Rozvoj a vzdělávání provozních pracovníků v retailovém segmentu v ČR

Development and Training of Operational Staff in the Retail Segment in The Czech Republic

Rastislav Ježovít, Peter Kosmály

Abstract

This study introduces these issues: the quality of corporate training of operational staff and their education system, efforts and tries to reconcile the needs of operational staff, the confrontation with the declared educational policy, or with the lack of corporate culture and the knowledge management. Indeed, these are objectives for the so called knowledge based economy, and transformations toward a (self-) learning organization. As the methodology for research part in our study a hypothetical knowledge base, which in terms of the adult education and personnel management can be considered as fundamental and should be possessed by the managing employee, so the corporate education could exist in some form, was assumed. The hypothesis of this certain mindset playing role in managing knowledge was verified in practice through a research in concrete commercial companies. The aim of this study is to consider a broader view onto education of operational staff, as also managers of corporate training make their decisions in a broader context (of corporate policy or their individual knowledge base). Research has shown that the hypothesis of a certain mindset was right, as well as the hypothesis, that training of operational workers is underestimated. Other theses were also proven: e.g. employee motivation or obstacles in education. The conclusion of this paper brings not only a summary of knowledge-managing theories and their comparison, but also a confrontation of employment policy with the real state documented through research. Especially the system approach to corporate training is emphasized, as there is assumed, that the operational staff is a system unit of the employee system and may not be omitted.

Keywords: | education, training, operational staff, knowledge economy

JEL Klasifikace: A13, C81, D83, H52, I24, L81, M53

1. Firemní vzdělávání v proměnách – úvod

Firemní vzdělávání – nebo vzdělávání pracovníků – má sice téměř ve všech pracovních organizacích jisté společné znaky (především ten nejpodstatnější: zaměstnance), vychází

z určitých etablovaných teorií a konceptů – v detailech se však může značně lišit; a to v závislosti na firemní vzdělávací politice (knowledge management), na kvalitě zaměstnanců (fluktuace, psychologické a osobnostní parametry, socioekonomické a demografické ukazovatele regionu), na špatných nebo zcela brilantních rozhodnutích managementu (využívání grantů, inovativní metody vzdělávání a rozsáhlé zaměstnanecké benefity, anebo vzdělávání nespokojených zaměstnanců, ignorování motivátorů, potřeb a kompetencí zaměstnanců, investice do nespokojených a fluktuujících zaměstnanců), resp. v čistě pragmatických skutečnostech (konkurence obchodních řetězců a tlak na co nejnížší ceny produktů), apod. Na toto téma je možné nazírat z nejrůznějších uhlů – detailně nebo obecně, teoreticky nebo prakticky, globálně nebo lokálně, situačně nebo průřezově, atd. Pokud se na chvíli přeneseme do role sledovaného subjektu – provozního zaměstnance a rozhlédneme se po svém pracovišti, ve své firmě, a pohlédneme na svého zaměstnavatele, jistě uznáme, že má nelehký úkol navrhnout a zrealizovat odpovídající vzdělávací program, nebo soubor aktivit, který by měly být nejen účinné, ale i motivující. Jistě se v našem pohledu objeví rovina *pragmatická* (zaměstnavatel by měl posoudit osobnost zaměstnance, předpoklady, motivaci, potřeby, stávající i perspektivní kompetence), *pedagogická a komunikační* (s ohledem na vzdělávání jako takové vybrat spolehlivé a kvalitní lektory, anebo vzdělávací systém), ale i rovina *marketingová a personálně-řídící* (zaměstnanec je součástí kolektivu, ten je součástí firemní komunikace a jednou z její složek je řízení vztahů se zaměstnanci – ideálem je soulad vnitřní a vnější komunikace).

Proto se problematika bude prezentovat v těchto pohledech. Dalším pohledem bude pohled praktický, empirický, podložený zkušeností a výzkumem autorů. Průzkum rozvoje a vzdělávání provozních pracovníků v retailovém segmentu v ČR měl formu případových studií, aby se tak upozornilo na to, jak nelehké je uskutečnit komplexní výzkum provozních pracovníků celé ČR. V úvodním stádiu rozsáhlejšího výzkumu tak byla vytvořena průzkumná sonda do reality vzdělávání v ČR, a to analýzou vybraných společností a firem konkrétními výzkumnými metodami (dotazníkem, resp. strukturovaným rozhovorem a analýzou interních dokumentů). Předpokládalo se, že v praxi vzdělávání v ČR je velká rozmanitost forem a přístupů a uplatňují se různé systémy řízení kvality rozvoje a vzdělávání. Dalším předpokladem průzkumu byla možnost zpětné vazby provozních pracovníků prostřednictvím dotazníku a relevantnost výzkumu za pomoci strukturovaného rozhovoru s řídícím pracovníkem.

1.1 Teoretická východiska v odborné literatuře

V této studii se zaměříme na komunikaci, její příjem (např. Jakobson, 1960) a na transfer a zprostředkování znalostí (Tondl, 2002; Štech, 2004), vzdělávací schémata (Kohoutek, 2010; Novotný, 2009; Tomáš, 2009; Vávra, 2011a; Vávra, 2011b), rozvoj kompetencí (Mertens, 1974; Hroník, 2006; Tureckiová, 2004; Palán, 2003), učení se v organizaci a vytváření učící se organizace (Armstrong, 2007) a na celoživotní učení (Průcha – Walterová – Mareš, 2003). Částečně se zaměříme na cílovou skupinu – dospělé zaměstnance na pozici provozních pracovníků – a na teoretické podklady při plánování a řízení rozvoje a vzdělávání těchto pracovníků. Věnujeme se marketingovému a personálně-manážerskému aspektu firemního vzdělávání, a to pohledům na něj jako na řízení lidských zdrojů, na řízení vztahů a kvality, jako na specifickou činnost prováděnou ve firmě a její konkrétní podobu – firemní vzdělávání. Věnujeme se také pragmaticko-psychologickým činitelům plánování a řízení rozvoje, resp. vzdělávání zaměstnanců.

Vycházíme z předpokladu, že při plánování firemního vzdělávání a rozvoje se zohledňují motivátory a kompetence, resp. zkoumají a uspokojují potřeby nebo hodnoty.

2. Učení jako komunikace

Proces učení je procesem, při kterém získáváme a rozvíjíme znalosti, dovednosti, změny v chování, sociální a emoční kompetence a změny postojů (Barták, 2007). Proces učení zahrnuje komunikaci a přenos kultury – zvyků, postojů, hodnot atd. Učení – vzdělávání nebo konkrétní vyučování zaměstnanců – je dnes chápáno jako hlavní nástroj rozvoje nejen zaměstnanců, ale i celé organizace. Koncept *workspace learning* zahrnuje učení na pracovišti, učení pro pracoviště a učení prostřednictvím pracoviště a jak uvádí **Petr Novotný** v úvodu ke sborníku *Pracoviště jako prostor k učení*, jde v něm o „interakci jedinec – pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních“ (Novotný, 2009). Proces učení navíc probíhá neustále – každodenním kontaktem zaměstnance se svým pracovištěm. Mnohé teorie komunikace vysvětlují komunikaci jako přenos informace (*transfer*), poselství, sdělení (*message*), obsahu (*content*), nebo textu.

Informace, která se k příjemci dostává komunikačním kanálem, se vysvětluje jako odstranění neurčitosti (entropie). Takto vysvětlili systémové pojetí komunikace vědci **Claude Shannon**, **Warren Weaver** a také určili i hodnotu informace („*the value of a specific bit of information depends on the probability that it will occur*“, překlad RJ podle Kaminsky, 2006). Redundance – nadbytečnost – vyjadřuje stupeň ne-unikátnosti informace pro systém. Perfektní redundance je totální repetice (pozorovatelná v strojové komunikaci). Shannon a Weaver popsali také kapacitu kanálu: maximální množství informací, co kanál unese („*Bitva proti neurčitosti závisí na počtu alternativních možností, které zpráva vyloučí*“: překlad RJ, orig.: „*The battle against uncertainty depends upon the number of alternative possibilities the message eliminates.*“ In Kaminski, 2006).

Specifičtější pohled na komunikaci uplatňují literární vědci, pedagogové nebo didaktici. Komunikační model **Romana Jakobsona** a funkce komunikace, jak je popsal (Jakobson, 1960), byly již tradičně vyučovány a učeny, přijímány a naučeny a dále transferovány. Proto je i jeho komunikační model stále aktuální.

