

OBSAH

1. ÚVOD	4
2. LITERÁRNÍ REŠERŠE.....	5
2.1. Teorie učení.....	5
2.1.1. Proces učení.....	6
2.1.2. Křivka učení	7
2.1.3. Klíčové faktory psychologie učení.....	8
2.1.4. Poznávací (kognitivní) teorie	8
2.1.5. Učení se ze zkušeností.....	8
2.1.6. Teorie podnět – reakce	8
2.1.7. Kolbův cyklus učení a styly učení.....	9
2.2. Vzdělávání a rozvoj manažerů	11
2.2.1. Historie	11
2.2.2. Současnost.....	12
2.2.3. Budoucnost.....	15
2.2.4. Cíle vzdělávání a rozvoje manažerů.....	18
2.2.5. Koncepce a složky rozvoje manažerů	20
2.3. Řízení a plánování kariéry manažera	27
2.3.1. Proces řízení kariéry	28
2.3.2. Plánování kariéry.....	29
2.4. Proces vzdělávání	30
2.4.1. Identifikace potřeb vzdělávání	32
2.4.2. Plánování programů vzdělávání	34
2.4.3. Metody vzdělávání	36
2.4.4. Realizace vzdělávacích programů	39
2.4.5. Týmové vzdělávání	41
2.4.6. Odpovědnost za vzdělávání.....	41
2.4.7. Metodologie učení a vzdělávání.....	42
2.4.8. Rozvojové programy na bázi Assessment Center	44
2.5. Efektivnost vzdělávání	46
2.5.1. Hodnocení vzdělávání	47
2.5.2. Hospodárnost personálního outsourcingu	58
2.6. Formy a subjekty vzdělávání.....	60
2.6.1. Action Learning.....	60
2.6.2. E-learning	61
2.6.3. Blended Learning	65
2.6.4. Současné univerzity.....	66
2.6.5. Podnikové univerzity.....	67
2.6.6. Manažerské školy MBA.....	70
2.6.7. Vzdělávací agentury	71
2.6.8. Profesní manažerské sítě	72
2.7. Multikulturní vzdělávání	73
2.7.1. Typy interkulturního tréninku	74
2.7.2. Kulturní rozdíly v manažerském tréninku.....	75
2.8. Učící se organizace.....	76
2.8.1. Charakteristiky učící se organizace.....	77
2.8.2. Funkce vzdělávání v učících se organizacích	79
2.8.3. Balanced scorecard jako nástroj učící se organizace.....	80

2.9. Specifika vzdělávání v malých podnicích	83
2.10. Osobnost manažera	85
2.10.1. Osobnost jako psychologický hypotetický konstrukt.....	85
2.10.2. Struktura osobnosti.....	86
2.10.3. Pojem manažer	92
2.10.4. Kompetence manažera	93
2.10.5. Role manažera	98
2.10.6. Vůdce, leader.....	99
2.11 Shrnutí poznatků z literární rešerše	102
3. CÍL PRÁCE.....	106
4. METODIKA.....	108
4.1 Proměnné.....	114
4.1.1 Nezávisle proměnné	114
4.1.2 Závisle proměnné	115
4.2 Stanovení hypotéz	116
4.2.1 Obecné hypotézy	116
4.2.2 Pracovní hypotézy nulové	117
4.2.3 Pracovní hypotézy alternativní.....	118
4.3. Charakteristika souboru.....	120
4.3.1 Personalisté.....	120
4.3.2 Manažeři.....	121
4.4 Charakteristika společností a ekonomického prostředí v ČR.....	123
4.4.1 Charakteristika společností	123
4.4.2 Charakteristika ekonomického prostředí v ČR	128
4.5 Metody	131
4.5.1 Dotazování	131
4.5.2 Analýza dokumentů.....	132
4.6 Techniky sběru dat	133
4.6.1 Dotazník	133
4.6.2 Rozhovor	135
4.7 Statistické metody zpracování dat.....	139
4.7.1 Analýza rozptylu	140
4.7.2 Korelační analýza.....	141
4.7.3 Analýza hlavních komponent.....	143
4.7.4 Faktorová analýza	144
4.7.5 Cronbachova alfa.....	144
5. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÝCH SPOLEČNOSTÍ.....	145
6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	188
6.1 Výsledky řízeného rozhovoru	188
6.1.1 Kvantitativní údaje popisující lidské zdroje.....	188
6.1.2 Hodnocení pracovní výkonnosti.....	191
6.1.3. Způsob realizace vzdělávání	193
6.1.4. Systém kariérového rozvoje	195
6.1.5. Oblasti a lektoři vzdělávání (fáze realizace vzdělávání)	196
6.1.6. Hodnocení vzdělávání	199
6.1.7. Speciální metody v personalistice	206
6.2 Výsledky dotazníkového šetření	209
6.3 Výsledky dalšího statistického zpracování	229
6.4 Výsledný model vzdělávání	233
7. TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	235

7.1 Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:.....	235
7.2 Z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků	237
7.3 Z hlediska hodnocení vzdělávání	239
7.4 Z hlediska přechodu k učícím se organizacím	240
8.NÁVRH MODELU.....	243
9. ZÁVĚR.....	246
9.1 Využití poznatků pro další rozvoj vědního oboru	248
9.2 Využití poznatků v praxi	251
10. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	255
11. SEZNAM PŘÍLOH	264

1. ÚVOD

V současném období, které je charakteristické rychlým a rozsáhlým zaváděním technických a technologických inovací, je za nejdůležitější faktor technického pokroku, růstu produktivity výrobních faktorů, zvyšování hodnoty lidského kapitálu i celkového ekonomického růstu, pokládáno vzdělávání přispívající k růstu vědomostí, dovedností a postojů. Nově získané poznatky je nutné inovativně a tvořivě adaptovat na současné potřeby a možnosti konkrétních organizací a celé ekonomiky. Vzdělání (vzdělávání) je pokládáno za významný a účinný zdroj akcelerace růstu ekonomik i jednotlivých podniků.

V současnosti podniky hledají optimální způsoby organizace práce, přispívající k jejich efektivnějšímu využívání. Z tohoto důvodu je kladen důraz na schopnost týmové práce, vhodného vedení a pozitivní motivace podřízených a rovněž schopnost úspěšné komunikace a spolupráce se zákazníky. Uvedené skutečnosti poukazují na nezbytnost investic do lidského kapitálu zaměstnanců a rozvoje jejich kompetencí.

Podporou rozvoje svých zaměstnanců podniky zkvalitňují a zvyšují efektivitu vnitřních procesů a rozvíjí podnik jako celek. Rozvoj lidských zdrojů jako získávání nových znalostí, schopností a způsobu chování zaměstnanců umožňuje lépe se přizpůsobit novým požadavkům, které souvisí s očekávanými změnami pracovních úkolů a potřeb zákazníků. Odlišuje se od tréninku zaměstnanců spočívající v získávání pracovních dovedností k výkonu či efektivnějšímu provádění stávajících úkolů a činností. Součástí rozvoje lidských zdrojů v podniku je i řízení kariéry zaměstnanců usilující o dosažení souladu mezi potenciálem a motivací pracovníků a potřebami podniku. Vzdělávání manažerů zaměřené na získávání specifických manažerských dovedností usiluje o efektivní výkon vedoucí role, který nevzniká automaticky. Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie. Vyžaduje to nezbytnou spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi.

Jak již bylo uvedeno, v dnešní hektické době je životně důležitá jak na individuální tak na organizační úrovni schopnost rychle reagovat na změny, umět se jim přizpůsobit či je dokonce předpovídat. V budoucnu bude schopnost učit se rychleji než konkurence rozhodujícím předpokladem úspěchu organizace v konkurenčním boji. V této souvislosti je užíván pojem učící se organizace. Jedná se o takovou organizaci, kde lidé stále zlepšují své schopnosti dosahovat požadovaných výsledků, kde je podporováno flexibilní a systémové myšlení, kde se lidé učí a pracují týmově.

Disertační práce na téma „Vzdělávání a rozvoj manažerů“ se zaměřuje na výzkum současného stavu vzdělávání manažerů v podnicích v ČR, na zjištění slabých míst manažerského vzdělávání a rozvoje z formální a obsahové stránky, komplexnosti těchto procesů a zjištění míry shody zkoumaných společností s tzv. učící se organizací právě z hlediska vzdělávání s následným návrhem na možnosti zlepšení.

2. LITERÁRNÍ REŠERŠE

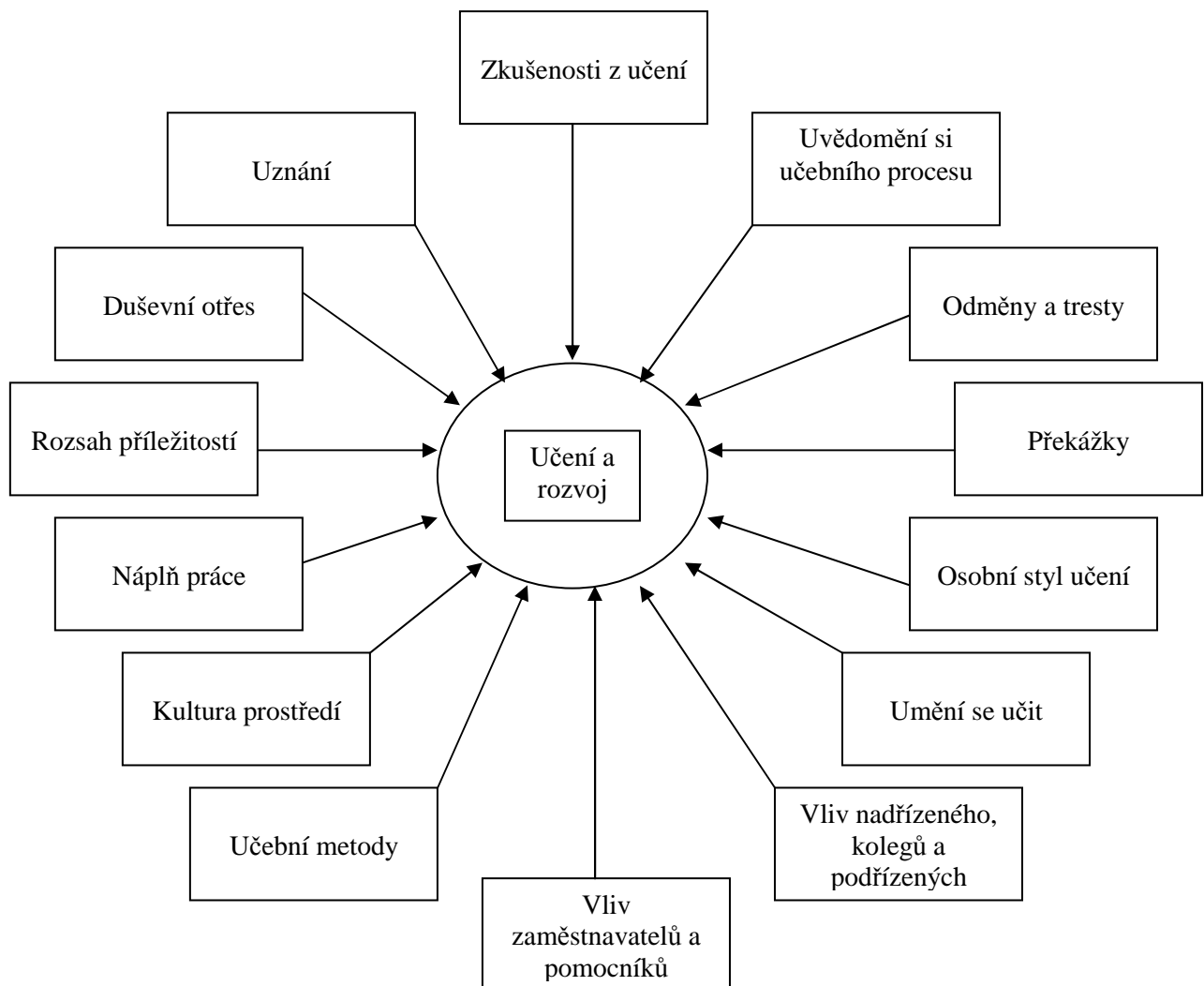
2.1. Teorie učení

V politice, praxi a strategii rozvoje pracovníků řízenými ekonomickými a personálními potřebami podniku je třeba zohledňovat rozdíl mezi učením a vzděláváním na jedné straně a rozvojem na straně druhé. Učení či vzdělávání je považováno za něco, co se týká přírůstku znalostí nebo vyšší úrovně existujících dovedností, zatímco rozvoj se týká pohybu od jednoho stavu bytí k jinému (Pedler, 1989). Tyto přístupy jsou založeny na pochopení toho, jak se lidé učí – tedy na teorii učení. Teorie učení nepopisují samotné procesy učení, ale jsou to modely vysvětlující pozorované, nenáhodné souvislosti mezi určitými podmínkami učení a výsledky učení. Učení by se dalo definovat jako tendence ke změně chování odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní prostřednictvím pozorování, procvičování nebo vhledem (Kern, 1999). Učení v užším smyslu je chápáno jako záměrná činnost vedoucí k osvojení vědomostí, dovedností a návyků a k navození poměrně trvalé změny struktury osobnosti. Podstatu učení se snažila ujasnit celá řada psychologických teorií. Nejstarší byla teorie asociační, která chápala učení jako vytváření asociací, tj. jako spojování, upevňování a pamětní uchování sdružených představ. Učení se považovalo za pamětní záležitost. V reakci na asociační teorie dochází ke snaze chápat učení jako životní adaptaci a zdůrazňovat aktivitu subjektu. Teorie učení se v současné době rozvíjí i vlivem kybernetiky, která chápe proces učení jako schopnost jakékoliv soustavy přijímat, uchovávat a zpracovávat informace tak, aby bylo řízeno chování této soustavy (Hubáčková, 1990). Jiná definice učení tvrdí, že učení se projevuje jako poměrně stálá změna v chování, která vzniká na základě cvičení a zkušeností (Bass, Vaughan, 1966 in Foot, Hook, 2002). Podle jiného názoru došlo k učení, když někdo umí něco, co předtím neuměl a může to předvést a je schopen udělat to, co dříve udělat neuměl (Honey, Mumford, 1986 in Foot, Hook, 2002). Uvedené definice slouží jako počáteční bod při zkoumání některých hlavních učebních teorií. Představují různé přístupy k učení.

2.1.1. Proces učení

Proces učení zahrnuje tři oblasti, v nichž se lidé učí a vzdělávají. Jsou jimi znalosti (co jedinci potřebují znát jako poznávací vzdělávání), dovednosti (co musejí jedinci umět dělat) a postoje (co lidé cítí ve vztahu ke své práci). Učení a vzdělávání je trvalý a přirozený jev, ale nejlepší učení je úzce spojeno s praktickou zkušeností – prací (Reay, 1994). Učení je individuální proces, kterému nesvědčí generalizovaný přístup. Skupina manažerů v tomto případě nevykazuje prvky homogenity. Níže uvedený obrázek vysvětluje tyto příčiny vlivy působícími na učení. Proces učení probíhá na různém stupni vědomé koncentrace a volního úsilí, od nevědomé (hra) po plně uvědomované (cílené učení) (Kern, 1999).

Schéma 1: Vlivy působící na učení



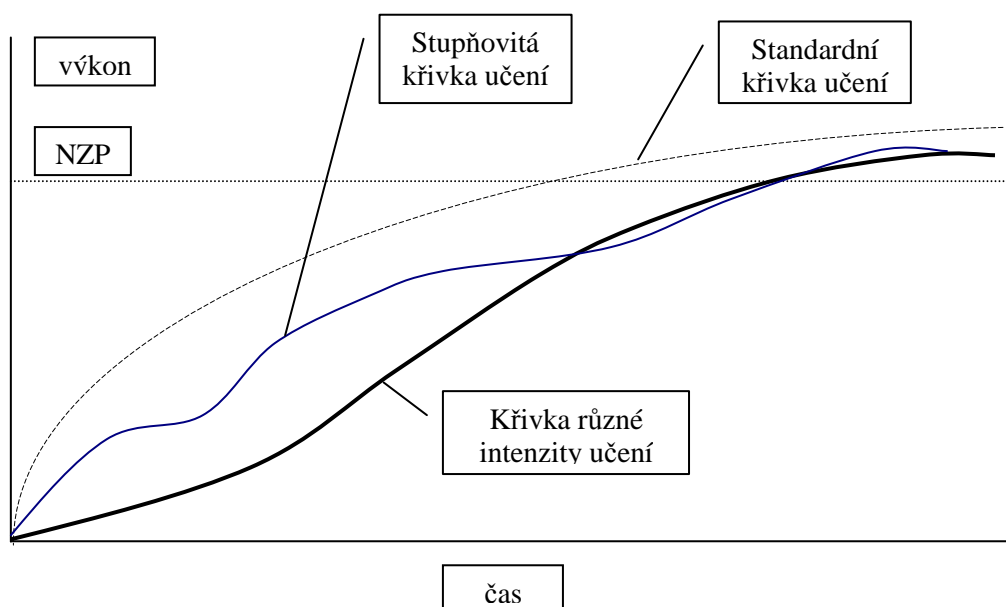
Zdroj: Prokopenko, 1996

Bezprostředně na sebe navazující procesy učení se mohou navzájem negativně ovlivňovat. Transfer (přenos) je působení naučeného obsahu učení (poznatků, dovedností) na nový průběh učení. Tento vliv může být na jedné straně tlumící (negativní transfer), jestliže nové obsahy učení odporují obsahům již známým, a na druhé straně podporující (pozitivní transfer), pokud již známé obsahy vedou ke zlepšení výkonu učení v podobných situacích, tedy jsou-li obecně použitelné a aplikovatelné (Kern, 1999).

2.1.2. Křivka učení

Pojetí křivky učení se týká doby, která je potřeba k dosažení požadované úrovně výkonu. Tato úroveň bývá často nazývána norma (standard) zkušeného pracovníka (NZP).

Graf 1: Křivka učení



Zdroj: Armstrong, 1999

Tempo učení však kolísá v závislosti na efektivnosti vzdělávání a výcviku, na zkušenostech a vrozených schopnostech učící se osoby i na jejím zájmu se učit. Čas (potřebný k dosažení normy zkušeného pracovníka) a rychlost (v jednotlivých úsecích) ovlivní tvar křivky učení.

Učení se často vyznačuje jednou či více stagnačními fázemi, během nichž dochází k zastavení pokroku v učení. Může to být způsobeno tím, že učící se osoby nejsou schopny soustavně zvyšovat své dovednosti nebo rychlost práce a potřebují přestávku, aby zafixovali to, co se dosud naučili. Tomu odpovídá stupňovitá křivka učení (Armstrong, 1999).

2.1.3. Klíčové faktory psychologie učení

Faktory, které jsou klíčové pro psychologii učení, jsou následující (Reay, 1994):

- Motivace nebo účelovost – lidé se nejlépe učí, vidí-li chtěný výsledek učení.
- Významnost z hlediska osobního zájmu nebo volby.
- Učení se prací – podle starého přísloví „Slyším a zapomenu. Vidím a pamatuji si. Děláním a pochopím.“
- Právo dělat chyby v bezpečném prostředí, tam, kde za ně nehrozí následky.
- Zpětná vazba.
- Právo učících se osob učit se podle svého vlastního časového rozvrhu a svým vlastním tempem.

2.1.4. Poznávací (kognitivní) teorie

Poznávací neboli kognitivní teorie je založena na tom, jak se lidé učí zjišťovat a definovat problémy a jak se pokoušejí nabízet jejich řešení. Tato teorie je dobrou základnou pro objevy a samostatné učení, poskytuje rovněž princip pro semináře, participativní vzdělávání a používání případových studií, což pomáhá lidem osvojit si ta řešení snadněji, jež si vypracovali sami od sebe a pro sebe, než kdyby jim byla nabídnuta školitelem (Armstrong, 1999).

2.1.5. Učení se ze zkušeností

Učení se ze zkušeností spočívá v tom, že lidé si vyvolávají své zkušenosti, vysvětlují je a rozhodují se, jak budou využity. Manažeři, vedoucí týmů a školitelé specialisté mohou lidem pomoci v tom, aby pochopili, jak nejlépe interpretovat své zkušenosti a mít z nich prospěch (Armstrong, 1999).

2.1.6. Teorie podnět – reakce

K procesu učení se vztahuje řada faktorů (Gagne, 1965):

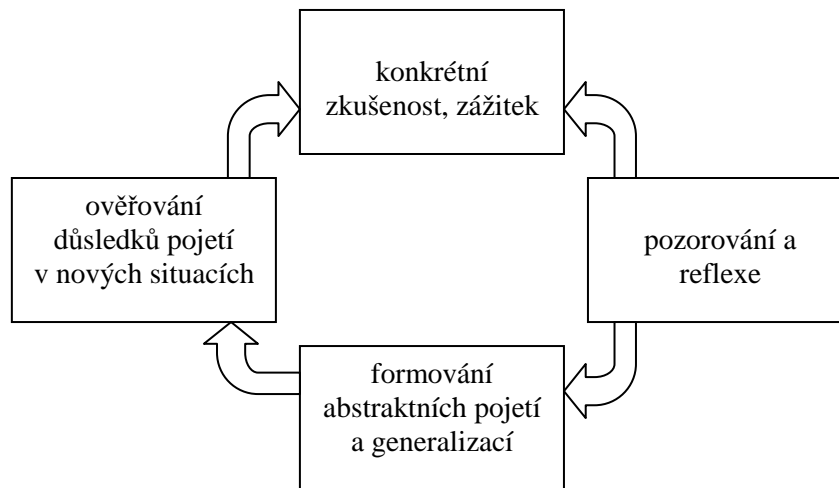
- hnací síla, potřeba se učit,
- podnět pro stimulaci procesem učení,
- reakce, znalosti, dovednosti a postoje, které vedou k efektivnímu výkonu,

- posilování reakcí pomocí zpětné vazby a zkušeností do doby než se stanou automatické.

2.1.7. Kolbův cyklus učení a styly učení

Následující schéma vysvětluje cyklus učení pomocí rozlišení jeho čtyř fází (Kolb, Rubin a McIntyre, 1974):

Schéma 2: Kolbův cyklus učení



Zdroj: Kolb, Rubin a McIntyre, 1974

1. Konkrétní zkušenost (zážitek) může být plánovaná nebo náhodná.
2. Reflexivní pozorování se týká aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu.
3. Abstraktní vytváření pojetí, generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v podobné situaci.
4. Aktivní experimentování, testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích, jako nová konkrétní zkušenost a nový počátek celého cyklu.

Každý člověk má svůj vlastní styl učení a jedno z nejdůležitějších umění, které musí školitelé neustále rozvíjet, je přizpůsobovat své přístupy stylu učení školených osob. Školitelé musí spíše reagovat na tyto styly učení a respektovat je než preferovat svůj vlastní oblíbený přístup. Styly učení, používané školiteli jsou následující (Kolb, Rubin a McIntyre, 1974):

- Kompromisníci, kteří učí metodu pokusů a omylů, kteří spojují dvě fáze cyklu – konkrétní zkušenosti a experimentování.

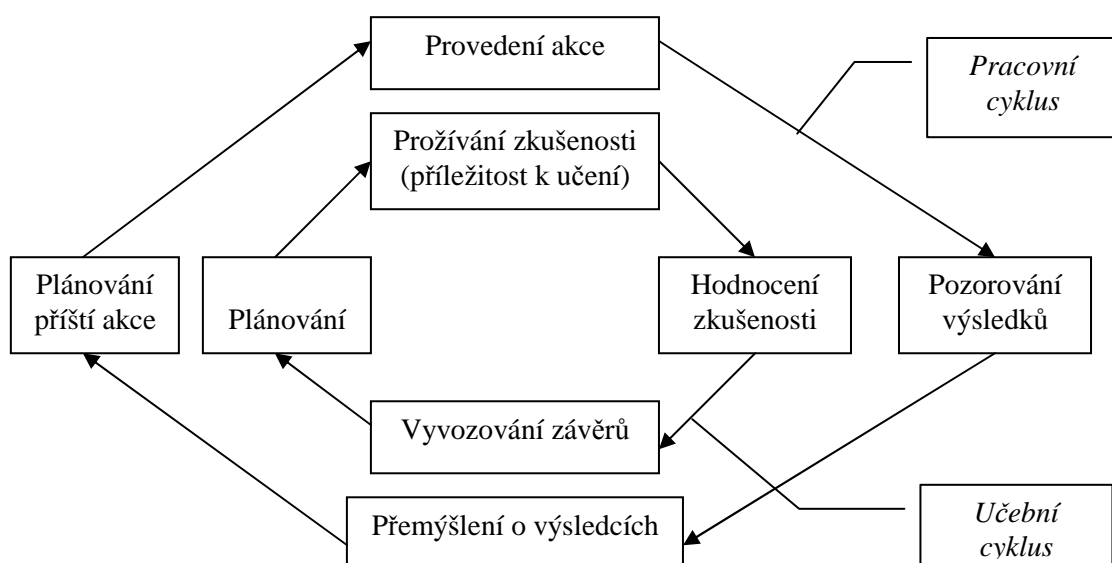
- Imaginativní typy, které preferují postup od konkrétních k abstraktním situacím učení, od úvah k aktivnímu zapojení.
- Logické typy, které preferují experimentování s nápady pro praktickou užitečnost. Kombinace abstraktní a experimentální dimenze.
- Asimilátoři, kteří rádi vytvářejí své vlastní teoretické modely. Orientují se na reflexi a abstraktní dimenzi.

Styly učení učících se osob (Armstrong, 1999):

- Aktivisté, kteří se plně a bez předpojatosti zapojují do nových zkušeností a zážitků a libují si v nových úkolech.
- Přemítaví, kteří stojí v pozadí a pozorují nové zkušenosti a zážitky z různých úhlů. Shromažďují údaje, zkoumají je a pak docházejí k závěru.
- Teoretici, kteří upravují a aplikují svá pozorování ve formě logických teorií, mají sklon k perfekcionismu.
- Pragmatici, kteří dychtí zkoušet nové myšlenky, přístupy a pojetí, aby zjistili, zda fungují.

Žádný z uvedených stylů však není výlučný, v praxi se jedná většinou o kombinace uvedených typů. Konfrontujeme-li učební cyklus s pracovním cyklem, lze si udělat praktické závěry z následujícího obrázku.

Schéma 3 : Kombinovaný učební a pracovní cyklus



Zdroj: Prokopenko, 1996

2.2. Vzdělávání a rozvoj manažerů

Posláním manažerského vzdělávání a rozvoje je výchova kompetentnějších a výkonnějších manažerů. Manažeři se však nerozvíjejí proto, aby byli mnohem kvalifikovanější obecně, ale proto, aby získali kompetence důležité pro dosažení potřebné úrovně výkonnosti v konkrétních organizacích. Aby byl manažerský rozvoj prakticky užitečný, musí respektovat podstatu manažerské práce v reálném světě, což se odráží v jejich obsahu, metodách a cílech, rozdílnost sektorů a další odlišnosti. Musí zahrnovat mapování toho, co se od manažerů očekává, co manažeři skutečně dělají a jak jsou při tom úspěšní. Manažer v jakémkoliv podniku vystupuje v různých rolích. Jedná se o role vůdce, mluvčího, vyjednavče, manipulátora se zdroji a další. Vzdělávání má tedy rovněž pomoci manažerům hrát různé role. Potom musí být cíle výchovných programů definovány jako změny chování. To znamená, že je věnována pozornost zdokonalování chování a motivaci a ne pouze získávání různých technických dovedností. Logicky z toho vyplývá, že používané vzdělávací metody musí být spíše aktivní než pasivní. Praxe manažerského rozvoje se toho snaží dosáhnout soustavným vyhodnocováním potřeb vzdělávání a rozvoje před zahájením programu. Toto hodnocení však nesmí být pouhým souhrnem náhodných pozorování nebo výrazem přání účastníků. Je proto účelné opírat se o základní koncepce a modely, pohlížející na manažerskou činnost a kompetence z širšího pohledu celých organizačních systémů a prostředí (Prokopenko, 1996).

2.2.1. Historie

Personalistika jako vědní disciplína vzkvétá v posledních desetiletích. Různí autoři a vědci dané oblasti na její potřebu upozorňovali již dříve, ale až okolnosti a situace poslední doby umožnily její opravdový vzestup. Cílem této vědní disciplíny je řídit pracovní proces z hlediska lidského činitele, rozmisťovat pracovníky tak, aby se každý optimálně uplatnil, vybírat vhodné jedince pro vedoucí místa a pro další odborné vzdělání (Říčan, 1972).

Manažerský rozvoj, respektive vzdělávání manažerů se ve Spojených státech datuje od roku 1920 a v západní Evropě od konce druhé světové války. Jedná se tedy o fenomén, který se nachází v počátečních stádiích svého vývoje. V řadě rozvojových zemí vznikají manažerské školy teprve nyní. Až současná doba považuje management za profesi a stejně jako v jiných profesích je tedy nutné získávat vědomosti, dovednosti a postoje systematickým učením a neponechávat to náhodě. Než si toto lidé uvědomili, probíhalo učení v pracovním procesu, často zvaným „škola tvrdých úderů“ (Prokopenko, 1996). Všeobecně se usuzovalo,

že manažeři se spíše rodí než vychovávají. V mnoha případech to byla pravda, protože management na nejvyšších úrovních se zpravidla dědil z otce na syna. Pokud vůbec existovalo systematické vzdělávání budoucích manažerů, mělo širokou škálu podob. Univerzitní studium klasických oborů, jako je historie, literatura nebo politika, bylo považováno za stejně dobrý intelektuální základ pro management, jako právo, ekonomie nebo technické vědy. Často se stávalo, že podnikatelem se stal ten, kdo měl dobrý nápad, byl tvůrčí a vytrvalý. Řídit se naučil, protože mu nic jiného nezbyvalo. V dřívějších dobách to opravdu stačilo, neboť instituce byly ve své podstatě jednoduché a měly tzv. pyramidovou strukturu.

Po obrovské vlně růstu a diverzifikace výroby, trhů a zeměpisného rozmístění byly staré postupy získávání manažerů a jejich růstu překonány a začala nová etapa. Nejobvyklejším zdrojem vrcholového managementu byl o jednu úroveň nižší stupeň řízení, což vedlo k řízení lidmi s jednostrannými zkušenostmi. Další diverzifikace vytvořila nové možnosti pro rozvoj manažerů při plnění pracovních úkolů, jakmile se společnosti začaly členit na divize. Zkušenosti byly již širší, ale přesto mnohdy omezené jednou divizí, jedním úsekem či jednou zemí. Manažerská funkce na úrovni společnosti vyžaduje větší zkušenosti v oboru a širší mezinárodní rozmanitost.

Všechny tyto změny uvedly v život současnou komplexní nabídku různých způsobů rozvoje manažerů. Ta může zahrnovat systematické vzdělávání nejen na počátku manažerské kariéry, ale ve všech jejích rozhodujících stádiích, jakož i pečlivě připravené programy „šité na míru“, které jsou určeny pro poskytnutí maximálních možností rozvoje (Harrison, 1992).

2.2.2. Současnost

2.2.2.1. Současné pojetí manažerského vzdělávání

V posledních dvaceti letech se rozvoj lidských zdrojů stal nejoblíbenější a nejrychleji se rozvíjející oblastí poradenství v řízení personálních a lidských zdrojů. Hlavním účelem tohoto rozvoje je pomáhat lidem v organizacích čelit náročným úkolům, jež vyvolávají technologické a jiné změny, přizpůsobovat se novým požadavkům a dosahovat takové úrovně výkonnosti, které jsou nutné pro přežití a udržení konkurenceschopnosti (Kubr, 1991).

V současné době jsou využívány tři základní modely manažerského vzdělávání, mezi nimiž však existuje nekonečné množství kombinací. Jedná se tedy hlavně o podnikové kurzy, studium Master of Business Administration (MBA-kap.3.5.6.) a manažerské vzdělávací a školicí programy. Je však nutné mít vždy na paměti, že vzdělávací programy jsou pouze

doplňkem ke zkušenostem samotným. Z hlediska toho, co se dá získat v průběhu kariéry, mají často vedlejší úlohu vedle učení prací a ze zkušeností (Prokopenko, 1996).

Zejména v Evropě běžná praxe manažerského rozvoje je posílání manažerů přímo ze škol nebo univerzit do pracovního poměru nebo přípravných podnikových kurzů pro absolventy. Nejlepším z nich je dána možnost absolvovat krátký kurz managementu organizovaný danou společností. Za určitých podmínek může být potom jedinec vyslán do externích kurzů v manažerské škole. V průběhu své kariéry si jedinec může vybrat účast v doplňkových programech dané organizace či externích institucí zaměřených na hlavní funkci rozvoje – na funkci manažera.

Alternativní způsob vzdělávání manažerů je nabízen na základě zkušeností MBA, který je stále ještě méně obvyklý v Evropě než ve Spojených státech. Program MBA, jehož popularita roste velmi rychle, může nabývat tří základních forem: 1. řádný dvouletý kurz typický spíše ve Spojených státech, 2. řádný jednoletý kurz obvyklejší pro Evropu, 3. dálkové studium pro zaměstnané manažery kombinované s pracovní činností. Cílem je ve všech případech získat profesionální manažerské vzdělání.

Další současnou praxí je využívání manažerských vzdělávacích a školicích programů v rámci svého pracovního postupu. Často jsou však do vedoucích funkcí jmenováni úspěšní manažeři, kteří neprošli ani přípravnými kurzy, ani kurzy MBA a nemají tudíž žádné profesní manažerské vzdělání. To se snaží nahradit externími či interními vzdělávacími a školicími programy, často jejich kombinací (Kubr, 1991).

To, že se rozvoj řídicích pracovníků stává prioritou je patrné i z výzkumné studie nazvané PayWell 2004 – Personální controlling, která analyzuje strategie řízení lidských zdrojů společností v ČR (PricewaterhouseCoopers, 2004). Mezi lety 1999 a 2003 došlo k významným posunům v personálních prioritách. Zvyšování produktivity práce, které dominovalo do roku 2002, se roku 2004 propadlo na páté místo a na první místo se dostal rozvoj řídicích pracovníků. Svědčí to o tom, že podniky začínají hledat příčiny nízké produktivity. Na druhém místě se dlouhodobě drží motivace a spokojenost zaměstnanců. Vedení úspěšných podniků si uvědomuje, že motivovaní a spokojení zaměstnanci podívají vyšší výkon a hrají důležitou roli v konkurenceschopnosti organizace.

Tabulka 1: Priority personálních oddělení v letech 1999 a 2004

Srovnání priorit personálních oddělení		
Pořadí	1999	2004
1.	Zvyšování produktivity práce	Rozvoj vedoucích pracovníků
2.	Motivace a spokojenost zaměstnanců	Motivace a spokojenost zaměstnanců
3.	Interní komunikace	Interní komunikace
4.	Rozvoj vedoucích pracovníků	Příprava na vstup ČR do EU
5.	Organizační a kulturní změna	Zvyšování produktivity práce

Zdroj: Oddělení poradenství pro lidské zdroje PricewaterhouseCoopers, 2004

Stále více podniků v České republice se navíc snaží využívat outsourcing některých personálních oblastí (viz. kapitola 2.6.2.). V roce 2003 tak činily dvě třetiny respondentů oproti zhruba polovině v roce 2001. Předmětem outsourcingu jsou především administrativně náročnější činnosti jako první fáze naboru, zajištění vzdělávání a rozvoje, bezpečnosti práce a mzdová agenda (PricewaterhouseCoopers, 2004).

2.2.2.2. *Současné a perspektivní pojetí manažerského vzdělávání*

Tabulka 2: Srovnání současného a perspektivního pojetí manažerského vzdělávání

Současné pojetí	Perspektiva
Deskripce a instrukce	Tvořivost
Opožděná reakce obsahu vzdělávání na vývojové trendy v praxi	Elasticita obsahu vzhledem k požadavkům praxe
Pedagog jako neomylná autorita	Pedagog jako kouč, moderátor a poradce
Orientace na většinového studenta	Individuální přístup ke studentovi
Podněcování soutěživosti	Týmová práce
Důraz na obsah učiva předmětů	Důraz na všestranný rozvoj znalostního potenciálu studenta
Oborově vědní determinovanost obsahu vyučovaných předmětů	Systémová integrace poznatků
Vazba studenta na vzdělávací proces je obsahově, časově i místně jednoznačně determinována	Vazba studenta na vzdělávací proces je flexibilní z hlediska obsahu a času i místa vzdělávání
Preference prezenčních metod	Účinné využití interaktivních multimediálních vzdělávacích technologií
Požadavek reprodukce znalostí	Požadavek produkce znalostí

Zdroj: Pomazal, Nováková, 2003

2.2.3. Budoucnost

Pokud se má profesionální manažerský rozvoj skutečně vyvíjet, musí se v něm odrážet manažerská praxe, která sama o sobě prochází podstatnými změnami. Patří mezi ně globalizace podnikání, strukturální změny a decentralizace, rostoucí technologické možnosti, informační sítě a dramatické změny v úloze a náplni manažerských funkcí. Tyto změny, které jsou novou výzvou pro manažery a jejich rozvoj, musí formovat dovednosti, které splní nová očekávání. Úspěšný manažer zítřka bude mít zcela odlišný profil, než měl manažer dnešní a včerejší (Prokopenko, 1996).

2.2.3.1. Manažerský rozvoj jako investice

Manažerský rozvoj jako jedna z oblastí činnosti organizace má předpoklady pro dobrou návratnost investic. Manažerský rozvoj má z tohoto hlediska splňovat dva požadavky, a to být přínosem pro kariéru manažera a také pro akcionáře podniku (ekonomické výsledky podnikání). Jedná se vlastně o investice do rozvoje a o zajištění jejich návratnosti v podobě výkonnosti organizace. Pokud je uvažována návratnost investic, myslí se návratnost ve velmi krátkém časovém horizontu.

Manažerský rozvoj je důležitou součástí konkurenčního boje mezi společnostmi, a jako takový by se měl snažit o získání převahy nad konkurencí, ne o pouhé vyrovnání. Měkké cíle rozvoje, jako například „rozvoj pracovního týmu“, musí být spojovány s tvrdými cíli, jako například „abychom zvítězili v příštím konkurenčním jednání s hlavními potenciálními zákazníky“. Čistý zisk z tohoto nového kontaktu může ukázat, že vynaložit prostředky na rozvoj týmu se vyplatilo. Přínos ke zlepšení výkonnosti v budoucnosti může být považován za prémii navíc. V tomto smyslu je potom možné na manažerský rozvoj pohlížet jako na projekty nebo na cílově orientované činnosti.

Kolik prostředků může být do manažerského rozvoje investováno tímto způsobem bude záviset na vizi a kompetenci jak liniových manažerů, tak specialistů rozvoje lidských zdrojů. Manažerský rozvoj je v tomto případě orientován na zisk obdobně jako v případě investic do podnikání (Prokopenko, 1996). Manažerský rozvoj musí buď snižovat náklady, nebo zvyšovat produktivitu, a to způsobem, který lze kvantifikovat. Perspektiva je taková, že poptávka po vysoké kvalitě managementu bude podporovat manažerský rozvoj. Budoucí reálné zdroje investování budou tam, kde se dělají hlavní rozhodnutí, tedy v rukou liniového managementu a ve správní radě. Posun v tomto směru bude znamenat velký krok vpřed v rozvoji lidského kapitálu.

2.2.3.2. Manažerský rozvoj a jeho marketing

Marketing manažerského rozvoje musí být zaměřen na svoji nutnost a nepostradatelnost, ovšem s mimořádným ohledem na zaměstnanost a úkoly manažerů. Osnova a časový plán nesmí být s těmito úkoly v rozporu. Program musí být navržen tak, aby zajistil dosažení výsledků, za které je manažer zodpovědný, včetně všech možných dodatečných zlepšení, nalezených za pochodu. Ohledně průběhu rozvoje je nutné konstatovat, že v budoucnu bude lepší, budou-li lektoři cestovat za manažery do jejich kulturního prostředí, než aby tomu bylo naopak, jako nyní (Prokopenko, 1996).

Marketing manažerského rozvoje se také týká stanovení ceny, propagace a distribuce. Cena je považována za indikátor kvality a s výjimkou určitých případů jím také je. V ceně musí být zahrnuta i dostatečná rezerva, která odpovídá nákladům na přípravu, provoz institutu a lektorské honoráře. V ceně musí být ale také zahrnuty náklady na hodnocení (Belcourt, Wright, 1998).

2.2.3.3. Manažerský rozvoj jako nepřetržitý proces

Manažerský rozvoj je nepřetržitý proces a v budoucnu lze očekávat, že jeho kontinuitě bude věnována zvýšená pozornost. Pomoc studijního vedoucího, sebevzdělávání a úkolové skupiny jsou konkrétní přístupy k nepřetržitému rozvoji manažerů. Vzdávající úroveň spolupráce mezi terciálními institucemi a profesními organizacemi v celém světě, povede k případnému splynutí obou. Profesní organizace mohou být založeny na půdě univerzity a univerzity mohou vytvářet městská střediska, která se dostanou blíže do centra dění. Krátkodobá setkání manažerů pravděpodobně nebudou příliš přitažlivá, pokud nebudou sloužit jako prostředek k obnově kontaktů, vytvoření zájmových sítí (viz. kapitola 2.7.8.) nebo jako speciální konference a pracovní setkání. Nabídka musí být v souladu s preferovaným stylem učení a práce těch, ke kterým se obrací. Napříště je rovněž důležitý zájem manažerů o nepřetržitý manažerský rozvoj přímo na pracovišti. Projektové týmy se budou tvořit nejen tak, aby sloužily jako nástroj k provedení práce, nýbrž i jako nástroj učení (Prokopenko, 1996).

2.2.3.4. Manažerský rozvoj a materiální a informační zdroje

Z důvodu realizace manažerského rozvoje přímo na pracovišti by měl logicky význam center budovaných mimo pracoviště se speciálními učebnami relativně klesat. To však neznámá, že nebude vybudováno více takových center, vybavených vším potřebným včetně uzavřených televizních okruhů, počítačů a knihoven. Nové možnosti například pro distanční učení vytváří satelitní televize, která má mnohem lepší možnosti než korespondenční kurzy při interaktivním spojení mezi studentem a přednášejícím, i když jsou od sebe vzdáleni tisíce kilometrů. Z důvodu nutnosti realizace manažerského rozvoje přímo na pracovišti a díky nové vysoce moderní přenosové technice bude potřeba využívat speciálních prostor pro manažerský rozvoj jen výjimečná (Armstrong, 1999).

2.2.3.5. Manažerský rozvoj nad rámec tradičních koncepcí současnosti

Již více než padesát let se literatura zabývá analýzou toho, co dělají manažeři na pracovišti. V budoucnosti se bude muset zabývat nejen popisem, ale také otázkou kompetencí a dovedností potřebných pro efektivní plnění úkolů, protože manažerský rozvoj bude více orientován na zákazníky. Formální výuka, předávající sumu vědomostí potřebných k tomu, aby manažeři mohli dosáhnout základních úrovní kvalifikace, se bude zásadně měnit. Je stále zřejmější, že v manažerském rozvoji v budoucnosti budou převládat následující trendy. Bude více zaměřen na to, aby manažeři chápali souvislost a tendence, než na jednotlivé techniky. Bude klást větší důraz na vzájemnou důvěru a porozumění mezi rozdílnými profesemi, které pracují v manažerských týmech. Bude se zabývat reálnými problémy, které většinou přesahují hranice jednotlivých profesí i národní hranice. Bude se zaměřovat na výsledky a na to, aby vedoucí manažeři uměli zvažovat alternativy (Prokopenko, 1996).

Tradiční východiska výuky strategie, tj. že integrace se týká především výroby a trhu, je třeba rozšířit tak, aby zahrnovala i oblast toku finančních prostředků, informací, logistiky a lidských zdrojů. Pravděpodobně ze všeho nejvíce si to bude vyžadovat pochopení mezinárodních souvislostí a procesů řízení změn.

Manažerský rozvoj bychom měli vidět jako jeden celek. Můžeme k tomu využít manažerské školy univerzit, profesionální instituty, nezávislé instituty a centra a poradenské firmy. Manažer si často musí poradit sám a zkombinovat výše uvedené podle svých

konkrétních potřeb. Lze očekávat, že se objeví snahy tuto roztržitost překonat a nabízet manažerské vzdělávání a rozvoj jako ucelený proces.

Při ročním auditu manažerského rozvoje a vytyčování jakýchkoliv minimálních požadavků nejde vůbec o počítání dnů věnovaných školení ani o zjišťování, jaké procento z mezd se na vzdělávání vynaložilo. Je třeba se dívat na celkový a skutečný rozvoj lidí, co se naučili při práci a na pracovišti, jak si kolegové vzájemně pomáhali, či jaké mezery se podařilo zaplnit účastí v externích kurzech. To vše pro společný cíl, jímž je zvýšení kvality a efektivnosti managementu (Belcourt, Wright, 1998).

2.2.3.6. Manažerský rozvoj a jeho tendence v 21. století

Krachy mnoha podniků nejen u nás, ale po celém světě, podávají důkaz o tom, že dobře řídit organizace v turbulentním prostředí 21. století je stále obtížnější. Například po skončení nejdelšího období hospodářského růstu v dějinách USA podniky zjistily, že těžké časy jsou normálním stavem (Hammer, 2004). Pro české firmy je dnes navíc aktuální hrozba spojená s prostředím neúprosné celosvětové konkurence, na kterou narazily vstupem do EU. Předpoklady úspěchu proto mají ti manažeři, kteří se neustále snaží doplňovat si své teoretické znalosti a prakticky je využít v silně konkurenčním prostředí současnosti a budoucnosti (Šmída, 2004).

2.2.4. Cíle vzdělávání a rozvoje manažerů

Obecným cílem rozvoje pracovníků je pečovat o to, aby organizace měla takovou kvalitu lidí, jakou potřebuje k dosažení svých cílů v oblasti zlepšování svého výkonu a v oblasti svého růstu. Těchto cílů lze dosáhnout zabezpečením toho, aby pokud možno každý člověk v organizaci (což je v kompetenci manažerů) měl takové znalosti a dovednosti a dosahoval takové úrovně schopností, které jsou nezbytné k tomu, aby vykonával svou práci efektivně, aby se výkon jedinců a týmů soustavně zlepšoval a aby se lidé rozvíjeli způsobem, který bude maximalizovat jejich potenciál pro růst a povyšování (Prokopenko, 1996).

Konkrétní cíle vzdělávání lze rozdělit do třech následujících kategorií cílů (Bloom, 1964 in Belcourt, Wright, 1998):

- Kategorie cílů kognitivních (znalosti) – Tato oblast učení obsahuje všechny intelektuální procesy jako například vybavování si faktů, chápání myšlenek, aplikace těchto myšlenek na konkrétní situace a analýzu teorií.
- Kategorie cílů emočních (postoje) – Do této kategorie jsou zahrnuty postoje, hodnoty, city, motivace, přesvědčení a zájmy.
- Kategorie cílů psychomotorických (dovednosti) – Tato doména obsahuje fyzické dovednosti jakými jsou například dovednosti prezentační.

Podle jiných autorů je vhodné cíle vzdělávání rozdělit do následujících dvou skupin (Prokoprnko, Kubr, 1996):

1. Programové cíle, které zahrnují vzdělávací akce celého programu vzdělávání a úzce se váží k potřebám, vyplývajícím z analýzy potřeb.
2. Cíle lekce, které zahrnují cíle jednotlivých vzdělávacích lekcí. Předpokládá se, že pokud bylo dosaženo cílů všech jednotlivých lekcí, bylo dosaženo i programových cílů.

Cíle, jichž se má dosáhnout, by měly mít určité vlastnosti. Měly by být (Prokopenko, Kubr, 1996):

- konkrétní – musí se vztahovat k určité činnosti,
- měřitelné – musí být stanovena potřebná kvalita a množství,
- dosažitelné – musí existovat možnost cíle dosáhnout,
- relevantní – musí být v souladu s požadovaným chováním,
- časově vymezené – musí být splněny do určité doby nebo za určitý čas.

Cílem vzdělávání manažerů je rozvoj jejich osobního potenciálu a tzv. manažerských kompetencí (Mužík, 1998):

A/ Osobní potenciál manažera zahrnuje:

- vlohy a schopnosti,
- znalosti a dovednosti,
- osobnost (cit pro realitu, orientaci na výkon, kreativitu, asertivitu, vytrvalost, ochotu přijmout odpovědnost).

B/ Manažerské kompetence zahrnují (kap. 3.10.5.):

- analytický aspekt – schopnost identifikace, analýzy a řešení problému,
- interpersonální aspekt – schopnost ovlivňovat, vést a řídit,
- emocionální aspekt – schopnost zvládat situace a jejich řešením stimulovat k vyššímu výkonu.

2.2.5. Koncepce a složky rozvoje manažerů

Manažerský rozvoj je složité téma plné koncepčních a praktických problémů. Je v něm zahrnuta problematika podstaty manažerské práce spolu s hledáním a využíváním procesů, které usnadňují učení. Vyžaduje hluboké znalosti a pochopení toho, jak organizace fungují a jak se mění, a způsoby, kterými může manažerský rozvoj účinně přispívat a pomáhat v procesu organizačních změn (Prokopenko, 1996).

2.2.5.1. *Vzdělávání a školení v kurzech*

Rozdíl mezi výchovou, vzděláváním a školením není zcela jednoznačný. Programy, jejichž výsledkem je formálně uznávaná kvalifikace, jako například MBA, se zabývají základními manažerskými disciplínami, mezi které můžeme zařadit ekonomii a psychologii. Tyto programy jsou spíše dlouhodobé a zpravidla se označují jako výchova manažerů nebo manažerské vzdělávání. Kratší kurzy, jejichž výsledkem nejsou kvalifikační zkoušky, se zaměřují spíše na odbornou a technickou vyspělost. Zpravidla se označují jako programy školení manažerů, někdy výcviky nebo tréninky manažerů.

Cíle formálních vzdělávacích a školících programů jsou následující (Belcourt, Wright, 1998):

- nabývání vědomostí,
- zvládnutí určitých technik,
- rozvoj mezilidských vztahů a odpovídajících způsobů chování,
- rozvoj latentních schopností jedince,
- změna postojů, posilování angažovanosti.

2.2.5.2. *Učení akcí*

Tuto metodu manažerského rozvoje lze považovat za spojovací článek mezi formálními kurzy a učením se z pracovních zkušeností. Platí, že organizace, která se nedokáže rychle přizpůsobit, se nevyhnutelně dostane do obtíží. Přizpůsobení se dosahuje učením. Tomu však nevyhovují tradiční formální kurzy. Učení akcí se zaměřuje na hledání nových prvků a kladení užitečných a objevných otázek tam, kde převládá nevědomost, riziko a nejasnost. Manažeři se učí jednat v nových nezvyklých situacích. Učení akcí se s tradičními kurzy vzájemně doplňuje a nesnaží se je úplně nahradit.

Učení akcí má tři hlavní cíle (Armstrong, 1999):

- řeší problémy reálného života,

- učí manažery řešit problémy, které jsou nejasně formulované,
- napomáhá rozvoji výkonných manažerů tím, že jim pomáhá v přechodu od pasivního přijímání poznatků k učení aktivnímu.

2.2.5.3. *Učení se ze zkušeností z pracovní činnosti*

Učení se při práci ze zkušeností není nic tak výjimečného, jde ale o to, aby bylo mnohem systematictější než doposud. Následně budou uvedeny takové druhy učení, které by se za tímto účelem měly přednostně využít (Prokopenko, 1996):

- práce přinášející nové výzvy, tj. nové činnosti, odstraňování potíží a poruch, překonávání krizí a potýkání se s termíny,
- učení se od jiných lidí, zejména osob sloužících jako vzor chování a jednání,
- obtížné situace, v nichž se učíme rozpoznávat, kde jsou hranice našich možností,
- účast na kurzech v úloze lektora umožňuje srovnání s manažery jiných oddělení či organizací,
- mimopracovní zkušenosti, většinou dobrovolné společensky užitečné činnosti, jež by měly sloužit k osobnímu rozvoji,
- konkrétní úkoly osobního rozvoje, které jsou zvláště významné pro rozvoj manažerů opírajících se o zkušenosti.

2.2.5.4. *Plánování kariéry*

Sladění manažerského rozvoje a růstu kariéry se dosahuje vzájemným propojením následujících činností (viz. kapitola 2.3.):

- systematické hodnocení a klasifikování prací na základě jejich obsahu,
- systém hodnocení činnosti,
- systém hodnocení předpokladů rozvoje,
- přehledy příležitostí rozvoje,
- plánování manažerských rezerv nebo plánování následníků,
- pružné plánování kariér (Prokopenko, 1996).

2.2.5.5. *Organizační rozvoj*

Termín organizační rozvoj se používá k označení plánovitého procesu organizačních změn, které organizaci slouží k dosahování strategických cílů. Jsou v něm zahrnuty takové aspekty jako je organizační struktura, systém a postupy, hodnoty a kultura, styl managementu, týmová

spolupráce a řešení konfliktů. Organizační rozvoj se zabývá organizací, manažerský rozvoj manažerem. Společný jmenovatel mezi organizačním a manažerským rozvojem spočívá v pojmu učící se organizace (kap. 2.9). Z hlediska rozvoje lidských zdrojů je pro organizační rozvoj specifické, že bude zahrnovat určité činnosti (zpracování změn organizační struktury), které se významově zásadně liší od manažerského rozvoje. Obdobně manažerský rozvoj bude zahrnovat určité aktivity v oblasti výchovy a vzdělávání, které se významově zásadně liší od organizačního rozvoje. V překrývající se oblasti těchto dvou činností se nacházejí procesy jako je budování efektivních týmů, které přispívají jak k organizačnímu rozvoji, tak k manažerskému rozvoji (Armstrong, 1999).

2.2.5.6. Otevřené a distanční učení

Podstata této koncepce, studovat ve zvoleném čase a místě, je pro většinu manažerů víc než vyhovující. To také zřejmě zapříčinilo rozmach distančního učení. Otevřené učení se zpravidla definuje jako systém, který odstraňuje zábrany (administrativní a studijní), které mohou studium znepřístupnit. Charakteristikami distančního učení jsou například oddělení učitele a studenta, vztah s vzdělávací nebo školící institucí (odlišující tento proces od naprosto samostatného studia jednotlivce), používání různých druhů komunikačních prostředků, využití dvoucestné komunikace, především individuální studium (Lea, 1994).

2.2.5.7. Sebevzdělávání

Sebevzdělávání je vhodné pro zdokonalování manažerských dovedností v čase a místě, které nejlépe vyhovují možnostem a motivaci jednotlivců. Na rozdíl od ostatních metod manažerského rozvoje, ve kterých je kladen důraz na plány, úkolování, vztahy ve skupině a formální rozvoj, umožňuje tato metoda manažerům využívat rozsáhlou škálu možností. Ačkoliv poskytuje větší pružnost a svobodu výběru, vyžaduje sebevzdělávání větší míru osobní ukázněnosti a úsilí pro dokončení programu v požadovaném termínu. Motivace k učení prostřednictvím sebevzdělávání musí existovat před tím, než je program zahájen (Lea, 1994).

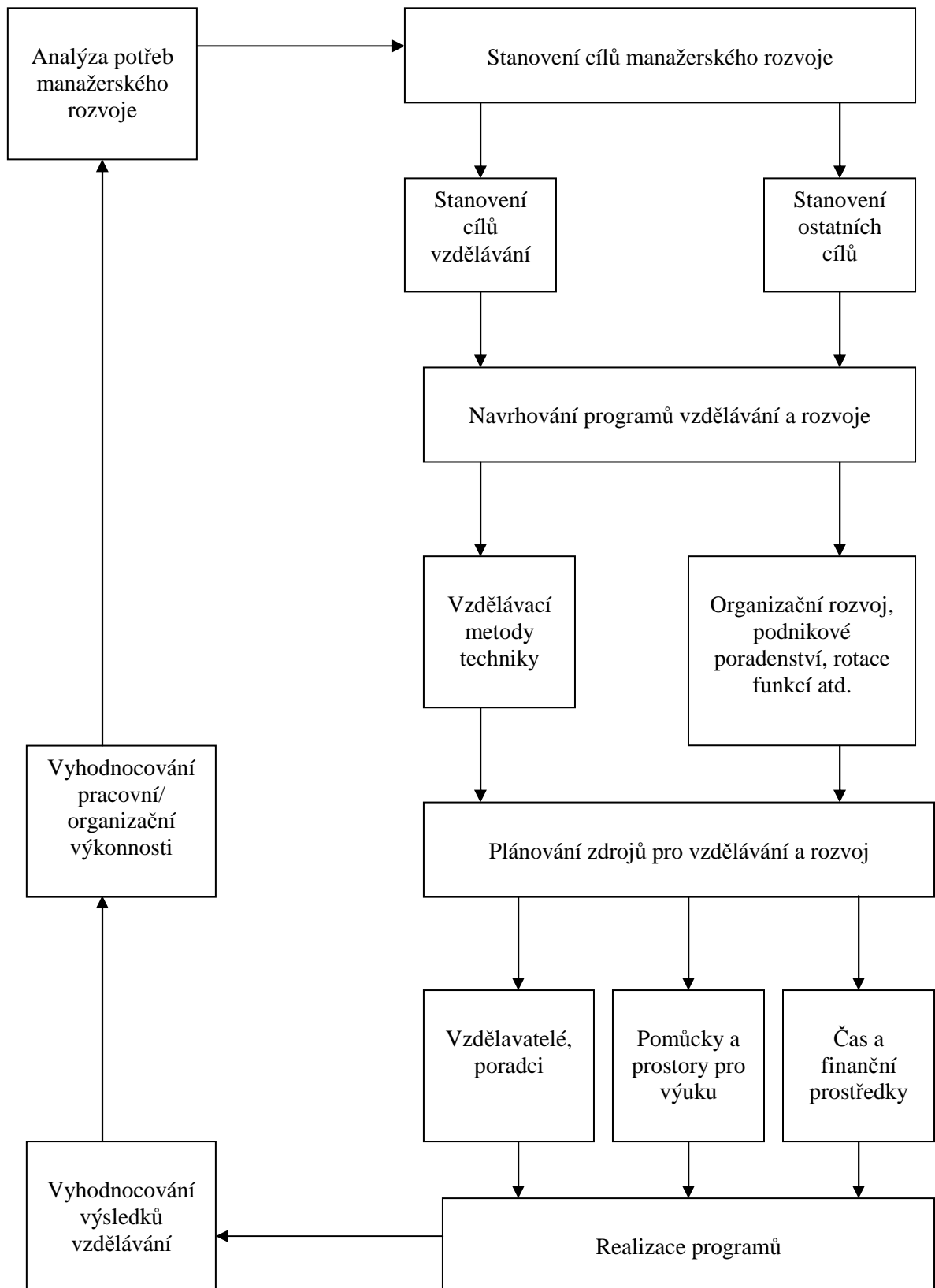
2.2.5.8. Podnikové poradenství

Původní poslání podnikového poradenství se lišilo od poslání manažerského rozvoje. Místo školení a rozvoje manažerů poradci dávali rady, jak řešit konkrétní manažerské problémy. Někdy dokonce poradce vyřešil problém sám a manažer řešení jen převzal. Pokud manažer v roli klienta úzce nespolupracuje, poradce nemůže plně využít jeho zkušenosti při hledání

nejlepšího řešení. Klient potom považuje řešení za dílo někoho jiného a necítí se za ně být odpovědný. Klient se naučí málo nebo vůbec nic z přístupů a metod, které konzultant používá. Řešení bylo nalezeno v různých modelech účasti klienta na vlastní konzultaci a ve spojení poradenství a manažerského rozvoje. Moderní konzultační styly usnadňují a zajišťují učení klienta (manažera) různými způsoby. Manažer se stává aktivním účastníkem, který pracuje společně s poradcem. Spolupodílí se myšlenkami, znalostmi, informacemi, rozhodováním, pocity, zpětnou vazbou, zkušenostmi a hodnocením výsledků. Poradenské projekty ve stále větší míře sledují učební cíle. Poradenská praxe vytvořila široké spektrum metodologických přístupů. Manažeři si proto mohou vybírat mezi jednotlivými alternativami, které nejlépe vyhovují jejich osobním a organizačním potřebám a učebním cílům (Prokopenko, 1996).

2.2.5.9. Model cyklu manažerského rozvoje

Schéma 4: Zjišťování potřeb manažerského vzdělávání a rozvoje



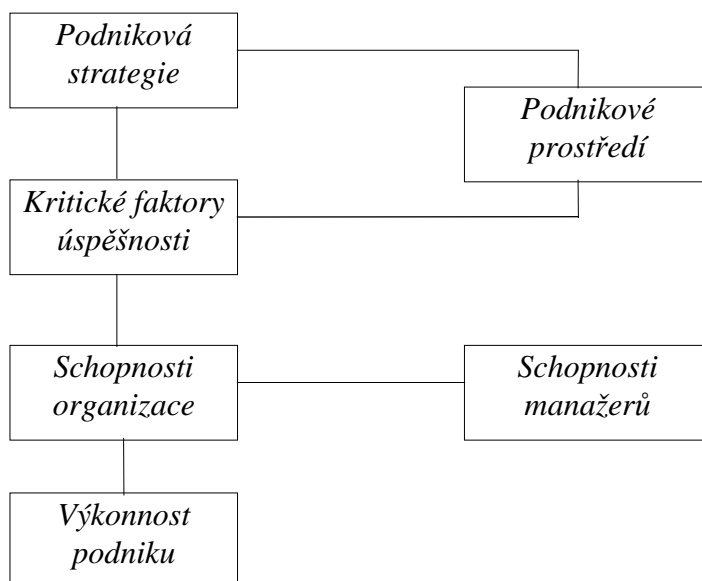
Zdroj: Kubr, Prokopenko, J., ILO, Ženeva, 1989

Proces rozvoje by měl být anticipující, takový, aby manažeři mohli přispívat se splnění dlouhodobých cílů, reagující, zaměřený na vyšetření nebo prevenci problémů výkonu, nebo motivační, odpovídající individuálním aspiracím týkajícím se kariéry. Jednotlivé cíle rozvoje manažerů jsou:

1. dohodnout s manažery oblasti, kde je zapotřebí zlepšit úroveň jejich znalostí,
2. pomoci rozpoznat manažerům jejich potenciál a zajistit jejich potřebný rozvoj,
3. zabezpečit následnictví v manažerských funkcích a vytvořit systém, který by toto následnictví průběžně revidoval.

Proces rozvoje manažerů musí být orientován na podnikové úkoly, a to dokonce i tehdy, když bude zaměřen na rozvoj individuálního výkonu a potenciálu. Schopnost organizace plnit svou podnikovou strategii závisí tedy do značné míry právě na schopnostech jejích manažerů. Vztahy týkající se těchto záležitostí jsou dokumentovány na následujícím obrázku (Harrison, 1992).

Schéma 5: Strategické důsledky rozvoje manažerů



Zdroj: Armstrong, 1999

Existují tři základní činnosti rozvoje manažerů (Harrison, 1992):

- analýza současné a budoucí potřeby manažerů,
- vyhodnocení existujících a potenciálních dovedností a efektivity manažerů z hlediska potřeby uvedené v předchozím bodě,
- formulování politiky, strategie a plánů směřujících k zabezpečení této potřeby.

Analýza budoucí potřeby manažerů se provádí v rámci procesu plánování lidských zdrojů. Vyhodnocení dovedností a schopností z hlediska potřeb manažerů lze provést v rámci procesu řízení výkonu. K tomu, aby docházelo k efektivnímu rozvoji manažerů, je ale nutné propojit následující tři prvky:

- seberozvíjení,
- rozvoj pocházející od organizace,
- rozvoj pocházející od šéfa.

Politika, praxe a strategie rozvoje pracovníků v organizaci se musí řídit ekonomickými a personálními potřebami podniku. Východiskem by měly být přístupy používané při vytváření vzdělávacích a rozvojových příležitostí. Takové přístupy by měly být založeny na pochopení toho, jak se lidé učí, tedy na teorii vzdělávání. Ta bývá aplikována v následujících oblastech politiky a praxe vzdělávání a rozvoje:

- učící se organizace,
- trvalý rozvoj,
- samostatné vzdělávání nebo sebevzdělávání (Harrison, 1992).

Rozvoj pracovníků, neboli rozvoj lidských zdrojů, se týká poskytování příležitostí k učení a rozvoji, uskutečňování vzdělávacích akcí a plánování, realizace a vyhodnocování vzdělávacích programů. Rozvoj zaměstnanců je tedy vlastně personální rozvoj a teorie motivace jasně ukazuje, že postup vpřed prostřednictvím seberozvíjení a sebevzdělávání je tou nejlepší formou rozvoje. Význam motivování lidí k učení pak zdůrazňují výše uvedené teorie učení a vzdělávání (Armstrong, 1999).

Rozvoj pracovníků obsahuje následující činnosti:

- učení se, jako změna v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušeností,
- vzdělání - rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí spíše na obecné úrovni,
- rozvoj a realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím vzdělávacích akcí a praxe,
- odborné vzdělávání, výcvik - plánované a systematické formování chování pomocí vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které jedincům umožňuje dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli vykonávat svou práci efektivně.

Specifikace vzdělání nebo výcviku definuje znalosti a dovednosti, které jsou potřebné k dosažení přijatelné úrovně výkonu. Používá se tedy jako základ pro přípravu programu a rozvoje. Specifikace vzdělání mohou být vypracovány na základě analýz vlastností, dovedností a kompetence (Harrison, 1992).

2.3. Řízení a plánování kariéry manažera

Rozvoj pracovní kariéry, její řízení a plánování, je významným aspektem rozvoje lidských zdrojů, třebaže jeho důležitost nemusí být ve všech kulturách stejná (Kubr, 1991).

Kariéru lze definovat jako profesionální životní dráhu, na níž člověk získává nové znalosti, dovednosti a zkušenosti. Rozvíjí a realizuje osobní potenciál a ujasňuje si představy o budoucnosti, které by uspokojovaly nejen jeho, ale i jeho rodinu, spolupracovníky a společnost (Mihalčová, 2003; Bělohlávek, 1996). Kariéru lze rovněž vymezit jako rozvojovou posloupnost získávání pracovních zkušeností během určitého časového období. Konkrétní sled jednotlivých pracovních míst a pracovních rolí, které člověk vystřídá, je výsledkem jak záměrných rozhodnutí založených na profesních zájmech, tak i nevyhnutelností a příležitostí, které se člověku naskytnou během jeho života. Kariéru tvoří sekvence vzestupů, stagnací nebo klesání získávaných pracovních zkušeností (Milkovich, Boudreau, 1993).

Řízení kariéry tvoří procesy plánování kariéry a následnictví v manažerských funkcích. Plánování kariéry profiluje růst, postup jedince v organizaci v souladu s kritickým zhodnocením potřeb organizace na jedné straně a výkonu, potenciálu a preferencí jednotlivých pracovníků na straně druhé. Plánování následnictví v manažerských funkcích má pokud možno zajistit, aby organizace měla manažery, které potřebuje k uspokojení svých budoucích podnikových potřeb.

Řízení kariéry má podle tři obecné cíle (Armstrong, 1999):

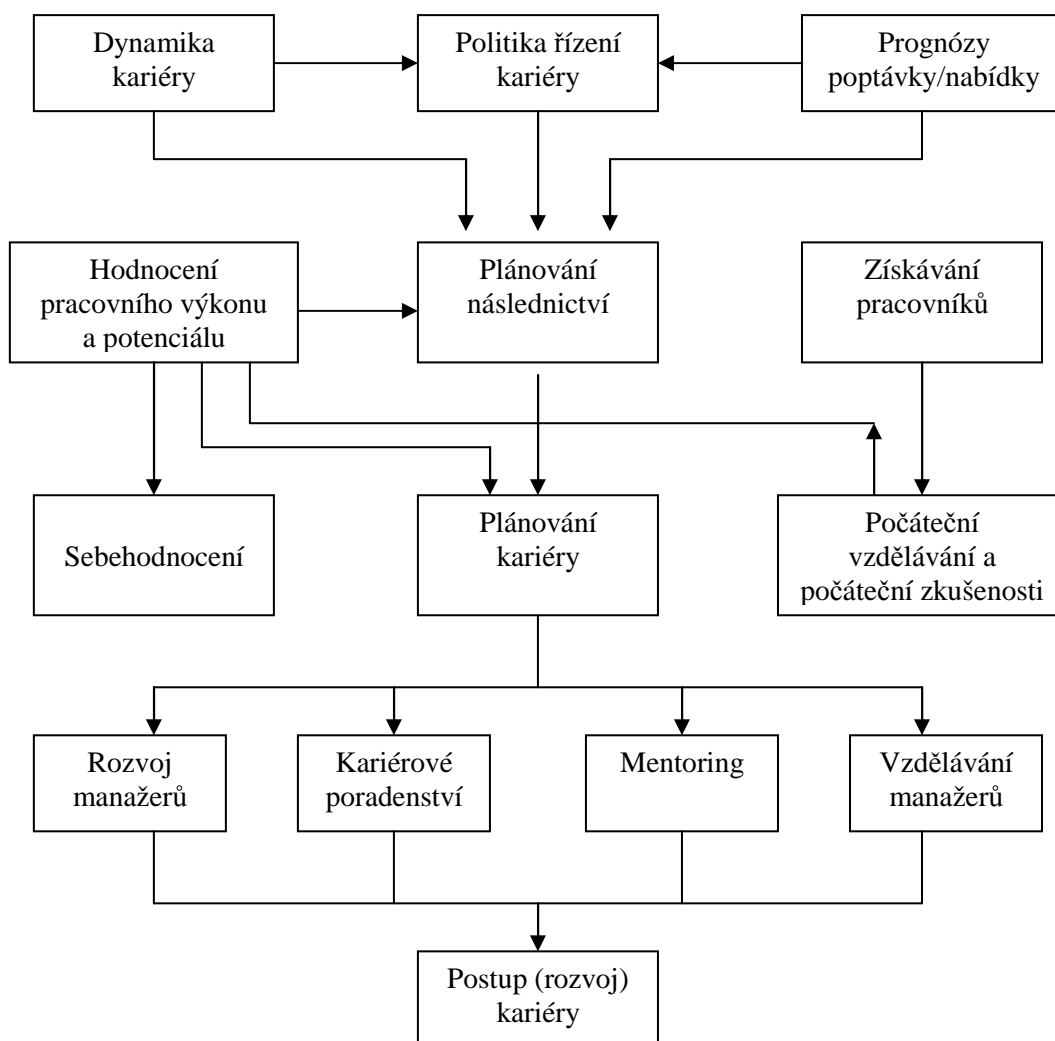
1. Zabezpečit, aby byly uspokojeny potřeby organizace v oblasti následnictví v manažerských funkcích.
2. Poskytnout lidem příslib určitého sledu vzdělávání a získávání zkušeností, které je vybaví znalostmi a dovednostmi pro jakoukoliv úroveň odpovědnosti a pravomocí, kterých mohou vzhledem ke svým schopnostem dosáhnout.

3. Poskytnout lidem, mající, příslušný potenciál, vedení a podporu, které potřebují, mají-li realizovat svůj potenciál a dosáhnout úspěšné kariéry v organizaci tak, aby to odpovídalo jejich talentu a aspiracím.

2.3.1. Proces řízení kariéry

Rozvoj kariéry má dvě složky. Jednou je úsilí jednotlivce o nalezení a uskutečnění své vlastní cesty životem, které je možné nazývat plánování kariéry. Druhou je úsilí organizace, která umožňuje růst v souladu s jejich potenciálem, nazývané též management kariéry nebo řízení kariéry (Bělohlávek, 1996). Proces řízení kariéry je znázorněn v následujícím schématu.

Schéma 6: Proces řízení kariéry



Zdroj: Armstrong, 1999

2.3.2. Plánování kariéry

Plánování kariéry, jako rozhodující součást řízení kariéry, používá všechny informace o požadavcích organizace, o hodnocení pracovního výkonu a potenciálu a o plánech následnictví v manažerských funkcích a transformuje je do podoby individuálních programů rozvoje kariéry a obecných systémů rozvoje manažerů, konzultování o kariéře, mentoringu a vzdělávání manažerů.

Filozofie, na níž jsou položeny plány kariéry, se týká nejen rozvíjení kariér za účelem uspokojení podnikových a individuálních potřeb, ale také potřeby maximalizovat potenciál lidí v organizaci v zájmu produktivity a spokojenosti v podmínkách změny, kdy rozvoj neznamená nutně povýšení (Armstrong, 1999).

Manažer v rámci kariéry realizuje své potřeby a představy, ale zároveň zohledňuje i potřeby a představy organizace. K vedení, usměrňování, stabilizování a integraci jeho osobní kariéry slouží tzv. kariérová kotva. Kariérová kotva je soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot (Bělohlávek, 1994).

Procedury plánování kariéry jsou vždy založeny na tom, co organizace potřebuje. Musejí brát v úvahu, že potřeby organizace nebudou uspokojeny, pokud budou zanedbávány individuální potřeby. Plánování kariéry musí být propojeno s řízením rozmanitosti. Plány kariéry tedy musejí brát v úvahu, že:

- Členům organizace by se mělo dostat uznání jako jednotlivcům s jedinečnými potřebami, přáními a schopnostmi.
- Jedinice lépe motivuje organizace, která kladně reaguje na jejich aspirace a potřeby.
- Jedinci mohou růst, měnit se a hledat nové orientace, poskytnou-li se jim ty správné příležitosti, povzbuzení, podpora a vedení.

Plánování kariéry používá všechny informace poskytované plány následnictví, hodnocení pracovního výkonu a potenciálu a sebehodnocení k vytváření programů a procedur, určených k realizaci politiky řízení kariéry, k dosažení cílů plánování následnictví a k celkovému zvýšení motivace, oddanosti, angažovanosti a výkonnosti (Armstrong, 1999).

2.4. Proces vzdělávání

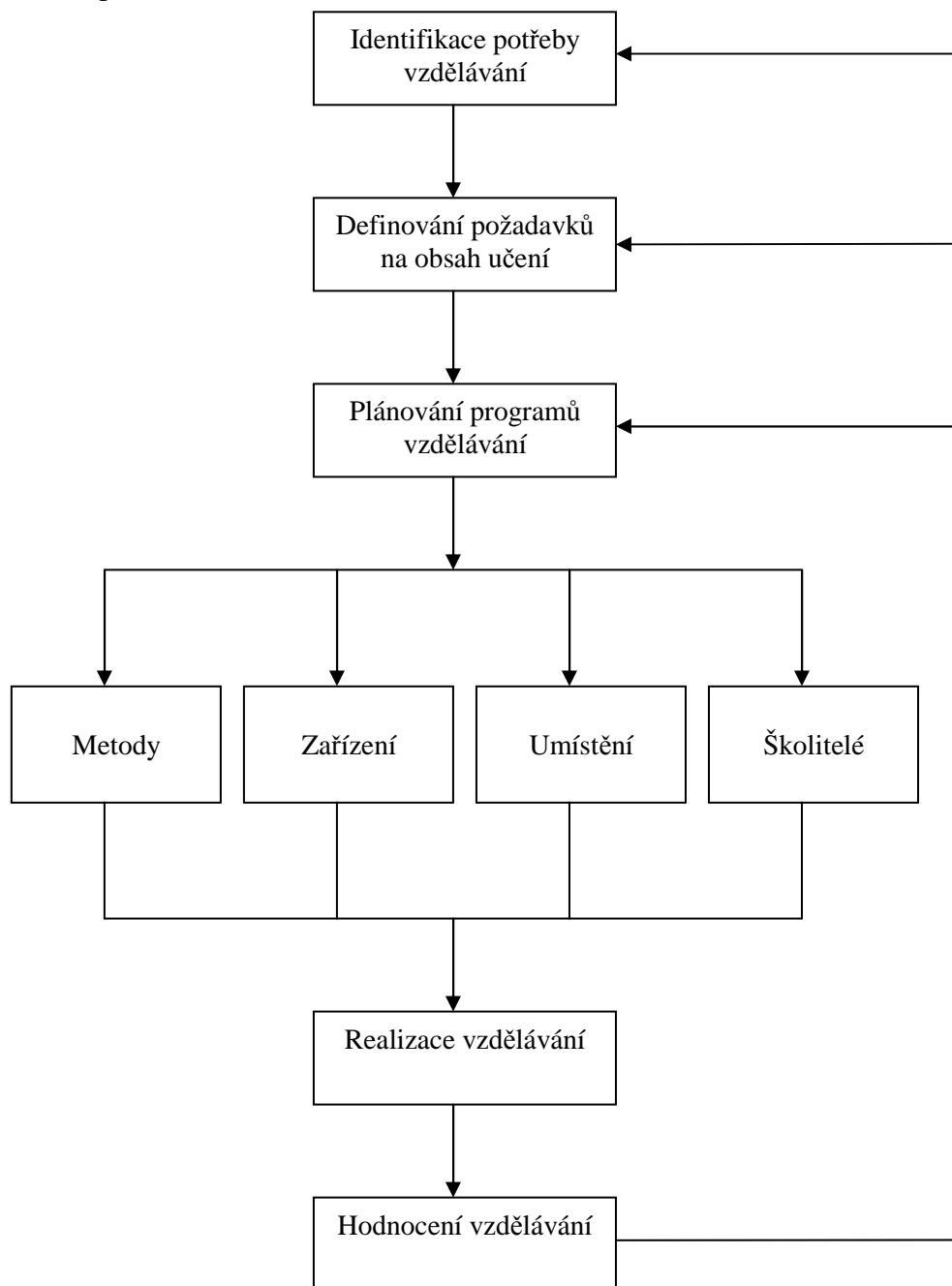
Vzdělávání je složitý proces. V sedmdesátých letech se vyvinul tzv. průmysl vzdělávání, který se snažil zavést do průmyslu a obchodu detailní, příliš komplikované a byrokratické procedury, jež byly později do značné míry odstraněny. Toto pojetí vzdělávání bývá označováno jako systematické vzdělávání a i přes svou esenciální platnost bývá kritizováno pro špatnou realizaci plynoucí z přílišného zjednodušení a nedostatku důrazu na odpovědnost manažerů za vlastní vzdělávání (Kolman, 2002). Níže uvedený postup systematického vzdělávání přesto poskytuje dobré východisko pro plánování vzdělávacích programů.

