

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2010

Bc. Yveta Galová

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.**

**Vypracovala:
Bc. Yveta Galová**

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně dne 31.3.2010

.....
Bc. Yveta Galová

Poděkování

Děkuji panu **PhDr. Mgr. Zdeňku Šigutovi, Ph.D.** za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce, za jeho podporu, trpělivost a vstřícný přístup.

Také bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům i spolužákům za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

.....
Bc. Yveta Galová

Obsah

ÚVOD	2
1 VÝUKOVÝ PROCES S DOSPĚLÝMI	4
1.1 Výukové metody.....	4
1.2 Organizační formy výuky dospělých.....	5
1.3 Učící se společnost	7
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A JEHO KONCEPCE	8
2.1 Vývoj ideje celoživotního učení	8
2.2 Celoživotní vzdělávání v ČR.....	16
2.3 Celoživotní vzdělávání v EU (Evropská unie a CŽU).....	19
3 MOTIVACE	22
3.1 Co je motivace	22
3.2 Tři omyly týkající se motivace	23
3.3 Motivace k učení a vzdělávání	30
4 SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP K VÝCVIKU ZAMĚSTNANCŮ	34
4.1 Implementace výcviku zaměstnanců	35
4.2 Systémový přístup k výcviku a metody výcviku zaměstnanců	36
4.3 Hodnocení pracovníků.....	38
5 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ JAKO NÁSTROJ MOTIVACE	40
5.1 Schopnost vést lidi a motivace	40
5.2 Distanční vzdělávání.....	43
5.3 Vzdělávání dospělých.....	47
6 VÝZKUM MOTIVACE	49
6.1 Respondenti	49
6.2 Metodologický postup	49
6.3 Výsledek průzkumu – potvrzení / vyvrácení hypotéz	50
6.4 Shrnutí.....	61
ZÁVĚR	62
RESUMÉ	64
ANOTACE	65
KLÍČOVÁ SLOVA	66
ANNOTATION	67
KEY WORDS	68
POUŽITÉ PRAMENY INFORMACÍ	69
PŘÍLOHY	72

ÚVOD

Jako téma diplomové práce jsem si vybrala oblast nazvanou „*Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace*“. Toto téma mě zaujalo proto, že velké množství lidí v dnešní době studuje na vysokých a jiných (například vyšších odborných) školách a zároveň při studiu pracuje. Z vlastní zkušenosti a osobní znalosti několika desítek lidí, kteří z různých důvodů studují při zaměstnání, jsem si vybrala právě toto téma, protože důvody pro studium se liší již ve svých počátcích a mne zajímá, z jakých pohnutek lidé zahajují studium. Někteří lidé mají již dokončené vysokoškolské vzdělání a přesto mají zájem i nadále si prohlubovat své znalosti popřípadě dosahovat vyššího vzdělání. Na základě rozhovorů s několika desítkami studentů IMS i z jiných vysokých škol, kteří studují při zaměstnání, jsem si položila zásadní otázky, z nichž vyvstaly následující hypotézy.

První hypotéza je, že studenti očekávají po ukončení vysokoškolského vzdělání lepší pracovní pozici. *Druhá hypotéza* by měla prokázat, že zaměstnavatel umožňuje zaměstnancům studium. Touto hypotézou bych ráda zjistila, zda mají pracující lidé podporu ve svých zaměstnavatelích. Na druhou hypotézu navazuje další v pořadí *třetí hypotéza* a to, že zaměstnavatelé motivují své zaměstnance k dalšímu vzdělávání. *Čtvrtá hypotéza* by měla zjistit, zda je zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia a doplnění vysokoškolského vzdělání a poslední, *pátá hypotéza* by měla zjistit, zda dosud dosažené vzdělání je motivací k dalšímu studiu. Cílem této diplomové práce je tyto hypotézy potvrdit nebo vyvrátit.

Práce je rozdělena do šesti základních celků, které se dále člení na jednotlivé kapitoly. V teoretické části se na základě studia dostupné literatury zabývám základními pojmy, souvisejícími se vzděláváním dospělých, jako jsou: výukové metody, organizační formy výuky dospělých, učící se společnost, aktuální trendy a nové technologie ve vzdělávání dospělých. Ve druhé kapitole se zabývám celoživotním učením, jeho koncepcí a vývojem, popisují zde celoživotní vzdělávání ve strategických dokumentech ČR a EU. Třetí kapitola je věnovaná motivaci. V této kapitole je specifikována motivace jako taková. Jsou zde uvedeny tři omyly týkající se motivace, popis jak motivace funguje, uvádím zde také informace o obecné a specifické motivaci a jejich podmínky. Další podkapitola motivace se zabývá motivací k učení a vzdělávání. Čtvrtá kapitola pojednává o systémovém přístupu k výcviku zaměstnanců, implementaci výcviku zaměstnanců a organizačním učení, o systémovém přístupu k výcviku a metody výcviku zaměstnanců. Podkapitola hodnocení pracovníků pojednává o kontextu aneb z čeho vycházíme při hodnocení pracovníka, současnost a trendy

v hodnocení pracovníků, oblasti a cíle hodnocení, kritéria hodnocení a jednotky měření, metody hodnocení pracovníků, výstupy a návaznosti hodnocení pracovníků, implementace systému hodnocení pracovníků, organizace hodnocení pracovníků. V páté kapitole se zabývám ústředním tématem celé této práce a tedy vzděláváním zaměstnanců jako nástrojem motivace, schopností vést lidi a motivací, zvláštnostmi učení dospělého člověka a vzděláváním dospělých.

Praktickou část práce obsahuje šestá kapitola, kde je samotný výzkum motivace, vycházející z dotazníku, směřujícího k potvrzení či vyvrácení hypotéz a dále popis výběrového souboru respondentů, kteří se účastnili průzkumu. Popíšu v této kapitole metodologický postup, závěrečnou zprávu, budou zde shrnuty výsledky průzkumu, které potvrdí či vyvrátí výše uvedené hypotézy. Je možné, že v průběhu samotného průzkumu se nabídnou další otázky. Ty potom uvedu v samotném závěru práce, kde zároveň nastíním možné využití této diplomové práce a její přínos pro sociální pedagogiku.