Obrázek č. 2: Schéma komunikace podle Romana Jakobsona

zdroj: podle článku Romana Jakobsona *Linguistics and Poetics*. (Jakobson, 1960, s. 357)

Obecně se k tomuto modelu vysvětluje (např. Hébert, 2011), že na každou z těchto složek je navázána jedna z jazykových funkcí. Funkce emotivní (expresivní) odráží vnitřní prožitky a pocity mluvčího, funkce konativní vyjadřuje ovlivňování recipienta (adresát), funkce referenční zahrnuje vztah k tématu promluvy (kontext), funkce poetická odráží estetiku vyjadřování (sdělení), funkce fatická sleduje navázání a udržení kontaktu v mezilidské interakci (kanál) a funkce metajazyková vyjadřuje vztah k prostředkům přirozeného jazyka (kód).

Pedagogický výzkum komunikace znalostí se orientuje na přenos znalosti a podobně jako komunikační výzkum i na způsob odevzdání, přenosu a příjmu. Otázkou příjmu, zprostředkování a překladu se zabývá například mediační paradigma v kognitivních vědách, jako uvádí český didaktik **Stanislav Štech** ve své studii *Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování...* Proces zprostředkování – didaktické komunikace – je důležitý článek mezi „formalizovaným“ jazykem oboru a jazykem „každodenním“. Proto jde v didaktické komunikaci nejen o jazykový, ale také o instrumentálně-epistemický překlad: „Mediační přístup... klade důraz na sledování právě procesů zprostředkování. Pro didaktiku je tedy podstatné, že musíme na konkrétních případech sledovat, jak povaha artefaktu (např. metafora koloběhu vody v přírodě, pojmu trojúhelník nebo dovednosti zvládnou grafickou linii), diktuje, nebo naopak svou neurčitostí neoslovuje žáka s jeho konkrétními představami, očekáváními, dosavadními zkušenostmi a poznatky. Ty mohou vystupovat jako překážky, ale i jako facilitátory.“ (Štech, 2004) Tuto didakticko-filosofickou (epistemologickou) úvahu je možné vztáhnout i na prostředí firemního vzdělávání, a to tak, že se sleduje ten samý systém (zprostředkování znalosti), ty samé epistemologické kategorie (např. teorie a modely vyučujícího) i učící se zaměstnanec (příjem znalostí, příjem teorií i procesu zprostředkování). Výsledkem iniciace do metody myšlení oboru (epistemologické analýzy), je podle S. Štecha epistemická kompetence – dovednost zacházení s obsahem, schopnost jej interpretovat a dál vysvětlovat. Znalost je podstatní stránkou komunikace, a to ve své knize *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze* odůvodňuje i český lingvista a filozof **Ladislav Tondl**: „Transfer znalostí tudíž podléhá všem principům a pravidlům, které platí pro lidský sdělovací proces, v němž obvykle rozlišujeme zdroj, způsob kódování, přenosový kanál, dekódování a vždy také příjemce zprávy.“ (Tondl, 2002). Kvalitu příjmu zkoumal

také britský komunikační teoretik **Stuart Hall**, který tvrdí, že po dekódování zprávy může její příjem pokračovat na úrovních (podle McQuail, 2007a):

- *preferované čtení (negotiated reading, recipient se účastní čtenářské hry),*
- *opoziční čtení (reakce text-na-text nebo diskomunikace).*

Tradiční komunikační paradigmaty – přenosový, příjmový, rituálový (výrazový), nebo propagační model (McQuail, 2007b) – nebo nové směry v pedagogice (kognitivní vědy, psychodidaktika) – prokazují, že v komunikačním systému je forma reakce, odpovědi, zpětné vazby čistě lidská aktivita. Odpověď na komunikaci, nebo její další šíření může mít povahu přenosu, předávání, rituálu – avšak způsob a tvorba obsahu jsou nezpochybnitelně lidské kulturní aktivity.

2.1 Učení jako realizace vzdělávacích cílů

Obsah, jeho přizpůsobování, konstruování a šíření se zařadily ke klíčovým pojmům v didaktické koncepci, která vznikla již v roce 1955: taxonomii výchovných cílů od amerického kognitivního vědce **Benjamína Blooma** a jeho kolegů. Více informací o ní nabízí kterákoli učebnice obecné didaktiky, základní informace nabízí např. článek *Revize Bloomovy taxonomie* (Kohoutek, 2010) nebo studie *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* (Vávra, 2011a), nebo studie *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání* (Vávra, 2011b). Tento didaktický koncept zná a používá celý svět již 50 let. V roce 2001 se objevila revidovaná taxonomie, která je dvoudimenzionální: k znalostní dimenzi se váže substantivní tvar a k dimenzi kognitivní verbální tvar, tedy příklad vzdělávacího cíle: „analyzovat koncept, aplikovat proceduru, aktivovat sebeučení“, atd. Přínos taxonomie je v srozumitelnosti a snadné aplikovatelnosti. Je lehce komunikovatelná a použitelná – konkrétně pracovníkem řídícím firemní vzdělávání. Lze se tedy domnívat, že alespoň určité procento ze všech vysokoškolsky vzdělaných pracovníků řídících pracovníků bude tento model používat, ať již vědomě – jako převzatý z vysokoškolské teorie, nebo nevědomě – intuitivně. Formulace vzdělávacího cíle je jedním ze základních bodů politiky vzdělávání i každé vzdělávací aktivity.

Tabulka č. 1: Taxonomie vzdělávacích cílů založená na koncepci B. Blooma

dimenze pozn. procesů	zapamatovat	rozumět	aplikovat	analyzovat	hodnotit	tvorit
znalostní dimenze						
znalost faktů						
konceptuální						
procedurální						
metakognitivní						

zdroj: vlastní tabulka

2.2 Učení jako rozvoj kompetencí

Jednou ze základních funkcí vzdělání je rozvíjet především takové vědomosti, dovednosti, postoje a návyky (kompetence), které lidem usnadní přijímat nové a rychle se

adaptovat na změny vnějšího prostředí. Podle článku *K vývoji konceptu klíčových kompetencí* na webové stránce Národního ústavu odborného vzdělávání tyhle kvalifikační předpoklady (Schlüsselqualifikationen) nejdříve zmiňuje německý kulturní vědec **Dieter Mertens** v díle *Teze o vzdělávání pro moderní společnost* (Mertens, 1974) jako prvky vzdělávání nadřazené jiným vzdělávacím cílům, které jsou klíčové. Především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládnání nároků flexibilního světa práce. Klíčové kompetence tedy lze chápat i jako nezbytné pro výkon konkrétního povolání – např. provozního pracovníka. V německém systému odborného vzdělávání se proto i dnes označují termínem *Schlüsselqualifikationen*, kdežto v anglosaské oblasti se kompetence vymezovaly spíše jako široce využitelné a mající široký transfer; vážící se nejen k výkonu profese, ale i k mimopracovnímu životu. Zahrnují celkovou adaptabilitu člověka a jeho schopnost být zaměstnán a jsou označovány celou řadou termínů: *Core Skills, Key Skills, Cross-curricular Skills*, apod. V odborném, profesním vzdělávání je pak podstatné, jestli se kompetence vážou k výkonu konkrétní profese, nebo jsou naopak obecnější a individuálnější. V českém odborném vzdělávání se termín „klíčové kompetence“ poprvé objevil v roce 1991 „v doporučeních k přepracování koncepte kurikula odborného vzdělávání v ČR ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET...“ (podle článku *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*). V českém pojetí se používalo termínu „klíčové dovednosti“ a výsledky prvního konceptu se v roce 1997 staly východiskem pro koncept klíčových dovedností ve Standardu středoškolského odborného vzdělávání, který vymezoval 5 oblastí – komunikativní dovednosti, personální a interpersonální dovednosti, dovednosti řešit problémy a problémové situace, numerické aplikace a dovednosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi.

2.3 Učení probíhající v organizaci, učící se organizace

Spojení klíčového pedagogického pojmu a klíčového pojmu z oblasti řízení, organizování dokazuje, že pedagogický aspekt nelze při tomto tématu opomenout. Jak uvádí **Michael Armstrong** v knize *Řízení lidských zdrojů*, tato teorie se týká toho, jak se lidé v organizacích učí (Armstrong, 2007j) a lze pro něj použít i název „podnikové učení se“, na rozdíl od firemního, podnikového vzdělávání jako souboru personálně řídicích aktivit, nebo systému řízení znalostí. Učení se vysvětluje jako schopnost lidí poznávat a zlepšovat (své) dovednosti a kompetence v nejrůznějších prostředích. Vzdělávání je naproti tomu cílevědomá aktivita konstruovaná s ohledem na prostředí a učící se účastníky. Prostředí poskytující nejen vhodné vzdělávání a dobré podmínky k učení se zaměstnanců, ale i dostatečně korigující své vlastní chování a neustále zlepšující metody rozvoje, se nazývá učící se organizace (Scarborough, H. – Carter, C. *Investigating Knowledge Management*, podle Armstrong, 2007j).