- Definování potřeb vzdělávání.
- Rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb zapotřebí.
- Využití zkušených a školených školitelů při plánování a realizaci vzdělávání.
- Monitorování a vyhodnocování vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivity.

Hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci opakujícího se cyklu identifikace potřeby, plánování, realizace a vyhodnocování, kdy zkušenosti z předchozích cyklů se využívají v cyklech dalších a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje. Systematické vzdělávání je tedy v organizaci neustále přítomné a formuje nejen znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k současnému výkonu práce, ale připravuje lidi i na změnu.

Kritiku, kterou si vysloužilo systematické vzdělávání, se snaží vyřešit tzv. plánované vzdělávání. Jedná se o promyšlené kroky orientované na dosažení vzdělání nezbytného pro zlepšení pracovního výkonu (Kenney, Reid, 1994). Podnikové vzdělávání umožňuje zvyšování hodnoty lidského kapitálu, tj. formování pracovních schopností, dovedností a znalostí. Jde o neustále se opakující proces, který se řídí určitými zásadami. Proces vzdělávání a rozvoje pracovníků vychází z vize, poslání cílů, filozofie a kultury podniku, ze strategie a politiky řízení a rozvoje lidského potenciálu. Obsah procesu vzdělávání se skládá z identifikace vzdělávacích potřeb podniku, určení obsahu vzdělávacích programů, výběru metody a realizátora programů, realizace vzdělávacích programů a hodnocení efektivity celého procesu (Blašková, 2003).

Schéma 7: Proces plánovaného vzdělávání



Zdroj: Armstrong, 1999

Proces plánovaného vzdělávání má zpětnou vazbu pro zdokonalení vzdělávání a, pokud je to nezbytné, pokračování v něm. Na základě vyhodnocení přichází rozhodnutí o míře, v jaké je třeba program plánovaného vzdělávání zlepšit.

Uvedený proces vzdělávání bude dobře fungovat pouze tehdy, bude-li plně propojený se systémem vztahů, struktur, vzájemných závislostí a práce v organizaci. Systémový přístup k plánovanému vzdělávání byl již roku 1981 definován Komisí pro služby pracovníkům ve Velké Británii (Manpower Services Commission) jako: „Identifikace vstupů, výstupů, složek

a subsystémů a hledání cest, jak pomocí vzdělávání zlepšit vykonávanou práci zvýšeným přispěním lidské složky v kontrastu ke strojnímu zařízení a výrobním postupům. Systémový přístup je aplikován při formování vzdělávacích programů, jejichž složky tvoří strategie vzdělávání a lidé a cíle pak požadavky na vzdělávání. Systémový přístup se rovněž aplikuje na interakci mezi vzděláváním a výrobní činností, kdy poznatky o efektu vzdělávání pro praxi lze využít ke zlepšení následujícího vzdělávání.“ (in Armstrong, 1999).

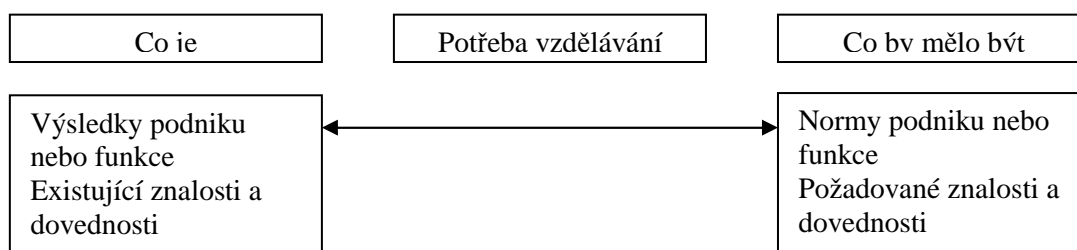
Systémový přístup vyžaduje lidi, kteří se budou zabývat přípravou plánů vzdělávání a brát při tom v úvahu všechny faktory a proměnné, které by mohly ovlivnit osvojování si znalostí, dovedností a schopností.

2.4.1. Identifikace potřeb vzdělávání

Systematické rozpoznávání a analyzování potřeb vzdělávání u organizace, skupin i jednotlivců je nutnou podmínkou pro zajištění účelovosti vlastního vzdělávání.

Analýza potřeb vzdělávání se zčásti soustřeďuje na definování rozdílu mezi tím, co se děje, a tím, co by se mělo dít, což znázorňuje následující obrázek.

Schéma 8: Potřeba vzdělávání

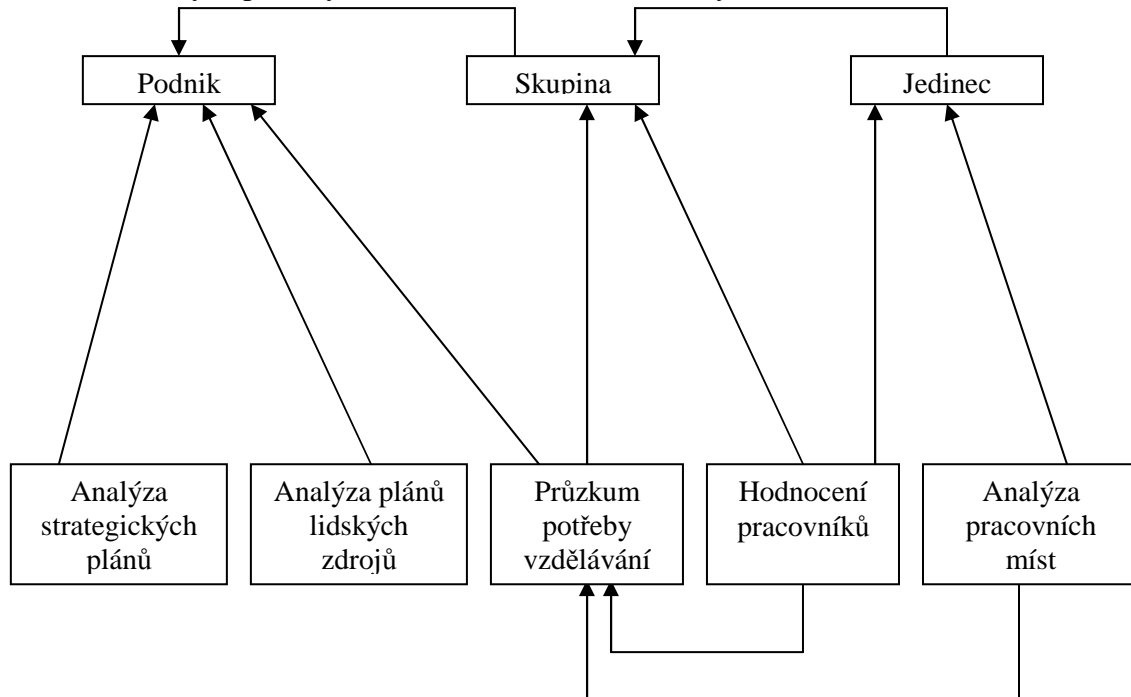


Zdroj: Armstrong, 1999

A jelikož se vzdělávání netýká pouze dávání do pořádku toho, co bylo špatné, ale majoritně rozvojových potřeb, je nutné, zabývat se též jejich rozpoznáváním a uspokojováním. Jedná se o víceoborovost či flexibilní kvalifikaci, přípravu lidí na to, aby byli schopni a ochotni brát na sebe další povinnosti a odpovědnost, zvyšování všestranných schopností a přípravu na budoucí vyšší odpovědnost a pravomoci. Z tohoto důvodu by měly být podnikové potřeby analyzovány jako potřeby celku (celé organizace), v rámci organizace potom skupinové potřeby (u oddělení, týmů, funkcí, zaměstnání), a u jednotlivých pracovníků jako individuální potřeby. Uvedené tři oblasti potřeb v následujícím schématu jsou vzájemně propojeny. Metody analýzy potřeb vzdělávání jsou čtyři. Jak je patrné z následujícího obrázku, jedná se o

analýzu podnikových a personálních plánů, analýzu pracovních míst, analýzu hodnocení pracovního výkonu a šetření o vzdělávání.

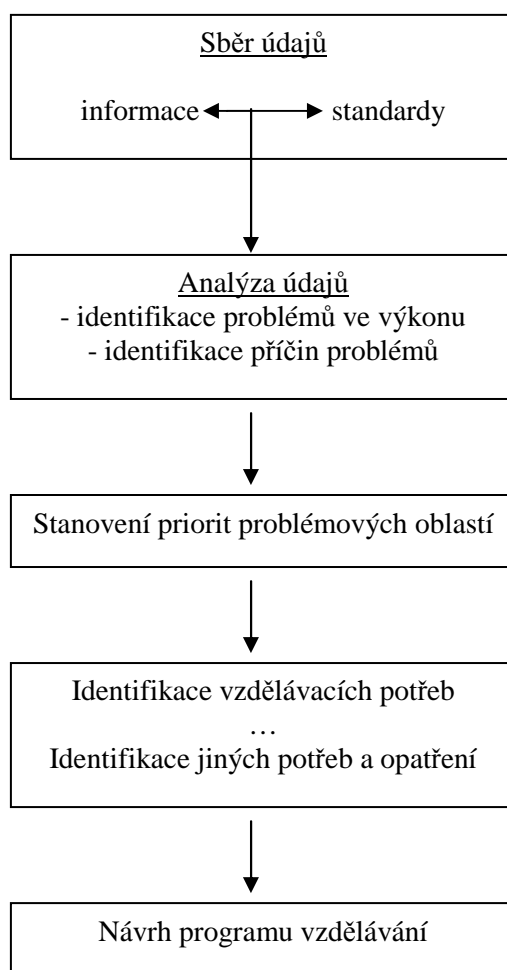
Schéma 9: Analýza potřeby vzdělávání – oblasti a metody



Zdroj: Armstrong, 1999

Podle jiných autorů se proces identifikace vzdělávacích potřeb uskutečňuje ve třech etapách (Kucharčíková, Vodák, 2004). V první etapě se provádí analýzy podnikových cílů. Je důležité zabezpečit, aby všichni pracovníci znali strategii firmy a ztotožnili se s ní. V procesu analýzy cílů směřujících k identifikaci vzdělávacích potřeb je důležité přihlížet k firemní kultuře. V druhé etapě se analyzují úkoly, znalosti, schopnosti a dovednosti pracovníků. Výsledkem je informace o potenciální potřebě vzdělávání. Třetí etapa je zaměřena na analýzu osob. Hlavním cílem vzdělávacích aktivit v podniku je zvýšení výkonnosti, a to jak jednotlivce, tak oddělení i celého podniku. Výkon lze posoudit tehdy, když je k dispozici určitá porovnávací úroveň - standard. Vzdělávacím standardem je kompetence, kterou pracovník získá během procesu podnikového vzdělávání. Na základě zjištěných skutečností se v souladu s podnikovou strategií a podnikovými cíli vypracuje program vzdělávání. Model procesu identifikace potřeb vzdělávání je uveden níže.

Schéma 10: Model procesu identifikace potřeb vzdělávání



Zdroj: Kucharčíková, Vodák, 2004

Výsledkem procesu identifikace vzdělávacích potřeb je seznam vzdělávacích a dalších potřeb pracovníků a návrh vzdělávacího programu, případně návrhy na řešení jiných zjištěných problémů a potřeb. Každé řešení však bude vyžadovat ze strany podniku určitou investici.

2.4.2. Plánování programů vzdělávání

Vzdělávací programy musí být vytvářeny individuálně a musí umět pružně reagovat na signály zpětné vazby, a v případě potřeby se rozvíjet a zdokonalovat. Při plánování vzdělávacích programů je třeba definovat cíle v podobě změny pracovního chování, jež musí být dosažena, aby bylo vzdělávání úspěšné. Předávání poznatků je jen jakousi vnější formou vzdělávání, ale ve skutečnosti jde o pracovní chování. Obsah vzdělávacího programu by do

značné míry měly determinovat analýza potřeby vzdělávání a vyhodnocení toho, co je třeba udělat pro dosažení cílů vzdělávání. Délka vzdělávacího programu závisí na jeho obsahu. Je třeba zvážit metody, které urychlují vzdělávání (například s pomocí počítačů), či rozhodnout o preferenci učení se při práci nebo separátně. Existují v podstatě tři místa, kde je možné realizovat vzdělávání. Jedná se o vzdělávání v podniku při výkonu práce (vzdělávání na pracovišti), v podniku mimo výkon práce (vzdělávání mimo pracoviště) a externí vzdělávání mimo podnik. Každý uvedený způsob vzdělávání má své uplatnění, své výhody a nevýhody (Vodák, Kucharčíková, 2007).

2.4.2.1. Vzdělávání v podniku na pracovišti

Vzdělávání v podniku při výkonu práce může spočívat ve vyučování nebo koučování manažery, vedoucími týmů nebo školiteli. Může také spočívat v individuálním nebo skupinovém pověření úkolem či přidělení projektu a v použití mentora. Jedná se o jediný způsob, jak rozvíjet a uplatňovat specifické manažerské, vůdcovské, technické, prodejní, manuální a administrativní dovednosti, které organizace potřebuje. Poskytuje výhodu reality a bezprostřednosti. Jedinci pracují, učí se a rozvíjejí svoji odbornost současně. Teorie se uplatňuje v praxi bezprostředně a její důležitost pro danou věc je zřejmá a pochopitelná. Většina učení se uskutečňuje přirozeným způsobem jako součást procesu řízení výkonu a prostřednictvím každodenních kontaktů, i když neefektivnější bude, budou-li výslovně stanoveny specifické cíle vzdělávání.

To, že efektivnost vzdělávání silně závisí na kvalitě vedení a koučování poskytovaného při práci, se může stát nevýhodou. Mnozí manažeři a vedoucí týmů neumějí vzdělávat a mají sklon vzdělávání neprovádět. Nebo jej alespoň nepodporují. Vzdělávání formou instruování může být nevhodné a může vést k napodobování a opakování nevhodných návyků. Pro překonání negativ tohoto typu vzdělávání je nutné poskytovat vzdělávajícím manažerům určitý výcvik, jak vzdělávat. Rovněž je důležité začlenit vzdělávání do klíčových povinností a klíčových kritérií hodnocení (Beranová, 2003).

2.4.2.2. Vzdělávání v podniku mimo pracoviště

Vzdělávání v podniku mimo výkon práce se může odehrávat ve zvláštních kurzech nebo ve vzdělávacích zařízeních. Pomáhá zvyšovat identifikaci školeného s podnikem a umožňuje používat systematické metody vzdělávání, speciálního zařízení i školených školitelů.

Hlavní nevýhodou je přechod školených manažerů ze školících prostor na své pracoviště. Ve většině případů se potom jedná o nabývání abstraktních znalostí bez možnosti jejich

vyzkoušení v praxi. Je třeba věnovat značné úsilí, aby školené osoby vnímaly reálnost toho, co se učí, a uvědomovaly si, že se od nich očekává, že budou vytvářet a realizovat plány zavádění nových poznatků a zkušeností do praxe. Koncepce „učení se při konkrétní činnosti“ nebo také „učení se akcí“ má za úkol tento problém zmírnit (Revans, 1989).

2.4.2.3. Externí vzdělávání mimo podnik

Externí vzdělávání by mělo být schopno nabídnout takovou kvalitu vyučování, jakou by bylo neekonomické zajišťovat pomocí vnitřních zdrojů. Je užitečné pro rozvoj znalostí a dovedností manažerů a vedoucích týmů a také pro rozvoj technických a sociálních znalostí a dovedností, zejména v případech, kdy lze snadno aplikovat obecné přístupy na specifické a konkrétní záležitosti. Lze je použít ke vštěpování vysoce specializovaných znalostí nebo pokročilých dovedností. Poskytuje dodatečnou výhodu v rozšiřování obzoru účastníků, a to i proto, že jsou vystaveni vlivu svých kolegů z jiných organizací.

Hlavní nevýhodu však představuje přenášení naučených znalostí a dovedností do praxe. Získané znalosti a dovednosti se však brzy ztratí i u efektivního vzdělávání, nezačnou-li je absolventi těchto školení okamžitě používat v praxi. Obtížné může být rovněž to, vybrat z ohromného množství nabízených kurzů ty, které odpovídají potřebám organizace.

Uměním při vytváření vzdělávacích programů je namíchat správnou směs vzdělávání při výkonu práce a ostatních metod vzdělávání. Každý program je proto třeba zvažovat individuálně. Vždy je třeba klást důraz na uplatnění získaného vzdělávání v praxi (Urban, 2004)

2.4.3. Metody vzdělávání

Metody a techniky, které lze použít ke vzdělávání (výcviku a přípravě) lze rozdělit do několika skupin (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 1996):

- techniky prezentace informací – přednášky, konference, semináře, výcvik senzitivity, laboratorní výcvik, systematické pozorování, uzavřený televizní okruh, korespondenční výcvik, film a jiné,
- pracovní výcvik včetně střídání práce, členství a činnost v pracovních skupinách, řízení práce,
- simulační metody včetně případové metody, metody událostí, hraní role, obchodní hry a další.

Podle toho, kde se metody vzdělávání používají, je dělíme do tří skupin (Armstrong, 1999):

2.4.3.1. Metody vzdělávání na pracovišti při výkonu práce

- demonstrování pracovního postupu,
- koučování,
- mentoring,
- plánované získávání zkušeností,
- rotace práce.

2.4.3.2. Metody vzdělávání na pracovišti při výkonu práce i mimo pracoviště

- učení se akcí,
- instruktáž,
- metoda otázek a odpovědí,
- pověření úkolem,
- projekty,
- usměrňované čtení,
- vzdělávání pomocí počítačů, pomocí videa či interaktivního videa, multimediální vzdělávání.

2.4.3.3. Metody vzdělávání mimo pracoviště

- přednášky,
- debaty,
- případové studie,
- hraní rolí,
- simulace,
- skupinové čtení,
- skupinová dynamika,
- výcvikové skupiny,
- team building,
- distanční vzdělávání,
- outdoor training.

Demonstrování, neboli ukázka pracovního postupu, je metoda, při níž se školeným říká a ukazuje, jak mají dělat svou práci, a okamžitě se jim umožní, aby si to sami zkusili. Je to

bezprostřední metoda a školená osoba je při ní aktivně zapojena. Dochází k posilování návyků a zpětné vazbě (Armstrong, 1999).

Koučování se používá k rozvoji individuálních dovedností, znalostí a postojů. Uskutečňuje se většinou neformálně, jako součást normálního vedení týmu. Kouč bývá pracovníkovi přidělen a pomáhá, usměrňuje, kontroluje, učí. Jinak řečeno, koučování je proces, s jehož pomocí kouč (manažer, externí poradce) systematicky pracuje s daným jedincem a napomáhá tak zlepšování jeho výkonu i osobnímu rozvoji. Koučování je tedy zaměřeno na rozvoj, uvolnění potenciálu daného člověka s cílem zkvalitnit jeho aktuální i budoucí výkon (Beranová, 2003).

Mentoring využívá speciálně vybraných jedinců, kteří pomáhají rozvíjet kariéru svých „svěřenců“. Mentoři jsou obvykle svými „studenty“ voleni z lidí, kterých si po odborné a lidské stránce váží. Jsou zkušenými manažery. Účelem je doplňovat vzdělání opět rovnou při výkonu práce. Mentorování je manažerský nástroj používaný na podporu a řízení kariérového růstu talentovaných pracovníků. Tím se také liší od koučování, které poskytuje podněty pro zlepšení výkonnosti, ne však pro kariérový růst (Fracaro, 2002).

Rotace práce je tzv. plánovanými zážitky. Jedná se o získávání zkušeností pomocí postupné práce v různých útvarech organizace.

2.4.3.4. Osoby pomáhající vzdělávání

Osoby, které mohou manažerovi pomoci v učení lze také vymezit v rámci pracoviště, či nad jeho rámec. Na pracovišti jimi jsou (Prokopenko, 1996):

- nadřízení,
- profesionální poradci (interní , externí),
- studijní rádci,
- kolegové,
- podřízení.

Mimo pracoviště potom:

- vzdělavatelé,
- autoři odborných prací,
- poradci,
- přátelé a známí,

- členové rodiny,
- konkurenti,
- kolegové v dobrovolných asociacích,
- kolegové v externích kurzech,
- studijní rádci.

2.4.4. Realizace vzdělávacích programů

Jediná obecná pravidla pro realizaci vzdělávacích programů spočívají v tom, že je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, zda probíhají podle plánu a schváleného rozpočtu, a za druhé, jak je již výše uvedeno, by se mělo po ukončení vyhodnocovat, aby se prověřily požadované výsledky. To je práce každého, kdo je odpovědný za rozvoj pracovníků, a ten by měl také v pravidelných intervalech předkládat zprávu o tom, jak se plní plán vzdělávání.

Hlavní odpovědnost za svůj vlastní rozvoj musí ale převzít manažeři. Očekává se od nich, že si vytvoří své vlastní plány osobního rozvoje. Jejich obsah by měl pak vycházet z odpovědi na následující otázky (Prokopenko, 1996):

- Jaké znalosti či dovednosti chcete získat?
- Jaké úrovně kompetencí chcete dosáhnout?
- Jaké jsou vaše učební cíle?
- Jak chcete dosáhnout svých cílů? Jaké úkoly, projekty, cvičení musíte absolvovat nebo jakou literaturu prostudovat? Jaké vzdělávací nebo výcvikové kurzy navštěvovat?
- Co budete potřebovat, pokud jde o počítačové vybavení, knihy, video, individuální koučování, mentoring apod.?
- Jakým způsobem prokážete své vzdělání?

K rozvoji manažerů lze přistupovat formálně i neformálně. Formální přístupy k rozvoji manažerů zahrnují (Armstrong, 1999):

- rozvoj při výkonu práce prostřednictvím koučování, konzultování, monitorování a odezvy ze strany nadřízených manažerů,

- rozvoj pomocí získávání pracovních zkušeností, zahrnujícího rotaci práce, rozšiřování práce, účast v projektových týmech či ve skupinách určených ke splnění nějakého úkolu, „učení se akcí“ a dočasné stáže mimo organizaci,
- formální vzdělávání pomocí interních i externích kursů,
- seberozvíjení podle individuálních učebních programů v rámci plánů osobního rozvoje.

Formální přístupy jsou založeny na identifikaci potřeb rozvoje na základě hodnocení pracovního výkonu nebo pomocí Assessment Centre (kap. 3.3.8.).

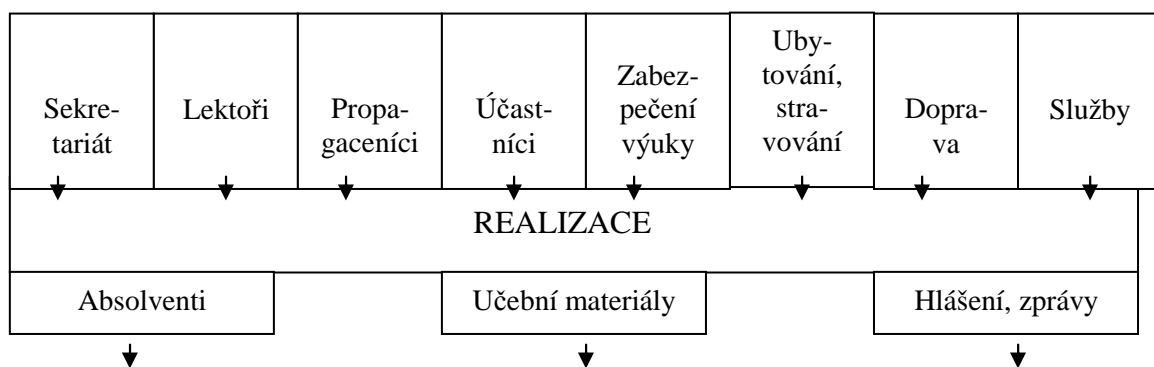
Postup může být strukturován podle seznamu klíčových schopností, které jsou považovány za vhodné pro manažery organizace.

Neformální přístupy k rozvoji manažerů využívají příležitostí k učení, se kterými se manažeři setkávají během své každodenní práce. Manažeři se učí vždy, když jsou konfrontováni s neobvyklým problémem, s novým a neznámým úkolem. Jedná se o potenciálně nejvýkonnější formu učení.

Realizace programu zahrnuje tři hlavní akce:

- zahájení programu,
- vzdělávací proces,
- závěr programu.

Schéma 11: Etapa realizace programu

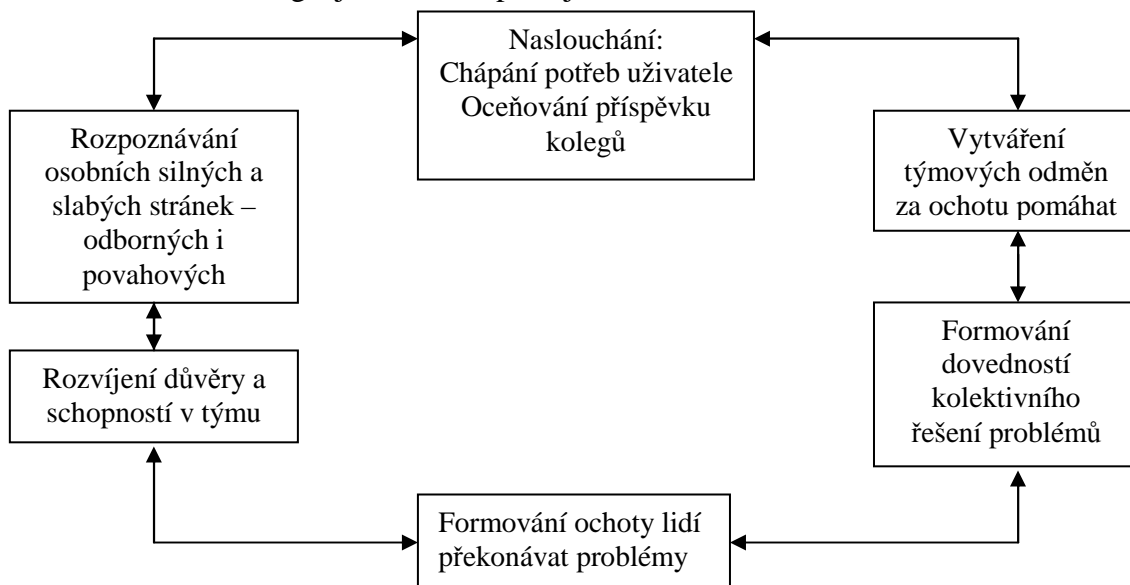


Zdroj: Prokopenko, 1996

2.4.5. Týmové vzdělávání

Týmové vzdělávání (team building) lze definovat jako strukturovaný pokus zlepšovat a rozvíjet efektivitu skupiny lidí, kteří společně pracují (trvale nebo dočasně). Uvedené zlepšení lze definovat z hlediska výstupů, například rychlost a kvality rozhodování a akcí v týmu. Lze je však definovat i poněkud mlhavěji, například kvalita vztahů nebo větší míra spolupráce. Nejde tedy doslova o budování nebo formování týmů, jde spíše o formování vztahů a atmosféry v týmu díky vzdělávacím a výcvikovým akcím určeným k vytváření ovzduší spolupráce a solidarity ve skupině pracovníků, kteří pracují jako tým (Armstrong, 1999). To, jak může team building ovlivňovat postoje a chování členů týmů, ukazuje následující obrázek:

Schéma 12: Team building a jeho vliv na postoje a chování



Zdroj: Armstrong, 1999

2.4.6. Odpovědnost za vzdělávání

Ke vzdělávání tedy dochází většinou při výkonu práce a uskutečňuje se formou koučování, plánovaného získávání zkušeností a seberozvíjení. Břímě odpovědnosti za vzdělávání nesou sami manažeři, či jejich vedoucí. Vyšší management musí vybudovat učící se organizaci, v níž manažeři uznávají skutečnost, že oblast vzdělávání a rozvoje představuje klíčovou složku jejich role a také kritérium, podle něhož budou hodnoceni (Armstrong, 1999).

Úlohou specializovaného útvaru vzdělávání je obvykle poskytovat rady a vést manažery při plnění jejich vzdělávacích povinností. V mnoha organizacích se těžiště vzdělávací práce

přesouvá na externí školitele nebo vzdělávací instituce. To znamená, že velké útvary vzdělávání, které zpravidla v mnoha organizacích existovaly, se nyní výrazně zeštíhlují. Ve vzrůstající míře hraje roli podnikového vzdělavatele a školitele vnitřní konzultant. Mnohem menší útvary vzdělávání jsou však stále odpovědné za následující aktivity:

- vytváření vzdělávacích strategií, které pomáhají úspěšně realizovat podnikové strategie,
- analyzování a identifikace potřeb vzdělávání v podniku a u jednotlivých zaměstnání,
- formulování návrhů, jak tyto potřeby uspokojovat,
- příprava plánů a rozpočtů vzdělávání,
- zjišťování vnitropodnikových možností vzdělávání, výběr externích vzdělavatelů, specifikace požadavků na ně a zabezpečování toho, aby poskytované vzdělávání odpovídalo těmto požadavkům,
- poskytování konzultací o externích vzdělávacích kurzech jednotlivcům nebo skupinám,
- organizování interních kurzů a vzdělávacích programů (často se spoléhá na pomoc z vnějšku),
- vzdělávání manažerů, mistrů a mentorů v jejich vzdělávacích schopnostech a povinnostech,
- poskytování pomoci a vedení jednotlivcům při přípravě a realizaci jejich plánů osobního rozvoje,
- sledování a vyhodnocování efektivnosti vzdělávání v organizaci (Armstrong, 1999).

2.4.7. Metodologie učení a vzdělávání

Potřeba zvládnout širokou škálu podstatných znalostí a koncepcí a zároveň zlepšit manažerské dovednosti technické i v jednání s lidmi naznačuje, že jediný přístup ke vzdělávání pravděpodobně nebude dostačující. Řada škol a řada nejlepších vzdělavatelů proto pracuje s různými přístupy, které kromě jiného zahrnují přednášky, diskuse, případové studie, praktické projekty v podnicích, simulaci (modelování), manažerské hry, práci ve skupinách, individuální studium, distanční vzdělávání a speciální cvičení.

Volba přístupu závisí na jedné straně na potřebách účastníků, na druhé straně na profilu vzdělavatele. Tam, kde je nutné podat informace a naučit převážně technickým dovednostem včetně návodů na řešení problémů, bude středem výchovně vzdělávacího procesu zpravidla lektor. Přednášky budou převládat a nejlépe obstojí ti, kteří mají vynikající schopnosti výkladu a promyšleně kombinují vizuální pomůcky s mluveným slovem (Prokopenko, 1996).

Tam, kde je nutné rozvíjet manažerské dovednosti, se bude uplatňovat zejména jejich praktické používání. Manažerské dovednosti lze rozvíjet pouze jejich prováděním, především pod pozorným dohledem kouče. Mezi dovednosti jednat s lidmi patří například umění komunikovat, vyjednávat, využívat médií a další. K jejich procvičování jsou nejvhodnější cvičení, hraní rolí, simulace a jiné.

Zaměříme-li se na diagnostické schopnosti, definování problémů na rozdíl od jejich řešení, hledání mezních dílčích řešení, hodnocení a porovnávání alternativ, a učíme se zacházet se složitými organizačními procesy a s lidmi, nepomohou ani přednášky, ani procvičování dovedností. Požadavky kladené na lektora jsou v tomto případě mnohem vyšší, protože musí umět překonat most mezi teorií a praxí. Musí studenta spíše vést než ho pouze učit. V těchto případech je nejvhodnější využít širokou škálu přístupů, kdy se stává centrem výuky účastník. Patří sem projekty, diskuse případových studií a práce v malých skupinách. Ústřední myšlenkou je snaha pracovat se složitými reálnými problémy, i když vzdělávání probíhá v učebnách.

Výuka využívající případových studií může přinášet zcela mimořádné kladné výsledky, pokud je správně vedena mimořádně dobrými lektory za použití výborných materiálů. Pokud se nejedná o součinnost výborných lektorů a materiálů, může vést jen k neúčelným a zmateným diskusím s mizivými reálnými přínosy pro učení a k frustraci zúčastněných. To je zřejmě také hlavní důvodem, proč existuje tolik rozdílných názorů na případovou metodu a na její současnou účinnost ve vyučování managementu (Prokopenko, 1996).

V otázce učení o vedení lidí a schopnosti vést je zajímavé se zamyslet, je-li vůbec možné vyučovat vůdcovství. Umění vést spočívá ve vůdcovském talentu jedince a často pramení ze zkušeností z dětství a ranného dospívání a samozřejmě je také otázkou genetickou. Budoucí vedoucí osobnost si nepochybně může zdokonalovat a rozvíjet vůdcovské schopnosti prostřednictvím každého výše uvedeného přístupu. Může procvičovat dovednosti a rozvíjet své vlastní rozpoznávací a manažerské schopnosti. Vůdcovské schopnosti se však vybrušují především zkušenostmi, tím, že něco řídíme a přebíráme za to odpovědnost, a tím, že postupně zodpovídáme za stále větší, širší, různorodější a náročnější činnosti lidských

kolektivů. Vzdělávání a školení jsou pouze doplňujícím a podpůrným prostředkem tohoto procesu.

2.4.8. Rozvojové programy na bázi Assessment Center

Termín Assessment Centre (AC) je možno přeložit do češtiny jako hodnotící centrum nebo diagnosticko-výcvikový program (Hodnotící centra). AC se obvykle používá za několika účely. Jako metoda sloužící pro obsazení volné pracovní pozice vhodným nebo nejvhodnějším kandidátem, dále pro identifikaci vzdělávacích potřeb (Development Centre), a v některých případech také jako pomocná metoda při snižování počtu zaměstnanců. Poslední možností je AC jako tréninková metoda, která není zatím v praxi nikterak hojně využívána (Kyrianová, 2003).

Její hlavní předností je souběžné posouzení více osob několika hodnotiteli, a to na základě řešení modelových úloh a zadání blízkých se svou povahou skutečným nárokům pracovního místa (Urban, 2004). Množství a náročnost použitých metod odpovídá kritériím, která byla pro hodnocení účastníků stanovena (Hodnotící centra). AC je tedy založeno na vhodné struktuře metod výběru pracovníků, především na sérii simulací typických manažerských pracovních činností, při nichž se testuje pracovní způsobilost uchazeče o manažerskou funkci a jeho rozvojový potenciál. Pomocí AC lze také hodnotit pracovní výkon současných manažerů, popřípadě provádět výcvik v manažerských dovednostech. AC slouží tedy i k hodnocení a rozvíjení manažerského potenciálu účastníka (Koubek, 2001). Podstatou AC je tedy hodnocení týmem hodnotitelů, který se zaměřuje u rozvojového AC na trvalé sledování všech účastníků. V závěru AC se koná tzv. porada hodnotitelů, kde si hodnotitelé, manažeři a moderátor vyměňují postřehy o kandidátech a uzavírají potřebná stanoviska. Výstupy z AC mají charakter psychologických posudků, i když jsou zaměřeny na hodnocení kritéria a predikci pracovní úspěšnosti. Celé AC uzavírá odpovídající archivace výstupů a poskytnutí zpětné vazby o výsledcích účastníkům (Kyrianová, 2003).

AC používá postupy zahrnující skupinové i individuální úkoly. Účastníci absolvují přiměřeně sestavenou řadu těchto úkolů a jsou při tom posuzovány prakticky zpravidla vedoucími pracovníky nebo zkušenými psychology. Protože se k posuzování užívá simulovaných otázek práce, řešení simulovaných praktických každodenních problémů manažerů, výsledkem je poměrně přesná předpověď budoucího pracovního výkonu. Kromě úkolů, které musejí uchazeči řešit, obsahuje program AC pohovory, testy osobnosti a testy schopností (Koubek, 2001). Metoda AC spočívá v inscenování skupinové úkolové situace, ve

kteře mají posuzované osoby řešit konkrétní úkol. Může jít o verbální úkolovou situaci, kdy mají společně v diskusi řešit navožený problém, anebo o praktickou dynamickou úkolovou situaci.

Cílem rozvojových programů na bázi Assessment Centre, tzv. Development Centre (DC), je pomoci účastníkům, aby si uvědomili schopnosti, které jejich práce požaduje, a aby si vytvořili své vlastní plány osobního rozvoje, směřující ke zlepšení jejich výkonu na současném pracovním místě a k pokroku v jejich kariéře. Tato DC jsou, podobně jako AC, založena na požadavcích týkajících se schopností. Na rozdíl od AC, která zkoumají spíše stávající možnosti manažerů, jsou však DC zaměřena dopředu, na schopnosti potřebné v budoucnosti. Výsledky DC potom slouží jedincům jako základna pro samostatně řízené vzdělávání. DC jsou události, disciplíny či programy, nikoliv nějaké skutečné centrum nebo zařízení. Aktivity programu nabízejí účastníkům příležitost zjistit a pochopit schopnosti, které potřebují v současnosti i v budoucnosti. Simulace různých druhů jsou významným rysem programu. Jedná se o kombinace případových studií a hraní rolí navržené tak, aby byly co nejrealističtější (Armstrong, 1999).

Existují informace svědčící o vysoké účinnosti AC, především pokud jde o schopnost předvídat budoucí pracovní výkon pracovníků v nižších a středních manažerských funkcích (Koubek, 2001). Hlavním rysem Assessment Centra je přítomnost více hodnotitelů, kteří posuzují kandidáta z různých hledisek a podle různých kritérií během delšího časového úseku. Účastníci jsou hodnoceni v konkrétních situacích, které simulují reálné problémy - rozhodují se, vytvářejí tým a vzájemně komunikují. To umožňuje poznat účastníka z mnoha úhlů a vytvořit si tak komplexní náhled.

Významnou částí aktivit programu tvoří akce zaměřené na problémy zpětné vazby, konzultování a koučování. Tyto akce vedou instruktoři tvoření specialisty. DC neboli rozvojový program má následující fáze (Hall, Norris, 1992):

- Před programem hodnotí účastníci sami sebe z hlediska přesně vymezených schopností.

- 1. den:

Účastníci zkoumají svou dosavadní práci společně s jinými účastníky
Individuální úkol
Strukturovaný pohled na sebe sama
Praktická simulace

- 2. den:

Dotazník zaměřený na týmové role
Dotazník zaměřený na osobní profil

- 3. den:

Testy numerických schopností
Zpětná vazba na dotazníky
Konzultace týkající se plánů osobního rozvoje
Přehled hlavních bodů a zjištění

2.5. Efektivnost vzdělávání

Efektivnost (efektivita, účinnost) vzdělávání vyjadřuje poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady. Maximalizace výsledků při minimalizaci nákladů. Hledání optimálního vztahu mezi vstupy (stupeň náročnosti přípravy vzdělávací akce, vynaložené náklady) a výstupy (dosažený efekt, přínos pro jednotlivce, přínos pro podnik). Přínos pro jednotlivce lze hodnotit měřitelným stupněm jeho znalostí. Přínos pro podnik je měřitelný především ekonomickými parametry, jakými jsou zvýšení produktivity, zvýšení kvality, snížení nežádoucích fluktuací, zrychlení přechodu na novou technologii výroby a další (Palán, 1997).

Výkonnost manažera nebo jeho efektivita nemůže být posuzována mimo organizační kontext. Ve skutečnosti to vyžaduje hodnocení výkonnosti podniku nebo jiné organizační jednotky, za kterou manažer odpovídá. Manažer, který výborně uspěl v jedné organizační struktuře, může být naopak průměrný v jiných podmínkách. Co je však vynikající nebo dostatečná organizační výkonnost a jakým způsobem by měla být určována lze zodpovědně ve stabilizovaném prostředí využitím obvyklých měřítek, jakými jsou ziskovost, návratnost investic a podobně. Je rovněž možné použít srovnávání v rámci firmy nebo pracoviště. Efektivnost vzdělávání by se měla rovněž zohlednit ve výkonnosti organizace (Prokopenko, 1996).

Základním problémem vyhodnocování výsledků vzdělávání i vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu je stanovení kritérií hodnocení. Kvalifikace a vzdělávání jsou kvalitativní charakteristiky obtížně kvantifikovatelné a jejich úroveň nebo velikost změny lze zjistit jen nepřímou. Z toho také vyplývá značná rozmanitost kritérií a postupů vyhodnocování (Koubek, 2001). Při posuzování efektivnosti by se měly brát v úvahu i mikroekonomické faktory jako například vliv vzdělávání na životní úroveň, myšlení, jednání lidí, pracovní iniciativu, zájem o celoživotní vzdělávání a zvyšování kvalifikace (Palán, 1999).

V praxi bývá velmi obtížné, někdy i nemožné nebo velmi nákladné, vyjádřit všechny přínosy vzdělávání jen finančním vyjádřením. Kvalitativní, nehmotné přínosy se těžko měří, i když se všeobecně uznává, že mohou být důležitější než kvantitativní (Kucharčíková, Vodák, 2004). V ekonomicky vyspělých zemích je efektivnost podnikového vzdělávání určována poměrem nákladů na vzdělávání k vyplaceným mzdám. Výše tohoto poměru bývá často určena závazně právní normou. U zemí EU byl tento závazný poměr na výši 3% (Palán, 1997). Je tedy nesporné, že k posouzení efektivnosti vzdělávacích programů je nutné provést analýzu nákladů a přínosů. Náklady mohou být přímo spojeny s účastníky a lektory, nebo se může jednat o náklady alternativní. Jednotlivé druhy nákladů jsou spojeny s konkrétními fázemi vzdělávacího procesu a jednotlivými vzdělávacími aktivitami celého vzdělávacího programu. Při posuzování efektivnosti je vhodnější začít sledováním přínosů (užitku) vzdělávání, které zahrnují: lepší využití potenciálu zaměstnanců, lepší využití zařízení a systémů, zvýšení výkonu, snížení fluktuace, zvýšení spokojenosti zákazníků (Vodák, Kucharčíková, 2007).

Když efektivitu lze obecně definovat jako účinnost, ekonomicky jako poměr mezi přínosem nebo účinkem (efektem) nějaké činnosti a náklady spojenými s prováděním této činnosti. (Klimeš, 1981) Efektivita vzdělávání a tréninku je pak definována jako míra, v jaké se s vynaloženými prostředky podařilo dosáhnout cílů vzdělávacího programu či tréninkové akce. Efektivita tréninku se opírá o tři hlavní faktory: správné stanovení rozvojových potřeb (cílů tréninku), výběr vhodných vzdělávacích metod a pravidelné vyhodnocování výsledků, které vzdělávání a trénink přinesly. Stanovení cíle tréninku je základním předpokladem jeho efektivnosti, neboť nebyl-li cíl tréninku stanoven, nelze posoudit, zda trénink splnil svůj účel. Výsledky tréninku lze posuzovat zjišťováním toho, co bylo naučeno, posuzováním změn v pracovním chování a hodnocením výsledků práce, tj. měřením dopadů tréninku na dosažení firemních cílů v oblasti produktivity, prodeje, nákladů, kvality, podílu na trhu aj. (Urban, 2004)

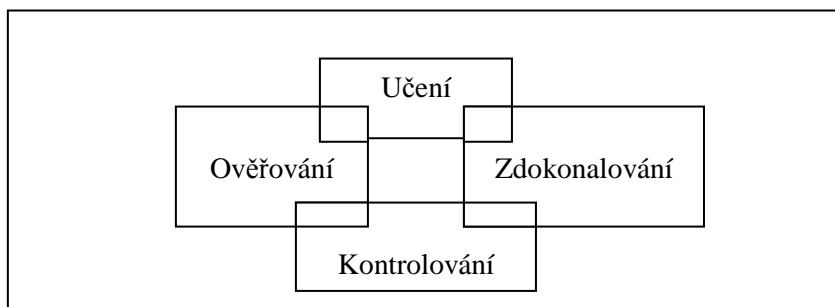
2.5.1. Hodnocení vzdělávání

2.5.1.1. Důvody hodnocení

Existují čtyři hlavní důvody proč hodnocení provádět. Na níže uvedeném obrázku jsou znázorněny jako částečně se překrývající plochy (Prokopenko, 1996). Tím je vyjádřeno, že

v mnoha hodnoceních existuje více než jeden důvod pro hodnocení, a zároveň to, že jeden nebo druhý důvod zpravidla převládá. Úmyslně je uprostřed čtyřech ploch ponechán prázdný prostor, který představuje nesmyslný rituál hodnocení bez jasného záměru.

Schéma 13: Hlavní důvody hodnocení vzdělávání



Zdroj: Prokopenko, 1996

Ověřování je obecně považováno za ideální důvod pro hodnocení. Hodnotící studie může být navržena tak, aby potvrdila nebo vyvrátila, zda měl konkrétní kurz nějaký přínos pro vzdělávané a zda mělo cenu za něj vynakládat čas a peníze. Tento dílčí důvod hodnocení bude s největší pravděpodobností zajímat sponzory, tj. lidi, kteří pořádání kurzu schvalují nebo financují. Nejobvyklejšími sponzory jsou vrcholoví manažeři, majitelé firem, ministerstva a mezinárodní nadace.

Kontrolování je dalším důvodem pro hodnocení dle výše uvedeného schématu. Jakmile je nějaký program nebo kurz sponzory schválen, je zpravidla předán expertům, kteří zpracují projekt a vyhodnotí jeho realizaci. Zvláště v případech, kdy program realizují jiní lidé, než kteří jej zpracovávali, vzniká zvýšený zájem o sledování a hodnocení toho, zda se realizace provádí podle pokynů zpracovatelů. Kontrola je zpravidla zapracována do hodnotících technik, které používají zejména velké organizace. Snahou vedoucích programů je potom kontrola, zda jednotliví lektoři a profesori vykonávají své povinnosti tak, jak to vyžaduje standard. K tomu je potřeba kvantitativní stupnice, která by jim usnadnila srovnávání výkonnosti jedinců navzájem. Tato stupnice je nepostradatelným nástrojem jakéhokoliv hodnotícího postupu a je považována za prostředek pro provádění kontroly.

Třetí hlavní důvod je ten, že hodnocení má sloužit ke zdokonalování procesu vzdělávání a jeho výsledků. Hodnotící proces se v tomto případě zaměřuje na zdokonalování některých detailů struktury a náplně kurzu a dává prostor účastníkům, kteří mohou dávat určité návrhy, jak by se věci měly změnit a přizpůsobit, aby lépe vyhovovaly jejich potřebám.

Posledním důvodem proč provádět hodnocení vzdělávání jsou účastníci tohoto procesu. Je třeba, aby sami zjistili, co vše vlastně znají navíc, čemu novému se naučili. K tomu slouží různé formy testů (s otevřenou knihou, se zavřenou knihou, výběr z možných alternativ) nebo například diskuse na dané téma. Toto má sloužit nejen pro účastníky vzdělávání, ale i pro jejich lektory k případnému zdokonalení.

Z uvedeného vyplývá, že hodnocení může být navrženo tak, aby sloužilo řadě účelů. Systém hodnocení potom může být vhodnější nebo méně vhodný k tomu, aby splňoval požadavky a zájmy různých zainteresovaných skupin (Prokopenko, Kubr, 1996).

Jiné tři důvody uvádí Buckley a Caple (2004):

- Spolehlivá a specifická informační zpětná vazba pomůže instruktorovi zlepšit návrh programu, jeho organizaci a vedení a zavedení současných a budoucích školících programů.
- Schopností demonstrovat efektivitu školení musí najít instruktor cestu ke snadnějšímu projednání a prodeji čtyř zdrojů v politické aréně organizace.
- Důvěryhodnost funkce školení se v průběhu času zvýší, jestliže výsledek vyhodnocení jeho produktů bude užitečnější pro zákazníka a bude postupně zastávat pozitivnější postoje v organizaci vůči výuce, školení, vzdělávání a vývoji.

Začne-li podnik vnímat vzdělávání jako investici a ne jako náklad, začne také uvažovat o jeho vyhodnocování. Pak se už nejedná o redukci režijních nákladů, ale o návratnost investice. Právě vyhodnocování této investice může výrazně pomoci při odstraňování pochybností managementu, který rozhoduje o podnikovém vzdělávání (Kucharčíková, Vodák, 2004).

2.5.1.2. Přístupy k hodnocení

Různé způsoby sestavování a realizace hodnocení představují následující čtyři hlavní modely hodnocení. Jejich hlavní charakteristiky, přednosti a slabiny, jsou uvedeny v následující tabulce:

Tabulka 3: Obecné modely hodnocení

	Model hodnocení			
	Vědecký	Systémový	Instruktivní	Intervencionalistický
Hlavní poslání	Ověřovat	Kontrolovat, zdokonalovat	Ověřovat, zdokonalovat	Zdokonalovat, učit se
Metody/ charakteristiky	Měření, testování, kontrolní skupiny, statistika	Srovnávací stupnice, srovnávání výsledků se stanoveným cílem	Pozorování, úzké měření, diskuse	Krátké testy a rozhovory, zaměření na dotazy zúčastněných
Využití	Velmi zřídka využívány, spíše iluze	Nejčastěji využívaný model pro hodnocení vzdělávání	Užitečný pro nové programy, poskytuje pohled zevnitř	Využívaný poradci, účinný nástroj pro zavádění změn
Slabé stránky	Obvykle neprůkazný, složitý a drahý, často není relevantní	Všímá si triviálních výsledků, předpokládá reálnost cílů	Nákladný, s výsledky se obtížně pracuje	Může být považován za tendenční

Zdroj: Prokopenko, 1996

Z uvedené tabulky vyplývá, že každý ze čtyřech vymezených modelů má své výhody a slabiny. Důležité je se zaměřit na to, z čeho vycházejí naše přirozené preference, jaké problémy z uplatnění konkrétního modelu vyplynou a za jakých okolností je vhodné jednotlivé modely uplatnit.

2.5.1.3. Cíle hodnocení

Otázkou je, na co se při hodnocení vzdělávacího kurzu zaměřit. Jedním z hlavních zaměření je zkoumání prvků, mezi které patří přednášky, diskuse, cvičení, projekty, studijní semestry. Tyto prvky jsou navrhovány přednášejícími a tvůrci kurzů a jsou součástí oficiálního plánu studia v kurzech. Hodnotící dotazníky, které se vyplňují zvláště při ukončení kurzu, obvykle věnují největší pozornost právě kvalitě vstupů (prvků) a přednášejících. Slouží zejména ke kontrole lektorů a profesorů. Pokud však věnujeme příliš velkou pozornost výkonům pedagogů, odvrátí se tím pozornost od cílů učebního procesu, programu nebo kurzu. Jako proces lze označit zkušenosti, jimiž účastník v průběhu kurzu prochází. Důležité je nejen to, co se naučil, ale také to, o čem přemýšlel a jeho pocity, které se týkají jak samotného kurzu, tak i oblastí, které přesahují oficiální hranice kurzu (Prokopenko, 1996). Další oblastí pro hodnocení je kromě prvků a procesů také administrativní zabezpečení kurzů. Na praktický průběh kurzu mají významný vliv faktory, mezi něž můžeme zahrnout proces výběru účastníků, pokyny pro přijetí, zajištění ubytování a stravování, připravenost skript a podkladů a jiné. Přestože administrativní záležitosti obecně nemají vliv na úroveň kurzu, mohou být

někdy považovány za problém, který velmi snadno může narušit průběh kurzu. Pro hodnotitele je proto velmi důležité, aby se ujistil, že administrativní záležitosti nebudou účastníkům potenciálně působit žádné problémy. Souvislosti, za kterých se kurz uskutečňuje lze nazvat kontext konkrétního vzdělávání. Lze jej chápat jako organizaci, instituci nebo domácí prostředí, ze kterého účastníci kurzu přicházejí, a rovněž zahrnuje důvody, proč ke vzdělávacímu kurzu přistupují. Poslední oblast, na kterou je třeba se v souvislosti s hodnocením zaměřit jsou výstupy vzdělávacích programů nebo procesů. Co se změnilo v důsledku školení? Cítí se účastníci jinak? Znají něco nového? Naučili se novým dovednostem? Změnily se nějak jejich vztahy nebo mají novou osobní strategii? Logicky se potom hodnocení zaměřuje na oblasti změn, které jsou nejbližší cílům kurzu nebo vzdělávacího procesu, i když se stává, že nejvýznamnější výstupy a přínosy ze vzdělávání mají jen málo společného s obsahem a formálními cíli kurzu.

Těchto pět odlišných směrů hodnocení vyžaduje velmi komplikovanou agendu pro zpracování hodnocení. Nejlepším způsobem pohledu na tuto otázku je považovat všechna dílčí hodnocení jako přehled pro výběr nejvýznamnějších problémových oblastí (Armstrong, 1999).

2.5.1.4. Údaje pro hodnocení

K hodnocení efektivity je nezbytný systematický sběr deskriptivních a posuzovacích informací, zejména pro zefektivnění výcvikových rozhodnutí ve vztahu k výběru, přijetí, hodnotě a modifikaci různých instrukčních aktivit (Štikar, Ryměš, Riegel, Hoskovec, 1996).

Většinu údajů pro hodnocení obvykle získáváme z přímých prohlášení (ústních nebo písemných) účastníků kurzů nebo ostatních osob, zainteresovaných na programu. Dalšími technikami jsou pozorování a vyhodnocování záznamů, které mají speciální využití. Můžeme je však rovněž využívat jako doplňku přímých prohlášení (Prokopenko, 1996).

Cennost vnějšího pozorovatele spočívá v tom, že získává přístup k informacím a situacím, které jsou za normálních okolností pro pedagoga nedostupné. U záznamů je důležité rozlišovat, zda se jedná o existující záznamy nebo o záznamy vytvářené pro hodnotitele nebo samotným hodnotitelem. Pokud hodnocení provádí osoba zvenčí, je obvykle nutné vyhledat to, co bylo o programu napsáno v různých stádiích jeho koncipování, tvorby, propagace a realizace. Třetím zdrojem informací, který se využívá nejčastěji, je přímé získávání informací od účastníků a dalších zainteresovaných osob. Tato prohlášení mohou mít ústní i psanou formu. V každém případě však mohou být získávána otevřeným nebo závazným způsobem.

Písemná prohlášení jsou zpravidla členěna tak, aby se zabývala formálními aspekty kurzu, přijímacím řízením a tím, co se dělo v průběhu kurzu. Ústní zprávy lze získávat strukturovaným nebo nestrukturovaným způsobem. Pokud je struktura komplikovanější, tazatel by měl mít zpracován přehled otázek, do kterého si zaznamenává konkrétní reakce v určitém pořadí. Nestrukturovaný rozhovor by měl probíhat velmi neformálně. Při rozhovorech lze obecně obsáhnout mnohem širší oblast než při vyplňování dotazníku, ale problémem zde mohou být nepřesnosti v záznamech, poznámkách (Prokopenko, 1996).

Pro zjišťování návratnosti investice do vzdělávání jsou důležité informace typu: růst ziskovosti, růst výkonnosti oproti rozpočtu, zvýšení obrátu na hlavu, pokles absencí, snížení procenta stížností, zvýšení kvality, zkrácení doby trvání procesu, nové produkty a inovace, zvýšená úroveň dovedností, větší flexibilita pracovní síly, zlepšení delegování a rozhodování, zvýšení spokojenosti zákazníků, více nových zákazníků a tržních segmentů, menší potřeba použití konzultační služby agentur, překračování vytyčených cílů, zlepšená schopnost řešení krizových situací a jiné (Kucharčíková, Vodák, 2004).

Při navrhování procesu hodnocení je dobré zahrnout do něj několik rozdílných technik shromažďování údajů, protože každá technika má své výhody i nevýhody. Konečný výběr technik však závisí na celkovém účelu hodnocení, kontextu, ve kterém se provádí, na dostupných zdrojích a osobních preferencích hodnotitele (Prokopenko, 1996).

2.5.1.5. Metody a úrovně hodnocení

Vyhodnocování metod školení a výcviku manažerů vyúsťuje do rozhodování, zda mělo dané vzdělávání smysl či nikoliv, co by se mělo zlepšit, aby bylo nákladově efektivnější. Proces vyhodnocování lze definovat jako (Hamblin, 1974): „Jakýkoliv pokus získat informace o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace.“

Je však nutné znovu konstatovat, že vyhodnocování je velice složité, a to nejen z důvodu obtížnosti definování měřitelného cíle, ale rovněž obtížného shromažďování informací o výsledcích. V neposlední řadě nelze opomenout rozhodování o tom, na jaké z následujících úrovní by se mělo vyhodnocování provádět (Armstrong, 1999).

Vyhodnocování efektu rozvoje pracovníků by mělo být prováděno pomocí zkoumání odezvy na program a obsah rozvoje u interních zákazníků, a pokud možno bychom se měli

pokusit odhadnout dopad rozvojových aktivit na individuální, podnikový a celopodnikový výkon.

Existuje pět úrovní vyhodnocování vzdělávání (Hamblin, 1974). Jsou to:

A/ Reakce školených osob na zážitky ze vzdělávání - co si myslí o užitečnosti či dokonce o zábavnosti vzdělávání, co si myslí o jednotlivých lekcích a lektorech, co by zařadily navíc, nebo co by vypustily.

B/ Hodnocení poznatků spočívá v zjišťování toho, co se školené osoby v důsledku vzdělávání naučily, nové znalosti a dovednosti, které získaly.

C/ Hodnocení pracovního chování se týká zjišťování míry, v jaké absolventi vzdělávání uplatňují své poznatky při výkonu práce.

D/ Hodnocení na úrovni organizační jednotky se pokouší zjistit dopad změn v pracovním chování absolventů vzdělávání na fungování této části organizace, v níž tito lidé pracují.

E/ Hodnocení konečné hodnoty se zaměřuje na zjišťování toho, jaký má organizace jako celek prospěch ze vzdělávání z hlediska větší ziskovosti, zachování organizace nebo jejího růstu. Je však velice obtížné ocenit a vyčíslit to, do jaké míry vzdělávání přispělo ke konečným výsledkům organizace.

Těchto pět úrovní tvoří jakýsi řetězec: vzdělávání vyvolává reakce, které vedou k učení, které vede ke změnám pracovního chování, které vedou ke změnám v organizační jednotce, které vedou ke změnám při dosahování konečných cílů. Vyhodnocování může začít na jakékoliv úrovni. Všeobecně platí, že čím je úroveň hodnocení vyšší, tím obtížnější je zjišťování o měření efektu vzdělávání.

V praxi se zpravidla používá metoda hodnocení na čtyřech úrovních (Kirpatrik, Donald, 1976). Jedná se o následující úrovně:

1. Reakce účastníků: „Jak jsou účastníci s výcvikem spokojeni?“
2. Úroveň dosažených znalostí, dovedností a postojů: „Co jste se naučili?“
3. Změna pracovního chování v důsledku výcviku: „Použili jste získané poznatky na pracovišti?“

4. Hodnocení výsledků podniku ve spojitosti s výcvikem: „Došlo ku změně výsledků organizace v důsledku výcviku?“

Podmínkou úspěšného hodnocení výcviku ve všech úrovních je stanovení cílů výcviku.

Při srovnávání alternativ výcviku nebo skupiny kontrolní a skupiny bez výcviku lze použít následující kritéria (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 1996):

- kritérium reakce – měření dojmu učených, zda byl výcvik užitečný,
- kritérium učení – změřením toho, co se účastníci výcviku naučili,
- kritérium chování či jednání – transfer z výcviku na skutečnou práci,
- kritérium výsledku – zisk v termínech organizace.

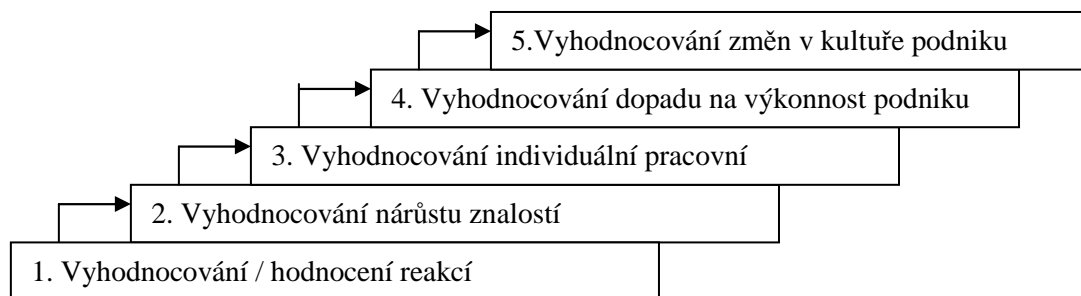
Pro hodnocení efektivity výcviku jsou důležité určité druhy validity (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 1996):

- validita výcviku – zda stačí cvičený na kritéria stanovená pro výcvikový program,
- transferová validita – zda cvičený dosáhl úspěchu, když se vrátil zpět do práce,
- intraorganizační validita – odpovídá na otázku, zda je výcvikový program stejně efektivní u různých skupin v jedné organizaci,
- interorganizační validita – odpovídá na otázku, zda je výcvikový program stejně efektivní v různých organizacích.

Hodnocení efektivity výcviku lze provádět v rámci výzkumných projektů, kompletních nebo kvaziexperimentálních.

Vyhodnocování vzdělávání je komplexní proces, který se pokouší měřit celkové přínosy a náklady rozvojového programu. Model vyhodnocování vzdělávacích aktivit se skládá z pěti úrovní, které názorně ukazují, že vzdělávání vyvolává reakce účastníků, které vedou ke změnám jejich pracovního chování a ke změnám podnikové kultury při dosahování stanovených cílů. Všechny články tohoto pomyslného řetězu uvedeného v modelu jsou stejně důležité. Je třeba postupovat po jednotlivých krocích až po nejvyšší úroveň, protože dosahování kvantitativních a kvalitativních cílů na této nejvyšší úrovni je to, o co jde především (Kucharčíková, Vodák, 2004).

Schéma 14: Model vyhodnocování přínosů vzdělávání úroveň



Zdroj: Kucharčíková, Vodák, 2004

Hodnocení reakcí zabezpečuje informace o postojích účastníků ke vzdělávání, ale zabývá se i tím, co se skutečně naučili. Nejpoužívanější metodou pro vyhodnocení reakcí je dotazník po tréninku. Alternativní metodou je rozhovor s účastníky po tréninkové aktivitě. Úroveň vyhodnocování nárůstu znalostí uvedeného modelu je dána tím, co se účastníci naučili. Jde o přenos znalostí a dovedností. Vhodným nástrojem pro vyhodnocování na této úrovni jsou testy před a po vzdělávací aktivitě, dotazníky a rozhovory. Na úrovni vyhodnocování individuální pracovní výkonnosti podnik hodnotí dopady vzdělávacích a rozvojových akcí na znalosti, dovednosti, postoje a výkonnost účastníků. Základní metody, které jsou použitelné pro měření dopadů vzdělávání na výkonnost jednotlivce jsou strukturované rozhovory s účastníky a jejich nadřízenými manažery, dotazníky pro účastníky a manažery, získání kvalifikace nebo zpětná vazba 360°/180°. Ta se skládá z dotazování s cílem ohodnotit chování účastníků proti pozorovatelným kritériím. Na úrovni vyhodnocování dopadů na výkonnost podniku se hodnocení zabývá dopadem vzdělávacího projektu na efektivnost organizační jednotky a na to, zda jde o nákladově efektivní akci. Některé přístupy k vyhodnocování na této úrovni představují strukturované rozhovory s vrcholovým managementem, použití vhodného modelu řízení kvality, využití kontrolních skupin a procesů managementu kvality. Jde v podstatě o využití principů benchmarkingu jako procesu porovnávání a přizpůsobování nejlepších přístupů k vyhodnocování vzdělávání z vnitřního i z vnějšího prostředí podniku. Při vyhodnocování změn v kultuře podniku jde o to, jak se do povědomí účastníků dostaly hodnoty požadované vedením společnosti. O změnách v kultuře podniku lze hovořit jen v případě dlouhodobých a jasně cílených projektů. V této oblasti lze pro vyhodnocování využít především vnější vnímání obchodních partnerů a cílené akce specializovaných poradenských firem (Kucharčíková, Vodák, 2004).

Další metody a postupy k pokrytí otázek a problému s cílem provést hodnocení a zjistit efektivnost vzdělávacích programů jsou kromě výše uvedeného dotazníkového šetření a následného pohovoru ještě plánování činnosti umožňující přenos školení v praxi a současné měření této úspěšnosti, pozorovaná rozhodující událost, která se evidentně vztahuje svým účinkem ke vzdělávací akci, ocenění konečného výkonu a samohodnocení jako součást kurzu či speciální hodnotící cvičení po ukončení školícího programu (bývá nejpřijatelnější zejména z toho důvodu, že předem nejsou stanovena měřítka pro hodnocení), přímé pozorování (výsledky této činnosti bývají porovnávány s činnostmi a vzory chování kladně ověřenými v minulosti), jehož realizace bývá obtížná a časově velmi náročná, zkontrolování výstupu a výsledků (u pozic s indexy výkonu vyjádřené numerickou formou) a rozhodovací kritéria jako jsou důležitost, četnost, náklady, užitečnost, proveditelnost, etika a technická spolehlivost. (Buckley, Caple, 2004)

Většina autorů (jako například Koubek, 2001) statí o vyhodnocování vzdělávání shodně uvádí, že snažíme-li se kvantifikovat praktický přínos vzdělávání pomocí ekonomických ukazatelů, například zvýšení produktivity práce, zvýšení prodeje, zvýšení kvality výrobků či služeb, poklesu nákladů apod., ocitáme se na tenkém ledě. Ještě problematičtější je to v případě praktického přínosu vzdělávání u vedoucích pracovníků. Všechny výše uvedené pokusy o porovnání nákladů a přínosů vzdělávání mohou dojít ke zkresleným výsledkům.

2.5.1.6. Charakteristiky vyhodnocování vzdělávání

Přínosy vzdělávání není vždy možné měřit a vyhodnocovat pouze ve finančním vyjádření. Vždy je však třeba přínosy vzdělávání odhadovat nebo zdůrazňovat možná rizika či náklady a dopady spojené s omezeným či žádným investováním do vzdělávacích programů. Kvalitativní nehmotné přínosy se často měří nesnadno, ale v mnoha případech mohou být důležitější než přínosy kvantitativní.

VÝHODY VYHODNOCOVÁNÍ

- přispívá k efektivitě podnikání,
- podporuje vazbu mezi cíli vzdělávání a podnikatelskými cíli podniku,
- zvyšuje zaměření na požadované cíle vzdělávání,
- zvyšuje závazek a zodpovědnost účastníků a manažerů,
- stává se prvkem zlepšování výkonnosti,
- zjišťuje, které aktivity nejvíce přispívají zvyšování výkonnosti a dosahování cílů,

- stanovuje oblasti s nejvyšší návratností investic,
- tvoří spolupráci mezi personálním oddělením a managementem,
- umožňuje orientaci vzdělávacích příležitostí na správné lidi,
- zaměřuje pozornost managementu na lidské zdroje.

NEVÝHODY VYHODNOCOVÁNÍ

- získávání potřebných informací je často náročné a výsledky jsou posuzovány subjektivně,
- vyžaduje mnoho času, úsilí, dodatečných finančních prostředků, úzkou spoluúčast lektorů, účastníků vzdělávání a managementu,
- izolovat dopady vzdělávání od vlivů vzniklých z jiných podnikových procesů není vždy lehké, některé přínosy je obtížné kvantifikovat.

RIZIKA VYHODNOCOVÁNÍ

Při vyhodnocování vzdělávání je nesnadné rozlišit, které ovlivnění výkonnosti je výsledkem vzdělávání, a které je způsobeno jinými faktory. Tyto faktory lze rozlišit za pomoci:

- kontrolních skupin,
- analýzy trendů,
- expertních odhadů,
- zpětné vazby od zákazníka.

Jiným problémem je neschopnost oddělit, v čem bylo vzdělávání špatné, a které chyby byly způsobeny jinými faktory.

SUBJEKTY VYHODNOCOVÁNÍ

- vrcholový management,
- ostatní manažeři,
- účastníci,
- externí odborníci,
- interní a externí zákazníci.

NÁSTROJE VYHODNOCOVÁNÍ

V níže uvedené tabulce jsou charakterizovány vybrané nástroje vyhodnocování z pohledu vhodnosti jejich využití při vyhodnocování vzdělávacích aktivit. Znázorňuje jednoznačný vztah mezi podrobností vyhodnocování, potřebným časem a vynaloženým úsilím.

Tabulka 4: Shrnutí vhodnosti metod vyhodnocování

Metoda	Kvantitativní orientace	Kvalitativní orientace	Vhodnost k převodu na finanční hodnotu	Vhodná jako informace pro vedoucího	Význam jako vstup pro vyhodnocovatele	Vhodnost k poznání výchozí úrovně
Dotazník	3	3	0	1	1	1
Testy před a po učení	3	3	0	2	3	1
Dotazníky	2	2	0	1	2	1
Rozhovory	1	3	0	3	3	1
Odhad přínosů	3	2	3	3	3	1
360 °ZV	3	3	0	3	3	2
Kvalifikace	2	2	0	1	2	2
Posouzení	3	2	2	1	2	2
Odhad přínosů	3	2	3	3	3	2
Analýzy trendů	3	1	3	1	2	3
Analýzy dopadů	1	3	0	3	3	3
Model řízení	1	2	0	1	2	2
Kontrolní skupiny	3	3	3	1	3	3
Manažerské informace	3	2	3	1	3	2

(Pozn.: Vhodnost metody pro uvedené použití: 3 – vysoká, 2 – střední, 1 – nízká, 0 – nevhodná)

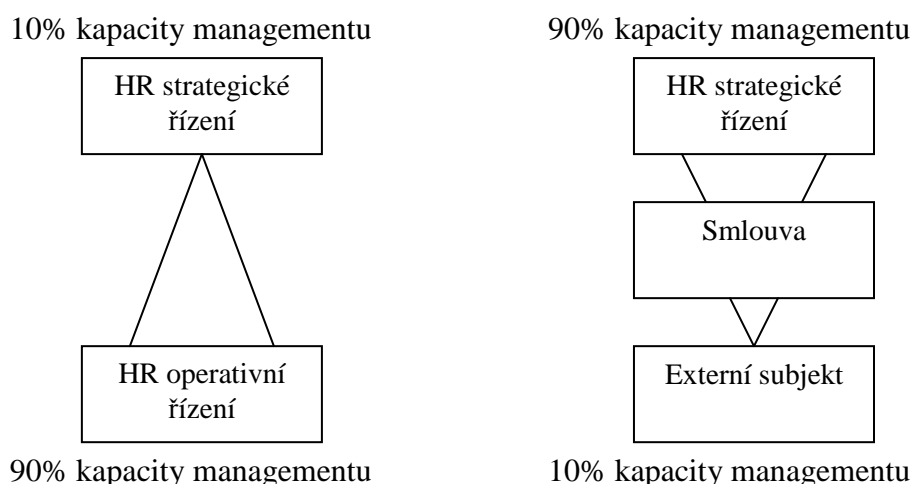
Zdroj: Vodák, Kucharčíková, 2007

2.5.2. Hospodárnost personálního outsourcingu

V poslední době se začal v České republice úspěšně rozvíjet Human Resources (HR) outsourcing. Jedná se o to, že činnosti související s personalistikou zajišťuje specializovaná firma, která dokáže efektivněji pracovat se svěřeným úkolem. K nejčastějším činnostem firmy převáděným na externí subjekt v oblasti personálního managementu jsou kromě vzdělávání i nábor a výběr zaměstnanců, vyhledávání vedoucích pracovníků, jednorázové hodnocení zaměstnanců (personální a manažerský audit), služby poskytované v rámci péče o pracovníky, ochrana zdraví při práci či provoz personálních informačních systémů (především personální administrace a mzdová agenda). (Urban, 2004)

Přínos outsourcingu firmě ilustruje následující model. Personální útvar podniku či firmy obvykle řeší celou řadu problémů, které souvisejí s bezprostředním dopadem na firmu. Dlouhodobé problémy jsou často odsouvány. Ze schématu je zřejmé (v levé části), že management firem se věnuje pouze z 10% tomu, co firmu „živí“, a z 90% operativnímu řízení. Pokud se však podaří operativní problémy převést na externí subjekt, tak se s největší pravděpodobností situace obrátí (v pravé části schématu). Za této nové situace HR oddělení skutečně řídí s dlouhodobou perspektivou lidské zdroje a je partnerem managementu (Kohoutová, 2004).

Schéma 15: Model přínosu HR outsourcingu



Zdroj: Kohoutová, 2004

Podle závěru výzkumu provedeného pod záštitou britské společnosti LogicaCMG by se poměr mezi činnostmi prováděnými interně a externě měl pohybovat kolem 30 : 70. To znamená, že 30 % činností by měla firma zabezpečovat z vlastních zdrojů a 70 % činností vyčlenit a svěřit externímu dodavateli (in Nováčková, 2007).

Pro zadávání některých personálních činností externím organizacím existuje řada důvodů prokázaných v praxi. V první řadě jde samozřejmě o důvod strategický – snížit náklady. Ten byl zejména v první vývojové fázi outsourcingových aktivit důvodem nejdůležitějším. Dalším pozitivem outsourcingu v HR je možnost uvolnit volné interní zdroje pro jiné účely. Outsourcing umožňuje přesměrovat omezené firemní zdroje z podpůrných činností na ty, které tvoří tzv. core business a může tímto způsobem trvale snížit režijní náklady spojené s personálním útvarem, redukovat personální administrativu a odstranit pozice, které neposkytují příležitost ke kariéernímu postupu, případně celý personální úsek. Některé firmy

získají prostřednictvím outsourcingu přístup k vyspělým technologiím, profesionálnímu know-how a řídí se tzv. nejlepší praxí. Výhoda outsourcingu zaměstnanců spočívá v tom, že si firma pronajímá pracovníkův produktivní čas, kdy zaměstnanec skutečně pracuje a přináší mu hodnotu. Období dovolených, nemocí a absencí neřeší klient, nýbrž dodavatel, který na tuto dobu obvykle zajistí náhradu. Na první pohled ne příliš zjevným efektem outsourcingu může být změna organizační struktury firmy. Po vyčlenění některých funkčních oblastí ven z firmy dochází k odstranění organizačních mezistupňů – zejména středního managementu – a organizační struktura se tak zplošťuje. Firma se stává flexibilnější a je lépe připravena na případné fúze a akvizice. Pokud si tímto způsobem firma uvolní ruce o to intenzivněji se věnuje svému „core business“, což vede k větší specializaci a vyšší konkurenceschopnosti. Nikoliv nevýznamným přínosem outsourcingu je i převedení odpovědnosti za danou oblast na dodavatele a snížení rizika podnikání klientské firmy. (Nováčková, 2007)

Dodatečnými přínosy outsourcingu jsou i řešení různých následujících situací, kdy:

- si společnosti nemohou dovolit zaplatit kvalitní personální odborníky,
- outsourcer se stará o vývoj a rozvoj podpůrných činností, o které se tudíž nemusí starat firma,
- stejně tak přechází na outsourcera i povinnost starat se o nové technologie,
- interní řízení lidských zdrojů by neúměrně zvýšilo nákladové položky (Kohoutová, 2004).

2.6. Formy a subjekty vzdělávání

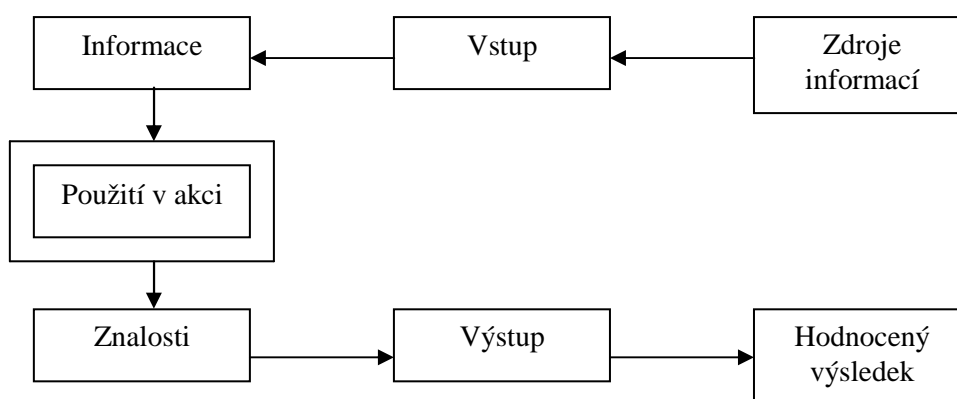
2.6.1. Action Learning

Manažerské vzdělávání podle typu studia lze v současnosti rovněž rozdělit na klasické vzdělávání a vzdělávání s důrazem na praktickou aplikaci. Klasické vzdělávání postavené na tradičních přístupech ke studiu na vysokých školách sice rozšiřuje posluchačům oblast znalostí, ale jeho využití v praxi není dostatečně efektivní, nebo až po zúročení manažerskou praxí. Oproti tomu koncept vzdělávání s důrazem na praktickou aplikaci, tzv. Action Learning, je zaměřen tak, aby student veškeré znalosti a dovednosti získané studiem mohl obratem aplikovat v praxi. Tento moderní způsob studia je založen na diskusích a výměně zkušeností, způsobech využití teoretických modelů a jejich modifikací pro řešení aktuální situace v konkrétní organizaci. Studenti zpracovávají reálné projekty, které aplikují ve svých

organizacích. Pro tento typ studia mohou být přijati pouze zájemci s určitou zkušeností v manažerské praxi. Lze konstatovat, že absolventi klasických přístupů vzdělávání mají velmi dobrý přehled o metodách a teoretických modelech, avšak jejich schopnost využít nabytých poznatků a přispívat tak k naplňování cílů organizace je nižší než u absolventů vzdělávání typu Action Learning. Školící programy orientované na praktické využití poznatků proto získávají na významu především v oblasti rozvoje vrcholových manažerů (Brádlér, 2003).

V souvislosti s koncepcí akčního učení je níže uveden model znalostního přístupu k výuce manažerských disciplín.

Schéma 16: Model znalostního přístupu k výuce manažerských disciplín



Zdroj: Truneček, 2004

2.6.2. E-learning

E-learning je vzdělávání a trénink zaměstnanců využívajících informačních technologií. Výhodou je snadná dostupnost, nižší náklady, časová pružnost využití, možnost průběžné aktualizace textů a interaktivní metoda výuky, která zvyšuje její efektivitu (Urban, 2004).