1 VÝUKOVÝ PROCES S DOSPĚLÝMI

1.1 Výukové metody

Jedličková (2006) uvádí, že výuková metoda je cesta k dosažení výukového cíle. Je to způsob činnosti vzdělavatele i vzdělávaného, směřující k dosažení vzdělávacího cíle, tj. osvojení vědomosti, vytvoření dovednosti, návyku atd. Vzdělavatel podněcuje, řídí a usměrňuje vzdělávací proces. Tatáž autorka rozlišuje výukové metody podle tří kritérií: jednak podle oblasti vzdělávání dospělých, v jejichž vzdělávacích akcích jsou použity (metody zájmového, profesního aj. vzdělávání), dále podle fáze výukového procesu (metody expoziční, fixační apod.) a nakonec podle způsobu prezentace (metody slovní, názorné aj.). V andragogické didaktice, v interakci vzdělavatel – vzdělávaný, je vhodné členění metod na metody: monologické, dialogické, problémové a výcvikové (praktické).

Podstatou *monologických metod* je jednosměrnost informací vzdělavatel → vzdělávaný. Je zde slabá úroveň vzájemnosti. Výrazná je aktivita vzdělavatele, pasivita vzdělávaných. K těmto metodám patří např. přednáška, výklad nebo vyprávění. Pozitivní na těchto metodách je hutnost toku informací, možnost vyložení velkých celků látky, časová úspornost, možnost vzdělávat velký počet účastníků, možnost objasnit problematiku (téma) v systému. Negativa spočívají v nízké aktivitě učících se, v převažujícím zaměření na jeden smysl (sluch), což je velmi náročné na soustředění, rychleji se dostavuje únava, chybí zpětné informace pro obě strany o průběhu a hlavně kvalitě a efektivnosti osvojovacího procesu.

Podle Jedličkové (2006) je podstatou *dialogických metod* obousměrný informační tok, existence interakce mezi činiteli edukačního procesu. Pro tyto metody je typická aktivita všech zúčastněných, proto jsou zařazovány mezi aktivizační výukové metody. Patří sem např. výukový rozhovor, dialog v plénu, skupinový dialog, dialog, rozvíjený před účastníky atd. Je používán též brainstorming, který bývá také zařazován mezi problémové výukové metody. Pozitivní u těchto metod je aktivita všech účastníků, blízkost přirozené lidské komunikaci, zpětná informace o kvalitě a průběhu osvojovaného procesu. Negativní je naopak značná náročnost na čas, obtížné osvojení látky v systému, limit počtu účastníků. Tyto metody také kladou vysoké nároky na přípravu vzdělavatele, na jeho pohotovost a kreativitu (hlavně při usměrňování dialogu).

Podstatou *problémových metod* je to, že do interakce vzdělávaný – vzdělavatel je vložena problémová situace. Téma výuky má podobu problému, který je třeba vyřešit. Proto bývají tyto metody označovány také jako metody řešení problémů. V průběhu řešení daného problému probíhá osvojovací proces. U problémových metod, stejně jako u dialogických, dochází při výukovém procesu k aktivitě všech zúčastněných, zejména vzdělávaných, proto jsou také zařazovány mezi aktivizační výukové metody. Obě metody mají obdobná pozitiva. Většina odborníků dělí problémové metody do tří skupin. Jde o metody situační, které spočívají v řešení případových studií, dále jsou to metody inscenační, ve kterých je daný problém řešen prostřednictvím hraní rolí a poslední skupinou jsou metody projektové, kdy je vzdělávaným zadáno vypracování projektu na dané téma. Pozitivní na těchto metodách je aktivizace účastníků, blízkost běžnému životu a proto atraktivita pro vzdělávané, zřejmá efektivita osvojování, vysoká míra osvojené problematiky. K negativním faktorům patří náročnost na čas, limit počtu účastníků, nemožné osvojení faktů v systému (jako u dialogových metod), v neposlední řadě také náročnost na přípravu, kreativitu a pohotovost vzdělavatele při realizaci výuky.

Jak již vyplývá z jejich názvu, podstata *výcvikových (praktických) metod* spočívá v praktickém osvojování dovedností až do úrovně návyků. Hlavní náplní praktické přípravy je opakovaný trénink. Směřování až k návykové aplikaci vědomostí osvojované učební látky v profesních nebo zájmových činnostech. U těchto metod je pozitivní vysoká aktivita učících se, která je zde ovšem nezbytná, okamžitá bezprostřední zpětná informace o průběhu osvojovaného procesu (jeho tempu, kvalitě atd.). Negativní je naopak omezená použitelnost (pouze pro vybraná výuková témata), limit počtu účastníků, časová náročnost.

1.2 Organizační formy výuky dospělých

Jsou vymezovány jako souhrn organizačních opatření, jak uvádí Jedličková (2006). Jsou spojeny s relativně ustáleným uspořádáním výuky v realizaci konkrétního vzdělávacího procesu. Třídí se podle různých kritérií. Nejčastější je dělení *podle výukového prostředí* (učebna, pracoviště aj.), *podle časového uspořádání* (hodina, lekce, výukový blok aj.), *podle zaměření* (výuka specializační, rekvalifikační aj.) a dále *podle oblasti vzdělávání* (vzdělávání zájmové, další profesní aj.). Výukové metody lze dělit také *podle způsobu kontaktu vzdělavatel – vzdělávaný*. V tomto případě se jedná o výuku s přímým kontaktem, kdy vzdělavatel i vzdělávaný jsou přítomni v jednom výukovém prostoru a čase (prezenční

výuka), kam můžeme zařadit přednášku, přednáškový večer, cyklus přednášek, besedu, cyklus besed, kurs, seminář, školení aj. a v dalším případě jde o výuku s nepřímým (zprostředkovaným) kontaktem, kdy vzdělavatel a vzdělávaný nejsou přítomni v jednom výukovém prostoru a čase (distanční výuka). Sem patří např. vzdělávání prostřednictvím rozhlasu, televize, počítačové výukové programy, e-learning, korespondenční kurzy atd.

Výuková skupina dospělých má svá specifika. Tradiční a většinou výukovou situací je situace, kdy na jedné straně sedí v klasické školní třídě či vysokoškolské posluchárně vzdělávaní (učící se) a naproti nim stojí vzdělavatel (lektor, školitel, tutor). Jde o situaci, kterou dobře znají jak děti, žáci ve škole, tak i dospělí studenti. Ovšem jde o dvě různé skupiny vzdělávaných. Rozdíl spočívá v tom, že zatímco kolektiv školní třídy na základní škole tvoří homogenní skupina jedinců, které spojuje věk i míra dosažených vědomostí a mentální úrovně, nejsou zatím specializováni v různých oblastech, tak kolektiv dospělých studujících je společenstvím osobností. Jde o nehomogenní skupinu dospělých, kteří mají svou individuální studijní, pracovní a životní historii, jedinečný soubor zkušeností, na kterých staví a s nimiž spojují jak svůj vzdělávací proces, tak i využití výsledků. Významnou roli hraje také sociální zkušenost. Dospělý už dovede pracovat v týmu, ví, že je třeba umět formulovat názor a obhájit ho, vyslechnout názor druhého, akceptovat jeho argumenty, hledat společná řešení, rozdělit si úkoly atd.