Učení probíhající v organizaci se dá popsat i jako třífázový proces skládající se ze získávání, rozšiřování a sdíleného zavádění znalostí (Dale, M. *Learning organizations*, podle Armstrong, 2007g), které je možné získat buď z bezprostřední zkušenosti, nebo ze zážitku, ze zkušenosti jiných a z paměti organizace. K učení probíhajícímu v organizaci může dojít, pokud jsou splněny podmínky, že organizace dosahuje toho, co zamýšlela, a pokud je identifikován a upraven nesoulad mezi záměry a výsledky (Argyris, Chris. *On Organizational Learning*, podle Armstrong, 2007g). V principu přitom jde nejdříve o tzv. učení adaptivní (nebo jednosmyčkové) probíhající v rovině stanovení cílů a jejich monitorování, případně uzavřením smyčky jejich přehodnocením. Jde o jakousi kodifikaci postupů, cílů, politiky – o stanovení závazných proměnných. Naproti tomu generativní

nebo tvůrčí učení pokračuje tam, kde v první smyčce dochází k monitorování a vyhodnocení – tu v závislosti na potřebách a okolnostech dochází k vytvoření nové smyčky, která předefinuje základní proměnné. Tento elementární rozdíl je velmi důležitý, zejména v situaci plánování firemního vzdělávání jedním řídicím pracovníkem, nebo i užším kolektivem: mají jen zrealizovat a naplnit jisté vzdělávací cíle, nebo získat informace a vytvořit podmínky pro systematické vzdělávání a rozvoj? Triviálně lze dodat, že dvousmyčkové učení se ptá, proč vznikl problém a řeší jeho příčiny, oproti jednosmyčkovému učení, které se zabývá příznaky problému (Pickard, J. *A yearning for learning*, podle Armstrong, 2007g) a je vhodné ke každodennímu použití.

K charakteristickým rysům učící se organizace patří podle Armstronga a autorů, které cituje, úzké propojení strategie vzdělávání a podnikové strategie; učení se organizace na základě příležitostí a rizik; učení se učení jednotlivcem, kolektivem i celou organizací; spíše podpůrná než kontrolní funkce informačních technologií a techniky; dobře definované procesy vytváření, osvojování si, předávání a využívání znalostí a řízení jednotlivých složek systému s ohledem na celek (Miller, R. - Stewart, J. *Opened university*, podle Armstrong, 2007h). V podmínkách učící se organizace většinou v dalším stupni dochází ke konstrukci systému řízení znalostí. M. Armstrong i další odborníci upozorňují na lidský faktor a jeho specifickou proměnlivost: „*vidění organizací jako systémů učení je omezenou představou... pojetí učící organizace je poněkud mlhavé*“ (Armstrong, 2007i). Naproti tomu definice učení se – toho, jak lidský faktor dospěje do stadia učícího se jedince – až tak proměnlivá a mlživá není. Syntetické dílo M. Armstronga, kde je učení představováno právě s ohledem na učící se organizaci a učícího se jedince, se tady uvádí jako část hypotetické vědomostní základny, kterou by měli disponovat řídicí pracovníci v oblasti firemního vzdělávání. Jelikož je Armstrongova publikace oblíbená (tady se cituje její 10. vydání), je možné předpokládat, že jistá část řídicích pracovníků tuto knihu již četla a řídí se jí. Podle autorů, které cituje M. Armstrong (Armstrong, 2007i) i podle něj, lze obecně učení definovat jako zvyšování, zlepšování schopností člověka konat, získávání nových znalostí, dovedností a schopností, přírůstek znalostí nebo dovedností, podnikání účinných kroků, odhalování a napravování chyb, nebo je to komplex znalostí, dovedností, chápání, přesvědčení, hodnot, postojů a zvyků.

3. Marketingový a personálně-manažerský aspekt

Je samozřejmé, že proces učení je pojmem širším než proces, nebo systém vzdělávání. Důsledkem **učení se** jsou změny v chování, praxe a nové zkušenosti, nebo znalosti. Rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí lze pak považovat za **vzdělávání** (Armstrong, 2007k). Prostřednictvím vzdělávání pak dochází k **rozvoji** dovedností a kompetencí. V organizacích je pak rozvoj specifických znalostí a dovedností označován i jako **řízení znalostí**: „*Jakýkoliv proces nebo jakékoliv postupy vytváření, získávání, ovládání, sdílení a využívání znalostí, ať už jsou kdekoliv, směřující ke zlepšování učení se a zlepšování výkonu v organizacích.*“ (Scarborough, H. - Swan, J. - Preston, J. *Knowledge Management: A literature review*, podle Armstrong, 2007a)

Proces firemního vzdělávání je procesem, při kterém nejen získáváme, osvojujeme si a rozvíjíme znalosti a dovednosti, ale jeho cílem jsou kromě rozvoje, nebo osvojení si znalostí a dovedností i systematizace procesů rozvoje a vzdělávání ve firmě, tvorba vzdělávací politiky a firemní kultury, řízení lidských zdrojů, vztahů, kvality a znalostí a změna v chování a výkonu jednotlivce i organizace. V ideálním případě dochází ke sjednocování osobních a podnikových cílů a k tvorbě učící se organizace.

3.1 Rozvoj a vzdělávání jako řízení lidských zdrojů

Hned na začátek uvedeme zdánlivě paradoxní tvrzení – i když lze řízení lidských zdrojů popsat, ne vždy řízení lidských zdrojů funguje. Michael Armstrong tvrdí, že k výhradám patří rozpor mezi rétorikou péče o pracovníky a drsnou skutečností, zaujetí manažerů a pracovníků svou vlastní historií a protichůdnost neefektivitivy řízení lidských zdrojů k jeho důležitosti (Armstrong, 2007c). Podle něj řízení lidských zdrojů považuje pracovníky „za jmění, bohatství, aktiva, a nikoliv za nákladovou položku“ (Armstrong, 2007c) a řízení lidských zdrojů podle něj lze vnímat jako „úhel pohledu na personální řízení“ (Hendry, C. - Pettigrew, A. *Human resource management: an agenda for the 1990s*, podle Armstrong, 2007b).

Publikace *Řízení lidských zdrojů* od Gabriely Brauchli (publikace přístupná elektronicky), která byla vydána za podpory Evropské unie (a předpokládá se tedy i její rozšíření mezi odbornou i laickou veřejnost) pojednává v osobité kapitole o „řízení potřeb“ pracovníků. Podle Gabriely Brauchli patří k současným aspektům a úkolům řízení lidských zdrojů kromě jiných i vzdělávání a sociální rozvoj lidských zdrojů. Pod vzdělávání pak patří: „vymezení potřeb vzdělávání, vypracování plánu vzdělávání, vypracování vzdělávacích programů“ (Brauchli, s. 5) a jejich evaluace – hodnocení a oceňování, přičemž vzdělávání je podle autorky „klíčový úkol v řízení lidských zdrojů“ (Brauchli, s. 3). Obsah řízení lidských zdrojů uvádí autorka jako proměny z 80. do 90. let 20. století, kde se nachází: Plánování, Mzdová politika, Zaměstnanecké výhody, Řízení vzdělávání, Rozvoj řízení, Zaměstnanecké vztahy, Formování lidských zdrojů a Vytváření rovnocenných pracovních příležitostí. Tyto položky jsou vlastně jistými faktory ovlivňujícími obsah řízení lidských zdrojů v dané konkrétní časové etapě; tedy např. rozvoj řízení, zaměstnanecké vztahy, řízení vzdělávání podle autorky charakterizují řízení lidských zdrojů v 90. letech, co ovšem neznamená, že tento styl, nebo obsah se neuplatňují v konkrétním podniku i dnes. Právě naopak, autorka zdůrazňuje, že obsah řízení lidských zdrojů se mění – podle potřeb příslušného období (co je ne-příliš vědecká formulace, proto navrhuji pojem *diachronně*), nebo podle potřeb příslušného podniku (opět by navrhoval přesnější pojem *synchronně*). Od faktorů se odvíjí obsah – proto je zde uváděný obsah řízení lidských zdrojů jistým obrazem působení různých faktorů. To, že potřeby pracovníků patří mezi tzv. „faktory ovlivňující personální řízení v organizaci“, ukazuje R. Kocianová v knize *Personální řízení* (Kocianová, 2012a) a dokazuje tak jejich proměnlivost i závislost na specifikách konkrétní organizace – firmy. A právě potřeby zaměstnanců se pohybují ve dvou rovinách – jednak jako potřeby konkrétních pracovníků a jednak jako tlak zvenku – tlak na sociální rozvoj a vliv rozsáhlejších sociálních pohybů (např. sociální sítě typu Facebook a vliv na pracovní čas, pracovní disciplínu, produktivitu).