E-learning jako elektronické vzdělávání je tedy rychlejší a levnější než ostatní formy vzdělávání, jeho využití je však omezeno tématem vzdělávání a technologickým vybavením podniků (Vodák, Kucharčíková, 2007)

E-learning, jako progresivní forma vzdělávání, má své přívržence i odpůrce, všichni se však shodují na tom, že představuje širokou oblast získávání informací v učebním procesu prostřednictvím ICT, je užitečným nástrojem na zvyšování znalostí, schopností a kvalifikace jednotlivců i společnosti. K argumentům typu, že se jedná o kvalitativně vyšší úroveň vzdělávání, patří i ty, které vyčíslují ekonomické hledisko aplikace e-learningu:

- nižší a přehledné investice do vzdělávání při vyšší kvalitě vzdělání,
- zachování pracovní výkonnosti v průběhu vzdělávání a eliminace nákladů.

Zejména počáteční náklady jsou důležité, jak vyplývá z následující tabulky:

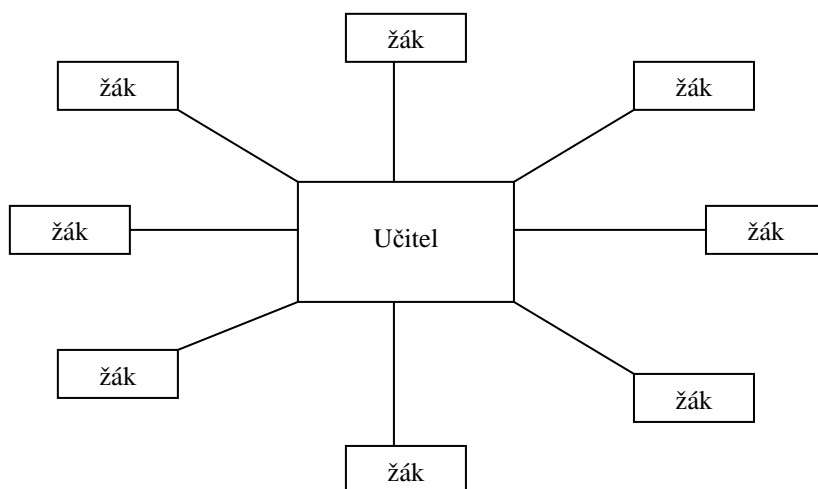
Tabulka 5: Srovnání e-learningu a klasického vzdělávání

e-learning	Klasické vzdělávání
Náklady na vývoj kurzů	Pronájem školících prostor
Nákup softwaru	Pronájem či nákup didaktických pomůcek
Nákup podpůrného softwaru (databázový server, operační systém, aj.)	Náklady na dopravu, stravu a ubytování
Nákup výpočetní techniky, tvorba informační infrastruktury	Nepřímé náklady vznikající v souvislosti s omezenou výkonností pracovníka během výuky, mzdové náklady na lektory

Zdroj: Poniščiaková, Šukalová, 2004

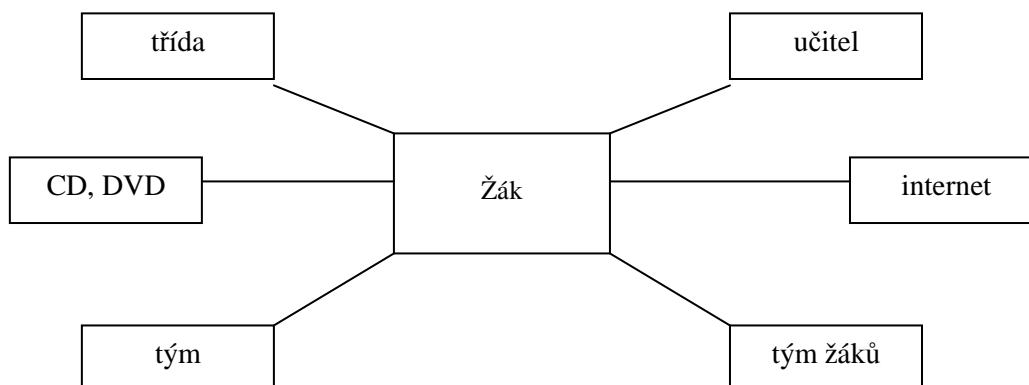
Na základě tohoto srovnání lze konstatovat, že stejně jako klasická forma vzdělávání, ani e-learning není levnou záležitostí. Toto tvrzení však platí jen pro počáteční náklady, protože další náklady na provoz jsou již minimální. Využití lektorů se může postupně snižovat, odpadá pronájem školících prostor a potřeba různých pomůcek, bez nichž se klasické vzdělávání neobejde. Aktualizace a rozšiřování e-kurzů jsou jednoduché a také odpadá doprava studujících na místo získávání znalostí. Ani pracovní výkonnost není ohrožena. Model e-learningu lze přirovnat ke známému Komenského modelu „škola hrou“, a to díky možnosti aktivnější zpětné vazby realizované prostřednictvím testovacích otázek a návrhů řešení modelových situací (Poniščiaková, Šukalová, 2004). To vyhovuje zejména studentům s vyvinutějšími komunikačními schopnostmi. Následující schémata znázorňují jiný pohled na rozdílnost v přístupech ve vzdělávání:

Schéma 17: Subjekty a komunikační toky klasické školy



Zdroj: Poniščiaková, Šukalová, 2004

Schéma 18: Subjekty a komunikační toky e-learningu



Zdroj: Poniščiaková, Šukalová, 2004

Mnoho složek pro e-learning lze dnes koupit jako hotové produkty nebo služby. E-learning manažer (zorientovaný na trhu e-learningových služeb) musí navrhnout úspěšnou e-learningovou strategii a škálovatelnou a flexibilní architekturu. Jakmile je stanovena e-learningová strategie, je třeba zjistit, jaké služby budou pro její realizaci potřebné. Na trhu jsou dnes například tyto služby pro e-learning:

- Správní vzdělávací systém (LMS – learning management systém), což je podnikově orientovaný software, který je integrován do systému řízení lidských zdrojů a umožňuje (Plecháč, 2003):
 - nabízet online kurzy,
 - organizovat virtuální třídy,
 - organizovat web-based vzdělávání,
 - sledovat studijní aktivity studentů,
 - organizovat tutorskou pomoc,
 - ověřovat znalosti studentů před i po studiu, evidovat výsledky studia a testů.
- Hotové online kurzy. Web-base kurzy jsou dostupné na internetu nebo na intranetu a prohlízejí se pomocí prohlížečů. Bývají zaměřeny na kurzy počítačové gramotnosti nebo jazyková praktika.
- Uživatelské web-based kurzy jako služba, jejíž získání je velmi obtížné a to hlavně z toho důvodu, že organizace sama se musí aktivně podílet na přípravě a tvorbě obsahu učební jednotky. Předpokládá se, že to bude v budoucnu nejžádanější služba.
- Synchronní, spolupracující učební nástroje jako je chat či telekonference.

- Poradní a informační služby zahrnující novinové služby, e-noviny, diskusní fóra a další.
- Řídící a tutorovací služby, vyžadující spolupráci IT pracovníků či profesionálního pracovníka vzdělávací instituce.
- Nástroje pro správu znalostí umožňující sběr, ukládání a distribuci informací.
- Nástroje pro ověřování dovedností a znalostí potřebných pro práci v organizaci.
- Knihovní programy zajišťující cirkulaci, tisk, import a export dat s možností publikovat na internet nebo intranet (Plecháč, 2003).

Problémy s využíváním e-learningu v ČR je hned několik a velká část z nich vyplývá ze specifík českého trhu:

1. Zákazníci (často i velké společnosti) v ČR většinou nepoznají rozdíl mezi kvalitními elektronickými systémy řízení vzdělávání a jejich levnými náhražkami.
2. Zákazníci chtějí e-learning nainstalovat podobně jako kancelářský software. Neuvědomují si, že přijetí e-learningu zaměstnanci a jeho efektivní využití lze dosáhnout pouze intenzivním interním marketingem, změnou procesů, motivačních faktorů a k přístupu k práci HR a dalšími aktivitami.
3. ČR je malá země a cena dopravy i pronájmu jsou příliš nízké, než aby úspory byly tak markantní. Náklady na vývoj kurzů v češtině jsou navíc pro poměrně malé potenciální publikum vysoké. Nedostatek kvalitních kurzů v češtině má potom přímý vliv při hodnocení efektivity zavedení e-learningového řešení v organizaci.
4. V ČR se zabývá e-learningem jen velmi málo dodavatelů a opravdu efektivně jej využívá jen velmi málo zákazníků (Pravda, 2003).

Přes některé rozporuplné názory a skutečnosti je e-learning podnětnou formou učení a pro mnohé velmi přitažlivou. Zaměstnává všechny smysly studenta, což snižuje možnost jeho pasivního přijímání vědomostí. Efekty a jednoznačné dopady e-learningu jsou však podmíněné. Ani tato forma vzdělávání se nedá realizovat spontánně, bez možnosti plánování, rozhodování, organizování a kontroly celého procesu. Tento proces managementu (LMS), který zabezpečuje i zpětnou vazbu mezi lektorem a studentem, pomáhá i při tradičním způsobu výuky, kde je nutná fyzická přítomnost studenta. LMS prostřednictvím svých nástrojů a internetu dokáže zpřístupnit učební předmět širokému okruhu zájemců (Plecháč, 2003).

Ačkoliv je e-learning poměrně mladou disciplínou, díky raketovému nástupu dostupnosti komunikačních technologií a zejména internetu již pevně zakotvil mezi tradiční systémy vzdělávání. Vzhledem k nárokům, které klade jak na tvorbu studijních podkladů a jejich distribuci, tak na vlastnosti studujícího, nachází a v budoucnu ještě upevní svoje postavení zejména v systémech podnikového vzdělávání, profesního vzdělávání dospělých a v neposlední řadě také v oblasti rekvalifikací a při změnách profesní orientace.

Masivní pronikání vysokorychlostního internetu silně napomáhá vstupu distančního vzdělávání i do nevelkých organizací a zejména k jednotlivcům a drobným podnikatelům, pro něž může být mnohdy jediným schůdným, prostředkem profesního rozvoje.

Je třeba mít vždy na paměti, že klasické prezenční vzdělávání je nenahraditelnou a nezbytnou součástí lidského vzdělávání jako cecku a žádným elektronickým ani jiným vyučovacím systémem, jej nelze nahradit především v počátečních stádiích získávání vědomostí. (Jeger, 2007)

2.6.3. Blended Learning

V současné době se na pracovištích využívá tzv. blended learning neboli smíšené vzdělávání, které spočívá v kombinaci elektronické a prezenční výuky. Tento pojem výrazně rozšiřuje možnosti vzdělávání do všech oblastí lidského počinání, včetně manuálních a dělnických profesí. Vše, co se dá naučit distančně, učí se distančně, ostatní zejména manuální dovednosti se vyučují prezenčně (Jeger, 2007)

Jedná se o řízený proces s přístupem k celé řadě nástrojů, které pomáhají zlepšit pracovní výkonnost. Jelikož učení není pasivní proces, je potřeba aktivní zapojení zaměstnance do učení, což nabízí právě smíšené vzdělávání. Kromě toho zároveň umožňuje i školitelům, aby kontrolovali postup v užívání výukového programu. Jeho další výhodou pak je, že umožňuje sdílení myšlenek a nápadů vzdělávaných osob. Aby tento proces vzdělávání mohl efektivně fungovat, je třeba doplnit jej o způsob hodnocení.

Hodnocení programu smíšeného vzdělávání se doporučuje založit na čtyřstupňovém hodnotícím modelu, který vznikl několik desetiletí předtím, než se objevil e-learning. Doporučuje zaměřit se na několik základních otázek (Kirpatrik, 2003):

1. Jsou určeny vzdělávací cíle a požadované výsledky, které skutečně odpovídají současné potřebě podniku? Jsou vyjádřeny měřitelným způsobem?

2. Je způsob vzdělávání, který byl zvolen, skutečně vhodný pro firemní účel? Jsou studijní materiály poutavé a personalizované? Byli do projektu zapojeni školitelé, kouči a manažeři? Chápu, co mají dělat, aby zaměstnance ve vzdělávání podpořili?
3. Zlepšuje se výkon zaměstnanců procházejících výukovým programem? Neměla by se jejich výkonnost porovnat s výkonností těch, kteří se programu nezúčastnili?
4. Přinesl daný vzdělávací program viditelné obchodní výsledky a návratnost investic?

2.6.4. Současné univerzity

Závěr 20. století vynesl potřebu podniků, organizací i úřadů jako „učících se organizací“ (viz. kapitola 3.8) a vyzdvihl požadavek celoživotního vzdělávání. Důvodem je především to, že současná světová soutěž je především soutěží hlav. Nároky na expanzi vzdělanosti se střetávají s praxí škol, které vznikly a vyvíjely se za jiných okolností. V pokročilých zemích se nyní hledají různé formy škol, které by lépe uspokojily náročnější požadavky a lépe zaplnily vzdělanostní prostor společnosti. V tomto směru vede americké školství, které bylo jako první a nejsilněji postaveno před vyšší vzdělávací úlohy.

Dnešní univerzity se začínají formovat podle těchto základních modelů:

2.6.4.1. Tradiční univerzita

Vysoká škola, která se ustavila jako instituce terciálního vzdělání, obsáhla ve vzdělání jistou univerzálnost. Nabízí nižší bakalářské a vyšší magisterské vzdělání, často postgraduální vzdělání a některé doktorské vzdělání. Na univerzity se začali obracet podnikatelé a také manažeři, když se ukázalo, že holý praktikismus na efektivní rozvoj podnikání nestačí a také, že nové síly a prostředky velkých korporací nelze ovládat bez jistého teoretického základu. Velká část univerzit si pořídila fakulty zaměřené na byznys.

2.6.4.2. Mezinárodní univerzita

Proces zmezinárodnování vzdělání a vyšší stupeň globalizace povzbuzuje univerzity pořádat kurzy s mezinárodní účastí, zahrnující mezinárodní zkušenost, až po zakládání poboček v zahraničí. České vysoké školy spolupracují s mnoha zahraničními partnerskými školami a tato součinnost významně urychlila osvojování západní tržní ekonomiky a odpovídající vzdělanosti. Je zřejmé, že budoucí vzdělávání bude mít mezinárodní povahu. Toto platí všeobecně, ale dvojnásob pro byznys a management. Proces globalizace roznáší znalosti podnikatelského řízení do celého světa. Spolupráce škol v mezinárodním měřítku je podmínkou moderního znalostního ovládnutí podnikatelského díla.

2.6.4.3. Vědecká univerzita

Některé univerzity, které si vybudovaly solidní výzkumný základ se mění na vědecké univerzity. Hlavní postavou není učící profesor, ale výzkumný profesor. Univerzita produkuje vyspělé vzdělávání, na vysoké vědecké úrovni. Podniky mají zájem o takové vzdělání, aby zapůsobilo jako jejich konkurenční výhoda a umožnilo jim dominovat na trhu.

2.6.4.4. Univerzita – institut

Vysoká škola s vyhraněným zaměřením, obsahující určitá odvětví nebo obory. Odvětví či obor, který obsluhuje, také její práci hodnotí a obvykle i přímo podporuje.

2.6.4.5. Univerzita se standardizovanou výukou

Potřeba vyššího a vysokého vzdělání vyvolala existenci vysokých škol, které se stávají přístupnějšími v důsledku toho, že standardizují výuku, učební podklady, certifikují profesory a mohou tak nabízet vzdělávání na dobré úrovni se stále kontrolovanými nároky.

2.6.4.6. Podniková univerzita

Velké korporace se stálou potřebou obměny odborníků si již před lety začaly zřizovat univerzity ve své vlastní režii. U nás se příkladem stala univerzita Škody v Mladé Boleslavi (kap. 3.6.5.).

2.6.4.7. Univerzita s dálkovým vzděláváním

Internet otevřel cestu mnoha oborům, mezi nimi i dálkovému vzdělávání. Proniká do výuky mnoha univerzit, někde jako usnadňující doplněk, jinde jako hlavní náplň dálkových fakult. Prostředky internetu, webu, telekonferencí, pevné a mobilní fónie k tomu otevírají nové možnosti (Autor neuveden, Moderní řízení, č. 2, 2003, s. 11-13).

2.6.5. Podnikové univerzity

Podnikové univerzity zaznamenaly v zahraničí v průběhu posledních deseti let neobyčejný růst. Podle některých odhadů v následujících deseti letech předstihne počet podnikových univerzit (univerzit korporací) tradiční univerzity a podnikatelské školy.

První podnikovou univerzitu založila v roce 1927 společnost General Motors. Od té doby univerzit tohoto druhu přibývalo a na začátku 80. let jich v USA bylo čtyři sta. Skutečný růst však nastal až v devadesátých letech, kdy se jejich počet zčtyřnásobil. Dnes však již existuje asi dva tisíce čtyři sta univerzit korporací. Asi osmdesát procent největších firem z žebříčku

Fortune 500 buď už má podnikovou univerzitu nebo ji plánuje založit. Primárním důvodem pro zřízení podnikové univerzity je ukázat zaměstnancům, jakou mají pro firmu hodnotu a zároveň zdůraznit význam neustálého, celoživotního učení. Cílem je podpora špičkové výkonnosti, uspokojení z práce, správný styl vedení lidí a firemní kultury a poskytování vynikajících služeb. S tím, jak podniky globalizují, chtějí šířit společnou kulturu a hodnoty, a také dosáhnout toho, aby se změny uskutečňovaly simultánně ve všech podnikatelských jednotkách na celé zeměkouli. I k tomu má napomoci univerzita (Nixon, Helms, 2002).

2.6.5.1. Růst podnikových univerzit

Univerzity korporací rostou z řady důvodů. Některé společnosti chtějí systematizovat vzdělávací a výcvikové funkce, jiné hodlají maximalizovat svoje investice do vzdělávání. Další korporace se snaží podporovat zaměstnatelnost personálu a zůstat konkurenceschopnými na trhu práce. Jsou i korporace, které neuspokojují ani tradiční učební kurzy na školách byznysu, ani internetové učení, a v podnikové univerzitě vidí třetí cestu. Další důvody růstu podnikových korporací jsou následující (Nixon, Helms, 2002):

- Přizpůsobení se uživatelům – Nové technologie a alternativní zdroje vzdělávacích produktů umožňují větší přizpůsobení potřebám účastníků. Uživatelům přizpůsobené kurzy mohou mnohem lépe plnit učební cíle stanovené podnikem. Podnikové univerzity jsou známy tím, že používají výuku on line i internet.
- Internet – Internet umožňuje zaměstnancům učit se od ostatních. Tlak na využívání internetu často přichází z vedení korporace, protože je to cesta, jak snížit náklady. A pokud ke snížení nákladů nedojde, dochází prokazatelně k vyšší účinnosti učení. Účastníci mají mnohem více kontroly nad učebním procesem, mohou navazovat kontakty s odborníky, mohou si sami volit čas pro učení.
- Aktualizované podklady – Internetové kurzy umožňují přístup studujících k aktuálním verzím učebních podkladů. Jakmile mladý člověk po absolvování školního vzdělání nastoupí do zaměstnání, potřebuje nový soubor dovedností pro svou práci a své pracoviště. Proto se korporace musí stát vzdělavatelem lidí na pracovištích.
- Cena kvality – Univerzity korporací se zřizují většinou s cílem zajistit vzdělávání s nižšími náklady než tradiční univerzity. Měly by mít režijní náklady na úrovni 20-50% nákladů tradičních univerzit. Univerzity korporací usilují o to být nákladově efektivní tím, že rozlišují mezi všeobecnými potřebami vzdělávání a specifickými potřebami firmy.

- Rychlost a flexibilita – Jakmile firma zavádí novou strategii, vstupuje na nové trhy nebo zavádí nové produkty, univerzity korporací dokáží zajistit přípravu všech podnikatelských jednotek a divizí rychle a simultánně. Dokáží poskytnout rychlý a efektivní trénink i mnoha vzdáleným jednotkám. Znalosti a informace poskytnuté právě včas jsou pro úspěch kritické.
- Vzdělávání a výcvik pro všechny kategorie zaměstnanců, někdy i výcvik pro zákazníky, dodavatele a další obchodní partnery.
- Strategické přínosy – Neustálé celoživotní učení je sama o sobě vyspělá a pokroková strategie. Klíčový cíl univerzity korporace je řešit specifický problém organizace (aktuální potřebu přípravy zaměstnanců) a zvýšit tak výkonnost organizace (Nixon, Helms, 2002).

2.6.5.2. Partnerství mezi tradičními univerzitami a univerzitami korporací

Partnerství mezi tradičními univerzitami a univerzitami korporací může nabídnout to nejlepší, co v obou těchto světech existuje. Pro tradiční univerzity je zde nová příležitost prorazit na trhu s výcvikem rychle se měnících praktických dovedností. Naopak korporace mohou profitovat ze strukturovaného pojetí s akademickým světem univerzit a vysokých škol. Podle průzkumu z roku 1999 62% univerzit korporací má navázány aliance s vysokými školami, tento podíl se má do roku 2003 zvýšit na 85%. Často slouží tyto aliance k tomu, aby se nabízeným učebním kurzům dala náležitá vážnost, ale také aby se do podniků dostala z vysokých škol potřebná odborná znalost. V některých případech je cílem aliancí získat kvalitní lektory. Další výhodou bývá pokles nákladů učebních programů.

64% univerzit korporací podle průzkumu realizuje v současné době méně než 20% svých programů pomocí informační technologie. Předpokládá se, že tento podíl rychle poroste a vzdělávání se bude uskutečňovat prostřednictvím jedné z pěti klíčových technologií: intranet, satelity, internet, videokonference, CD-ROM. Obecně se má za to, že vzdělávání pomocí internetu je levnější než ekvivalentní kurz v učebně. Pokud však má být učení pomocí internetu interaktivní, náklady rostou. Zdrojem značných úspor však mohou být snížené náklady a ztráty času spojené s cestováním, protože pomocí internetu a dalších technologií se účastník může učit v místě pracoviště. Pro vzdělávání a výcvik mohou být využity volnější části pracovní doby. Existují systémy, které zajišťují okamžité zobrazování výsledků testů prováděných studujícími. To je příklad jedné z řady předností učení pomocí informačních technologií.

Je zřejmé, že v učebních programech bude stále víc internetu i dalších nových technologií. Akreditace učebních programů bude stále důležitější k tomu, aby univerzity korporací získaly na důvěryhodnosti a vážnosti. Jak zaměstnanci, tak i zaměstnavatelé budou očekávat že programy univerzit korporací budou mít srovnatelnou hodnotu jako učební programy tradičních vysokých škol a univerzit. Univerzity korporací budou také v budoucnu vytvářet nové příležitosti pro výzkumnou práci. Rozhodující však bude schopnost podnikových univerzit splnit strategické cíle a úkoly, které jsou na ně kladeny (Nixon, Helms, 2002).

2.6.6. Manažerské školy MBA

Výukové programy zakončené MBA vznikly v podnikatelské Americe. Tam se těmto programům věnují školy podnikatelské správy, nebo graduační školy byznysu a jen v málu případech školy řízení. Tak, jak se posilovala vrcholná manažerská exekutiva, se školy stále více obracely k manažerským problémům. První školy, které nabízely programy MBA, vznikaly ještě před druhou světovou válkou. Byly reakcí na velkou krizi třicátých let. Po válce vznikaly v Americe na bázi nahromaděného kapitálu velké korporace, podniky sdruženého kapitálu. Zmohutnělé síly a prostředky korporací otevíraly nové možnosti důmyslných kombinací a potřebovaly k tomu také teoretický základ. Padesátá a šedesátá léta byla zlatou dobou programů MBA. Studium MBA pokračuje, požívá trvalý respekt. Ale ke studiu MBA také směřuje i kritika, která povzbuzuje k dalšímu zdokonalení (Jirásek, 2003).

U nás se již v roce 1990 objevil specifický typ manažerské školy, připravující absolventy k získání celosvětově prestižního titulu MBA. Tento typ studia je silně zastoupený zejména ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii. Názory na funkčnost, úroveň znalostí či organizaci studia MBA se pochopitelně různí, vyvíjejí a lze se setkat i s jeho kritikou. Lze ale konstatovat, že z této dříve prestižní záležitosti se i u nás stává ve světě již běžný standard na cestě v kariéřním růstu manažerů, zejména u velkých nadnárodních firem (Kašík, 2003).

MBA studenti bývají manažeři s praktickými zkušenostmi, které jsou pro své kolegy přínosem. Kurzy rovněž mívají multidiscipinární charakter výuky. Čím je složení účastníků kurzu různorodější, tím jsou navrhovaná řešení překvapivější a originálnější. Výhodou studia jsou potom také vzájemné kontakty studentů po ukončení kurzů. Manažerské školy MBA také pro své absolventy organizují různé odborné aktivity jakými jsou například pravidelná setkání absolventů s předními představiteli ekonomické a politické sféry a špičkovými manažery českých i multinacionálních společností. (Abdalová, 2007)

MBA studia jsou dnes v celém světě považována téměř za standard pro profesi manažera. Rostoucí význam studia MBA realizovaného při zaměstnání souvisí s tím, že se rozšiřuje jeho nabídka. Stoupá rovněž počet oborů určených pro další vzdělávání, které nabízejí MBA programy. Z teoretického pohledu se přisuzují ukončenému vzdělání na trhu práce dvě funkce. Teorie lidských zdrojů konstatuje přímou spojitost mezi vzděláváním a produktivitou. Naproti tomu podle jiných odborných prací sice vzdělání pozitivně koreluje s produktivními vlastnostmi zaměstnance, ty ovšem zaměstnavatel přímo nepozoruje. (Rais, 2007)

2.6.7. Vzdělávací agentury

2.6.7.1. Pořadatelé seminářů

Hlavní rozdíl mezi pořadatelem seminářů a manažerskými školami spočívá v tom, že pořadatelé jsou převážně marketingovými agenturami bez vlastních lektorů. Vysokoškolské profesori, externí lektori a přednášející jsou najímáni případ od případu, stejně jako potřebné prostory. V současné době se tyto organizace diverzifikovaly a nabízejí delší programy v trvání jednoho až několika týdnů a stávají se tak přímými konkurenty manažerských škol. Jejich výhodou je, že mohou zajistit přednášejícího, který je považován za hvězdu, protože mu mohou nabídnout atraktivní honorář. Jejich nevýhodou je, že nemají trvalé lektory. Rovněž většina jejich delších programů trpí nedostatkem návaznosti a integrovaností (Prokopenko, 1996).

2.6.7.2. Organizátoři konferencí

Organizátoři konferencí jsou převážně satelity velkých vydavatelských firem, buď vydavatelů novin nebo časopisů pro obchodní kruhy. Jejich počet se za posledních deset let značně zvýšil a jejich popularita vzrostla. Typická konference trvá jeden až tři dny a obvykle se soustřeďuje na jeden problém nebo na skupinu vzájemně provázaných problémů. Základní model používá směsici přednášek a panelových diskusí.

2.6.7.3. Poradenské firmy

Od poradců se dnes ve zvýšené míře vyžaduje, aby řešili otázky lidských zdrojů a to včetně vzdělávání a osobního rozvoje. Některé firmy pokročily dále a nabízejí manažerské kurzy a semináře, a to jak jednotlivým klientům, tak různým seskupením několika klientů. Dobré předpoklady pro kvalitní vzdělávání mají ty poradenské firmy, které své praktické zkušenosti vyhodnocují a zobecňují a jsou ochotny je rozšiřovat. Jejich silnou stránkou je těsný kontakt s manažerskou praxí na vyšších úrovních řízení. Jejich slabinou je nedostatek času na

převedení těchto poznatků do studijních materiálů a nedostatek odbornosti v oblasti vzdělávacího procesu samotného.

2.6.8. Profesní manažerské sítě

V současné době stále více manažerů vyhledává radu a podporu od skupiny kolegů a rádců, kteří tvoří dohromady tzv. manažerskou síť. Vytváření sítí existuje tak dlouho, jak dlouho se lidé se společnými zájmy mají tendenci sdružovat a předávat a vyměňovat si své názory. Běžně to tak praktikují vědci a začínají to dělat také vedoucí pracovníci, manažeři. Mají význam v situacích, kdy je potřeba zpětná vazba založená na praktické zkušenosti. Manažerská síť je profesionální podpůrná skupina kolegů, která takovou pomoc poskytuje. Existují však lidé, kteří síť odmítají jako něco, co je jen pro slabochy. Drží se představy, že šéf by měl být naprosto nezávislý a silný vůdce, který nikoho nepotřebuje, neotvírá se ostatním lidem, neodhaluje vlastní nedostatky, nevyjadřuje pochyby. Někteří manažeři se domnívají, že už pouhé spojování se s ostatními by mohlo být chápáno jako důkaz nekompetentnosti nebo nedostatečnosti. Podstata věci je ale v něčem jiném. Síť znásobuje sílu jejich uživatelů (účastníků), zvyšují jejich inteligenci a společně sdílené zkušenosti (Ramsey, 2004).

2.12.3.1. Přínosy sítí

Funkční síť nabízí přínos, který se nedá žádným jiným způsobem získat. Manažeři využívají svých sítí, aby:

- Získali rady od expertů,
- Vyměnili si myšlenky,
- Získali opačný nebo jiný názor,
- Získali zpětnou vazbu,
- Ověřili si nové myšlenky,
- Získali morální podporu,
- Zapojili se do spolupráce na společném řešení problémů.

Za těchto okolností se síť stala nástrojem, bez kterého se manažeři neobejdou. A navíc se v současné době přínos sítí ještě zvyšuje (Ramsey, 2004).

2.12.3.2. Nová dimenze sítí

V novém tisíciletí se objevily i nové manažerské sítě. To, co bývalo dříve doménou spíše mužů (z důvodu nedostatku a značné rozptýlenosti žen manažerek), existuje dnes i ve verzi pro ženy. To jde samozřejmě ruku v ruce s tím, že stále více manažerských postů je osazováno ženami. Vzrůstající počet sítí dnes poskytuje služby jak ženám, tak mužům. Rozlišení sítí na ženské a mužské má své opodstatnění, neboť muži a ženy ve vedoucích funkcích mají sklon používat odlišné styly, dovednosti a přednosti. Mužští manažeři například často rychleji dospívají k nějakému závěru či rozhodnutí. Naopak ženy jsou uvážlivější a tráví více času budováním vztahů. Při vzájemné pomoci ale profitují obě strany. Stále více manažerů utváří sítě spolu s kolegy z jiných odvětví. Zdá se, že se řízení potýká se stejnými problémy ve všech odvětvích hospodářství. Právě od kolegů z jiných odvětví se dá leccos naučit. Původně sítě fungovaly jako obyčejné neformální setkávání lidí podle potřeby, ale to už v dnešním světě nestačí. Ti, kdo sítě utvářejí, potřebují častější, intenzivnější a strukturovanější služby. Proto se skupiny začaly scházet pravidelně. Dnešní doba budování sítí velice pomáhá. Příchod internetu dramaticky zvýšil možnosti sítí. Nyní je možné spojit se s profesionálními kolegy po celém světě (Ramsey, 2004).

2.6.7.4. Jednotlivé osoby nebo skupiny

Řada soukromých osob, v převážné míře bývalých profesorů, vlastní poradenské firmy. Téměř všechny nabízejí programy šité na míru podle požadavků konkrétních organizací. Kvalita nejlepších takto nabízených programů je srovnatelná s programy, které nabízejí přední manažerské školy (Prokopenko, 1996).

2.7. Multikulturní vzdělávání

Od šedesátých let je poprvé v historii celý svět jedním trhem. Vlivem postupující globalizace a otevíráním mezinárodních trhů, nástupem éry nadnárodních korporací a tlakem na efektivitu veškerého dění stále více vyvstává do popředí problematika mezikulturní komunikace. I špičkový manažer v dané zemi se může ocitnout v pasti multikulturních rozdílností na mezinárodní obchodní scéně. Uvnitř mezinárodních obchodních organizací probíhají velmi intenzivní střety kultur. Proto v posledních letech těchto internalizačních změn nabývá na významu interkultura managementu. Stejně tak jako v jiných oblastech je tento novodobý fenomén možné ovládnout systematickou přípravou a vzděláváním. Podniky s mezinárodní účastí si toto již většinou uvědomují, i když je stále mnoho těch, kteří tento aspekt opomíjejí.

To, že má každý národ jiný mentální software, který vychází z jeho kulturních principů, modifikuje spoustu činností manažerské práce. A právě interkulturní trénink redukuje nejistoty a obavy z cizího kulturního prostředí. Znalosti o cizí kultuře však ještě neznamenají praktické zvládnutí dovedností potřebných pro efektivní komunikaci s cizí kulturou. Existují v podstatě dvě možnosti nutnosti znalostí a dovedností druhé kultury. První je setkání s obchodním partnerem druhé kultury na půdě naší vlastní národní kultury. Druhá nastává, je-li pracovník (manažer) jedné země pracovně vyslán do země druhé. Mezinárodní firmy mění místa působnosti svých manažerů po několika letech. Častou změnou prostředí tak dochází k postupnému utlumení kulturních návyků pocházejících z vlasti manažera a zvýšení citlivosti ke kulturním zvykostem cizích zemí. S problematikou národních kultur a jejich rozdílnosti ve sdílených hodnotách se rámcově střetává problematika organizačních kultur a sdílených postojů, a to hlavně z důvodu existence a nárůstu počtu nadnárodních korporací.

2.7.1. Typy interkulturního tréninku

2.7.1.1. Informativní trénink

Fakta o ekonomických, politických a sociálních vztazích příslušné země poskytují orientační rámec pro chování při pobytu v cizí kultuře. Informativní trénink bývá doplněn setkáním s lidmi, kteří mají zkušenosti z interakce a komunikace s příslušníky cizích kultur.

2.7.1.2. Kulturně orientovaný trénink

Ve srovnání s informativním tréninkem je tento typ tréninku založen na výrazné participaci účastníků. Formou hraní rolí, řešením případových studií, analýzou videozáznamu a podobně. Trenér musí mít krom řady jiných kompetencí též vlastní interkulturní zkušenosti.

2.7.1.3. Trénink orientovaný na interakci a komunikaci

Jedná se o finančně a časově náročnější program, který umožňuje účastníkům přímý strukturovaný kontakt s příslušníky cizích kultur. Předpokládá jazykové schopnosti účastníků. Simulované pracovní a sociální situace jsou vysvětlovány přímo příslušníkem národní kultury. Příklady jsou z oblasti konkrétních pracovních úkolů nebo sociálních situací (Průcha, 2001).

2.7.1.4. Interkulturální asimilátor

Tento trénink pěstuje větší vnímavost při komunikaci s cizí kulturou. Proto se mu také říká senzibilizér. Je nejnáročnější ze všech typů tréninku, ale má nejtrvalejší účinky. Program uvádí popisy případů interkulturních interakcí a k nim nabízí možná řešení. Varianty jsou diskutovány za přítomnosti představitele cizí kultury. Asimilátory bývají zaměřeny buď na určité cílové země nebo na cílové skupiny (manažery). Případy jsou nejprve posouzeny z hlediska subjektivní kultury domácí. Potom se na základě zpětné vazby od představitele cizí kultury hledá nejvhodnější odpověď (Rydza, 2003; Hofstede, 1999).

2.7.2. Kulturní rozdíly v manažerském tréninku

Metody interkulturního tréninku byly vyvinuty v USA. Ačkoli trenéři z různých zemí převzali stejné prvky jako jsou kritické incidenty, případové studie, simulace, hraní rolí a teoretické úvahy, jejich pojetí je odlišné podle kulturních zvyklostí jednotlivých zemí.

To, jak se budou dané kurzy a tréninkové programy od sebe lišit, je možné vysvětlit pomocí několika dimenzí národních kultur. Jedná se o hlediska rovin mezikulturních rozdílů, resp. hlediska, ve kterých je možné pozorovat rozdíly národních kultur. Tato hlediska nebo dimenze byly vymezeny na základě rozsáhlých výzkumů u společnosti IMB původně čtyři. Jednalo se o dimenzi malá versus velká vzdálenost moci, maskulinita versus feminita, kolektivismus versus individualismus a dimenze velké versus malé vyhýbání se nejistotě. Posléze, po zařazení asijských zemí do uvedeného výzkumného projektu, byla odhalena pátá dimenze odlišností národních kultur. Byla objevena až dodatečně paradoxně právě na základě rozdílností v uvažování lidí, různých kultur, sestavující původní výzkumný projekt (Hofstede, 1999).

V souvislosti s přístupy ke strategickému řízení lze nalézt určité rozdíly u dvou Hofstedeho dimenzí, a to u vyhýbání se nejistotě a dlouhodobé-krátkodobé orientaci. Tam, kde je vyhýbání se nejistotě silné, jako je tomu v České republice, pocítují manažeři potřebu detailně se věnovat právě probíhajícím procesům, a tedy spíše taktice než strategii. Manažeři z USA a Velké Británie, tedy ze zemí se slabým vyhýbáním se nejistotě, se budou strategii věnovat výrazně častěji než manažeři čeští. Podobně je pro orientaci na strategii prospěšná spíše dlouhodobá orientace, protože vede manažery k tomu, aby své záměry zvažovali v dlouhodobé perspektivě. (Kolman, 2007)

2.8. Učící se organizace

Pojem učící se organizace sice není novodobý, současná doba exponenciálních růstů však předikuje jeho aktuálnost. V současné hektické době se ukazuje, že jak na individuální, tak na organizační úrovni je životně důležitá schopnost rychle reagovat na změny, umět se jim přizpůsobit, či je dokonce předvídat. V budoucnosti bude schopnost „učit se rychleji než konkurence“ rozhodujícím předpokladem úspěchu organizace v konkurenčním boji (Pauknerová, 2007).

Koncept učící se organizace bývá dnes nejčastěji spojován se jménem P. M. Senge. Podle tohoto autora jde o takovou organizaci, kde lidé stále zlepšují své schopnosti dosahovat požadovaných výsledků, kde je podporováno flexibilní a systémové myšlení, kde se lidé učí a pracují týmově (Senge, 1994).

Další definice „učící se organizace“ ji charakterizují následovně: Učící se organizace je „organizace, která se soustavně zlepšuje rychlým vytvářením a zdokonalováním schopností potřebných pro budoucí úspěšnost“ (Wick, Leon, 1995), je „organizace, která usnadňuje a podporuje vzdělávání všech svých členů a soustavně se transformuje“ (Pedler, 1989), je „organizace, která je způsobilá vytvářet, získávat a přenášet znalosti a v reakci na nové znalosti a pohledy modifikovat své chování“ (Garvin, 1993).

Širší definice učící se organizace může být: „Organizace, která usnadňuje sebevzdělávání všech svých členů a průběžně se sama přetváří“ (Pedler, 1994). Zdůrazňuje, že podstatou konceptu učící se organizace není vzdělávání, ale rozvoj a sebevzdělávání jak jedince, tak organizace. Většina organizací není v současné době schopna řešit existující rozpor mezi cíli jednotlivce a cíli organizace. V učící se organizaci, kde sebevzdělávání spočívá v řešení problémů a kde se organizace učí tím, jak problémy řeší, se riziko takového rozporu zmenšuje.

V učící se organizaci je kladen důraz na dva aspekty: na učení se jednotlivců a na učení se organizace. Rozdíl mezi individuálním učením a tím, co lze nazvat učením se organizace, může být často nejasný. Je nesnadné oddělit od sebe masu jednotlivců a jejich učení od organizace jako masu a jejího učení se (Mumford, 1994). Individuální učení je důležité jako základ kolektivního učení podniku. Co se naučí, mělo by být dostupné i ostatním zaměstnancům podniku (Vodák, Kucharčíková, 2007).

Individuální učení je chápáno jako směs naprogramovaného vzdělávání a učení se z práce. Naprogramované vzdělávání se příliš neliší od většiny jiných forem, které se v organizaci realizují. Učení se z práce se v učící se organizaci pojímá jako jedna z podstatných funkcí manažerovy práce. K tomu, aby se organizace rozvíjela, musí používat takové techniky jako

je rotace pracovníků, plánované získávání zkušeností a vytváření krátkodobých projektových týmů.

Organizace se učí objevováním a napravováním nedostatků ve svých činnostech. Co se organizace učí, je někdy sepsáno ve formě plánů, postupů, memorand, ale mnohé z toho, co se organizace učí, je uloženo v hlavách manažerů. Manažeři si vytvářejí své vlastní mentální mapy jak věci probíhají a jak by měly probíhat. Ty jsou založeny hlavně na jejich zkušenosti a informacích, které dostávají. Jejich osobní mentální mapy jsou vodítkem pro jejich jednání a rozhodování.

V duchu tvrzení, že učení je způsob, kterým se měníme ve vztahu k minulému stavu, lze vymezit čtyři druhy nebo typy učení (Tichá, 2005) :

1. Získávání znalostí (učit se co)
2. Získávání dovedností (učit se jak)
3. Osobní rozvoj (učit se jak se stát sám sebou, jak co nejvíce využít vlastní potenciál)
4. Společné bádání (učit se jak dosahovat cílů společně)

Proces, kterým se udržují a rozvíjejí znalosti v rámci podniku, je tzv. řízení znalostí nebo management znalostí. Z podstaty věci je orientován spíše do minulosti a jako takový tvoří jen jednu složku organizačního učení. Organizační učení je nástroj pro adaptaci podniku na změny, eliminaci minulých chyb a udržování znalostí. Rychlost, s jakou se podnik dokáže učit, se stává základem konkurenční výhody, zejména v odvětvích na znalosti náročných (Tichá, 2005).

2.8.1. Charakteristiky učící se organizace

Byly identifikovány následující čtyři charakteristiky učící se organizace (Pedler, 1994):

1. Učící se organizace má klima, které jednotlivé členy povzbuzuje, aby se učili a plně rozvíjeli své možnosti. Lidé dělají více než je jejich povinností, vyvíjejí iniciativu, užívají a rozvíjejí svou inteligenci a realizují se v práci.
2. Učící se organizace rozšiřuje tuto kulturu učení se i na zákazníky, dodavatele a jiné významné partnery, kdekoli je to možné. Některé programy komplexního řízení jakosti obsahují společné semináře s dodavateli, zvou zákazníky, aby se účastnili vnitropodnikových vzdělávacích a rozvojových programů.
3. Učící se organizace staví strategii rozvoje lidských zdrojů do středu své podnikové politiky, takže se procesy individuálního učení se a učení se organizace stávají jednou z hlavních podnikových činností.

4. Učící se organizace uskutečňuje nepřetržitý proces přeměny organizace, která sklízí plody individuálního učení se, aby prováděla nezbytné změny v předpokladech, cílech, normách a prováděcích postupech na základě vnitřního směřování k novým cílům a ne jen jako reakci na vnější tlaky.

Analýza uvedených předpokladů umožňuje charakterizovat učící se organizaci podle jednotlivých úrovní. Na úrovni jednotlivce je kladen hlavní důraz na učení. Hlavní oblast učení se jednotlivce je v propojení individuálně zaměřeného rozvoje s přeměnou organizace, na které se jednotlivec aktivně podílí. Je kladen důraz na odpovědnost a smysluplnost práce. Na úrovni organizace je podstatnou charakteristikou připravenost ke změně, tj. schopnost reagovat na signály jak zevnitř organizace, tak z vnějšího prostředí. Být připraven ke stálé změně znamená být schopen pohotově mobilizovat lidské zdroje k přijetí nových výzev. Podstatným prvkem z tohoto hlediska je kultura organizace, která nahlíží na lidi jako na nepostradatelné činitele změny, druhým prvkem je pružnost struktury, která dovoluje efektivní vytváření týmů pro speciální úkoly nebo projekty napříč funkcemi a odděleními.

Pojetí učící se organizace podle Senge (1995) se skládá z pěti komponentů: systémové myšlení, osobní mistrovství v oboru, mentální modely a jejich změna, sdílení vizí, týmové učení. Systémové myšlení umožňuje na veškeré dění i jeho dílčí součásti nahlížet v souvislostech, mistrovství v oboru je založeno na průběžném zdokonalování se a individuálním učení. Každý jedinec by také měl být schopen měnit svůj náhled na svět, měl by umět odstraňovat své předsudky a stereotypní představy, být otevřený novým poznatkům a měnit svá mentální paradigmaty. Důležité je rovněž vytyčení společných cílů, se kterými se všichni pracovníci identifikují, tzv. sdílení vize. V učící se organizaci sice spočívá proces učení i nadále na schopnosti i ochotě jednotlivých pracovníků učit se, avšak převládá učení ve skupině nebo týmu, co nejbližší pracovnímu procesu. Učení se týká vždy celé organizace. (Pauknerová, 2007)

Jinak řečeno, učící se organizace je schopná modifikovat své chování (adaptovat se novým podmínkám a využívat nových příležitostí) na základě využívání nových zkušeností, uskutečňování efektivních vzdělávacích programů a přenášení jejich výsledků do praxe. K podstatným rysům učící se organizace patří kultura povzbuzující zpochybňování zaběhnutých způsobů vykonávání práce, motivující a podporující zaměstnance k soustavnému učení a získávání nových schopností a podporující delegování rozhodnutí. K jejím důležitým nástrojům náleží rozšiřování a obohacování práce a různé formy týmové a na projektech založené práce. Učící se organizace se výrazně orientují na zachycení a předávání znalostí

rozhodujících pro jejich úspěšnost včetně tzv. mlčících znalostí zakotvených v individuálních zkušenostech osob neboli na řízení znalostí. (Řízení znalostí je soubor podnikových činností a technologií používaných ve snaze co nejlépe využít stávajících znalostí firemních zaměstnanců jejich sdílením a dalším rozšiřováním a využíváním v organizaci. Jeho podstatou je na jedné straně vyhledávání, zachycení a shromáždění znalostí firemních zaměstnanců, jejich utřídění a zpracování do podoby databází a zpřístupnění znalostních databází širšímu okruhu firemních zaměstnanců, na straně druhé podpora vzájemné výměny a předávání znalostí mezi zaměstnanci. K podpoře této výměny mohou sloužit setkání zaměstnanců, společně řešené projekty, působení vnitřních lektorů a tomu uzpůsobené motivační nástroje.) (Urban, 2004)

2.8.2. Funkce vzdělávání v učících se organizacích

Zajímavým aspektem učící se organizace je vztah mezi vzděláváním a manažery. Protože učení se (individuální nebo organizace) je hlavní otázkou, existuje úzký vztah mezi vzděláváním a manažerskými rolemi. Změna ve vzdělávací funkci povede ke změně manažerské role a naopak (Prokopenko, 1996). Mezi manažerskými rolemi a vzdělávacími funkcemi stojí aspekt učení. Jestliže má některá organizace dosáhnout efektivního učení se jak na úrovni jednotlivce tak i celé organizace, musí se manažeři vypořádat s jinými rolemi, než jaké normálně mají. Jak již bylo uvedeno, učící se organizace se přiklání k týmové práci, aktivní účasti lidí v rozhodování a zvýšenému pověřování lidí úkoly a pravomocemi. V učících se organizacích jsou manažeři odpovědní za učení se svých podřízených. Ale potřeby vzdělávání si určuje jednatel v konzultaci se svými kolegy na základě potřeb jeho útvaru. V tradičním typu organizace má velkou odpovědnost za rozvoj jednotlivce vzdělávací funkce. Vzdělávací funkce nabízí to, o čem se domnívá, že je vhodné pro vytváření určitých dovedností. Lidé v organizaci jsou pak schopni vybrat ve spolupráci se svými vedoucími vhodné programy. Vzhledem ke vztahu mezi vzdělávací funkcí a strukturou organizace lze konstatovat, že v učících se organizacích, patří vzdělávací funkce do středu procesů strategického řízení.

2.8.3. Balanced scorecard jako nástroj učící se organizace

Tato metoda se může stát důležitým prostředkem řízení změn i tvorby učící se organizace. Jedná se o metodu převedené firemní strategie do souboru konkrétních cílů, nástroj řízení výkonu zaměstnanců, především manažerů, pocházející od autorů Kaplana a Netona. Metoda vychází z toho, že výkonové cíle podniku a osobní výkonová kritéria manažerů nelze založit na jednotlivém finančním ukazateli, ale že by měly vycházet z vyváženého souboru cílů a ukazatelů finančních a operativních. Metoda balanced scorecard (BSC) vyžaduje, aby kritéria manažerského hodnocení byla založena na čtyřech perspektivách či úhlech pohledu, a to na zákaznické perspektivě, interní perspektivě, perspektivě inovací a učení a finanční perspektivě. Předností metody je, že zaměřuje pozornost manažerů na širší spektrum aspektů podnikové výkonnosti a brání krátkozraké orientaci pouze na finanční cíle. (Urban, 2004)

Využití metody BSC tedy přináší dvě hlavní přednosti. Prvou je jasné stanovení podnikových cílů, druhou schopnost hodnotit a odměňovat výkon podniku, jeho organizačních jednotek i zaměstnanců nejen na základě tradičních výkonových ukazatelů, ale i kritérií vnitřních podnikatelských procesů a učení a růstu uvnitř organizace. Druhé z těchto kritérií se bezprostředně vztahuje k řízení lidských zdrojů a schopnostem organizace využívat a rozvíjet potenciál svých zaměstnanců.

Autoři metody rozdělují výkonové cíle podniku do dvou hlavních skupin, a to na hybné síly podnikového vývoje a na tzv. zaostávající či zpožděné ukazatele. Vývoj v oblasti hybných sil se promítá do zpožděných ukazatelů s určitým časovým odstupem: zhoršení efektivity firemních procesů ovlivní po čase finanční výkonnost podniku. Ukazatelé charakterizující hybné síly mohou naopak informovat o budoucím podnikovém vývoji s určitým předstihem, a tak sloužit jako nástroj včasného varování. Doplnění tradičních výkonových ukazatelů, vztahujících se převážně k minulosti, o ukazatele tohoto typu brání krátkozraké orientaci podniku a umožňuje mu reagovat na problémy s předstihem. (Kaplan, Norton, 1996)

Rozhodující hybnou silou firemního rozvoje jsou z dlouhodobého hlediska ukazatele kvality zaměstnanců, jejich schopností, flexibility a motivace, včetně ochoty učit se, a způsobu jejich řízení. Sledování těchto ukazatelů zahrnutých do perspektivy učení a růstu je dlouhodobým předpokladem plnění cílů ostatních výkonových perspektiv. Začlenění těchto ukazatelů, při jejichž formulaci by měli sehrávat důležitou úlohu personalisté, mezi kritéria hodnocení a odměňování výkonu vytváří osobní zainteresovanost manažerů i dalších zaměstnanců na schopnosti změn i trvalém učení organizace. Tvorba učící se organizace

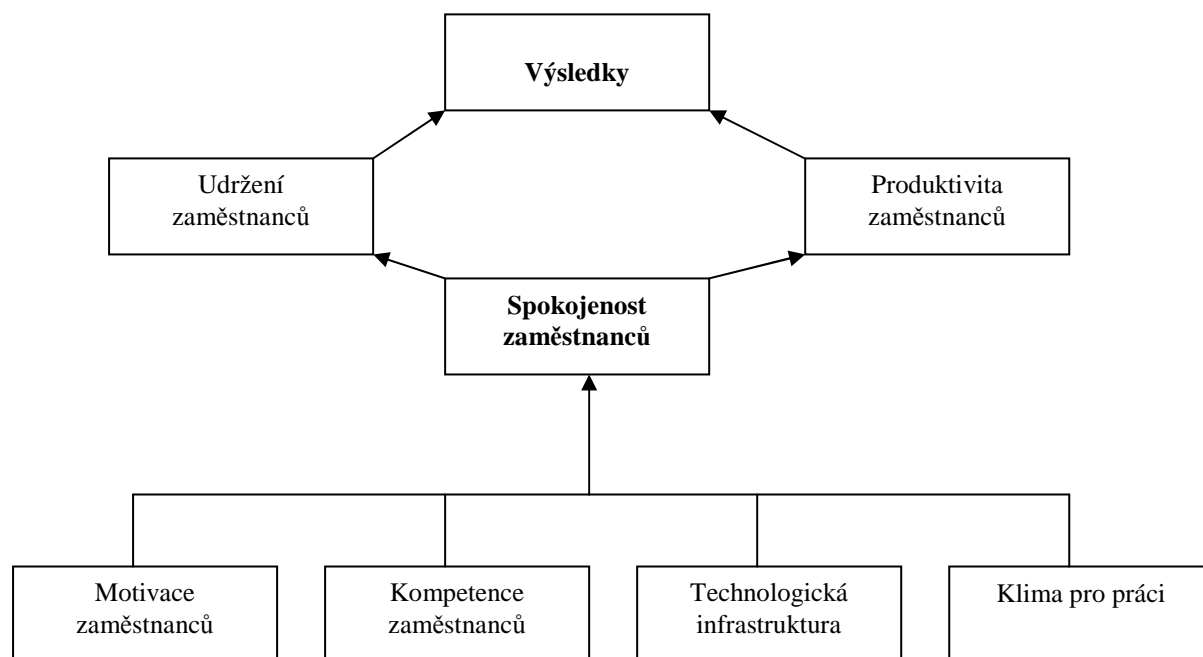
pružně reagující na požadavky změn se tak stává jedním z bezprostředních cílů podnikového řízení.

Východiskem pro stanovení cílů v oblasti schopností manažerů zvládat stále nové činnosti a funkce jsou řídicí předpoklady nezbytné pro dosažení podnikových cílů. Příkladem jsou vůdcovské schopnosti, schopnosti spojené s řízením výkonu zaměstnanců, rozvojem týmové práce, dodržování etických principů apod. Formulace těchto a dalších cílů by měla vzniknout jako konsenzus spolupráce manažerů, zaměstnanců a personálních specialistů a hodnocení by mělo probíhat pomocí kvalitativních kritérií (například průměrný počet dnů věnovaný tréninku, počet uplatněných podnětů či zlepšovacích návrhů ze strany zaměstnanců). Perspektiva učení a růstu by však neměla být omezována pouze na rozvoj a trénink. Neméně důležitou skupinou cílů v této oblasti by měly tvořit požadavky na odstranění překážek, které zaměstnancům (manažerům) brání v lepším výkonu práce, změna pracovních postupů a organizace práce. (Urban, 2007)

K výchozím otázkám metody BSC patří správná volba kritériálních ukazatelů jednotlivých perspektiv a správné stanovení jejich vah pro výkonové odměňování formou bonusů. Celkový počet použitých ukazatelů by neměl být příliš rozsáhlý, aby nebránil soustředění pozornosti na hlavní podnikové cíle, optimem jsou proto tři až čtyři ukazatelé za každou perspektivu.

Metoda BSC byla původně vyvinuta jako systém měření výkonnosti, v dnešní podobě se však jedná o klíčový manažerský systém řízení a efektivní přístup k implementaci strategie podniku do jeho každodenní činnosti, proces, kdy strategické plány jsou propojeny a proměněny v akceschopné úkoly, strategické iniciativy sladěny a proces učení se zdokonalen.

Schéma 19: Rámec pro tvorbu ukazatelů a měření v perspektivě učení a růstu
Základní ukazatele



Aktivátory

Zdroj: Vodák, Kucharčíková, 2007

Tabulka 6: Prvky učení a růstu

Kompetence	Technologická infrastruktura	Klima
Strategické dovednosti	Strategické technologie	Strategické zaměření
Úroveň dovedností	Databáze	Cyklus pro klíčová rozhodnutí
Úroveň vzdělávání	Získané zkušenosti	Způsob vedení lidí
Osobní růst	Vhodný software	Delegování pravomocí
	Licence, autorská práva	Týmová práce
		Morální zodpovědnost
		Realizace potenciálu

Zdroj: Vodák, Kucharčíková, 2007

Použití metodiky BSC k implementaci strategie podniku se ukazuje na základě praktických zkušeností jako velmi užitečné. Poskytuje managementu a všem zainteresovaným skupinám jasný obraz významu jejich práce při dosahování podnikových cílů. V souvislosti se strategickým řízením patří kromě konkurenční výhody, poznání kritických faktorů úspěchu a synergie mezi klíčovými pojmy také způsobilost potřebných zdrojů, zejména lidských. Principy metodiky BSC jasně ukazují kauzální vztah mezi lidským kapitálem a dosahováním nejvyšších cílů podniku. (Vodák, Kucharčíková, 2007)

2.9. Specifika vzdělávání v malých podnicích

Mnozí majitelé nebo vedoucí pracovníci malých podniků podceňují potřebu vzdělávání svých pracovníků. Stále ji ve velké míře považují za něco, co si nemohou dovolit. Vzdělávání, jakož i jiná personální práce, má v malém podniku svá specifika. Nejde o vzdělávání hromadné, kampaňovité, ale spíše o vzdělávání zaměřené na konkrétního jedince, individualizované, vzdělávání průběžné a soustavné, vzdělávání, v němž malý podnik hraje méně roli organizátora a více roli usnadňovatele a podporovatele (Koubek, 2003).

V podstatě existují tři rozhodující důvody pro vzdělávání pracovníků: 1. pro malý podnik je obtížnější získat náležitě odborně připravené pracovníky, 2. malý podnik musí pružně reagovat na změny, jeho pracovníci musí pružně osvojovat znalosti a dovednosti potřebné k plnění nových a často velmi různorodých úkolů, 3. vzdělávání je zdrojem zvyšování produktivity práce a dalších finančních i nefinančních ukazatelů.

Vzdělávání tedy zajišťuje, aby pracovníci podniku měli znalosti a dovednosti potřebné k uspokojivému vykonávání práce nejen v současnosti, ale i v budoucnosti, aktualizuje jejich technické a technologické znalosti v souladu s technickým rozvojem a zvyšuje jejich spokojenost a vazbu na podnik. Podnik tak investuje do své pružnosti a do současné i budoucí úspěšnosti a konkurenceschopnosti (Koubek, 1993).

Podnikové vzdělávání se orientuje na oblast odborného vzdělávání (kvalifikaci) a oblast rozvoje (rozšiřování kvalifikace). Obě oblasti vzdělávání jsou považovány za velmi významný nástroj zvyšování pracovního výkonu jedince i celého podniku, nástroj zvyšování úspěšnosti a konkurenceschopnosti podniku i za nástroj zvyšující atraktivitu práce v podniku.

Malé podniky v zahraničí se soustřeďují především na takové vzdělávací aktivity, jakými jsou orientace (zapracování a adaptace) nových pracovníků, doškolování současných pracovníků, a v poslední době i na rozvoj pracovníků. Rekvalifikačním programům věnují malou pozornost, protože jde o programy nákladné a organizačně i časově náročné a v malých podnicích na to nebývají potřebné podmínky. V oblasti rozvoje vytvářejí malé podniky podmínky pro to, aby se mohli pracovníci (převážně řídicí a vysoce kvalifikovaní) rozvíjet z vlastní iniciativy. Jde především o podporu jazykového vzdělávání, kurzy zaměřené na práci s osobními počítači a na informační technologie vůbec, kurzy zaměřené na vedení lidí a jednání se zákazníky, kurzy směřující ke zlepšení mezilidských vztahů apod. Rozvoj

pracovníků je v podstatě vzdělávání, které připravuje pracovníka na širší pracovní úkoly, než jaké od něj požaduje jeho současné pracovní místo, univerzalizuje a flexibilizuje jej, poskytuje mu širší rozhled a v neposlední řadě formuje jeho osobnost, jeho chování (Koubek, 2003).

Malé podniky mají, stejně jako velké podniky, svou podnikovou politiku a strategii vzdělávání, musejí rozpoznávat potřebu, plánovat, realizovat a vyhodnocovat vzdělávání, ale nemívají žádné vzdělávací instituce a organizované vzdělávání v nich bývá prováděno obvykle jen v případě, že se vyskytne potřeba. Nebývají to hromadné, ale spíše individuální akce. Také metody vzdělávání používané ve velkých podnicích, často při hromadných vzdělávacích akcích, nebývají v malých podnicích vždy použitelné. Navzdory tomu by však i malý podnik měl mít jasnou koncepci vzdělávání svých pracovníků a měl by být vždy připraven na to, že potřeba vzdělávání se může kdykoliv objevit.

Při vzdělávání pracovníků malého podniku se používají metody ke vzdělávání na pracovišti, tedy při vykonávání práce, metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště, popřípadě tzv. distanční metody vzdělávání. Ke vzdělávání nově přijatých pracovníků i pro doškolení současných pracovníků se v malých podnicích nejčastěji používají metody vzdělávání na pracovišti, při vykonávání práce, jako je instruktáž při výkonu práce, koučování, counselling (vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování vzdělávaného pracovníka a jeho školitele), asistování, pověření úkolem (vzdělávaný pracovník plní samostatně úkol pod dohledem svého školitele), rotace práce, pracovní porady (slouží k formování pracovních schopností pracovníků při seznamování se s problémy pracoviště jako celku či novinkami jiných oblastí). Metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště (ať už v podniku nebo mimo něj) se uplatňují jak při zapracovávání nových pracovníků, tak při doškolení či rozvoji současných pracovníků. Jde o kurzy na školách nebo ve vzdělávacích institucích, ve zvláštních vzdělávacích zařízeních, na vývojových pracovištích. Pokud se vzdělávací akce organizují přímo v podniku, mají nejčastěji podobu přednášky nebo semináře. V poslední době využívají malé podniky v zahraničí ke vzdělávání svých pracovníků i tzv. distanční metody vzdělávání. Jde především o korespondenční kurzy. Účastník takového kurzu obdrží soubor učebních materiálů (knihy, magnetofonové pásky, videokazety, interaktivní CD) a v určitých hodinách může telefonicky konzultovat s příslušným školitelem. V poslední době se využívá i počítačových sítí v podobě e-learningu (kap. 3.6.2.). Metody vzdělávání na pracovišti, mimo pracoviště, či distanční metody vzdělávání mají své nesporné

výhody, ale i některé nevýhody, které lze kompenzovat jejich diverzifikovanou volbou a vždy jejich výběr záleží na tom, čeho konkrétně chceme dosáhnout. Masivní pronikání vysokorychlostního internetu silně napomáhá vstupu distančního vzdělávání i do nevelkých organizací a zejména k jednotlivcům a drobným podnikatelům, pro něž může být mnohdy jediným schůdným, prostředkem profesního rozvoje.

2.10. Osobnost manažera

2.10.1. Osobnost jako psychologický hypotetický konstrukt

K definování pojmu osobnost je nutné přistupovat ze tří hledisek. Na osobnost jako integraci, jako strukturu či organizaci jeho psychických a psychofyziologických funkcí, jeho prožívání a chování. Integrace není nikdy dokonalý stav, ale proces směřující k vyvážené jednotě. Integrace předpokládá dílčí procesy integrující se v celek. Pojem integrace představuje poměrně stálou a složitou strukturu. Na osobnost lze nahlížet jako na interakci se světem, zvláště sociálním. Na psychologické úrovni se jedná o výměnu informací. Třetí hledisko vysvětlující pojem osobnost je tendence směřovat k cíli. Z úkolů a možností, jež má člověk před sebou, činí své motivy, v jejichž sledování nalézá svou vlastní podstatu, realizuje se v nich. Člověk je nejvíce osobností tehdy, když se rozhoduje a usiluje o realizaci svého rozhodnutí, když se stává psychologickým subjektem. To je nejvyšší forma interakce a je k ní třeba nejdokonalejší integrace. Na základě uvedených hledisek lze osobnost definovat jako individuum chápané jako interakce k seberealizaci v interakci se svým prostředím (Říčan, 1972).

Různá pojetí osobnosti bývají chápána na základě různých pojetí předmětu psychologie (Nakonečný, 1998). Tvrdí, že behaviorismus chápe současně osobnost jako systém faktorů, které chování individua determinují, resp. jako systém zvyků, které chování vyjadřují, jako systém naučených tendencí chovat se v určité situaci určitým způsobem, a že fenomenalismus chápe současně osobnost jako vnitřní strukturu psychických vlastností, které určují její chování. Fenomenologové (mentalisté) zdůrazňují, že osobnost je něco, co je za jejími projevy jako jejich podstata, která se plně neprojevuje, je skrytá, naproti tomu behavioristé chápou konstrukt jako postulovaný z empirie logicky odvozený fenomén a existenci nějaké podstaty osobnosti popírají.

Existují tři možná pojetí osobnosti (Murphy, 1947): 1. osobnost jako rozlišitelný jedinec definovaný v termínech kvalitativních a kvantitativních odlišností, v nichž se liší od ostatních jedinců, 2. osobnost je strukturovaný celek definovatelný v termínech jeho vlastních odlišitelných strukturních elementů, 3. osobnost je strukturované pole organismus-prostředí, jehož každý aspekt je v dynamické relaci s každým dalším aspektem.

Definice osobnosti jsou ale nejednotné i uvnitř téže kategorie pojetí, například behavioristického. Jedna z nich definuje osobnost jako „jedinečný vzorec rysů“ (Guilford, 1959), jiná ji definuje jako „systém zvyků“ (Guthrie, 1944) nebo ji definuje jako „chování člověka v určité situaci a přesněji jako to, co determinuje chování v definované situaci a v definovaném naladění“ (Cattell, 1965).

Lze uvést následující obecné znaky osobnosti (Bedrnová, Nový, 1998):

Tabulka 7: Obecné znaky osobnosti

Jedinečnost	Osobnost je to, co člověka (individuum) psychologicky odlišuje od ostatních.
Souhrn a jednota	Osobnost je souhrnem psychologických prvků (substruktur), které spolu tvoří nedělitelnou jednotu.
Relativní stálost	Osobnost je to psychické v člověku, co je relativně stálé a co umožňuje předpovědět chování člověka v určité situaci.
Přizpůsobení a vývoj	Osobnost je nepřetržitým procesem, způsobem, jímž se vyrovnává se změnami podmínek v sobě i ve svém prostředí.

Zdroj: Bedrnová, Nový, 1998

2.10.2. Struktura osobnosti

Strukturu osobnosti lze vyjádřit jako vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic, které jsou chápány jako funkční elementy, jako elementy funkcí různých kategorií (Nakonečný, 1998). Vymezení osobnosti jako systému o dvou úrovních může být následující (Balcar, 1983):

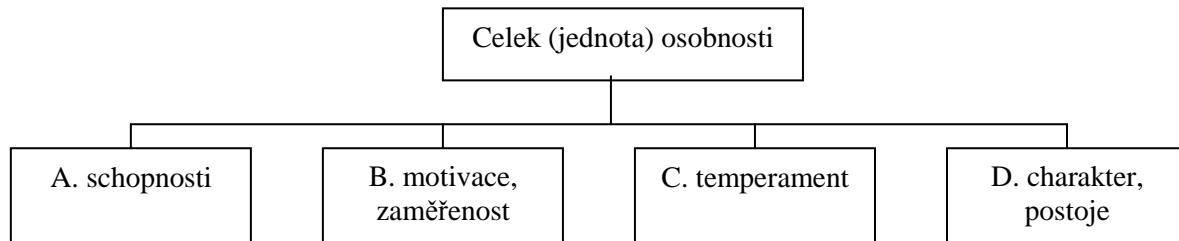
- úroveň vrozená – tvoří ji fyziologické vlastnosti organismu, vlastnosti, které jsou u všech jedinců v podstatě stejné a které mají povahu nepodmíněných, vrozených reflexů,
- úroveň získaná – tvoří ji jednak druhově příznačné instinkty osvojované učení, jednak individuálně odlišné zvyky, podmíněné reflexy.

Prvky struktury osobnosti, chápané jako dispozice různých druhů, představují psychické vlastnosti osobnosti, které tvoří různé třídy podle svých funkcí (schopnosti, temperament atd.)

a které se mohou sdružovat v určité syndromy či typy osobnosti (Nakonečný, 1993). Osobnost lze rovněž definovat jako jedinečné spojení psychických rysů, které charakterizují jednotlivce (Bělohávek, 1996). Psychickými rysy se rozumí:

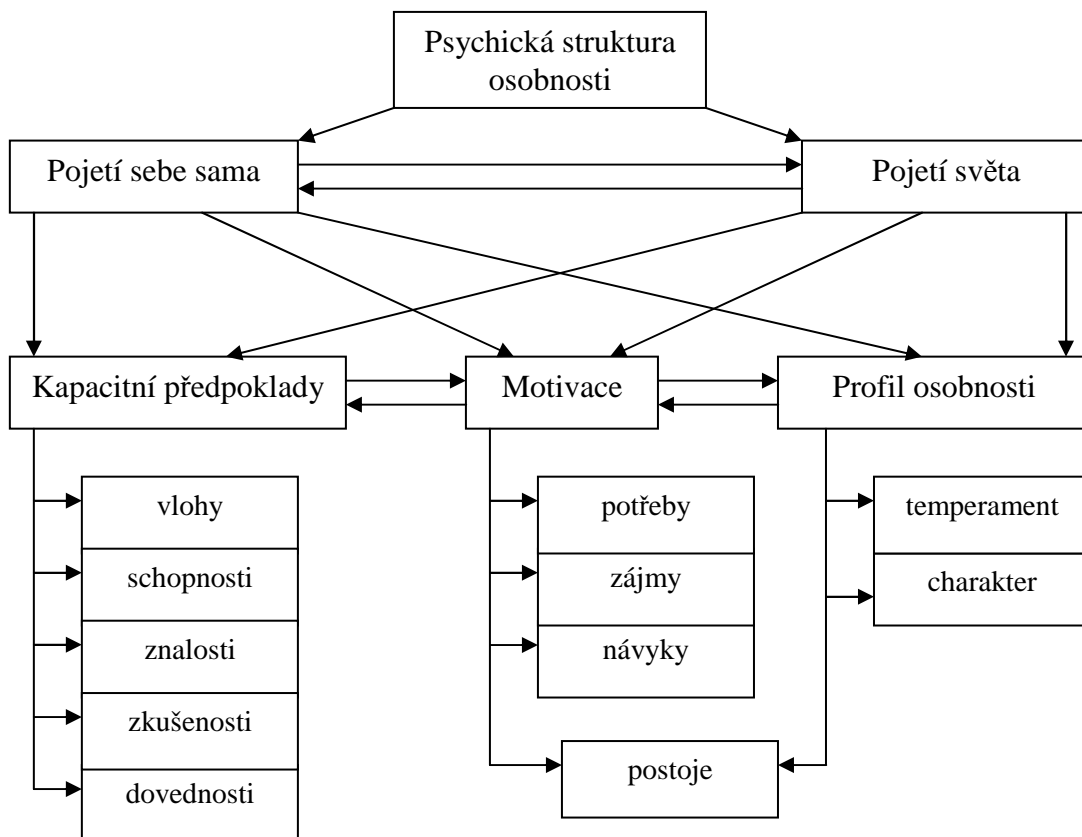
- schopnosti, dovednosti, znalosti,
- vlastnosti,
- potřeby, motivy, postoje, hodnoty.

Schéma 20: Struktura osobnosti



Zdroj: Bedrnová, Nový, 1998

Schéma 21: Psychická struktura osobnosti a její komponenty



Zdroj: Bidlová, 1998

2.10.2.1. Kapacitní předpoklady

Ve struktuře osobnosti představují kapacitní předpoklady určité dispozice nezbytné pro úspěšné zvládnutí nějaké činnosti. Vzhledem ke složitosti činnosti je zpravidla nutné, aby se k jejímu úspěšnému zvládnutí spojily určité schopnosti, znalosti, zkušenosti i dovednosti. Do kapacitních předpokladů tedy náleží znalosti, které získáváme učením, tj. vědomým vštípením, podržením v paměti a pozdější reprodukcí. Upevňují se tím, že je potřebujeme a používáme při praktické činnosti. Dovednosti se vytvářejí častým opakováním činnosti, takže se nám jejich průběh postupně zcela zautomatizuje. Kromě znalostí a dovedností vyžadují složité činnosti také soubor dalších kapacitních předpokladů, a to jsou zkušenosti. Zkušenost značí jistý cit pro nepatrné odchylky v průběhu nebo technickém vybavení činnosti, postřeh pro nenápadné změny podmínek, pro náhlé změny situace, jejich nenadálý výskyt a nepřehlednost. Nejvýznamnější kapacitní předpoklady představuje široká třída osobnostních dispozic označovaná jako schopnosti. Nezískáváme je učením, jako u předchozích podmínek úspěšné činnosti, neboť vyžadují zcela specifickou výbavu jedince (Bidlová 1998). Schopnosti lze definovat jako soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti (Hartl, 1993). Jiná definice schopnosti tvrdí, že schopnost je kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost (Bělohlávek, 1996). Aby se mohla u člověka projevit nějaká schopnost, musí se u něho vyskytovat příslušná vloha. Vlohu definujeme zpravidla jako neurofyziologickou zvláštnost, geneticky podmíněnou dispozici, vnitřní, vnějšímu pozorování nepřístupný podklad nezbytný pro rozvoj schopnosti (Bidlová, 1998). Vloha je tedy v organismu zakódována geneticky a jejím uplatňováním a rozvíjením vzniká schopnost (Bělohlávek, 1996). Soubor speciálních vloh bývá někdy označován jako nadání. Schopnosti lze potom vymezit jako vlohami dispozičně podmíněné složité vlastnosti osobnosti, jež umožňují bez předcházejícího dlouhého tréninku a bez nadměrného úsilí úspěšný výkon v určité činnosti. Lidé se od sebe navzájem liší množstvím svých schopností, druhem schopností a činnostmi, v nichž se mohou uplatnit, a rozvinutím svých schopností. Významná je pro člověka jeho obecná rozumová schopnost, která bývá označována jako inteligence, nebo intelekt, mentální schopnost. Intelekt, inteligenci, mentální schopnost lze definovat jako schopnost řešit nové úkoly novým nenaučeným způsobem (Bidlová, 1998). Jinak lze schopnosti dělit podle různých kritérií. Schopnosti se mohou například rozlišovat na schopnosti v oblasti mentální (vědomosti), v oblasti praktického použití (dovednosti), v oblasti motorické (zručnosti a obratnosti). Dále se dají dělit na obecné a zvláštní. Obecné jsou uplatnitelné ve více druzích činnostech, zvláštní jen v činnostech určitého druhu (Nakonečný, 1998). Podle jiného kritéria lze specifikovat schopnosti pohybové (motorické),

schopnosti smyslové (senzorické) a schopnosti rozumové (kognitivní, intelektové) (Bedrnová, Nový, 1998). Další dělení vymezuje schopnosti rozumové, mechanické a psychomotorické (Bělohlávek, 1996). Zvláštní komplex schopností představuje tvořivost (kreativita). Kreativita je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navyklých schémat myšlení (proměnlivost) a jestliže se to vyplatí nacházet něco nového (Nakonečný, 1993).

2.10.2.2. Motivace

Jestliže tedy kapacitní rozdíly vedou k tomu, že různí lidé mohou vyniknout v různém druhu činností, pak motivace určuje, jakého výkonu v určité činnosti jedinec dosáhne. Jak již bylo uvedeno, vysoká míra rozvinutosti schopností bude povzbuzovat i snahu, tj. motivaci, v dané činnosti vyniknout. Silně motivovaný člověk bude snadněji rozvíjet své znalosti, dovednosti a zkušenosti. Motivace představuje dynamickou složku osobnosti. Motivací rozumíme soubor vnitřních hybných sil, motivů, které působí jako vnitřní zdroje činnosti a jednání člověka. V aktuálním průřezu stavu osobnosti představuje motivace velmi proměnlivou strukturu, jednotlivé vnitřní pobídky - impulsy k určité aktivitě se tak vynořují a působí podle aktuálního stavu organismu, stavu uspokojení jeho potřeb i pod vlivem vnějších podmínek. Tak motivace přechází od jednoho aktuálně působícího motivačního zdroje k jiným potenciálním zdrojům, jež jsou podle naléhavosti v určitém pořadí střídány, kromě těch, jež uspokojovány být nemohou a po určité době částečně či zcela vyhasínají (Bidlová, 1998). Důvody, které vedou lidi k určitému jednání, lze vyjádřit pojmy motivy nebo potřeby. Motivy jsou důvody, pohnutky jednání. Potřeby jsou stavy nedostatku. Pokud dojde k neuspokojení určitých potřeb, je vyvolána aktivita jedince. Motivy mají složku energizující a řídicí (Bělohlávek, 1996). Motivy, jako vnitřní hybné síly, jsou dynamické, energetické zdroje ve struktuře osobnosti jedince, které určitou činnost nebo jednání vyvolávají, spouštějí, zahajují. Orientují tuto aktivitu určitým směrem. Kromě toho udržují aktivitu jedince na určité výši, dokud není dosaženo žádoucího cíle. Motivační náboj tedy určuje směr, intenzitu a trvání aktivity člověka (Bidlová, 1998). Jinak lze definovat motiv jako pohnutku, příčinu činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určitých potřeb, které má směr a cíl, intenzitu a trvalost, pramení z podnětů vnitřních, bezděčných, podvědomých, a má významnou úlohu při emoční, myšlenkové a fantazijní činnosti člověka (Hartl, 1993).

Nejvýznamnější zdroj motivace představují potřeby. Uspokojování potřeb hraje nezastupitelnou roli v životě člověka, respektive pro rozvoj a udržování normality člověka. V psychologickém pojetí je potřeba prožívaný nebo pociťovaný nedostatek něčeho nezbytného k životu. Potřeby se vyznačují hierarchickým uspořádáním a dynamikou vývoje (Bidlová, 1998).

Zvláštní formou motivů jsou zájmy. Zájem lze definovat jako schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem, stimulující myšlení, paměť, vůli a jiné psychologické procesy (Hartl, 1993). Zájmy jako významný motivační zdroj nejsou sice tak životně důležité jako potřeby, přesto možnost realizovat zájem má pro uspokojení člověka a často i naplnění smyslu vlastního života významnou prioritu. Zájem je možno definovat jako zaměření člověka k nějakému předmětu či obsahu. Toto zaměření se projevuje snahou se tímto zcela určitým předmětem co nejčastěji a co do nejvyšší hloubky zabývat (Bidlová, 1998).