K významným rozdílům ve vzdělávání dospělých a dětí patří jejich odlišná motivace pro účast ve vzdělávání, předchozí zkušenost, kterou má dospělý s výukovým tématem a významným rozdílem je také to, že dospělý má již studijní zkušenosti, s čímž souvisí jeho učební styl, protože už měl možnost vytvořit si studijní návyky. Všechny uvedené faktory je nutno brát v úvahu při koncipování výukového procesu dospělých. Pro efektivní realizaci tohoto procesu je klíčové poznání a respektování specifičnosti konkrétní výukové skupiny a dále uplatňování aktivizačních výukových postupů (zde je možno využít právě předchozích zkušeností dospělých s prací v týmu nebo studijní skupině). Důraz proto bývá kladen na vstupní diagnostiku výchozí vzdělávací situace skupiny a každého jejího člena, zařazování dialogových metod a problémových metod co nejčastěji, respektování rozdílných studijních zkušeností jednotlivců s dialogovými a problémovými metodami, poskytování studijního poradenství aj. Dle tvrzení Hroníka (2007) není učením ve skupině myšleno učení jednotlivců ve skupině, jak to může nastat např. při výcviku v prezentačních dovednostech, při učení se ve skupině musíme počítat s různými skupinovými procesy a rolemi, které významně ovlivňují efektivitu učení. Tyto procesy se jen částečně kryjí s učebními zásadami.

1.3 Učící se společnost

Na začátku této kapitoly si položíme otázku, co je *učící se společnost*. Jde o zcela nový pojem, který lze chápat jako završující kategorii, která má postihnout cíle, kterých je nutno dosáhnout při naplňování ideje celoživotního učení (CŽU). Tento pojem byl poprvé rozpracován v Bílé knize o vzdělávání – „Vzdělávání a učení ve směřování k učící se společnosti (1995)“. Jsou zde stanoveny souvislosti výchovy a vzdělávání, je zde formulováno směřování k učící se společnosti. Učící se společnost je taková společnost, v níž důsledně platí, že každý má právo na vzdělání, přístup ke vzdělání je otevřen a zajištěn všem bez jakékoliv diskriminace, občané jsou k účasti na vzdělávání motivováni a povzbuzováni, účast ve vzdělávání je podporována všemi veřejnými institucemi a že pokrok jednotlivce ve vzdělávání je společností certifikován a současně uznáván jako základní hodnota.

Aktuálními trendy ve vzdělávání dospělých dle Jedličkové (2006) jsou: kvantitativní rozvoj vzdělávání dospělých, tím je myšlen nárůst počtu subjektů, jež realizují vzdělávací akce, růst počtu těchto akcí i počtu účastníků vzdělávání. Vstupují sem dospělí všech věkových kategorií, stupňů vzdělání, všech možných profesí. Také se začala realizovat nová vzdělávací témata, např. témata, řešící problematiku negativních projevů civilizace, ekologie, zdravý životní styl apod. Aktuální se stává také podpora vzdělávání dospělých státem. Ve stále větším počtu zemí světa je podpora chápána jako součást realizace vzdělávací politiky státu. Podpora spočívá v přijímání příslušné legislativy. Objevují se snahy koordinovat vzdělávací aktivity určené dospělým, což se ukázalo jako účelné vzhledem ke kvantitativnímu nárůstu a velké rozrůzněnosti vzdělávacích aktivit. Dochází k rozvoji neprezenčních forem vzdělávání dospělých, jsou stále více využívány nejnovější výsledky rozvoje techniky atd.

Rozvoj nových technologií ve vzdělávání dospělých je spojen s nárůstem neprezenčních forem vzdělávání, např. vzdělávání distančního (DIV). Distanční vzdělávání je multimediální formou studia. Vzdálenost vzdělavatelů (tutorů) a studujících je překonávána využíváním dostupných komunikačních prostředků, kterými jsou texty, magnetofonové záznamy, videonahrávky, CD-nosiče, diskety, telefon, fax, e-mail... Distanční vzdělávání je dnes rozšířeno po celém světě a to hlavně kvůli rychlému rozvoji komunikačních technologií, audiovizuální techniky a internetu. K výhodám používání technologií patří vyšší efektivita vzdělávání dospělých a rozšíření vzdělávacích příležitostí velkému okruhu adresátů.

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A JEHO KONCEPCE

2.1 Vývoj ideje celoživotního učení

Svět kolem nás se rychle mění a vyvíjí. Zejména rozvoj nových informačních a komunikačních technologií, ale i vývoj a změny v oblasti ekonomické, politické, sociální či kulturní nutí každého z nás vynakládat stále více úsilí k adaptaci na nové situace a rychlé změny, jež proměňují život každého z nás i společnosti jako celku.

Jedním z hlavních nástrojů, jenž nám může pomoci se s těmito změnami vyrovnat a přizpůsobit se nově vzniklým podmínkám, jsou procesy učení a vzdělávání. Vzhledem k tomu, že svět se vyvíjí stále rychleji a změn přibývá, roste též důležitost těchto procesů i potřeba začlenit je do našich životů, tak, aby se staly jejich běžnou součástí. Vzdělání, které člověk získá během svého dětství a mládí, již nedokáže uspokojivě plnit funkci přípravy na život. Ba právě naopak tuto funkci je schopno zastávat stále menší měrou. Např. kvůli technologickým změnám, novým metodám výroby, novým službám, pracovním postupům a procesům klesá v rámci počátečního vzdělávání schopnost připravit jedince po odborné stránce a zprostředkovat jim kvalifikace, se kterými by vystačili ne-li celý život, tedy alespoň po delší časový úsek. Výzkumy předpokládají, že v nedaleké budoucnosti téměř každý během svého života aspoň jednou zcela změní svou kvalifikaci, to znamená, že se bude muset naučit novým, od původní kvalifikace i výrazně odlišným pracovním znalostem a dovednostem. Potřeba učit se a vzdělávat se kontinuálně v průběhu celého života se stane pro většinu lidí nezbytnou, pro mnoho lidí bude přímo nutností.

Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Celoživotní učení představuje koncepční změnu pojetí vzdělávání, lze ho členit do dvou základních etap, jimiž jsou počáteční a další vzdělávání. *Počáteční vzdělávání*, které poskytuje vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejútlejšího dětství je základnou celoživotního učení. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj. Zahrnuje v sobě základní, střední i terciární vzdělávání.