Na základě dlouhodobého působení na stejném místě vzniká u konkrétního pracovníka takzvaná kumulovaná zkušenost (Brauchli, s. 30). Je to určitě významný faktor, nebo vliv – nezávisle od toho, jak ho pojmenujeme a do které terminologické a teoretické soustavy ho zařadíme. Kumulovaná zkušenost souvisí se schopností celoživotního učení, a pokud pracovník dosáhne, nebo začne rozvíjet schopnost celoživotního učení (musí mít podmínky i uvnitř organizace), pak časem a rozvojem dojde i k tvorbě kumulované zkušenosti. Právě podmínky někdy působí protichůdně nejen na kumulovanou zkušenost a na rozvoj schopností, ale i na firemní vzdělávání a řízení lidských zdrojů celkově. Předpokládáme, že v organizacích, které při provozních pracovnících vykazují vysokou fluktuaci, existuje pro tyto pracovníky málo příležitostí k rozvoji zkušeností a schopností a málo příležitostí na vzdělávání se. G. Brauchli vysvětluje na křivce kumulované

zkušenosti, že pokud pracovník do 6 měsíců nerozvíjí tuto schopnost, hrozí ztráta zkušeností a pokles produktivity:

Obrázek č. 3: Kumulovaná zkušenost podle Gabriely Brauchli

zdroj: Brauchli, Gabriela. Řízení lidských zdrojů. s. 30

Při hledání příčiny deformace křivky kumulované zkušenosti, např. provozního pracovníka, by se dalo postupovat až na nejvyšší úroveň řízení organizace, ale postačí i analýza úrovně o stupeň vyšší – řídicího pracovníka. Protože tak, jak jsou potřeby konkrétního zaměstnance v jeho rozvoji a vzdělávání klíčové, tak silně ovlivňuje situace v organizaci řídicího pracovníka, který tomuto zaměstnanci vzdělávání plánuje.

G. Brauchli uvádí (Brauchli, s. 8), že u českých pracovníků existuje (nebo spíše se předpokládá) velmi nerovnoměrné rozdělení pracovních úkolů (ve srovnání s rovnoměrným rozložením u jejich francouzských kolegů). Nerovnoměrnost spočívá nejen v nepoměru 37 % : 13 % : 11 % : 1 % ve prospěch administrativy, ale i v disproporci administrativní a úřednické práce, která je ve srovnávané Francii alespoň rozdělena na administrativu a komunikaci. Podle této disproporce lze soudit, že v pojetí českého pracovníka řízení lidských zdrojů tvoří největší část jeho práce administrativa, pak nábor pracovníků (myslí se zřejmě administrativní stránka náboru), pak vzdělávání (opět není jasné, co přesně se do něj zahrnuje) a nakonec nejméně času tento pracovník věnuje řešení nadstavu a hodnocení pozic (opět pravděpodobně od stolu – administrativně). Potřeby zaměstnanců nazývá G. Brauchli potřebami pracovníků: „celkové množství práce / plánovaný objem práce na 1 pracovníka“ (Brauchli, s. 31). U R. Kocianové lze hledat „potřeby zaměstnanců“ i podle citované definice v aktuálních faktorech prostředí. Mezi vnější podmínky ovlivňující personální řízení podle R. Kocianové (Kocianová, 2012a) patří rozvoj nové techniky a měnící se technologie (zvyšují se nároky na kvalifikaci zaměstnance), ekonomické podmínky (dopady na mzdu a hodnocení), konkurence na národním, evropském a globálním trhu (tlak na produktivitu práce, snižování nákladů na zaměstnance), vládní politika a legislativa (pojištění, znalost legislativy a zákonem daných práv), sociální a kulturní vlivy (trendy, např. organizace pracovního prostoru, komunikace se spolupracovníky, diverzifikace pracovních míst, atp.), demografické vlivy (např. úroveň vzdělání zaměstnance), aktuální situace na trhu práce (úroveň mezd, fluktuace, reálné možnosti zaměstnat se v daném regionu, atp.), globalizace trhu práce (nové potřeby globálně

pracujícího zaměstnance), *prostorová mobilita pracovních sil* (např. vzdálenost do práce, atp.), *hodnotové orientace lidí* (např. sociální potřeby, profesně kvalifikační potřeby, atp.) a *ekologické vlivy* (např. propagace „ekologicky šetrné“ technologie). Těmi všemi vnějšími faktory se prolínají potřeby zaměstnance – o něj přece v personálním řízení jde. Samozřejmě je ideální, pokud se potřeby (vzdělávaného) zaměstnance zkoumají na obou stranách – i u něj, ale i ze strany pracovníka odpovědného za řízení firemního vzdělávání. Na efektivitu vzdělávání pracovníků podle R. Kocianové působí faktory „jiné na straně pracovníků jako účastníků vzdělávání, jiné jsou na straně organizace a vedoucích pracovníků a další na straně dodavatelů vzdělávání“ (Kocianová, 2012d). A potřeby organizace rozvíjí do budoucna strategie vzdělávání. Strategie organizace „stanovuje dlouhodobé záměry, je vytvořenou představou o ucelené perspektivě organizace, o jejím směřování.“ (Kocianová, 2012b), v personálním řízení to platí pro personální oblast organizace – zde je aktuální vytvoření personální strategie, která vytváří předpoklady k realizaci organizační strategie (Kocianová, 2012b). Personální strategie se rozpracovává do strategických plánů, např. v oblasti firemního vzdělávání je to pak strategický plán (firemního) vzdělávání. R. Kocianová vysvětluje pojem personální politika jako koncepci realizace personální strategie (Kocianová, 2012b) – strategický plán je tedy konkrétním výstupem strategie a je založený na konkrétní politice (organizace). A právě plán vzdělávání pracovníků by podle G. Brauchli, citující z její knihy *Řízení lidských zdrojů*, měl odpovědět na tyto otázky (Brauchli, s. 34–35):

Jaká je perspektivní potřeba vzdělávání zaměstnanců?

Jaká je potřeba formování pracovních schopností zaměstnanců?

Plán vzdělávání se pak řeší i v souvislosti s požadavky na pracovní místa a zaměstnance (strategie organizace), ve vztahu k prvořadým oblastem vzdělávání a prvořadým potřebám klíčových pracovníků, k formám vzdělávání, konkrétnímu místu a době vzdělávání, resp. nákladům. G. Brauchli připomíná, že součástí tohoto plánu musí být i zpětná vazba, a to jako (podle Brauchli, s. 35):

- *vyhodnocování efektivnosti vzdělávání a vzdělávacích programů,*
- *stanovení toho, které plány a vzdělávací programy budou cyklické, periodické (opakované) a které budou jednorázové.*

Personální politika, a v rámci této práce vztaženo na vzdělávací politiku, podle R. Kocianové definuje „*obecný způsob jednání, poskytuje rámec, v němž jsou přijímána odpovídající rozhodnutí.*“ (Kocianová, 2012c). Za nejefektivnější politiku vzdělávání se podle R. Kocianové považuje „*systematické vzdělávání pracovníků, které je plánované, dobře zacílené a organizované. Významným aspektem systematického vzdělávání je jeho promyšlenost a logická návaznost...*“ (Kocianová, 2012c). Pro rozvoj a vzdělávání v pojetí řízení lidských zdrojů je důležité zajistit strategii a politiku řízení – schopné řídicí pracovníky a postupy, kterými by se řídili.