Také návyky se mohou stát silně motivujícími zdroji činnosti a chování jedince. V průběhu života se ustalují některé způsoby chování, které se setkaly s příznivou odezvou, proto míváme tendenci je opakovat. Zvyky mohou být chápány jako kulturně navozené způsoby chování. Zvyk vzniká původně z nějaké potřeby, je integračně tradicí přenášen a společensky podporován (Bidlová, 1998).

2.10.2.3. Postoje

Ve výše uvedeném schématu 17 (Psychologické struktury osobnosti a jejich komponent) tvoří postoje spojovací článek mezi motivací a osobním profilem. Naznačuje to poměrně složitou strukturu této psychické komponenty, zahrnující dynamické, motivační charakteristiky na jedné straně, na druhé straně pak obsahující prvky, které určují osobní styl chování a jednání jedince. Stručně lze definovat postoj jako stav pohotovosti a připravenosti k nějaké činnosti nebo chování, přičemž se předpokládá, že tuto činnost nebo chování čas od času vyvolá (Bidlová, 1998). Jiná definice uvádí postoj jako sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění (Hartl, 1993). Postoje zahrnují relativně stálou soustavu pozitivního nebo negativního hodnocení, to je kladných nebo záporných názorů a soudů, dále pak soubor kladných nebo záporně laděných pocitů a konečně množinu tendencí jednat určitým vyhraněným způsobem, tj. reagovat kladně nebo záporně vzhledem k předmětu postoje. Předmětem postoje může být všechno, co pro jedince existuje, co je obsahem jeho vědomí (Krech, 1968). Postoje člověka bývají vymezovány jako trvalé

soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti vzhledem ke společenským objektům (Bedrnová, Nový, 1998). Postoje vyjadřují vztah člověka k nějakému objektu, jevu, předmětu nebo jinému člověku. Mají složku kognitivní (názor na objekt), která je postavena na všech informacích, které člověk o věci získal, na rozumových úvahách o věci, emocionální (citový vztah k objektu) a konativní (chování vůči objektu) (Bělohlávek, 1996). Z hlediska subjektivní významnosti rozlišujeme centrální a okrajové postoje. Centrální jsou ty, které se týkají významných objektů, okrajové jsou méně významné (Nakonečný, 1993). Vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty a jiné (Hartl, 1993).

2.10.2.4. Profil osobnosti

Každý člověk se s podněty a úkoly, na které naráží ve vnějším světě, vyrovnává odlišným způsobem. Situace a události, kterým je vystaven, mohou ovlivňovat a působit na něho také různě intenzivně a různě dlouho. Každý má své specifické tempo pohybů, které se promítá do jeho činnosti. To vše se týká jeho temperamentu. Temperamentem rozumíme způsob citové a volní vzrušivosti jedince. Temperament určuje, jak silně, jak rychle a jak dlouho reagujeme na vnější podněty a situace a zároveň, jak silně, jak dlouho jak rychle probíhají naše vnitřní prožitky (Bidlová, 1998). Pojem temperament označuje vlastnosti duševní dynamiky, uplatňující se v prožívání a v projevech člověka (Balcar, 1991). Tato kvalita určuje způsob, jímž probíhají duševní děje rozmanitého obsahu, samotný zážitkový obsah nemá. Proto nemá jedinec ani možnost své temperamentové vlastnosti přímo rozpoznat. Existují různé temperamentové typologie osobnosti, známé jsou například od Galéna, Pavlova či Kretchmera a jejich syntézou vzniklá Eysenckova (Pechačová, 2004). Tím, že se snažíme zařadit jedince k nějakému typu, vystihujeme vlastně jen část jeho osobnosti. Ta předznamenává jedinečnost, svéráz a neopakovatelnost jeho osobního profilu, což ovšem nevylučuje, že se některými svými vlastnostmi některým lidem podobá. Z uvedeného lze konstatovat, že každá osobnost je vždy psychicky bohatší, úplnější, životnější a také záhadnější, nežli typ.

Základní znaky či dimenze temperamentových vlastností osobnosti jsou uvedeny v následující tabulce (Bedrnová, Nový, 1998):

Tabulka 8: Základní znaky (dimenze) temperamentu

Celkové převažující citové ladění	Projevuje se převahou spíše pozitivních nebo spíše negativních emocí a citů, eventuelně jejich relativní vyvážeností.
Vzrušivost	Projevuje se jako míra snadnosti vzniku duševních procesů.
Odolnost	Projevuje se jako míra ovlivnitelnosti probíhajících duševních procesů či aktuálních stavů působením nových vlivů.
Trvalost	Projevuje se délkou přetrvávání duševních dějů či stavů v situaci, kdy původní podnět, který je vyvolal, přestává působit vlivem útlumových procesů.
Celkové zaměření	Projevuje se převahou zaměření duševní činnosti na prožívání, resp. na vnější prostředí.

Zdroj: Bedrnová, Nový, 1998

Rozdíl mezi temperamentem a charakterem jedince je ten, že charakter je ve větší míře ovlivněn společenským soužitím. Zjednodušeně by bylo možno definovat charakter jako soubor kladných i záporných vlastností, které vyhraňují chování člověka vzhledem k dlouhodobějším cílům a perspektivám, které si ve svém životě vytyčuje.

2.10.3. Pojem manažer

Management jako zvláštní funkce a činnost má své kořeny v růstu a rozšiřování soukromého podnikání. Manažerem je ten, kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jeho vlastníků. V malých firmách může být manažerem výhradní vlastník. Historický trend však působí směrem k oddělení řídicí funkce od vlastnictví a směrem k rozšiřování kategorie placených zaměstnanců, manažerů. Manažer ve funkci generálního ředitele, výkonného ředitele, vrcholového manažera, je manažer „par excellence“ a zodpovídá za přijímání a realizaci rozhodnutí při provozování firmy. V podnikové hierarchii níže potom existují další druhy a kategorie manažerů, jejichž odpovědnost se v rámci organizace omezuje na určité činnosti, jednotky či úrovně (Prokopenko, 1996).

Henri Fayol popsal v roce 1916 manažera jako člověka, který se zabývá plánováním, organizováním, koordinováním a kontrolou. Od dob Fayola bylo v literatuře popsáno mnoho variant základních povinností manažera. V roce 1937 shrnul Gulick povinnosti manažera do zkratky POSDCORB (plánování, organizování, výběr a umístění pracovníků, vedení,

koordinování, výkaznictví a rozpočtování). Někdy se klade důraz na takové činnosti jako je řešení problémů, rozhodování, řízení změn, tvorba vizí budoucnosti, vedení lidí, motivování, inovování, realizace, reprezentování společnosti a další. Setkáváme se rovněž s užším a širším vymezením pojmu manažer. V užším pojetí se jedná o vedoucí pracovníky firem, tzv. top management, širší pojetí uvádí následující čtyři charakteristické rysy manažera:

- řídí práci a přebírá odpovědnost za výsledky práce jiných lidí,
- náplní práce manažera je plnění řídicích činností,
- čím je manažer v hierarchii podniku postaven výše, tím více se musí řídit principem univerzálnosti,
- zejména na nejvyšších řídicích funkcích musí mít manažer specifické vlastnosti, jednak vrozené, jednak získané studiem (Truneček, 1995).

Skutečná výkonnost manažera je přímo závislá na souladu jeho osobnostního profilu s profilem dané pracovní pozice, tzv. Job-Match (Průša, 2004). Čím větší soulad těchto dvou profilů, tím větší pravděpodobnost úspěchu manažera v dané pozici. Naopak potom příčiny nižší výkonnosti lze vysledovat v oblastech, ve kterých osobnostní předpoklady pracovníka neodpovídají žádoucímu modelu pro danou pozici. Pomocí moderních nástrojů Assessmentu je možné tento Job-Match v oblasti myšlení, profesní orientace a profilu osobnostních rysů změřit a získat tak velmi cenné informace pro kvalifikované rozhodování o výběru a umístění daného pracovníka (manažera), jeho přednostech a rizicích spojených s umístěním na vybranou pozici a také o jeho potenciálu pro další rozvoj a postup v dané organizaci.

2.10.4. Kompetence manažera

Kompetence manažera je jeho schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Nejobvyklejší definice kompetence manažera je vyjádřena popisem jeho znalostí, povahových rysů, postojů a dovedností.

Znalosti jsou získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích. V případě manažerů se jedná o soubor znalostí o ekonomickém, podnikatelském a manažerském prostředí, technologiích, konkrétní organizaci, její struktuře a organizační kultuře, manažerských koncepcích, systémech, zásadách a metodách a o faktorech společenských, psychologických, kulturních, politických a dalších.

Povahové rysy jsou nezbytné pro určitý druh práce. Je však zcela nemožné vypracovat univerzální model osobnosti a prokázat, že osobnost, splňující požadavky tohoto modelu,

zaručeně dosáhne úspěchu v konkrétní řídicí funkci. V praxi se však přesto často osvědčuje vybírat vhodné osobnosti pro určité práce podle konkrétních povahových rysů, talentů a postojů. Povahové rysy můžeme definovat jako charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba reagovat na jakýkoliv obecný soubor událostí. Způsobem reakce se tyto rysy projevují. Povahové rysy jsou tedy definovány charakteristickým vzorcem myšlení, jehož výsledkem je určitý charakteristický způsob chování osobnosti v různých situacích.

Postoje spočívají v cítění a v zaujímání stanovisek pro a proti k různým otázkám. V podnikání a managementu jsou postoje predispozicí jedince pohlížet na svou práci, na ostatní lidi a na děje v podnikatelském prostředí určitým způsobem. Postoje manažera se odrážejí v jeho chování. Postoje odrážejí měřítko hodnot, které určitá osoba uznává. Hodnoty a z nich vyplývající postoje jsou formovány celoživotními zkušenostmi člověka a kontakty v prostředí rodiny, školy, společnosti, národnostní skupiny, kultury a zaměstnání. Hodnoty vyjadřují preference člověka a jsou výslednicí výběru mezi konkurujícími si zájmy. Často bývají iracionální a mají emotivní kořeny. Zkušenosti ukazují, že postoje lze měnit jen velice obtížně, ale za určitých okolností je možné i postoje změnit na základě nabytých osobních zkušeností a zpětné vazby od ostatních jedinců. Lze toho dosáhnout, pokud má daný jedinec dostatek vůle, nadání a zájmu své postoje pochopit a změnit.

Dovednosti jsou schopnosti dělat určité věci, aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí. Mezi manažerské dovednosti patří dovednosti odborně – technické, obecné manažerské a organizační, analytické a koncepční, společensko – kulturní, komunikační, vůdcovské a politické.

Zkušenosti jsou někdy považovány za ukazatele kompetence. Předpoklad, že kvalifikace se zvyšuje úměrně s délkou praxe, závisí jednak na příležitosti něčemu se v určité praxi naučit, jednak na schopnosti a vůli manažera učit se na základě v praxi získaných zkušeností.

Kompetence manažera lze rozdělit na technickou kompetenci a chování a vystupování. Technická kvalifikace zahrnuje technické znalosti, dovednosti, talent a postoje, které se týkají technologických, ekonomických finančních, strukturálních a procedurálních aspektů práce. Oblast chování a vystupování zahrnuje všechny složky týkající se práce s lidmi, které ovlivňují komunikaci a jednání manažera s jednotlivci a skupinami. Tyto dvě skupiny se někdy označují jako tvrdé (hard) a měkké (soft) stránky managementu. Toto rozdělení je velmi účelné, protože vyjadřuje dvě základní stránky práce každého manažera, tj. stránku technickou a stránku mezilidských vztahů. Různé přístupy a techniky lze využívat podle toho, chceme-li rozvíjet technické dovednosti nebo umění jednat s lidmi.

Požadavky na vědomosti, dovednosti a postoje se mění se změnou míry odpovědnosti, funkce, odvětví, kulturního zázemí nebo organizace (Prokopenko, 1996). Tyto požadavky lze rozdělit do následujících skupin:

1. Analyticko – koncepční schopnosti z hlediska podnikové hierarchie. Na nejnižších stupních se jedná o soubor manažerských postupů, technologií, jako je účetnictví, finanční analýzy, analýzy údajů a všeobecné schopnosti. Na vyšším stupni řízení se jedná o soubor koncepčních a analytických přístupů k řízení jednotlivých činností. Patří mezi ně marketing, finance, výroba, řízení technologií, kontrolní systém a řízení lidských zdrojů. Na dalším stupni řízení je třeba chápat vnitřní vazby mezi jednotlivými činnostmi. Na ještě vyšším stupni řízení jsou nutné analytické a koncepční přístupy k tvorbě celkových strategických směrů podnikání. Vyžaduje se pochopení složitých ekonomických, odvětvových a konkurenčních sil, které působí na budoucnost podniku.
2. Manažerské procesní dovednosti se týkají převážně toho, jak dělat činnosti uvedené v předchozím bodě. Mezi nejdůležitější dovednosti patří obecně lidské dovednosti, umění jednat, umění komunikovat, umění hodnotit, umění zorganizovat si svůj čas a umění stanovit si priority.
3. Osobní rysy a vlastnosti jakými jsou pracovitost, důslednost, cílevědomost, tvořivost, kulturní přizpůsobivost a porozumění, schopnost práce v týmech, sebejistota a znalost sebe sama, osobní kouzlo (charisma), vlastní systém hodnot.
4. Odvětvové know-how jako soubor základních vědomostí o výrobcích a službách a rozvoji odvětví (zejména technologií, výroby, distribuce, marketingu a služeb), jako intimní znalost prostředí a působení konkurenčních sil v rámci odvětví, jako tvorba osobních vazeb s lidmi spojenými s odvětvím.

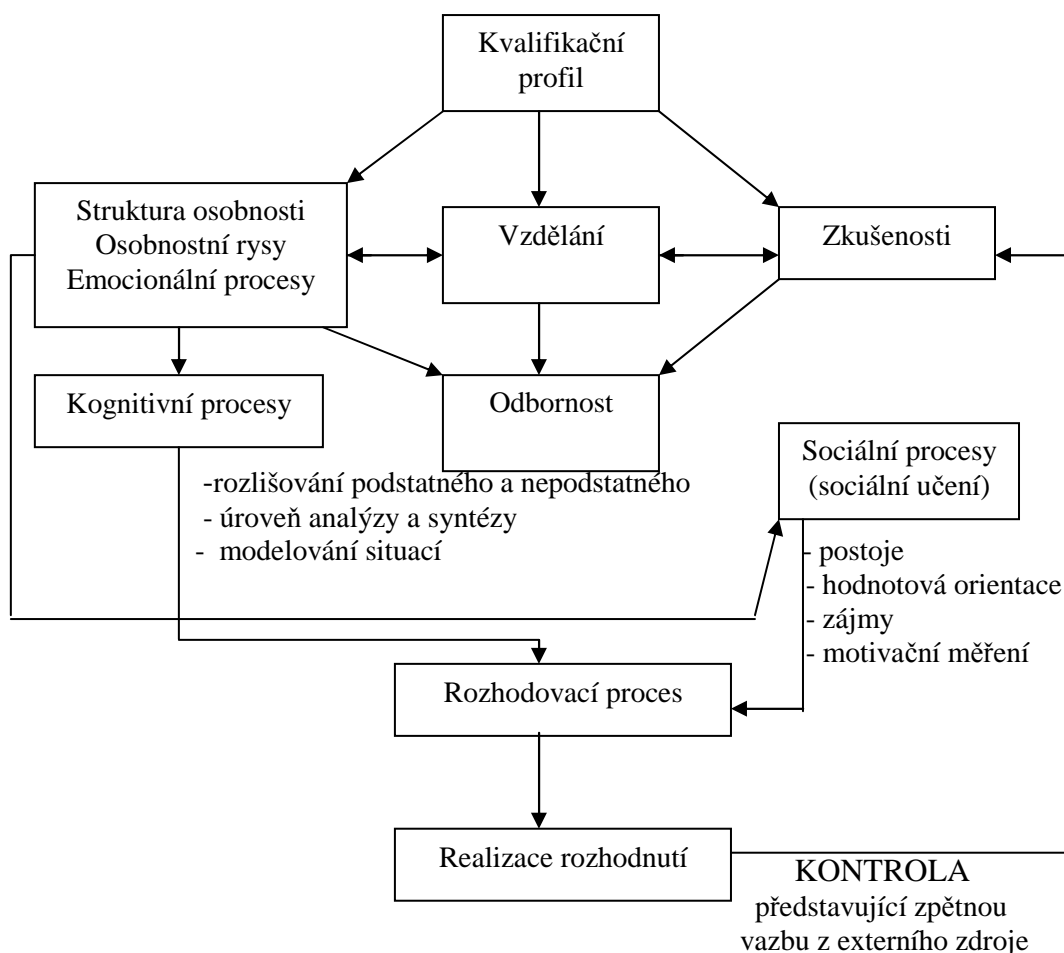
Další vizitky osobní kvality jsou následující (Bedrnová, Nový, 1998):

- pracovní a osobní kompetence,
- sociální kompetence,
- pozitivní uvažování a proaktivní jednání,
- pracovní ochota a výkonová motivace,
- vyšší hladina aspirací a volného úsilí,
- schopnost sebekontroly,
- rozvinuté etické a estetické cítění,

- tvořivost,
- pochopení a tolerance,
- smysl pro humor,
- způsobilost stále na sobě pracovat.

Níže uvedené schéma kvalifikačního profilu vyjadřuje jednotlivé kompetence a procesy vymezující vedoucí osobnost.

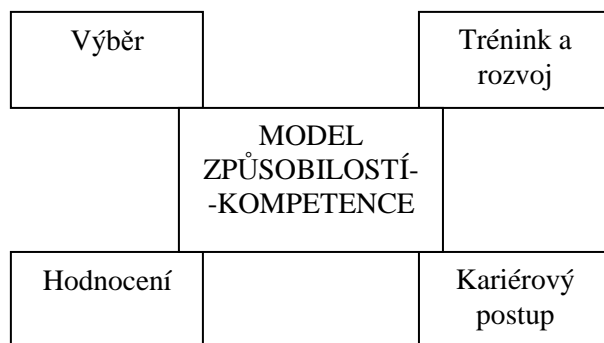
Schéma 22: Kvalifikační profil vedoucího pracovníka



Zdroj: Stýblo, 1993

Způsobilostní přístup k rozvoji manažerů je jedním z nejúčinnějších způsobů zvyšování efektivity organizace (Kubeš, 2004). Zahrnuje identifikaci klíčových způsobilostí pro jednotlivé pozice, posouzení jejich skutečné úrovně, vytvoření příležitostí pro zvyšování a rozvíjení způsobilostí (kompetencí). Níže uvedený model způsobilostí se používá při výběru a hodnocení manažerů, v tréninku a osobním rozvoji, v kariérovém postupu. Jsou integrující silou celého managementu řízení lidských zdrojů.

Schéma 23: Model způsobilostí (kompetencí) euromanažerů



Zdroj: Kubeš, 2004

Obecné principy tzv. euromanažerských dovedností, jejichž uplatňování v řídicí praxi je nezbytným předpokladem udržování konkurenceschopnosti organizací v mezinárodním měřítku, jsou následující (Nový, 1996):

- Schopnost a připravenost ke změně. Neustálá změna je základní charakteristikou světa a proto základním předpokladem adaptability organizací je orientace jejich managementu na všestranný rozvoj všech pracovníků.
- Otevřený postoj k světu. Důležitým předpokladem úspěšného podnikání je potřeba překonat celou řadu kulturně podmíněných stereotypů a předsudků.
- Schopnost učit se na příkladu jiných lidí a jiných organizací. Umění naučit se identifikovat a pružně kombinovat to nejlepší, co se v různých koncepcích managementu uplatňuje.
- Podnikatelský duch. Tato schopnost je výsledkem dovedností, jakými jsou imaginativní a tvůrčí myšlení, rychlé a zároveň důsledné chování, akceptace skutečnosti, že každá nová akce a projekt v sobě vždy obsahuje prvek rizika neúspěchu.
- Komunikační dovednosti.

Uvedený přístup zaměřený na identifikaci osobnostních vlastností manažera vychází z představy, že chování a jednání člověka lze odvodit z hlubších, relativně stálých psychických vlastností. Pokud by tato představa odpovídala skutečnosti, pak by chování lidí muselo být silně konzistentní a předvídatelné. Z praxe je však známo, že tomu tak není.

2.10.5. Role manažera

Manažer je hodnocen a akceptován svým okolím na základě toho, co dělá. Z toho důvodu je pro něj důležité prosazování vlastní identity. Výkon role je tedy důležitým projevem přiměřeného začlenění jedince v dané pozici a výrazem jeho upřímné snahy předejít případným nedorozuměním s ostatními členy skupiny (Bedrnová, Nový, 1998). Termín role charakterizuje úlohu, kterou musí jedinec hrát při plnění požadavků své práce. Role tedy vyjadřují specifické formy chování potřebného k vykonávání určitého úkolu daného pracovního místa nebo práce. Definice pracovní role se odvolávají na širokou škálu charakteristik chování, zejména pokud jde o spolupráci s jinými lidmi a o styly řízení či vedení. Pojem role zdůrazňuje skutečnost, že lidé při práci v nějakém smyslu vždycky hrají určitou úlohu (Armstrong, 1999). Manažer uplatňuje v průběhu své práce více rolí. Mintzberg rozděluje manažerské činnosti na deset skupin v rámci interpersonálních, informačních a rozhodovacích skupin (in Truneček, 1995). Tyto tři skupiny manažerských rolí, níže uvedené v tabulce, jsou přítomny v práci všech manažerů.

Tabulka 9: Role manažera

Manažerské role	
Interpersonální role	Reprezentant Vedoucí Kordinátor
Informační role	Monitor Rozsěvač Mluvčí
Rozhodovací role	Podnikatel Zachránce Alokátor Vyjednaváč

Zdroj: Truneček, 1995

V roli reprezentanta má manažer jisté ceremoniální povinnosti, které musí z titulu své funkce plnit. V roli vedoucího je manažer odpovědný za chod podniku, za práci lidí, musí jim umožnit dobře plnit své povinnosti a vyrovnat se s úkoly. Manažer v roli koordinátora vystupuje zejména při jednání s lidmi mimo svéženou jednotku. Roli monitora plní manažer v okamžiku, kdy vykonává aktivity, které jsou spojeny s přijímáním a poskytováním

informací. Jako rozséváč manažer rozděljuje informace svým podřízeným, které by jim jinak nebyly přístupné. V roli mluvčího vystupuje uvnitř i vně podniku. Například informuje-li své nadřízené nebo zákazníky. Manažer se v roli podnikatele pokouší iniciovat zejména změny v podniku, věnovat se novým myšlenkám, rozvíjet sféru podnikové činnosti atd. Jako zachránce manažer nevyvolává změny, ale jedná podle vzniklé situace, kterou se snaží dostat pod kontrolu. Do role alokátora se manažer dostává tehdy, když rozhoduje, jak použít omezené zdroje jednotky, jak rozdělit finanční prostředky a jiné. Manažer jako vyjednávač se střetává s lidmi, které mají různé a často protichůdné zájmy a on je musí uvést kompromisem do souladu (Truneček, 1995).

2.10.6. Vůdce, leader

Je nutné rozlišovat mezi pojmem vedení spolupracovníků – managementship a tvůrčím vedením – leadership. Nositel vedení je manažer, zatímco reprezentant tvůrčího vedení je vůdčí osobnost, vůdce, lídr. Odlišit manažera od lídra není jednoduché. Jedná se o pojmy, které nejsou totožné, ale za určitých okolností se mohou překrývat. Pojem manažer vyjadřuje určitou pozici v organizaci. Je to člověk odpovědný za dosahování cílů organizace. Lídr je člověk se specifickými vlastnostmi, jako například potřeba moci spojená s vysokým stupněm sebekontroly. Lídři mají velkou sebedůvěru, cílevědomost a výrazně dominují nad ostatními. Od ostatních lídrů se obvykle ještě rozlišují charismatičtí vůdci (Truneček, 1995). Vůdce je schopen inspirovat ostatní, aby jednali svobodně a cílevědomě v zájmu dosažení společných cílů. Naproti tomu manažer dává druhým lidem instrukce, jak splnit určitý úkol efektivním způsobem (Hrbáčová, 2004).

Všichni manažeři jsou bez výjimky vůdci v tom smyslu, že svou práci mohou dělat pouze s pomocí členů svého týmu, které musí inspirovat nebo přesvědčit, aby je následovali. Vést proto znamená podněcovat a inspirovat jednotlivce a týmy, aby se ze všech sil snažili dosáhnout žádoucích výsledků (Armstrong, 1995). Vůdcovství je proces, při němž určitá osoba ovlivňuje druhé lidi tak, aby uskutečnili poslání, dosáhli cíle nebo splnili úkol. Ačkoliv někteří lidé mají pro vůdcovství přirozený talent, ti ostatní musí probudit a rozvinout vůdcovský potenciál prostřednictvím samostatného studia, horlivým úsilím, vzděláváním, stálým sebezdokonalováním a učením se ze zkušeností (Wilson, 2004).

Mezi charakteristické rysy úspěšného vůdce je možné uvést, že vůdci jsou všeobecně inteligentnější, než ti, kdo se podle nich řídí, jsou lépe přizpůsobení, dominantnější, více extrovertní, méně konzervativní a mají lepší pochopení pro lidi než jejich stoupenci. Je

zajímavé, že tyto vlastnosti jsou někdy latentní a projeví se pouze tehdy, jestliže se dotyčný člověk dostane do vedoucí pozice. Různé typy vůdců mohou být klasifikovány následovně (Armstrong, 1995):

1. Charismatický vůdce spoléhá na svou auru, svou osobnost a své schopnosti inspirovat druhé. Necharismatický vůdce spoléhá hlavně na své znalosti, svou schopnost působit dojmem jistoty a svým střízlivým analytickým přístupem k řešení problémů.
2. Autokratický vůdce vnucuje svá rozhodnutí a obklopuje se přítakávači. Používá svého postavení k tomu, aby přinutil lidi dělat, co je jim nařízeno. Demokratický vůdce podněcuje lidi k angažovanosti a spoluúčasti na rozhodování. Také uplatňuje svou autoritu k tomu, aby zařídil plnění úkolů, ale opírá se spíše o své znalosti a svou schopnost přesvědčit než o svou moc.
3. Vizionář je opravdovým vůdcem, který inspiruje lidi svou vizí budoucna a povzbuzuje ke spoluúčasti a angažovanosti. Manipulátor je naproti tomu úředník, jehož hlavní snahou je udržovat v chodu zaběhnutý systém.

Ve skutečnosti většina vůdců při provádění úkolů spojuje některé z uvedených vlastností. Výsledná směs závisí na povaze vůdce a také na podmínkách jeho činnosti (Armstrong, 1995).

Každé písmeno anglického slova vůdce (leader) reprezentuje jednu významnou kvalitu sdílenou všemi, kdo dokáží ovlivňovat postoje a chování ostatních lidí. Je tedy možné vymezit šest kvalit, které měl efektivní vůdce mít. Jedná se o následující kvality (Wilson, 2004):

1. Lead – vést

Opravdoví vůdci v tom smyslu, že jdou v čele skupiny místo aby skupinu pouze následovali. Vůdci volí cíl i cestu k cíli.

2. Enable – uschopňovat, zmocňovat

Vůdci dávají druhým lidem možnost dosáhnout velikosti tím, že působí jako facilitátoři (usnadňovatelé), moderátoři a obhájci. Odstraňují ostatním překážky z cesty k cíli. Opravdoví vůdci dosahují svých cílů tím, že umožňují ostatním dosáhnout jejich cílů.

3. Articulate – vyjasňovat (vizi)

Vůdci dokáží jasně komunikovat dynamickou a inspirující vizí, která motivuje ostatní k následování. Ti, kdo nedokáží vyjasnit lidem k čemu směřují, nedovedou lidi příliš vysoko.

4. Decide – rozhodnout

Být vůdcem vyžaduje prozkoumat více možností a pak se pro jednu z nich rozhodnout. Vůdci nejenom přijímají odvážná rozhodnutí, ale dokáží také kalkulovat rizika a být inovativní. Protiváhou rozhodnosti vůdců je jejich schopnost rozložit složité problémy na jejich základní složky a proniknout tak do pravé podstaty problému.

5. Encourage – povzbuzovat

Vůdci povzbuzují lidi k učení a růstu. Vůdci dokáží vytvořit a udržet prostředí podporující vysokou výkonnost a zmocňují lidi tím, že jim zajišťují příležitosti k učení.

6. Reward – odměňovat

Skuteční vůdci dokáží ocenit, pochválit a odměnit výsledky dosažené jinými lidmi. Součástí jejich systému odměňování je poskytování zpětné vazby (Wilson, 2004).

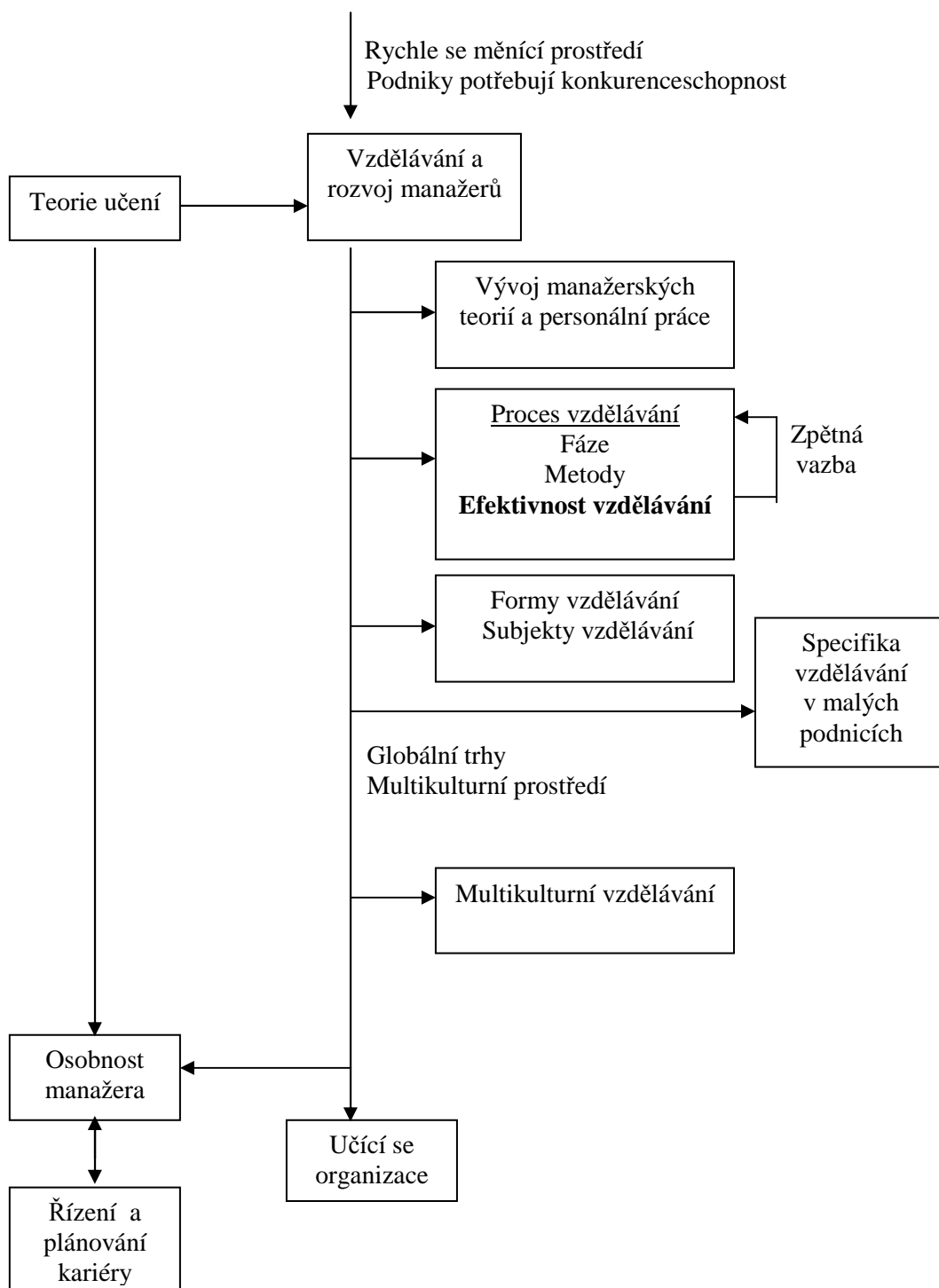
Vůdcovství dnes proniká celými organizacemi na všech úrovních a je zárukou jejich úspěšné transformace v souladu s měnícími se podmínkami. Transformační vůdce se projevuje tím, že (Landa, 2004):

- Podněcuje identifikaci s vizí a cíli podniku.
- Je strážcem firemních hodnot a vzorem v jejich naplňování.
- Inspiruje pracovníky ke zvýšenému úsilí.
- Šíří optimismus, nabízí vizi budoucnosti.
- Podporuje inovace, usiluje o změnu a zlepšení, není konformní.
- Usiluje o spokojenost pracovníků, pomáhá udržet klíčové lidi ve firmě.
- Zvyšuje pružnost a odolnost organizace, její schopnost účinně zvládat změny.
- Rozpoznává potřeby pracovníků a jejich schopnosti, rozvíjí jejich způsobilost.
- Vytváří z pracovníků týmy schopné zvládat transformační projekty.
- Rozvíjí schopnost spolupráce v kulturně mnohotvárné organizaci.

2.11 Shrnutí poznatků z literární rešerše

Struktura literární rešerše byla sestavena metodou dedukce tak, aby poskytla teoretickou základnu pro splnění cíle disertační práce. Z obecné široké teoretické základny přechází ke konkrétnějším tématům, tedy od rozvoje a vzdělávání (manažerů) k osobnosti (manažera). Logika struktury literární rešerše je uvedena v následujícím schématu.

Schéma 24: Přehled struktury literární rešerše



Na základě studia příslušné literatury byl vytvořen teoretický model vzdělávání o pěti fázích (viz. schéma 25). Jedná se o model procesu vzdělávání, který zohledňuje zpětnou vazbu. V první fázi dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb, v druhé fázi k definování požadavků na obsah učení, ve třetí fázi je učení, resp. vzdělávání, ve formě vzdělávacích programů plánováno. V této fázi jsou vymezeny metody vzdělávání, určeno zařízení, s jehož pomocí bude vzdělávací program realizován, místo, kde vzdělávání proběhne, a osoby lektorů a školitelů, resp. vzdělávací agentura zajišťující vzdělávací akci nebo celý vzdělávací program. Následuje realizace vzdělávání jako čtvrtá fáze procesu. Poslední, pátou fází, je fáze hodnocení vzdělávání, jejíž výsledky jsou v podobě zpětné vazby opět konfrontovány při identifikaci vzdělávacích potřeb, při definování požadavků na obsah učení a při plánování programů vzdělávání.

Cílem této práce je kromě analýzy vzdělávání ve zkoumaných podnicích rovněž zjištění shody či rozdílností firem s tzv. učící se organizací. Z tohoto důvodu byl vytvořen model vyjadřující principy učící se organizace (viz. schéma 26). Nikde v odborné literatuře nebyl takový model nalezen, proto byl vytvořen čistě pro účely této práce. Cílem tvorby tohoto modelu bylo zohlednit hlavní atributy a aspekty učící se organizace a vyjádřit tím podstatu pojmu podrobněji vzhledem k problematice vzdělávání. Učící se organizace vykazuje dva základní aspekty. Jimi jsou vzdělávání a rozvoj na stejné úrovni. Základními subjekty učící se organizace jsou jednotlivci a organizace. Proces vzdělávání se vztahuje jak k jednotlivci, tak k organizaci. Rovněž proces rozvoje se vztahuje k jednotlivci i k organizaci. Takto chápané vzdělávání a rozvoj jednotlivců i celé organizace vytváří nové podnikové klima (organizační kulturu), takové, které umožňuje vykonávat pouze smysluplnou a odpovědnou práci, poskytuje dostatečné pravomoci a kompetence, a dává adekvátní možnosti rozhodování, klima podporující nové návrhy na zlepšení, podporující změny a inovace zaběhlých nefunkčních pořádků a podněcující toto úsilí, a klima, kde učení probíhá nejen u jednotlivců, ale převážně týmově se vzájemným ovlivňováním a hlavně výměnou a předáváním znalostí a jejich sdílením. Procesy probíhající v takové organizační kultuře musí být komplexní a kontinuální. Tyto dvě podmínky lze také zahrnout mezi základní atributy učící se organizace.

Na základě dvou níže uvedených modelů procesu vzdělávání a modelu učící se organizace vzešlých ze studia odborných pramenů mohlo následně dojít k porovnání teorie a zkoumané skutečnosti s ohledem na vytyčený cíl práce.

Schéma 25: Teoretický model procesu vzdělávání o pěti fázích

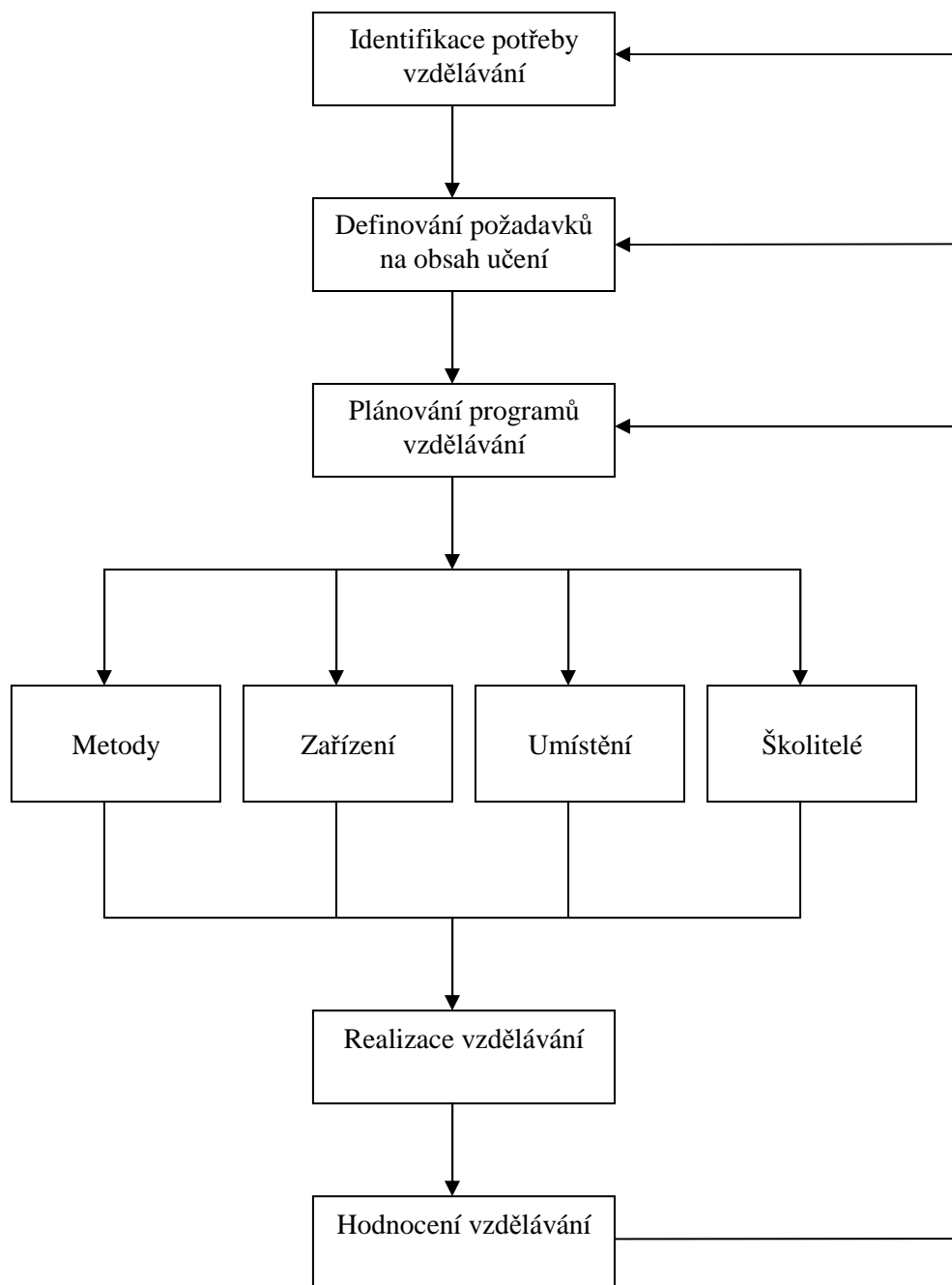
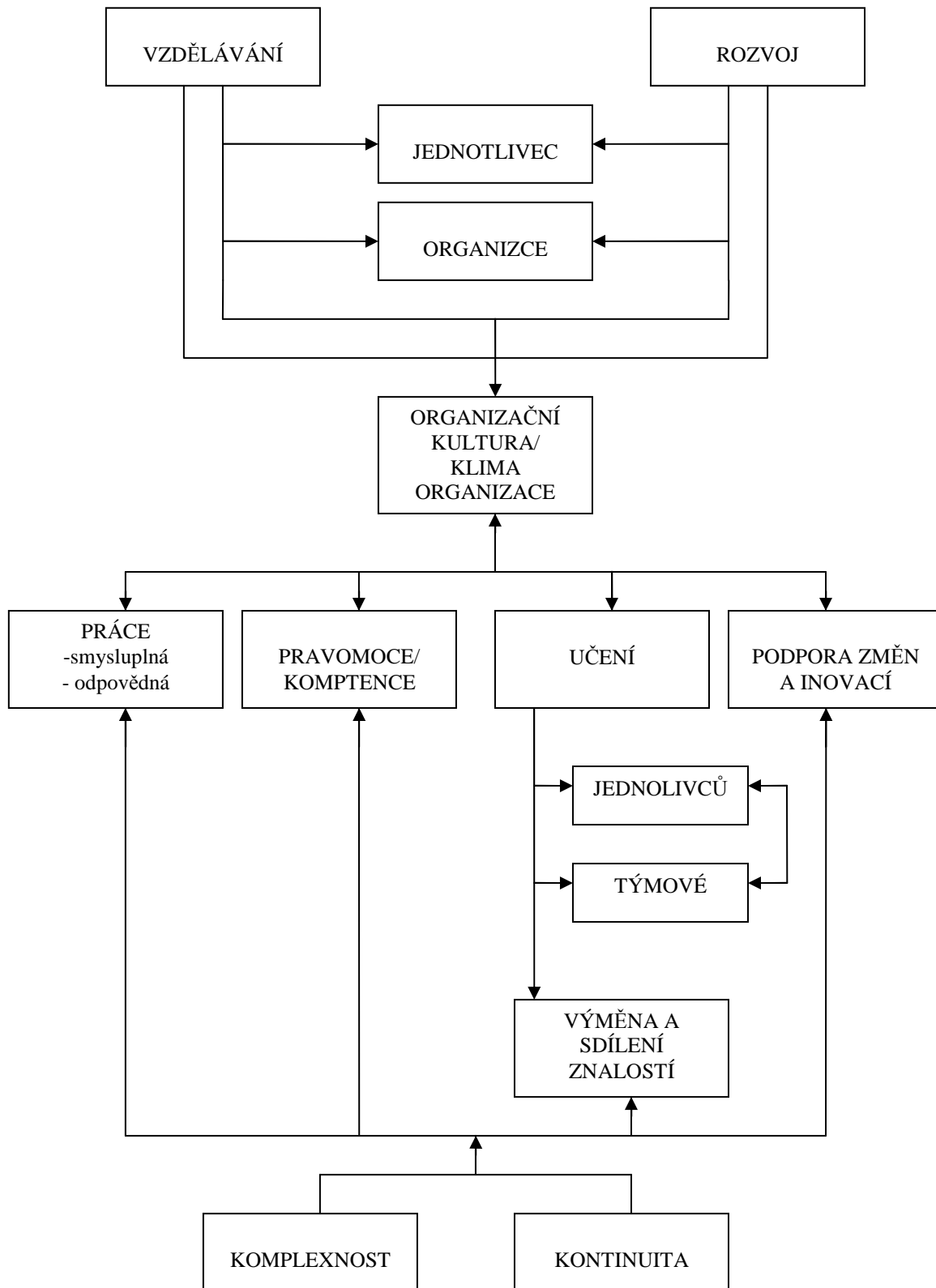


Schéma 26: Teoretický model principu učící se organizace



3. CÍL PRÁCE

Tato disertační práce má dva na sebe navazující hlavní cíle. Prvním je analýza současného stavu a úrovně vzdělávání manažerů ve zkoumaných společnostech v České republice. Druhým je porovnání zkoumaných společností s atributy učící se organizace (teorie učící se organizace) právě z hlediska prvního cíle a jeho výsledků. Tzv. učící se organizace by měly vykazovat znaky, které jsou výjimečné. V této práci je pro komparaci zkoumaných společností s učící se organizací zohledněno hledisko vzdělávání, resp. učení se jednotlivce a učení se organizace.

Práce je zaměřena na vzdělávání manažerů ve zkoumaných společnostech. Manažer je pro účely této disertační práce charakterizován jako vedoucí řídicí pracovník střední a vyšší úrovně řízení a člen managementu společnosti, tedy článek řídicí struktury firmy, top manažer jako manažer nejvyšší úrovně řízení.

S ohledem na existující teoretické modely vzdělávání zaměstnanců se práce zaměřuje na skutečné systémy či procesy vzdělávání manažerů realizované ve zkoumaných společnostech. Smyslem této práce je objasnit úroveň vzdělávání ve zkoumaných společnostech (systém, proces, nesystematické vzdělávání) a přístup ke vzdělávání jak ze strany samotných společností tak ze strany manažerů společností. Práce se zabývá analýzou hodnocení vzdělávání, neboť přistupuje-li se ke vzdělávání jako k investici, a ne pouze jako k nákladu, je vyhodnocování jeho přínosů pro společnost strategické. Práce směřuje ke zjištění, zda je realizované vzdělávání účelné a efektivní. Když efektivitu lze obecně definovat jako účinnost, ekonomicky jako poměr mezi přínosem nebo účinkem (efektem) nějaké činnosti a náklady spojenými s prováděním této činnosti. (Klimeš, 1981) Efektivita vzdělávání a tréninku je pak definována jako míra, v jaké se s vynaloženými prostředky podařilo dosáhnout cílů vzdělávacího programu či tréninkové akce. Efektivita tréninku se opírá o tři hlavní faktory: správné stanovení rozvojových potřeb (cílů tréninku), výběr vhodných vzdělávacích metod a pravidelné vyhodnocování výsledků, které vzdělávání a trénink přinesly. Stanovení cíle tréninku je základním předpokladem jeho efektivitu, neboť nebyl-li cíl tréninku stanoven, nelze posoudit, zda trénink splnil svůj účel. Výsledky tréninku lze posuzovat zjišťováním toho, co bylo naučeno, posuzováním změn v pracovním chování a hodnocením výsledků práce, tj. měřením dopadů tréninku na dosažení firemních cílů v oblasti produktivity, prodeje, nákladů, kvality, podílu na trhu aj. (Urban, 2004)

Podniky, jichž se výzkum týká, byly vybrány záměrným výběrem z různých oblastí podnikatelských aktivit v českém tržním prostředí. Soubor zkoumaných společností zahrnuje rovněž z důvodu diverzity jak čistě české společnosti, tak zahraniční nadnárodní společnosti s českou dceřinou firmou. Široký je i rozptyl zkoumaných firem co do velikosti podle počtu zaměstnanců. Výzkumu se účastnily jak výrobní tak nevýrobní podniky.

Na základě hypotéz stanovených z cílů a výzkumného záměru práce byly vymezeny proměnné a soubory respondentů (manažerů a personalistů). Informace a podkladová data pro výzkum byly získány metodou dotazování (formou dotazníkového šetření nebo technikou rozhovoru) a analýzou dokumentů, a následně zpracovány statistickými metodami.

Práce směřuje tedy nejen k analýze vzdělávání v současné podnikové praxi, ale i k tvorbě návrhu postupu přechodu firem k učícím se organizacím. Takovým, které budou potenciál svých zaměstnanců zhodnocovat a využívat efektivně, a stanou se tak konkurenceschopnými úspěšnými firmami budoucnosti.

4. METODIKA

Teoretická část práce se zabývá vzděláváním manažerů (přechází od teorie učení k pojetí osobnosti manažera) a popisuje přístupy, metody, formy, způsoby, zajištění a souvislosti podnikového vzdělávání. Výsledkem zpracování poznatků z literární rešerše je stanovení dvou teoretických modelů, první popisuje proces vzdělávání jednotlivců organizace a zahrnuje jednotlivé fáze (od fáze identifikace vzdělávacích potřeb po fázi hodnocení vzdělávání), druhý model vyjadřuje principy učící se organizace (schéma 25, 26). Sociálním objektem této práce je zkoumaný podnik, resp. podniky, sociálním jevem je vzdělávání ve zkoumaných podnicích, vyznačující se vnitřní strukturovaností a vnějšími souvislostmi s ostatními jevy.

Na základě stanovených cílů byly vytvořeny dvě obecné hypotézy, z nich následně hypotézy pracovní (nulové a alternativní). Dále byly stanoveny závislé a nezávislé proměnné a vymezeny soubory respondentů (personalistů a manažerů) vzhledem ke zvoleným metodám výzkumu. Hypotézy a proměnné byly stanoveny z hlediska přístupu k problematice vzdělávání, z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků, z hlediska hodnocení vzdělávání a z hlediska přechodu k učícím se organizacím. Proces výběru vlastností je redukcí souvislostí vycházejících z dosavadního stavu poznání (teorie vztahující se k výzkumnému záměru). Vybrané vlastnosti sociálního jevu se nazývají proměnné a výsledek jejich měření je faktová výpověď jako hodnota znaku (prvotní měření vlastností). Tyto informace kvalitativního i kvantitativního charakteru byly získány pomocí metody dotazování formou řízeného rozhovoru a dotazníkového šetření a analýzy dokumentů. Následovalo zjišťování rozdílů vlastností mezi objekty (druhotné měření). Získané informace byly zpracovány statistickými metodami (regresní analýza, koeficient korelace, kontingenční tabulka, míry závislosti dvou nominálních proměnných).

Stanovené hypotézy byly testovány (potvrzeny či vyvráceny). Výsledky analyzující současnou situaci v podnikovém vzdělávání (se zaměřením na fázi hodnocení vzdělávání) byly zobrazeny v modelu současného skutečného stavu vzdělávání ve zkoumaných podnicích, a byly porovnávány a konfrontovány s teoretickými předpoklady. Kvantifikace a měření umožňují zjišťovat fakta. Zobecňovat a poskytovat doporučení lze pouze u kvalitních dat (pravdivých, přesných a reprezentativních). Získání takových empirických dat, která

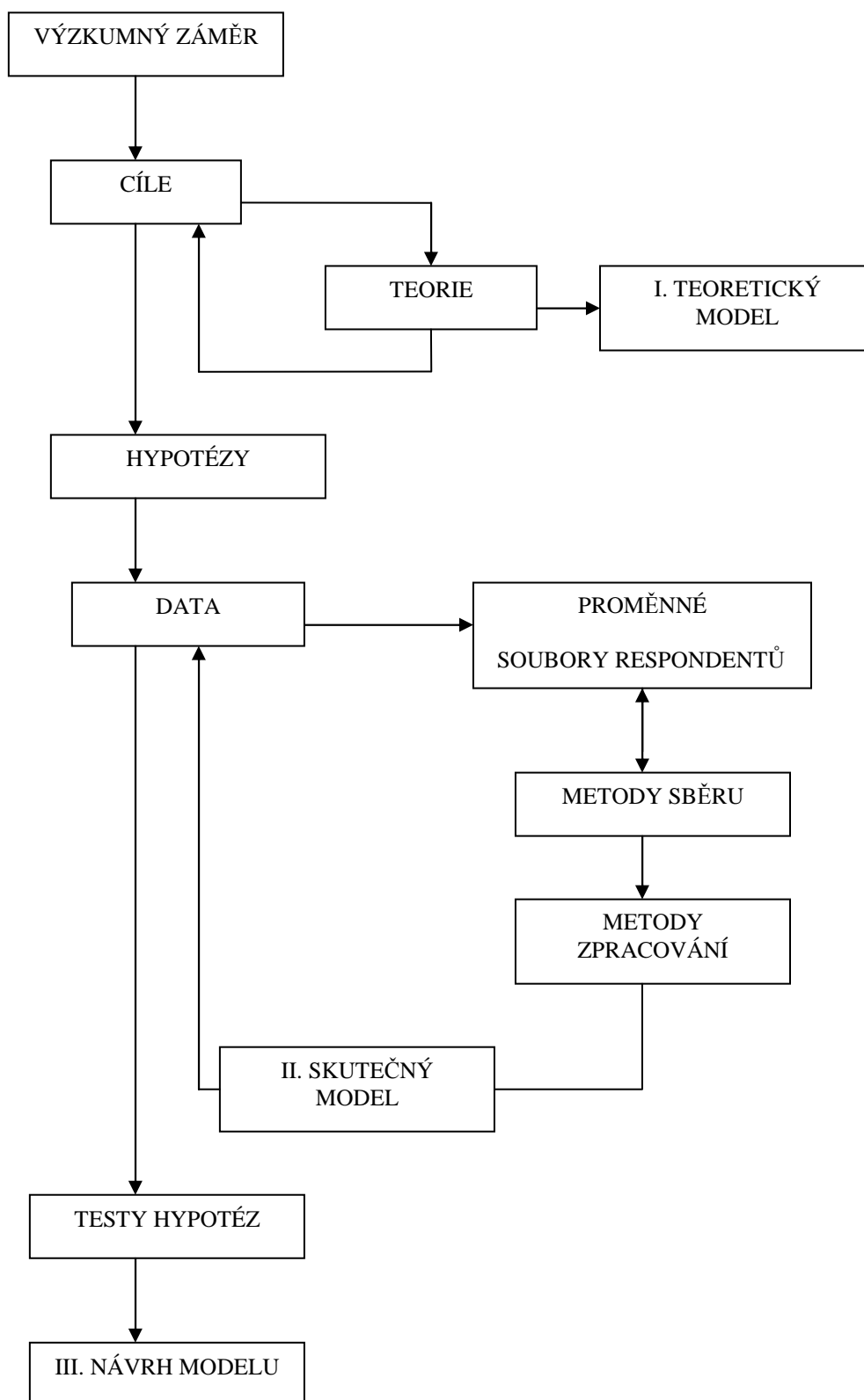
vypovídají o tom co chceme měřit (validita), bylo zajištěno výběrem metod sběru dat a souborů respondentů, který zajistil vzájemnou kontrolu získaných informací.

V závěrečné fázi práce byl na základě zjištění vzešlých z výsledků výzkumu navržen model vzdělávání, který odstraňuje nedostatek současné praxe v systému, resp. procesu podnikového vzdělávání, a který usnadňuje přechod firem k učícím se organizacím z hlediska vzdělávání.

Tabulka 10: Postup výzkumné práce

POSTUP VÝZKUMNÉ PRÁCE		
I. přípravná fáze	1. zadání	Teoretická část
	2. teoretická základna (literární rešerše)	
	3. cíle práce	
	4. hypotézy	Metodická část
	5. výběr technik sběru dat	Časový plán výzkumu
VÝZKUMNÝ PROJEKT		
II. fáze sběru empirických dat (terénní práce)	1. rozhovor	
	2. dotazník	
	3. studium písemných materiálů	
III. fáze zpracování a zobecňování (analýza) empirických údajů		
ZÁVĚR VÝZKUMU		

Schéma 27: Přehled postupu práce



Tabulka 11: Metodický postup

STANOVENÍ PROMĚNNÝCH	<ul style="list-style-type: none"> • NEZÁVISLE PROMĚNNÉ • ZÁVISLE PROMĚNNÉ 	<ul style="list-style-type: none"> • Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání • Z hlediska obsahu, metod, místa, forem, zajištění, lektorů vzdělávání a tréninků • Z hlediska přechodu k učícím se organizacím
STANOVENÍ HYPOTÉZ	<ul style="list-style-type: none"> • OBECNÉ HYPOTÉZY • HYPOTÉZY NULOVÉ • HYPOTÉZY ALTERNATIVNÍ 	<ul style="list-style-type: none"> • Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání • Z hlediska obsahu vzdělávání a tréninků • Z hlediska hodnocení vzdělávání • Z hlediska přechodu k učícím se organizacím
CHARAKTERISTIKA SOUBORU	<ul style="list-style-type: none"> • RESPONDENTŮ - PERSONALISTÉ - MANAŽEŘI 	Věk, pohlaví, oblast pracovní činnosti, dosažené vzdělání, počet podřízených, doba zaměstnání v organizaci
CHARAKTERISTIKA	<ul style="list-style-type: none"> • ZKOUMANÝCH SPOLEČNOSTÍ • PROSTŘEDÍ 	Rozdělení společností podle počtu zaměstnanců, oblasti podnikání, vlastnické struktury, přístupu ke vzdělávání, produktivity práce apod. Vybrané ekonomické ukazatele charakterizující tržní prostředí ČR v letech 2003-2006
ANALÝZA DOKUMENTŮ	VÝROČNÍ ZPRÁVY INTERNÍ MATERIÁLY (VÝKAZ Z/Z, ROZVAHA, ÚČETNÍ UZÁVĚRY) WEBOVÉ STRÁNKY	Informace o velikosti podniku podle počtu zaměstnanců Informace o oblasti podnikání Dělení na výrobní /nevýrobní podniky Organizační struktura Ekonomické ukazatele (produktivita práce, personální náklady apod.)
SBĚR DAT ROZHOVOREM S PERSONALISTY		Informace o počtu manažerů Informace o vzdělanostní struktuře top manažerů

	<p>SOUVISLOSTI VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ</p> <p>PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ</p> <p>REALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • OBSAH • FORMY • MÍSTO • LEKTOŘI <p>HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ZPŮSOB • ČASOVÉ ROZLIŠENÍ 	<ul style="list-style-type: none"> • s osobním/kariérovým rozvojem • s návazností vzdělávání na hodnotící pohovory • s frekvencí hodnocení pracovní výkonnosti • Vzdělávání nahodilé • Systém vzdělávání • Proces vzdělávání • Odborné znalosti • Manažerské dovednosti • Jazykové vzdělávání <p>Přednášky, cvičení, případové studie, stáže, personální outsourcing, e-learning, Assessment Center, multikulturní výchova</p> <p>Externě/interně</p> <p>Externisté/internisté</p> <p>Subjektivně účastníkem/testování Hned po skončení vzdělávací akce/s určitým časovým odstupem</p>
<p>SBĚR DAT DOTAZNÍKOVÝM ŠETŘENÍM (MANAŽEŘI)</p>	<p>SOUVISLOSTI VZDĚLÁVÁNÍ</p> <p>VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ZAJIŠŤOVANÉ ZAMĚSTNAVATELEM</p> <p>VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY NEZAJIŠŤOVANÉ ZAMĚSTNAVATELEM</p> <p>JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ</p>	<p>Souvislost s podnikovou strategií Souvislost s osobním/kariérovým rozvojem</p> <p>Zaměření, časová náročnost, místo realizace, metody a formy realizace</p> <p>Zaměření, časová náročnost, místo realizace, metody a formy realizace</p> <p>Jazykové využití (způsob, intenzita), jazyková výuka, jazyková úroveň</p>

	OSTATNÍ	Klady/zápory vzdělávání Možnosti ovlivnění obsahu/formy vzdělávání Prospěšnost osobnímu/kariérovému rozvoji Využitelnost v praxi
STATISTICKÉ METODY	ANALÝZA ROZPTYLU KORELAČNÍ ANALÝZA KONTINGENČNÍ TABULKA ANALÝZA HLAVNÍCH KOMPONEN FAKTOROVÁ ANALÝZA CRONBACHOVA ALFA	
TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	POTVRZENÍ/VYVRÁCENÍ OBECNÝCH HYPOTÉZ	Potvrzení nulové hypotézy vyvrací hypotézu alternativní Zamítnutí nulové hypotézy potvrzuje hypotézu alternativní
KOMPARACE	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ S ATRIBUTY UČÍČÍ SE ORGANIZACE	Z hlediska vzdělávání a přístupu ke vzdělávání Vzdělávání jednotlivce/vzdělávání jednotlivce a organizace Z hlediska fází procesu vzdělávání
NÁVRH MODELU	MODEL PŘECHODU K UČÍČÍM SE ORGANIZACÍM	Změny přístupu ke vzdělávání Zpětné vazby Nové fáze procesu vzdělávání

Tabulka 12: Porovnání současné organizace a učící se organizace z hlediska přístupu ke vzdělávání

PODNIKOVÁ STRATEGIE CÍLE			
SOUČASNÁ ORGANIZACE	PRACOVNÍ VÝKON HODNOCENÍ	VZDĚLÁVÁNÍ JEDNOTLIVCŮ <ul style="list-style-type: none"> • NAHODILÉ • SYSTÉM • PROCES (zpětná vazba) 	OMEZENÉ FINANČNÍ ZDROJE
UČÍČÍ SE ORGANIZACE	PRACOVNÍ VÝKON HODNOCENÍ	VZDĚLÁVÁNÍ JEDNOTLIVCŮ (zpětná vazba) VZDĚLÁVÁNÍ ORGANIZACE	PODPORA A PODNĚCOVÁNÍ UČENÍ

4.1 Proměnné

Pojem proměnná vyjadřuje všechny vlastnosti, okolnosti, jevy, jež mohou nabývat nějakých hodnot (například typu, kvality, kvantity) a mohou se k nim vztahovat určitá konkrétní data (například pohlaví, věk). Proměnné lze rozlišovat podle různých kritérií. Vztah proměnných ve výzkumném projektu vyjadřuje dělení proměnných na závislé a nezávislé proměnné.

(Kebza, Pechačová, 2001)

Proměnná je měřená vlastnost určitého jevu vyjádřená znakem a jeho zjištěnou hodnotou. Znak je způsob zjišťování veličiny (hodnoty) příslušné vlastnosti. Znaky se třídí na nominální (kvalitativní), které určují pouze přítomnost či nepřítomnost určité vlastnosti, ordinální (pořadové), které určují velikost (hodnotu) pouze v porovnání s jinými hodnotami, a kvantitativní (kardinální), které bývají měřeny na základě určitého srovnatelného měřítka. (Zich, 2006)

Vlastnosti tedy charakterizují určitý sociální jev. Kvalitativní stránka vlastností sociálního jevu je tvořena jejich obsahem. Kvantitativní stránka vlastností sociálního jevu vyjadřuje rozměr kvalitativně definovaného jevu. Proces výběru vlastností je redukcí souvislostí vycházejících z dosavadního stavu poznání (teorie vztahující se k výzkumnému záměru). Vybrané vlastnosti sociálního jevu se nazývají proměnné a výsledek jejich měření je faktová výpověď jako hodnota znaku (prvotní měření vlastností).

4.1.1 Nezávisle proměnné

Nezávisle proměnné jako proměnné vysvětlující charakterizují předpokládanou příčinu nějaké skutečnosti nebo jevu. Nezávislá proměnná je předpoklad, podmínka, to co předchází, čili předpokládaná příčina toho, co následuje, důsledku, tj. závisle proměnné. Nezávisle proměnná je východiskem předpokládaného výsledku, je to proměnná, s níž výzkumník v projektu manipuluje. Zatímco závisle proměnná, tj. proměnná, kterou předpokládáme, manipulována není. Proměnné s nimiž ve výzkumu manipulujeme, se též nazývají aktivní proměnné. Zatímco proměnné, s nimiž nelze manipulovat, se označují pojmem určené nebo přiřazené proměnné. Další možná klasifikace proměnných umožňuje rozlišovat nominální proměnné, jež nelze kvantifikovat a poměřovat, neboť jde o údaje kvalitativní povahy (například pohlaví nebo profese) a ordinální pořadové proměnné, jež lze řadit vzestupně nebo sestupně. (Kebza, Pechačová, 2001)

a/ Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:

- podniková strategie (a její známost)
- velikost podniku
- struktura personálního oddělení (a jeho zájem na vzdělávání)
- finanční prostředky uvolněné na vzdělávání (investice do vzdělávání)
- hodnocení pracovního výkonu (hodnotící pohovory)
- návaznost vzdělávání na hodnocení pracovního výkonu (identifikace vzdělávacích potřeb)
- zpětná vazba vzdělávání

b/ Z hlediska obsahu vzdělávání a tréninků:

- odborné profesní znalosti
- manažerské dovednosti
- jazykové znalosti

c/ Z hlediska přechodu k učícím se organizacím:

- organizační kultura v oblasti vzdělávání
- společnost otevřená inovacím a novým návrhům
- smysluplná a odpovědná práce

4.1.2 Závisle proměnné

Závisle proměnné jako proměnné vysvětlované charakterizují předpokládaný účinek nějaké skutečnosti nebo jevu.

Pro řešení výzkumného cíle jsou použity následující závisle proměnné:

a/ Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:

- systém osobního rozvoje
- systém kariérového rozvoje
- systém vzdělávání
- proces vzdělávání

b/ Z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků:

- programy vzdělávání
- formy vzdělávání
- metody vzdělávání
- interní vzdělávání
- externí vzdělávání

c/ Z hlediska přechodu k učícím se organizacím:

- motivace manažerů
- spokojenost manažerů
- pocit nepostradatelnosti manažerů
- aktivní přístup manažerů
- pravomoce manažerů a rozhodování
- vlastní iniciativa a inovační nápady manažerů
- schopnost pružné reakce manažera i organizace
- zájem manažerů na vlastním vzdělávání
- vědomosti manažerů
- sdílení vědomostí a znalostí v organizaci
- využitelnost znalostí a dovedností v praxi
- výkon manažerů
- produktivita práce manažerů

4.2 Stanovení hypotéz

Cílem disertační práce je analyzovat stav a úroveň vzdělávání ve zkoumaných společnostech a zhodnotit schopnosti přechodu těchto společností k učícím se organizacím. K těmto účelům byly stanoveny následující obecné hypotézy.

4.2.1 Obecné hypotézy

Obecná hypotéza 1:

„Vzdělávání manažerů ve zkoumaných společnostech není účelné a efektivní.“

Obecná hypotéza 2:

„Zkoumané společnosti nejsou dosud připraveny na přechod k učícím se organizacím.“

První obecná hypotéza předpokládá neúčelnost a neúčinnost vzdělávacích programů a akcí realizovaných ve zkoumaných podnicích. Účelnost vystihuje dosažení smyslu (účelu) vzdělávání a účinnost jako efektivita je chápána jako míra, v jaké se s vynaloženými prostředky podařilo dosáhnout cílů vzdělávacího programu či tréninkové akce. Druhá obecná hypotéza předpokládá nepřipravenost zkoumaných společností stát se učícími organizacemi z hlediska problematiky vzdělávání .

V rámci práce byly stanoveny pracovní hypotézy, které rozvíjí obecnou hypotézu. Pracovní hypotézy nulové budou s ohledem na cíl práce statisticky ověřovány. Bude-li nulová pracovní hypotéza na základě statistických metod zamítnuta jako nesprávná, bude platit alternativní pracovní hypotéza.

4.2.2 Pracovní hypotézy nulové

a/ Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:

- H₀₁: *„Ve zkoumaných společnostech se nehodnotí pracovní výkon manažerů.“*
- H₀₂: *„Ve zkoumaných společnostech se nehodnotí pracovní výkon manažerů v hodnotících pohovorech.“*
- H₀₃: *„Vzdělávání ve zkoumaných společnostech nenavazuje na hodnotící pohovory.“*
- H₀₄: *„Ve zkoumaných společnostech nejsou zpracovány systémy kariérového rozvoje.“*
- H₀₅: *„Ve zkoumaných společnostech nejsou zpracovány motivační systémy pro vzdělávání a rozvoj.“*
- H₀₆: *„Vzdělávání ve zkoumaných společnostech není realizováno jako proces.“*
- H₀₇: *„Realizace vzdělávání jako procesu nezávisí na systému kariérového rozvoje.“*
- H₀₈: *„Investice do vzdělávání nejsou posuzovány z hlediska jejich budoucí návratnosti.“*
- H₀₉: *„Pro manažery není důležité, zda jsou vzdělávací programy hrazeny zaměstnavatelem.“*

b/ Z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků:

- H₀₁₀: *„Odborné znalosti nejsou školeny převážně interně.“*
- H₀₁₁: *„Manažerské dovednosti nejsou školeny převážně externě.“*
- H₀₁₂: *„Interní školení převažují nad externími.“*
- H₀₁₃: *„Školení internisty převažuje nad školeními externisty.“*
- H₀₁₄: *„Vzdělávání manažerských dovedností převažuje nad vzděláváním odborných znalostí.“*

H₀₁₅: „Vzdělávací programy nejsou realizovány nejčastěji formou přednášek.“

c/ Z hlediska hodnocení vzdělávání

H₀₁₆: „Realizace vzdělávání jako procesu nezajišťuje hodnocení vzdělávání z iniciativy personálních oddělení.“

H₀₁₇: „Převažuje hodnocení realizované externími vzdělávacími agenturami nad hodnocením realizovaným personálními odděleními společností.“

H₀₁₈: „Převažuje hodnocení s určitým časovým odstupem nad hodnocením vzdělávacích programů bezprostředně po ukončení vzdělávací akce.“

H₀₁₉: „Zaměstnavatel nevyžaduje (nekontroluje) využívání znalostí nabytých ve vzdělávacích programech v praxi.“

d/ Z hlediska přechodu k učícím se organizacím:

H₀₂₀: „Manažeři nejsou plně seznámeni s podnikovou strategií.“

H₀₂₁: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech nezohledňuje podnikovou strategii.“

H₀₂₂: „Manažeři nemají zájem na svém vlastním vzdělávání.“

H₀₂₃: „Manažeři nemají zájem na vzdělávání svých podřízených.“

H₀₂₄: „Manažeři nejsou odpovědni za učení svých podřízených.“

H₀₂₅: „Vědomosti jednotlivců (manažerů) nejsou ve zkoumaných společnostech předávány a sdíleny.“

H₀₂₆: „Manažeři nemají pocit, že by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat.“

H₀₂₇: „Manažeři nemohou znalosti nabyté ve vzdělávacích programech využít v praxi.“

4.2.3 Pracovní hypotézy alternativní

Alternivní pracovní hypotéza H_a bývá přijata, je-li popřena platnost nulové hypotézy H₀.

a/ Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:

H_{a1}: „Ve zkoumaných společnostech se hodnotí pracovní výkon manažerů.“

H_{a2}: „Ve zkoumaných společnostech se hodnotí pracovní výkon manažerů v hodnotících pohovorech.“

H_{a3}: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech navazuje na hodnotící pohovory.“

H_{a4}: „Ve zkoumaných společnostech jsou zpracovány systémy kariérového rozvoje.“

- H_{a5}: „Ve zkoumaných společnostech jsou zpracovány motivační systémy pro vzdělávání a rozvoj.“
- H_{a6}: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech je realizováno jako proces.“
- H_{a7}: „Realizace vzdělávání jako procesu závisí na systému kariérového rozvoje.“
- H_{a8}: „Investice do vzdělávání jsou posuzovány z hlediska jejich budoucí návratnosti.“
- H_{a9}: „Pro manažery je důležité, zda jsou vzdělávací programy hrazeny zaměstnavatelem.“

b/ Z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků:

- H_{a10}: „Odborné znalosti jsou školeny převážně interně.“
- H_{a11}: „Manažerské dovednosti jsou školeny převážně externě.“
- H_{a12}: „Externí školení převažují nad interními.“
- H_{a13}: „Školení externisty převažuje nad školeními internisty.“
- H_{a14}: „Vzdělávání odborných znalostí převažuje nad vzděláváním manažerských dovedností.“
- H_{a15}: „Vzdělávací programy jsou realizovány nejčastěji formou přednášek.“

c/ Z hlediska hodnocení vzdělávání

- H_{a16}: „Realizace vzdělávání jako procesu zajišťuje hodnocení vzdělávání z iniciativy personálních oddělení.“
- H_{a17}: „Převažuje hodnocení realizované personálními odděleními společností nad hodnocením realizovaným externími vzdělávacími agenturami.“
- H_{a18}: „Převažuje hodnocení vzdělávacích programů bezprostředně po ukončení vzdělávací akce nad hodnocením s určitým časovým odstupem.“
- H₁₉₃: „Zaměstnavatel vyžaduje (kontroluje) využívání znalostí nabytých ve vzdělávacích programech v praxi.“

d/ Z hlediska přechodu k učícím se organizacím:

- H_{a20}: „Manažeři jsou plně seznámeni s podnikovou strategií.“
- H_{a21}: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech zohledňuje podnikovou strategii.“
- H_{a22}: „Manažeři mají zájem na svém vlastním vzdělávání.“
- H_{a23}: „Manažeři mají zájem na vzdělávání svých podřízených.“
- H_{a24}: „Manažeři jsou odpovědní za učení svých podřízených.“
- H_{a25}: „Vědomosti jednotlivců (manažerů) jsou ve zkoumaných společnostech předávány a sdíleny.“

H_{a26}: „Manažeři mají pocit, že by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat.“

H_{a27}: „Manažeři mohou znalosti nabyté ve vzdělávacích programech využít v praxi.“

4.3. Charakteristika souboru

4.3.1 Personalisté

Zkoumaný soubor zahrnuje 23 personalistů zaměstnaných ve zkoumaných společnostech. S těmito respondenty byly vedeny řízené rozhovory, které poskytly podkladová data pro výzkumné účely této disertační práce. Každý z respondentů je v podstatě zástupcem jedné ze zkoumaných společností. Jsou to lidé zajišťující vzdělávání zaměstnanců v podnicích, resp. manažerů, kromě jiných personálních úkolů.

Z dotazovaných respondentů je 48 % mužů a 52 % žen. Všichni dotazovaní personalisté mají ukončené vysokoškolské vzdělání.

Nejvíce respondentů (40 %) patří do věkové kategorie v rozmezí 30 až 40 let. Následuje 26 % respondentů ve věkovém rozmezí 50 až 60 let, 22 % respondentů ve věkovém rozmezí 40 až 50 let, 13 % respondentů ve věkovém rozmezí 25 až 30 let. Žádný z respondentů není ve věkové kategorii do 25 let, což je vzhledem k pracovní funkci v podniku pochopitelné.

Tabulka 13: Charakteristika respondentů - personalistů

Charakteristika souboru		N	%
Počet respondentů		23	100
Pohlaví	muži	11	48
	ženy	12	52
Dosažené vzdělání	středoškolské vzdělání	0	0
	vysokoškolské vzdělání	23	100
Věkové zastoupení	do 25 let	0	0
	25 - 30 let	3	13
	30 - 40 let	9	40
	40 - 50 let	5	22
	50 - 60 let	6	26
	60 a více let	0	0
Doba zaměstnání v organizaci	méně než 1 rok	0	0
	1 - 5 let	11	48
	6 - 10 let	8	35
	11 - 20 let	4	17
	21 a více let	0	0

4.3.2 Manažeri

Zkoumaný soubor zahrnuje 81 manažerů zaměstnaných ve zkoumaných společnostech, kteří jsou účastníky dotazníkového šetření. Návratnost dotazníků byla pouze 35%. Do každé ze zkoumaných společností bylo v průměru rozesláno 10 dotazníků, v relaci k počtu manažerů a velikosti podniku.

Nejvíce z dotazovaných manažerů, celá pětina respondentů (21 %), je zaměstnáno v oblasti obchodu. Následuje oblast financí a marketingu.

Z celkového počtu 81 respondentů – manažerů bylo 86 % mužů a pouze 14 % žen.

Naprostá většina dotazovaných respondentů (96 %) má ukončené vysokoškolské vzdělání. Ukončené postgraduální vzdělání má pouze necelá pětina respondentů (19 %). Zahraničních studijních stáží se účastnila necelá třetina respondentů (30 %).

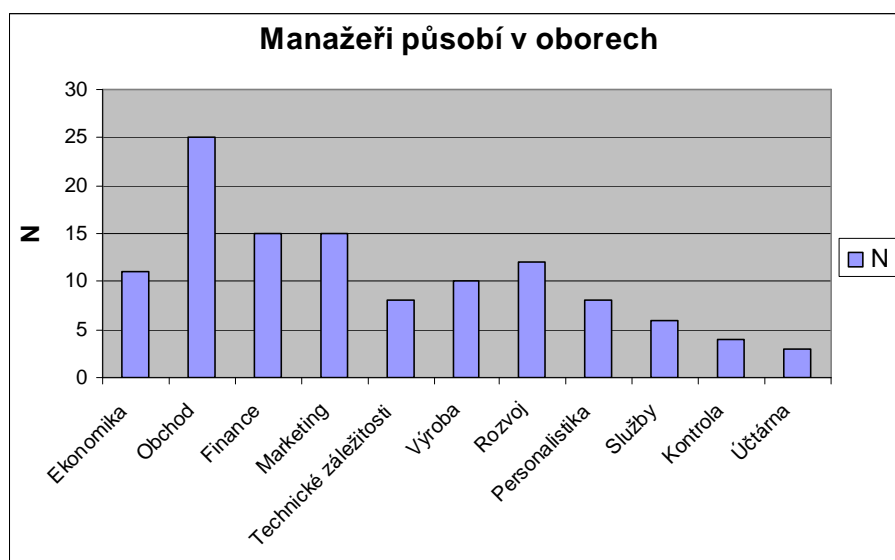
Více než třetina dotazovaných manažerů (37 %) je zastoupena ve věkové kategorii 40 až 50 let, třetina dotazovaných manažerů (33 %) ve věkové kategorii 30 až 40 let. Pětina dotazovaných manažerů (21 %) přísluší do věkové kategorie 50 až 60 let.

Nejvíce respondentů se řadí podle počtu podřízených zaměstnanců do skupiny 6 - 20 zaměstnanců (38 %) a do skupiny 1 - 5 podřízených zaměstnanců (32 %).

Na otázku, jak dlouho jsou dotazovaní manažeři zaměstnáni v současné společnosti, odpovědělo 58 % respondentů 6 – 10 let, 25 % respondentů 1 – 5 let a 15 % respondentů 11 – 20 let.