Další vzdělávání (dále jen „DV“) není oblastí odtrženou od ostatních systémů vzdělávání, naopak je s nimi velmi úzce propojeno, navazuje na stupně počátečního vzdělávání a úzký vztah má i s terciárním vzděláváním. Hlavním důvodem zvyšujícího se významu DV je nutnost získávat nové znalosti a potřeba osvojovat si nové dovednosti v rámci adaptace na transformující se životní podmínky. DV proto začíná hrát stále důležitější úlohu. Na teoretické rovině jde však o pojem, který lze jen velmi těžce přesně vymezit. Jedna z možných definic je uvedena ve Strategii celoživotního učení, kde se píše, že *DV je vzdělávání či učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce* (i zde se však připouští, že se tato definice částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání). Další možnou definici, jež využívá negativního vymezení DV, lze nalézt v § 2 zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Zákon č. 179/2006 Sb.), kde se *DV rozumí vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláním*. Každý se tedy může účastnit dalšího vzdělávání nejdříve po ukončení počátečního vzdělávání a dále pak v průběhu celého svého dalšího života.

V současné době je často vyzdvihována skutečnost, že právě další vzdělávání, coby integrální součást celoživotního učení, je důležitým faktorem růstu produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky. Pozitivní důsledky pro ekonomiku by mělo přinášet zejména profesně orientované další vzdělávání, které by mělo přispívat k vyšší schopnosti inovací, flexibilizaci pracovních sil, rychlé adaptaci na nové technologie a technologické postupy, metody práce atd. MŠMT, zejména Odbor dalšího vzdělávání, se zaměřuje právě na takto pojaté vzdělávání. Jeho primárním zájmem v oblasti DV je tedy takové vzdělávání, které vede přímo či nepřímo ke zvýšení konkurenceschopnosti jedince, k zlepšení jeho pozice na pracovním trhu, a tím i zvýšení produktivity a konkurenceschopnosti celé ČR.

K problematice celoživotního učení vznikla celá řada dokumentů. V evropském kontextu je klíčová „Lisabonská strategie“ (a navazující strategický dokument „Vzdělávání a odborná příprava 2010“), která představuje dlouhodobý scénář pro všestrannou hospodářskou, sociální a ekologickou obnovu Evropské unie. Jejím cílem má být, aby se EU stala do roku 2010 *„nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“*. Lisabonská strategie měla reagovat na aktuální ekonomickou a sociální situaci Evropy a slabá místa, jež brání jejímu dalšímu rozvoji. Záměrem bylo nastartovat transformace, jež by vedly zejména ke zlepšení postavení EU v rámci stále více se globalizujícího světového trhu. Jako ideál, ke kterému bychom se měli co nejvíce přiblížit, je prezentována znalostní

či vzdělanostní společnost. I ekonomika a hospodářský růst by měly být založeny především na znalostech a inovacích. Každý by se měl učit a vzdělávat jak po celý svůj život (life-long learning), tak v celé šíři svého života (life-wide learning), tzn. učení a vzdělávání se neomezuje jen na instituce, které se jimi zabývají, člověk by se měl učit na různých místech a v nejrůznějších situacích. V ČR bychom mezi základní aktuální dokumenty mohli zařadit „Strategii celoživotního učení ČR“, Operační program „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ a „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR“.

„Strategie celoživotního učení ČR“ (dále jen „Strategie CŽU“) je základním dokumentem, představujícím ucelený koncept celoživotního učení. Vychází ze základních strategických dokumentů EU i ČR, které se zabývají či určitým způsobem dotýkají dané problematiky. Hlavní přínos Strategie CŽU spočívá zejména v syntéze různých aspektů, týkajících se celoživotního učení a vytvoření komplexní koncepce celoživotního učení, kterou je i nadále možno rozvíjet. Na základě tohoto dokumentu se mají stanovit postupně dosažitelné cíle, jež by měly být významně podporovány nejen v následujícím programovacím období, ale samozřejmě i v dlouhodobějším horizontu. Proto byl zpracován „Implementační plán Strategie CŽU“, dne 5.1.2009 schválený vládou ČR usnesením č. 8/2009, ve kterém jsou jednotlivé návrhy a opatření dále rozpracovány do konkrétních úkolů pro jednotlivé zainteresované aktéry.

Záměrem Operačního programu „Vzdělávání pro konkurenceschopnost“ (dále jen „OP VK“) je zvýšení kvality a modernizace všech forem vzdělávání a jejich propojení do komplexního systému celoživotního učení. Pozornost věnuje i zlepšení podmínek v oblasti výzkumu, vývoje a inovací a stimulaci spolupráce participujících subjektů. Jedná se o více cílový tematický operační program v gesci MŠMT. OP VK obsahuje 5 prioritních os, které jsou dále konkretizovány prostřednictvím tzv. oblastí podpor, jež definují, jaké druhy projektů mohou být v rámci dané prioritní osy podpořeny. Na prioritní osu 3, jež je zaměřena na podporu dalšího vzdělávání, je z fondů EU vyčleněno 341 milionů €, tzn. 18 % alokace OP VK. V rámci této osy by mělo být podporováno např. vzdělávání v oblasti obecných a odborných kompetencí, provázání dalšího vzdělávání s počátečním, rozvoj vzdělávacích programů pro vzdělávání dospělých ve školách a dalších vzdělávacích institucích, vzdělávání pedagogů, lektorů, řídicích a organizačních pracovníků škol atd., stimulace individuální poptávky po vzdělávání a poskytování informačních a poradenských služeb apod. V rámci prioritní osy 4 jsou financovány aktivity, které přispívají k vytváření systému celoživotního učení. Klíčovou aktivitou této prioritní osy v oblasti dalšího vzdělávání (oblast podpory 4.3)

je vytvoření systémového a institucionálního rámce pro poskytování dalšího vzdělávání včetně ověřování a uznávání jeho výsledků a jeho podpůrného informačního a poradenského systému. Na oblast podpory 4.3 je z fondů EU vyčleněno 91,8 mil. €, tzn. 4,85 % dané alokace.

„Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR“ (dále jen „DZ“) zpracovává MŠMT na základě školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Jeho návrh je dále projednáván s příslušnými ústředními odborovými orgány, organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s jednotlivými kraji. Dokument vychází z analýzy současné sociální a ekonomické situace a s tím souvisejícího stavu vzdělávání. Tento rozbor je pak základem pro anticipaci možných trendů a návazně pro návrh strategie dalšího rozvoje regionálního vzdělávání v ČR. Hlavním záměrem je specifikace oblastí aktuálně důležitých z hlediska rozvoje vzdělávání a navržení cílů a případných nutných transformací, které by měly přispět k realizaci tohoto žádoucího rozvoje. Pozornost je věnována i podpoře dalšího vzdělávání. DZ se dále věnuje i otázkám přístupu ke vzdělávání a průchodnosti vzdělávací soustavy a financování regionálního vzdělávání.