3.2 Rozvoj a vzdělávání jako řízení vztahů a kvality

Vzdělávání, jako jeden ze způsobů učení se, je procesem systematickým, organizovaným a institucionalizovaným. Pro přehlednější hierarchizaci pojmů uvádím obrázek od Františka Hroníka z publikace *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*:

Obrázek č. 4: Model vztahů mezi vzděláváním, rozvojem a učením (se)

zdroj: Hroník, 2012b

Z obrázku lze vyčíst nejzákladnější předpoklad, a to, že konkrétní vzdělávání probíhá v rámci rozvoje vzdělávaného a v mezích jeho schopností, resp. jeho motivace učit se. Konstruování systému výměny a řízení znalostí probíhalo již v rodinných podnicích (z rodičů na děti), řemeslné výrobě (z mistrů na učně), nebo neformálně v každodenní komunikaci spolupracovníků. Systematizované řízení znalostí se zaměřuje na hledání, vytváření a rozvíjení specifických znalostí a dovedností firmy, které jsou výsledkem procesu učení probíhajícího v organizaci a zabývá se jak stavem, tak i pohybem znalostí (Armstrong, 2007d). V zásadě se rozlišují dva druhy znalostí (Armstrong, 2007e): **explicitní** (otevřené, zjevné, vyložené), nebo **tacitní** (mlčící, skryté, tiché). To je rozhodující klíč k určení vzdělávacího cíle i „filozofie“ vzdělávání: stejně jak je potřeba zohlednit vzdělávací potřeby zaměstnance, jeho motivaci a stávající kompetence, je potřeba uvažovat o typu znalostí, které budou rozvíjeny; explicitní znalosti totiž lze systematicky zaznamenat a utřídit, tacitní znalosti oproti tomu existují v myslích lidí (tvoří je např. vědecká nebo technická odbornost, know-how, proniknutí do podstaty nějakého oboru a podnikatelský úsudek). Jak uvádí M. Armstrong, hlavním problémem řízení znalostí je, jak přeměnit tacitní znalosti na znalosti explicitní (Armstrong, 2007e). Dva hlavní přístupy k řízení znalostí pak zahrnují (podle Hansen, M. T. - Nohria, N. - Tierney, T. *What's your strategy for managing knowledge?* podle Armstrong, 2007e): *kodifikační strategii* založenou na dokumentech, na univerzalizování znalostí („od člověka k dokumentu“), které jsou převážně explicitní povahy; a *personifikační strategii*, tedy předávání znalostí pomocí přímého kontaktu mezi osobami („od člověka k člověku“), kde znalosti jsou převážně tacitní povahy. Ideální je přitom používání jedné strategie a doplňování druhou strategií.

Role personálních útvarů podle pohledu na rozvoj a vzdělávání jako řízení vztahů a kvality spočívá v podpoře manažerů a vytváření kultury otevřenosti, se vzájemnou otevřeností a důvěrou, oddaností a solidaritou zaměstnanců a jejich vzájemnou podporou, spoluprací, kreativitou a konstruktivními vztahy (Armstrong, 2007f). Personální útvar i management by se měl zaměřit v rámci řízení znalostí na rozvíjení a efektivní využívání firemních jedinečných zdrojů znalostí a odbornosti a na hodnotu znalosti. Vytváření kultury otevřenosti zásadně souvisí s vytvářením důvěry mezi managementem a pracovníky a podněcováním důvěry mezi jednotlivými pracovníky. Jelikož to již není otázka jen samotného řízení, tento proces nemůže být jen tak naplánován a řízen – je spíš vývojem celkové firemní kultury a image, vytvářením hodnot nabytých spoluprací, sítí předávání znalostí. Zřetelně se to ukazuje na společných podpůrně-vzdělávacích aktivitách typu *teambuilding*.

Personální pracovníci se na kvalitu mohou zaměřit již ve stádiu formování pracovních sil – při náboru a školení nových zaměstnanců, ale i navrhováním, jak si získat a udržet lidi s požadovanými dovednostmi a schopnostmi.

Podle F. Hroníka (Hroník, 2006a) se řízení znalostí zabývá „generováním, šířením, konzervováním a revizí společné odbornosti“. S tím lze souhlasit do té míry, do jaké je jasný rozdíl mezi přístupy zaměřenými na rozvoj jednotlivců a přístupy zaměřenými na rozvoj organizace.

Pro shrnutí uvádíme tabulku, která ilustruje názor na místo knowledge managementu v procesu rozvoje a vzdělávání ve firmě jako interakci prvků: jednotlivce/jednotlivců a organizace, resp. individuálního rozvoje a organizačního rozvoje. V horizontální linii lze z tabulky vyčíst, že za nejzákladnější schopnost se považuje kognitivní schopnosti a schopnost učit se. Člověk pak v interakci s prostředím rozvíjí jako součást své osobnosti i systém „potřeb a hodnot“ – konkrétně v organizaci/firmě je za úspěšným výsledkem investic do výzkumu potřeb zaměstnanců rozvoj schopnosti a dovednosti na straně zaměstnance. V rámci vytváření systému řízení znalostí se vytváří řízené nebo neřízené i firemní kultura a systém personálního řízení. Na straně jednotlivce jsou pak výstupy úspěšného řízení znalostí zapojování se (engagement) do firemní kultury a sebe-rozvoj. V nejkonkrétnější ověřitelné podobě pak lze proces interakce jednotlivce a organizace v rozvoji a vzdělávání v organizaci analyzovat na úrovni konkrétní vzdělávací aktivity. Vertikální linie tabulky znázorňuje účast, aktivní přístup ze strany organizace/jednotlivce. První řádek ve sloupci organizace ukazuje, že na straně organizace je ideálem synchronizovaný systém řízení (rozvoje, vzdělávání, znalostí, atd.), resp. „učící se organizace“, co je sice nejvyšší stupeň úspěchu, ale ve výsledku znamená nízkou míru další účasti, zasahování. Stejně tak na straně jednotlivce je schopnost učit se ta nejzákladnější lidská schopnost, ale v rámci rozvoje a vzdělávání je nevyhnutným předpokladem pro rozvoj dalších schopností jako cílevědomou činnost. V dalších stupních aktivity, účasti, dochází k cílevědomé rozvojové a vzdělávací činnosti, proměněné opět na konkrétní vzdělávací aktivitu a její úspěšnost v podobě úspěšného zaměstnance – např. zlepšení jeho kompetencí, nebo jinak měřeného výkonu.

Tabulka č. 2: Místo knowledge managementu v procesu rozvoje a vzdělávání ve firmě

Organizace	Jednotlivec/ zaměstnanec	Jednotlivec/ prostředí	Jednotlivec
Ideál – učící se organizace nebo synchronizovaný systém řízení			Učení se (lidská schopnost)
Investice do výzkumu v rámci rozvoje a vzdělávání		Rozvoj a vzdělávání (potřeby a hodnoty)	Rozvoj schopností a dovedností jako cílevědomá činnost
Řízení znalostí je součástí firemní kultury a politiky	Řízení znalostí, personální řízení, firemní politika, kultura		Zapojování se do firemní kultury, sebe-rozvoj
Vzdělávací aktivita (konkrétní podoba rozvoje a vzdělávání)			Úspěšné zvládnutí vzdělávací aktivity, osvojení si znalostí

zdroj: vlastní tabulka, podle knihy F Hroníka *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*

S hledáním a řízením potřeb zaměstnanců, resp. employee relations management (ERM), souvisí vytváření podmínek pro celkové řízení výkonnosti, např. v rovině horizontálního souladu mezi **hodnocením**, **odměňováním** a **rozvojem**, nebo vertikálního souladu mezi rozvojem a vzděláváním ve firmě. Pro shrnutí uvádíme názornou ilustraci triády řízení výkonnosti zaměstnanců – základních komponentů kostry řízení výkonnosti, resp. pracovního výkonu podle F. Hroníka

Obrázek 5 Triáda řízení výkonnosti podle F. Hroníka

Hroník, 2012c

Nelze opomenout ani další konkrétní ukazovatele rozvoje a vzdělávání ve firmě. M. Tureckiová uvádí ve své publikaci *Řízení a rozvoj lidí ve firmách* v kapitole Vzdělávání a rozvoj lidí (Tureckiová, 2004a) ve firmě tři přístupy – vývojové stupně: vzdělávání zaměstnanců jako **organizování jednotlivých vzdělávacích akcí**, jako **systematický přístup**, nebo jako koncept **učící se organizace**. *Organizování vzdělávacích akcí* je tady součástí osy účasti, aktivního přístupu organizace (v tabulce 2) a na straně jednotlivce vrcholem účasti na vzdělávání ve firmě. Organizování vzdělávacích akcí je uskutečňováno rozvojem jednotlivců („mimo chod“ organizace, rozvojem kompetencí) i rozvojem organizace („za chodu“ organizace jako společná práce na konkrétních problémech) a může rozvoji organizace posloužit na nastavení procesů a systému, například určení klíčových/neklíčových kompetencí a pracovníků, rozvoj podle výkonu, apod. s následným rozvojem „bezbariérovým“ způsobem. *Systematický přístup* znamená zabývat se rozvojem a vzděláváním jako procesem systému podnikového vzdělávání, resp. podnikové kultury. Vzdělávání může být součástí řízení lidských zdrojů, kvality, nebo vztahů a ve vyšším řádě i součástí nejvyššího cíle rozvoje a vzdělávání na straně organizace – tvorbě *učící se organizace*. M. Tureckiová dále nabízí tezi, kterou ověřuje i tato studie: „V praxi současných firem je asi nejrozšířenější variantou strategického, respektive z firemní strategie vycházejícího přístupu ke vzdělávání zaměstnanců **systém podnikového vzdělávání** (přinejmenším v těch firmách, které usilují o komplexní práci s lidmi).“ (Tureckiová, 2004a). Nelze nesouhlasit – i v této studii vycházíme z předpokladu, že vzdělávání a rozvoj provozních pracovníků jsou v českých firmách nějakým způsobem organizovány a řízeny. Předpokládáme, že mnoho firem používá k dosažení, měření a řízení rozvoje prostřednictvím vzdělávání různých metod, nežádka i hotových programů, nebo naopak vlastních – i grantově podpořených. V obou případech však nemusí nutně dojít k vybudování a stabilizování systému (např. řízení znalostí), takže vzdělávání může mít spíše podobu aktivit. Pohledem od ideálu – učící se organizace a vzdělaného, motivovaného a sebe-rozvíjejícího se zaměstnance – lze na **systém podnikového vzdělávání**