Na otázku, jak dlouho jsou dotazovaní manažeři zaměstnáni na současné pracovní pozici společnosti, odpovědělo 56 % respondentů 1 – 5 let a 33 % respondentů 6 – 10 let.

Graf 2: Rozdělení respondentů - manažerů podle oborů, ve kterých působí



Tabulka 14: Charakteristika respondentů - manažerů

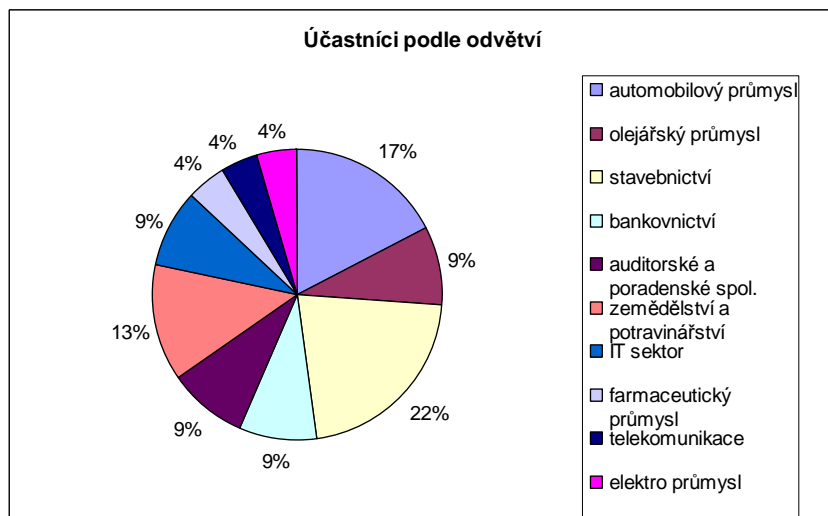
Charakteristika souboru		N	%
Rozdělení respondentů podle:		81	100
Pohlaví	muži	72	89
	ženy	9	11
Věkového zastoupení	do 25 let	0	0
	25 - 30 let	2	2
	30 - 40 let	45	56
	40 - 50 let	21	26
	50 - 60 let	10	12
	60 a více let	3	4
Dosaženého vzdělání	středoškolské vzdělání	3	4
	vysokoškolské vzdělání	78	96
Postgraduálního vzdělání	postgraduální studium	15	19
	ostatní	66	81
Zahraničního vzdělání	zahraniční studijní stáže	24	30
	ostatní	57	70
Oborů pracovní činnosti manažerů	Ekonomika	11	9
	Obchod	25	21
	Finance	15	13
	Marketing	15	13
	Technické záležitosti	8	7
	Výroba	10	9
	Rozvoj	12	10
	Personalistika	8	7
	Služby	6	5
	Kontrola	4	3
	Účtárna	3	3
	Počtu podřízených	1 – 5 zaměstnanců	23	28
6 – 20 zaměstnanců		27	33
21 – 50 zaměstnanců		7	9
51 – 250 zaměstnanců		20	25
251 a více zaměstnanců		4	5
Doby zaměstnání v organizaci	méně než 1 rok	5	6
	1 - 5 let	19	23
	6 - 10 let	35	43
	11 - 20 let	22	27
	21 a více let	0	0
Doby na poslední pracovní pozici	méně než 1 rok	15	19
	1 - 5 let	36	44
	6 - 10 let	30	37
	11 - 20 let	0	0
	21 a více let	0	0

4.4 Charakteristika společností a ekonomického prostředí v ČR

4.4.1 Charakteristika společností

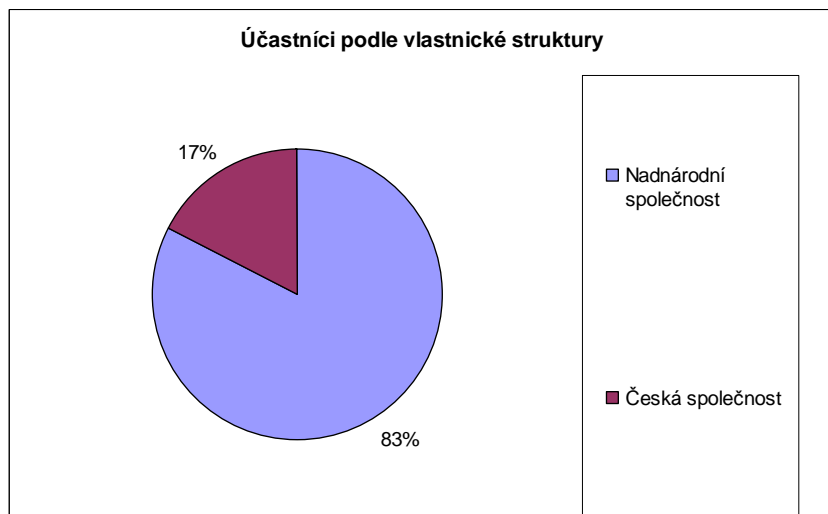
Společností, které se účastnily výzkumu disertační práce, bylo celkem 23. Pro zajištění diverzity byly zkoumané společnosti vybrány záměrným výběrem z různých odvětví. Následující graf znázorňuje rozdělení zkoumaných společností podle odvětví jejich působnosti a jejich procentické zastoupení v těchto odvětvích.

Graf 3: Rozdělení zkoumaných společností podle odvětví



Společnosti, vybrané pro výzkumné účely této práce, lze dělit na výrobní a nevýrobní podniky a dále podle vlastnické struktury na ryze české podniky a nadnárodní společnosti (viz. následující graf).

Graf 4: Rozdělení zkoumaných společností podle vlastnické struktury

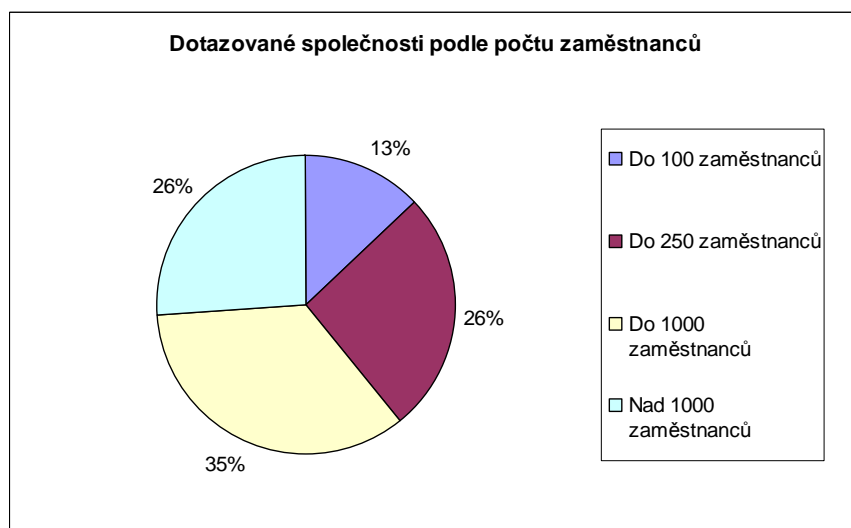


Firmy, které se účastnily daného výzkumu, jsou velikostně diferencní z hlediska počtu zaměstnanců. Výsledek výpočtu průměrného počtu zaměstnanců na jednu společnost by byl zavádějící a neposkytl by reálnou představu o vzorku zkoumaných společností. Proto byly sestaveny čtyři kategorie v intervalech podle počtu zaměstnanců.

Tabulka 15: Rozdělení společností do čtyřech velikostních skupin podle počtu zaměstnanců

Počet zaměstnanců	Počet společností	
	N	%
0 - 100	3	13,04
100 - 250	6	26,09
250 - 1000	8	34,78
nad 1000	6	26,09
Celkem	23	100

Graf 5: Rozdělení společností podle počtu zaměstnanců



Tabulka 16: Zkoumané společnosti uspořádané podle počtu zaměstnanců v roce 2006

Pořadí	Společnost	Počet zaměstnanců
1.	AHOLD Czech Republic a.s. (2005)	168 568
2.	Česká spořitelna a.s.	10 809
3.	Komerční banka a.s.	8 305
4.	Skanska CZ a.s.	7 249
5.	Eurotel Praha s.r.o.	2 483
6.	Automotiv Lighting s.r.o.	1 686
7.	Benteler Česká republika s.r.o.	961
8.	Deloitte Czech Republic	625
9.	PricewaterhouseCoopers Česká republika,s.r.o.	514
10.	IBM Česká republika spol. s r.o.	511
11.	ZAPA beton, a.s.	505
12.	Ness Czech s.r.o.	350
13.	Johnson&Johnson, s.r.o.	330
14.	Syner s.r.o.	310
15.	Primagra, a.s.	214
16.	Shell Czech Republic a.s.	212
17.	Lafarge Colbet, a.s.	186
18.	Colorbeton Semmelrock a.s.	132
19.	Vyrtych a.s.	105
20.	Renault Česká republika a.s.	90
21.	Mavex Cheb, spol. s r.o.	88
22.	Peugeot Česká republika s.r.o.	49
23.	Total Česká republika s.r.o.	37

Z hlediska různých ekonomických ukazatelů lze vybrané společnosti dále třídit (viz. následující tabulky sestupného třídění zkoumaných společností podle celkových tržeb, provozního zisku na zaměstnance, produktivity práce a personálního nákladu na manažera).

Tabulka 17: Sestupné rozdělení společností podle tržeb v roce 2006¹

Pořadí	Společnost	Tržby (v tis. Kč)
1.	Česká spořitelna a.s.	32 275 000
2.	Komerční banka a.s.	26 302 000
3.	Skanska CZ a.s.	13 924 571
4.	Automotiv Lighting s.r.o.	7 140 787
5.	Total Česká republika s.r.o.	4 923 869
6.	Johnson&Johnson, s.r.o.	3 642 161
7.	IBM Česká republika spol. s r.o.	3 480 312
8.	Peugeot Česká republika s.r.o.	3 099 004
9.	Zapa beton a.s.	2 840 750
10.	Syner s.r.o.	2 465 402
11.	Primagra a.s.	1 373 218
12.	Lafarge Colbet, a.s.	1 203 969
13.	Benteler Česká republika spol. s r.o.	1 117 209
14.	Ness Czech s.r.o.	663 269
15.	Colorbeton Semmelrock a.s.	412 307
16.	Vyrtych a.s.	193 201
17.	Mavex Cheb, spol. s r.o.	177 582
18.	Renault Česká republika a.s.	60 912

¹ V tabulce jsou pro zajištění srovnatelnosti uvedeny pouze společnosti, které poskytly údaje o tržbách ze sledovaného roku

Tabulka 18: Sestupné rozdělení společností podle tržeb na zaměstnance (produktivity práce) v roce 2006²

Pořadí	Společnost	Produktivita práce (Tržby/zaměstnanec, v tis. Kč)
1.	Total Česká republika s.r.o.	133 078
2.	Peugeot Česká republika s.r.o.	63 245
3.	Colorbeton Semmelrock a.s.	57 389
4.	Johnson&Johnson, s.r.o.	10 606
5.	Syner s.r.o.	7 953
6.	IBM Česká republika spol. s r.o.	6 811
7.	Lafarge Colbet, a.s.	6 473
8.	Primagra, a.s.	6 417
9.	ZAPA beton, a.s.	5 625
10.	Skanska CZ a.s.	5 029
11.	Automotiv Lighting s.r.o.	4 235
12.	Komerční banka a.s.	3 170
13.	Česká spořitelna a.s.	2 990
14.	Mavex Cheb, spol. s r.o.	2 018
15.	Ness Czech s.r.o.	1 895
16.	Vyrtych a.s.	1 840
17.	Benteler Česká republika s.r.o.	1 163
18.	Renault Česká republika a.s.	676

Tabulka 19: Sestupné rozdělení společností podle provozního zisku na zaměstnance v roce 2006³

Pořadí	Společnost	Provozní zisk/zaměstnanec (v tis. Kč)
1.	Skanska CZ a.s.	100 870
2.	Total Česká republika s.r.o.	3 993
3.	Lafarge Colbet, a.s.	1 947
4.	Komerční banka a.s.	1 670
5.	Česká spořitelna a.s.	1 380
6.	Johnson&Johnson, s.r.o.	981
7.	Zapa beton a.s.	968
8.	Peugeot Česká republika s.r.o.	504
9.	Renault Česká republika a.s.	344
10.	Syner s.r.o.	283
11.	Benteler Česká republika s.r.o.	261
12.	Automotiv Lighting s.r.o.	180
13.	Vyrtych a.s.	116,5
14.	Mavex Cheb, spol. s r.o.	79,61
15.	Ness Czech s.r.o.	18,79
16.	IBM Česká republika spol. s r.o.	8,65
17.	Colorbeton Semmelrock a.s.	-48,4

² V tabulce jsou pro zajištění srovnatelnosti uvedeny pouze společnosti, které poskytly údaje o tržbách ze sledovaného roku

³ V tabulce jsou pro zajištění srovnatelnosti uvedeny pouze společnosti, které poskytly údaje o provozním zisku ze sledovaného roku

Tabulka 20: Sestupné rozdělení společností podle personálních nákladů na manažera v roce 2006⁴

Pořadí	Společnost	Personální náklady/manažera (v tis. Kč)
1.	Komerční banka a.s.	7 765
2.	Zapa beton a.s.	6 135
3.	IBM Česká republika spol. s r.o.	5 125
4.	Renault Česká republika a.s.	4 215
5.	Johnson&Johnson, s.r.o.	3 966
6.	Ahold Czech Republic a.s.	3 272
7.	Peugeot Česká republika s.r.o.	2 933
8.	Shell Czech Republic a.s.	2 921
9.	Ness Czech s.r.o.	2 050
10.	Colorbeton Semmelrock a.s.	1 323
11.	Lafarge Colbet, a.s.	1 298
12.	Automotiv Lighting s.r.o.	897
13.	Primagra a.s.	674
14.	Benteler Česká republika s.r.o.	540
15.	Vyrtych a.s.	512
16.	Syner s.r.o.	505

Srovnávání či rozdělování zkoumaných společností podle výše uvedených ekonomických charakteristik je ale velmi relativní. V rámci rozsahu a cíle této práce nebyly podniky zkoumány z hlediska těchto charakteristik podrobně, údaje nejsou komentované a mohou být tedy i zavádějící. Nezhledňují například zisky z prodeje majetku a jiné položky významně ovlivňující uvedené ekonomické ukazatele. Pro případné ekonomické výpočty typu návratnosti investic by bylo nutné zpracovat rozbor jednotlivých položek ekonomických charakteristik u jednotlivých firem a pokusit se eliminovat skutečnosti, které by bránily srovnatelnosti výsledných údajů. Na základě studia tištěných materiálů získaných ze zkoumaných společností, byly následným porovnáním s údaji ekonomických charakteristik odvětví v časových řadách zjištěny skutečnosti, které by bylo v rámci širšího výzkumného projektu nutné dovysvětlit. Například významné téměř devadesátiprocentní meziroční navýšení produktivity práce nevypovídá nic o efektivitě vzdělávacích procesů dané společnosti ani o produktivitě práce v podstatě tohoto pojmu a nelze ji tedy z hlediska cílů této práce posuzovat (viz. tabulka 130 v příloze 9). V tomto a jiných případech stejně tak jako v případech jiných ekonomických ukazatelů je nutná analýza a rozbor dílčích položek ukazatele, jejich příčin a vývojových tendencí.

⁴ V tabulce jsou pro zajištění srovnatelnosti uvedeny pouze společnosti, které poskytly údaje o personálních nákladech na manažera ze sledovaného roku

4.4.2 Charakteristika ekonomického prostředí v ČR

Tato část práce se zabývá charakteristikou ekonomického prostředí České republiky prostřednictvím vybraných charakteristik daného tržního prostředí v letech 2003 – 2006. Společnosti, které se účastní výzkumu disertační práce působí ve stavebnictví a průmyslu (automobilový, energetický, farmaceutický, světelné techniky), bankovníctví a telekomunikacích, zemědělské prvovýrobě a zpracování. Sledovaným obdobím je rok 2006. Pro objasnění vývojových tendencí konkrétních ukazatelů jsou uvedeny časové řady těchto ekonomických veličin.

Tabulka 21: Vybrané ukazatele charakterizující vývoj ekonomiky v letech 2003 – 2006

	2003	2004	2005	2006
HDP (mlrd. Kč, b.c.)	2 577,1	2 817,4	2 994,4	3 220,3
HDP/obyv. (Kč/obyv., b.c.)	252 617	276 025	292 590	313 662
Souhrnná PP (% , r/r)	4,6	4,4	5,3	4,7
Jednotkové pracovní náklady (% , r/r)	3,0	1,5	-1,6	0,2
Tržby v průmyslu (% , r/r)	5,8	9,9	8,1	10,3
Tržby ve stavebnictví (% , r/r)	11,2	4,5	3,7	9,8
Tržby ve službách (% , r/r)	4,7	3,2	3,0	5,0
Tržby v zemědělství (% , r/r)	-5,5	0,0	8,0	-3,7
Míra registrované nezaměstnanosti (% , \emptyset)	9,90	10,24		
Obecná míra nezaměstnanosti (% , \emptyset)	7,8	8,3	7,9	7,1
Míra dlouhodobé nezaměstnanosti (% , \emptyset)	3,8	4,2	4,2	3,9
Míra inflace (% , r/r, \emptyset)	0,1	2,8	1,9	2,5

PP-produktivita práce, r/r – meziroční rozdíl (Zdroj: Polán, 2007)

Rok 2006 byl rokem rychlé hospodářské dynamiky při dobré makroekonomické stabilitě. Tempo růstu hrubého domácího produktu dosáhlo 6,1 %, stejně jako v roce 2005. Pokračující hospodářský růst podstatně převyšuje růstový výkon vyspělých evropských ekonomik. Pro rok 2005 byla dle srovnatelných údajů Eurostatu ekonomická úroveň ČR, měřená ukazatelem HDP v mezinárodně srovnatelné paritě kupní síly na 1 obyvatele, na 74 % úrovně EU 25, za rok 2006 se relativní pozice podle předběžných údajů zlepšila na 76 %. Výrazně se však změnila struktura hospodářského růstu: roli hlavního faktoru růstu převzala domácí poptávka. Hlavním zdrojem růstu HDP byla investiční poptávka s meziročním růstem 7,3 % v roce 2006. V roce 2006 došlo také k výraznému oživení spotřebitelské poptávky - stoupla spotřeba domácností o 4,6 %. Zesílení spotřebitelské poptávky českých domácností je dáno souběhem několika faktorů. Zlepšující se situace na trhu práce (nezaměstnanost se snížila na konci roku na 7,7 %) společně s relativně nízkou inflací umožňují relativně rychlý růst disponibilních příjmů domácností a současně se zvyšuje ochota českých domácností k zadlužení. Celý rok

2006 byl ve znamení rychlého růstu úvěrů poskytovaných českým domácnostem. Dynamika vývozu byla podobná růstu dovozu. Ačkoli exportní výkonnost ekonomiky zůstává na dobré úrovni, dovozy rostly obdobným tempem, ovlivněny především dvěma faktory: v první řadě vysokými cenami paliv a kovů na světových trzích, dále pak byly dovozy podporovány vyšší domácí poptávkou jak po investiční, tak i spotřebitelské produkci. V české ekonomice se stále silněji projevují efekty masivního přílivu přímých zahraničních investic. Penetrace firem pod zahraniční kontrolou v české ekonomice stoupá a tyto převážně exportně zaměřené firmy mají velkou zásluhu na dobré exportní výkonnosti domácího strojírenství i na velmi solidním růstu průmyslové výroby. Od počátku roku zaznamenal průmysl akceleraci dynamiky na dvojciferná tempa růstu průmyslové výroby i tržeb. Oživení hospodářské aktivity v eurozóně a především příznivé výsledky hlavního obchodního partnera, SRN, posunuly růstovou trajektorii českého průmyslu k 10 %. I další ukazatele hospodaření průmyslových podniků se v roce 2006 zvýšily. Rostla zaměstnanost, růst mezd byl v souladu s růstem produktivity práce.

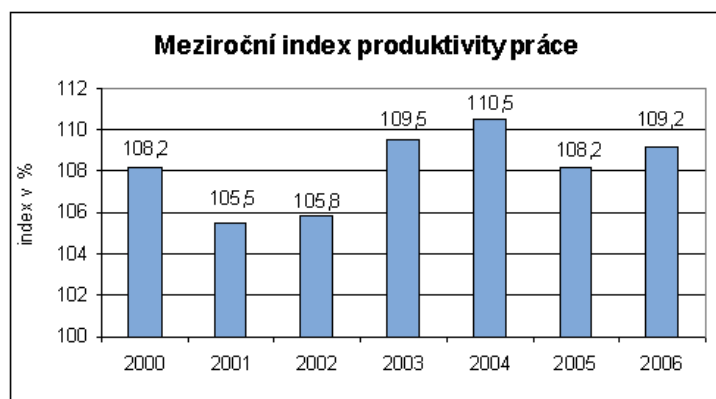
Hlavními faktory vysokého růstu v průmyslu byly:

- výrazná zahraniční poptávka zejména po výrobcích automobilového a elektrotechnického průmyslu
- růst výroby na nových výrobních a montážních kapacitách a to zejména v průmyslu dopravních prostředků a elektrotechnickém průmyslu
- růst výroby v odvětví výroba a opravy strojů a zařízení, zejména pak pro energetický průmysl
- pokračující oživení v odvětví výroba základních kovů, hutních a kovárenských výrobků
- stabilní situace v krytí energetických potřeb, zejména pak v elektroenergetice.

Produktivita práce

Produktivita práce se v průmyslu v roce 2006 zvýšila o 9,2 % a rostla rychleji než průměrná měsíční nominální mzda. Nejvyšší zvýšení produktivity práce bylo zaznamenáno v odvětvích: výroba dopravních prostředků a zařízení (o 15,5 %), výroba a opravy strojů a zařízení (o 15,2 %) a těžba energetických surovin (o 13,4 %). Jednotkové mzdové náklady se snížily o 2,9 %.

Graf 6: Produktivita práce v letech 2000-2006



(Zdroj: Polán, 2007)

Stavebnictví v roce 2006

Růst celkové stavební produkce v roce 2006 pokračoval, stavební produkce vzrostla reálně o 6,6 %. Tempo růstu bylo rychlejší než v roce 2005, kdy celková stavební produkce vzrostla reálně o 4,2 %. V jednotlivých čtvrtletích roku 2006 bylo diferencované (v 1.čtvrtletí 2006 byl růst o 0,5 %, ve 2.čtvrtletí o 6,2 %, ve 3.čtvrtletí o 7,4 % a ve 4.čtvrtletí o 9,5 %). Diferenciaci velmi ovlivnily klimatické podmínky (nepříznivé v 1. čtvrtletí a příznivé ve 4. čtvrtletí).

Odvětví stavebnictví - průmysl dosáhl téměř 10 % nárůstu, což je nejlepší výsledek od roku 2001, a tempo růstu celkové stavební produkce bylo vyšší než v předcházejícím roce a činilo téměř 7 %.

Produktivita práce měřená objemem stavebních prací na jednoho zaměstnance se v podnicích s 20 a více zaměstnanci zvýšila o 6,3 % proti roku 2005.

Automobilové odvětví v roce 2006

Prodej nových vozů v roce 2006 mírně vzrostl o 6 934 jednotek na celkových 172 999, což ve srovnání s rokem 2005 představuje nárůst o 4,2 %. Prodej užitkových vozů zaznamenal ve stejném období 11% růst, tj. o 1 652 vozů více.

4.5 Metody

4.5.1 Dotazování

Metody kvantitativního výzkumu, tzv. deduktivní postupy, umožňují získání poznatků, které vycházejí z empiricky zjištěných faktů a na základě jejich vyhodnocení stanovení obecných závěrů. V práci je využita metoda dotazování a její techniky standardizovaný rozhovor a dotazník. Kromě metody dotazování, která patří k metodám kvantitativního výzkumu, byla v disertační práci použita metoda analýzy dokumentů, která se řadí k metodám kvalitativního výzkumu. Tyto metody umožňují stanovení obecných závěrů na základě hodnocení dat z kvantitativního výzkumu. Metoda dotazování slouží k pořizování primárních kvantitativních dat a údajů. Jedná se o metodu subjektivní, kdy dochází ke zjišťování subjektivních názorů respondentů na objektivní skutečnosti ve smyslu řešení zkoumaného problému. Metoda dotazování má dvě formy (techniky). Jedná se o standardizovaný dotazník a řízený rozhovor. Principiálně je standardizovaný dotazník vlastně také řízený rozhovor, který však bývá delší s tím, že respondentovi šetří čas věnovaný odpovědím, umožňuje oslovit větší počet respondentů a poskytuje respondentům anonymitu. Jeho nespornou výhodou je též rychlá zpracovatelnost odpovědí, kterou usnadňuje vhodná volba a stylizace otázek a u standardizovaného dotazníku i možnost volby odpovědí či škálování. Výsledky získané dotazníkovým šetřením se zpracovávají kvantitativně statistickými metodami, ale důležité je rovněž kvalitativní hodnocení výsledků. Slabou stránkou sběru dat formou dotazníkového šetření je malé procento návratnosti. Technika řízeného rozhovoru dává naopak prostor k obsáhlejšímu odpovědím. Výhodou oproti dotazníku je vzájemná interakce dotazovaného a dotazovatele či možnost položení případných doplňujících otázek či vysvětlení (například možných souvislostí a příčin v historickém kontextu vývoje ve společnosti).

Metoda dotazování potřebná ke sběru podkladových dat s využitím technik řízeného rozhovoru a dotazníku byla použita z důvodu kvantifikace, jejích možností a výhod pro uvedený výzkumný záměr. Výhodou kvantifikace je syntetický přehledný výsledek umožňující analýzu technickými postupy. Nevýhody kvantifikačních metod byly eliminovány slovním (kvalitativním) vymezením některých zkoumaných znaků. Proces kvantifikace se skládá ze dvou činností. Kvalitativního vymezení těch stránek jevu, které chceme měřit (proměnné), a hledáním vhodného nástroje kvantifikace (metody). (Zich, 2006) Jedná se tedy o spojení kvalitativního a kvantitativního definování jevu.

4.5.2 Analýza dokumentů

Analýza již existujících materiálů se nazývá analýza dokumentů, jako jeden z typových možností výzkumu. Studium písemných pramenů plní dvě funkce, je zdrojem poznatků pro přípravu projektu výzkumu a je zdrojem dat o problematice. Při analýze dokumentů je velmi důležité správné pochopení informací, které dokumenty poskytují, nalezení takových dokumentů a jejich analýzy, které by poskytovaly informace komparativní pro další zpracování, a rozlišení, zda se jedná o primární či sekundární data. Základním krokem před použitím písemných zdrojů pro výzkumné účely je jejich kritika a posouzení validity a spolehlivosti. Ta byla zajištěna způsobem získávání tiskového materiálu. Zkoumané dokumenty byly tištěné povahy, získané od personalistů společností a zahrnující dokumenty oficiální podoby potvrzené auditorskou zprávou, a elektronické povahy, získané z webových stránek zkoumaných společností a obchodního rejstříku. V této práci byla použita sekundární data z dokumentů interní i externí povahy, které byly vytvořeny pro jiný účel než pro potřeby tohoto výzkumu. Z interních dokumentů byly shromažďovány formuláře pro hodnocení výkonnosti, formuláře pro hodnocení vzdělávání (záznamové listy hodnotících pohovorů), materiály statistik ekonomického výkaznictví, vnitřní směrnice, postupy. Z externích dokumentů byly získávány výroční zprávy, které obsahují výkazy zisků a ztrát, rozvahu, informace o jednotlivých úsecích podniku a jejich hospodaření. Důvodem provedení analýzy dokumentů byla snaha získat informace potřebné k předmětnému výzkumnému účelu, které byly vyhledávány, tříděny a porovnávány. Informace o počtu zaměstnanců podniku, počtu manažerů, jejich vzdělanostní struktuře, personální strategii a přístupu k lidským zdrojům, vzdělávání zaměstnanců, vzdělávacích systémech či procesech, hodnotících systémech výkonnosti a vzdělávání, speciálních programech vzdělávání a zaměstnaneckých výhod z hlediska vzdělávání, využívání personálního outsourcingu, Assessment Center a e-learningu a vybrané ekonomické ukazatele (tržby, provozní náklady, provozní zisk, zisk před zdaněním, vlastní jmění, tržby na zaměstnance – produktivita práce, provozní náklady na zaměstnance, investice, personální náklady celkem, personální náklady na manažera). Data a údaje získané studiem dokumentů slouží k doplnění informací důležitých pro zpracování výzkumné práce, mají informativní i kontrolní účel.

4.6 Techniky sběru dat

Cílem technik výzkumu je získání takových informací, které poskytnou kvalitní a ucelený přehled o dané problematice. Každá z užitých a níže popsaných technik sběru dat (dotazník a řízený rozhovor) je z určitých hledisek výhodná, z jiných nikoli. Z tohoto důvodu byl uplatněn komplexní přístup k provádění výzkumu a jeho prostřednictvím k procesu poznání. Jedna technika doplňuje druhou a současně plní funkci kontrolní.

4.6.1 Dotazník

Podstata dotazníkové techniky spočívá v tom, že se potřebné informace získávají prostřednictvím písemného dotazu. Respondenti vyplňovali dotazník sami, tzn. že dotazník byl použit pouze k nepřímému dotazování. Mezi výzkumníkem a respondentem byl komunikační tok zprostředkován jen sériemi písemných otázek, které pokrývají zkoumanou oblast problému. Výhodou tohoto typu komunikace je, že zde nedochází ke zkreslujícím vlivům vyplývajících z osoby tazatele. Pro formulaci otázek platí stejné zásady jako při technice rozhovoru s tím, že jsou zde precizní a promyšlené formulace nutnější. Při výstavbě dotazníku bylo snahou, aby formulace otázek byla jasná a neproblematická, neboť při použití této techniky není možné dodatečné vysvětlení případných nedorozumění. Oproti technice rozhovoru však dotazník umožňuje získání podstatně většího množství informací. Již ve fázi přípravy dotazníku bylo velmi důležité správné a vhodné stanovení otázek a jejich posloupnosti. V dotazníku jsou ve formě otázek konkretizovány cíle výzkumu. Otázky jsou prostředky, pomocí nichž jsou shromažďována empirická fakta, která mají potvrdit či vyvrátit hypotézy vycházející z předcházejícího stupně poznání problému.

Společností zařazených do výzkumu této práce bylo celkem dvacet tři. V každé ze zkoumaných společností bylo distribuováno v průměru deset dotazníků (v relaci k počtu manažerů a velikosti podniku). Dotazníky byly předávány respondentům buď přímo nebo zprostředkovaně přes osobu personalisty v tištěné i v elektronické podobě. Návratnost dotazníků byla pouze 35%. Vyplněné dotazníky se podařilo získat pouze od 81 manažerů, z nichž byla pětina zaměstnána v oblasti obchodu. Dotazníky byly anonymní. Jejich výhodou je větší otevřenost odpovědí. Respondenti mají menší tendenci ke stylizování a sebekontrolé. Nevýhodou anonymních dotazníků je právě jejich menší návratnost.

Otázky dotazníku byly většinou zaměřeny na sledované období roku 2006, některé však byly formulovány s ohledem na delší časový úsek, resp. za všechna období do doby vyplňování dotazníku.

Dotazník pro výzkum této práce byl sestaven z otázek v pěti tematických částech. V první části byly uvedeny otázky týkající se obsahu, časové náročnosti, formy, místa, metody a technického zázemí vzdělávacích programů absolvovaných manažery zahrnutých ve výzkumu ve sledovaném období. Tato část byla zaměřena i na fázi identifikace potřeb vzdělávání a fázi hodnocení vzdělávání, vč. zpětné vazby.

Otázky druhé části zjišťovaly subjektivní názory na připravenost ke stálé změně, možnosti a schopnosti pružných reakcí v souvislosti se vzděláváním v podniku (učení se jednotlivce), motivací ke vzdělávání a zájmem o své vlastní vzdělávání a o vzdělávání podřízených zaměstnanců. Byly soustředěny na klady a zápory vzdělávacích programů, možnosti ovlivnění metod či obsahové stránky vzdělávacích aktivit, využitelnost nových poznatků v praxi.

Třetí část dotazníkového šetření se zaměřila na jazykové vzdělávání. Zjišťována byla znalostní potřeba a úroveň konkrétních cizích jazyků a způsoby využitelnosti cizích řečí při práci.

Čtvrtá část dotazníku, zabývající se atributy shodnými s učící se organizací, byla zaměřena na spojení podnikové strategie a vzdělávání, plány vzdělávání a osobního rozvoje a s nimi souvisejícími motivačními systémy, předávání a sdílení vzdělávání (učení se organizace), týmovou práci napříč organizační strukturou, hodnocení smysluplnosti práce a pocit postradatelnosti.

Poslední pátá část dotazníku byla věnována osobním údajům o respondentech, týkající se pohlaví, věku, dosaženého vzdělání, oblasti působení respondentů ve společnostech, počtu podřízených pracovníků, doby zaměstnání ve společnosti a doby působení na poslední pracovní pozici.

Otázky uvedeného dotazníkového šetření byly různého druhu. V menší míře byly využity otázky otevřené, ve větší míře uzavřené alternativní otázky s možností odpovědí ano/ne či výběrové uzavřené otázky s úplným výběrem například formou škálování (1-4, 1-5), nebo s polootevřeným výběrem. V dotazníku byly položeny i otázky filtrující ve spojení s uzavřenými otázkami alternativními či výběrovými, nebo filtrující otázky ve spojení s otázkami otevřenými (s návrhy na zlepšení či popisu nedostatků, výhod a nevýhod).

Otázkám dotazníku samozřejmě předchází oslovení respondenta s uvedením do zkoumaného problému a poděkováním. Dotazník byl zpracován a distribuován v českém i anglickém jazyce (viz. příloha č. 1).

4.6.2 Rozhovor

Rozhovor je definován jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel. (Zich, 2006)

Při výzkumu bylo využito kategorizovaného (standardizovaného) rozhovoru. Získávání podkladových dat a údajů formou řízeného rozhovoru přináší výhody komplexního pochopení zkoumané reality. Kategorizovaný rozhovor zachovává řád standardizace situace, jeho průběh je formalizován, tj. předpokládá přibližně stejné situace jednotlivých rozhovorů a stejnou formulaci a způsob kladení otázek. Stupeň formalizace rozhovoru zajišťuje získání srovnatelných dat (odpovědí) a poznatků.

Pro účely práce byly vedeny individuální standardizované rozhovory s personalisty, resp. vedoucími personálních oddělení podniků zahrnutých do výzkumu. Podle stupně naléhání na dotazovaného lze vedené rozhovory označit za měkké. Rozhovory byly uskutečňovány v prostorách zkoumaných společností v celém průběhu roku 2007 a odpovědi se vztahovaly k personální práci v oblasti vzdělávání roku 2006, některá témata otázek ale nebyla ze své podstaty vztahována pouze k tomuto roku, ale dosavadní činnosti zkoumané firmy do doby uskutečnění rozhovoru. Individuální rozhovory trvaly přibližně jednu hodinu a týkaly se v první fázi standardizovaných otázek, ve druhé fázi volné debaty s cílem upřesnění informací a údajů první fáze.

Konkrétní standardizované otázky řízeného rozhovoru (scénář, dotazník) pro rozhovor byly zaznamenány do tzv. protokolu o rozhovoru. K formulaci otázek standardizovaného rozhovoru došlo na základě teoretické znalosti problematiky a na základě vymezení výzkumných cílů a hypotéz. Otázky rozhovoru byly různého druhu, uzavřené otázky alternativní i výběrové, otázky otevřené, filtrující a testovací, zaměřené na zjištění znalostí problematiky. Řazení otázek rozhovoru bylo v logické návaznosti po sobě následujících dvanácti tematických částech. Otázek řízeného rozhovoru bylo celkem dvacet osm, z nichž dvě otázky týkající se osobní identifikace dotazovaného byly z podstaty rozhovoru zodpovězeny výzkumníkem samým. Tematické okruhy, jichž se rozhovor týká jsou shodné ve všech realizovaných rozhovorech pro zajištění komparace a získávání výsledných informací. Rozhovor je zaměřen na objasnění reálné situace ve vzdělávání manažerů ve zkoumaných společnostech.

V první části byly otázky zaměřené na zjištění počtu zaměstnanců, resp. manažerů a jejich vzdělanostní struktura:

1. Kolik zaměstnanců je zaměstnáno ve vaší společnosti?
2. Kolik je z tohoto počtu manažerů (manažerů všech úrovní řízení)?
3. Kolik je z tohoto počtu top manažerů (manažerů nejvyšší úrovně řízení)?
4. Jaká je vzdělanostní struktura manažerů ve společnosti (SŠ/VŠ/jiné)?
5. Kolik manažerů má ukončené postgraduální vzdělání?

V druhé části řízeného rozhovoru byly pokládány otázky zaměřené na pracovní výkonnost manažerů, resp. hodnocení výkonnosti, a její relaci se vzděláváním:

6. Hodnotí se pracovní výkon manažerů ve vašem podniku (ano/ne)?
7. V případě že ano, jakým způsobem se hodnotí jejich pracovní výkon?
8. V případě že hodnotícími pohovory, jak jsou časté?
9. V případě že hodnotícími pohovory, navazuje organizování vzdělávání manažerů v podniku na výsledky těchto pohovorů (ano/ne)?

Třetí část je zaměřena na způsob realizace vzdělávání a obsahovou stránku vzdělávacích aktivit manažerů v podnicích:

10. Jakým způsobem bývá ve vašem podniku vzdělávání manažerů realizováno? (otázka s možností volné odpovědi)⁵
11. Jaké vzdělávací aktivity manažerů probíhají ve vašem podniku? (otázka s možností volné odpovědi)⁶

Čtvrtá část se týká systému kariérového rozvoje:

12. Existuje ve vašem podniku také současně systém kariérového rozvoje manažerů (ano/ne/něco podobného)?

Pátá část se zaměřuje na místo realizace vzdělávání manažerů a na osobu lektora s rozlišením vzdělávacích aktivit do třech kategorií uvedených v poznámce předchozí otázky (záznamová arch s kontingenční tabulkou):

13. Kde probíhají vzdělávací aktivity manažerů (interně ve společnosti/externě mimo prostory společnosti)?

⁵ Z odpovědí na tuto otázku byly vytvořeny tři kategorie možností. Hierarchicky se jedná o proces vzdělávání, který zahrnuje několik fází od identifikace vzdělávacích potřeb po hodnocení vzdělávání, systém vzdělávání, který je opakovatelný a má své náležitosti, a nahodilé vzdělávání reagující na náhlé podněty bez procesního či systémového přístupu.

⁶ Z odpovědí na tuto otázku byly rovněž vytvořeny tři kategorie možností. Jedná se o vzdělávání odborných znalostí, manažerských dovedností a jazykových znalostí.

14. Jsou lektori vzdělávacích aktivit pro manažery internisté (zaměstnanci podniku) nebo externisté (najímání mimo podnik)?

Šestá část se zabývá hodnocením vzdělávání:

15. Hodnotí se vzdělávací aktivity manažerů ve vašem podniku (ano/ne)?

16. Pokud ano, jakým způsobem? (filtrovací otázka s možností volné odpovědi)⁷

17. Domníváte se, že je Vámi uvedené hodnocení vzdělávání manažerů dostačující (ano/ne/nevím)?

18. Znáte ještě jiné možnosti hodnocení vzdělávání než jaké je realizováno ve vašem podniku, příp. jaké?

19. Hodnotí se vzdělávací aktivita vždy bezprostředně po jejím ukončení nebo také s určitým časovým odstupem (ano/ne/někdy)?

Sedmá část se zaměřuje na otázky týkající se určitých speciálních metod či možností v personální praxi:

20. Využívá vaše společnost možností personálního outsourcingu (ano/ne)?

21. Pokud ano, v jakém rozsahu personálních činností? (pro celou oblast personální agendy/pro oblast vzdělávání/na konkrétní vzdělávací akce či programy)

22. Využívá vaše společnost možností e-learningu (ano/ne)?

23. Využívá vaše společnost Assessment Center pro vzdělávání (ano/ne)?

24. Uskutečnila e ve vaší společnosti do dnešní doby multikulturní výchova (ano/ne)?

Osmá část doplňuje informace objasňující vzdělávání ve zkoumaných podnicích:

25. Je ještě něco, co považujete za nutné, potřebné či zajímavé uvést k problematice vzdělávání ve vašem podniku?

Poslední devátá tématická část se týká identifikačních osobních údajů o dotazovaném:

26. Otázka na pohlaví nebyla pokládána, odpověď vyplývá z podstaty rozhovoru. (muž/žena)

27. Otázka na věkové zařazení rovněž nebyla položena, k zařazení do předem připravených kategorií došlo na základě vlastní intuice výzkumníka.

(do 30let) (30 až 40 let) (40 až 50 let) (50 až 60 let) (více než 60 let)

⁷ Z odpovědí na tuto otázku byly vytvořeny následující tři kategorie možností: subjektivní hodnocení účastníkem vzdělávání, testováním, udělením certifikátu.

28. Jaké je Vaše dosažené vzdělání? (SŠ/VŠ/postgraduální/jiné)

V řízeném rozhovoru byly využity otázky různého druhu, otevřené, uzavřené, s nabídnutou škálou odpovědí, filtrující či testové, které zjišťují znalosti respondenta. Následující tabulka identifikuje otázky podle druhu.

Tabulka 22: Rozdělení otázek řízeného rozhovoru podle druhu

Druh otázky	Číslo otázky
alternativní uzavřené	6, 9, 15, 20, 22, 23, 24
výběrové uzavřené – úplný výběr	13, 14, 19, 21, 26, 27
výběrové uzavřené – polootevřený výběr	4, 12, 17, 28
otevřené	1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 16, 25
testovací	18
filtrující ⁸	7, 8, 16, 21

⁸ Filtrující otázky mohou být svojí skladbou rovněž alternativní uzavřené , výběrové uzavřené nebo otevřené.

4.7 Statistické metody zpracování dat

Proces analýzy a vyhodnocování shromážděných empirických dat proběhl v několika základních krocích. Prvním krokem bylo posouzení z hlediska úplnosti a vhodnosti dat získaných řízeným rozhovorem a dotazníkovým šetřením pro další zpracování (kontrola odpovědí). Druhým krokem bylo vytvoření kódového klíče a zakódování odpovědí na otázky. Výsledky v číselné podobě byly uskupeny do matice a přeneseny do elektronické podoby. Pro třídění a zpracování dat byly využity programy MS EXCEL a SPSS (Statistical Package for Social Science) jako speciální software pro sociální vědy.

Na základě třídění dat do určitých tříd, kategorií (ekvivalentní objekty z hlediska stanovené vlastnosti) došlo k agregaci dílčích zjištění. Z hlediska počtu použitých vlastností při třídění objektů zkoumaného souboru bylo použito třídění prvního stupně a třídění druhého stupně, jehož výstupem je kontingenční tabulka.

K interpretaci výsledků uvedeného třídění byly využity relativní nebo absolutní četnosti. Tříděním došlo k rozdělení jednotek souboru do takových skupin, aby co nejlépe vynikly charakteristiky zkoumaných jevů. V první řadě došlo k třídění dle rozdělení četností, které bylo provedeno tak, že varianty sledovaného znaku byly uspořádány do tabulky rozdělení četností. Jsou-li označeny jednotlivé obměny nespojitého kvantitativního znaku symbolem x_i , $i = 1, 2, 3, \dots, k$ a jim odpovídající absolutní četnosti n_i , $i = 1, 2, 3, \dots, k$, lze rozdělení četností vyjádřit následujícím způsobem.

Tabulka 23: Schéma tabulky rozdělení četností

Varianta znaku x_i	Četnost		Kumulativní četnost	
	absolutní n_i	relativní p_i	absolutní	relativní
x_1	n_1	p_1	n_1	p_1
x_2	n_2	p_2	$n_1 + n_2$	$p_1 + p_2$
x_3	n_3	p_3	$n_1 + n_2 + n_3$	$p_1 + p_2 + p_3$
.....
x_k	n_k	p_k	$\sum n_i + n$	$\sum p_i = 1$
Součet	$\sum n_i = n$	$\sum p_i = 1$	x	x

Zdroj: Cyhelský, 1986

Rozdělení četností poskytuje celkový přehled o základní struktuře zkoumaného souboru. Při dvoudimenzionálním třídění se ve statistice používají tzv. kontingenční tabulky. Vytváří se za předpokladu, že experimentální jednotka může být klasifikována podle dvou proměnných kritérií (proměnných). Slouží tedy k určení závislostí mezi kvalitativními znaky, které mohou být ve formě závisle nebo nezávisle proměnné. Tato závislost je vyjádřena v níže uvedené tabulce. Proměnná A má r kategorií (úrovně) a proměnná B má s kategorií (úrovně).

Tabulka 24: Schéma kontingenční tabulky

Úrovně	B ₁	B ₂	.....	B _s	Součty řádkové
A ₁	n ₁₁	n ₁₂	.....	n _{1s}	n ₁
A ₂	n ₂₁	n ₂₂	.....	n _{2s}	n ₂
·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·
A _r	n _{r1}	n _{r2}	...	n _{rs}	n _r
Součty sloupcové	n ₁	n ₂	...	n _s	n

Zdroj: Hendl, 2004

Následně byla stanovena hladina významnosti α . Pro výzkum byla stanovena taková hladina významnosti, kdy $\alpha = 0,05$.

Po té bylo přistoupeno ke statistické analýze dat: analýze rozptylu, korelační analýze, faktorové analýze a Cronbachova alfa.

4.7.1 Analýza rozptylu

Obecně spočívá základní funkce analýzy rozptylu v posouzení hlavních a interakčních efektů kategoriálních nezávisle proměnných na závisle proměnnou kvantitativního typu. Nezávisle proměnné se nazývají faktory a jejich hodnoty úrovně nebo kategorie.

Při analýze rozptylu jednoduchého třídění se analyzuje efekt jednoho faktoru na závisle proměnnou. Jde o přímé zobecnění případu zkoumání rozdílů mezi dvěma nezávislými skupinami pomocí t – testu na případy zkoumání rozdílů mezi více skupinami. Pokud je zkoumán vliv více faktorů, rozlišuje se mezi hlavními efekty a efekty, které jsou způsobeny interakcemi mezi faktory při působení na závisle proměnnou. Hlavní efekt je přímý efekt faktoru na závisle proměnnou. Interakční efekt je spojený efekt kombinace dvou nebo více faktorů na závisle proměnnou.

Základní statistikou v analýze rozptylu je F – testovací statistika rozdílnosti skupinových průměrů, pomocí níž se testuje hypotéza, zda průměry ve skupinách určených kombinacemi faktorů se od sebe liší víc než na základě působení náhodného kolísání. Pokud se průměry neliší významně, usuzujeme, že faktory nemají na závisle proměnnou vliv. Jestliže F – test indikuje nějaký systematický vliv, používají se testy simultánního srovnání pro nalezení kombinací hodnot faktorů, které nejvíce přispívají k systematickým vlivům.

Testovací F – statistika musí zohlednit rozdílnosti ve výběrových průměrech a zároveň přirozenou variabilitu závisle proměnné. Obecně má F – statistika v analýze rozptylu formu:

$$F = \frac{\text{vážený rozptyl mezi průměry skupin}}{\text{rozptyl mezi jedinci ve stejné skupině}}$$

Pokud celková rozdílnost měřená F – statistikou překročí určenou kritickou mez, zamítá se nulová hypotéza, že všechny teoretické průměry mají stejnou hodnotu. Procedury analýzy rozptylu předpokládají, že závisle proměnná v jednotlivých skupinách má normální rozdělení se stejným rozptylem.

4.7.2 Korelační analýza

Korelace označuje míru stupně asociace dvou proměnných. Dvě proměnné jsou korelované (asociované), jestliže určité hodnoty jedné proměnné mají tendenci se vyskytovat společně s určitými hodnotami druhé proměnné. Míra této tendence může sahát od neexistence korelace (všechny hodnoty proměnné Y se vyskytují stejně pravděpodobně s každou hodnotou proměnné X) až po absolutní korelaci (s danou hodnotou proměnné X, se vyskytuje právě jedna hodnota proměnné Y). Pro měření korelace existuje řada koeficientů. Liší se podle typů proměnných, pro které se využívají. Statistické usuzování o korelačních koeficientech se opírá o teorii pravděpodobnosti pro společné rozdělení dvou nebo více náhodných proměnných.

Při zkoumání korelačních vztahů má rozhodující význam kvalitativní rozbor příslušného materiálu. Závislost má smysl měřit pouze tam, kde na základě logické úvahy může existovat. Pro měření korelačních závislostí se používá Pearsonův korelační koeficient r vyjadřující míru síly vztahu dvou náhodných spojitých proměnných X a Y. Je vypočítán z n párových hodnot

(x_i, y_i) změřených na n jednotkách náhodně vybraných. Korelační koeficient r nabývá hodnot z intervalu $(-1, 1)$. Jestliže má hodnotu 1 nebo -1, pak y -souřadnici bodu lze přesně spočítat pomocí lineárního vztahu z jeho x -souřadnice. Korelační koeficient r počítáme pomocí tzv. kovariance s_{xy} a směrodatných odchylek s_x a s_y obou proměnných:

$$s_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{n - 1}$$

$$r_{xy} = \frac{s_{xy}}{s_x s_y}$$

Vzorec s kovariancí pomáhá porozumět tomu, že r má kladnou hodnotu, pokud asociace proměnných je pozitivní.

V případě Pearsonova korelačního koeficientu r platí, že:

$$-1 \leq r \leq 1.$$

Jestliže $|r| = 1$, leží všechny body na jedné přímce. Jestliže $r = 0$, nazývají se X a Y nekorelované proměnné. Dvě náhodné proměnné jsou tím více korelovány, čím blíže je hodnota r k číslům 1 nebo -1 . V tom případě lze vztah obou proměnných dobře vyjádřit přímkou. Jestliže $r < 0$, resp. $r > 0$, tak se Y v průměru zmenšuje, resp. zvětšuje při zvětšování proměnné X . To znamená, že asociace je záporná, resp. kladná. Pearsonův korelační koeficient vyjadřuje pouze sílu lineárního vztahu. Korelační koeficient se nezmění, když změníme jednotky měření proměnných X a Y . Korelační koeficient r nerozlišuje mezi závisle a nezávisle proměnnou a není úplným popisem dat i při velmi silném lineárním vztahu. Pro úplnější popis je třeba znát rovnici přímky, která vyjadřuje tvar vztahu. Korelace, ať je jakkoli silná, neznamená sama o sobě průkaz příčinného vztahu, tedy toho, že změny proměnné X skutečně působí změny proměnné Y . (Hendl, 2004)

4.7.3 Analýza hlavních komponent

Analýza hlavních komponent se zabývá možností redukce počtu proměnných pomocí tzv. hlavních komponent, kterými popisujeme variabilitu všech proměnných a vztahy mezi nimi. Na rozdíl od regresní analýzy neexistuje při této analýze dělení na nezávislé a závislé proměnné. Všechny proměnné mají stejný status. Hlavní komponenty vznikají jako lineární kombinace původních proměnných. Zkoumání hodnot nových proměnných (hlavních komponent) místo původních hodnot nám mnohdy umožňuje snadněji porozumět posuzovaným datům. Analýza hlavních komponent patří k nejjednodušším vícerozměrným metodám. Cílem analýzy je z p proměnných X_i vytvořit nové proměnné Z_j , jež jsou nekorelované. Nekorelovanost je užitečná vlastnost, protože znamená, že každá z nových proměnných Z_j měří jinou vlastnost dat (dimenzi dat). Proměnné Z_j se nazývají hlavní komponenty. Analýza hlavních komponent začíná tabulkou dat pro p proměnných u n jedinců.

Tabulka 25: Tabulka pro vícerozměrnou analýzu

Jedinci	Proměnné			
	X_1	X_2	.....	X_p
1	X_{11}	X_{12}	.....	X_{1p}
2	X_{21}	X_{22}	.....	X_{2p}
.				
.				
.				
n	X_{n1}	X_{n2}	.....	X_{np}

První hlavní komponenta je lineární kombinací proměnných X_1, X_2, \dots, X_p

$$Z_1 = a_{11}X_1 + a_{12}X_2 + \dots + a_{1p}X_p,$$

Která má co největší variabilitu mezi jedinci za podmínky, že konstanty a_{ij} splňují rovnici

$$a^2 + a^2 + \dots + a^2 = 1 .$$

Další hlavní komponenty vznikají stejným procesem. Jestliže východiskem je p proměnných, může tak vzniknout p hlavních komponent. Popsané rovnice pro vyjádření hlavních komponent pomocí původních proměnných se dají obrátit s cílem vyjádřit původní proměnné pomocí hlavních komponent. Původní proměnné jsou tak vyjádřeny pomocí p nezávislých hlavních komponent. Z nich pouze několik prvních má významně velké rozptyly. Komponenty s malými rozptyly lze zanedbat. Korelace mezi proměnnou a hlavní komponentou se nazývá faktorová zátěž.

4.7.4 Faktorová analýza

Faktorová analýza má podobné cíle jako analýza hlavních komponent. Opět se vychází ze základní myšlenky popsat chování proměnných X_1, X_2, \dots, X_p pomocí menšího počtu nových proměnných – faktorů a pomocí nich vyvozovat závěry o podstatě vzájemných závislostí původních proměnných. Rozdíl je v tom, že faktorová analýza se opírá o specifický model vztahu mezi proměnnými. Faktorová analýza má tři cíle:

1. Analyzovat korelace většího množství proměnných tím, že se více proměnných shlukuje tak, že většina proměnných v jednom shluku spolu silně koreluje. Proměnné z různých shluků mezi sebou naopak nemají. Shluk proměnných je charakteristický pro danou faktorovou proměnnou.
2. Interpretovat faktory podle toho, jaké proměnné obsahuje příslušný shluk.)
3. Shrnout variabilitu proměnných pomocí několika málo faktorů.

Faktorová analýza odpovídá na otázky: Kolik různých faktorů je zapotřebí k vysvětlení vztahů mezi proměnnými, v jakém vztahu jsou faktory k jednotlivým proměnným, jak dobře hypotetické faktory vysvětlují naše data, kolik čistě náhodné nebo jedinečné variace pozorované proměnné obsahují?

4.7.5 Cronbachova alfa

Využitou technikou sběru dat byl strukturovaný dotazník s formou volby odpovědí na škále. Z tohoto důvodu byla pro vyhodnocení získaných dat použita statistická metoda Cronbachova alfa.

$$\alpha = (k/k-1) * (S^2 - \sum_{i=1} S_i^2 / S^2)$$

Kde S^2 je rozptyl, k je počet otázek ve zvoleném dotazníku a S_i^2 je rozptyl výsledků u i -té otázky dotazníku. Reliabilita testu se teoreticky pohybuje mezi 0 a 1, v praxi pak od 0 do 1 – čím vyšší hodnota, tím menší roli hraje náhoda a výsledky jsou spolehlivější. V extrémních případech může být hodnota odhadu reliability mimo uvedené hranice.

Všeobecně uznávané hranice reliability:

- test reliabilitou nad 0,95 je pokládán za vynikající,

- reliabilita nad 0,85 (někdy nad 0,90) se pokládá za dostatečnou k tomu, aby na základě jedné zkoušky bylo možné činit rozhodnutí,
- nad 0,65 lze zkoušku použít jako jeden z podkladů pro rozhodnutí,
- pod 0,65 již nelze zkoušku pokládat za spolehlivý ukazatel a nelze ji užít k rozhodování.

5. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÝCH SPOLEČNOSTÍ

Společností zahrnutých do výzkumu bylo dvacet tři. V kapitole 4.4.1 Charakteristika společností byly tyto společnosti popsány a děleny podle velikosti z hlediska počtu zaměstnanců, tržeb za sledovaný rok 2006, produktivity práce, provozního zisku a personálních nákladů na manažery v témže sledovaném období. Níže uvedené společnosti lze také porovnávat podle toho, zda se jedná o podniky výrobní nebo nevýrobní, obchodní. Podle toho, jedná-li se o ryze českou firmu nebo o dceřinou společnost zahraniční nebo nadnárodní společnost.

Společnosti jsou charakterizovány na základě rozhovorů s personalisty společností a analýzy dokumentů a z hlediska již zmiňovaného počtu zaměstnanců, počtu manažerů, vzdělanostní struktury manažerů, způsobu hodnocení pracovního výkonu a realizace vzdělávání (vč. procedury, způsobů, metod, umístění, zabezpečení, lektorů) a speciálních metod užívaných v personalistice v souvislosti se vzděláváním a rozvojem.

Kapitoly 5.1 až 5.23 popisují z výše uvedených hledisek zkoumané společnosti, systematizovaný přehled zjišťovaných charakteristik je pak obsažen v dokumentech přílohy č.5.

5.1 Charakteristika společnosti AHOLD Czech Republic a.s.

Společnost AHOLD Czech Republic, a. s. je jednou z nejrychleji se rozvíjejících maloobchodních společností a zároveň patří mezi deset největších zaměstnavatelů u nás.

Akciová společnost AHOLD Czech Republic je českou dceřinou společností nadnárodní společnosti Královský Ahold se sídlem v Amsterdamu, která zahrnuje mezinárodní skupinu lokálních potravinářských maloobchodních společností a poskytovatelů potravinářských služeb, které provozují svoji činnost pod vlastními značkami. Společnost Royal Ahold obsluhuje každý týden miliony zákazníků hlavně v USA a v Evropě. Je vedoucím poskytovatelem potravin ve Spojených státech amerických a předním provozovatelem potravinářských maloobchodů v Holandsku.

AHOLD Czech Republic a.s., se svojí sítí moderních supermarketů Albert a hypermarketů Hypernova, je největší tuzemskou maloobchodní společností. V současnosti společnost AHOLD Czech Republic provozuje více než 295 prodejen (242 supermarketů Albert, 53 hypermarketů Hypernova). V roce 2006 obsloužila téměř 173 milionů zákazníků a zaměstnala více než 14 500 lidí.

Tabulka 26: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2004	2005
Tržby	531 816	696 197
Provozní náklady	144 776	1 053 158
Provozní hospodářský výsledek	387 040	-356 961
Hosp. výsledek před zdaněním	292 051	-926 996
Vlastní jmění	4 671 299	3 044 994
Počet zaměstnanců	12 018	13 473
Počet manažerů	4	1
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	44,25	51,67
Provozní zisk na zaměstnance	32,21	-26,49
Personální náklady celkem	2 310 213	2 556 764
Personální náklad na manažera	16 936	3 272

Společnost AHOLD podporuje rozvoj zaměstnanců z důvodu konkurenceschopnosti v neustále se měnícím prostředí potravinářského maloobchodu a potravinářských služeb. Byla zahájena celofiremní iniciativa stát se tzv. vzdělávající se organizací (viz. učící se organizace). V současné době má společnost Hold Česká republika 14 500 zaměstnanců. Z tohoto počtu je 600 manažerů všech úrovní řízení. Vedení společnosti (top management) je fakticky zajišťováno prostřednictvím managementu společnosti Hold Central Europe, s.r.o.

Tato společnost byla založena právě za tímto účelem. Členové tohoto managementu jsou zároveň řídicími orgány jak v Ahold Czech Republic, a.s., tak v Ahold Central Europe, s.r.o. V převážné většině je tento management tvořen zahraničními pracovníky, kteří pracují na smlouvu. V rámci vzdělávacích programů se zvyšuje počet zaměstnanců vysílaných do zahraničí na praxe a stáže s cílem rozšíření obzorů, sjednocování organizace a sdílení nejlepší praxe. V současné době se zavádí postupy a systémy na posílení spolupráce v této oblasti v rámci celé mezinárodní společnosti. Programy zaměřené na vzdělávání a rozvoj jsou v rámci celé skupiny Aholdu sjednocovány tak, aby docházelo k rozvoji firemního klíčového potenciálu jako konkurenční výhody pro skupinu. Celofiremní mezinárodní vzdělávací systém se nazývá Learning Management System (LMS).

V rámci vzdělávání top managementu proběhly zaškolovací programy v interních kancelářích Zaandamu a Amsterdamu na téma povinnosti při výkonu funkce, finančních a právních otázek, výkaznictví společnosti a jejích podniků. V průběhu roku také proběhly návštěvy všech arén firmy.

Konkrétně navazují vzdělávací programy a jejich plány na roční hodnotící pohovory a jejich výstupy v konfrontaci s výše uvedeným mezinárodním celofiremním systémem. Na tomto základě dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb a plánování vzdělávacích programů. Odborná profesní školení jsou zajišťována zahraniční centrálou, kde se také vzdělávání tohoto typu uskutečňuje. Manažerské vzdělávání soft skills je zajišťováno externími vzdělávacími agenturami. Jazykové vzdělávání je dvojího typu. Pravidelné týdenní buď v prostorách společnosti nebo ve vybraných jazykových školách, nebo ve větších intervalech 1x za měsíc intenzivní víkendové studium. Vyhodnocování vzdělávacích programů věnuje společnost pozornost, avšak pouze formuláři subjektivně hodnotícími vzdělávací aktivity bezprostředně po vzdělávací akci a poskytujícími zpětnou vazbu spíše vzdělávací agentuře a lektorům.

Vzdělávání ve společnosti Ahold je uskutečňováno i formou e-learningu a Assessment Center. Ačkoliv se jedná o nadnárodní společnost, multikulturní výchova ve společnosti neprobíhá. Ve společnosti je vytvořen plán kariérového rozvoje, který je však současně ve fázi úprav.

5.2 Charakteristika společnosti Automotive Lighting s.r.o.

Společnost Automotive Lighting s.r.o. se zabývá výrobou světelných zařízení pro dopravní prostředky a je součástí konsolidačního celku Automotive Lighting. Mateřskou společností je Automotive Lighting Reutlingen GmbH ve Spolkové republice Německo.

Tabulka 27: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	5 983 323	6 783 918	6 270 462	7 140 787
Provozní náklady	5 672 234	6 714 893	6 098 192	6 837 976
Provozní hospodářský výsledek	311 089	69 025	172 270	302 811
Zisk před zdaněním	340 349	113 076	195 306	336 069
Vlastní jmění	2 227 885	2 309 049	3 922 558	4 044 300
Počet zaměstnanců	1 034	1 338	1 592	1 686
Počet manažerů	14	10	10	13
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	5 787	5 070	3 939	4 235
Provozní zisk na zaměstnance	301	52	108	180
Personální náklady celkem	326 203	425 058	516 990	633 705
Personální náklad na manažera	22 346	20 452	25 580	11 658

Společnost Automotive Lighting s.r.o. zaměstnává v současné době přibližně 1650 zaměstnanců, z toho 10 top manažerů (prezident společnosti a 9 vedoucích jednotlivých úseků společnosti). Vzdělanostní struktura mezi manažery je 80% s vysokoškolským vzděláním, 20% se středoškolským vzděláním.

Personální manažer provádí s ostatními manažery společnosti hodnotící pohovory, na jejichž základě se dále přistupuje k plánování vzdělávání. Společnost Automotive Lighting s.r.o. provádí tyto pohovory jednou za dva roky a vždy následující rok po pohovoru věnuje právě plánovanému vzdělávání. Plán zahrnuje stanovení priorit vzdělávání a vymezuje finanční prostředky na něj určené. Vzdělávání ve společnosti probíhá na základě matice, která na jedné straně uvádí vzdělávací programy doporučené, navrhované, na druhé straně pak vzdělávací akce a školení povinné, jakými jsou například konkrétní profesní školení. Na základě zkušeností zaručuje tato matice stabilní úroveň vzdělávání ve společnosti.

Společnost Automotive Lighting s.r.o. využívá z velké části personální outsourcing renomovaných personálních agentur této lokality a programy tzv. šité na míru například se zaměřením na řešení konfliktů a krizových situací, time management, odolnost vůči stresu.

K hodnocení vzdělávacích programů dochází ze dvou pohledů (účastníků vzdělávacího programu) a nadřízeného zaměstnance (v případě top managementu prezidenta společnosti) a ve dvou časových rovinách (bezprostředně po absolvování přímá reakce školeného, po čase hodnocení nadřízeného manažera z hlediska využitelnosti nových dovedností v praxi).

5.3 Charakteristika společnosti Benteler ČR s.r.o.

Společnost Benteler je holdingovou společností zabývající se výrobou dílů pro osobní automobily, která má několik divizí. Jednou z nich je Benteler Automotiv Welt Light, ke které se řadí i česká společnost Benteler ČR s.r.o. Holdingová společnost Benteler provozuje celkem 50 závodů ve 34 zemích světa. V České republice vlastní holding Benteler dva závody: Benteler ČR s.r.o. a Benteler Automotiv Rumburk. V čele obou závodů jsou tzv. techničtí ředitelé, kteří podléhají jednateři společnosti. Oba závody využívají současně některé centrální funkce jako například prodej, nákup, oddělení human resources, finance a controlling, IT, kvalitu, údržbu, logistiku, plánování projektů. Přímými podřízenými technických ředitelů jsou výrobní ředitelé. Ti jsou čtyři a každý z nich obhospodařuje jim svěřený výrobní podnik. Celkový počet zaměstnanců je přibližně 1200, počet řídicích pracovníků top managementu je 17.

Tabulka 28: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	2 358 379	3 135 686	3 997 280	1 117 209
Provozní náklady	1 952 222	2 418 434	3 277 346	865 319
Provozní hospodářský výsledek	406 157	717 252	719 934	251 890
Zisk před zdaněním	413 356	707 762	710 934	251 104
Vlastní jmění	1 161 825	1 659 234	1 877 074	2 070 743
Počet zaměstnanců	637	746	889	961
Počet manažerů	13	14	15	17
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	3 702	4 203	4 496	1 163
Provozní zisk na zaměstnance	637,61	961,46	809,82	261,29
Personální náklady celkem	303 887	347 480	421 767	112 943
Personální náklad na manažera	1 907	2 038	2 050	540

Z celkového počtu asi tisíce zaměstnanců je 17 manažerů, dva z těchto 17 manažerů mají středoškolské vzdělání a zbylí vysokoškolské vzdělání. Vzdělání typu MBA či Ph.D. při akvizici manažerů nepreferují, pro zkušenosti s fluktuací těchto zaměstnanců. Vzdělávání manažerů je asi z 80% systematizované do tzv. školících plánů, příslušných konkrétní profesi a manažerské pozici. Tyto plány jsou ovlivňovány jak potřebou české společnosti tak požadavky centrály holdingu. Zbylých 20 % podílu na vzdělávání manažerů je uskutečňováno operativně a individuálně. Vzdělávací proces ve společnosti Benteler navazuje na tzv. kompetenční model, v rámci kterého jsou uskutečňovány roční hodnotící pohovory. Tyto pohovory jsou vedeny interaktivně s důrazem na spoluúčast manažera na výstupu pohovoru, vytýčeném cíli. Společnost Benteler je společností výrobní, což částečně předurčuje zaměření

vzdělávacích aktivit. Pro vzdělávací programy v oblasti hard skills profesních dovedností působí ve vzdělávacím centru společnosti 37 interních školitelů. Na školení a vzdělávací výcviky soft skills, měkkých dovedností manažera, jsou najímány externí firmy (personální outsourcing v oblasti měkkých dovedností). Jazykové vzdělávací programy jsou zabezpečovány externími lektory. Nejčastější jsou vzdělávací výcviky v oblastech dovedností komunikace a prezentace a time managementu. Společnost Benteler je společností působící v mnoha zemích, zemích s rozdílnými národními kulturami. Z toho důvodu poskytuje svým zaměstnancům, resp. manažerům multikulturní vzdělávání v programech tzv. Intercultural Adaptability. Toto manažerské vzdělávání poskytuje externí agentura formou outsourcingu. Z toho důvodu, že společnost nepoužívá možnosti intranetu, nezaměřuje své vzdělávací programy na e-learning. Pro hodnocení vzdělávacích akcí a výcviků využívá společnost v oblasti hard skills testování průběžné, testování vstupních znalostí a testování výstupních znalostí. Jsou udíleny zápočty a prémiové bonusy, které mají motivační charakter a jsou vázány na platební postupy. V oblasti soft skills je využíváno pouze subjektivní hodnocení účastníků kurzu či výcviku. Ve společnosti Benteler je kladen důraz na vzdělávání, resp. jeho vyhodnocování hlavně z důvodu motivace zaměstnanců a vytvoření kompetenčního prostředí. Současně se systematizovaným vzděláváním všech zaměstnanců, nejen manažerů, probíhá ve společnosti rozsáhlá rekvalifikace. Společnost vynakládá na vzdělávání a personální rozvoj nemalé prostředky. Vzdělávání je všestranně podporováno a investice do vzdělávání nejsou společností omezovány. V současné době je to asi 6 až 7 mil. Kč.

5.4 Charakteristika společnosti Colorbeton Semmelrock, a.s.

Společnost Colorbeton, a.s. je členem středoevropské sítě podniků Semmelrock, který je dceřinou společností známé rakouské skupiny Wienerberger Gruppe. Hlavním předmětem činnosti společnosti Colorbeton, a.s. je výroba a prodej vibrolisované betonové zámkové dlažby, betonových obrubníků, vegetačních tvárnic, palisád, štípaných bloků, vibrolitých plotových stříšek, krycích desek, ztraceného bednění a dalších prvků zahradní architektury. Mezi další činnosti společnosti patří prodej písků, drceného kameniva a liaporu. Mimo zmíněných prodejů betonového zboží a sypkých materiálů zajišťuje společnost také kompletní zhotovení zpevněných ploch. Colorbeton, a.s. má v současné době tři výrobní závody s šesti výrobními linkami, z nichž dvě jsou v Praze, další tři výrobní linky jsou v

Liberci a jedna v Kutné Hoře. Společnost se během posledních deseti let změnila z původního výrobce betonu ve významného producenta betonového zboží a v současnosti patří mezi největší firmy ve svém oboru se značným podílem na domácím trhu. Colorbeton, a.s. je držitelem certifikátu, který potvrzuje, že zavedený systém managementu jakosti pro výrobu vibrolisovaných a vibrolitých výrobků odpovídá požadavkům normy ČSN EN ISO 9001:2001.

Tabulka 29: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	154 621	367 120	387 219	412 307
Provozní náklady	154 240	365 771	392 780	517 230
Provozní zisk	381	1 349	- 5 561	- 104 923
Zisk před zdaněním	8 864	- 4 481	- 10 519	- 108 115
Vlastní jmění	84 093	79 679	191 741	28 533
Počet zaměstnanců	52	108	115	128
Počet manažerů	4	4	5	5
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	2 973	3 399	3 367	3 221
Provozní zisk na zaměstnance	7,3	12,5	- 48,4	- 820
Investice	4 134	8 883	12 245	17 693
Personální náklady celkem	20 524	44 511	47 735	50 155
Personální náklad na manažera	1 232	1 353	1 351	1 323

Společnost Colorbeton, a.s. zaměstnává v současné době 132 zaměstnanců, z toho 4 manažery. Jedná se o výrobní podnik, z toho důvodu je hospodářských pracovníků, mj. manažerů, nepoměrně méně. Vzdělávání manažerů není v této společnosti systematizované a není ani procesem, jak jej uvádí literární zdroje. Manažeré mají stanovenou pracovní náplň v popisu pracovní pozice, cíle jednotlivců však nejsou zakomponovány v žádné manažerské smlouvě ani jako výstup hodnotícího pohovoru. Týkají se přirozeně strategických cílů akciové společnosti. Hodnotící pohovory se ve společnosti neprovádějí. Ke vzdělávání manažerů dochází na základě jejich vlastní iniciativy, když sami pociťují v souvislosti se svou prací potřebu nějakého doplnění či podpoření znalostí nebo dovedností, nebo na doporučení či příkaz vlastníků společnosti. Tímto způsobem také proběhlo například školení mezinárodních standardů požadované novým představenstvem společnosti po převzetí rakouskou skupinou Wienerberger Gruppe. V souvislosti s touto vlastnickou změnou se očekává i změna v přístupu ke vzdělávání a osobnímu rozvoji manažerů společnosti.

5.5 Charakteristika společnosti Česká spořitelna, a.s.

Finanční skupina České spořitelny je počtem 5,3 mil. klientů největší bankou na českém trhu. Na kapitálovém trhu České republiky patří Česká spořitelna mezi významné obchodníky s cennými papíry. Od roku 2000 je Česká spořitelna členem silné středoevropské Finanční skupiny Erste Bank s téměř 16 mil. klientů. Od té doby úspěšně prošla transformací, která se zaměřovala hlavně na zlepšení všech klíčových součástí banky a kontinuálně pokračuje zefektivňováním pracovních procesů. Česká spořitelna, a.s. se stále více než desetitisíci zaměstnanci má stále se zkvalitňující kvalifikační strukturu zaměstnanců. Dnes má vysokoškolské vzdělání již více než 24 % zaměstnanců banky.

Tabulka 30: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

mil. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	25 268	27 217	28 834	32 275
Provozní náklady	15 073	15 883	16 395	17 316
Provozní zisk	10 195	11 334	12 439	14 959
Zisk před zdaněním	10 087	11 213	12 310	14 057
Vlastní jmění	34 408	39 299	43 322	48 594
Počet zaměstnanců	12 796	11 805	11 406	10 809
Počet manažerů	21	20	20	19
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	1,97	2,31	2,53	2,99
Provozní zisk na zaměstnance	0,80	0,96	1,09	1,38
Personální náklady celkem	6 897	7 281	7 343	7 729

Česká spořitelna přistupuje ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců (manažerů) jako ke své konkurenční výhodě, způsobu motivace svých zaměstnanců a zároveň jako k prostředku k naplnění stanovených obchodních cílů. Kromě kontinuálního zefektivňování a zkvalitňování systémů interního i externího vzdělávání byl v roce 2006 kladen důraz na předávání základních hodnot České spořitelny všem jejím zaměstnancům, na vzdělávání v oblasti řízení procesů a projektů a problematiku kvality služeb. Byla zavedena tzv. certifikace znalostí o produktech a stanovené legislativě. Tréninkové akce vzdělávání jsou realizovány centralizovaně ve vlastních učebnách a školících střediscích. Bylo zavedeno vzdělávání formou e-learningu. Zaměstnanci banky (vč. manažerů) absolvovali v průměru jeden den v rámci posilování tzv. měkkých dovedností v externím vzdělávání a 6 dnů v průměru v interním vzdělávání. Nově vznikl program určený k řízení kariéry klíčovými zaměstnancům s názvem Talent management. Na základě monitorování rozvoje a zaměření se na hodnocení zaměstnanců (manažerů), ke kterému dochází jednou ročně v návaznosti na cíle předchozích období, dochází nyní k přesnější identifikaci vzdělávacích potřeb manažerů a následnému sestavení plánu vzdělávání na další rok.

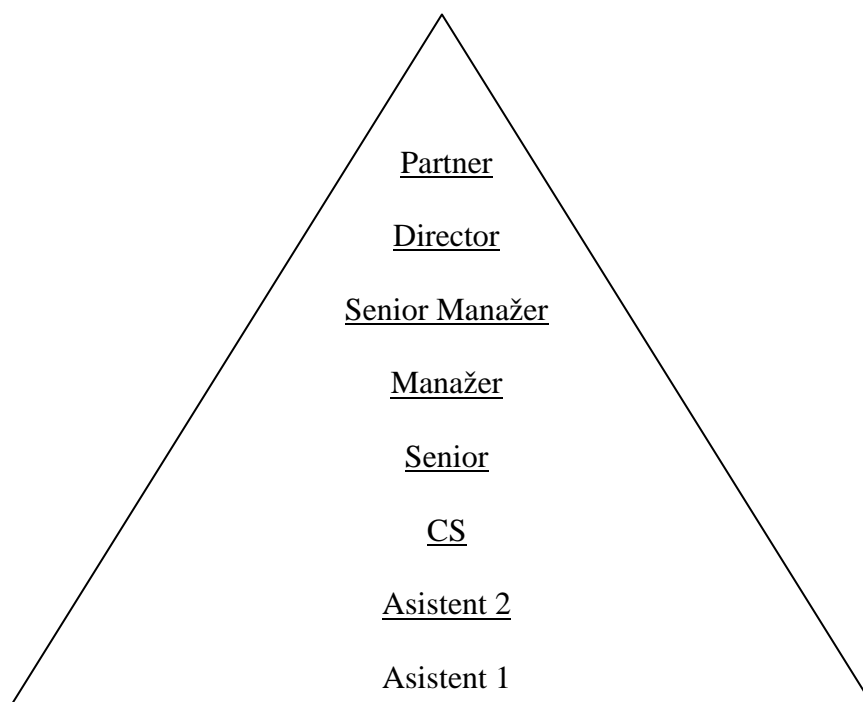
5.6 Charakteristika společnosti Deloitte Audit, s.r.o.

Společnost Deloitte Central Europe zaměstnává více než 2 000 lidí, poskytuje služby prostřednictvím 40 kanceláří v 16 zemích a vykazuje roční výnosy převyšující 150 milionů USD.

Společnost Deloitte v České republice poskytuje odborné poradenství, audit kontrol a účetních systémů, statutární a mezinárodní audit, sestavení finančních výkazů podle mezinárodních standardů, finanční zprávy, revize účetních systémů a vnitřních kontrol, poradenské služby v oblasti účetnictví, školení, finanční zvláštní šetření, výbory pro audit, kapitálové trhy a poradenství v oblasti regulatorních požadavků. Prostřednictvím týmů disponujících odborníky z nejrůznějších oblastí, expertizy v daném průmyslovém odvětví a průběžných technologických investic může společnost vytvořit systém preventivních opatření proti předpokládaným nebezpečím.

V současné době zaměstnává Deloitte v České republice 550 zaměstnanců, 25 partnerů. Vzdělanostní struktura je ve společnosti u všech zaměstnanců 100% vysokoškolské vzdělání. Společnost má v České republice celkem 5 oddělení : oddělení auditu, finančního servisu, kontrolingu, daňového poradenství, vč. účetních služeb a forezních služeb (oddělení vyšetřování a odhalování vnitřní i vnější korupce). Organizační struktura ve společnosti je následující:

Schéma 28: Hierarchické uspořádání pracovních pozic



Kromě pracovníků výše uvedených v pyramidě organizační struktury společnosti zaměstnává společnost Deloitte pracovníky oddělení IT, recepce v čele s office manažerem a tři asistentky pro Partnery. Celkem je těchto provozních zaměstnanců do 12 % všech zaměstnanců.