Téma CŽU je aktuálním tématem současnosti. Konstatování, že vzdělání, nabyté v dětství a mládí nestačí pro celý život jedince, není nijak nové. Někdy bývá takové konstatování východiskem pro kritické úvahy o tom, zda má škola smysl jako společenská instituce. Ovšem idea vzdělávání v dospělém věku v rámci CŽU nemá kořeny v nedostacích školy, ale v dynamičnosti vývoje společnosti. Pro úspěšné vřazení do života společnosti a setrvání v ní je zapotřebí, aby člověk svoji vybavenost pro život (nejen pro profesní uplatnění) rozvíjel: doplňoval, prohluboval, inovoval, aktualizoval. Pokusů o co nejuvýstižnější vymezení ideje vzdělávání v průběhu celého života člověka bylo publikováno více. V dokumentu „Základy celoživotního vzdělávání“, vydaném OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) v roce 1976 je pojem celoživotní vzdělávání (CŽV) vymezen v širších sociálních souvislostech:

„Celoživotní vzdělávání je proces dosahování osobnostního, sociálního a profesního rozvoje, trvající v průběhu života jednotlivců, za účelem zdokonalení kvality života jak jedinců, tak společnosti.“

Hlavním mottem celoživotního vzdělávání je, že „*nikdy není pozdě, ani brzo na to začít se učit*“. Podle tohoto konceptu je každý otevřený novým myšlenkám, rozhodnutím, dovednostem a způsobům chování. Celoživotní vzdělávání je určeno pro různé věkové

skupiny v různém kontextu, ať už v zaměstnání či v domácím prostředí. Probíhá prostřednictvím formálních (školských) i neformálních (nahodilých a neškolských, vč. zájmových) vzdělávacích aktivit. Využívají se při něm různorodé prostředky a metody výuky a učení, soustředí se na rozvoj osobních rysů, motivace a využívá režim samostatného vzdělávání. Přispívá k rozvoji znalostí a dovedností, a vytváří tak předpoklady pro zvýšení vzdělanosti obyvatel. Jedním z důvodů pro růst důležitosti celoživotního vzdělávání je vědecký a technologický rozvoj a informační společnost. I když se prodlužuje délka formálního vzdělávání (základní, střední a vysoké školství), získané znalosti a dovednosti nedostačují pro výkon celé řady profesí. Celoživotní vzdělávání je díky neustálým změnám na trhu práce a požadavkům zaměstnavatelů nezbytné.

Od 90. let je jak v andragogické teorii, tak v dokumentech UNESCO, EU aj. pojem *celoživotní vzdělávání* (CŽV) nahrazen pojmem *celoživotní učení* (CŽU). Nejde jen o prostou výměnu pojmů, jde o posun obsahový a to ze dvou pohledů. Jednak bylo CŽV vnímáno v jednoznačné vazbě na formalizovaný vzdělávací systém, což je souvislost zužující, která dostatečně nevystihuje dynamicky se rozvíjející potenciál vzdělávacích příležitostí v současném světě. Další pohled ukazuje na to, že v pojmu CŽV není zdůrazněna aktivita vzdělávaného jedince, vnímaná jako nezbytnost pro realizaci procesu učení. Pojem CŽU tuto nutnost lépe postihuje. Posun v obsahové rovině je zřejmý např. z definice CŽU podle Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) z roku 1994: „*Celoživotní učení je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnost, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života, a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.*“ Proces CŽU v sobě dle Průchy (2003) zahrnuje vzdělávání formální (institucionalizované), které probíhá v subjektech školského systému, neformální vzdělávání, probíhající vně školského systému a vzdělávání informální, což je všechno ostatní vzdělávání, neinstitucionalizované, nesystematické.

Jak je to se stimulací účasti jedince a zaměstnavatele na dalším vzdělávání? Společnost založená na znalostech vyžaduje kvalifikovanou pracovní sílu. V ČR je silná tradice středoškolského vzdělávání, o čemž svědčí i to, že 92 % lidí ve věku 20 – 24 let má v ČR středoškolské vzdělání (kvalifikaci). Oproti tomu další vzdělávání se potýká s nízkou účastí (5,7 %). V ČR je mezi občany učení spojeno s docházkou do školy v počátečním vzdělávání. V postoji české populace převládá názor, že učení/vzdělávání končí absolvováním školy, že když se budu učit ve škole, nebudu se muset učit později. Nejméně se vzdělávají

nízko-kvalifikovaní, protože mají pocit, že toho umějí tak málo, že další vzdělávání nemá smysl. Navíc vstoupit do vzdělávání vyžaduje překonání určitých bariér (vyhledat vhodný kurz, domluvit termín výuky apod.). Významné je i finanční hledisko, kdy další vzdělávání je poměrně drahé, bez rychlého a jednoznačně identifikovatelného efektu.

Výraznou měrou se na zvyšování a prohlubování kvalifikace svých zaměstnanců podílí právě zaměstnavatelé. Dle průzkumu Continuing Vocational Training Survey (2005) se zaměstnavatelé v 69,9 % starají o profesní rozvoj svých zaměstnanců pomocí cílených vzdělávacích aktivit. V současné době však zaměstnavatelé nemají vyšší motivaci vzdělávat své zaměstnance než je bezpodmínečně nutné. Jediným motivačním faktorem může být to, že náklady spojené s prohlubováním kvalifikace zaměstnanců jsou daňově uznatelnou položkou (tedy částkou, kterou je možno uplatnit v rámci daňového přiznání při výpočtu daňové zátěže zaměstnavatele). Při posuzování daňové uznatelnosti se zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, zaměřuje na to, zda vzdělání souvisí s předmětem činnosti firmy a zda představuje prohloubení nebo zvýšení kvalifikace. Výdaje na školení, která kvalifikaci prohlubují (vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání), je možno v daních uplatnit. Pokud jde o zvyšování kvalifikace, o daňový náklad se nejedná (vzdělávání v rámci počátečního vzdělávání). Za daňově uznatelné lze tedy považovat vzdělávací aktivity jako například jazykové kurzy, odborná školení, daňové a účetní kurzy, pokud souvisejí s předmětem činnosti firmy. V rámci některých států EU je podpora zaměstnavatelům v péči o zaměstnance nepoměrně silnější. Vzhledem k povaze činnosti zaměstnavatele, který v některých případech přejímá finanční břemeno prohlubování kvalifikace osob na trhu práce, je vhodné tuto činnost hodnotit jako činnost „společensky přínosnou“ a obdobně jako u zaměstnávání „osob se zdravotním handicapem“ ji bonifikovat.