nahlízet jako na systém řízení interakcí mezi jednotlivými komponenty (procesy): firemní strategií a kulturou, strategií řízení lidských zdrojů a podnikového vzdělávání, vzdělávací politikou, identifikací vzdělávacích potřeb a organizací vzdělávání, plánem vzdělávání, realizací vzdělávacích akcí, hodnocením efektivity vzdělávání a monitoringem. Souhlasíme s konstatováním M. Tureckiové, že cílem podnikového vzdělávání by nemělo být pouhé osvojení si znalostí a rozvoj dovedností, ale „*především dosažení změn v myšlení/cítění a chování pracovníků, které jsou rozhodující pro další rozvoj firmy a pro dosažení a udržení její konkurenceschopnosti.*“ (Tureckiová, 2004b)

V rámci systému podnikového vzdělávání se organizují vzdělávací aktivity a M. Tureckiová (Tureckiová, 2004c) uvádí dva hlavní typy: tréninkové a rozvojové. Tréninkové aktivity jsou zaměřené na získání, resp. k doplnění chybějících specifických znalostí a dovedností; rozvojové aktivity jsou zaměřené na budoucí potřeby a sebe-realizaci pracovníků.

4. *Celoživotní vzdělávání (učení) dospělých – transformace konceptů v EU*

„Občané, vzdělávejte se...!“, „Rozšiřte si obzory“

jsou hesla, kterými Ministerstvo školství ČR propaguje vyšší zapojení Čechů do dalšího vzdělávání – důvodem je nízký podíl lidí na celoživotním vzdělávání a „*neuspokojivé angažování českých pracovníků, ale i firem v této oblasti*“ (tisková zpráva k projektu „Rozšiřte si obzory“ dostupná elektronicky). V roce 2010 bylo zapojení dospělé české populace do dalšího vzdělávání 7,5 procent. Podle Lisabonské strategie by ve státech EU do roku 2010 mělo zapojení dosahovat podíl alespoň 12,5 procent. Podle statistik a metodik EUROSTAT-u je rozdíl v zapojení se do dalšího vzdělávání v České republice mezi roky 2005 a 2010 jen 1,9 procent (nejvyšší zapojení je v Dánsku, 32,8 procent a rozdíl 5,4 procent za pět let, statistiky dostupné elektronicky) – to znamená, že ani stanovení společného strategického rámce v květnu 2009 a průměru 15 procent populace ve věku 25 – 64 zapojené do dalšího vzdělávání v roce 2020 (článek *Lifelong learning statistics* dostupný elektronicky), ani jakékoli jiné aktivity se v průběhu pět let neodrazily ve statistice o zapojení se populace ČR do dalšího vzdělávání. Tato statistika má evidentně jistou výpovědní hodnotu – v krajině s nejvyšším zapojením do dalšího vzdělávání se za pět let zvýšil podíl „jen“ o 5,4 procent. Důvodem je metodika výzkumů dalšího vzdělávání, definice klíčových pojmů, smysl takového výzkumu i konkrétní šetřící metoda. Uváděný rozdíl 1,9 procent v zapojení se dospělé populace ČR dalšího vzdělávání vychází z průzkumu pracovních sil (EU Labour Force Survey). Údaje se týkají „*jakéhokoliv vzdělávání nebo školení týkajícího se či netýkajícího se respondentova současného nebo budoucího zaměstnání.*“ (zdroj: *Strukturální ukazovatele a statistiky v oblasti dalšího vzdělávání*, dostupné elektronicky). V tomto průzkumu se dalším vzděláváním rozumí „*všechny cílevědomé vzdělávací aktivity, ať již formální, neformální, nebo informální, prováděné průběžně s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a schopnosti*“ (zdroj: článek *Lifelong learning statistics* dostupný elektronicky). Tyto aktivity se odlišují od ne-vzdělávacích kulturních nebo sportovních aktivit. Získaná data přitom vypovídají o všech jednotkách souboru (občanech), nezávisle od toho, jestli se vzdělávání váže k jejich konkrétnímu nebo budoucímu zaměstnání. V aktivitách dalšího, celoživotního vzdělávání se formální vzdělávání vyčleňuje jako vzdělání získané ve standardním systému školního vzdělávání (postupné, ukončené vysokoškolským ve věku 25 let), neformální vzdělávání jako jakékoli organizované a soustavné vzdělávací aktivity, které nekorespondují s definicí formálního

vzdělávání – a konečně, statistiky nezahrnují tzv. informální vzdělávání, které je spojené se sebe-učením (prostřednictvím tištěných materiálů, počítačů, internetu, knihoven, atd., zdroj: článek *Lifelong learning statistics*). Kromě rozdílů mezi roky 2005 a 2010 byly předmětem dalšího souvisejícího výzkumu i důvody (reasons), resp. blokátoři (obstacles) dalšího vzdělávání. Je to průzkum vzdělávání dospělých (Adult Education Survey). Ten byl zkušebně proveden v Německu a údaje byly publikovány v únoru 2008 (Brandt, 2008). Průzkum měl překonat abstraktnost výzkumů zapojení populace do dalšího vzdělávání, propojit je s národními a mezinárodními cíli a zjistit rozsah zapojení se populace do dalšího vzdělávání. Výsledky se srovnávaly s dalším průzkumem a míra zapojení (non-formal education, Weiterbildung: soukromé vzdělávání nebo kurzy, tréninky) byla pak v Německu v roce 2007 určena na úrovni 43 – 44 procent. Informální vzdělávání (self-study, Selbstlernen) dosahovalo v roce 2007 v Německu míru 39 až 53 procent (Brandt, 2008). Jako srovnávací indikátor pro národní průzkum se použil souhrn všech typů učení a z něho vyplynulo, že 70 procent německé populace ve věku 19 – 64 let aktivně studuje (69 procent AES, 72 procent národní průzkum), a to hlavně s ohledem na zaměstnání; resp. z důvodů odborného vzdělávání (vocational), méně pak z důvodu osobního rozvoje (personal interest). Při tomto pohledu na výsledky průzkumu AES se ukázalo, že 80 procent dalšího vzdělávání je ve spojitosti s prací, zaměstnáním; 60 procent uskutečněných vzdělávacích aktivit tvoří **firemní vzdělávání**, 24 procent tvoří individuální vzdělávání s ohledem na práci a 16 procent tvoří vzdělávání nesouvisící s prací (Brandt, 2008), co jen podtrhuje význam firemního vzdělávání. Průzkum vzdělávání dospělých AES přináší ještě jeden zajímavý ukazovatel, a to **osobní důvody** účasti na dalším vzdělávání. Podle výsledků průzkumu byly v roce 2007 (zdroj: článek *Lifelong learning statistics*) v České republice nejvýznamnější důvody dalšího vzdělávání: zlepšení se v práci (Do job better / improve career prospects) a získání znalostí a dovedností souvisejících se zájmem dotazovaného (To get knowledge/skills relating to interesting subjects), resp. získání znalostí a dovedností užitečných pro každodenní život (To get knowledge/skills useful for everyday life, tabulka č. 2 v článku *Lifelong learning statistics*).