Původně byli zaměstnanci přijímáni do všech úrovní organizační struktury, postupem času hlavně vlivem nejednoty odborných, vzdělanostních a jiných profesních předpokladů, se začalo s náborů nových zaměstnanců pouze do kategorie A1 – Asistent 1. Noví pracovníci byli přijímáni na základě výběrových řízení přímo z vysokých škol a byl jim umožněn kvalitní zaškolovací program jak z hlediska odborného zkvalitnění a růstu, tak z hlediska pochopení vize a vnitřní struktury podniku, sžití se s kolektivem a ztotožnění se s podnikovými strategickými cíli. Společnost Deloitte poskytuje nově příchozím zaměstnancům dvoutýdenní školící program ve svém profesním středisku na Krétě.

Při nástupu do A1 se zaměstnanec zaváže studovat ACCA (mezinárodní vzdělávací program pro auditory), který zajišťuje po celém světě stejnou odbornou úroveň lidí. Toto studium trvá 2 – 3 roky a studuje se v anglickém jazyce. Hodnoceno je celkem 14 testy. Do úrovně A2 se zaměstnanec dostává na základě výkonů, absolvovaných zkoušek a svého hodnocení asi za 1 – 2 roky. Do následující pozice rovněž cca za 1 – 2 roky. Do pozice Senior dále asi za 2 – 3 roky. Předpokládá se, že z pozice A1 je možné dosáhnout pozice Partner asi za 9 – 15 let. Toto rozvržení by mělo zajistit růst v rámci kariérového rozvoje každý rok. V současné době má společnost Deloitte 25 Partnerů, na každého z nich připadá asi 15 – 20 výkonných zaměstnanců nižší úrovně.

Vzdělávání ve společnosti Deloitte je systematizované a obsahuje celý vzdělávací proces o všech známých fázích. Identifikace potřeb vzdělávání se uskutečňuje na základě předem stanovených plánů a doplňuje se na základě ročních hodnotících pohovorů se dvěma nadřízenými. K hodnotícím kritériím patří tzv. technical skills, team work skills, business development, osobní vystupování hodnoceného zaměstnance, manažera a osobní vlastnosti potřebné k náročné práci, podíl na tréninku a výchově svých podřízených apod. Jedná se o přibližně 12 hodnotících kritérií, na jejichž základě je kromě plánu vzdělávání na příští období realizován i kariérový rozvoj jednotlivce, resp. jeho plán. Hodnotit v rámci hodnotících pohovorů může zaměstnanec již od pozice Senior.

Vzdělávání hard skills je předem stanoveno a zakotveno v plánu vzdělávání na několik let a pro každou pracovní úroveň a pozici. Plány vzdělávání pro jednotlivé pozice vychází ze základu profesního vzdělávání auditorů, které je pro všechny pozice stejné, a je doplňováno různými specializacemi jako například školením speciálních daní, rozpočtového účetnictví aj. Kromě vzdělávacích aktivit k získání odborných znalostí či manažerských dovedností ve vzdělávacích kurzech nabízí rovněž společnost v rámci vzdělávání svých manažerů několikaměsíční zahraniční stáže (v rozmezí půl roku až dva roky) do svých poboček v USA, Austrálii, Kanadě či Velké Británii. Kromě již zmiňovaného studia mezinárodního vzdělávacího programu pro auditory ACCA je společností velmi podporováno CPA (Certificate Public Accounting) v USA či CA (Certifite Accounting) ve Velké Británii. Vysoký důraz je z pochopitelných důvodů společností kladen na jazykové vzdělávání. Zvládnutí nejvyšší úrovně anglického jazyka je podmínkou většiny vzdělávacích aktivit i práce samotné. Hodnocení vzdělávacích aktivit je rozdílné u soft skills, kde dochází pouze k subjektivnímu hodnocení bezprostředně po ukončení vzdělávací akce, a u hard skills, jejichž vzdělávací programy jsou většinou zakončeny uznávaných certifikátem s absolvovanými závěrečnými zkušebními testy.

5.7 Charakteristika společnosti Eurotel Praha s.r.o.

Eurotel Praha spol. s r. o. byl prvním a největším provozovatelem sítí mobilních telefonů v České republice. Jako první operátor v ČR uvedl na trh kompletní nabídku mobilních služeb 3. generace založenou nejen na přenosu dat, ale i hlasu, obrazu a kvalitních multimediálních služeb v reálném čase souladu s trendy na světovém telekomunikačním trhu.

Spojením nejvýznamnějšího provozovatele pevných linek, Českého Telecomu, a.s., a nejsilnějšího mobilního operátora, Eurotel Praha, spol. s r.o. do jedné telekomunikační společnosti vznikla 1. července 2006 společnost Telefónica O2 Czech Republic, a.s., jako první integrovaný operátor v České republice.

Tabulka 31: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

mil. Kč	2003	2004
Tržby	29 078	29 480
Provozní náklady	11 252	11 004
Provozní zisk	17 826	18 476
Zisk před zdaněním	9 294	8 632
Vlastní jmění	25 969	24 518
Počet zaměstnanců	2 442	2 483
Počet manažerů	80	80
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	11,91	11,87
Provozní zisk na zaměstnance	7,30	7,44
Investice	4 105	3 205
Personální náklady celkem	1 802	1 883
Náklady na vzdělávání	194	172

Společnost Eurotel Praha spol. s r.o. v posledním roce své samostatné činnosti zaměstnávala 2 483 zaměstnanců. Z tohoto počtu bylo 80 manažerů. Vzdělanostní struktura byla následující: přibližně 80 % vysokoškolské vzdělání a 20 % středoškolské vzdělání. Pouze jeden manažer disponoval titulem MBA. Společnost však toto nadstandardní vysokoškolské vzdělání podle svých slov nepodporuje. Z uvedených 80 manažerů je 10 cizinců. Z toho důvodu se manažerské vzdělávání ve společnosti Eurotel Praha spol. s r.o. ubíralo i směrem multikulturního výcviku. Na základě ročních hodnotících pohovorů byl ve společnosti prováděn proces vzdělávání a to již od samé identifikace vzdělávacích potřeb. Identifikace navazovala na roční hodnotící pohovory, kde byl vždy stanoven plán osobního rozvoje manažera. Personální oddělení společnosti využívalo pro své zaměstnance (manažery) interní vzdělávací programy (zaměřené na odborné a profesní znalosti) i externí vzdělávací programy

(zaměřené na měkké dovednosti manažerské práce) asi v poměru 1:1. Jako základní pravidelné a průběžné manažerské vzdělávání bylo považováno jazykové a počítačové vzdělávání. Assessment centra byla využívána spíše pro prodejní pozice, development centra pro rozvojové pozice. Ve společnosti se velmi osvědčil e-learning. Ve společnosti je vypracován systém povinných školení a vzdělávacích tréninků, ačkoliv je kladen důraz na samostatné aktivity v tomto směru podporované personálním útvarem. Hodnocení veškerých vzdělávacích akcí probíhá elektronickou formou, je následně statisticky zpracováno a má nápravný charakter. U soft skills se jedná výhradně o hodnocení účastníkem vzdělávacího kurzu bezprostředně po jeho ukončení. Jiné vzdělávací programy jsou zakončeny certifikáty.

5.8 Charakteristika společnosti IBM, s.r.o.

Společnost IBM patří v České republice k nejvýznamnějším společnostem v oblasti vynalézání, vývoje a výroby nejpokrokovějších informačních technologií, včetně počítačových systémů, softwaru, systémů pro ukládání dat a mikroelektroniky.

IBM Innovation Centra celosvětově nabízejí obchodním partnerům IBM komplexní sadu služeb zaměřených na meziplatformové portace, testování a zpřístupnění produktů IBM s využitím nejnovějšího hardwaru, softwaru a technologií pro e-business on demand.

Společnost IBM nabízí rovněž širokou paletu nejen technických školení (s možností certifikace), ale i jiné vzdělávací služby pro jednotlivce nebo společnosti. Oddělení IBM Training nabízí široké portfolio kurzů a vzdělávacích programů vyučovaných klasickou formou ve třídách anebo distanční či kombinovanou formou. V oblasti technicky zaměřených kurzů je více než 200 kurzů, které pokrývají ucelenou řadu výpočetních systémů IBM Systems. Tyto kurzy jsou určeny pro všechny profese IT specialistů s orientací jak na hardware, tak i software. V nabídce jsou rovněž vzdělávací programy a kurzy zaměřené na zvýšení IT gramotnosti, výuku jazyků, projektového managementu a dalších témat uskutečňované distanční či kombinovanou formou výuky. Vzdělávání je uskutečňováno jako proces v návaznosti na roční hodnotící pohovory.

Tabulka 32: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2004	2005	2006
Tržby	3 203 189	3 375 325	3 480 312
Provozní náklady	3 173 013	3 268 701	3 475 893
Provozní hospodářský výsledek	30 176	106 624	4 419
Zisk před zdaněním	73 814	89 112	38 221
Vlastní jmění	217 766	222 960	231 782
Počet zaměstnanců	499	493	511
Počet manažerů	8	8	15
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	6 419,22	6 846,50	6 810,79
Provozní zisk na zaměstnance	60,47	216,28	8,65
Personální náklady celkem	876 370	889 936	951 488
Personální náklad na manažera	5 391	7 109	5 125

5.9 Charakteristika společnosti Johnson & Johnson, s. r. o.

Společnost Johnson & Johnson je se svými 104 500 zaměstnanci největším výrobcem produktů pro zdravotní péči s nejširším spektrem výrobků od léčiv po spotřební a profesionální zdravotnické produkty na světě. Součástí společnosti je více než 190 firem v 57 zemích všech kontinentů. Ve společnosti Johnson & Johnson v České republice je 330 zaměstnanců, z nichž má 80 % vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 33: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby		3 876 520	3 615 043	3 642 161
Provozní náklady	374 307	488 562	336 594	272 726
Provozní zisk	172 426	155 432	156 913	186 495
Zisk před zdaněním	88 193	-22 015	214 131	57 217
Vlastní jmění	-27 074	-10 970	133 520	163 129
Počet zaměstnanců	255	264	179	190
Počet manažerů	3	3	2	2
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	13 990	14 684	20 196	19 169
Provozní zisk na zaměstnance	676	589	877	982
Investice	52 264	20 026	78 235	56 153
Personální náklady celkem	300 021	336 917	214 948	235 304
Personální náklad na manažera	2 498	2 779	3 265	3 966

Společnost klade vysoké nároky na zaměstnance, což se odráží ve struktuře zaměstnanců dle dosaženého vzdělání. Ze zaměstnanců společnosti Johnson & Johnson, s. r. o. dosáhla více než polovina vysokoškolského vzdělání. Naprostá většina z nich ovládá nejméně jeden světový jazyk.

Společnost Johnson & Johnson, resp. její personální oddělení zajišťuje systematizované vzdělávání svých zaměstnanců, manažerů. K prvnímu kroku procesu vzdělávání, identifikaci vzdělávacích potřeb, přistupuje po analýze dvou zdrojů. Jimi jsou plány osobního rozvoje a tzv. Succession plans, zabývající se tím, kdo kdy koho nahradí a následnou výchovou nástupců. Plány osobního rozvoje zaměstnanců, resp. manažerů jsou stanoveny velmi podrobně na jeden rok dopředu a revidují se dvakrát ročně vždy v souvislosti s hodnotícím pohovorem o výkonu (na začátku roku a v polovině roku). V plánech osobního rozvoje je zakotvena tzv. výkonová dohoda, kde je upřesněno, čeho se má dosáhnout v následujícím roce vzhledem ke konkrétní pracovní pozici. Může se tak jednat například o objem tržeb, získání klíčových zákazníků, participaci na projektech, v oblasti financí například bezchybný

finanční reporting či úspěšné zavedení informačních systémů. Hodnocení úspěchu v dosažení vytýčených cílů osobních rozvojových plánů je různé. V praxi společnost využívá například tzv. Performance rating s hodnotící škálou od 1 do 9, kde číslo 5 je hodnoceno jako průměr, výsledky pod 5 vyjadřují nenaplněné očekávání a výsledky nad 5 naopak překonané očekávání. Jiným systémem pro hodnocení je tzv. Potenciál rating s hodnotící škálou od 1 do 3 či systém People management rating zaměřený na schopnost vedení lidí.

Samotné vzdělávání vycházející z analýzy potřeb jedinců vytvořené na základě uvedených plánů osobního rozvoje a tzv. Succession plans je zabezpečováno personálním outsourcingem (z 99 %). Za konkrétní služby personálního outsourcingu nese odpovědnost vždy konkrétní osoba personálního oddělení. Navíc nad rámec vytvořených vzdělávacích programů si mohou manažeři vybrat ještě z dalších nabídek vzdělávacích aktivit dostupných na intranetu společnosti. Po absolvování vzdělávacích školení či akcí v rámci vzdělávacích programů dochází k hodnocení jejich efektivity pomocí znalostních testů zaměřených na obsah školení, dále konfrontací s osvojením znalostí či subjektivním hodnocením absolventů. Vyjádření přímé úměrnosti vzdělávání a ekonomické efektivity společnosti Johnson & Johnson, s. r. o považuje společnost za problematické, zaměřuje se na vzdělávání na základě analýzy potřeb vycházející z plánů osobního rozvoje a následnictví v návaznosti na akvizici kvalitních a vhodných zaměstnanců, resp. manažerů.

5.10 Charakteristika společnosti Komerční banka, a.s.

Komerční banka, a.s. patří k nejvýznamnějším bankovním institucím v České republice a v regionu střední a východní Evropy. Od roku 2001 je součástí mezinárodní skupiny Sociétés Générale a poskytuje komplexní služby drobného, podnikového a investičního bankovníctví. Služby Komerční banky využívá více než 1,5 milionu zákazníků. Skupina Sociétés Générale poskytuje služby v oblastech retailového bankovníctví a finančních služeb, globálního investičního managementu a služeb a v podnikovém a investičním bankovníctví. V 77 zemích světa skupina Sociétés Générale zaměstnává celkem 120 tisíc lidí. V České republice má v současné době Komerční banka přes osm tisíc zaměstnanců.

Tabulka 34: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

mil. Kč	2003	2004	2005	2006
Čisté provozní výnosy	22 491	23 212	24 502	26 302
Provozní náklady	12 529	12 383	12 135	12 418
Provozní zisk	9 962	10 829	12 367	13 884
Zisk před zdaněním	12 896	12 787	11 565	11 815
Vlastní jmění	41 401	44 451	51 327	50 598
Počet zaměstnanců	9 288	8 298	7 750	8 305
Počet manažerů	20	19	18	17
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	2,42	2,80	3,23	3,17
Provozní zisk na zaměstnance	1,07	1,31	1,60	1,67
Personální náklady celkem	5 822	5 138	5 032	5 213
Personální náklad na manažera			7,722	7,765

Do úseku lidských zdrojů patří v Komerční bance mimo jiných i odbor Mobility a kariérového rozvoje a odbor Vzdělávání a rozvoje. Odbor Mobility a kariérového rozvoje zabezpečuje součinnost řízení lidských zdrojů se strategickým vývojem Komerční banky, řídí kariéry jednotlivců, navrhuje interní individuální mobilitu, řídí roční hodnocení manažerů a provádí analýzu identifikace potřeb vzdělávání. Na základě výstupu z hodnotícího pohovoru a identifikace vzdělávacích potřeb pak odbor Vzdělávání a rozvoje navrhuje a řídí školení, zajišťuje komunikaci o vzdělávacích programech, plánování (roční plán vzdělávání) a hodnocení programů. Roční hodnocení manažerů probíhá vždy na začátku roku a jeho cílem je zhodnocení výkonu manažerů v návaznosti na stanovení cíle minulého období. Výstupem hodnotícího pohovoru je výsledná známka (výsledek více hodnocení v jednotlivých oblastech činností) a slovní komentář k výkonu manažera a návrh na jeho další vzdělávání na příslušný rok. Komerční banka poskytuje svým zaměstnancům širokou škálu vzdělávacích modulů

(organizovaných interně nebo externě, určených pro Komerční banku, a.s. nebo vybraných z kurzů pro veřejnost), zaměřených na odborné a jazykové znalosti. Na intranetu Komerční banky je umístěn katalog vzdělávacích akcí, kde jsou informace o existujících kurzech, výuce jazyků, e-learningu (například právě u jazykových kurzů nebo pro vzdělávání v oblasti prevence legalizace výnosů z trestné činnosti, studijních materiálech, metodice, školících zařízeních a o aktuálním vývoji vzdělávacích aktivit v bance. Významným projektem v oblasti vzdělávání by extenzivní program zaměřený na prodejní a komunikační dovednosti zaměstnanců v prodejní síti a na výcvik týkající se bankovních produktů a aplikací. Vzdělávacích kurzů se v posledním roce účastnilo více než 90 % zaměstnanců. V průměru strávil během roku každý zaměstnanec na výcvikových kurzech 11 dní

Manažerům se rovněž nabízí tzv. integrační semináře – několikadenní účasti na různě zaměřených seminářích ve Francii. U jazykových kurzů anglického a francouzského jazyka si může manažer zvolit formu výuky individuální nebo skupinovou. Manažerům je rovněž umožněno studium MBA v rámci kariérového Programu Progres.

5.11 Charakteristika společnosti Lafarge Colbet a.s.

Lafarge celosvětově vyvíjí různé druhy cementů a maltovinová pojiva pro stavební průmysl. Divize celosvětově zaujímá jedno z předních míst ve výrobě cementu. Divize Lafarge zaměstnává celosvětově 71 000 lidí a působí v 70 zemích světa.

Tabulka 35: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	1 011 944	1 093 456	1 199 849	1 203 969
Provozní náklady	808 016	840 379	840 119	841 741
Provozní hospodářský výsledek	203 928	253 077	359 730	362 228
Zisk před zdaněním	221 020	159 561	345 703	349 193
Vlastní jmění	2 013 412	1 947 569	2 127 013	2 139 181
Počet zaměstnanců	199	197	186	186
Počet manažerů	35	39	38	38
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	5 085	5 551	6 451	6 473
Provozní zisk na zaměstnance	1 025	1 285	1 934	1 947
Personální náklady celkem	124 536	132 997	122 630	128 603
Personální náklad na manažera	1 068	1 909	1 245	1 298

Akciová společnost Lafarge Colbet zaměstnává v současné době více než 180 zaměstnanců, z toho 38 manažerů, z toho 6 top manažerů. Ve společnosti je kladen velký důraz na vzdělání i vzdělávání zaměstnanců, na jejich odbornost a profesionalitu. Personální úsek má velmi detailně propracovaný systém vzdělávání a osobního rozvoje zaměstnanců, mj. manažerů. Systém kariérového rozvoje je propracován pro manažery střední a vyšší úrovně v rámci celosvětové organizace Lafarge.

V návaznosti na vzdělávání je společnost zaměřena i na hodnocení vzdělávání a výkonnosti jejich zaměstnanců vůbec. Jednou ročně je prováděno hodnocení zaměřené na výkonnost (s názvem 180°) na základě porovnávání s měřitelnými, předem sjednanými, časem limitovanými a manažery ovlivnitelnými ukazateli. Pro příklad lze uvést ukazatel snižování nákladů nebo zisk firmy. Obecně lze tyto ukazatele charakterizovat tak, že čím probíhá hodnocení na vyšší hierarchické úrovni ve společnosti, tím obecnější bývají ukazatelé tohoto hodnocení. Hodnocení pomocí modelu 180° je odděleno od finančního hodnocení ve společnosti, ale v relaci s kariérovým plánem organizace. Společnost Lafarge má k dispozici také 360° hodnotící model (vyvinut celosvětovou společností PDI), který se zaměřuje na

analýzu chování a postojů manažerů, tedy ne přímo na výkonnost. Hodnocení pomocí tohoto modelu se provádí vždy jednou za tři roky.⁹

Vzdělávání ve společnosti Lafarge je rozděleno dvou směrů. Jedním je vzdělávání zaměřené na odbornost a kvalifikaci týkající se dané profese. Tato odborná profesní školení většinou provádí internisté z podniku (například v oblasti výroby). V tomto směru přichází v úvahu i mezinárodní koučing manažerů. Celosvětová společnost Lafarge rovněž v rámci kariérového rozvoje svých manažerů umožňuje tzv. mise, tzn. výměnné projektové pobyty v zahraničí, do jednoho roku.

Druhým je vzdělávání v oblasti tzv. soft skills zaměřené na manažerské dovednosti a manažerskou profesionalitu. K těmto účelům najímá firma externí agentury. Společnost věnuje velké úsilí již výběru vhodné vzdělávací agentury, přednost dává osvědčeným externím firmám a to hlavně z důvodu jejich znalosti prostředí společnosti Lafarge a možnosti „šití vzdělávacích programů konkrétním manažerům na míru“. Společnosti se osvědčily semináře, kdy přibližně 70 % času bylo věnováno tréninku a 30 % teorii. Tento poměr považuje společnost za optimální.

Za výjimečnou skupinu vzdělávání je považováno jazykové vzdělávání, které je pravidelné, v prostorách společnosti, zajišťované externími lektory.

Ve společnosti Lafarge tedy dochází nejen k hodnocení výkonnosti (180° model) a postojů a chování (360° model), ale rovněž k hodnocení vzdělávacích a školících aktivit. To je prováděno dvěma způsoby. Prvním z nich je měření odborných znalostí a získaných dovedností před a přibližně dva měsíce po absolvování konkrétní vzdělávací akce, druhým z nich je přezkušování jedenkrát za rok zkušebním komisařem. Tímto hodnocením je poskytnuta užitečná zpětná vazba, která je zakomponována do dalšího plánování vzdělávání.

⁹ Model hodnocení 360° - hodnocený manažer si sám vybere své hodnotitele z řad nadřízených, podřízených (u těchto dvou kategorií hodnotitelů má ovšem výběr dosti omezený), kolegů na stejné úrovni a zákazníků (hodnotitelé mimo podnik). Každý z hodnotitelů z těchto čtyř kategorií dostane k vyplnění dotazník o cca 120 otázkách, týkajících se chování a postojů hodnoceného manažera. Dotazníky jsou vyhodnocovány a závěry jsou prezentovány hodnocenému. Z nich jsou pak vyvozovány závěry, cíle na zlepšení a doporučení na posílení slabých stránek, a vypracován plán nápravy.

5.12 Charakteristika společnosti Mavex Cheb, spol. s r.o.

Společnost Mavex Cheb se zabývá rostlinnou výrobou kombinovanou s živočišnou, tzv. smíšeným hospodářstvím. Vlastní produkční farmu selat Jindřichov, zařízení intenzivního chovu pro více než 750 ks prasnic. V souvislosti s umístěním farmy na území České republiky je 50 % objemu prodejů uskutečňováno v České republice a 50 % ve Spolkové republice Německo. Společnost Mavex Cheb je držitelem certifikátů platných pro dané odvětví zemědělství. V časovém horizontu do dvou let dojde k transformaci společnosti s ručením omezeným na akciovou společnost.

Tabulka 36: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	214 132	222 256	186 454	177 582
Provozní náklady	209 412	215 403	184 456	170 576
Provozní výsledek hospodaření	4 720	6 853	1 998	7 006
Zisk před zdaněním	3 713	6 900	1 998	6 721
Vlastní jmění	52 658	54 278	40 795	27 122
Počet zaměstnanců	105	96	92	88
Počet manažerů	19	16	17	16
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	2 039,35	2 315,17	2 026,67	2 017,98
Provozní zisk na zaměstnance	44,95	71,39	21,72	79,61
Personální náklady celkem	24 883	24 028	23 921	25 277
Personální náklad na manažera				

V současné době zaměstnává společnost Mavex Cheb, s.r.o. 115 zaměstnanců, z toho 6 manažerů. Vzdělanostní struktura manažerů podniku je následující: pouze jeden z manažerů má středoškolské vzdělání, ostatní mají vzdělání vysokoškolské. Z celkem pěti vysokoškolsky vzdělaných manažerů mají tři ukončené postgraduální vzdělání. Vzdělávání ve společnosti Mavex je průběžné a kontinuální se zaměřením na individuální přístup. Společnost podporuje vzdělávání svých manažerů a klade velký důraz na odbornost a kvalifikaci. Orientuje se na slabé stránky svých manažerů s cílem jejich posílení. Jedná se například o jazykové vzdělávání a PC znalosti a dovednosti. K těmto účelům najímá společnost externí agentury formou tzv. personálního outsourcingu. Pravidelná jsou školení právní a účetní legislativy. Vzdělávací programy pořádané vzdělávacími agenturami poskytují společnosti oficiální atesty pro účastníky takových programů z řad manažerů a slouží také k hodnocení.

5.13 Charakteristika společnosti Ness Czech s.r.o.

Společnost Ness Czech s.r.o., dceřiná společnost Ness Technologies, Inc., je globální dodavatel komplexních služeb a řešení v oblasti informačních technologií, která zákazníkům pomáhají zvyšovat konkurenceschopnost a efektivitu, snižovat náklady a podporovat jejich trvalý růst. Společnost Ness optimálně kombinuje místní a globální zdroje a know-how. Poskytuje své služby prostřednictvím flexibilních dodavatelských modelů a je pro své zákazníky partnerem pro jakýkoli model řízení podnikového IT.

Společnost Ness nabízí široké portfolio řešení a služeb, včetně outsourcingu a offshore, systémové integrace, vývoje software na zakázku, prověřování kvality, poradenství a školení. Má přes 7 500 zaměstnanců v 16 zemích čtyř kontinentů. Celosvětově spolupracuje s více než 100 předními dodavateli software a hardware. Buduje dlouhodobé, strategické vztahy se svými zákazníky, mezi něž patří přes 500 státních organizací a soukromých společností z celého světa.

Společnost Ness je členem nebo partnerem těchto organizací: American Chamber of Commerce, Asociace provozovatelů veřejných telekomunikačních sítí, Česko-izraelská smíšená obchodní komora, Česká společnost pro systémovou integraci, Czech ICT Alliance, Information Systéme, Audit and Control Association, Tuesday Business Network.

V současné době má společnost Ness Czech a.s. v České republice přes 350 zaměstnanců v pobočkách v Praze, Brně a Ostravě. Vlastní certifikát systému managementu jakosti podle standardu ISO 9001:2000 a další certifikáty jakosti (např. mezinárodně CMM-Level 5, CMMI Level 3).

Tabulka 37: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	400 316	456 637	585 788	663 269
Provozní náklady	346 009	393 451	519 815	656 694
Provozní výsledek hospodaření	54 307	63 186	65 973	6 575
Zisk před zdaněním	50 978	48 701	72 971	2 948
Vlastní jmění	209 166	190 702	246 356	246 470
Počet zaměstnanců	157	204	278	350
Počet manažerů	12	12	13	16
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	2 550	2 238	2 107	1 895
Provozní zisk na zaměstnance	345,90	309,74	237,31	18,79
Personální náklady celkem	177 176	201 165	234 538	320 517
Personální náklad na manažera	2 069	2 098	2 068	2 050

Společnost Ness zaměstnává špičkové odborníky s mezinárodními zkušenostmi pod vedením silného, stabilního manažerského týmu. V současné době to je 16 manažerů z celkového počtu 400 zaměstnanců (r. 2007).

Na vzdělávání nejen manažerů, ale i ostatních zaměstnanců společnosti, je nahlíženo ze dvou pohledů – na vzdělávání oblasti tzv. soft skills a na vzdělávání tzv. hard skills. Ve společnosti Ness je kladen větší důraz na hard skills – na vzdělávání odborné a profesní stránky. Bez znalostí této oblasti se chod podniku neobejde a financování vzdělávání tohoto typu má ve společnosti prioritu. Impulsy ke vzdělávání zaměřenému na odborné znalosti přichází z iniciativy organizačních jednotek společnosti, resp. jejich vedení, na základě identifikace potřeb konkrétní jednotky v souvislosti s řízením projektů. Nadřízený manažer potom zadává objednávku tematického zaměření školení u HR oddělení pro své konkrétní zaměstnance, manažery. V tom je rozdíl od vzdělávání soft skills, u kterého přichází impuls ze strany personálního oddělení.

Společnost jednou ročně provádí se svými manažery roční hodnotící pohovory, kde analyzuje výsledky práce předchozího období v návaznosti na cíle. Vzdělávání v odborných znalostech (hard skills) se neprovádí v návaznosti na tyto hodnotící pohovory, ale na nové projekty a jejich cíle. Vzdělávání soft skills je v relaci s ročními hodnotícími pohovory. Ve společnosti Ness Czech se vzdělávání soft skills však příliš nepodporuje.

Interní vzdělávání odborníky zevnitř podniku je připravováno pro nově příchozí zaměstnance bez praxe (například absolventy vysokých škol), externí vzdělávání externími firmami je zaměřeno na proškolení nových produktů oblasti IT a je určeno pro všechny manažery, zaměstnance, kteří to v rámci projektového řízení potřebují. Dalším typem vzdělávání je vzdělávání formou e-learningu, které je přístupné na intranetu společnosti a je zakončeno vždy testy s vyhodnocením. Ostatní vzdělávání je hodnoceno souborem otázek na přidanou hodnotu, nejzajímavější blok vzdělávacího programu, nejoblíbenějšího lektora apod., ovšem ne systematicky a vždy. Zpětná vazba objektivnějšího charakteru nebývá poskytována.

Systém vzdělávání společnosti Ness Czech s.r.o. není příliš propracovaný, spíše nahodilý, zaměřený na vzdělávání nejn nutnějších oblastí bezprostředně důležitých pro chod firmy. Společnost nemá zpracovaný systém kariérového rozvoje jejích manažerů ani ostatních zaměstnanců.

5.14 Charakteristika společnosti Peugeot Česká republika s.r.o.

Peugeot Česká republika s.r.o. je výhradním dovozcem nových vozů a náhradních dílů značky Peugeot do České republiky. Společnost je dceřinou společností Automobiles Peugeot, patřící do skupiny PSA Peugeot Citroen. V České republice nabízí prodej osobních a užitkových vozů Peugeot, náhradních dílů a servisní služby prostřednictvím autorizovaných prodejců značky. Autorizovaných prodejců značky Peugeot je v České republice v současné době 35, autorizovaných servisů 57. Společnost je držitelem certifikátu EN ISO 9001:2000 normy pro řízení kvality. Společnost Peugeot Česká republika s.r.o. patří mezi pět nejvýznamnějších importérů osobních a užitkových automobilů do České republiky.

Tabulka 38: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	4 408 007	3 971 208	3 204 860	3 099 004
Provozní náklady		3 536 061	2 804 464	2 679 727
Provozní výsledek hospodaření		435 147	400 396	419 277
Zisk před zdaněním	39 644	57 529	31 958	13 093
Vlastní jmění	60 401	76 447	95 528	102 293
Počet zaměstnanců	54	54	55	49
Počet manažerů	5	5	5	5
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	81 630	73 541	58 270	63 245
Provozní zisk na zaměstnance	767,24	1 153,52	752,53	504,47
Personální náklady celkem	51 139	55 119	57 351	61 140
Personální náklad na manažera	2 589	2 776	2 891	2 933

Společnost Peugeot Česká republika s.r.o. zaměstnává celkem 49 zaměstnanců. Vedoucích organizačních jednotek společnosti (manažerů) je včetně generálního ředitele společnosti celkem 5. Všichni manažeři mají vysokoškolské vzdělání zaměřené na ekonomii, finance a marketing. Nikdo z nich nemá žádné postgraduální vzdělání typu MBA, Ph.D. či jiné.

Ke vzdělávání manažerů dochází na základě identifikace potřeb. Identifikace potřeb navazuje na roční hodnotící pohovory, kde jsou vytýčeny nejen cíle na budoucí období, ale rovněž zhodnoceno období minulé. Včetně identifikace silných a slabých stránek zaměstnanců. U manažerů se vychází z manažerské smlouvy, z jejích závazků a kompetencí. Následují další fáze vzdělávacího procesu. V poslední fázi procesu, při vyhodnocování vzdělávání, je přistoupeno k hodnocení účastníků vzdělávacího programu a testování. V rámci vzdělávání manažerů rovněž s porovnáváním s plány, resp. cíli plánů. Výpočet ekonomické návratnosti investic ani vyhodnocení kvalitativních ukazatelů se neprovádí.

Mezi průběžné vzdělávací programy patří jazykové vzdělávání v českém jazyce (pro zahraniční zaměstnance, manažery), anglickém a francouzském jazyce. Jednorázový intenzivní vzdělávací program byl zaměřen hlavně z důvodu vícenárodnostní zaměstnanecké struktury na multikulturní výchovu. Vzdělávací programy ve společnosti Peugeot jsou nejčastěji zaměřeny na technická školení a školení kvality mateřskou společností v její zahraniční centrále (méně často na domácí půdě společnosti) odborníky z interních zdrojů. Personální oddělení využívá rovněž externí vzdělávací programy. V některých případech (vzdělávací programy zaměřené na počítačové školení a rozvoj manažerských dovedností) využívá rovněž personální outsourcing.

5.15 Charakteristika společnosti Primagra, a.s.

Společnost Primagra, a.s. je dceřinou společností holdingu Agropol Group, a.s. a patří do Divize agrocenter. Akciová společnost Primagra se zabývá širokým spektrem činností z oblasti zemědělství i mimo něj - jde především o nákup a prodej obilovin, luskovin, olejnin, osiv; výrobu a prodej krmných směsí, rostlinných olejů a metylesterů. Nabídku doplňují hnojiva, agrochemikálie, prodej hospodářských potřeb a odborné poradenství v oblasti aplikace hnojiv a agrochemikálií. Dalšími nabízenými službami jsou laboratorní rozborů krmiv a mléka či automobilová přeprava. Společnost je certifikována dle platných norem ISO a má zaveden systém HACCP.

Tabulka 39: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	1 382 952	1 677 495	1 422 908	1 373 218
Náklady celkem	1 567 756	2 098 442	1 666 163	1 590 018
Výnosy	1 578 064	2 125 413	1 685 621	1 610 212
Zisk před zdaněním	14 584	38 652	27 166	26 835
Vlastní jmění	459 775	492 412	511 473	531 294
Počet zaměstnanců	252	255	225	214
Počet manažerů	15	14	14	13
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	5 488	6 578	6 324	6 417
Provozní zisk na zaměstnance				
Personální náklady celkem	65 462	71 415	66 751	64 370
Personální náklad na manažera			771	674

Akciová společnost Primagra má v současné době 160 zaměstnanců, z toho 13 manažerů. Vzdělanostní struktura manažerů je následující: 11 manažerů má vysokoškolské vzdělání (z toho 1 navíc postgraduální vzdělání), 2 mají středoškolské vzdělání. Manažeři jsou hodnoceni v rámci integračního manažerského systému kvantitativně měřitelnými individuálními ukazateli hmotné zainteresovanosti jakými je například zisk společnosti, řešení pohledávek po době splatnosti aj. Každý z manažerů má své konkrétní ukazatele výkonnosti a také své požadavky na odbornost, kvalifikaci a schopnosti. Z toho vyplývají plánované vzdělávací programy a školení, v širším pojetí plán osobního rozvoje. Každá manažerská pozice má ve společnosti předem vytýčen plán seminářů nutných k zvládnutí konkrétní pozice po profesní odborné stránce, mj. reagujících na změny v sektoru, například legislativní změny v souvislosti se vstupem do EU, normy pro produkci RV, školení a semináře Zemědělského

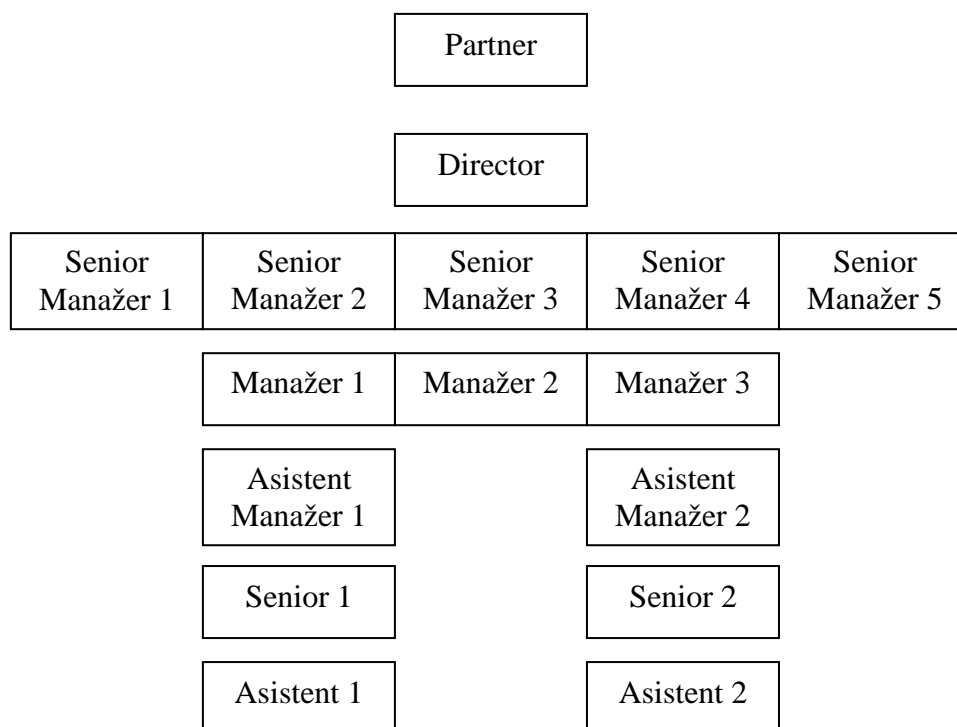
integračního fondu atd. Jedenkrát proběhlo ve společnosti vzdělávání v oblasti manažerských dovedností zajišťované externí agenturou. Vzdělávání ve společnosti Primagra se uskutečňuje pomocí externích vzdělávacích agentur a institucí mimo podnik. Přínos vzdělávání a hodnocení jeho efektivity vyplývá z ročního hodnocení manažerů, kdy jak sám manažer, tak jeho nadřízený hodnotí uplatňování nově nabytých znalostí a dovedností v praxi, zda došlo v uplynulém období ke zlepšení a zvýšení pomyslné kvality manažera na základě nových poznatků konkrétních vzdělávacích aktivit.

5.16 Charakteristika společnosti PricewaterhouseCoopers Audit.s.r.o.

PricewaterhouseCoopers, mezinárodní síť předních poradenských společností, poskytuje auditorské, daňové a poradenské služby veřejným i soukromým organizacím v různých průmyslových odvětvích. Zaměstnává více než 120 tisíc pracovníků ve 139 zemích světa. V České republice poskytuje PricewaterhouseCoopers služby auditorské, účetní, analýzu sporů a forenzní šetření, řízení podnikatelských rizik a služby v oblasti informačních technologií, daňové a právní poradenství, poradenství pro lidské zdroje, finanční poradenství včetně fúzí a akvizic, revitalizací společností a projektového financování.

PricewaterhouseCoopers v České republice zaměstnává 514 pracovníků, 16 partnerů a 419 profesionálů. Právě specifika poradenské společnosti ovlivňují zaměstnaneckou strukturu. Většina zaměstnanců jsou auditoři, dále jsou tu specializovaní odborníci starající se o jejich vzdělávání, asistentky a sekretářky vykonávající administrativní práci. Zaměstnanci společnosti mají mezi sebou hierarchické vazby podle následujícího schématu:

Schéma 29: Organizační struktura společnosti



Výrobním prostředkem poradenské společnosti jsou její lidé. Podstatou úspěchu jsou tedy kvalifikovaní, vzdělaní odborníci, specialisté. Vzdělávání manažerů ve společnosti PricewaterhouseCoopers je soustava několika na sebe navazujících fází, které se identifikují s potřebami manažerů konkrétní úrovně a požadavky na ně kladenými. Tento systém je společností vysoce propracovaný a začíná již u akvizice nových zaměstnanců. Noví zaměstnanci jsou vybíráni již na vysokých školách prostřednictvím Assessment Center. Takto přijatí „nováčci“ jsou označováni jako A1 – Asistent 1.

Pro A1 je připraveno technické a metodologické školení tzv. PWC GO, které probíhá měsíc a má rovněž funkci stmelování nového kolektivu. Technické školení je zaměřeno na počítačové programy, databáze a systémy. Metodologické školení se zabývá informacemi o auditu, etice, team buildingu, problematice inventur (zajišťuje si společnost sama). K metodologickému školení patří ještě české účetnictví a daně 1 (školení externí agenturou). Po absolvování vzdělávání pro A1 se přistupuje k další fázi.

Kurz pro A2 – Asistent 2 se nazývá GO AUDIT II. Jedná se o metodologické školení vyšší úrovně a školení českého účetnictví a daní 2 (školení externí firma).

Po A2 následuje S1 – Senior 1, pro které je určeno školení Team Manager 1, které je zaměřeno z menší části na auditorskou metodologii, z větší části na osobnostní dovednosti, rozvoj osobnosti, team building, koučování asistentů klienta atd. Na této úrovni pak ještě školení České účetnictví a daně 3 (provádí externí firma).

Dále následuje S2 – Senior 2, pro které je určeno školení Team Manager 2. Podstatou tohoto výcviku je naučit se pracovat u klienta a koučovat tým. Na této úrovni dále ještě školení České účetnictví a daně 4 (provádí externí firma). Do následující úrovně pak postupují pouze ti, kteří ještě v průběhu předchozích úrovní složili zkoušku z ACCA – mezinárodních účetních standardů. Výuku k této zkoušce poskytuje externí firma, výstupem je mezinárodně uznávaný certifikát.

Po S2 následuje AM1 – Asistent manager 1, který se účastní školení Team Manager 3. Toto školení je zaměřeno na rozvoj osobnosti, team building a řízení menších týmů. Probíhá v zahraničí a je považováno za prestižní.

Po AM1 následuje AM2 – Asistent Manažer 2, pro které je v nabídce připraveno několik školení, které si mohou sami manažeři vybírat. Tato školení jsou zaměřena na rozvoj osobnosti, vedení lidí, delegování, vyjednávání s klientem, jako plánování auditu, meetingy apod. Každý rok se nabídka školení mění podle aktuální situace. Nejčastěji jsou vybírány

především kurzy obchodních dovedností a účinného vyjednávání. Program je zaměřen na podstatné sociální dovednosti každého účastníka programu, jejich analýzu a popis, tvořivé rozvíjení, modelování a praktický trénink. Účastníkům jsou podávány zpětnovazební informace.

M1 – Manažer 1. Od této pozice mají manažeři na starosti své klienty a vedou týmy o více lidech. Berou na sebe odpovědnost a zodpovídají za ní partnerům. Na této úrovni mají připravené vzdělávání Development Centrum, zaměřené na zjištění silných a slabých stránek jednotlivce, hodnotí se jejich dovednosti a celkové předpoklady k efektivnímu výkonu manažerské pozice. Účastníkům poskytují zpětnou vazbu na základě testů, případových studií, rolových her, cvičení aj.. Výsledky Development centra mají napomoci manažerům k tomu, aby byli plně kvalifikovanými nejen odborně, ale i z hlediska využívání svého potenciálu a potenciálu týmu, který řídí. Development centrum probíhá ve dvou fázích. První je skupinové soustředění účastníků, na kterém dochází k ověřování manažerských předpokladů a k identifikaci rozvojových potřeb. Druhou fází jsou individuální interview s každým z účastníků, při kterém jsou probrány výsledky a společně nastíněny směry rozvoje dané osobnosti manažera. V tomto momentě přechází Development centrum v trénink, který poskytuje základní znalosti a dovednosti, které jsou perspektivně a ve vztahu k potřebám jednotlivců rozvinuty na speciálních monotematických kurzech nebo formou interního koučování.

Pro úroveň Manažer 2 a Manažer 3, Senior Manažer 1 až Senior Manažer 5, Direktor a Partner je připravena široká nabídka vzdělávání zaměřená jak na osobnostní dovednosti a rozvoj (vyjednávání s klienty, koučing, apod.), tak i metodologické školení podle potřeb společnosti a podle obchodního zaměření klientů. Pro úroveň Partner existují speciální školení tzv. Leadership Master Class zaměřené na oblasti, které si sami manažeři chtějí zlepšovat.

Školením a vzděláváním manažerů se zabývá oddělení Learning and Education, které zabezpečuje výše uvedené typy vzdělávacích programů a podporuje osobní rozvoj jednotlivců i celé společnosti.

5.17 Charakteristika společnosti Renault Česká republika a.s.

Akciová společnost Renault Česká republika, a.s. je součástí konsolidačního celku Renault, a dceřinou společností světové Renault Group B.V. ve 100% vlastnictví společnosti Renault Développement Industriel et Commercial ve 100% vlastnictví společnosti Renault S.A.S. ve Francii, s působností na českém trhu.

Zabývá se prodejem a servisními službami osobních a užitkových motorových vozidel, automobilového příslušenství a náhradních dílů značek Renault a Dacia prostřednictvím dealerské koncesionářské sítě prodejců a autorizovaných servisů.

V současné době zaměstnává 90 zaměstnanců a má 72 prodejních a servisních míst v České republice.

Tabulka 40: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	49 654	50 454	67 606	60 912
Provozní náklady		12 672		29 974
Provozní výsledek hospodaření	121 848	37 782	124 245	30 938
Zisk před zdaněním	118 359	36 903	101 770	10 224
Vlastní jmění	327 450	262 164	316 891	264 404
Počet zaměstnanců	73	79	84	90
Počet manažerů	5	6	6	6
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	680,19	638,66	804,83	676,80
Provozní zisk na zaměstnance	1 669,15	478,25	1 479,11	343,76
Personální náklady celkem	66 184	89 354	95 899	106 220
Personální náklad na manažera	2 011	3 484	3 775	4 215

Vedoucích organizačních jednotek společnosti (manažerů) je včetně generálního ředitele společnosti celkem 6. Všichni manažeři mají vysokoškolské vzdělání. Ke vzdělávání manažerů dochází na základě identifikace potřeb. Identifikace potřeb navazuje na roční hodnotící pohovory, kde jsou vytýčeny nejen cíle na budoucí období, ale rovněž zhodnoceno období minulé. Včetně identifikace silných a slabých stránek zaměstnanců. U manažerů se vychází z manažerské smlouvy, z jejích závazků a kompetencí. Následují další fáze vzdělávacího procesu. V poslední fázi procesu, při vyhodnocování vzdělávání, je přistoupeno k hodnocení účastníků vzdělávacího programu a testování. V rámci vzdělávání manažerů rovněž s porovnáváním s plány, resp. cíli plánů. Výpočet ekonomické návratnosti investic ani vyhodnocení kvalitativních ukazatelů se neprovádí. Vzdělávací programy jsou nejčastěji zaměřeny na technická školení a školení kvality mateřskou společností odborníky z interních zdrojů. Personální oddělení využívá rovněž externí vzdělávací programy.

5.18 Charakteristika společnosti Shell Czech Republic a.s.

Shell je nejvýznamnější společností na světě zabývající se výrobou, zpracováním a distribucí energie. Společnosti skupiny Shell hledají, těží, zpracovávají, dodávají zemní plyn a budují plynové elektrárny ve více než 130 zemích a s více než 100 000 zaměstnanci. Ve své síti více než 46 000 čerpacích stanic po celém světě obslouží Shell denně přibližně 20 milionů zákazníků. Jednotlivé společnosti ve skupině Shell fungují nezávisle, ačkoli využívají společnou síť servisních společností a postupují podle stejných zásad podnikání. Jsou rozděleny do pěti hlavních divizí: Průzkum a výroba, Ropné produkty, Chemická výroba, Zemní plyn a výroba elektřiny a Obnovitelné zdroje. V čele každé divize stojí její generální ředitel, jemuž je svěřena rozsáhlá odpovědnost. Tito generální ředitelé jsou odpovědní výboru výkonných ředitelů, kteří jsou členy představenstva dvou mateřských společností - Royal Dutch Petroleum Company a The Shell Transport and Trading Company, p.l.c.

Tabulka 41: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	13 424 953	17 541 379	21 577 389	
Provozní náklady	12 726 539	16 272 745	19 899 564	
Provozní zisk	698 414	1 268 604	1 677 825	
Zisk před zdaněním	716 316	1 186 809	1 842 376	
Vlastní jmění	3 342 183	3 700 441	4 258 333	
Počet zaměstnanců	175	192	212	
Počet manažerů	12	12	11	
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	76 714	91 361	101 780	
Provozní zisk na zaměstnance	3 991	6 607	7 914	
Personální náklady celkem	189 650	227 895	253 253	
Personální náklad na manažera	3 002	3 587	2 921	

Společnost Shell v České republice zaměstnává 220 zaměstnanců, z toho 20 manažerů. Vzdělanostní struktura manažerů je následující: 80 % manažerů má vysokoškolské vzdělání (dva mají titul MBA, jeden Ph.D.) a 20 % má středoškolské vzdělání. Na uvedené tituly postgraduálního studia není při akvizici kladen důraz. Na základě hodnotícího procesu ve společnosti, který probíhá jednou za rok formou hodnotících pohovorů, je vymezen problém či nedostatek (ze strany hodnoceného manažera, potvrzen jeho nadřízeným), který je řešen také pomocí vzdělávacích programů a školení. Vzdělávání ve společnosti je zaměřeno jednak na manažerské schopnosti a dovednosti, jednak na získání odborných a technických znalostí oboru. Společnost preferuje interní vzdělávání vlastními zaměstnanci zaměřené na rozvoj a

výkonnost, koučování a leadership. Vzdělávání manažerů probíhá v rámci mezinárodní skupiny Shell i v zahraničí, jedná se například o školení zaměřená na vedení lidí a výkonnost. Ve firemním vzdělávacím centru v Londýně probíhá vzdělávání formou případových studií, tzv. Assessment Center. Ve společnosti Shell v České republice se AC využívají pouze při akvizici nových zaměstnanců. Personálního outsourcingu v České republice využívají na školení novinek v legislativě například finančníci a právníci. Společnost rovněž zavedla manažerské vzdělávání a rozvoj formou e-learningu. Ve společnosti se provádí tzv. feedback, hodnocení na základě posouzení odpovědí více účastníků zaznamenané na hodnotící arch, které se provádí vždy po půl roce po hodnotícím pohovoru.

5.19 Charakteristika společnosti Skanska CZ, a.s.

Skupina Skanska v České republice a ve Slovenské republice (koncern Skanska CZ) je členem celosvětové skupiny Skanska, která je jednou z předních světových společností poskytujících stavební služby a provozujících development. Skanska je tvořena skupinou firem, v jejich čele stojí Skanska AB se sídlem ve Stockholmu, organizačně se člení na 15 obchodních jednotek. Působí zhruba v šedesáti zemích světa a má přibližně 60 000 zaměstnanců. Koncern Skanska CZ je tvořen mateřskou společností Skanska CZ a.s. a jejími dceřinými společnostmi organizačně uspořádanými do pěti oborově nebo regionálně zaměřených divizí (Pozemní stavitelství, Dopravní stavitelství, Project Development, Betonové konstrukce, Technologie). Předmětem jeho podnikání je stavební činnost s prioritním zaměřením na realizaci dopravních, občanských, bytových, inženýrských a průmyslových staveb. Jediným akcionářem Skanska CZ a.s. je společnost Skanska Kraft AB, která je stoprocentně vlastněna společností Skanska AB. Skupina Skanska udržuje zavedený a certifikovaný systém EMS ve shodě s požadavky ČSN EN ISO 14 001. Environmentální systém řízení je společností považován za závazný pro všechny zaměstnance a všechny činnosti společnosti.

Tabulka 42: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

mil. Kč	2004	2005	2006
Tržby	14 192 332	16 692 160	13 924 571
Provozní náklady	13 823 570	16 232 090	13 681 974
Provozní výsledek hospodaření	368 762	460 070	242 597
Zisk před zdaněním	481 920	285 277	802 261
Vlastní jmění	3 318 031	3 569 170	3 282 252
Počet zaměstnanců	2 226	2 239	2 405
Počet manažerů	6	6	6
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	6 376	7 455	5 790
Provozní zisk na zaměstnance	165,53	205,48	100,87
Personální náklady celkem	1 540 422	1 546 107	1 714 470
Personální náklad na manažery	69 377	78 551	70 875

V současné době má společnost Skanska CZ a.s. 5 780 zaměstnanců, poměr technicko-hospodářských zaměstnanců a zaměstnanců v dělnických profesích je asi 1:1. Složení zaměstnanců z hlediska vzdělání je následující: 16,1 % vysokoškolské vzdělání, 29,3 %

středo školské vzdělání, 47,7 % je vyučeno a 6,9 % má základní vzdělání. Společnost je zaměřena na podporu talentovaných zaměstnanců. Do personálních rezerv jsou řazeni zkušení zaměstnanci s velkým potenciálem růstu. Při obsazování klíčových manažerských pozic jsou vybíráni především tito zaměstnanci. Jejich vzdělávání pak probíhá na základě individuálních rozvojových plánů profesně kariérového rozvoje. Tato práce je společností systematizovaná.

V souvislosti s každoročním hodnocením zaměstnanců byl vypracován Katalog vzdělávání, který slouží jako pomůcka pro manažery při stanovování jejich dalšího rozvoje. Katalog zahrnuje kurzy rozvoje manažerských dovedností, odborných i jazykových znalostí. V návaznosti na testování PC dovedností nejen manažerů společnosti, ale všech technicko-hospodářských pracovníků, se rozbíhá odborná výuka zaměřená na konkrétní potřeby zjištěné při testování.

V rámci projektu Interní komunikace se uskutečnil komplexní program tréninků pro 100 manažerů zaměřený vedle základních komunikačních dovedností na podporu zvládnutí náročné role manažera při vedení a řízení lidí.

Jazykové vzdělávání s využitím různých forem výuky v závislosti na specifických potřebách firmy i manažerů (například intenzivní jazykové kurzy, víkendové kurzy, CD).

Ve společnosti tedy existuje komplexní systém odborného a manažerského vzdělávání, včetně trvalého zefektivňování (například možnost studia dlouhodobých manažerských programů, pilotně byl zaveden e-learning umožňující sebevzdělávání a přezkušování v oblasti počítačových znalostí) se zvýšeným důrazem na odpovědnost všech manažerů za vlastní rozvoj. Manažerské vzdělávání je ukončeno hodnocením po skončení vzdělávací akce. Hodnocení provádí školený manažer do předem připraveného formuláře .

5.20 Charakteristika společnosti SYNER, s.r.o.

Společnost SYNER, s.r.o. se zabývá ucelenými dodávkami staveb různého rozsahu, včetně rekonstrukcí, projektové dokumentace, inženýringu a subdodavatelské činnosti. Společnost SYNER, s.r.o., se sídlem v Liberci, má 16 samostatných středisek, pobočky v Praze a v Ústí nad Labem a organizační složku SYNER SLOVAKIA, s.r.o. v Bratislavě. Na podzim roku 2005 získala SYNER, s.r.o., stoprocentní podíl v kroměřížské stavební společnosti MANDÁK a.s., čímž upevnila svoji pozici i na Moravě. V červnu 2007 odkoupila 100% akcií skupiny VHS zabývající se vodohospodářskými stavbami. V dubnu 2007 byl zahájen proces vyčlenění odštěpením části SYNER, s.r.o. a vznik nové akciové společnosti S group holding, a.s. Holdingové uspořádání má za cíl posílit řízení celé skupiny, vytvořit prostor pro další fúze či akvizice a také posílit postavení dalších oborů podnikání vedle stavební činnosti. Od roku 1992 je členem Svazu podnikatelů ve stavebnictví. Disponuje všemi certifikáty platnými v oboru stavebnictví.

Tabulka 43: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	290 357	1 799 417	1 985 932	2 465 402
Provozní výsledek	19 645	52 667	52 507	87 577
Výsledek hospodaření	15 326	15 176	37 120	79 251
Zisk před zdaněním	15 326	20 678	55 616	101 663
Vlastní jmění	240 856	158 706	195 163	241 981
Počet zaměstnanců	301	306	307	310
Počet manažerů	28	29	30	27
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	964,64	234,64	6 468,83	7 952,91
Provozní zisk na zaměstnance	65,27	172,11	171,03	282,51
Personální náklady celkem	107 788	120 141	132 599	142 258
Personální náklad na manažery	6 998	9 618	13 132	13 635

Společnost Syner, s.r.o. je v současné době po personálním auditu, na jehož základě bude přehodnocen současný personální řád organizace, pravomoce, kompetence, organizační struktura, plány vzdělávání a kariérového rozvoje, nástupnictví atd. Praxe v oblasti vzdělávání byla doposud následující. Každý úsek měl zpracován plán vzdělávání zaměstnanců. Tento se týkal pouze odborných profesních vzdělávání nutných k výkonu konkrétního úseku. Podrobně byl vypracován pro nižší a střední management, top management tento plán se svým

oddělením nesdílel. Vzdělávání top manažerů vycházelo z jejich vlastní iniciativy a potřeb. Neútilo ani z ročních hodnotících pohovorů přímo ve shodě hodnotitelů a hodnoceného, spíše subjektivně pouze od hodnoceného top manažera. Naopak pro nižší management – mistry byl vypracován plán intenzivního vzdělávání při průmyslové škole v délce trvání jeden rok a časové náročnosti 8 hodin za měsíc. Tento program byl zaměřen převážně na tzv. soft skills manažerů a bude zakončen výstupními testy. Mezi plánované povinné vzdělávací akce patří školení obchodního práva, stavebního řádu, zákoníku práce, mezi volitelné vyjednávání, komunikace, rétorika. Společnost Syner rovněž všem svým zaměstnancům nabízí jazykové vzdělávání v anglickém, německém a ruském jazyce. Vzdělávací akce a školení společnost sama nehodnotí, absolventi vzdělávacích programů obdrží certifikát, který však svědčí pouze o absolvování a účasti na vzdělávacím programu, ne o jeho pozitivním vlivu či efektivitě.

5.21 Charakteristika společnosti TOTAL Česká republika s.r.o.

Společnost TOTAL Česká republika s.r.o. se zabývá prodejem pohonných hmot, olejů a maziv a dalších speciálních produktů, jako jsou letecké pohonné hmoty a asfaltové výrobky. Je součástí konsolidačního celku mateřské společnosti TOTAL S. A. se sídlem v Courbevoie ve Francii.

Společnost TOTAL je nadnárodní energetická společnost. Jako čtvrtý největší producent olejů a pohonných hmot a výrobce chemikálií působí ve více než 130 zemích a má více než 111 000 zaměstnanců. Aktivita společnosti TOTAL pokrývá všechny fáze ropného průmyslu, včetně těžby a výroby surové ropy a zemního plynu, rafinace a uvádění ropných výrobků na trh a mezinárodního obchodu se surovou ropou a ropnými výrobky.

Vysokou kvalitu výrobků společnosti TOTAL zaručuje certifikát kvality podle ISO 9001:2000 a ISO/TS 16949, bezpečnost mezinárodní systém vyhodnocování SIES a severoamerický OSHA.

Tabulka 44: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	5 172 790	3 895 817	3 542 808	4 923 869
Provozní náklady	179 371	139 947	125 012	113 295
Provozní zisk	41 041	81 178	24 969	147 737
Zisk před zdaněním	34 579	31 920	3 495	139 419
Vlastní jmění	971 687	969 834	93 328	202 089
Počet zaměstnanců	40	37	37	37
Počet manažerů	7	8	9	7
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	129 319	105 292	95 751	133 078
Provozní zisk na zaměstnance	1 026	2 194	675	3 993
Investice	29 590	29 166	43 577	34 310
Personální náklady celkem	29 427	28 805	28 348	30 931

Společnost TOTAL Česká republika s.r.o. zaměstnává v současné době 37 zaměstnanců, z toho 7 manažerů (jeden generální ředitel a 6 úsekových ředitelů). Všichni manažeři mají vysokoškolské vzdělání. Další vzdělávání ve společnosti je vázáno na roční hodnotící pohovory uskutečňované vždy před koncem roku (hodnocení v návaznosti na cíle minulých období) a řízením managementu společnosti. Společnost TOTAL rovněž nebrání svým zaměstnancům (manažerům) vyhledat si mimo výše uvedené i jiné vzdělávací semináře, snahu o sebevzdělávání podporuje. Vzdělávací programy jsou zaměřeny na odborné znalosti (například nástroje reportingu), vesměs nařízené mateřskou společností, nebo na rozvoj

osobnosti. Interní školení ve společnosti probíhají pouze v malé míře (jazykové kurzy, zákonné tréninky PO, řidiče aj.), většina školení probíhá externě s využitím outsourcingu (školení auditorů), který pro společnosti TOTAL zajišťují tři vzdělávací agentury. V rámci společnosti probíhají školící a vzdělávací akce také v zahraničí a to přímo v prostorách mateřské společnosti ve Francii (nové výrobky, technické specifikace olejů a asfaltů, aj.). Vzdělávací programy pro manažery jsou v kompetenci společnosti Total Česká republika s.r.o., generální ředitel podléhá vzdělávacímu systému mateřské společnosti, který je zaměřen kromě osobního rozvoje manažera i na kariérový rozvoj v rámci celé společnosti TOTAL S. A.

5.22 Charakteristika společnosti Vyrtych a.s.

Akciová společnost Vyrtych a.s. se v současné době řadí mezi největší české výrobce světelné techniky v oblasti průmyslového osvětlení s vysokým stupněm ochrany proti vniknutí prachu a vody a svítidel do prostředí s nebezpečím výbuchu. Prodej výrobků firmy je v rámci České republiky realizován prostřednictvím sítě velkoobchodů s elektroinstalačním materiálem. V současné době exportuje firma do více než 28 států celého světa. Svítidla vyváží například do Velké Británie, Austrálie, Turecka, Spojených Arabských Emirátů, Rumunska, Chorvatska, Polska, Ruské federace, Litvy, Lotyšska, Estonska, SRN a Slovenska. Díky vybudování systému řízení jakosti podléhají veškeré procesy ve firmě normě ČSN EN ISO 9001.

Tabulka 45: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	133041	151929	170046	193201
Provozní náklady	125516	135547	168798	177186
Provozní zisk	7053	8664	6773	12231
Zisk před zdaněním	5216	7132	5755	8121
Vlastní jmění	51595	53214	50139	49308
Počet zaměstnanců	92	98	105	105
Počet manažerů	8	8	8	8
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	1446	1550	1619	1840
Provozní zisk na zaměstnance	76,7	88,4	64,5	116,5
Investice	3000	5000	5000	12000
Personální náklady celkem	20282	21654	25697	25596
Personální náklad na manažera	463	476	508	512

V současné době společnost Vyrtych a.s. zaměstnává přes 100 zaměstnanců, z toho 8 manažerů. Všichni manažeři mají vysokoškolské vzdělání. Společnost sice podporuje vzdělávání svých zaměstnanců, resp. manažerů, ve vzdělávání však nepostupuje systematicky a neuskutečňuje celý vzdělávací proces. Manažeři společnosti pracují na ročních úkolech, jejich efektivita a výkonnost je hodnocena při ročních hodnotících pohovorech. Závěry těchto pohovorů však nepodněcují další vzdělávání ani nejsou impulsem pro plánování vzdělávání. Ke vzdělávání manažerů dochází na základě jejich vlastní iniciativy, která je vedením společnosti podporována. To znamená, že každý manažer na základě subjektivně pocíťovaných potřeb vyhledá konkrétní vzdělávací program, kterého se chce účastnit. Tyto vzdělávací programy často také bývají manažerům akciové společnosti nabízeny společnostmi, které tyto programy pořádají. Všechna tato školení a vzdělávací akce probíhají tedy externě mimo podnik. Jsou zaměřeny jak na odborné profesní školení, tak na tzv. soft

manažerské dovednosti. Systematické je ve společnosti pouze vzdělávání nově příchozích manažerů, kterým je poskytnut program zahrnující odborné i čistě manažerské vzdělávání v širším rozsahu. Vzdělávací programy nejsou ve společnosti nijak hodnoceny, pouze některé externí vzdělávací akce jsou zakončeny certifikáty.

5.23 Charakteristika společnosti ZAPA beton a.s.

Společnost Zapa beton a.s., výrobce transportbetonu a kameniva, je jedním z leaderů českého trhu transportbetonu. Patří do světové cementářské a betonářské podnikatelské skupiny Buzzi Unicem, pocházející z Itálie, respektive je řízena její částí, německým koncernem Dyckerhoff. Společnost Zapa beton a.s. vlastní v České republice 57 betonáren, 2 lomy a 2 drtírny a prostřednictvím svých dceřiných společností provozovala dalších 8 betonáren a 2 pískovny. Na Slovensku společnost vlastní 19 betonáren a šterkovnu, v Maďarsku provozuje šterkovnu. Zapa beton a.s. je zakládajícím členem Svazu výrobců betonu v České republice. Společnost disponuje certifikátem systému managementu jakosti dle ČSN EN ISO 9001:2001 a systémem environmentálního managementu dle ČSN EN ISO 14001:2005.

Tabulka 46: Ekonomické ukazatele hospodaření společnosti

tis. Kč	2003	2004	2005	2006
Tržby	1 952 538	2 035 245	2 417 493	2 840 750
Provozní náklady	1 673 551	1 769 483	1 982 378	2 352 095
Provozní zisk	278 987	265 762	435 115	488 655
Zisk před zdaněním	259 359	274 470	464 567	508 036
Vlastní jmění	681 817	737 200	878 499	1 012 489
Počet zaměstnanců	383	412	439	505
Počet manažerů	6	6	7	7
Tržby na zaměstnance = produktivita práce	5 098	4 940	5 507	5 625
Provozní zisk na zaměstnance	728	645	991	967,6
Investice	79 244	118 082	116 860	104 193
Personální náklady celkem	207 188	220 841	250 199	298 107
Personální náklad na manažera		5 554	5 231	6 135
Náklad na školení	52 278	55 586	60 881	72 363

Společnost Zapa beton a.s. zaměstnává v současné době 505 zaměstnanců. Podíl pracovníků provozu činí stabilně 82 % a správy 18 %. Zapa beton a.s. je výrobní společností, což je patrné i ze struktury zaměstnanců. Z celkového počtu 91 hospodářsko-správních zaměstnanců je 6 manažerů. Personální oddělení společnosti zajišťuje odborně-profesní vzdělávání manažerů. Potřeby tohoto vzdělávání jsou analyzovány na základě hodnocení výsledků společnosti v porovnání s manažerskými závazky zakotvenými v manažerských smlouvách na stanovená období. Nad rámec vzdělávacích školení a tréninků tohoto typu je v kompetencích manažerů požadovat další manažerské vzdělávání (například manažerských dovedností či jazykové vzdělávání). Personální oddělení tyto vzdělávací programy následně

zajišťuje pomocí personálního outsourcingu. V rámci využití personálního outsourcingu je vzdělávání rovněž vyhodnocováno, a to pomocí subjektivního hodnocení školených manažerů a výstupových testů. Dopad vzdělávacích programů na profit společnosti není měřen. Firemní manažerské vzdělávání a tréninkové programy nejsou ve společnosti systematizované, nicméně vysoká flexibilita společnosti v této oblasti a vysoká citlivost na změny prostředí vyvolávající tyto potřeby jsou dobrou půdou pro manažerský rozvoj jednotlivců ve společnosti.

6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

6.1 Výsledky řízeného rozhovoru

V dané práci byl pro komplexní pochopení zkoumané reality využit kategorizovaný standardizovaný rozhovor. Rozhovor byl veden s respondenty – personalisty zkoumaných společností. Společností zahrnutých ve výzkumu bylo dvacet tři vybraných záměrným oblastně diverzifikovaným výběrem. Otázky řízeného rozhovoru, jako metody dotazování, byly zaměřeny na oblast vzdělávání a rozvoje manažerů od hodnocení pracovní výkonnosti k hodnocení vzdělávání manažerů a znaky učící se organizace. Technika standardizovaného rozhovoru přináší podkladová data pro analýzu vzdělávání manažerů ve zkoumaných podnicích, objasnění přístupu ke vzdělávání a analýzu procesu vzdělávání, a pro možnou komparaci zkoumané reality s atributy učící se organizace. Zjišťuje rovněž využití metod jako Assessment Center, e-learning, personální outsourcing, aj. v praxi šetřených společností. Odpovědi získané rozhovorem s personalisty zkoumaných společností jsou uvedeny v tabulkách níže, grafické zpracování výsledků v příloze č. 3.

(Pozn. Hodnota N uváděná v následujících tabulkách je 23, udává počet respondentů – personalistů zastupujících zkoumané společnosti, pokud není v tabulce uvedeno jinak.)

6.1.1 Kvantitativní údaje popisující lidské zdroje

Následující tabulka uvádí odpovědi 1.. 2. a 3. otázky rozhovoru:

1. Kolik zaměstnanců je zaměstnáno ve vaší společnosti?
2. Kolik je z tohoto počtu manažerů (manažerů všech úrovní řízení)?
3. Kolik je z tohoto počtu top manažerů (manažerů nejvyšší úrovně řízení)?

Údaje související s první otázkou rozhovoru rovněž znázorňuje tabulka 13: Rozdělení společností do čtyřech velikostních skupin podle počtu zaměstnanců a graf 5 uvedené v kapitole 4.4.1.

Tabulka 47: Společnosti podle počtu zaměstnanců, manažerů a top manažerů

Společnosti	Počet zaměstnanců	Počet manažerů ¹⁰	Počet top manažerů ¹¹
AHOLD Czech Republic a.s. (2005)	14 500	120	8
Česká spořitelna a.s.	10 809	14	14
Komerční banka a.s.	8 305	17	17
Skanska CZ a.s.	7 249	60	6
Eurotel Praha s.r.o.	2 483	80	6
Automotiv Lighting s.r.o.	1 686	13	13
Benteler Česká republika s.r.o.	961	17	2
Deloitte Czech Republic	625	25	5
PricewaterhouseCoopers Česká republika,s.r.o.	514	16	5
IBM Česká republika spol. s r.o.	511	15	5
ZAPA beton, a.s.	505	6	6
Ness Czech s.r.o.	350	16	4
Johnson&Johnson, s.r.o.	330	26	5
Syner s.r.o.	310	27	7
Primagra, a.s.	214	13	13
Shell Czech Republic a.s.	212	11	11
Lafarge Colbet, a.s.	186	38	8
Colorbeton Semmelrock a.s.	132	4	4
Vyrtych a.s.	105	8	8
Renault Česká republika a.s.	90	6	6
Mavex Cheb, spol. s r.o.	88	6	6
Peugeot Česká republika s.r.o.	49	5	5
Total Česká republika s.r.o.	37	7	7
Celkem	50 251	550	171

Níže uvedené grafy charakterizují vzdělanostní strukturu manažerů a top manažerů zkoumaných společností poptávanou v otázkách 4 a 5:

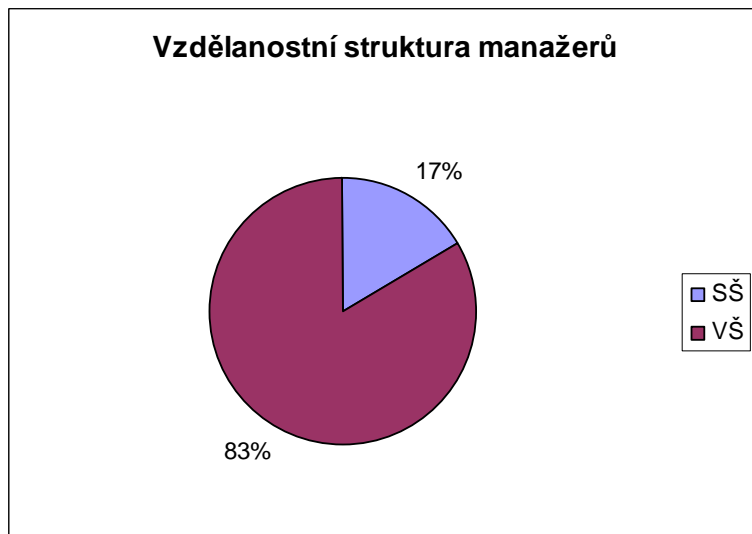
4. Jaká je vzdělanostní struktura manažerů ve společnosti (SŠ/VŠ/jiné)?
5. Kolik manažerů má ukončené postgraduální vzdělání?

Z celkového počtu 550 manažerů uvedených personalisty zkoumaných společností má většina ukončené vysokoškolské vzdělání (83,39 %), pouze 16,61 % má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské.

¹⁰ Manažer je ten, kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jeho vlastníků. V podnikové hierarchii existuje podle úrovně řízení i několik úrovní manažerů. Na každé z úrovní řízení je možné rozlišit manažery různých funkcionální oblastí podniku.

¹¹ Top manažer je manažer nejvyšší úrovně řízení podniku, člen vrcholového vedení společnosti, které je odpovědné přímo vlastníkům.

Graf 8: Rozdělení manažerů zkoumaných podniků podle vzdělanostní struktury

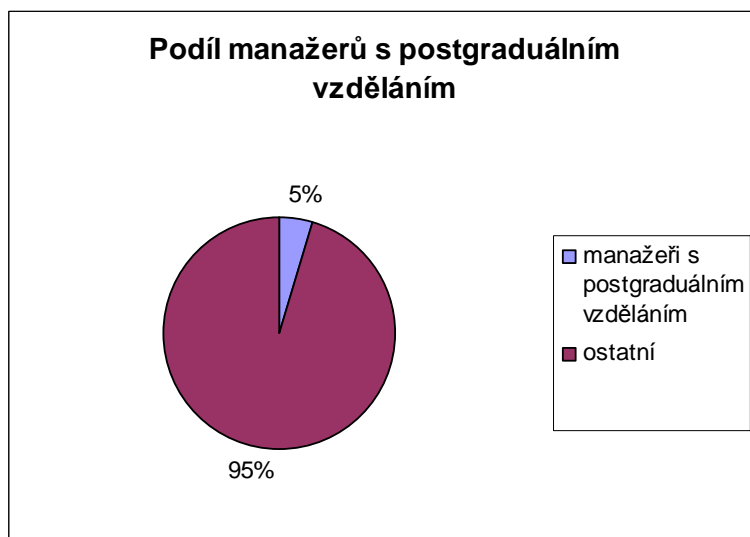


Z celkového počtu 169 top manažerů uvedených personalisty zkoumaných společností má většina ukončené vysokoškolské vzdělání (93,39 %), pouze 6,61 % má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské. Postgraduální vzdělání má ukončené pouze 26 manažerů, což představuje 4,7 % z celkového počtu manažerů.

Graf 9: Rozdělení top manažerů zkoumaných podniků podle vzdělanostní struktury



Graf 10: Podíl manažerů s ukončeným postgraduálním vzděláním na celkovém počtu manažerů zaměstnaných ve zkoumaných podnicích



6.1.2 Hodnocení pracovní výkonnosti

V druhé části rozhovoru byly pokládány otázky zaměřené na pracovní výkonnost manažerů, resp. hodnocení výkonnosti, a její relaci se vzděláváním:

6. Hodnotí se pracovní výkon manažerů ve vašem podniku (ano/ne)?
7. V případě že ano, jakým způsobem se hodnotí jejich pracovní výkon?
8. V případě že hodnotícími pohovory, jak jsou časté?
9. V případě že hodnotícími pohovory, navazuje organizování vzdělávání manažerů v podniku na výsledky těchto pohovorů (ano/ne)?

K hodnocení pracovní výkonnosti slouží z 96 % hodnotící pohovory, pouze v jedné ze zkoumaných společností se hodnotící pohovory neprovádějí. Všichni respondenti ale odpověděli, že se pracovní výkon v jejich podniku hodnotí. Při hodnocení výkonu se hodnotí výstupy a to buď přímo (hodnotí se výsledek, který lze číselně vyjádřit) nebo nepřímo (pomocí základní stupnice, která odhaduje hodnoty výstupu). Jako důvody pro hodnocení pracovní výkonnosti byly uváděny právě potřeby vzdělávání a rozvoje, oblast odměňování nebo výkonové zlepšení.

Cílem hodnotících pohovorů je předat pracovníkovi zpětnou vazbu týkající se jeho výkonu a pracovního chování za delší období, zpravidla jeden rok. Četnost hodnotících pohovorů jako nejdůležitějšího nástroje hodnocení pracovníků ve zkoumaných společnostech je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 48: Rozdělení společností podle frekvence hodnotících pohovorů

Frekvence hodnotících pohovorů	Počet společností	
	N	%
2x/rok	2	8,70 %
1x/rok	19	82,61 %
1x/2roky	1	4,35 %
vůbec	1	4,35 %
Celkem	23	100 %

Pracovní výkon je ve společnostech měřen a hodnocen různě. Čím se pracovní výkon hodnotí výše v hierarchické řídicí struktuře, tím obtížněji je pracovní výkon těchto pozic měřitelný a hodnotitelný. Proto v podnicích hledají srovnatelné ukazatele vhodné pro hodnocení. Takovými ukazateli bývají cíle vytýčené v pracovních plánech. Porovnáním výsledné reality s plánovanou dochází vlastně k hodnocení práce. Tento proces probíhá v tzv. hodnotících pohovorech většinou s jedním až dvěma nadřízenými pracovníky. Hodnotící pohovory jsou uskutečňovány ve společnostech v naprosté většině jedenkrát do roka, z celkového počtu dotazovaných společností tj. 82,61 %. Ve dvou společnostech se provádí hodnotící pohovory dokonce dvakrát do roka, jedná se o 8,70 % všech společností. V jedné společnosti se hodnotící pohovory uskutečňují pouze jedenkrát za dva roky, tj. u 4,35 % všech společností a pouze v jedné společnosti se hodnotící pohovory neprovádějí vůbec, tj. rovněž u 4,35 % všech respondentů.

Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z podnikové strategie. V souvislosti s tím by vzdělávání zaměstnanců v podniku mělo navazovat na výsledky hodnotících pohovorů.