Požadavky trhu práce se mění rychleji pod tlakem konkurence a globalizačních procesů. Stále častěji vzniká napětí v důsledku nedostatku kvalifikovaných pracovníků, přičemž tradiční kvalifikace rychle zastarávají a v krátké budoucnosti se některá pracovní místa přesunou do zemí s levnější pracovní silou. Nabídka dalšího vzdělávání musí být pružná. Vzdělávací instituce by měly mít snadno dostupné informace nejen o současné poptávce po vzdělávacích službách ale i o budoucích trendech, na které je třeba se připravit. Současné a budoucí kvalifikační potřeby trhu práce nejsou sledovány a analyzovány systematicky. Existují pouze dílčí projekty, které nejsou propojeny, a není zaručena jejich udržitelnost.

Pokud jde o současné potřeby zaměstnavatelů, jsou zjišťovány prostřednictvím různých šetření mezi zaměstnavateli parciálně v rámci různých projektů, které jsou prováděny zejména na regionální úrovni, výjimečně na národní úrovni. Nově bude sledování současných kvalifikačních potřeb zaměstnavatelů vykonáváno také zřizovanými Sektorovými radami, jejichž činnost však bude širší. Jejich hlavním úkolem bude definice profesí, profesních standardů a jejich zařazení do NSP, definice dílčích kvalifikací, jejich standardů a zařazení do NSK a zabezpečování kvality ověřování dílčích kvalifikací. Určité aktivity průzkumů mezi zaměstnavateli jsou rozvíjeny také na regionální úrovni v rámci projektu Institut trhu práce (dále jen ITP).

Pro orientaci sféry vzdělávání, včetně dalšího vzdělávání, jsou vedle současných potřeb důležité i analýzy a předvídání trendů budoucích kvalifikačních potřeb. Budoucí trendy mohou být předvídaný jak na základě kvantitativních projekcí, tak na základě kvalitativních sektorových studií. Výstupy z kvantitativního modelu poskytují řadu informací o budoucím vývoji v profesních a vzdělanostních skupinách pracovníků v ekonomice, na základě porovnání nabídky a poptávky. Sektorové studie umožňují na základě rozhodujících faktorů analyzovat varianty možného vývoje v daném sektoru ekonomiky a nároky tohoto vývoje na pracovní sílu, profese, změny ve výkonu profesí a z toho plynoucí nároky na kvalifikace a na vzdělávací systém.

V rámci projektu ITP bylo navrženo systémové řešení předvídání kvalifikačních potřeb, založené na kombinaci kvantitativních i kvalitativních přístupů. Na tento návrh je třeba navázat a dále rozpracovat formy meziinstitucionální spolupráce, organizačně a smluvně zajistit potřebné vazby. Fungování systému a zajištění základních výstupů (projekcí a studií) by mělo garantovat MPSV. Výstupy ze systému předvídání kvalifikačních potřeb budou sloužit nejen resortu práce ale i školství, zaměstnavatelům a veřejnosti, je však nutné tyto výstupy transformovat do informačních produktů, s nimiž budou moci koneční uživatelé snadno pracovat, resp. je informačně využívat. Proto by příprava informačních produktů, specificky určených pro sféru vzdělávání a jejich šíření mělo být kofinancováno resortem školství, eventuelně z dalších zdrojů. Analýzy současných a budoucích kvalifikačních potřeb jsou pouze nezbytnou, nikoliv však dostačující podmínkou pro sladování nabídky s potřebami trhu práce. Fungující systém by měl zajistit, aby informace o kvalifikačních potřebách byly nejen předávány všem aktérům dalšího vzdělávání, ale aby byly vytvořeny také podmínky pro adekvátní reakci či korekce jejich jednání. Je třeba vytvářet podmínky pro kooperaci, realizaci partnerských dohod na sektorové (prostřednictvím Sektorových rad) i regionální úrovni.

Pokud jde o nabídku a dostupnost dalšího vzdělávání, informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání, tak dle průzkumů MŠMT v současné době neexistuje na národní úrovni instituce či alespoň pracoviště, které by se systematicky zabývalo výzkumem a vývojem metodik a technologií v oblasti dalšího vzdělávání jako celku, ani v oblasti dalšího profesního vzdělávání jako jeho nejvýznamnější části. Tato problematika není systematicky řešena ani na úrovni jednotlivých resortů. Akademická pracoviště, zaměřená na tuto oblast, jsou fakticky odtržena od praxe dalšího vzdělávání a zůstávají zpravidla na úrovni řešení pojmů, komparací systémů na národní úrovni či komparaci studijních programů z oboru andragogiky. Často skloňovaný pojem – *inovace ve vzdělávání* (inovace vzdělávání) není seriózně vymezen a klasifikován (po vzoru inovací průmyslových). V období po roce 1990 vzniklo velké množství personálně malých a finančně nepřilíš silných vzdělávacích institucí. Ty nemají kapacitu na systematickou tvorbu rozsáhlejších vzdělávacích programů. V rámci projektů, financovaných z prostředků Evropských strukturálních fondů (ESF), vznikla celá řada inovativních produktů v oblasti dalšího vzdělávání.

Z hlediska dlouhodobého vlivu na další vzdělávání je třeba zmínit projekt UNIV, jehož cílem je proměna středních škol v otevřené instituce, realizující evropský koncept celoživotního učení, včetně uznávání výsledků předchozího učení dle zákona č. 179/2006 Sb. V současné době neexistuje komplexní přehled, informující o výstupech zejména grantových projektů. Je proto žádoucí rozvoj široce přístupných databází informací, metodik a příkladů dobré praxe, pro který je možno využít již existující databanku a informační portál založené s podporou ESF. Z hlediska budoucího rozvoje dalšího vzdělávání je zřejmé, že oblast metodiky a inovací musí být systémově ošetřena. Řešením je na základě vyhodnocení dosavadních zkušeností navrhnout koncepci a zajistit fungování výzkumně metodického pracoviště. Nepředpokládá se vznik nové instituce nebo pracoviště, ale je možno pověřit některé ze zkušených pracovišť, respektive konsorcia těchto pracovišť, úkoly systematického rozvoje metodiky a poskytování podpory vzdělávatelům.