Zajímavé jsou samozřejmě korelace a souvislosti mezi jednotlivými důvody/blokátory. Například, první dva důvody se uvádějí jako stěžejní, patří přitom spíše do oblasti důvodů osobních – a jsou zastoupeny na druhém a třetím místě mezi důvody i navzdory tomu, že jedna pětina dotazovaných si další vzdělávání nemůže dovolit. To indikuje vysokou osobní motivaci a zřejmě i (relativní) dostatek potřebných informací o dalším vzdělávání – dalo by se to vyvodit z minimálního příklonu se k blokátoru vzdělávání, který byl formulován jako stereotyp – myšlenka vrátit se zpět do školy (2 %). Jako významné blokátoři byly v ČR uvedeny kolidování s pracovní dobou a nedostatek podpory od zaměstnavatele, co je velmi podstatné s ohledem na fakt, že jako první a nejhlavnější důvod dalšího vzdělávání bylo vybíráno zlepšení se v práci/zaměstnání. To znamená, že motivace i zájem ze strany zaměstnanců o další vzdělávání jednoznačně je – mnohdy však cítí nedostatek podpory (morální, časové nebo finanční). I když se v ČR další vzdělávání zřejmě ve velké míře nebere stereotypně jako „návrat do školních lavic“, je zřejmé, že dva nejčastější blokátoři budou souviset s rozdělením času – pracovního a osobního; je zcela evidentní, že důvod *nedostatek podpory od zaměstnavatele* bude oprávněný, jelikož ze statistiky lze vyčíst, že zaměstnanec se rozhoduje o rozdělení svého času na čas pracovní a osobní. Pokud tedy na pracovišti nejsou vytvořeny podmínky pro další vzdělávání (koliduje s pracovní dobou), zaměstnanec ve svém volném čase dává přednost rodině – ta je pro něj zřejmě daleko větší motivací jako zlepšení postavení v zaměstnání, které mu neumožňuje komplexní rozvoj. Přitom nejčastějšími poskytovateli dalšího vzdělávání jsou firmy a zaměstnavatelé (v roce 2007 v ČR 42,9 % a v EU 38,3 %, zdroj:

tabulka č. 4 v článku *Lifelong learning statistics*). Proto i v této studii zdůrazňujeme pohled na zadavatele vzdělávacích aktivit – řídicího pracovníka, který v kontextu politiky zaměstnavatele plánuje a řídí vzdělávání (nejen provozních) zaměstnanců.

Pokud je firemní vzdělávání uskutečňováno jako řízený a organizovaný systém začínající vzděláváním nejkvalifikovanějších profesí a spirálovitě sestupující k nejniž postaveným, míň kvalifikovaným a hůř placeným zaměstnancům, pak je nemožné, aby systém fungoval a zároveň byl podhodnocen nebo úplně zanedbán rozvoj a vzdělávání provozních zaměstnanců.

Obrázky č. 6 a č. 7: Centrum a periferie firemního vzdělávání – ve středu nejkvalifikovanější, nejkompentnější a nejlíp placení zaměstnanci, na okraji provozní pracovníci, a firemní vzdělávání jako spirálovité schodiště začínající u nejkvalifikovanějších, nejkompentnějších a nejlíp placených zaměstnanců a končící u provozních pracovníků

vlastní koncepce, zdroje obrázků:

<http://www.miamisci.org/hurricane/spiral.gif>,

http://research.microsoft.com/en-us/um/people/dcr/work/3D%20Spirals/Images/spiral_3d_01.png

Nerovnováha, kterou řeší firemní vzdělávání

vysoká mzda,

vysoká kvalifikace,

vysoké investice,

specifické potřeby

nízká mzda,

nízká kvalifikace,

nízké investice,

nestrukturované potřeby

vlastní koncepce, zdroj obrázku: <http://allmods.brinkster.net/th/1/13/13121.jpg>

4.1 Konkrétní podpora učící se společnosti a firemnímu vzdělávání v ČR

Ministerstvo školství ČR vyhlásilo 26. 10. 2011 výzvu k předkládání žádostí na podporu z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) v oblasti

podpory „Individuálního dalšího vzdělávání“. Žadatelem o dotaci přitom může být Ministerstvo práce a sociálních věcí nebo jeho příspěvkové organizace, projekty mohou žádat o poskytnutí dotace ve výši 100 mil. – 800 mil. Kč a budou hrazeny v plné výši. V tiskové zprávě se uvádí: „Cílem ministerstva školství je podpora dalšího vzdělávání jednotlivců... Výzva směřuje k podpoře vzdělávání v oblasti obecných a odborných kompetencí, zvýšení poptávky po individuálním vzdělávání ze strany jednotlivců a prohloubení obecné informovanosti o možnostech dalšího vzdělávání a jeho propagaci. Cílem výzvy je rovněž zvýšení kvality informačních a poradenských služeb v uvedené sféře.“ (tisková zpráva 800 milionů z evropských fondů na podporu dalšího vzdělávání jednotlivců dostupný elektronicky).

Z předpokládaných výsledků – zvýšení dostupnosti dalšího vzdělávání nebo know-how o jeho efektivním využívání lze ze snah projektu citovat řádky z konce textu, tady je však považuji s ohledem na téma, za nejpodstatnější: „Významným ale velmi obtížně měřitelným výsledkem projektu bude změna postojů mnoha učitelů zapojených (ale i nezapojených škol), krajských úřadů, podniků, organizací zaměstnavatelů i zaměstnanců a především – řady obyvatel ČR k dalšímu vzdělávání.“ (tisková zpráva Předpokládané výsledky dostupná elektronicky). V konkrétní podobě se v současnosti snaží ministerstvo školství i ministerstvo práce motivovat občany mediální kampaní (tisková zpráva Rozšiřte si obzory dostupná elektronicky), motivované zájemce nebo hledače pak webovým portálem vzdelavaniaprace.cz s nabídkou kurzů a pořadatelů zapojených do projektu. Z mediálně sdělených informací může zájemce zjistit, že „všechny kurzy jsou v rámci projektu pro uchazeče zdarma“ (tisková zpráva Chcete lepší práci? Vraťte se zpět do lavic! dostupná elektronicky).

Pro zaměstnavatele, resp. zaměstnance by se zdánlivě řešil jeden z blokátorů dalšího vzdělávání – kolize s pracovní dobou, a to formou přímé finanční kompenzace – úhradou mzdových nákladů zaměstnance. Zda je přemístění zaměstnance z pracoviště na školení za stejných mzdových podmínek efektivní motivací, není zatím doloženo. Je však zřejmé, že mediálně propagovaná cesta motivovaného a hledajícího zaměstnance – kterou vidí jako ideální i evropská politika dalšího vzdělávání – zde nefunguje: zaměstnanec nejdříve musí přejít ze svého stávajícího stavu dovedností, kvalifikací, motivátorů, potřeb, blokátorů do jakéhosi jiného stavu cílové skupiny projektu a grantové podpory – stát se zájemcem o další vzdělávání, pak si vyhledat kurz, kontaktovat pořadatele, komunikovat s vlastním zaměstnavatelem, který musí vybavit potřebné náležitosti i na úřadě práce a pak v době práce místo práce u zaměstnavatele navštěvoval kurz. Jak k tomu má dojít a jak se reálně zvýší zapojení a motivace zaměstnanců (občanů) do dalšího vzdělávání – jak konkrétně se odstraní blokátory, nebo jak se aplikují kvalitativní indikátory – o tom chybí přesná zmínka. Proto si myslíme, že navzdory vzletným formulacím se projektu nepodaří vyřešit zde zmiňované problémy.

5. Výzkum firemního vzdělávání provozních pracovníků v ČR – shrnutí

Výzkumné šetření provedené v komerčních společnostech z retailového segmentu v ČR bylo zaměřené na zjištění faktů a jejich srovnání s teorií uvedenou v této studii, s interními dokumenty společností i vzájemně mezi sebou (respondenti provozní pracovníci a respondenti řídicí pracovníci). Většina oslovených společností na dotaz v průběhu měsíce nereagovala, 3 odpovědi byly zamítavé a jedna kladná. Dotazníkové šetření bylo nakonec uskutečněno ve třech společnostech z retailového segmentu v ČR (za potravinové

řetězce a obchodníky s rychloobrátkovým zbožím ve společnosti Tesco Stores ČR, a. s.; za řetězce s rychloobrátkovým zbožím a s elektronikou ve společnosti Datart International, a. s., která se navíc účastnila grantové podpory a inovovala svůj systém vzdělávání a za maloobchodníky a prodejce oděvného zboží ve společnosti H&M). Každá případová studie obsahuje analytickou část (studium dokumentů a rozhovory), výzkumní část (dotazníkové šetření a interpretace výsledků) a shrnutí s návrhy řešení a změn. Použité dotazníky se osvědčily, jak po stránce strukturní (byly vyplněny na víc jako 80 %), tak i po stránce formulace otázek – otázky byly v převážné míře pochopeny správně a tak byly i zodpovězeny. Zaměstnanců dokázali pracovat i s více úrovněmi odpovědí a vzpomněli si na mnoho informací ohledně svých školení. Vysoká úspěšnost vyplnění jednotlivých položek svědčí o tom, že jim při jejich vzpomínání byla nabídnuta užitečná opora. Upřímnost se nejednou projevila v protičechání si odpovědí (dostatečnost, spokojenost, aktivní/pasivní přístup, atd.), ale i v kritice, citující jednu respondentku: zaměstnavatel „nemá zájem“ o její potřeby. Tato výzkumná sonda je ojedinělá nejen svou uceleností, ale i tím, že se pokusila proniknout do velké a různorodé vzorky provozních pracovníků.