Tabulka 49: Rozdělení společností podle návaznosti vzdělávání na výsledky HP

Návaznost vzdělávání manažerů na výsledky hodnotících pohovorů	Počet společností	
	N	%
vzdělávání navazuje na HP	17	73,90 %
vzdělávání nenavazuje na HP	6	26,09 %
Celkem	23	100 %

Společností, kde vzdělávání manažerů navazuje na výsledky hodnotících pohovorů, bylo 17 z celkových 23 společností (74 %). Společností, kde vzdělávání na hodnotící pohovory nenavazuje a není s jejich výsledky v žádné relaci, bylo celkem 6 (26 %). Tato návaznost

vzdělávacích aktivit na hodnocení výkonnosti do jisté míry odhaluje skutečnost identifikace vzdělávacích potřeb, která je jednak jedním z výstupů hodnotících pohovorů, jednak první fází vzdělávacího procesu.

6.1.3. Způsob realizace vzdělávání

Třetí část je zaměřena na způsob realizace vzdělávání a obsahovou stránku vzdělávacích aktivit manažerů v podnicích:

10. Jakým způsobem bývá ve vašem podniku vzdělávání manažerů realizováno? (otázka s možností volné odpovědi)
11. Jaké vzdělávací aktivity manažerů probíhají ve vašem podniku? (otázka s možností volné odpovědi)

Vzdělávání manažerů je v současnosti aktuální téma, které se dostává do popředí zájmu ve všech společnostech. Přístupy ke vzdělávání se v jednotlivých podnicích liší, jedno je však stejné – kompetence iniciovat své vlastní vzdělávání. Podle informací získaných z odpovědí personalistů umožňují i společnosti, kde je na vzdělávání zaměstnanců kladen jen velmi malý důraz, svým manažerům zvolit si manažerský kurz či školení podle své vlastní vůle. Že tuto možnost manažeři mají, tedy že se manažeři mohou vzdělávat na základě vlastní iniciativy, bylo zjištěno ve všech 23 zkoumaných společnostech. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry je potom taková volba podporována. Na vzdělávání manažerů jsou vynakládány nemalé prostředky, proto pro objednání takové vzdělávací akce je klíčovou záležitostí její finanční zajištění.

Z odpovědí na otázku č. 10 byly vytvořeny tři kategorie možností. Hierarchicky se jedná o proces vzdělávání, který zahrnuje několik fází od identifikace vzdělávacích potřeb po hodnocení vzdělávání, systém vzdělávání, který je opakovatelný a má své náležitosti, a nahodilé vzdělávání reagující na náhlé podněty bez procesního či systémového přístupu.

Jedním z cílů rozhovoru, bylo zjistit, zda vzdělávání manažerů ve sledovaných společnostech probíhá systematicky či nystematicky, zda je procesem od fáze identifikace vzdělávacích potřeb do fáze hodnocení vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, že zkoumané společnosti je možné z tohoto pohledu rozdělit do třech kategorií.

- V první kategorii jsou firmy, které vzdělávání zaměstnanců pojaly jako celý proces, který začíná identifikací vzdělávacích potřeb, navazuje fáze plánování vzdělávání, po

kteřé je vzdělávání realizováno. Vzdělávací proces končí fází hodnocení vzdělávání, které je ve společnostech této kategorie více či méně uskutečňováno.

- V druhé kategorii jsou zastoupeny firmy, které mají ve vzdělávání zaměstnanců zavedený určitý systém, podle něhož většinou postupují. Nejedná se přímo o vzdělávací proces a to zejména kvůli fázi identifikace potřeb, hlavně však pro absenci fáze hodnocení vzdělávání.
- Do poslední nejméně zastoupené skupiny zkoumaných firem z hlediska přístupu ke vzdělávání patří společnosti, které nemají ve vzdělávání zaměstnanců, vč. manažerů, žádný systém. Vzdělávání je nahodilé, reagující na náhlé změny a potřeby.

Z výše uvedeného rozdělení zkoumaných společností z pohledu přístupu ke vzdělávání však nevyplývá, že firmy zastoupené například v poslední jmenované kategorii vzdělávání svých zaměstnanců nepodporují. Tato situace je dána mnohdy tím, že se jedná o společnosti s malým počtem manažerů (převážně výrobní podniky), kteří si své vzdělávání řídí samy. Není tedy organizačně systematické a přístupem systémové, přesto může být profesně kvalitní a v rámci osobního rozvoje přínosné. V konečném důsledku mají někteří manažeři těchto firem svůj vlastní vzdělávací proces, který takto není oficiálně podnikem vnímaný, přesto obsahuje fáze vzdělávacího procesu v jakékoli konkrétní míře.

Tabulka 50: Rozdělení společností podle systematickosti vzdělávání manažerů

Charakter koncepce vzdělávání manažerů	Počet společností	
	N	%
vzdělávací proces se všemi fázemi	15	65,22 %
systematizované bez komplexu fází vzdělávacího procesu	5	21,74 %
ani systém, ani proces	3	13,04 %
Celkem	23	100 %

Z odpovědí na otázku č. 11 byly rovněž vytvořeny tři kategorie možností. Jedná se o vzdělávání odborných znalostí, manažerských dovedností a jazykových znalostí.

Hodnotu společnosti vytvářejí znalosti, schopnosti a dovednosti jednotlivců. Efektivita podniku je závislá na kvalitním a efektivním využívání těchto znalostí a způsobilostí, které je potřeba dále rozvíjet a podporovat.

Dotazované společnosti rozdělují vzdělávání svých vedoucích pracovníků (na obsahové úrovni) na profesní vzdělávání k získání nutných odborných znalostí podstatných pro výkon pracovního místa, na vzdělávání k získání dovedností představující způsobilost k výkonu manažerské pozice (jakými jsou například dovednosti vyjednávání, kreativity, asertivity aj.), a jako samostatnou skupinu jazykové vzdělávání (jež je zkoumaným společností obsahově společné). V rámci strukturovaného rozhovoru s respondenty byly tudíž vyčleněny tyto tři základní oblasti vzdělávání manažerů ve zkoumaných společnostech:

- profesní vzdělávání k získání nutných odborných znalostí
- vzdělávání k získání nutných dovedností k výkonu manažerské pozice
- jazykové vzdělávání.

6.1.4. Systém kariérového rozvoje

Čtvrtá část se týká systému kariérového rozvoje:

12. Existuje ve vašem podniku také současně systém kariérového rozvoje manažerů?
(ano/ne)

Vzdělávání zaměstnanců, resp. manažerů společností, úzce souvisí se systémem kariérového rozvoje podniku. Je-li tento systém rozvoje zaměstnanců podniku řízen, jde o cílenou tvorbu nových znalostí, schopností a zkušeností zaměstnanců, vyžadovaných budoucími technologickými, organizačními a strategickými změnami firem a pracovních míst či nutností delegovat na zaměstnance složitější a odpovědnější rozhodnutí právě v souvislosti s profesním nebo kariérovým postupem zaměstnance. Jedná se o jeden z nejdůležitějších faktorů zvyšování produktivity a konkurenceschopnosti firem.

Podle výsledků rozhovoru s personalisty zkoumaných společností, existuje systém kariérového rozvoje asi ve dvou třetinách dotazovaných společností (65 %).

Tabulka 51: Rozdělení společností podle systému kariérového rozvoje

Existence systému kariérového rozvoje	Počet společností	
	N	%
existuje	15	65,22 %
neexistuje	8	34,78 %
Celkem	23	100 %

6.1.5. Oblasti a lektoři vzdělávání (fáze realizace vzdělávání)

Pátá část rozhovoru se zaměřuje na místo realizace vzdělávání manažerů a na osobu lektora s rozlišením vzdělávacích aktivit do třech kategorií uvedených v poznámce předchozí otázky (záznamová arch s kontingenční tabulkou):

13. Kde probíhají vzdělávací aktivity manažerů (interně ve společnosti/externě mimo prostory společnosti)?
14. Jsou lektoři vzdělávacích aktivit pro manažery internisté (zaměstnanci podniku) nebo externisté (najímaní mimo podnik)?

Z výsledků vyplývá, že existují tři místa, kde je možné realizovat vzdělávání: v podniku – při výkonu práce na pracovišti, v podniku – mimo výkon práce, mimo pracoviště, a externě mimo podnik. Na základě výsledků rozhovorů s respondenty není možné rozdělit vzdělávání v podniku na vzdělávání při výkonu práce na pracovišti a mimo výkon práce mimo pracoviště. Z toho vyplývá zjednodušené dělení na vzdělávání v podniku a mimo podnik.

Tabulka 52: Rozdělení společností podle místa konání vzdělávacích akcí

Místo konání vzdělávání	Společnosti	
	N	%
ve společnosti	42	48
mimo společnost	45	52
Celkem	87	100

Externí vzdělávací programy bývají ve zkoumaných společnostech častější o 4 % než interní vzdělávací programy. Jelikož rozdíl není významný, lze z výsledku konstatovat, že ve zkoumaných společnostech bývá vzdělávání realizováno z poloviny externími vzdělávacími programy a z poloviny interními vzdělávacími programy.

Respondenti uvedli na otázku týkající se realizace odborných profesních školení, že probíhají interně ve společnosti (65 %) i externě mimo společnost (74 %). Z výsledku je patrné, že asi 40 % respondentů uvedlo obě možnosti místa těchto školících aktivit. V otázce školení manažerských dovedností uvedlo 35 % respondentů interní vzdělávání ve společnosti a plných 100 % respondentů externí vzdělávání mimo společnost. Z uvedeného opět vyplývá, že v tomto případě 35 % respondentů uvedlo obě alternativy umístění vzdělávání tohoto typu. Všichni respondenti uvedli vzdělávání manažerských dovedností mimo jejich organizaci. U jazykového vzdělávání převládá interní vzdělávání (z 83 %), v menší míře je udáváno jazykové vzdělávání mimo prostory firmy (22 %). Z odpovědí na otázky jazykového

vzdělávání vyplývá, že se tyto odpovědi kryjí pouze v 5 %. Neboli že společnosti pořádají pro své zaměstnance buď jazykové vzdělávací aktivity mimo podnik nebo v podniku. Uvedené 5% překrytí odpovědí lze vysvětlit tím, že někteří top manažeři mají možnost rozhodnout se mezi několika variantami jazykových vzdělávacích kurzů. Mají volbu, zda budou využívat možnosti jazykového vzdělávání externě či interně ve společnosti a rovněž využijí-li skupinovou či individuální výuku. Z šetření dotazováním však vyplynulo, že jen někteří manažeři v některých společnostech mají tuto možnost volby, a že se jedná o jakýsi nadstandard v nabídce vzdělávacích aktivit pouze pro vybrané manažery vyšších úrovní řízení.

Tabulka 53: Rozdělení vzdělávacích aktivit podle lokace

Vzdělávací aktivity	Místo konání vzdělávacích aktivit			
	ve společnosti		mimo společnost	
	N	%	N	%
Profesní znalosti	15	65,22	17	73,91
Manažerské dovednosti	8	34,78	23	100
Jazykové	19	82,61	5	21,74

Z níže uvedené tabulky vyplývá, že při srovnání vzdělávacích aktivit probíhajících interně ve společnostech dosahuje největšího podílu jazykové vzdělávání (45 %), následuje vzdělávání profesních znalostí (36 %) a nejméně časté je vzdělávání manažerských dovedností (19 %).

Při srovnání vzdělávacích aktivit probíhajících externě mimo společnost dosahuje největšího podílu vzdělávání manažerských dovedností (51 %), druhé je vzdělávání profesních znalostí (38 %) a nejméně časté je jazykové vzdělávání (11 %).

Tabulka 54: Podílové rozdělení vzdělávacích aktivit podle lokace

Vzdělávací aktivity	Místo konání vzdělávacích aktivit			
	ve společnosti		mimo společnost	
	N	%	N	%
Profesní znalosti	15	35,71	17	37,78
Manažerské dovednosti	8	19,05	23	51,11
Jazykové	19	45,24	5	11,11
Celkem	42	100,00	45	100,00

Efektivní vzdělávání v podniku vyžaduje nezbytnou spolupráci více oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi. Vzdělávání při výkonu práce mohou zabezpečovat manažeři, vedoucí týmů, spolupracovníci, kouči nebo

mentori. Vzdělávání mimo pracoviště mohou zabezpečovat členové útvaru vzdělávání, externích vzdělávacích a výcvikových zařízení nebo jiní vzdělavatelé – konzultanti pro vzdělávání nebo hostující lektoři.

Jedním z výsledků analýzy rozhovoru je také odpověď na otázku, koho lze považovat za instruktora. Z jedné strany pohledu to je každý vedoucí týmu, nadřízený, který může poskytnou potřebné školení specialistů nebo se může jednat například o diskusní školení na pracovišti apod. Z jiné strany pohledu mohou být jako instruktoři považováni jednotlivci, členové své skupiny, kteří se navzájem přirozeně školí. Zažitý je ale termín instruktor u tzv. profesionálních instruktorů, kteří jsou specialisté na školení.

Pro účely disertační práce byli za lektory vzdělávacích a školících aktivit považováni profesionální instruktoři, kteří byli pak dále děleni na zaměstnance společností, školitele internisty, a externí školitele, externisty. Z výzkumu vyplývá, že dotazované společnosti využívaly asi čtyřikrát více externistů než internistů jako lektorů firemního manažerského vzdělávání.

Tabulka 55: Rozdělení lektorů vzdělávacích a školících aktivit z hlediska podílu internistů a externistů

Lektoři vzdělávacích a školících aktivit	Počet společností	
	N	%
Internisté	15	19
Externisté	64	81
Celkem	79	100

Naprostá většina lektorů internistů, zaměstnaných společnostmi v pracovním vztahu zaměstnavatel – zaměstnanec, školí odborné profesní znalosti (93 %) a jen méně než desetina z nich (7 %) školí manažerské dovednosti. Žádná z dotazovaných společností nezaměstnává jazykové lektory, ti jsou najímáni externě (100 %).

Lektory externisty lze rozdělit do tří skupin. Ti, kteří se zabývají odborným profesním vzděláváním (28 %), další skupinou jsou externí lektoři realizující vzdělávání manažerských dovedností (36 %) a poslední stejně zastoupenou skupinou jsou externí lektoři cizích jazyků (36%).

Odborné profesní vzdělávání zajišťují podle respondentů ve zkoumaných podnicích z 61 % internisté a ze 79 % externisté. Z uvedeného je patrné, že 40 % respondentů uvedlo, že v jejich podniku toto vzdělávání školí i internisté i externisté.

Tabulka 56: Struktura lektorů podle obsahu vzdělávací aktivity

Vzdělávací aktivity	Počet lektorů			
	Internisté		Externisté	
	N	%	N	%
Profesní znalosti	14	93,33	18	28,13
Manažerské dovednosti	1	6,67	23	35,94
Jazykové	0	0	23	35,94
Celkem	15	100,00	64	100,00

6.1.6. Hodnocení vzdělávání

Šestá část se zabývá hodnocením vzdělávání:

15. Hodnotí se vzdělávací aktivity manažerů ve vašem podniku? (ano/ne)
16. Pokud ano, jakým způsobem? (filtrovací otázka s možností volné odpovědi)¹²
17. Domníváte se, že je Vámi uvedené hodnocení vzdělávání manažerů dostačující?
(ano/ne/nevím)
18. Znáte ještě jiné možnosti hodnocení vzdělávání než jaké je realizováno ve vašem podniku, příp. jaké?
19. Hodnotí se vzdělávací aktivita vždy bezprostředně po jejím ukončení nebo také s určitým časovým odstupem? (ano/ne/někdy)

Vyhodnocování je poslední a zároveň velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu vymezeného podnikem. Je to jakýkoliv pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenění jeho hodnoty.

Vyhodnocování rozvojového vzdělávacího programu je komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy a náklady tohoto programu. Poptávka po vyhodnocování vzdělávacích programů v současnosti roste, i když samo vyhodnocování není jednoduché. Některé podniky k němu již přistoupily, některé objevují vůči vyhodnocování vzdělávání námitky.

Z odpovědí na otázky vyplývá, že šest společností z celkem 23 dotazovaných (26 %) samo nehodnotí vzdělávací programy absolvované jejich manažery. To ale neznamená, že tyto společnosti nemají žádné informace o hodnocení vzdělávacích programů absolvovaných jejich manažery. Často získávají hodnocení uvedených vzdělávacích programů od realizujících externích agentur. Resp. tyto agentury poskytují společnostem výsledky svého hodnocení jako zpětnou vazbu ze zadaných vzdělávacích aktivit.

¹² Z odpovědí na tuto otázku byly vytvořeny následující tři kategorie možností: subjektivní hodnocení účastníkem vzdělávání, testováním, udělením certifikátu.

Ve dvaceti třech zkoumaných společnostech byla zjišťována míra hodnocení absolvovaných vzdělávacích programů, tj. o jaké hodnocení se vlastně jedná. Zda se jedná o subjektivní hodnocení manažerem po absolvování vzdělávacího kurzu formou odpovědí na otázky týkající se obsahu, formy a osoby lektora, aj. Nebo zda jde o jiný typ hodnocení, například formou testování nově získaných znalostí a dovedností. Zjišťováno bylo rovněž zda dochází k hodnocení vždy bezprostředně po skončení konkrétní vzdělávací akce či zda je toto hodnocení opakováno po uplynutí nějaké doby. Záměrem dotazování bylo rovněž zjistit, zda je iniciátorem hodnocení vzdělávacích kurzů externí vzdělávací agentura jako organizátor tohoto vzdělávání nebo zda toto hodnocení probíhá v kompetenci personálního oddělení daného podniku.

Další formou hodnocení mohou být i certifikáty o ukončení konkrétních vzdělávacích programů. Udělení certifikátu může být podmíněno složením znalostních zkoušek či testováním, někdy jsou ale pouze dokladem o absolvování bez vypovídací hodnoty o nově získaných znalostech. Certifikáty bývají udíleny absolventům vzdělávací společností na závěr vzdělávacích aktivit. Společnosti takto mohou získat informace k hodnocení vzdělávání (i když s omezenou vypovídací schopností) přestože sami z vlastní iniciativy vzdělávací programy svých zaměstnanců nehodnotí.

Tabulka 57: Rozdělení společností podle hodnocení vzdělávání

Hodnocení vzdělávání	Počet společností	
	N	%
subjektivní hodnocení a certifikáty od externí vzdělávací agentury	6	26,09
subjektivní hodnocení nebo testování v režii personálního oddělení společnosti	17	73,91
Celkem	23	100

Z odpovědí vyplývá, že hodnocení absolvovaných vzdělávacích programů bezprostředně po jejich ukončení samotným účastníkem vzdělávací akce se uskutečňuje v 74% všech dotazovaných společností, současně však ve 100% dotazovaných společností, ve kterých dochází k hodnocení ze strany personálního oddělení. S odstupem doby stejným způsobem hodnotí vzdělávání už jen 6 % dotazovaných společností z těch, které vzdělávání sami hodnotí. Hodnocení testováním nově získaných znalostí či dovedností probíhá bezprostředně po ukončení vzdělávací akce ve 29 % dotazovaných společností, které vzdělávání sami hodnotí, a po uplynutí nějaké doby testuje nově nabitě znalosti a dovednosti 24 % dotazovaný firem, které vzdělávání sami hodnotí.

Tabulka 58: Rozdělení společností podle hodnocení vzdělávání realizované personálním oddělením z hlediska doby

Doba hodnocení vzdělávací aktivity	Počet společností			
	Subjektivně účastníkem		Testováním ¹	
	N	%	N	%
Bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity	17	100	5	29,41
S časovým odstupem po ukončení vzdělávací aktivity	1	5,88	4	23,53

1 - testování v dané společnosti, vyjma kurzů zakončených certifikátem

Pozn.: Výsledné procentické údaje se vztahují k celkovému počtu dotazovaných společností, které vzdělávání svých zaměstnanců sami hodnotí prostřednictvím svých personálních oddělení (17 společností z 23 zkoumaných)

Hodnocení bezprostředně po ukončení konkrétní vzdělávací akce bývá většinou subjektivní uskutečňované účastníkem vzdělávání (77 %), méně časté bývá hodnocení testováním (23 %). Hodnocení s určitým časovým odstupem po ukončení vzdělávacího programu bývá pouze z jedné pětiny uskutečňováno účastníky vzdělávání (20 %) a ze čtyřech pětín testováním získaných poznatků (80 %). Z výsledků rovněž vyplývá, že bezprostředně po vzdělávací akci hodnotí 23 % společností jak subjektivně účastníkem vzdělávání tak formou testování nově získaných poznatků.

Tabulka 59: Rozdělení společností podle hodnocení vzdělávání realizované personálním oddělením z hlediska doby a podílu subjektivního hodnocení účastníkem a hodnocení testováním

Doba hodnocení vzdělávací aktivity	Počet společností					
	Subjektivně účastníkem		Testováním ¹		Celkem	
	N	%	N	%	∑ N	%
Bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity	17	77,27	5	22,73	22	100
S časovým odstupem po ukončení vzdělávací aktivity	1	20	4	80	5	100

1 - testování v dané společnosti, vyjma kurzů zakončených certifikátem

K hodnocení vzdělávacích programů dochází podle výsledků dotazování z větší míry bezprostředně po ukončení vzdělávacích akcí (81 %), z menší míry s časovým odstupem (19 %). Z výsledku je rovněž patrné, že 59 % zkoumaných společností, které vzdělávání svých

zaměstnanců sami hodnotí, hodnotí vzdělávání jak bezprostředně po ukončení konkrétní vzdělávací akce tak i s určitým časovým odstupem.

Tabulka 60: Rozdělení společností podle hodnocení vzdělávání realizované personálním oddělením z hlediska doby, resp. podílu hodnocení bezprostředně po vzdělávací akci a s časovým odstupem po vzdělávací akci

Doba hodnocení vzdělávací aktivity vzdělávacích akcí	Počet společností	
	N	%
Bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity	22	81,48
S časovým odstupem po ukončení vzdělávací aktivity	5	18,52
Celkem	27	100

Subjektivní hodnocení vzdělávání účastníkem takové vzdělávací akce bývá prováděno z 94% bezprostředně po jejím ukončení, pouze z 6% s určitým časovým odstupem. 4 % z firem, které sami hodnotí vzdělávání tak činí subjektivně účastníkem vzdělávací akce jak bezprostředně po jejím ukončení tak s časovým odstupem. Hodnocení testováním bývá častěji z hlediska času bezprostředně po ukončení vzdělávací akce (56 %), o něco méně s časovým odstupem (44 %).

Tabulka 61: Rozdělení společností podle způsobu hodnocení vzdělávacích aktivit a podílu doby hodnocení

Způsob hodnocení vzdělávacích aktivit	Počet společností					
	Bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity		S časovým odstupem po ukončení vzdělávací aktivity		Celkem	
	N	%	N	%	\sum N	%
Subjektivně účastníkem	17	94,44	1	5,56	18	100
Testováním ¹	5	55,56	4	44,44	9	100

1 - testování v dané společnosti, vyjma kurzů zakončených certifikátem

K hodnocení vzdělávacích programů dotazovaných společností dochází ze dvou třetin subjektivně účastníky vzdělávání (67 %), pouze z jedné třetiny testováním nově získaných znalostí a dovedností (33 %). Z výsledku rovněž vyplývá, že v 59% zkoumaných společností hodnotí vzdělávací programy jak subjektivně účastníkem tak testováním.

Tabulka 62: Rozdělení společností podle způsobu hodnocení vzdělávacích aktivit

Způsob hodnocení vzdělávacích aktivit	Počet společností	
	N	%
Subjektivně účastníkem	18	66,67
Testováním ¹	9	33,33
Celkem	27	100

1 - testování v dané společnosti, vyjma kurzů zakončených certifikátem

Předchozí výsledky se týkaly hodnocení vzdělávání (subjektivně účastníkem a testováním) v časovém rozlišení (bezprostředně po ukončení vzdělávací akce a s časovým odstupem po vzdělávací akci).

Další otázky byly směřovány na hodnocení vzdělávání v kontextu vzdělávání manažerských dovedností a profesních znalostí. Neboť jak již bylo uvedeno dotazované společnosti rozdělují vzdělávání svých manažerů na profesní vzdělávání k získání nutných odborných znalostí podstatných pro výkon pracovního místa a na vzdělávání k získání dovedností zajišťujících způsobilost k výkonu manažerské pozice jako takové. Jazykové vzdělávání (které respondenti uváděli jako třetí typ vzdělávání) není v těchto výsledcích zahrnuto, neboť zde přirozeně odpadá subjektivní hodnocení účastníkem jazykových kurzů a pravidlem udělení certifikátu bývá testování.

Subjektivní hodnocení účastníkem v oblasti vzdělávání manažerských dovedností bývá prováděno v 88% dotazovaných společností, které hodnocení vzdělávání sami provádějí. Subjektivní hodnocení účastníkem v oblasti vzdělávání profesních znalostí bývá prováděno v 18% dotazovaných společností, které hodnocení vzdělávání sami provádějí. Vzdělávání manažerských dovedností nebývá hodnoceno testováním. Vzdělávání profesních znalostí bývá hodnoceno testováním v 53% dotazovaných společností, které hodnocení vzdělávání sami provádějí. Vzdělávání ukončené certifikátem (určitá neúplná forma hodnocení vzdělávání) udává 74% dotazovaných respondentů.

Tabulka 63: Rozdělení společností podle způsobu hodnocení vzdělávání a typů vzdělávání

Typy vzdělávání	Počet společností					
	Hodnocení subjektivně účastníkem ¹		Hodnocení testováním ¹		Udělení certifikátu ²	
	N	%	N	%	N	%
Manažerské dovednosti	15	88,24	0	0	17	73,91
Profesních znalosti	3	17,65	9	52,94		

¹ z počtu 17 respondentů (100 %), kteří uvedli, že jejich společnosti vzdělávání manažerů sami hodnotí

² z celkové počtu všech 23 respondentů (100 %)

Zahrne-li se udělení certifikátu mezi hodnocení vzdělávání (nebude-li zohledněna možnost udělení certifikátu bez jakéhokoliv skutečného hodnocení), pak získává v poměru k ostatním typům hodnocení vzdělávacích aktivit 39 %. O něco více získává subjektivní hodnocení účastníkem vzdělávacího programu (41 %). O polovinu méně získává v podílu k ostatním typům hodnocení manažerského vzdělávání testování.

Tabulka 64: Podílové rozdělení společností podle způsobu hodnocení vzdělávacích akcí

Způsob hodnocení vzdělávacích akcí	Počet společností	
	N	%
Subjektivně účastníkem	18	40,91
Testováním	9	20,45
Udělením certifikátu	17	38,64
Celkem	44	100

Hodnocení vzdělávání manažerských dovedností subjektivně účastníkem získává v poměru k hodnocení vzdělávání profesních znalostí subjektivně účastníkem 83 % ku 17%. Vzdělávání manažerských dovedností se vůbec testováním podle odpovědí respondentů nehodnotí. V poměru k tomuto výsledku uvedli všichni respondenti hodnocení testováním pouze u vzdělávání profesních znalostí.

Tabulka 65: Podíl vzdělávání manažerských dovedností a vzdělávání profesních znalostí při subjektivním hodnocení účastníkem a testováním

Typy vzdělávání	Počet společností			
	Hodnocení subjektivně účastníkem		Hodnocení testováním	
	N	%	N	%
Manažerské dovednosti	15	83,33	0	0
Profesních znalostí	3	16,67	9	100
Celkem	18	100	9	100

Jak již bylo uvedeno, vzdělávání manažerských dovedností se testováním nehodnotí. Vzdělávací programy zaměřené na manažerské dovednosti se podle výpovědí respondentů v plné míře hodnotí subjektivně účastníky takových programů. Subjektivní hodnocení účastníkem vzdělávání bývá uskutečňováno v oblasti profesních znalostí pouze z jedné čtvrtiny (25 %), tři čtvrtiny připadají na hodnocení vzdělávání profesních znalostí testováním (75 %).

Tabulka 66: Rozdělení společností podle hodnocení vzdělávacích akcí a typů vzdělávání

Hodnocení vzdělávacích akcí	Počet společností			
	Manažerské dovednosti		Profesních znalostí	
	N	%	N	%
Subjektivně účastníkem	15	100	3	25
Testováním	0	0	9	75
Celkem	15	100	12	100

Hodnocení vzdělávání v oblasti manažerských dovedností bývá o něco častější než hodnocení vzdělávání v oblasti profesních znalostí, vyjádřeno poměrem 56 % ku 44%.

Tabulka 67: Rozdělení společností podle typů vzdělávání

Typy vzdělávání	Počet společností	
	N	%
Manažerské dovednosti	15	55,56
Profesních znalostí	12	44,44
Celkem	27	100

V níže uvedené tabulce je uvedeno, že více než polovina dotazovaných se domnívá, že uskutečňované hodnocení vzdělávání manažerů v jejich podniku není dostatečné. Více než třetina uvedla, že je spíše nedostatečné (34,78 %) a více než pětina uvedla, že je rozhodně nedostatečné (21,74 %). Za nedostatečné považují hodnocení vzdělávání převážně společnosti menší velikosti, které nemají propracované vlastní systémy hodnocení vzdělávání. Jedná se o podniky, které příliš nekladou důraz na vzdělávání. Personalisté sice většinou uvádějí vzdělávání jako jednu z priorit, současně však rovněž poukazují na absenci procesu vzdělávání a jeho návaznosti na další vnitrofiremní procesy. Do skupiny firem, které odpověděly na otázku č. 17 negativně patří automobilové společnosti a společnosti se stavebním materiálem.

Za rozhodně dostačující považují hodnocení vzdělávacích aktivit auditorské firmy a velké bankovní instituce. Více než čtvrtina dotazovaných společností považuje hodnocení vzdělávání ve své společnosti za spíše dostačující (26,09 %).

Tabulka 68: Rozdělení společností podle toho, zda uskutečňované hodnocení vzdělávání manažerů je dostačující

	Počet společností	
	N	%
Rozhodně ano	4	17,39
Spíše ano	6	26,09
Nevím	0	0
Spíše ne	8	34,78
Rozhodně ne	5	21,74
Celkem	23	100

K otevřené otázce testovacího charakteru (č. 19), jaké znají personalisté způsoby hodnocení vzdělávacích aktivit, byly uvedeny následující možnosti: samohodnocení, následný hodnotící pohovor, dotazník, test, přímé pozorování, hodnotící stupnice, hodnocení 360° (360° Feedback) či pětiúrovňový aplikační model vyhodnocování (vyhodnocování reakcí, vyhodnocování nárůstu vědomostí, vyhodnocování pracovní výkonnosti jednotlivce, vyhodnocování dopadu na výkonnosti podniku, vyhodnocování změn v kultuře podniku).

6.1.7. Speciální metody v personalistice

Sedmá část je zaměřena na otázky týkající se určitých speciálních metod či možností v personální praxi:

20. Využívá vaše společnost možností personálního outsourcingu (ano/ne)?
21. Pokud ano, v jakém rozsahu personálních činností? (pro celou oblast personální agendy/pro oblast vzdělávání/na konkrétní vzdělávací akce či programy)
22. Využívá vaše společnost možností e-learningu (ano/ne)?
23. Využívá vaše společnost Assessment Center pro vzdělávání (ano/ne)?
24. Uskutečnila e ve vaší společnosti do dnešní doby multikulturní výchova (ano/ne)?

6.1.7.1. PERSONÁLNÍ OUTSOURCING

Outsourcing personální práce znamená vyčlenění části personálních činností mimo organizaci, jejich smluvní zajištění a nakupování u externích dodavatelů. Důvodem je zpravidla úspora nákladů, možnost získání kvalitnějších služeb zajištěných odborně specializovanými firmami a soustředění se na klíčové personální úkoly, specifické pro organizaci.

K nejčastějším činnostem firmy převáděným na externí subjekt v oblasti personálního managementu jsou kromě vzdělávání i nábor a výběr zaměstnanců, administrace personální agendy, či zpracování mezd.

Pro účely této disertační práce bylo zjišťováno, zda byl personální outsourcing využíván na celou personální agendu (veškerou personální práci v podnicích), nebo pouze pro oblast vzdělávání zaměstnanců zkoumaných společností, a nebo úžeji pouze na zajištění konkrétních vzdělávacích akcí.

V žádné ze společností nedošlo ve zkoumaném období k využití personálního outsourcingu pro celou personální agendu, tzn. že v žádné ze zkoumaných společností nepřebrala funkci personálního útvaru specializovaná externí agentura. Rovněž žádná ze společností nevyužila personální outsourcing pro celou oblast vzdělávání. Všechny zkoumané společnosti využívaly externích specializovaných agentur pouze na konkrétní vzdělávací programy a akce.

Tabulka 69: Rozdělení společností podle způsobu využití personálního outsourcingu

Způsob využívání personálního outsourcingu	Počet společností	
	N	%
pro celou personální agendu	0	0
pro oblast vzdělávání	0	0
na konkrétní vzdělávací akce	23	100 %
Celkem	23	100 %

6.1.7.2. E-LEARNING

E-learning jako vzdělávání a trénink zaměstnanců využívající informačních technologií (počítačů, elektronických médií a internetu), jehož výhodou je snadná dostupnost, nižší náklady, časová pružnost využití, možnost průběžné aktualizace textů, je rychlejší a levnější než ostatní formy vzdělávání, jeho využití je však omezeno tématem vzdělávání a technologickým vybavením podniků. Jedná se o interaktivní formu výuky, tj. využívání zpětné vazby, která může zvýšit efektivitu výuky.

Tento způsob vzdělávání jako moderní zefektivňující formu výuky a vzdělávání svých zaměstnanců, resp. manažerů, využívá necelá polovina zkoumaných společností (48 %). V ostatních společnostech (52 %) zatím e-learning nevyužívají. Častým důvodem bývají právě vyšší výdaje na pořízení technologického vybavení či neexistence intranetu ve společnosti.

Tabulka 70: Rozdělení společností podle zavedení e-learningu

Zavedení e-learningu	Počet společností	
	N	%
zaveden	11	47,83 %
nezaveden	12	52,17 %
Celkem	23	100 %

6.1.7.3. ASSESSMENT CENTER

Assessment Center jako metoda hodnocení vnějších a vnitřních uchazečů na určitou zpravidla důležitou pracovní pozici (výběrový Assessment Center) nebo stanovení tréninkových požadavků nezbytných pro výkon stávající nebo budoucí pozice (rozvojový Assessment Center) slouží i k hodnocení a rozvíjení manažerského potenciálu účastníka.

Z výsledků dotazování technikou rozhovoru s respondenty ve 23 zkoumaných společnostech vyplývá, že metodu Assessment Center využívá pro oblast vzdělávání pouze jedna pětina dotazovaných (22 %).

Tabulka 71: Rozdělení společností podle využití metody Assessment Center pro vzdělávání ve zkoumaných společnostech

Využití metody AC ¹	Počet společností	
	N	%
využívá se	5	21,74 %
nevyužívá se	18	78,26 %
Celkem	23	100 %

¹AC – metoda Assessment Center

6.1.7.4. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V současném globalizujícím se světě jsou často překračovány hranice národních kultur. Na českém trhu dnes působí mnoho společností, které mají nadnárodní charakter. Situace na pracovišti je vlastně výhodnou laboratoří multikulturní spolupráce, protože problémy, které se v ní vyskytují, jsou praktické a výsledky může vidět každý. Přesto se stává, že bývá význam multikulturní výchovy podceňován, úzce ekonomické zájmy mohou převládnout. Uvedený výzkum zahrnuje z hlediska diverzity jak ryze české tak i zahraniční společnosti s českým zastoupením (a to převážně). Jak se tyto společnosti snaží předcházet možným problémům s národní různorodostí v jedné organizační kultuře řeší otázka na multikulturní výchovu ve zkoumaných společnostech. Přibližně u 40% společností zahrnutých do výzkumu bylo

uvedeno, že multikulturní výchovně vzdělávací program v jejich organizaci již proběhl. V 60% případech se se vzděláváním multikulturní výchovy nesetkali.

Tabulka 72: Rozdělení společností podle realizace multikulturní výchovy

Realizace multikulturní výchovy	Počet společností	
	N	%
realizována	9	39,13 %
nerealizována	14	60,87 %
Celkem	23	100 %

V posledních letech internalizačních změn v důsledku rozsáhlé globalizace nabývá, jak již bylo uvedeno, na významu interkultura managementu. Tento novodobý fenomén lze ovládnout pouze systematickou přípravou a vzděláváním. Podniky s mezinárodní účastí si toto již většinou uvědomují, i když je stále mnoho těch, kteří tento aspekt opomíjí.

6.2 Výsledky dotazníkového šetření

Prostředkem sběru dat a údajů kvantitativního výzkumu práce bylo dotazníkové šetření, jehož se účastnilo 81 manažerů z celkem 23 společností. Dotazník, který byl manažery vyplněn, obsahuje 58 otevřených, alternativních a výběrových uzavřených, testovacích a filtrovacích otázek. Otázky číslo 52 až 58 se týkají identifikačních údajů o dotazovaných manažerech a jsou tudíž součástí kapitoly o souborech respondentů (4.3.2. Manažeři). Níže jsou uvedeny výsledky analýzy otázek 1 až 51, které poskytnou ve formě výpovědí a tabulek přehled o dané problematice ve formě absolutních četností a procentuálním vyjádření. Grafické zpracování výsledků dotazníkového šetření je uvedeno v příloze č. 2.

Otázka 1:

Vzdělávání manažerů probíhá formou vzdělávacích programů a akcí. Konkrétní vzdělávací programy absolvované dotazovanými manažery pořádané jejich zaměstnavateli v roce 2006 byly uvedeny v odpovědích na tuto otázku. Celkem manažeři uvedli 192 vzdělávacích programů a akcí. Maximum bylo 8 vzdělávacích programů, které uvedl jeden manažer. Dvanáct manažerů odpovědělo, že ve sledovaném roce neabsolvovali žádný vzdělávací program pořádaný jejich zaměstnavatelem (mimo vzdělávací programy a akce, které si manažeři zařizovali sami bez jakékoliv účasti zaměstnavatele, a jazykové vzdělávací

programy). Nejčastěji uváděné byly vzdělávací programy zaměřené na odborné znalosti, dále programy zaměřené na manažerské dovednosti (Time Management, krizový management, Leadership, vedení porad, obchodní dovednosti apod.) a počítačové kurzy.

Otázka 2:

Respondenti byli tázáni, jak byly jimi uváděné vzdělávací programy absolvované v roce 2006 časově náročné. Více než polovina z těchto vzdělávacích programů trvala jeden a více dnů. Čtyřicet procent z uvedených programů proběhlo pouze v trvání hodin. Vzdělávací programy v délce trvání jeden týden a více tvořily v odpovědích tázaných manažerů jen asi sedm procent.

Tabulka 73: Rozdělení respondentů podle časového rozsahu vzdělávacích programů

Časový rozsah vzdělávacích programů		
	N	%
1 a více hodin	78	40,62
1 a více dnů	101	52,6
1 a více týdnů	4	2,08
1 měsíc	2	1,04
více než 1 měsíc	7	3,65
Celkem	192	100

Otázka 3:

Na otázku, zda byly uvedené vzdělávací programy pořádané zaměstnavatelem nebo zaměstnavatelem zadané externí agentuře formou outsourcingu, respondenti odpověděli, že u 65 % vzdělávacích programů se jednalo o personální outsourcing. To znamená, že poměr mezi školeními externími agenturami a školeními ve vlastní režii podniku, která absolvovali dotazovaní manažeři v průběhu jednoho roku je přibližně 2:1.

Tabulka 74:

Rozdělení vzdělávacích programů z hlediska realizace zaměstnavatelem nebo externí agenturou		
	N	%
Pořádané zaměstnavatelem	66	34%
S využitím outsourcingu	126	65%
Celkem	192	100%

Naprostá většina (téměř 70 %) uvedených vzdělávacích programů proběhlo externě mimo pracoviště.

Tabulka 75:

Rozdělení vzdělávacích programů podle místa realizace		
	N	%
Externí mimo pracoviště	134	69%
Interní mimo pracoviště	43	22%
Interní při práci	126	9%
Celkem	194	100%

Otázka 4:

Na otázku jaké metody byly u konkrétních vzdělávacích programů použity, jsou odpovědi spíše vyrovnané. Více než třetina uvedených vzdělávacích programů byla uskutečněna formou přednášky. Odpovědi formou cvičení, diskuse či případové studie byly vyrovnaný. Nejméně bylo zaznamenáno vzdělávacích programů formou stáže.

Tabulka 76:

Rozdělení vzdělávacích programů podle metody		
	N	%
Přednáška	128	33
Cvičení	84	22
Diskuse	93	24
Stáž	13	3
Případová studie	72	18
Celkem	390	100

Otázka 5:

Co se týká technického vybavení či podpůrných materiálů, které byly v uváděných vzdělávacích programech použity, bylo uvedeno, že nejvíce byl využíván zpětný projektor a studijním materiálem jsou knihy či skripta. Nejméně je zatím využíván internet (pouze v 18 vzdělávacích programech) a intranet (pouze v 9 vzdělávacích programech).

Tabulka 77:

Technické vybavení a materiály vzdělávacích programů		
	N	%
Video	49	14
Audio	54	15
Zpětný projektor	117	33
Knihy, skripta	105	30
Internet, intranet	27	8
Celkem	352	100

Otázka 6:

Tato otázka se zabývá vzdělávacími programy, které respondenti absolvovali bez jakékoli spolupráce či příspěvní zaměstnavatele. Těchto absolvovaných programů bylo celkem 48, což představuje z celkového počtu všech respondenty absolvovaných programů jednu pětinu, tedy 20 %. Zbýlých 80 % bylo pořádáno zaměstnavatelem. Jiné vyjádření tohoto poměru by mohlo být 1:4 pro absolvované vzdělávací programy, které byly zajišťovány samotnými respondenty bez jakéhokoli příspěvní zaměstnavatele, ku těm, které zařizoval pro respondenty zaměstnavatel.

Otázka 7:

Tato otázka se opět zabývá konkrétními metodami uvedených vzdělávacích programů, které byly absolvovány respondenty bez příspěvní zaměstnavatele. Dvě třetiny z těchto programů byly uskutečněny formou přednášky, přibližně jedna třetina formou diskuse.

Tabulka 78:

Metody vzdělávacích programů, které nebyly pořádány zaměstnavatelem		
	N	%
Přednáška	39	62
Cvičení	3	5
Diskuse	21	33
Stáž	0	0
Jiné	0	0
Celkem	63	100

Otázka 8:

Podle téměř tří čtvrtin respondentů (73 %) nebylo nikdy zaměstnavatelem testováno využití nových poznatků, získaných ze vzdělávacích programů, v praxi. Pouze 27 % tvrdí, že v jejich případě se tak stalo.

Otázka 9:

Více než polovina respondentů (57 %) odpověděla, že jsou vzdělávací programy po jejich absolvování hodnoceny, méně než polovina respondentů (43 %) odpověděla, že nejsou hodnoceny.

Celkem 39 respondentů odpovědělo, že vzdělávací programy byly po jejich skončení hodnoceny. Z těchto jimi absolvovaných vzdělávacích programů jich bylo nejvíce hodnoceno z hlediska obsahu subjektivním hodnocením a nejméně z hlediska obsahu formou znalostního testu.

Tabulka 79:

Rozdělení hledisek hodnocení vzdělávacích programů		
	N	%
Z hlediska obsahu, subjektivní hodnocení	92	29,88
Z hlediska obsahu, znalostní test	57	18,51
Z hlediska formy, metody	71	23,05
Z hlediska zabezpečení, lektor, pomůcky	88	28,57
Celkem	308	100

Otázka 10:

Že na základě výsledků hodnocení efektivnosti vzdělávacích programů byly upraveny další vzdělávací programy a byla tím poskytnuta zpětná vazba pro vzdělávání, resp. zdokonalení vzdělávání, odpovědělo 57 % respondentů. Opak se domnívá 43 % respondentů.

Tabulka 80:

Zpětná vazba z hodnocení vzdělávacích aktivit slouží k jejich zdokonalení		
	N	%
Ano	39	57
Ne	30	43
Celkem	69	100

Otázka 11:

42 % respondentů odpovědělo, že v jejich případě nebyla uskutečněna identifikace potřeb vzdělávání. 37 % manažerů odpovědělo opak. Zbýlých 21 % manažerů nevědělo, zda se v jejich případě uskutečnila identifikace vzdělávacích potřeb.

Tabulka 81:

Rozdělení respondentů podle realizace identifikace potřeb vzdělávání		
	N	%
Realizována	30	37
Nerealizována	34	42
Nevědí	17	21
Celkem	81	100

Otázka 12:

Vzdělávací program nebo školení zaměřené na multikulturní výchovu absolvovalo pouze 20 % dotazovaných manažerů. Celých 80 % manažerů tento program neabsolvovalo. Z toho důvodu, že se otázka zaměřená na multikulturní výchovu nevztahovala pouze ke sledovanému období roku 2006, zdá se být toto procento vysoké.

Otázka 13:

Zahraniční pracovní cestu absolvovala většina z dotazovaných manažerů (88 %). Z výsledků předchozí otázky vyplývá, že multikulturního vzdělávání se účastnila pouze jedna pětina dotazovaných, pracovní v zahraničí však byly více než čtyři pětiny dotazovaných manažerů. Z tohoto důvodu může být výskyt vzdělávacích programů zaměřených na multikulturní výchovu nedostačující.

Tabulka 82:

Rozdělení respondentů podle absolvování zahraniční pracovní cesty		
	N	%
Absolvovali	71	88
Neabsolvovali	10	12
Celkem	81	100

Otázka 14:

V této otázce vyslovují respondenti názor, zda je podle nich nabídka vzdělávacích programů pořádaná zaměstnavatelem dostatečná. Téměř polovina respondentů vyjádřila názor, že nabídka vzdělávacích programů od zaměstnavatele je spíše nedostatečná. Třetina odpověděla, že je nabídka vzdělávacích programů od zaměstnavatele spíše dostatečná. Že je tato nabídka vzdělávání rozhodně nedostatečná odpověděla přesně desetina dotázaných. Tito manažeři odpovídali, že jejich zaměstnavatel vzdělávání svých manažerů, resp. zaměstnanců neřídí, že je pouze výsledkem aktivity jich samotných, že v jejich společnostech chybí adekvátní personální politika či že jejich zaměstnavatel nemá o vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců zájem.

Tabulka 83:

Názor respondentů, zda je nabídka vzdělávacích programů pořádaných zaměstnavatelem dostatečná		
	N	%
Rozhodně ano	12	15
Spíše ano	24	30
Spíše ne	37	45
Rozhodně ne	8	10
Celkem	81	100

Otázka 15:

Na otázku, zda se manažeři cítí díky absolvovaným vzdělávacím programům připraveni ke stálé změně, odpověděly téměř dvě třetiny respondentů, že spíše ano, jedna pětina respondentů rozhodně ano. Tzn. že téměř 80 % dotazovaných se domnívá, že jsou díky vzdělávacím programům, které absolvovali, připraveni ke stálé změně, která je nedílnou součástí současné pracovní praxe jako atribut dnešní doby.

Tabulka 84:

Názor respondentů, zda se cítí díky vzdělávacím programům připraveni ke stálé změně		
	N	%
Rozhodně ano	16	20
Spíše ano	48	59
Spíše ne	8	10
Rozhodně ne	8	11
Celkem	81	100

Otázka 16:

Necelá polovina respondentů (44 %) vyslovila názor, že jejich organizace dokáže pružně reagovat na změny zdokonalováním znalostí a schopností svých zaměstnanců.

Tabulka 85:

Názor respondentů, zda organizace reaguje pružně na změny zdokonalováním svých zaměstnanců		
	N	%
Rozhodně ano	20	25
Spíše ano	36	44
Spíše ne	16	20
Rozhodně ne	9	11
Celkem	81	100

Otázka 17:

Tato otázka se zabývá důvody, které vedou manažery k účasti na vzdělávacích programech. Respondenti vypověděli, že z jedné třetiny dochází k účasti na školicích akcích na základě doporučení zaměstnavatele a z druhé třetiny na základě individuálního zájmu. V poslední třetina byly odpovědi různé.

Tabulka 86:

Důvody, které vedou manažery k účasti na vzdělávacích programech		
	N	%
Na základě doporučení zaměstnavatele	61	31
Na základě příkazu zaměstnavatele	25	13
Na základě doporučení kolegy	39	20
Na základě individuálního zájmu	59	30
Jiné	12	6
Celkem	196	100

Otázka 18:

Na otázku, zda je pro manažery důležité hrazení vzdělávacího programu zaměstnavatelem, opovědělo 64 % respondentů, že spíše ano, a 22 % respondentů, že rozhodně ano. Většina manažerů (86 %) klade důraz na financování svého vzdělávacího programu zaměstnavatelem, což může být považováno za jeden z motivačních faktorů vzdělávání.

Tabulka 87:

Názor respondentů, zda je pro ně důležité hrazení vzdělávacích programů zaměstnavatelem		
	N	%
Rozhodně ano	18	22
Spíše ano	52	64
Spíše ne	5	6
Rozhodně ne	6	8
Celkem	81	100

Otázka 19:

Více než dvě třetiny manažerů uvedlo, že rozhodně mají zájem na svém vlastním vzdělávání, a třetina respondentů uvedla, že na svém vlastním vzdělávání má spíše zájem. Pouze dva manažeré odpověděli, že na svém vlastním vzdělávání zájem spíše nemají.

Tabulka 88:

Zájem manažerů na vlastním vzdělávání		
	N	%
Rozhodně ano	54	67
Spíše ano	25	31
Spíše ne	2	2
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 20:

Na otázku, zda mají manažeři zájem na vzdělávání svých podřízených, odpověděla většina z dotazovaných (85 %), že zájem na vzdělávání svých podřízených rozhodně má, ostatní manažeři uvedli, že zájem na vzdělávání svých podřízených spíše mají.

Tabulka 89:

Zájem manažerů o vzdělávání svých podřízených		
	N	%
Rozhodně ano	69	85
Spíše ano	12	15
Spíše ne	0	0
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 21:

Na otázku, zda existuje v organizacích motivační systém pro vzdělávání a rozvoj, odpověděla většina manažerů (68 %), že takový systém neexistuje. Pouze třetina respondentů odpověděla na otázku existence motivačního systému pro podnikové vzdělávání kladně. Těchto 26 manažerů bylo dále tázáno, zda je pro ně konkrétní motivační systém v jejich organizacích povzbuzující či nikoli. Více než dvě třetiny z nich odpověděly, že je pro ně tento systém spíše motivující, necelá třetina z těchto respondentů odpověděla, že je pro ně tento systém rozhodně motivující. Z uvedeného vyplývá, že třetina respondentů má ve svém zaměstnání zaveden motivační systém pro podnikové vzdělávání a spokojenost s ním vyjádřilo téměř devadesát procent z této jedné třetiny dotazovaných.

Tabulka 90:

Motivační systém pro vzdělávání a rozvoj v organizaci je pro manažery povzbuzující		
	N	%
Rozhodně ano	6	23
Spíše ano	17	65
Spíše ne	3	12
Rozhodně ne	0	0
Celkem	26	100

Otázka 22:

V odpovědi na tuto otázku měli respondenti volně vyjmenovat přednosti vzdělávacích programů, kterých se účastnili. Mezi odpověďmi se nejčastěji objevovaly názory, že předností bývá dobrý kvalifikovaný lektor. Manažeři upřednostňují, když je vzdělávací akce vedena konkrétní potřebou, na kterou je možné upozornit na počátku semináře, a které je potom v průběhu vzdělávacích aktivit věnována náležitá pozornost. Pochvalně se někteří manažeři vyjadřovali k volbě témat vzdělávacích akcí a programů, které jsou pro ně užitečné.

Otázka 23:

Jako nejčastější nedostatek vzdělávacích programů a akcí absolvovaných dotazovanými manažery bylo uvedeno, že školení (programy, akce) nejsou zaměřena na to, co manažeři bezprostředně potřebují. Mnohdy mají pocit ztráty času, absolvují-li vzdělávání, které podle jejich slov nepotřebují. Respondenti rovněž často uváděli, že vzdělávací programy jsou realizovány pouze formou přednášek, jejímž nedostatkem je chybějící vazba akce a reakce účastníků. Často také zmiňovali neochotu věnovat vzdělávacím programům volné víkendy.

Z odpovědí na výše uvedené otázky vyplývá, že manažeři dávají přednost kvalifikovaným lektorům, kteří se v průběhu vzdělávacího programu zaměřují na konkrétní potřeby účastníků kurzů, a na kombinovanou formu vzdělávání, kdy jsou považováni za aktivní účastníky vzdělávacích akcí a mohou do jeho průběhu přímo zasahovat.

Otázka 24:

Na otázku, zda mají respondenti možnost ovlivnit metodu vzdělávacího programu, odpověděla více než polovina (59 %), že tuto možnost nemají.

Tabulka 91:

Manažeři mají možnost ovlivnit metodu vzdělávacího programu		
	N	%
Ano	33	41
Ne	48	59
Celkem	81	100

Otázka 25:

Na otázku, zda mají respondenti možnost ovlivnit obsah vzdělávacího programu, odpověděla více než polovina (56 %), že tuto možnost mají.

Tabulka 92:

Manažeři mají možnost ovlivnit obsah vzdělávacího programu		
	N	%
Ano	45	56
Ne	36	44
Celkem	81	100

Otázka 26:

Naprostá většina respondentů (93 %) se domnívá, že bude moci nové znalosti a dovednosti získané ve vzdělávacích programech uplatnit v praxi.

Tabulka 93:

Názor respondentů, zda budou moci znalosti ze vzdělávacích programů využít v praxi		
	N	%
Rozhodně ano	108	56
Spíše ano	71	37
Spíše ne	13	7
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 27:

Téměř polovina respondentů se domnívá, že nové znalosti a dovednosti získané ze vzdělávacích programů, rozhodně přispějí lepšímu podnikovému výsledku. Třetina respondentů na tuto otázku odpovídá, že spíše přispějí. Z uvedeného vyplývá, že většina dotazovaných manažerů míní, že jejich vzdělávání má význam a pozitivně ovlivňuje výsledek podniku.

Tabulka 94:

Znalosti získané ze vzdělávacích programů přispějí lepšímu podnikovému, resp. úsekovému výsledku		
	N	%
Rozhodně ano	87	45,31
Spíše ano	66	34,38
Spíše ne	27	14,06
Rozhodně ne	12	6,25
Celkem	192	100,1

Otázka 28:

Většina respondentů (83 %) je toho názoru, že jimi absolvované vzdělávací programy byly zaměřeny na zdokonalení jejich kvalifikace.

Tabulka 95:

Názor respondentů, zda jsou vzdělávací programy zaměřeny na zdokonalení kvalifikace		
	N	%
Ano	57	83
Ne	12	17
Celkem	69	100

Otázka 29:

Manažeři uvedli, že by z uvedených znalostí a dovedností rádi doplnili jazykové znalosti (14 %), další potřeba znalostí a dovedností byla rozdělena mezi ostatní nabízené. Nejméně byla uváděna dovednost kreativity (2,63 %).

Tabulka 96:

Oblasti znalostí a dovedností, kde respondenti cítí potřebu zlepšit se		
	N	%
Ekonomické znalosti	48	11,48
Legislativně právní znalosti	52	12,44
Organizačně řídicí znalosti	51	12,2
Sociálně psychologické znalosti	39	9,33
Jazykové znalosti	59	14,11
Prezentační dovednosti	28	6,7
Komunikační dovednosti	31	7,42
Dovednost vyjednávání	25	5,98
Dovednost vedení	48	11,48
Kreativita	11	2,63
Asertivita	26	6,22

Otázka 30:

Potřeba ovládat cizí jazyky v dnešních byla potvrzena v odpovědích na tuto otázku. 96 % respondentů uvedlo, že potřebují cizí jazyky k výkonu své práce. Pouze necelé čtyři procenta respondentů odpověděli negativně.

Tato otázka rovněž zjišťuje jaké cizí jazyky jsou potřebné k výkonu manažerského zaměstnání. Dvě třetiny respondentů (62 %) odpověděly, že je pro ně důležitá znalost anglického jazyka. O poslední třetinu v možnostech odpovědí se dělí potřeba znalosti jazyka německého (22 % respondentů) a jazyka francouzského (16 % respondentů).

Tabulka 97:

Cizí jazyky potřebné pro výkon zaměstnání		
	N	%
Anglický jazyk	69	62
Německý jazyk	24	22
Francouzský jazyk	18	16
Σ	111	100

Otázka 31:

Třetina respondentů uvedla, že je v nějakém cizím jazyce na úrovni mírně pokročilá. Výbornou znalostí cizího jazyka se může prokázat pouze 14 % manažerů. Téměř polovina respondentů (48 %) uvedla znalost anglického jazyka jako pokročilou a 40 % respondentů znalost ruského jazyka jako mírně pokročilou (což je dáno zřejmě hlavně tím, že každá věková kategorie respondentů zažila ruský jazyk na českých školách jako povinný). Rovněž zajímavým údajem je ten, že naprostá většina respondentů (96 %) uvádí jakoukoli znalost anglického jazyka od úrovně začátečník do úrovně výborná znalost. Manažerů cizinců je mezi respondenty celkem sedm, čtyři z nich jsou německy mluvící (Německo, Rakousko) a tři jsou Slováci.

Tabulka 98:

Úroveň znalostí cizích jazyků		
	N	%
Začátečník	58	25,89
Mírně pokročilý	72	32,14
Pokročilý	62	27,68
Výborná znalost	32	14,29
Celkem	224	100

Otázka 32:

V jakých situacích je manažery využívána znalost cizích jazyků objasňují výsledky této otázky. Denně při práci využívá znalost cizího jazyku asi dvě třetiny respondentů (62 %). Z tohoto počtu připadá více než polovina na anglický jazyk (52 %), 22 % na jazyk francouzský a 11 % na jazyk německý.

Tabulka 99:

Využití cizích jazyků při práci		
	N	%
Při práci denně	69	62,16
Pouze při jednáních s centrálou	17	15,32
Pouze při jednáních s klienty	18	16,22
Pouze na zahr. služeb. cestách	7	6,31
Celkem	111	100

Otázka 33:

Téměř tři čtvrtiny respondentů (73 %) se dále snaží v cizích jazycích zdokonalovat. Z tohoto počtu více než třetina (37 %) tak činí samostudiem a méně než třetina (28 %) kurzem z iniciativy zaměstnavatele.

Tabulka 100:

Způsob výuky cizích jazyků	N	%
Osobní lektor z iniciativy zaměstnavatele	16	19,75
Kurz z iniciativy zaměstnavatele	23	28,4
Osobní lektor z vlastní iniciativy	6	7,41
Veřejný kurz z vlastní iniciativy	6	7,41
Samostudium	30	37,04
Celkem	81	100

Otázka 34:

Téměř dvě třetiny dotazovaných manažerů (59 %) jsou spíše ochotny si své jazykové vzdělávání financovat samy. Necelá pětina respondentů je o tom zcela přesvědčena (17 %). Z uvedeného vyplývá, že tři čtvrtiny (76 %) dotazovaných manažerů vyslovilo ochotu financovat si jazykové vzdělávání ze svých zdrojů. Více než pětina respondentů (24 %) ale udává, že si spíše nejsou ochotni své jazykové vzdělávání financovat sami.

Tabulka 101:

Manažeři jsou ochotni si jazykové vzdělávání financovat sami	N	%
Rozhodně ano	14	17
Spíše ano	48	59
Spíše ne	19	24
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 35:

Z odpovědí respondentů vyplývá, že více než tři čtvrtiny dotazovaných manažerů (78 %) je plně seznámeno s podnikovou strategií.

Tabulka 102:

Manažeři jsou plně seznámeni s podnikovou strategií	N	%
Ano	63	78
Ne	18	22
Celkem	81	100

Otázka 36:

68 % dotazovaných manažerů se domnívá, že vzdělávací programy zohledňují podnikovou strategii.

Tabulka 103:

Vzdělávací programy zohledňují podnikovou strategii		
	N	%
Rozhodně ano	21	26
Spíše ano	34	42
Spíše ne	21	26
Rozhodně ne	5	6
Celkem	81	100

Otázka 37:

Většina dotazovaných manažerů vyjádřila názor, že jejich práce je odpovědná a smysluplná (86 %). Pouze 2,5 % se domnívá, že jejich práce spíše není odpovědná a smysluplná. 11 % respondentů nedovede na tuto otázku odpovědět.

Tabulka 104:

Rozdělení manažerů podle názoru na odpovědnost a smysluplnost práce		
	N	%
Rozhodně ano	46	56,8
Spíše ano	24	29,6
Nevím	9	11,1
Spíše ne	2	2,5
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 38:

Polovina respondentů vyjádřila názor, že jejich společnost rozhodně klade nebo spíše klade důraz na učení. 17 % respondentů neumělo na otázku odpovědět. Čtvrtina dotazovaných si myslí, že jejich organizace spíše neklade důraz na učení. Pouze necelá desetina se domnívá, že jejich organizace rozhodně neklade na učení důraz.

Tabulka 105:

Rozdělení manažerů podle názoru o tom, zda jejich organizace kladou důraz na učení		
	N	%
Rozhodně ano	14	17,3
Spíše ano	27	33,3
Nevím	14	17,3
Spíše ne	20	24,7
Rozhodně ne	6	7,4
Celkem	81	100

Otázka 39:

Většina respondentů je odpovědná za učení se svých podřízených (79 %). Polovina z respondentů vyjádřila v tomto ohledu rozhodnost, zbylých přibližně 29 % dotazovaných se přiklonilo k variantě spíše. Asi desetina respondentů o tom, zda jsou za učení svých podřízených odpovědni, neví (11 %) nebo je přesvědčená, že tuto odpovědnost nemá (9,9 %).

Tabulka 106:

Rozdělení manažerů podle odpovědnosti za učení jejich podřízených		
	N	%
Rozhodně ano	41	50,6
Spíše ano	23	28,4
Nevím	9	11,1
Spíše ne	8	9,9
Rozhodně ne	0	0
Celkem	81	100

Otázka 40:

Pouze čtvrtina dotazovaných tvrdí (24,7 %), že své nově nabitě znalosti a vědomosti získané vzdělávacím programem po jeho ukončení předává (například formou přednášky) svým podřízeným pracovníkům. Že se tak v jejich případě spíše neděje vyjádřila více než polovina dotazovaných (54,3 %). Další necelá čtvrtina respondentů (21 %) tak podle odpovědí na tuto otázku rozhodně nečiní.

Tabulka 107:

Rozdělení manažerů podle toho, zda předává nové znalosti svým podřízeným		
	N	%
Rozhodně ano	0	0
Spíše ano	20	24,7
Nevím	0	0
Spíše ne	44	54,3
Rozhodně ne	17	21
Celkem	81	100

Otázka 41:

Pouze desetina dotazovaných tvrdí (11,1 %), že své nově nabitě znalosti a vědomosti získané vzdělávacím programem po jeho ukončení předává (například formou přednášky) svým kolegům (pracovníkům stejné úrovně). Že se tak v jejich případě spíše neděje vyjádřily dvě třetiny dotazovaných (66,7 %). Další necelá čtvrtina respondentů (22,2 %) tak podle odpovědí na tuto otázku rozhodně nečiní.

Tabulka 108:

Rozdělení manažerů podle toho, zda předávají nové znalosti svým kolegům		
	N	%
Rozhodně ano	0	0
Spíše ano	9	11,1
Nevím	0	0
Spíše ne	54	66,7
Rozhodně ne	18	22,2
Celkem	81	100

Otázka 42:

Plán osobního rozvoje má zpracován více než polovina respondentů (56 %). 44 % dotazovaných naopak uvedlo, že plán osobního rozvoje zpracován nemá, což je vysoké procento vzhledem k charakteru otázky a vztahu ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců ve společnostech.

Otázka 43:

Na tuto otázku odpovídalo pouze 45 manažerů, kteří odpověděli v předchozí otázce kladně, tj. že mají zpracovány plány osobního rozvoje. Z těchto respondentů je se svým plánem osobního rozvoje spokojena většina (87 %). Zbylí manažeři uvádí jako důvod své nespokojenosti přílišnou vágnost plánů osobního rozvoje a mají pocit, že jsou jejich plány osobního rozvoje pouze pro forma.

Otázka 44:

Pro téměř 70 % respondentů, u nichž byl zpracován plán osobního rozvoje, je tento plán buď rozhodně nebo spíše motivující. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že plán osobního rozvoje pro něj není rozhodně motivující. Třetina z respondentů, kteří mají tyto plány zpracovány, se ale domnívá, že plány osobního rozvoje pro ně spíše motivující nejsou. Plány osobního rozvoje by mimo jiné měly vycházet i z představ, požadavků a schopností

manažerů, kterých se týkají. Proto je tento údaj (30% nespokojenost z hlediska motivace plánů osobního rozvoje) znepokojující a vysoký.

Tabulka 109:

Plán osobního rozvoje je motivující		
	N	%
Rozhodně ano	10	22
Spíše ano	21	47
Spíše ne	14	31
Rozhodně ne	0	0
Celkem	45	100

Otázka 45:

Téměř polovina dotazovaných manažerů (49 %) uvedla, že plánování a řízení kariérového rozvoje pochází spíše od nich samotných než od společnosti, resp. personálního oddělení společnosti. Pětina respondentů (21 %) uvedla, že toto plánování vychází rozhodně od nich samých. Pouze třetina dotazovaných (30 %) se vyjádřila, že větší podíl na plánování a řízení kariéry svých manažerů mají jejich organizace.

Tabulka 110:

Plánování a řízení rozvoje kariéry		
	N	%
Rozhodně od manažera	17	21
Spíše od manažera	40	49
Spíše od organizace	15	19
Rozhodně od organizace	9	11
Celkem	81	100

Otázka 46:

Odpovědi na otázku, zda dotazovaným manažerům připadají absolvované vzdělávací programy z hlediska jejich osobního rozvoje a kariérního růstu systematické, jsou diverzifikované. Nejvíce z nich (30 %) odpovědělo, že vzdělávací programy spíše jsou z hlediska osobního rozvoje a kariérního růstu manažerů systematické. Ostatní kategorie odpovědí byly velmi vyrovnané.

Tabulka 111:

Vzdělávací programy jsou systematické z hlediska osobního a kariérového rozvoje		
	N	%
Rozhodně ano	17	21
Spíše ano	24	30
Spíše ne	19	23
Rozhodně ne	21	26
Celkem	81	100

Otázka 47:

Otázka, zda dotazovaní manažeři vědí, co znamená pojem učící se organizace je testovací a má zjistit znalost manažerů. Kladně a v charakteristice pojmu naprosto správně odpověděla pětina dotazovaných (21 %).

Tabulka 112:

Rozdělení manažerů podle toho, zda vědí, co znamená pojem "učící se organizace"		
	N	%
Ano	17	21
Ne	64	79
Σ	81	100

Otázka 48:

Tato otázka navazuje na otázku předchozí. Na základě získaných odpovědí lze uvést dva výsledky. Jedním z nich je vyjádření manažerů, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně. Potom více než polovina z těchto respondentů (53 % ze 17 respondentů odpovídajících kladně v předchozí otázce) je přesvědčena o tom, že se svým individuálním rozvojem aktivně nepodílí na přeměně společnosti v učící se organizaci. Téměř pětina z nich (17,6 %) nedokáže na otázku odpovědět a necelá třetina z nich (29,4 %) si rozhodně nebo spíše myslí, že se svým individuálním rozvojem aktivně podílí na přeměně společnosti v učící se organizaci.

Tabulka 113:

Manažeři se svým individuálním rozvojem podílí na přeměně společnosti v učící se		
	N	%
Rozhodně ano	1	5,9
Spíše ano	4	23,5
Nevím	3	17,6
Spíše ne	7	41,2
Rozhodně ne	2	11,8
Celkem	17	100

Druhý výsledek pramenící z odpovědí na tuto otázku je uveden v následující tabulce a vztahuje se k celkovému počtu všech dotazovaných manažerů, tzn. i těch, kteří neuměli správně charakterizovat pojem učící se organizace, a na jeho přesnou obsahovou stránku zřejmě spíše usuzovali ze samotného názvu pojmu.

Tabulka 114:

Manažeři se svým individuálním rozvojem podílí na přeměně společnosti v učící se		
	N	%
Rozhodně ano	11	13,6
Spíše ano	28	34,6
Nevím	26	32,1
Spíše ne	14	17,3
Rozhodně ne	2	2,4
Celkem	81	100

Otázka 49:

Více než polovina respondentů (51,9 %) tvrdí, že jejich organizace je rozhodně nebo spíše schopná vytvořit týmy pro speciální úkoly nebo projekty napříč funkcemi nebo odděleními. Pětina dotazovaných (22,2 %) na otázku neumí odpovědět. Čtvrtina dotazovaných (25,9 %) se naopak domnívá, že jejich organizace spíše nebo rozhodně není schopna vytvořit týmy mimo vytvořenou organizační strukturu.

Tabulka 115:

Rozdělení společností podle toho, zda umožňují efektivní tvorbu týmů		
	N	%
Rozhodně ano	11	13,6
Spíše ano	31	38,3
Nevím	18	22,2
Spíše ne	20	24,7
Rozhodně ne	1	1,2
Celkem	81	100

Otázka 50:

63 % dotazovaných manažerů se domnívá, že jsou pro společnost, ve které pracují, rozhodně nebo spíše nepostradatelní. Pětina respondentů (19,7 %) si myslí, že pro svou společnost jsou spíše nebo rozhodně postradatelní.

Tabulka 116:

Rozdělení manažerů podle toho, zda jsou pro společnost nepostradatelní		
	N	%
Rozhodně ano	16	19,8
Spíše ano	35	43,2
Nevím	14	17,3
Spíše ne	15	18,5
Rozhodně ne	1	1,2
Celkem	81	100

Otázka 51:

60,5 % respondentů se domnívá, že by rozhodně nebo spíše měli mít více pravomocí a možností rozhodovat. Pouze pětina dotazovaných manažerů (23,5 %) odpověděla, že by spíše nebo rozhodně neměla mít více pravomocí, což lze vysvětlit tím, že se tato pětina manažerů může domnívat, že současná úroveň pravomocí a možností rozhodovat je dostačující.

Tabulka 117:

Rozdělení manažerů podle toho, zda by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat		
	N	%
Rozhodně ano	26	32,1
Spíše ano	23	28,4
Nevím	13	16
Spíše ne	14	17,3
Rozhodně ne	5	6,2
Celkem	81	100

6.3 Výsledky dalšího statistického zpracování

Práce je zaměřena na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, na učení jednotlivců i celé organizace, na učící se organizace v otázce vzdělávání. Z tohoto důvodu byly z dotazníku sloužícího ke sběru podkladových dat určeného respondentům (manažerům) vybrány otázky, které mohou zohledňovat schopnost učení se organizace, které by bylo možné nazvat učivostí organizace. Z odpovědí manažerů na tyto otázky byla vytvořena tabulka číselných údajů z předem nabízených škál. V souvislosti s učivostí organizací byly pro zpracování metodou korelační analýzy vybrány otázky 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57 a 58 (viz. dotazník uvedený v příloze 1). Očíslovány byly v uvedeném pořadí od 1 do 14 (viz. tabulka 118 uvedená níže). Z podkladové tabulky číselně vyjádřených odpovědí manažerů (řádky) na stanovené otázky (sloupce) byla vytvořena tabulka průměrných hodnot odpovědí manažerů

v každém ze zkoumaných podniků (viz. příloha 6, tabulka 125), a následně použita metoda korelační analýzy. Výstup korelační analýzy - korelační tabulka – je uvedena v příloze 7 (tabulka 126). Na hladině významnosti 0,05 bylo prokázáno více statisticky významných výsledků. Na tomto základě byla uskutečněna analýza hlavních komponent, která odhalila dvě hlavní významné komponenty.

Tabulka 118: Tabulka přečíslování otázek dotazníku pro účely korelační analýzy

Otázky dotazníku	37	38	39	40	41	48	49	50	51	52	53	56	57	58
Otázky korelace	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Statisticky významným výzkumným výsledkem by mohlo být v první řadě vymezení škály učivosti vytvořené otázkami 2 (Cítíte, že je ve vaší společnosti kladen velký důraz na učení?), 3 (Jste odpovědní za učení svých podřízených?) a 6 (Máte pocit, že se svým individuálním rozvojem aktivně podílíte na přeměně společnosti v učící se organizaci?). Na základě předpokladu škály učivosti uvedených otázek byl proveden výpočet Crombachových alf, který přinesl statisticky významný výsledek (výsledný koeficient nabýval hodnoty 0,84, za statisticky významný se považuje nabývá-li hodnot $> 0,8$) a tak potvrdil výše uvedený předpoklad, že škála otázek 2, 3, 6 je reliabilní a lze podle ní postupovat při měření učivosti organizace. Následně byla po přidání údajů produktivity práce jednotlivých společností, údajů rozlišení společností podle formy vzdělávání (proces – systém – ani proces ani systém), údajů rozlišení vlastnictví společností (česká – nadnárodní společnost) a údajů rozlišení, zda se jedná o výrobní nebo nevýrobní podnik (otázky 15 – 18), propočítána nová korelace s cílem nalezení statisticky významných koeficientů mezi navrhovanou škálou učivosti otázek 2, 3, 6 a otázek 15, 16, 17, 18. Výsledkem bylo zjištění, že otázka 3 vykazuje statisticky významnou závislost s produktivitou práce podniků. Jedním z možných vysvětlení, proč otázka zaměřující se na odpovědnost za „učení se podřízených“ koreluje statisticky významně s produktivitou práce, by mohlo být, že v podnicích, kde jsou vymezeny kompetence vedoucích pracovníků, může snadněji docházet k řízení produktivity práce, či jejímu ovlivňování. Z ostatních výsledků provedené korelace je statisticky významná ještě vzájemná závislost otázky 4 na produktivitě práce. Otázka 4 statisticky významně koreluje právě s produktivitou práce zřejmě z toho důvodu, že vnitrofiremní procesy u firem podněcujících předávání a sdílení znalostí jsou cíleně nastaveny a efektivně využívány ve prospěch produktivity práce a jejího ovlivňování. Statisticky významné výsledky korelační analýzy prokázané v otázkách 3 a 4 by

mohly vyjadřovat podobnou aktivitu směrem k efektivitě procesů a struktur v organizacích, tolik důležitou pro ovlivňování podnikových výsledků a v tomto ohledu ve shodě se znaky učící se organizace.

Druhá škála, kterou by bylo možné na základě výsledků analýzy hlavních odvodit, by byla vytvořena z otázek 7 a 8 korelační matice. Vzhledem ke zjištěnému výsledku by mohly otázky 7 (Domníváte se, že je organizační struktura ve vaší společnosti natolik efektivní, že umožňuje tvorbu týmů pro speciální úkoly nebo projekty napříč funkcemi a odděleními?) a 8 (Cítíte se být v organizační struktuře vaší společnosti nepostradatelným?) vyjadřovat opačné póly škály, která připomíná v teorii řízení popsanou Structure and Consideration (Arnold, 1998) - orientace na úkoly a orientace na osoby¹³. Tato druhá škála však není dostatečně doložena daty, je zmíněna pouze z toho důvodu, že výsledky analýzy rozptylu byly v souvislosti s těmito otázkami významné.

Na základě uvedeného výsledku bylo přistoupeno k analýze rozptylu (variance) z hlediska vztahu s produktivitou práce (jednotlivých společností, sloupec č. 15), s rozlišením společností podle formy vzdělávání (proces – systém – ani proces ani systém, sloupec č. 16), s rozlišením vlastnictví společnosti (česká – nadnárodní společnost, sloupec č. 17) a s rozlišením, zda se jedná o výrobní nebo nevýrobní podnik (sloupec č. 18). Výstupem analýzy rozptylu jsou tabulky 127, 128 a 129 uvedené v příloze 8. Statisticky významné výsledky jsou uvedeny v tabulce 129 analýzy rozptylu ve vztahu k charakteru podniku z hlediska toho, jedná – li se o podnik výrobní nebo nevýrobní. Významný výsledek vykazuje otázka 7 (výsledný koeficient nabývá hodnoty 0,39), 8 (výsledný koeficient nabývá hodnoty 0,32), a 14 (výsledný koeficient nabývá hodnoty 0,005).

V otázce 7, zabývající se efektivní tvorbou týmů napříč funkcemi a odděleními, je výsledný průměr u výrobních podniků v hodnotě 3,058, u nevýrobních podniků v hodnotě 2,4. Z uvedeného vyplývá, že v podnicích, které jsou svým charakterem nevýrobní, lze podstatně snadnější vytvořit týmy pro speciální úkoly nebo projekty napříč funkcemi a odděleními. Ve výrobních podnicích, jak vyplývá z uvedených výsledků, to tak snadné není. Vysvětlení by mohlo být takové, že ve výrobních podnicích je jasně daná organizační struktura, která

¹³ V 50. let 20. století výzkumné týmy na Ohio State University a Michigan University vydaly 2 hlavní kritéria o chování vedoucího (**Ohleduplnost:** rozsah, ve kterém vedoucí demonstruje důvěru v podřízené, respekt k jejich nápadům a ohleduplnost k jejich pocitům a **Struktura:** rozsah, v jakém vedoucí definuje nebo sestaví strukturu své role a roli podřízených pro dosažení cíle. Vedoucí aktivně řídí činnosti skupiny pomocí plánování, předávání informací, plánování úkolů, kritikou a pokusem o nové myšlenky.) To předpokládá, že vedoucí mohou stát vysoko na obou, nízko na obou, nebo vysoko na jednom a nízko na druhém. Blake a Mouton navrhli, že je obvykle nejlepší být vysoko na obou. (in Arnold, 1998)

vzhledem k výrobnímu procesu není tak pružná. Podniky mohou mít ve své struktuře větší podíl výkonové složky než podniky obchodní. Rovněž tyto podniky nemají tolika úrovněvovou organizační a řídicí strukturu jako podniky obchodní a často i nižší počet řídicích pracovníků.