Celoživotní vzdělávání by mělo být dostupné všem bez ohledu na věk, pohlaví, příslušnost k sociální skupině, povolání apod. Důležitou součástí pak tvoří specifické vzdělávací projekty, zaměřené právě na různé sociálně vyloučené, znevýhodněné či diskriminované, např. vzdělávací kurzy, zaměřené na rodiče, vracející se na trh práce po mateřské/rodičovské dovolené, ženy vystavené dlouhodobému domácímu násilí apod. Dle údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) se počet uchazečů o přijetí do dálkové formy studia na vyšší odborné a vysoké školy, kterým je 30 let a více, zvyšuje. Uchazeči

starší 30 let, hlásící se do dálkové formy studia na vyšší odborné a vysoké školy, tvořili v roce 1999 při přijímacím řízení 24,7 % ze všech uchazečů o dálkovou formu studia, zapsaných jich pak v terciárním vzdělávání (VOŠ i VŠ) bylo 24 % (ze všech zapsaných do dálkové formy studia). V loňském roce (2009) bylo k přijímacím zkouškám do dálkové formy studia přihlášeno již 38,7 % uchazečů starších 30 let, zapsaných pak bylo 42,3 %. Tento trend je znatelně cítit především v posledních čtyřech letech. Důvodem je především povinné doplnění kvalifikace u určitých profesí (např. u zdravotních sester, učitelů či policistů). Další příčinou je zřejmě současný světový trend celoživotního a dalšího vzdělávání.

2.2 Celoživotní vzdělávání v ČR

Celoživotní vzdělávání je považováno za jednu z priorit v rámci rozvoje České republiky i celé Evropské unie, a proto je zahrnuto v několika strategických dokumentech. K těm nejvýznamnějším patří: Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR a Průvodce dalším vzděláváním Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001) formuluje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, dané proměnami společnosti, stanovuje principy vzdělávací politiky a principy řízení a financování v podmínkách, které vytvoří reforma veřejné správy, vytyčuje hlavní strategické linie rozvoje vzdělávání a prognózuje kvantitativní vývoj soustavy na základě předpokládaného demografického a ekonomického vývoje. Konkrétní směry vývoje jsou pak stanoveny pro jednotlivé sektory vzdělávací soustavy, které jsou rozčleněny do tří skupin: na *regionální školství*, které zajišťuje počáteční vzdělávání pro mládež od 3 do 19 let, na *terciální vzdělávání* a na *vzdělávání dospělých*. Pojítkem dění ve všech třech sektorech je koncept celoživotního učení. V dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* je např. zmiňována nutnost začlenění dalšího vzdělávání do systému vzdělávání v ČR. K hlavním prioritám zde patří rozvoj vysokého školství a rovnost přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, nový přístup k pojetí a obsahu vysokoškolského vzdělávání, změny ve struktuře vysokoškolského vzdělávacího systému a podpora akademických pracovníků a studujících.

O dalším vzdělávání a jeho významu se jak v odborných kruzích, tak i v médiích často hovoří i píše, přesto mu stále není v praxi věnována dostatečná pozornost. Jediným srovnatelným indikátorem mezi členskými státy EU je dle statistických šetření MŠMT účast

na dalším vzdělávání, která je definována jako počet osob ve věku 25 až 64 let, které se vzdělávaly v posledních čtyřech týdnech před realizací šetření. Indikátor vztažený k celkové populaci dané věkové skupiny, se v ČR v roce 2009 rovnal 7,8 %, což je hodnota, kterou nelze považovat za dostatečnou míru participace na DV (průměr EU je 9,6 %). Zásadním problémem je též zastoupení různých sociálních skupin s rozdílným stupněm dosaženého vzdělání v dalším vzdělávání. Např. zatímco se v ČR v roce 2007 účastnilo dalšího formálního vzdělávání 9,7 %, neformálního 57,1 % a informálního 79,0 % dospělých s dosaženým terciárním vzděláním, osob se základním vzděláním jen 0,7 % ve formálním vzdělávání, 14,5 % v neformálním a 32 % v informálním. Výrazně vyšší měrou se tedy dále vzdělávají ti, kteří již kvalitní formální vzdělání získali a většinou i zastávají dobré sociální postavení, naopak ti, jejichž formální vzdělání není na příliš dobré úrovni a kteří by tedy pravděpodobně mohli dalším vzděláváním získat nejvíce, se dalšímu vzdělávání a učení věnují jen ve velmi omezené míře.

Mnoho lidí stále nechápe význam dalšího vzdělávání, nechápe, proč by se měli i v dospělém věku dále vzdělávat a učit. Proč vynakládat svůj čas i peníze na něco, co na první pohled nepřináší žádný konkrétní užitek. Jakým způsobem jim může DV pomoci při hledání zaměstnání, při zlepšení jejich pozice na pracovním trhu či např. při řešení sociálních nebo osobních problémů. Tady vidím velkou mezeru, kterou by bylo nutno vyplnit. Dle mého názoru nestačí jen vydávat dokumenty, tvořit koncepce a to nezřídká od stolu, z pohodlné kanceláře. Je třeba se zaměřit účinným způsobem na změnu přístupu v myšlení společnosti na celoživotní učení. Je třeba ukázat, co, jaké benefity, přinese koncepce celoživotního učení jednotlivci, zaměstnavatelům i celé společnosti.

Pro *jedince* může znamenat další vzdělávání nejenom možnost zvyšovat a prohlubovat si kvalifikaci, ale také zlepšení jeho postavení na trhu práce, což jde ruku v ruce se zvýšením sociálního statutu a toto všechno bude člověka motivovat k dalšímu rozvoji a dalšímu vzdělávání. *Zaměstnavatelé*, kteří budou jedince v dalším vzdělávání podporovat, získají kvalifikované a motivované zaměstnance, jejichž zásluhou poroste produktivita práce a tím poroste i konkurenceschopnost firmy. Všechny tyto faktory budou samozřejmě přínosem i pro *stát*. Vzdělaní a kvalifikovaní (rekvalifikovaní) jedinci jsou lépe zaměstnatelní, což může snížit nezaměstnanost, posílit ekonomiku země. Podpora státu ve směru rovného přístupu k dalšímu vzdělávání pro všechny dá šanci sociálně, zdravotně či etnicky znevýhodněným skupinám obyvatel nebo migrantům, pro jejich uplatnění na trhu práce.

Další vzdělávání můžeme jistě považovat za efektivní nástroj, jenž může přispívat ke zlepšení ekonomických, sociálních i environmentálních podmínek v ČR, může účinně přispívat k růstu konkurenceschopnosti i podporovat rozvoj a růst ekonomické dynamiky a znalostní společnosti.