V rámci dalšího výzkumu se uvažuje o zaměření se na společnosti/firmy, které svůj vzdělávací systém inovovaly – i s pomocí evropských rozvojových grantů, kterých součástí je i plánování a řízení udržitelnosti – anebo o výzkumu v nekomerční společnosti mezi provozními pracovníky a srovnání s provozními pracovníky „retailového segmentu“ (dotazníkový průzkum provozních pracovníků pražského dopravního podniku – šoféři, opraváři, apod., ve srovnání s dotazníkovým průzkumem v „retailovém segmentu“ – segmentu jízdenek a kuponů – mezi revizoři a prodavačkami u pokladní) a také o výzkumu zpětného hodnocení firemního vzdělávání u bývalého zaměstnavatele (dotazníkové šetření s pomocí Úřadů práce v Praze). Výzkum formou případových studií ukázal, jak je komplikované statisticky zachytit i oslovit tuto kategorii, na druhé straně však i nesmírný potenciál analýzy a dotazování se na firemní vzdělávání pro tuto (ve smyslu priorit organizací a firem „handicapovanou“) skupinu zaměstnanců.

6. Firemní vzdělávání provozních pracovníků v ČR – závěr

Tato studie vznikla kromě jiných i z důvodu osobních zkušeností autorů s různým uplatňováním vzdělávací politiky a s nedůslednostmi ve vztahu k provozním zaměstnancům – firemní vzdělávání provozních pracovníků šlo nastavit/vytvořit i líc, dokonce i bez zvýšených nákladů. Hypotéza řešení problému *rozsahem firemního vzdělávání* se potvrdila jak teoreticky, tak i výzkumně – firemní vzdělávání závisí od firemní politiky, různých pozic zaměstnanců, pracovního fondu, stávajících a požadovaných kompetencí, atd. *Kvalita vzdělávání* závisí především od toho, jestli je v organizaci vůbec rozpoznána, pak od toho, jestli ji organizace zjišťuje a jestli se o ní snaží (ideálem je tzv. učící se organizace). Závěrem konstatujeme, že oblast rozvoje a vzdělávání provozních pracovníků je v ČR podle zjištění bílím místem ve firemním vzdělávání, především jako zanedbávaná součást systémů řízení znalostí, rozvoje a vzdělávání zaměstnanců, nebo řízení vztahů se zaměstnanci. To však znamená i otevřené „okno příležitosti“, např. díky využitelným teoriím dostupným v České republice, zájmu o vzdělávání ze strany zaměstnanců a motivaci organizace rozvíjet jejich vzdělávání.

Seznam citací a elektronických zdrojů

- Armstrong, M. (2007a). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 27.
- Armstrong, M. (2007b). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 36.
- Armstrong, M. (2007c). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 38.
- Armstrong, M. (2007d). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 161.
- Armstrong, M. (2007e). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 163-164.
- Armstrong, M. (2007f). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 166.
- Armstrong, M. (2007g). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 448.
- Armstrong, M. (2007h). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 451.
- Armstrong, M. (2007i). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 453-454.
- Armstrong, M. (2007j). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 446-447.
- Armstrong, M. (2007k). *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. [Překlad Josef Koubek] Praha: Grada Publishing. s. 445.
- Barták, J. (2007). *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing. s. 12.
- Brandt, P. (2008). *National statistics on continuing education moving towards Europe. Initial German experience with the "Adult Education Survey" /AES/* [online] European InfoNet Adult Education, Germany. [cit. 11/2011] Článek dostupný na: <http://www.infonet-ae.eu/en/articles/national-statistics-on-continuing-education-moving-towards-europe-initial-german-experience-with-the-adult-education-survey-aes-0391>
- Brauchli, G. *Řízení lidských zdrojů*. [online] [cit. 02/2012] Publikace dostupná na: <http://www.vuchs.cz/OPVpK/dokumenty/Tomsik-RLZ.pdf>
- Eurostat, Luxembourg. [cit. 11/2011] *Lifelong learning statistics*. [online] Článek dostupný na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics
- Hébert, L. (2011). *The Functions of Language*. [online] In Hébert, Louis. (ed.) *Signo*. Rimouski, Quebec. [cit. 02/2012] Článek dostupný na: <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp>
- Hroník, F. (2006a). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. s. 75.
- Hroník, F. (2006b). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. s. 31.
- Hroník, F. (2006c). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. s. 14-15.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. In *Style in Language*, Cambridge, M.I.T. Press, s. 350-377.
- Kaminski, S. (2006). *Communication models*. [online] [cit. 02/2012] Článek dostupný na: <http://www.shkaminski.com/Classes/Handouts/Communication Models.htm>
- Kocianová, R. (2012a). *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada publishing. s. 89.

- Kocianová, R. (2012b). *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada publishing. s. 91.
- Kocianová, R. (2012c). *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada publishing. s. 92.
- Kocianová, R. (2012d). *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada publishing. s. 171.
- Kohoutek, R. (2010). *Vyučovací a učební styly i strategie*. [online] [cit. 10/2011]
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovací-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>
- McQuail, D. (2007a). [přeložili Jan Jiráček a Marcel Kabát] *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha, Portál. s. 125.
- McQuail, D. (2007b). [přeložili Jan Jiráček a Marcel Kabát] *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha, Portál. s. 72-77.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7/1974, s. 36-43.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha. [cit. 10/2011] *800 milionů z evropských fondů na podporu dalšího vzdělávání jednotlivců*. [online] Článek dostupný na: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/800-milionu-z-evropskych-fondu-na-podporu-dalsiho-vzdelavani>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha. [cit. 11/2011] *Strukturální ukazovatele a statistiky v oblasti dalšího vzdělávání* [online] Článek dostupný na: http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/Statistiky_DV.pdf
- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. [cit. 11/2011] *Chcete lepší práci? Vraťte se zpět do lavic!* [online] Článek dostupný na: <http://www.nuov.cz/univ2k/chcete-lepsi-praci-vratte-se-zpet-do-lavic>
- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. [cit. 10/2011] *K vývoji konceptu klíčových kompetencí* [online] Článek dostupný na: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>
- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. [cit. 11/2011] *Předpokládané výsledky*. [online] Článek dostupný na: <http://www.nuov.cz/univ2k/prepokladane-vysledky-projektu>
- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. [cit. 11/2011] *Rozšiřte si obzory*. [online] Článek dostupný na: <http://www.nuov.cz/univ2k/obcane-vzdelavejte-se-zazni-z-medii-po-cele-republice>
- Novotný, P. et al (2009). *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova univerzita. s. 5.
- Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. s. 122n.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. s. 85.
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansaneovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. In *Pedagogika*, roč. 54, s. 60.
- Tomáš, M. (2009). *Revize Bloomovy taxonomie* [online] Katedra obecné fyziky Západočeské univerzity v Plzni, Plzeň. [cit. 02/2012] Článek dostupný na: <http://dielektrika.kvalitne.cz/revize.html>
- Tondl, L. (2002). *Znalost a její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filozofia – nakladatelství Filozofického ústavu AV ČR. s. 20-21.
- Tureckiová, M. (2004a). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing. s. 89-90.

- Tureckiová, M. (2004b). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing. s. 92.
- Tureckiová, M. (2004c). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing. s. 96.
- Vávra, J. (2011a). *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* Metodický portál, Základní vzdělávání, VÚP Praha.
- Vávra, J. (2011b). *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. MAGNANIMITAS, Hradec Králové.

Mgr. Rastislav Ježovít

Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze
Kontakt: Štítného 202/35, 130 00 Praha 3
e-mail: jezovit.rasto@gmail.com

PhDr. Peter Jan Kosmály

Fakulta masmédií Paneurópskej VŠ v Bratislave
Kontakt: Fr. Hečku 77, 934 01 Levice
e-mail: peter.kosmaly@gmail.com