V otázce 8, zabývající se pocitem vlastní nepostradatelnosti manažerů v organizační struktuře, jsou výsledky následující. Ve výrobních podnicích (jež mají výsledný koeficient v hodnotě 2,0) se vedoucí pracovníci cítí spíše nepostradatelní, oproti tomu v nevýrobních podnicích (jež mají výsledný koeficient v hodnotě 2,58) manažeři nemají takový pocit nepostradatelnosti jako ve společnostech výrobních. Tato situace by mohla být dána tím, že ve výrobních podnicích jsou vedoucí pracovníci propojeni s konkrétním výrobním procesem, vyžadujícím konkrétní odbornost, která v nich může vyvolávat uvedené pocity. V podnicích nevýrobního charakteru je určitě větší zastupitelnost či nahraditelnost jednotlivců, což do jisté míry determinuje jejich pocity.

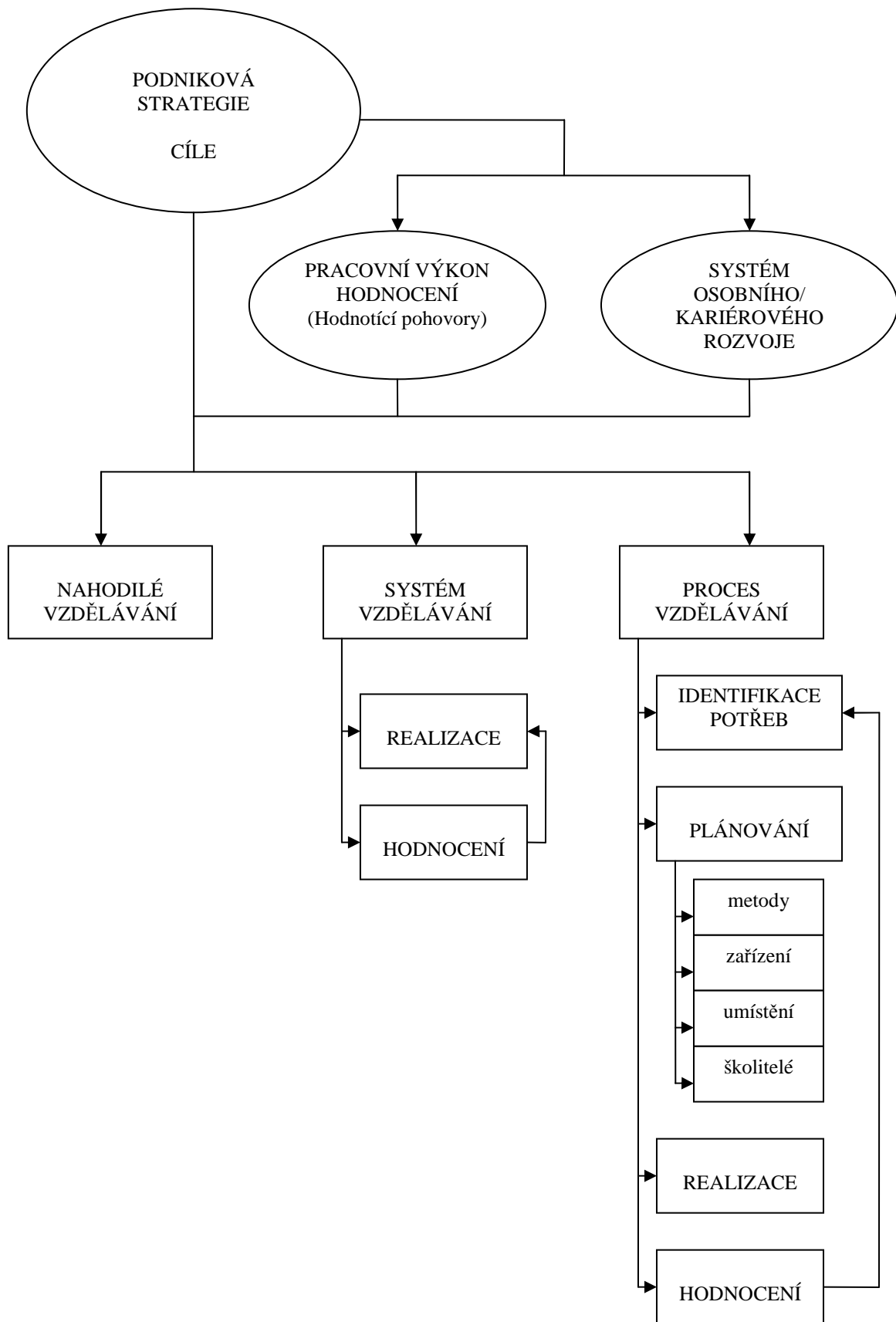
Na otázku 14 uváděli dotazovaní manažeři dobu, po kterou jsou zaměstnání na dané pracovní pozici. Podle výsledků analýzy rozptylu jsou manažeři ve výrobních podnicích na svých posledních pracovních pozicích déle než manažeři v nevýrobních podnicích. Tento výsledek vyjadřuje obdobný princip úvahy jako v předchozím případě otázky 8. Vedoucí pracovníci výrobních podniků se mohou zdát žádanější vzhledem ke své často specifické odbornosti, nebo naopak si snaží více svou práci udržet pro nižší nabídku pracovních příležitostí opět s ohledem na svou specifickou odbornost. Vedoucí pracovníci nevýrobních podniků si mohou připadat méně žádaní vzhledem k vyšší konkurenci na pracovních pozicích v nevýrobní sféře, rychlejšímu kariérovému růstu či fluktuaci pracovníků.

Zpracování dat s využitím statistických metod korelační analýzy, analýzy rozptylu, analýzy hlavních komponent a Crombachových alf kvalitativních a kvantitativních dat a ekonomických charakteristik organizací přispělo k rozkrytí obsahu pojmu učící se organizace. Výsledkem uvedených statistických metod je v první řadě navržení škály schopné spolehlivě měřit učivost organizace (schopnost učení se organizace), která vykazuje odpovídající Crombachovu alfu. Je tudíž potvrzeno, že lze tuto škálu používat ke zkoumání učivosti organizací. Tento výsledek je možné považovat za původní. Co se týče produktivity práce, byl zjištěn pouze slabý náznak korelace, což může být dáno velikostí souboru či omezeným využitím údajů o produktivitě práce ve smyslu srovnatelnosti, vyžadující podrobnější rozbor ekonomických údajů. Uvedené výsledky nepostihují komplexně vztah problematiky vzdělávání a učící se organizace či vztah s ekonomickými charakteristikami, mohou se však stát podkladovými údaji pro rozsáhlejší výzkum na toto téma.

6.4 Výsledný model vzdělávání

Zpracováním získaných dat byla učiněna zjištění o skutečné realizaci vzdělávání ve zkoumaných společnostech. Na těchto základech byl vytvořen model skutečně realizovaného vzdělávání, které navazuje, resp. do kterého je zahrnuta podniková strategie (její cíle), pracovní výkon (jeho hodnocení) a systémy osobního a kariérového rozvoje. Skutečně realizované vzdělávání v podnicích bývá nahodilé bez vnitřních zákonitostí a opakovatelných činností, nebo systémové, realizované včetně hodnocení (pozbývající však fáze procesu), nebo ve formě procesu s několika fázemi. V první skupině firem dochází ke vzdělávání zaměstnanců nahodilým způsobem, náhle pocíťovanou potřebou, z důvodu vyřešení náhle vzniklé situace. Tento přístup ke vzdělávání postrádá koncepci a jednotlivé vzdělávací akce či programy nejsou systematické. Pro firmy řadící se do druhé skupiny podle realizovaného vzdělávání v níže uvedeném modelu (schéma 29) nazvaného „systém vzdělávání“ je typické, že úkony spojené se vzdělávacími aktivitami ve společnosti lze opakovat, je k nim přistupováno systematicky, mnohdy jsou realizovány plány vzdělávání či hodnocení vzdělávání. Přes tuto systematickosti personální práce v oblasti vzdělávání nelze hovořit o tzv. procesu vzdělávání, který je realizován v jednotlivých přesně definovaných fázích. Tento druhý typ realizace podnikového vzdělávání je nazván „systémem vzdělávání“ právě z důvodu zavedení určitých systémů, zákonitostí a řádů. Třetí možností jak realizovat vzdělávání ve společnostech je „vzdělávání jako proces“. Jedná se sice také o systematické vzdělávání, navíc je však možné toto vzdělávání rozčlenit v jednotlivé přesně dané a vždy stejné fáze opakujícího se procesu. Ve skutečnosti bývají ve společnostech, které ke vzdělávání přistupují jako k procesu, realizovány fáze identifikace vzdělávacích potřeb vycházející z hodnotících pohovorů hodnoceného manažera a jeho jednoho či více hodnotitelů a v určitém souladu s podnikovou strategií (resp. jejími cíli) a pokud existují, tak se systémy osobního případně kariérového rozvoje. Fáze definování požadavků na obsah učení, uvedená v teoretickém modelu vzdělávání vycházejícího ze studia odborných tematických literárních zdrojů, se v praxi firem rozpouští mezi fáze identifikace vzdělávacích potřeb a plánování vzdělávání. Po následné realizaci vzdělávání ve společnostech dochází ve většině případů k hodnocení vzdělávání, které poskytuje zpětnou vazbu pro příští vzdělávání. Skutečně realizované procesy vzdělávání mají podle výsledků šetření pouze čtyři fáze oproti pěti teoretickým, obsahově se však od sebe v tomto aspektu neliší. Model skutečně realizovaného vzdělávání ve formě procesu je uveden ve schématu níže.

Schéma 29: Model skutečně realizovaného vzdělávání



7. TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Pro vyhodnocení stanovených hypotéz z hledisek přístupu k problematice vzdělávání, obsahu a realizace vzdělávání a tréninků, hodnocení vzdělávání a z hlediska přechodu k učícím se organizacím byly posuzovány jednotlivé výsledky příslušných otázek, které byly stanoveny relativními četnostmi uvedených odpovědí.

7.1 Z hlediska přístupu k problematice vzdělávání:

Nulová hypotéza podle četnosti odpovědí personalistů byla vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H_{01} : „*Ve zkoumaných společnostech se nehodnotí pracovní výkon manažerů.*“

Celých 100 % personalistů uvedlo, že u nich ve společnosti se pracovní výkon hodnotí. Tím pádem byla potvrzena její alternativní hypotéza, kterou lze prohlásit za platnou:

H_{a1} : „*Ve zkoumaných společnostech se hodnotí pracovní výkon manažerů.*“

Tato nulová hypotéza podle četnosti odpovědí personalistů byla rovněž vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H_{02} : „*Ve zkoumaných společnostech se nehodnotí pracovní výkon manažerů v hodnotících pohovorech.*“

96 % personalistů uvedlo, že u nich ve společnosti se pracovní výkon hodnotí formou hodnotících pohovorů. Tím pádem byla potvrzena její alternativní hypotéza, kterou lze prohlásit za platnou:

H_{a2} : „*Ve zkoumaných společnostech se hodnotí pracovní výkon manažerů v hodnotících pohovorech.*“

Třetí nulová hypotéza podle četnosti odpovědí personalistů byla rovněž vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H_{03} : „*Vzdělávání ve zkoumaných společnostech nenavazuje na hodnotící pohovory.*“

74 % personalistů odpovědělo, že procedura vzdělávání ve společnostech, kde pracují, navazuje na výsledky získané analýzou hodnotících pohovorů. Tudíž byla potvrzena její alternativní hypotéza, kterou lze prohlásit za platnou:

H_{a3} : „*Vzdělávání ve zkoumaných společnostech navazuje na hodnotící pohovory.*“

Na základě zpracování četnosti odpovědí personalistů byla čtvrtá nulová hypotéza vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H₀₄: „*Ve zkoumaných společnostech nejsou zpracovány systémy kariérového rozvoje.*“

Podle 65% dotazovaných personalistů jsou systémy kariérového rozvoje ve zkoumaných podnicích vypracovány. Byla-li tato nulová hypotéza byla vyvrácena, může být její alternativa považována za platnou:

H_{a4}: „*Ve zkoumaných společnostech jsou zpracovány systémy kariérového rozvoje.*“

Na základě zpracování četnosti odpovědí manažerů (podle 68% dotazovaných manažerů nejsou motivační systémy pro vzdělávání a rozvoj ve zkoumaných podnicích vypracovány) nebyla pátá nulová hypotéza vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze považovat za platnou:

H₀₅: „*Ve zkoumaných společnostech nejsou zpracovány motivační systémy pro vzdělávání a rozvoj.*“

Její alternativní pracovní hypotéza je podle výsledků analýzy dotazníkového šetření vyvrácena:

H_{a5}: „*Ve zkoumaných společnostech jsou zpracovány motivační systémy pro vzdělávání a rozvoj.*“

Na základě zpracování četnosti odpovědí personalistů (podle 65% dotazovaných personalistů je vzdělávání ve zkoumaných podnicích realizováno formou procesu) byla šestá nulová hypotéza vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H₀₆: „*Vzdělávání ve zkoumaných společnostech není realizováno jako proces.*“

Její alternativní pracovní hypotézu lze podle výsledků analýzy řízených rozhovorů považovat za platnou:

H_{a6}: „*Vzdělávání ve zkoumaných společnostech je realizováno jako proces.*“

Z odpovědí personalistů vyplývá, že pouze v 9 % případů není tato závislost prokázána. Nulovou hypotézu je tedy možné zamítnout:

H₀₇: „*Realizace vzdělávání jako procesu nezávisí na systému kariérového rozvoje.*“

Její alternativní hypotézu zamítnout nelze a je tedy možné považovat ji za platnou:

H_{a7}: „*Realizace vzdělávání jako procesu závisí na systému kariérového rozvoje.*“

Na základě zpracování četnosti odpovědí personalistů (100 %) nebyla tato nulová hypotéza vyvrácena, tzn. že ji lze považovat za platnou:

H₀₈: „*Investice do vzdělávání nejsou posuzovány z hlediska jejich budoucí návratnosti.*“

Její alternativní pracovní hypotéza je podle výsledků analýzy řízeného rozhovoru vyvrácena:

H_{a8}: *„Investice do vzdělávání jsou posuzovány z hlediska jejich budoucí návratnosti.“*

Na základě zpracování četnosti odpovědí manažerů (86 % dotazovaných manažerů klade na finanční zajištění vzdělávacích programů zaměstnavatelem důraz rozhodně nebo spíše) byla tato nulová hypotéza vyvrácena, tzn. že tuto nulovou hypotézu lze zamítnout:

H₀₉: *„Pro manažery není důležité, zda jsou vzdělávací programy hrazeny zaměstnavatelem.“*

Její alternativní pracovní hypotézu lze podle výsledků analýzy dotazníkového šetření považovat za platnou:

H_{a9}: *„Pro manažery je důležité, zda jsou vzdělávací programy hrazeny zaměstnavatelem.“*

7.2 Z hlediska obsahu a realizace vzdělávání a tréninků

Nulová hypotéza nebyla na základě analýzy výsledků řízeného rozhovoru uvedené níže v kontingenční tabulce vyvrácena, lze ji tedy považovat za platnou:

H₀₁₀: *„Odborné znalosti nejsou školeny převážně interně.“*

Na základě údajů tabulky (kdy z celkového počtu společností 65 % praktikuje interní vzdělávání profesních znalostí ve společnostech a současně 74 % uvádí externí vzdělávání profesních znalostí mimo společnost, tzn. externí vzdělávání bylo zmiňováno častěji, nicméně obě alternativy odpovědí jsou poměrně vyrovnané) byla tato alternativní hypotéza vyvrácena:

H_{a10}: *„Odborné znalosti jsou školeny převážně interně.“*

Tabulka 119: Rozdělení vzdělávacích aktivit podle lokace

Vzdělávací aktivity	Místo konání vzdělávacích aktivit			
	ve společnosti		mimo společnost	
	N	%	N	%
Profesní znalosti	15	65,22	17	73,91
Manažerské dovednosti	8	34,78	23	100
Jazykové	19	82,61	5	21,74

Nulová hypotéza je na základě odpovědí personalistů uvedených výše v kontingenční tabulce vyvrácena:

H₀₁₁: *„Manažerské dovednosti nejsou školeny převážně externě.“*

Z odpovědí respondentů vyplývá, že ve všech zkoumaných společnostech bývají vzdělávací programy manažerských dovedností uskutečňovány mimo společnost, pouze 35 % společností ještě současně uvádí i vzdělávání tohoto typu v prostorách společnosti. Alternativní hypotéza nebyla vyvrácena, považujeme ji proto za platnou:

H_{a11}: „*Manažerské dovednosti jsou školeny převážně externě.*“

Z výsledků analýzy rozhovoru s personalisty uvedených v kontingenční tabulce níže vyplývá, že nulová hypotéza je zamítnuta:

H₀₁₂: „*Interní školení převažují nad externími.*“

Varianta odpovědi, kdy místem konání vzdělávání byla daná společnost, byla uvedena respondenty čtyřicet dvakrát a druhá varianta odpovědi, kdy místo konání vzdělávací akce bylo mimo společnost, byla uvedena čtyřicet pětkrát. Celkový poměr vzdělávání ve společnosti a mimo společnost vyjádřený bez rozdělení zaměření vzdělávací akce je velmi vyrovnaný a nelze tudíž potvrdit platnost nulové hypotézy. Její alternativní hypotéza předpokládá převahu externího typu vzdělávání nad interním, takže alternativní hypotézu nelze vyvrátit, na tomto základě ji lze považovat za platnou, číselné vyjádření však jasně ukazuje, že převaha externích školení nad interními není nijak významná:

H_{a12}: „*Externí školení převažují nad interními.*“

Tabulka 120: Podílové rozdělení vzdělávacích aktivit podle lokace

Vzdělávací aktivity	Místo konání vzdělávacích aktivit			
	ve společnosti		mimo společnost	
	N	%	N	%
Profesní znalosti	15	35,71	17	37,78
Manažerské dovednosti	8	19,05	23	51,11
Jazykové	19	45,24	5	11,11
Celkem	42	100,00	45	100,00

Na základě vyjádření poměru vzdělávání s využitím interních a externích lektorů (19 % internisté : 81 % externisté) je nulová hypotéza vyvrácena a její alternativní hypotéza může být považována za platnou:

H₀₁₃: „*Školení internisty převažuje nad školeními externisty.*“

H_{a13}: „*Školení externisty převažuje nad školeními internisty.*“

V případě této nulové hypotézy je poměr mezi vzděláváním manažerských dovedností a vzděláváním odborných znalostí velmi vyrovnaný (32 % : 31 %). Z výsledků je patrné, že ani

nulová, ani její alternativní hypotéza nemohou být prohlášeny za platné, jsou tudíž obě vyvráceny:

H₀₁₄: „Vzdělávání manažerských dovedností převažuje nad vzděláváním odborných znalostí.“

H_{a14}: „Vzdělávání odborných znalostí převažuje nad vzděláváním manažerských dovedností.“

Na základě odpovědí manažerů je patrné, že 33 % vzdělávacích aktivit probíhá formou přednášek. Ostatní formy vzdělávání či školení byly uváděny v menším procentuálním zastoupení a byly mezi sebou vyrovnané. Z uvedeného vyplývá, že nulová hypotéza není potvrzena, je tudíž vyvrácena:

H₀₁₅: „Vzdělávací programy nejsou realizovány nejčastěji formou přednášek.“

Jako platnou lze považovat alternativní hypotézu:

H_{a15}: „Vzdělávací programy jsou realizovány nejčastěji formou přednášek.“

7.3 Z hlediska hodnocení vzdělávání

Z výsledků analýzy odpovědí personalistů vyplývá, že v 65 % společností je realizace vzdělávání jako procesu zárukou hodnocení vzdělávání. Protože nelze potvrdit tuto nulovou hypotézu, je nutné ji zamítnout:

H₀₁₆: „Realizace vzdělávání jako procesu nezajišťuje hodnocení vzdělávání z iniciativy personálních oddělení.“

Platnost alternativní hypotézy na tomto základě však potvrdit nelze, nelze ji rovněž ale ani zamítnout:

H_{a16}: „Realizace vzdělávání jako procesu zajišťuje hodnocení vzdělávání z iniciativy personálních oddělení.“

Z analýzy výsledků řízeného rozhovoru se zjistilo, že 74 % hodnocení je realizováno personálními oddělení společností a jen 26 % externími vzdělávacími agenturami, z čehož vyplývá, že nulová hypotéza je zamítnuta:

H₀₁₇: „Převažuje hodnocení realizované externími vzdělávacími agenturami nad hodnocením realizovaným personálními odděleními společností.“

Alternativní hypotéza na základě poměru alternativ 3:1 nebyla vyvrácena, lze ji tedy považovat za platnou:

H_{a17}: „Převažuje hodnocení realizované personálními odděleními společností nad hodnocením realizovaným externími vzdělávacími agenturami.“

Na základě odpovědí personalistů je daná nulová hypotéza vyvrácena. Hodnocení vzdělávacích programů bezprostředně po skončení vzdělávací akce převažuje nad hodnocením s určitým časovým odstupem v poměru 82:18:

H₀₁₈: „Převažuje hodnocení s určitým časovým odstupem nad hodnocením vzdělávacích programů bezprostředně po ukončení vzdělávací akce.“

Alternativní hypotéza vyvrácena není, je tedy považována za platnou:

H_{a18}: „Převažuje hodnocení vzdělávacích programů bezprostředně po ukončení vzdělávací akce nad hodnocením s určitým časovým odstupem.“

Na základě odpovědí manažerů, kdy bylo zjištěno, že v 73 % vzdělávacích programů nebylo nadřizovaným kontrolováno využívání nových poznatků, znalostí a dovedností v praxi, není tato nulová hypotéza vyvrácena a je tudíž považována za platnou:

H₀₁₉: „Zaměstnavatel nevyžaduje (nekontroluje) využívání znalostí nabytých ve vzdělávacích programech v praxi.“

Naopak příslušná alternativní hypotéza je tímto vyvrácena:

H_{a19}: „Zaměstnavatel vyžaduje (kontroluje) využívání znalostí nabytých ve vzdělávacích programech v praxi.“

7.4 Z hlediska přechodu k učícím se organizacím

Z výsledků analýzy odpovědí manažerů vyplývá, že 78 % z nich je plně seznámeno s podnikovou strategií. Nulová hypotéza je tedy zamítnuta:

H₀₂₀: „Manažeři nejsou plně seznámeni s podnikovou strategií.“

Její alternativní hypotéza se tímto potvrzuje:

H_{a20}: „Manažeři jsou plně seznámeni s podnikovou strategií.“

68 % manažerů se domnívá, že vzdělávání realizované ve společnostech zohledňuje jejich podnikovou strategii (26 % se domnívá, že rozhodně a 42 % si myslí, že spíše zohledňuje). Na tomto základě je možné nulovou hypotézu zamítnout:

H₀₂₁: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech nezohledňuje podnikovou strategii.“

Alternativní hypotéza není na základě výše uvedeného zamítnuta a je ji tedy možné považovat za platnou:

H_{a21}: „Vzdělávání ve zkoumaných společnostech zohledňuje podnikovou strategii.“

Dotazovaní manažeři uvedli v 98 %, že mají zájem na svém vzdělávání (67 % rozhodně a 31 % spíše). Uvedená nulová hypotéza je tím zamítnuta a platná je hypotéza alternativní:

H₀₂₂: „Manažeři nemají zájem na svém vlastním vzdělávání.“

H_{a22}: „Manažeři mají zájem na svém vlastním vzdělávání.“

Celých 100 % manažerů uvedlo, že má zájem na vzdělávání svých podřízených (85 % rozhodně a 15 % spíše). Uvedená nulová hypotéza je tím zamítnuta a platná je hypotéza alternativní:

H₀₂₃: „Manažeři nemají zájem na vzdělávání svých podřízených.“

H_{a23}: „Manažeři mají zájem na vzdělávání svých podřízených.“

Z výsledků analýzy dotazníků vyplývá, že 79 % manažerů je za učení svých podřízených odpovědných. Uvedená nulová hypotéza je tím zamítnuta a platná je hypotéza alternativní:

H₀₂₄: „Manažeři nejsou odpovědni za učení svých podřízených.“

H_{a24}: „Manažeři jsou odpovědni za učení svých podřízených.“

Na základě analýzy odpovědí manažerů bylo zjištěno, že po ukončení vzdělávacího programu či školení nepředává nově získané poznatky, znalosti a dovednosti svým podřízeným 75 % manažerů a svým kolegům 89 % manažerů. Z uvedeného vyplývá, že nulovou hypotézu nelze vyvrátit a je tudíž považována za platnou, a že alternativní hypotéza je zamítnuta:

H₀₂₅: „Vědomosti jednotlivců (manažerů) nejsou ve zkoumaných společnostech předávány a sdíleny.“

H_{a25}: „Vědomosti jednotlivců (manažerů) jsou ve zkoumaných společnostech předávány a sdíleny.“

60 % dotazovaných manažerů se domnívá, že by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat a pouze 23 % si myslí opak, ostatní dotazovaní manažeři se nevyjádřili. Nulová hypotéza je na základě zjištění vyvrácena:

H₀₂₆: „Manažeři nemají pocit, že by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat.“

Z výsledků analýzy dotazníků vyplývá, že tuto alternativní hypotézu nelze vyvrátit a je možné ji tedy považovat za platnou:

H_{a26}: „*Manažeři mají pocit, že by měli mít více pravomocí a možností rozhodovat.*“

Nulová hypotéza je na základě zjištění zamítnuta:

H₀₂₇: „*Manažeři nemohou znalosti nabyté ve vzdělávacích programech využít v praxi.*“

Většina dotazovaných manažerů (93 %) uvedlo, že znalosti nabyté ve vzdělávacích programech mohou využít v praxi, čímž lze považovat za platnou alternativní hypotézu:

H_{a27}: „*Manažeři mohou znalosti nabyté ve vzdělávacích programech využít v praxi.*“

Z výsledků výzkumu charakterizujícího současný stav vzdělávání ve zkoumaných podnicích bylo na základě testování hypotéz zjištěno, že ve všech zkoumaných společnostech se pracovní výkon zaměstnanců, resp. manažerů hodnotí a v naprosté většině s využitím hodnotících pohovorů. Toto hodnocení potom slouží jako podkladový údaj pro realizaci vzdělávání ve třech čtvrtinách zkoumaných firem.

Vzdělávání bývá ve společnostech realizováno nahodilým způsobem, či jako systém nebo proces. Nejrozšířenější (ve dvou třetinách společností) je realizace vzdělávání formou procesu. Současně se vzděláváním jsou ve dvou třetinách společností zpracovány systémy kariérového rozvoje a pouze v jedné třetině firem jsou vytvořeny podpůrné motivační systémy vzdělávání.

Zajímavé je, že v žádné ze zkoumaných společností nedochází k posuzování investic do vzdělávání z hlediska jejich budoucí návratnosti. Hodnocení vzdělávání je realizováno personálními odděleními společností a externími vzdělávacími agenturami v poměru 3:1. Hodnocení vzdělávacích programů bezprostředně po skončení vzdělávací akce převažuje nad hodnocením s určitým časovým odstupem v poměru 4:1. Smyslem vzdělávání je využívání nových poznatků, znalostí a dovedností v praxi. To však bývá nadřízenými kontrolováno pouze v jedné čtvrtině případů.

Důležitým předpokladem vzniku učícího se prostředí je sdílení znalostí a dovedností. Je také nutné předávat nejen nově nabyté poznatky, ale i ty, které jsou trvalým vlastnictvím jedinců – členů společnosti. K předávání poznatků nově nabytých z absolvovaných vzdělávacích akcí a programů podřízeným dochází jen v jedné čtvrtině případů, kolegům manažerům však pouze v jedné desetině případů.

Tato zjištění byla významná pro tvorbu návrhu modelu vzdělávání ve smyslu jeho zdokonalení.

8.NÁVRH MODELU

Na základě poznatků zakotvených v literární rešerši a výsledků empirického zkoumání byl navržen níže uvedený model vzdělávání, který by měl usnadnit a napomoci firmám k přechodu k učícím se organizacím. Navržený model zohledňuje znaky učící se organizace v souvislosti se vzděláváním. Zároveň je však v tomto ohledu komplexní a při jeho využívání kontinuální. Uvedený model opomíjí takové znaky učící se organizace, které se bezprostředně nevztahují ke vzdělávání, opomíjí aspekt smysluplnosti a odpovědnosti práce, pravomocí a kompetencí či podpory změn a inovací (viz. teoretický model učící se organizace v kapitole 3). Celá problematika vzdělávání a učení se organizace a v organizaci se odvíjí od podnikové strategie a jejích cílů. Pro dosažení maximálního efektu ze všech firemních činností je třeba, aby byly cíle organizace vzešlé z podnikové strategie v souladu s osobními cíli jednotlivců. Tyto cíle by měly být vytýčeny v plánech osobního, resp. kariérového rozvoje. Mezi cíli organizace a cíli jednotlivců by měl být v rámci dobře fungující organizace konsensus.

Navržený model vzdělávání tedy zahrnuje a zohledňuje podnikové a osobní cíle a současně staví na výsledcích hodnocení pracovní výkonnosti jednotlivců. V tento moment lze návrh rozdělit na tři části. V první části dochází k získávání nových znalostí a poznatků (jedná se o 1. – 5. fázi procesu vzdělávání). V druhé části dochází k využívání poznatků (6. a 7. fáze vzdělávacího procesu) a ve třetí části dalšímu rozvoji znalostí (8. fáze).

První fází je fáze identifikace vzdělávacích potřeb, ke které dochází na základě výsledků hodnocení pracovní výkonnosti, již zmiňovaného konsensu mezi podnikovými a osobními cíli a manažerského auditu, který poskytne informace o stávajících znalostech, schopnostech a dovednostech jednotlivců či jejich případných nedostatcích. V druhé fázi procesu jsou vymezeny cíle vzdělávání, takové, které jsou měřitelné, a cíle kvalitativního charakteru. Tato fáze je velmi důležitá vzhledem k sedmé fázi hodnocení vzdělávání.

Následuje třetí fáze plánování, kdy je nejen připraven plán vzdělávání, ale rovněž jeho podpůrný plán – plán motivační. Plán vzdělávání zahrnuje použité metody, zařízení, vymezuje místo vzdělávací aktivity a určuje lektory vzdělávání. Motivační plány mají povzbuzující charakter a slouží k podpoře zájmu o vzdělávání.

Další fází je realizace vzdělávání. V učící se organizaci je kladen velký důraz na kolektivní učení a vzájemné ovlivňování svými znalostmi. Vzdělávání je tedy realizováno formou individuálního i formou kolektivního učení.

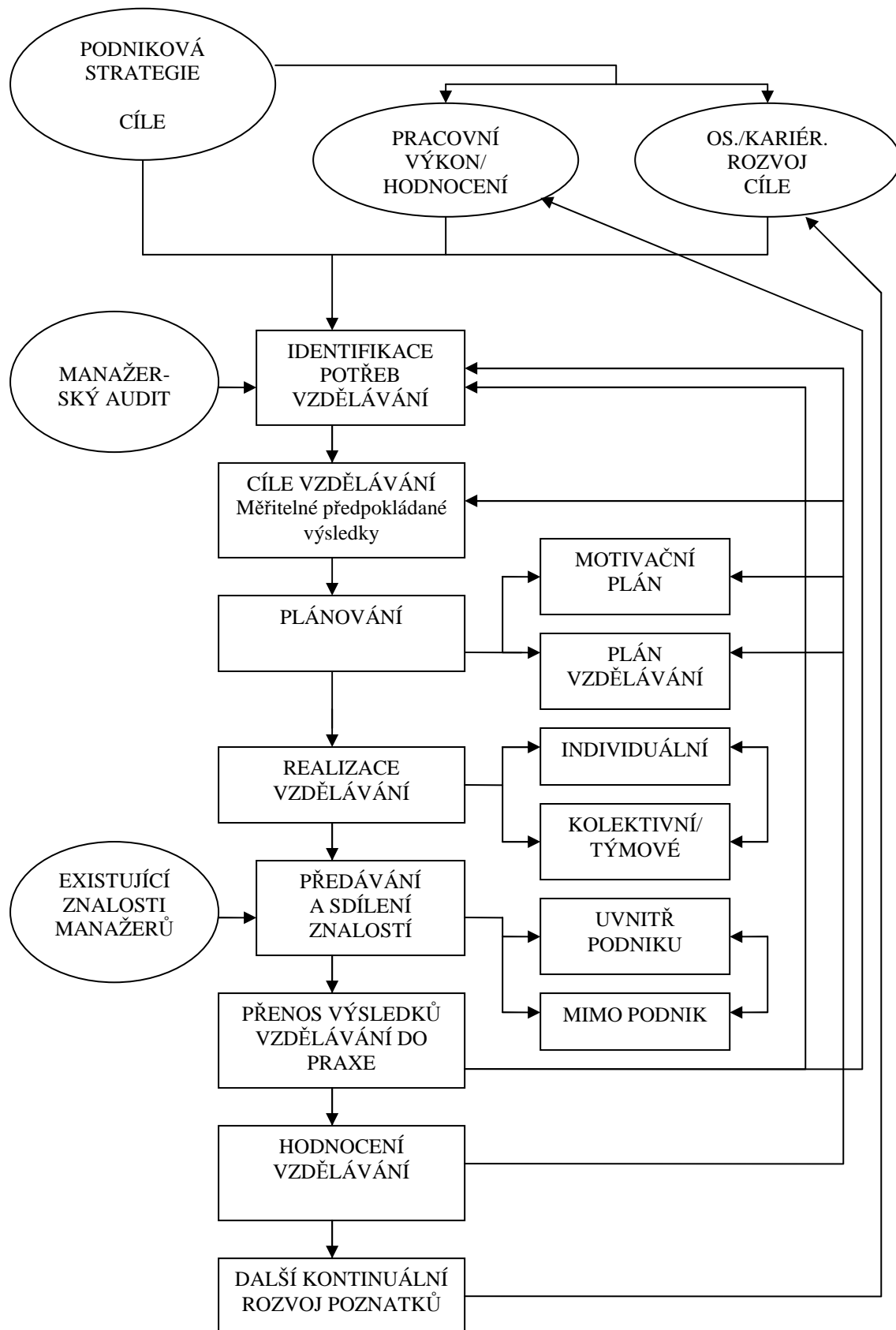
Po této fázi následuje fáze předávání znalostí a poznatků získaných jednak v předchozí fázi realizace vzdělávání, jednak z vědomostního potenciálu již existujících znalostí manažerů, které jsou v organizaci učícího se charakteru sdíleny. V této fázi lze využít řízení znalostí (management znalostí) ve smyslu získání znalostí a vědomostí, kterými lidé v organizaci disponují, a umožnit její další předání. Nové i již existující znalosti jsou sdíleny uvnitř podniku i mimo podnik například s dodavateli nebo zákazníky (zájmovými skupinami).

Šestá fáze logicky navazuje na předchozí, je důvodem celého vzdělávacího procesu, a přenáší výsledky vzdělávání a učení do praxe. Poskytuje současně zpětnou vazbu pro první, druhou a třetí fázi procesu – identifikaci vzdělávacích potřeb, vymezení cílů vzdělávání a fázi plánování. Fáze přenosu výsledků vzdělávání do praxe ovlivňuje pracovní výkon v podniku a tím i jeho hodnocení. Hodnotit by se měl i celý proces vzdělávání. V učící se organizaci má každý vedoucí pracovník odpovědnost za učení svých podřízených. Ta nekončí pouze kontrolou absolvování vzdělávacího programu. Přenos výsledků vzdělávání do praxe by měl nadřízený od svých podřízených spolupracovníků vyžadovat.

V sedmé fázi hodnocení vzdělávání dochází ke konfrontaci skutečných výsledků vzdělávání ve formě kvalitativních a kvantitativních ukazatelů s cíli vytyčenými v druhé fázi procesu. Toto hodnocení rovněž poskytuje zpětnou vazbu pro identifikaci potřeb, již zmiňované cíle vzdělávání a plánování vzdělávání, vč. plánování podpůrných programů.

Poslední fází navrhovaného modelu je fáze dalšího rozvoje poznatků, jejíž realizace má být kontinuální jako časově neohrazený proces, součást každodenního života firmy. Tato fáze poskytuje zpětnou vazbu systémům osobního, resp. kariérového rozvoje a ovlivňuje jejich cíle.

Schéma 30 : Návrh modelu vzdělávání pro usnadnění přechodu k učící se organizaci



9. ZÁVĚR

Vzdělávání přispívající k růstu vědomostí, dovedností a postojů je v dnešní době, charakteristické rychlým a rozsáhlým zaváděním inovací, považováno za nejdůležitější faktor celkového ekonomického růstu. Podniky zkvalitňují podporou rozvoje zaměstnanců a zvyšují efektivitu vnitřních procesů a rozvíjí podnik jako celek. Rozvoj lidských zdrojů jako získávání nových znalostí, schopností a způsobu chování zaměstnanců umožňuje lépe se přizpůsobit novým požadavkům, které souvisí s očekávanými změnami pracovních úkolů a potřeb zákazníků. Součástí rozvoje lidských zdrojů v podniku je i řízení kariéry zaměstnanců usilující o dosažení souladu mezi potenciálem a motivací pracovníků a potřebami podniku. Odlišuje se od tréninku zaměstnanců spočívající v získávání pracovních dovedností k výkonu či efektivnějšímu provádění stávajících úkolů a činností. Nově získané poznatky je nutné inovativně a tvořivě adaptovat na současné potřeby a možnosti konkrétních organizací a celé ekonomiky. Vzdělání (vzdělávání) je pokládáno za významný a účinný zdroj akcelerace růstu ekonomik i jednotlivých podniků.

V současnosti podniky hledají optimální způsoby organizace práce, přispívající k jejich efektivnějšímu využívání. Z tohoto důvodu je kladen důraz na schopnost týmové práce, vhodného vedení a pozitivní motivace podřízených a rovněž schopnost úspěšné komunikace a spolupráce se zákazníky. Uvedené skutečnosti poukazují na nezbytnost investic do lidského kapitálu zaměstnanců a rozvoje jejich kompetencí. Aby vzdělávání bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie. Vyžaduje to nezbytnou spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi.

Pro podniky je tedy důležitá jak na individuální tak na organizační úrovni schopnost rychle reagovat na změny, umět se jim přizpůsobit či je dokonce předpovídat. Schopnost učit se rychleji než konkurence se stává rozhodujícím předpokladem úspěchu organizace v konkurenčním boji. Tento významný aspekt současnosti úspěšně zohledňuje taková organizace, kde lidé stále zlepšují své schopnosti dosahovat požadovaných výsledků, kde je podporováno flexibilní a systémové myšlení, kde se lidé učí a pracují týmově, tzv. učící se organizace.

Výzkum současného stavu vzdělávání manažerů v podnicích v ČR byl soustředěn na zjištění slabých míst manažerského vzdělávání a rozvoje z formální a obsahové stránky, komplexnosti těchto procesů a zjištění míry shody zkoumaných společností s tzv. učící se organizací právě z hlediska vzdělávání s následným návrhem na možnosti zlepšení. Zpracování vyžadovalo z hlediska specifické oblasti zkoumání výzkum kvantitativní a v zájmu zvýšení efektivity i výzkum kvalitativní. Do výzkumu bylo zapojeno dvacet tři firem působících v českém tržním prostředí. Pro zajištění diverzity byly zkoumané společnosti vybrány záměrným výběrem z různých odvětví. Získání společností ke spolupráci na výzkumném projektu nebylo snadné. Soubory respondentů byly pro účely práce vymezeny dva. Prvním byli personalisté společností, druhým manažeři. Z oslovených manažerů se projektu účastnilo pouze 35 %, tedy celkem osmdesát jedna. S využitím technik sběru dat bylo získáno velké množství informací, které byly následně tříděny a které ne všechny nakonec posloužily výzkumnému účelu práce. U mnohých nebylo možné zajistit komparativitu či jejich další zpracování vzhledem k rozsahu souborů či rozsahu práce nepřineslo předpokládaný užitek.

Teoretická část poskytla základ pro uvedený výzkum. Struktura teoretické části byla sestavena metodou dedukce, kdy se z obecné široké teoretické základny přechází ke konkrétnějším tématům, tedy od rozvoje a vzdělávání (manažerů) k osobnosti (manažera). **Shrnutím literární rešerše byl teoretický model vzdělávání v organizacích**, který vychází z Armstronga (1999) a je doplněn o zpětné vazby k druhé (fáze definování požadavků na obsah učení) a třetí fázi (fáze plánování programů vzdělávání) procesu vzdělávání **a teoretický model učící se organizace, který byl nově vytvořen pro účely této práce**, vyplývající ze studia odborných pramenů.

Na základě sběru dat pomocí dotazníku a rozhovoru s respondenty, následného třídění a zpracování byly vytvořeny tabulky absolutních a relativních četností a kontingenční tabulky, které charakterizovaly proměnné stanovené v metodice. Z těchto výsledných údajů **byl vytvořen obraz vystihující reálnou situaci v oblasti vzdělávání v podnicích, jež byl znázorněn v modelu (schéma 28: Model skutečně realizovaného vzdělávání)**. Na základě komparace teorie a zjištěné skutečnosti byl navržen nový model, který odstraňuje nedostatky současné praxe z hlediska vzdělávání. V rámci tohoto návrhu dochází k několika inovacím a rozšířením procesu vzdělávání a to v části zajišťování podkladových údajů o potřebách vzdělávání pro fázi identifikace (podstata rozšíření je v konsensu cílů

podnikové strategie a cílů osobního/kariérového rozvoje a v zahrnutí výstupů manažerského auditu) a v přípravné části předcházející realizaci vzdělávání (ve vytýčení cílů vzdělávání, tak aby byly měřitelné, ve fázi plánování o motivační plány podporující proces vzdělávání). Při realizaci vzdělávání je kladen důraz na kolektivní učení a učení se při práci. Po fázi realizace vzdělávání nenásleduje ihned fáze hodnocení, té předchází předávání a sdílení znalostí, poznatků a dovedností (těch nově získaných ve vzdělávacím procesu a těch, které již jsou vlastnictvím lidí, ale nepředávají se ani nesdílejí) a to jak uvnitř podniku, tak mimo podnik (předávání a sdílení s dodavateli, odběrateli) a fáze přenosu výsledků nově nabytých znalostí a dovedností do praxe. Následuje fáze hodnocení, která poskytuje zpětnou vazbu pro identifikaci vzdělávacích potřeb, vytyčování cílů vzdělávání a plánování. Nově je zařazena fáze dalšího rozvoje poznatků, která zajišťuje kontinuitu celého procesu.

Při aplikaci navrženého modelu ve sledu jeho částí (přípravné, získávání, využívání a rozvoje) je ovšem důležitá podpora organizační kultury, jež se musí inovovat současně. Tento model byl navržen, aby byl nápomocen přechodu firem k učícím se organizacím, a to ve vztahu pouze k jednomu z hledisek - vzdělávání. Z toho důvodu, že při přeměnách společností v učící se, je podstatný právě komplexní a kontinuální proces přerodu, nelze vzdělávání chápat odděleně bez vzájemných vazeb a propojení s ostatními aspekty této změny. Po důkladné přípravě a odstranění bariér, po zavedení principů učící se organizace, je pouze na lidech, na jejich schopnostech a ochotě, jak se přeměna společností podaří. Hodnocením bude v tomto případě každodenní život firem v jeho všednosti i délce.

9.1 Využití poznatků pro další rozvoj vědního oboru

Návrh modelu komplexního procesu vzdělávání by měl usnadnit přeměnu firem na učící se organizace z hlediska vzdělávání. Měl by být nápomocen v jejich cestě k dokonalejší a efektivnější společnosti. Přechod k této formě podnikatelského subjektu je rozsáhlejší a vyžaduje úsilí z více hledisek. Hledisko vzdělávání je jedním z hlavních. Smyslem života podniků je uspokojování zájmových skupin, které bude o to lepší, čím lépe si podnik povede. Jeho úspěšnost lze zajistit jeho efektivitou. Jednou z oblastí, která nemá v tomto ohledu hranice, je oblast lidských zdrojů. Jejich potenciál umožňuje podnikům stát se úspěšnými a je také tím, co podniky odlišuje od sebe navzájem. Je v podstatě variabilní položkou podnikání,

když ostatní jsou již dnes téměř fixní. Z těchto důvodů se objevuje koncept učící se organizace.

Definic učící se organizace existuje mnoho. Na základě studia odborných pramenů byly v teoretické části vymezeny obecné principy, na kterých je tento typ společnosti založen. Kdyby se na učící se organizaci nahlíželo z hlediska politiky, zaujal by její liberální styl. Kdyby se na ni pohlíželo z hlediska multikulturní psychologie, vyjadřovala by jistě dimenze malé vzdálenosti moci a kolektivismu. Charakteristiky pojmu získané z teoretických zdrojů byly vymezeny a uvedeny v literární rešerši. Z důvodu výzkumného záměru práce byly tyto informace shrnuty a vyjádřeny ve formě **modelu učící se organizace**, který by pojem jednoduše vystihoval, charakterizoval nejen jeho jednotlivé prvky, ale i vazby, a který by tak doplnil teoretický základ práce. Model vymezuje subjekty a objekty učící se organizace, její atributy a aspekty v komplexu jejich propojení a vzájemných vazeb.

Subjekty modelu jsou jednotlivec a organizace, které jsou současně vzdělávány a rozvíjeny. Rozvoj a vzdělávání působí na organizační kulturu, klima společnosti, které postupně mění a přetváří. Organizační kulturu charakterizují znaky jako je smysluplná a odpovědná práce, vymezené a delegované kompetence s možnostmi rozhodovat, nepřetržitá podpora změn a inovací a významným atributem je učení. Při učení je kladen důraz na týmové učení a na výměnu a sdílení znalostí, poznatků a dovedností. V modelu jsou zahrnuty aspekty komplexnosti a kontinuity, bez kterých by princip učící se organizace postrádal funkčnost.

Výstupem empirické části byl **model skutečného stavu vzdělávání**, který byl porovnáván s teoretickými modely procesu vzdělávání a učící se organizace. Na základě výsledků dotazníkového šetření, rozhovoru a analýzy dokumentů a výše uvedené komparace byl **navržen model, který znázorňuje vzdělávání jako proces v celé jeho úplnosti a širším pojetí přechodu firem k učícím se organizacím**. Model byl výsledkem hledání optimálního řešení problematiky vzdělávání a přechodu firem k učícím se organizacím, s přihlédnutím k teorii i praxi. Možnost jeho využití je převážně u velkých firem, které disponují prostředky pro jeho uvedení v život. V adekvátním měřítku jej lze uplatnit i v praxi malých firem, musí být však zachována jeho komplexnost ve všech fázích. Výhodou využití u malých firem je fakt, že jejich plošší struktura umožňuje snazší kontrolu i realizaci nových opatření a není třeba odstraňovat takové množství případných překážek. Navržený proces však musí být

realizován ruku v ruce s informovaností a komunikací v podniku. A musí být odstraněny nejen technické, ale i psychologické bariéry implementace procesu.

Jedním z přínosů navrženého modelu procesu vzdělávání je vymezení základu, ze kterého vzdělávání vychází – podnikové strategie, výkonnosti a rozvojových programů. Ačkoli hierarchicky níže stojí pracovní výkon a osobní či kariérový rozvoj, v procesu vzdělávání působí s podnikovou strategií současně. Mezi strategickými cíli, jako cíli společnosti, a cíli osobního/kariérového rozvoje, jako cíli jednotlivce, by měla být shoda, na jejíž základě a v souvislosti s výstupy hodnocení pracovního výkonu (jako předpřípravné části) je přistoupeno k samotnému procesu. Ten začíná fází identifikací potřeb, která je obohacena o výstupy manažerského auditu, a která přechází ve fázi vytyčování cílů výzkumu. Tato fáze má význam z hlediska lepšího uchopení směru vzdělávání a hlavně jeho následného hodnocení. Nová je fáze předávání a sdílení znalostí, která má zdroj nejen v proběhlém vzdělávání, ale rovněž i ve znalostech manažerů, které již mají a buď je sami nevyužívají nebo nesdílí, a které je zaměřeno do organizace i ven mimo podnik. Do procesu vzdělávání byla zahrnuta i fáze přenosu výstupů vzdělávání ve formě nově nabitých znalostí a dovedností do praxe se zpětnou vazbou pro hodnocení pracovního výkonu a identifikaci vzdělávacích potřeb. Využívání výsledků vzdělávání v praxi je to, k čemu celý proces směřuje, přesto se však ve třech čtvrtinách nadřizenými nevyžaduje a nekontroluje. Zařazení realizace praktického přínosu mezi fáze procesu by mělo napomoci uskutečnění jeho kontroly vedoucími pracovníky. Následuje fáze hodnocení vzdělávání, které poskytuje zpětnou vazbu přípravné fázi vzdělávání. Podstatné pro celý proces je, že poznatky musí být dále rozvíjeny, a že všechny fáze tvoří jakýsi cyklus neustále se opakujících aktivit. Další rozvoj poznatků přináší zpětnou vazbu osobnímu/kariérovému rozvoji. Systém zpětných vazeb v procesu umožňuje neustálou kontrolu jeho průběhu a shodu předpokladů a očekávání s konkrétní realitou.

Zpracování statistickými metodami korelační analýzy (výstupů dotazníkového šetření ve vztahu s atributy pojmu učící se organizace) přineslo na hladině významnosti 0,05 více statisticky významných výsledků. Na tomto základě byla provedena analýza hlavních komponent. Ukázalo se, že by bylo možné vytvořit škálu učivosti (schopnosti učení se organizace) z otázek: 2 (Cítíte, že je ve vaší společnosti kladen velký důraz na učení?), 3 (Jste odpovědní za učení svých podřízených?) a 6 (Máte pocit, že se svým individuálním rozvojem aktivně podílíte na přeměně společnosti v učící se organizaci?). Pomocí výpočtu

Crombachových alf se předpoklad potvrdil a škálu tvořenou otázkami 2, 3, 6 je možné považovat za reliabilní.

Využití statistických metod korelační analýzy, analýzy rozptylu, analýzy hlavních komponent a Crombachových alf pro zpracování kvalitativních a kvantitativních dat a ekonomických charakteristik organizací přispělo k rozkrytí obsahu pojmu učící se organizace. Výsledkem uvedených statistických metod je v první řadě **navržení škály schopné spolehlivě měřit učivost organizace (schopnost učení se organizace)**, která vykazuje odpovídající Crombachovu alfu. Je tudíž potvrzeno, že lze tuto škálu používat ke zkoumání předpokladu schopnosti přeměny na učící se organizaci. Tento výsledek je možné považovat za nový. Co se týče produktivity práce, byl zjištěn pouze slabý náznak korelace, což může být dáno velikostí souboru či omezeným využitím údajů o produktivitě práce ve smyslu srovnatelnosti, vyžadující podrobnější rozbor ekonomických údajů. Uvedené výsledky nepostihují komplexně vztah problematiky vzdělávání a učící se organizace či vztah s ekonomickými charakteristikami, mohou se však stát podkladovými údaji pro rozsáhlejší výzkum na toto téma.

Teoretický přínos práce lze tedy spatřovat ve **vytvoření teoretického modelu učící se organizace**, který umožňuje snazší orientaci v problematice této koncepce, v **tvorbě návrhu modelu procesu vzdělávání**, který znázorňuje podnikové vzdělávání v celé jeho šíři a může sloužit jako vodítko pro přeměnu firem v učící se organizace z hlediska vzdělávání, a **vymezení reliabilní škály učivosti**, která umožňuje měřit schopnost organizací učit se. V návaznosti na tyto výsledky lze pokračovat v další výzkumné práci na dané téma, která by mohla osvětlit další vztahy v oblasti podnikového vzdělávání, jakými jsou například relace s produktivitou práce.

9.2 Využití poznatků v praxi

Jakýkoliv pokus o zpětnou vazbu, jakékoliv zjišťování skutečného stavu věcí, jakákoliv informace objasňující zkoumanou realitu je přínosem s možností využití v praxi. Na základě dotazníkového šetření byly zjišťovány skutečnosti o zkoumaném předmětu, ale i názory a postoje manažerů.

Výstupy nejen z dotazníkového šetření, ale i rozhovoru a analýzy dokumentů sloužily k tvorbě **návrhu modelu procesu vzdělávání ve vztahu k přechodu firem k učícím se organizacím. Praktickým přínosem práce je využití modelu v praxi velkých i malých firem.** Velké firmy se vyznačují složitější řídicí i organizační strukturou a disponují většími možnostmi a prostředky při zavádění procesu. Malé firmy mají výhodu plošších struktur a nižší riziko byrokratických bariér. Navržený proces se jim však může zdát příliš složitý. Pro zachování účinnosti modelu při implementaci v malých podnicích je nutné neustoupit z jeho komplexnosti, je však možné snadněji a rychleji postupovat v jednotlivých jeho částech a fázích. Je důležité vždy mít na paměti, že navržený model sám o sobě neumožňuje tvorbu učící se organizace, k tomu je zapotřebí dalších kroků. Model se týká pouze oblasti vzdělávání, ačkoli tvoří esenciální charakteristiku podstaty pojmu.

Současně s aplikací modelu v praxi musí dojít k odstranění bariér na straně organizace (technické překážky) i na straně lidí v organizaci (psychologické bariéry). Je nutné připravit technické podmínky a rovněž přizpůsobit organizační kulturu pro úspěšné zavedení procesu do činnosti firmy. Tam, kde nejsou zpracovány systémy osobního a kariérového rozvoje (30 % manažerů je nemá vytvořeny), by měly být vytvořeny. Rozvojové programy by měly být motivující (30 % respondentů, kteří mají rozvojové programy vytvořeny s nimi není spokojeno) a měly by směřovat k předem vytyčenému cíli, totožnými s cíli jednotlivce. Změny nastalé z hlediska komunikace plní významnou funkci pro přenos a sdílení informací. To by mělo probíhat nejen formou přednášek, ale převážně při práci nebo elektronickou formou (intranet), jejíž využívání je přizpůsobeno časovým možnostem manažerů a je k dispozici nepřetržitě. Na získávání znalostí formou přednášek byly zaznamenány negativní reakce manažerů. Manažeři kritizují vzdělávání touto formou a poukazují na její odtrženost od praxe a vyžadují interaktivní formu výuky. Uvádí, že formou přednášky je stále realizováno až 30 % vzdělávacích programů. Zajímavé je ovšem zjištění, že u vzdělávacích programů objednaných manažery bez přispění zaměstnavatele respondenti uvádí tuto formu opět z 62 % kurzů. Jedním z vysvětlení je, že manažeři i přes své výhrady k této formě učení na ni jsou zvyklí, jiným vysvětlením může být omezená nabídka vzdělávacích forem.

Kvalitní komunikace a efektivní přenos informací jsou pro podniky typu učících se organizací strategickou záležitostí. Na základě dotazníkového šetření byla učiněna zjištění o neinformovanosti manažerů o vlastních kompetencích (11 % manažerů uvedlo, že neví zda má odpovědnost za učení svých podřízených), produktech personálního oddělení, o personální

politice jako celku a strategických aspektech činnosti organizací (11 % manažerů neví, zda je v jejich společnosti kladen důraz na učení, zda se sami svým individuálním rozvojem podílí na posunu společnosti směrem k učící se organizaci neví 18 % dotazovaných manažerů, zda jejich společnosti umožňují efektivní tvorbu týmů neví 19 %). Z toho plyne také nejistota manažerů a nedůvěra ve vlastní přínos, nejasný postoj k pocitu vlastní postradatelnosti (34 % manažerů neví, zda jsou pro své zaměstnavatele postradatelní) či neschopnost vyjádřit názor na rozsah kompetencí a pravomocí, které by měli mít (16 % manažerů neví, zda potřebují pravomocí víc nebo je-li současný stav dostačující). **Doporučením tedy není jen interaktivně vzdělávat, ale i interaktivně pracovat, sdílet jak znalosti, tak informace.**

Podněcovat zájem zaměstnanců, motivovat jejich pracovní i lidské chování a jednání, vést a podporovat soutěživost, podněcovat k tvořivosti je základem nejen podnikové efektivity a prosperity, ale i spokojenosti jejich zaměstnanců. Z odpovědí na volné otázky dotazníku je patrné, že jsou společnosti, kde manažeři nejsou spokojeni se stylem vedení a jednání svých nadřízených. Pracovní atmosféra těchto společností je pro zaměstnance, resp. manažery demotivující a pracovní činnosti neefektivní. Manažeři nejčastěji kritizovali nezájem svého zaměstnavatele o jejich rozvojové aktivity, ale i bariéry v komunikaci a nedostatky v kompetencích. Vyžadovat od zaměstnanců loajalitu je podstatně snazší, poskytuje-li i podnik loajalitu svým zaměstnancům. Jednou z nezanedbatelných psychologických bariér je také nechuť k hodnocení a strach z výsledků vedoucí manažery špatným směrem. Zajištění atmosféry podpory veškerého kreativního snažení umožňuje změnu náhledu manažerů na tuto dnes nepopulární činnost. Z tohoto důvodu **je také podstatné umožnit zaměstnancům vidět dopady svého jednání v praxi.** Firmy toto nedělají, protože proces zjišťování dopadů pracovního jednání, resp. vzdělávání na podnikové výsledky je nesnadný.

Na výsledky činnosti organizací lze pohlížet z ekonomického hlediska, výstupy však bývají i kvalitativního charakteru. Aby bylo možné je hodnotit, je nutné je předem vymezit v podobě cílů. Kvalitativními ukazateli úspěšnosti firem mohou být nové výrobky a inovace, zvýšení úrovně dovedností, zvýšení flexibility pracovní síly, zvýšení spokojenosti zákazníků, více nových zákazníků a tržních segmentů, překračování vytýčených cílů, lepší schopnost řízení krizových situací či menší potřeba využití konzultantských společností apod. Tyto kvalitativní přínosy je možné posuzovat přímo v podnicích a aby byly měřitelné musí být znám výchozí stav. Vzhledem k rozsahu práce toto nebylo možné, ale jako cesta vedoucí

k úspěchu v hodnocení je tato možnost zakotvena v návrhu. Jiné je ohodnocení ekonomické efektivity vyjádřené v číselných ukazatelích.

Na základě analýzy dokumentů byly zjištěny ekonomické charakteristiky zkoumaných firem. Následně byly uskutečněny pokusy výpočtů korelací a rozptylů s cílem zjištění statisticky významných výsledků například s produktivitou práce. Byl zjištěn pouze slabý náznak korelace. Příčinou může být velikost zkoumaného souboru či omezené využití údajů o produktivitě práce z hlediska srovnatelnosti, jež by vyžadovalo podrobnější rozbor ekonomických údajů hlavně z hlediska jejich struktury jednotlivých položek. Dalším možným směrem vedoucím k osvětlení vlivu působení vzdělávání na podnikové výsledky by byl pokus o výpočet ekonomické návratnosti investic do vzdělávání, resp. lidského kapitálu, podobně jak se přistupuje k výpočtům návratnosti investic vlastního kapitálu. Tyto a další výpočty a snahy však předpokládají hlubší proniknutí do struktury ekonomických údajů podniku, což v rámci výzkumu souboru dvaceti třech společností nebylo možné. Pokus o zjištění a ohodnocení ekonomických přínosů vzdělávání by mohlo být tématem na další výzkumnou práci.

Výzkum přinesl využitelný výsledek v podobě škály zjišťující schopnost učení se organizace. Na základě výpočtu Crobachových alf byla potvrzena reliabilita využití této škály pro měření učivosti organizací v praxi. **Praktickým přínosem práce by tedy mohl být nejen navržený model přechodu firem k učícím se organizacím vyznačující se svou komplexností a kontinuitou fází, ale rovněž tvorba pomocného ukazatele pro zjišťování současných předpokladů pro změnu a přerod organizace vzhledem k diskutovanému pojmu v podobě reliabilní škály pro měření. Zaměření práce na vzdělávání tedy přineslo model jeho zdokonalení v podnicích, které by se mohlo podobat znakům pojmu učící se organizace, a nástroj testování předpokladů úspěšné implementace tohoto zdokonalení využitelné v praxi. Na základě výzkumu skutečně realizované praxe v podnicích byl vytvořen model vzdělávání, který tuto realitu vystihuje. Přináší obraz o současném stavu podnikového vzdělávání a umožňuje komparaci s ideálním stavem. Ve smyslu přiblížení se k dokonalejšímu procesu vzdělávání lze uvažovat o přechodové fázi mezi současnou realitou a zamýšleným zlepšením. Je však nesporné, že proces přerodu firem v učící se organizace, je procesem z hlediska vzdělávání a přístupech k němu kontinuálním, a z hlediska šíře záběru nutných změn komplexním.**

10. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ABDALLOVÁ, J. Studium MBA není jen o výuce. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 61
2. ARMSTRONG, M., LONG, P. *The Reality of Strategic HRM*, London, Institute of Personnel and Development, 1994
3. ARMSTRONG, M. *Jak být ještě lepším manažerem*. Praha: Victoria Publishing, 1995
4. ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999
5. ARNOLD, J., COOPER, C.L., ROBERTSON, I. T. *Work Psychology*. London: Pitman Publishing, 1998
6. Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., Burnus, B. *Psychologie práce pro manažera a personalisty*. Brno: Computer Press,
7. BAJÓ, Z. Firemní vzdělávání za evropské peníze. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 47
8. BALCAR, K. 1983 in Bedrnová, E., Nový, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998
9. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Nakladatelství Mach, 1991
10. BARTONÍČKOVÁ, M. *Kariérový koučing*. Praha: ALFA Publishing, 2007
11. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998
12. BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing, 1998
13. BĚLOHLÁVEK, F. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, 1994
14. BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, 1996
15. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001
16. BERANOVÁ, M. Individuální koučování manažerů. *Moderní řízení*, č.3, 2003, s. 74-78
17. BIDLOVÁ, E. *Úvod do psychologie osobnosti a do sociální psychologie*. Praha: ČZU, 1998
18. BLAŠKOVÁ, M. *Riadenie a rozvoj ľudského potenciálu*, Žilina: EDIS, 2003
19. BRÁDLER, A. Manažerské vzdělávání. *Moderní řízení* č.1, 2003, s. 73
20. BUCKLEY, R., CAPLE, J. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004

21. CATTELL, R. B. *The scientific analysis of personality*, Harmondsworth, 1965 in Nakonečný, 1998, s.10
22. COUFALÍK, J. Vzdělávání bez školy. *Human Resources Management*, č. 2, 2007, s. 44
23. CYHELSKÝ, L., KAŇKOVÁ, J., NOVÁK, I. *Teorie statistiky*. Praha: SNTL, 1986
24. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 1996
25. Česká republika v číslech. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2005edicriplan.nsf/p/1409-05>>
26. DAVID, M. *Personalistika od A do Z*. Brno: Computer Press, 2007
27. DISMAN, M. *Vybrané techniky sociologického výzkumu*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1969
28. DRUCKER, P. *The Practice of Management*. London: Heinemann, 1955
29. DRUCKER, P. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper and Row, 1973
30. DRUCKER, P. New Management, Winter, s. 2-5, 1988
31. DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007
32. EVANS, R., HANČIL, T. Týmová práce napříč časem a kulturami. *Human Resources Management*, č. 6, 2007, s. 62
33. Efektivní vůdce, *Moderní řízení* č. 4, 2004, s. 78 – 79
34. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000
35. FIDLER, J. *Komunikace v řízení*. Praha: ČZU, 2000
36. FOOT, M., HOOK, C. *Personalistika*. Brno: CP Books, 2005
37. FRACARO, K. Mentoring: tool for career guidance. *SuperVision* 9/2002, s. 10-12 in Mentorování – nástroj kariérového růstu. *Moderní řízení* 2/2003, s. 73-74
38. FURST, M. *Psychologie*. Praha: Votobia, 1997
39. GAGNE, R. M. *Conditions of Learning*, New York: Rhinehart and Winston, 1965
40. GARVIN, D. A. Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 1993, July – August, s. 78-91 in Armstrong, 1999, s. 524
41. GUILFORD, J. P. *Personality*, New York, 1959 in Nakonečný, 1998, s.10
42. HALL, P., NORRIS, P. Development centers: making the learning organization happen, *Human Resources*, Autumn, s. 126-128, 1992
43. HALL, L. Inside Job (in People Management 2006) in Interní koučing snižuje náklady. *Human Resources Management*, č. 1, 2007, s. 58

44. HAMBLIN, A. C. *Evaluation and Control of Training*, Maidenhead, McGraw-Hill, 1974
45. HAMMER, M. in Šmída, F. Budování firmy světové třídy, *Moderní řízení* č. 2/2004, s. 18-21
46. HARBISON, F. W., MEYERS, C. A. *Management in the Industrial World*. London: Mc Graw Hil, 1959
47. HARRISON, R. *Employee Development*, London: Institute of Personnel Management, 1992
48. Hartl, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993
49. HEGER, M. HR management před vstupem do EU. *Moderní řízení*, č. 4, 2004, s. 72-75
50. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004
51. Hodnotící centra. Dostupné z WWW: <<http://www.orlita.cz/poradenstvi/assessment-centre.php>>
52. HOFSTEDE, G. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: FF UK, 1999
53. HRBÁČOVÁ, L. Leadership versus management. *Moderní řízení*, č. 3, 2004, s. 58
54. HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006
55. HUBÁČKOVÁ, B., HANUŠOVÁ, M., NEUMANNOVÁ, L. *Psychologie*. Praha: VŠZ, 1990
56. HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986
57. CHADT, K. Výzvou jsou inovace. *Human Resources Management*, č. 2, 2007, s. 46
58. CHLÁDKOVÁ, A., BUKOVJAN, P. *Personalistika*. Praha: ASPI Publishing, 2007
59. IVANCEVIC, J. M., DONNELLY, J. H., JR.; GIBSON, J. L. *Management. Principles and Functions*. R. D. Irwin INC, 1989
60. Jak sdílet znalosti. *Human Resources Management*, č. 4, 2007, s. 46
61. JEGER, D. E-learning není všelékem. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 62
62. JIRÁSEK, J. A. Vysokoškolská výuka na podnikatelských a manažerských školách. *Moderní řízení*, č. 2, 2003, s.57-60
63. JIREC, A. E-learning šetří firmám čas a finance. *Human Resources Management*, č. 3, 2007, s. 15
64. K jazykovému vzdělávání přistupujeme diferencovaně. *Human Resources Management*, č. 4, 2007, s. 52

65. KAPLAN, R.S., NORTON, D.P. *The Balanced Scorecard*. Boston: HBS Press, 1996
66. KAŠÍK, M. Manažerské školy MBA na Českém trhu. *Moderní řízení*, č. 2, 2003, s.52-54
67. KAZÍK, P. Vzdělávání pomocí interních lektorů. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 60
68. KEBZA, V., PECHAČOVÁ, Z. *Úvod do psychologické metodologie*. Praha: ČZU, 2001
69. KENNEY, G., REID, M. *Training Interventions*, London: Institute of Personnel and Development, 1994 in 1994 in Armstrong, 1999, 536
70. KERN, H. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999
71. KIRPATRICK, T., DONALD, L. *Evaluation of Training Program*. Mc Graww-Hill, 1976
72. KIRPATRIK, D. How to evaluate blended learning, People Management online 24. 4. 2003, s. 48 in *Moderní řízení*, č. 6, 2003, s. 88
73. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1981
74. KOHOUTEK, R., ŠTĚPANÍK, J. *Psychologie práce a řízení*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000
75. KOHOUTOVÁ, B. Outsourcovat lze i lidské zdroje. *Moderní řízení*, č. 6, 2004, s. 48-50
76. KOLB, D. A., RUBIN, I. M., MCINTYRE, J. M. *Organizational Psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1974 in Armstrong, 1999, s. 520
77. KOLMAN, L. *Rozvoj lidských možností. Kapitoly z psychologie pro manažery*. Praha: ČZU, 1994
78. KOLMAN, L. *Kapitoly z psychologie pro ekonomy I. část*. Praha: ČZU, 2000
79. KOLMAN, L. *Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů*. Praha: ČZU, 2001
80. KOLMAN, L. *Kapitoly z psychologie pro ekonomy II. část*. Praha: ČZU, 2002
81. KOLMAN, L. *Komunikace mezi kulturami*. Praha: Alfa nakladatelství, 2007
82. KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993
83. KOUBEK, J. *ABC praktické personalistiky*. Praha: Linde, 2000
84. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2001
85. KOUBEK, J. *Personální práce v malých podnicích*. Praha: Grada Publishing, 2003

86. KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L. *Člověk v společnosti*. Bratislava: SAV, 1968
87. KŘÍŽOVÁ, A. Blended-learning ve výuce angličtiny. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 69
88. KUBEŠ, M. Manažerské kompetence pro rozšířenou Evropu. *Moderní řízení*, č. 5, 2004, s.64-66
89. KUBR, M., PROKOPENKO, J. ILO, Ženeva, 1989, s. 51 in Prokopenko, 1996
90. KUBR, M. *Poradenství pro podnikatele a manažery*.I.díl. Praha: CAPA Poradenská agentura, 1991
91. KUCHARČÍKOVÁ, A., VODÁK, J. Identifikace vzdělávacích potřeb podniku. *Moderní řízení*, č. 2, 2004, s. 59-61
92. KUCHARČÍKOVÁ, A., VODÁK, J. Vyhodnocujete přínosy podnikového vzdělávání? *Moderní řízení*, č. 7, 2004, s. 47-49
93. KYRIANOVÁ, H. *Assessment centrum v současné personální praxi*. Praha: Testcentrum, 2003
94. LANDA, O. Autentické vůdcovství. *Moderní řízení*, č. 4, 2004, s. 79-81
95. LEA, S., TARPY, R., WEBLEY, P. *Psychologie ekonomického chování*. Praha: Grada Publishing, 1994
96. LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. *Organizační kultura*. Praha: Grada Publishing
97. MADSEN, K. B. *Teorie motivace*. Praha: Academia, 1972
98. MEDZIHORSKÝ, Š. Trendy v manažerském vzdělávání. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 48
99. METCALFE, L., RICHARDS, S. *Improving Public Management*. London: SAGE Publications, 1990
100. Metoda Assessment Centre. Dostupné z WWW: <<http://www.psych-inform.cz/assessment-centre.html>>
101. MIHALČOVÁ, B. Kariéra obecně i konkrétně. *Moderní řízení*, č. 3, 2003, s. 70-73
102. MILGROM, P., ROBERTS, J. *Modely rozhodování v ekonomii a managementu*. Praha: Grada Publishing, 1997
103. MILLKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 1993
104. MISKELL, J. R., MISKELL, V. *Pracovní motivace*. Praha: Grada Publishing, 1996
105. MUMFORD, A. *Learning at the top*. Maidenhead, UK, McGraw-Hill, 1995 in Prokopenko

106. MURPHY, G. *Personality*. New York, 1947 in Nakonečný, 1998, s.10
107. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998
108. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993
109. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998
110. NIXON, J. C., HELMS, M. Corporate universities vs higher education institutions, „Industrial and Commercial Training“, 4/2002, s. 144-150 in *Moderní řízení* 1/2003, s. 11
111. NOVÁČKOVÁ, L. Přínosy a úskalí HR outsourcingu. *Human Resources Management*, č. 6, 2007, s. 30
112. Nový, I. *Interkulturální management*. Praha: Grada Publishing, 1996
113. OLEXOVÁ, C., HINTOŠOVÁ, A. Personální práce v džungli manažerských teorií. *Moderní řízení* 8/2004, s. 52-53
114. OTÁHAL, P. Vzdělávání v malých firmách je oříškem. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 46
115. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1997
116. PAUKNEROVÁ, D. Bariéry rozvoje učící se organizace. *Human Resources Management*, č. 6, 2007, s. 68
117. PEDLER, M., BURGOYNE, J., BOYDELL, T. Towards the learning company, *Management Education and Development*, 1989, vol. 20.1, s. 1-8 in Armstrong, 1999, s. 515, 524
118. PEDLER, M., BURGOYNE, J., BOYDELL, T. A manager's guide to self-development, 3rd edition, Maidenhead, UK, McGraw-Hill, 1994 in Prokopenko, 1996, s. 409
119. PECHAČOVÁ, Z., RYMEŠOVÁ, P., MICHÁLEK, P. *Studijní texty z psychologie*. Praha: ČZU, 2004
120. PITR, Z. Vstup do EU - výzva pro manažery českých firem. *Moderní řízení*, č. 6, 2003, s. 48-50
121. PLECHÁČ, V. Příprava na e-learning. *Moderní řízení*, č. 5, 2003, s. 55-57
122. PLECHÁČ, J. Pomocník při výuce jazyků – elektronické kurzy. *Human Resources Management*, č. 1, 2007, s. 64
123. Podnikatelské prostředí v ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.businessinfo.cz/cz/rubrika/podnikatelske-prostredi-v-cr/1000604>>
124. POKORNÝ, J. *Umění tvořivé činnosti. Personální management jako tvůrčí činnost*. Brno: ICB, 1995

125. POLÁN, P. Charakteristiky ekonomického vývoje . Dostupné z WWW: <<http://www.mpo.cz/dokument19563.html>>
126. POMAZAL, R., NOVÁKOVÁ, N. Moderní management a manažerské vzdělávání v ČR. *Moderní řízení*, č. 9, 2003, s. 52-54
127. PONIŠČIAKOVÁ, O., ŠUKALOVÁ, V. Progresivní formy vzdělávání. *Moderní řízení*, č. 3, 2004, s. 47
128. Poradenství v oblasti profesního vzdělávání. Dostupné z WWW: <http://www.komora.cz/hk-cr-top-02-sede/vzdelavani-a-lidske-zdroje/profesni-vzdelavani/art_22169/article.aspx>
129. PRAVDA, V. Proč e-learning v ČR pokulhává? *Moderní řízení* 9/2003, s. 56-57
130. PricewaterhouseCoopers. Personální controlling. *Moderní řízení* 2004/8, s. 54-55
131. PROKOPENKO, J., KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996
132. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001
133. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004
134. PRŮŠA, J. Leadership očima praxe. *Moderní řízení* 8/2004, s. 66
135. PŘIKRYL, J. Rozvoj zaměstnanců v praxi velkých firem. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 42
136. PŘIKRYL, J. Znalosti samy o sobě nestačí. *Human Resources Management*, č. 3, 2007, s. 20
137. RAIS, K. US-MBA studia v Brně. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 55
138. RAMSEY, D. R. What's new in networking. *Supervision* 4/2004, s. 6-8 in *Moderní řízení*, č. 8, 2004, s. 72-73
139. REAY, D. G. *Understanding How People Learn*, London: Kogan Page, 1994
140. REID, M., BARRINGTON, H. *Training Intervention: Managing Employee Development*. London: Institute of Personnel and Development
141. REVANS, R. W. *Action Learning*. London: Blond and Briggs, 1989
142. RYDZA, E. Interkultura managementu. *Moderní řízení*, č. 6, 2003, s. 55/57
143. Různoběžky vzdělávání a školství, *Moderní řízení*, č. 2, 2003, s. 11-13
144. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972
145. SENGE, P. M. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. 1994
146. SENGE, P. M. *Piata disciplína manažmentu*. Bratislava: Open Windows, 1995

147. SCHAPIRO, K. E. Pohled do zákulisí akreditovaného koučování. *Human Resources Management*, č. 4, 2007, s. 44
148. SVATOŠOVÁ, L., KÁBA, B., PRÁŠILOVÁ, M. *Zdroje a zpracování sociálních a ekonomických dat*. Praha: ČZU, 2004
149. STACKE, E. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005
150. Statistika SPS. Dostupné z WWW: <http://www.sps.cz/statistika/statistika.asp>
151. STÝBLO, J. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1993
152. STÝBLO, J. Strategie rozvoje HR, příspěvek ČMA. *Moderní řízení*, č. 5, 2004, s. 48-49
153. STÝBLO, J., URBAN, J., VYSOKAJOVÁ, M. *Personalistika 2007-2008*. Praha: ASPI Publishing, 2007
154. SVÁTEK, T., OSUSKÝ, M. Slabinou je leadership. *Human Resources Management*, č. 6, 2007, s. 65
155. ŠÍPEK, A. Výběr ze statistický údajů 2002-2006. Dostupné z WWW: <http://www.autosap.cz/default2.asp?page={BB4C3B3E-B6BE-4AFB-8BF3-B0D38E531DE7}>>
156. ŠMÍDA, F. Selský rozum v managementu. *Moderní řízení*, č. 8, 2004, s. 10-11
157. ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: UK, 1996
158. ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: UK, 2000
159. TICHÁ, I. *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005
160. TOMANKOVÁ, D. V čem a jak školit manažery. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 49
161. TRUNEČEK, J. *Management I*. Praha: VŠE, 1995
162. TRUNEČEK, J. Progresivní formy výuky manažerů. *Moderní řízení*, č. 6, 2004, s. 10
163. TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha: Professional Publishing, 2004
164. URBAN, J. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů*. Praha: ASPI Publishing, 2004
165. URBAN, J. *Byznys je o lidech*. Praha: ASPI Publishing, 2006
166. URBAN, J. Balanced scorecard jako nástroj učící se organizace. *Human Resources Management*, č. 3, 2007, s. 26

167. URBAN, J. Jak uplatňovat leadership. *Human Resources Management*, č. 3, 2007, s. 60
168. URBAN, J. Nejčastější úskalí manažerského vzdělávání. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 7
169. VLČKOVÁ, P. Co je důležité při výuce cizích jazyků. *Human Resources Management*, č. 5, 2007, s. 67
170. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. Ludský kapitál a globalizácia. *Ekonomika a spoločnosť*, č. 1, 2001, s. 69
171. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007
172. WICK, C. W., LEON, L. S. From ideas to action: creating a learning organization, *Human Resource Management*, 1995, vol. 34, no. 2, s. 299-311 in Armstrong, 1999, s. 524
173. WILSON, D. F. *Being a Leader*. Refresher publications. 2004

11. SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: Dotazník

PŘÍLOHA 2: Výsledky dotazníkového šetření

PŘÍLOHA 3: Výsledky řízeného rozhovoru

PŘÍLOHA 4: Charakteristika souboru respondentů - manažerů

PŘÍLOHA 5: Charakteristiky zkoumaných společností

PŘÍLOHA 6: Podkladová data pro korelační analýzu a analýzu rozptylu

PŘÍLOHA 7: Korelační matice otázek na učitost

PŘÍLOHA 8: Výsledky analýzy variance

PŘÍLOHA 9: Produktivita práce společností a odvětví v období 2004 – 2006