Materiál *Průvodce dalším vzděláváním Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* si klade za cíl představit souhrnně oblast dalšího vzdělávání v rámci aktivit MŠMT. Dokument je strukturován do několika kapitol. Obecný úvod do problematiky prezentuje část č. II – *Další vzdělávání v kontextu celoživotního učení*, kde je představeno další vzdělávání obecně a kde jsou zmíněny některé klíčové dokumenty. Obsahově nosnou je část č. III. – *Aktivity MŠMT v oblasti dalšího vzdělávání*. Zde je další vzdělávání pojato z pěti různých aspektů, jejichž naplnění by mělo přispět k naplnění konceptu celoživotního učení v ČR. Těmito aspekty jsou: uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace, stimulace účasti jedince a zaměstnavatele na dalším vzdělávání, sladění nabídky dalšího vzdělávání s potřebami trhu práce, nabídka a dostupnost dalšího vzdělávání, informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání a pátým aspektem je kvalita dalšího vzdělávání. V rámci každého bodu je zhodnocen současný stav dané oblasti a uveden přehled opatření, která budou realizována pro jejich naplnění. V příloze materiálu jsou uvedeny krátké anotace projektů, jež budou daná opatření naplňovat.

Další vzdělávání je v současné době populární téma, které je široce podporováno politickou, odbornou i laickou veřejností. Popularita tohoto tématu s sebou přináší potřebu vytvoření základny, která dosud v této oblasti chybí. Cílem MŠMT není vybudování státního systému (obdoby školského systému), či investice desítek miliard ročně. Záměrem je kultivovat prostor dalšího vzdělávání a vytvořit vhodné systémové nástroje, které podpoří motivaci a osobní odpovědnost všech občanů ke vzdělávání v dospělém věku. Cílem je dosáhnout změny přístupu v myšlení společnosti směřující ke konceptu celoživotního učení.

Vláda ČR na svém zasedání dne 7. března 2007 v Kolodějích diskutovala návrh reformy terciárního vzdělávání. Na základě této diskuse pověřila Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, aby připravilo „*Bílou knihu terciárního vzdělávání*“, která by se měla stát východiskem pro reformu českého vysokého školství. První verze Bílé knihy terciárního vzdělávání byla představena dne 12. května 2008 na konferenci Inovační fórum: „*Jak dál v terciárním vzdělávání?*“. Do 15. září 2008 bylo možné zapojit se do celospolečenské diskuse nad tímto strategickým dokumentem zasláním připomínek, námětů či doporučení. Autorský tým Bílé knihy se veškerými připomínkami zabýval a zohlednil je při zpracování

druhé verze Bílé knihy. Vypořádání připomínek vzešlých z diskuse proběhlo na podzim 2008 na tiskové konferenci. Příprava Bílé knihy terciárního vzdělávání navazuje na zprávu o stavu českého vysokého školství, připravenou experty OECD (Tertiary Education Review), která identifikovala hlavní problémy, před kterými vysoké školství v ČR stojí a v hrubých obrysech též doporučila některé reformní kroky. Hlavním cílem projektu „Bílá kniha terciárního vzdělávání“ je na základě doporučení OECD, vlastních analýz a výsledků odborné a veřejné diskuse navrhnout vnitřně konzistentní reformu českého vysokého školství.

Prostřednictvím vzdělávacích kurzů se v ČR v roce 2007 vzdělávalo přes 37,7 % občanů. Významnou pomocí při zapojování dospělých jsou národní projekty, které v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost administruje právě MŠMT. V příštím roce bude ke startu připraven projekt, který má právě v době ekonomického propadu pomoci konstituování znalostní ekonomiky. Ambiciózní projekt *Podpory individuálního vzdělávání dospělých* by měl podpořit 800 000 osob, jež se zúčastní počítačových a jazykových kurzů a kurzů podnikatelských dovedností. Podpory se dočkají občané s trvalým bydlištěm mimo Prahu ve věku 25-64 let. Kritéria jsou v rámci ESF nejširší možná.

2.3 Celoživotní vzdělávání v EU (Evropská unie a CŽU)

Celoživotní vzdělávání je pro EU důležitým principem pro rozvoj vzdělávání a učení. Jeho cíli jsou kromě jiného sociální inkluze a osobní naplnění, rozvoj zaměstnanosti a adaptability. Z těchto důvodů je základním elementem strategie zaměstnanosti a hospodářského růstu EU. Na základě „Lisabonské strategie“ v oblasti vzdělávání by v roce 2010 mělo participovat o 4 miliony více dospělých než v současné době. Údaje Evropské komise ukazují, že na špičce celoživotního vzdělávání je Švédsko, kde se ho účastní více než jedna třetina dospělých. Za ním následují další severské státy a Velká Británie. Na opačném konci žebříčku je většina nových evropských států (kromě Slovinska a Estonska) a středoevropské státy. Politika EU v oblasti celoživotního vzdělávání s sebou nese harmonizaci zákonů a norem, tato kompetence tedy zůstává v pravomoci členských států. Celoživotní vzdělávání je součástí existujících evropských procesů, strategií a plánů zaměřených na mladé, zaměstnanost, sociální inkluzi a výzkum.

V říjnu 2006 byl Evropským parlamentem schválen akční program pro celoživotní vzdělávání, *Program celoživotního vzdělávání 2007 –2013*. Nový program nahrazuje čtyři sektorové programy školního vzdělávání (Comenius), vyššího vzdělávání (Erasmus), odborného vzdělávání (Leonardo da Vinci) a vzdělávání dospělých (Grundtvig), které skončily v roce 2006. Na sedmileté období bylo vyčleněno 6,97 bilionů EUR.

Klíčovými kompetencemi v celoživotním vzdělávání (návrh Evropské komise, 2005) by se měly stát takové faktory jako je komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematické kompetence a základní kompetence ve vědě a technologiích, digitální kompetence, učení se učení, interpersonální, mezikulturní a sociální a občanské kompetence, podnikání a kulturní kompetence. Tyto faktory mají sloužit zaměstnatelnosti, jako referenční koncept pro politiky, poskytovatele vzdělání, učitele a lektory. Evropským parlamentem byl návrh Evropské komise přijat v září 2006.

Podle zprávy *Progress towards the Lisbon objectives in education and training (2006)* přetrvává v celoživotním vzdělávání řada nerovností. Osoby s vyšším vzděláním mají šestkrát větší zájem o vzdělávání než skupiny s nižším vzděláním. V rámci neformálního vzdělávání je to až desetkrát. Starší věkové skupiny se celoživotního vzdělávání účastní mnohem méně než mladší věkové skupiny. Tyto nerovnosti jsou zvláště patrné v určitých regionech. Opatření, zaměřená na zvýšení participace v celoživotním vzdělávání by se měla především zaměřit na lidi s nižším vzděláním, starší věkové skupiny a regionální rozdíly.

Zatímco zaměstnavatelé kladou důraz na rozvoj kapacity a motivace k celoživotnímu vzdělávání, které má sloužit k rozvoji dovedností důležitých pro výkon profese, neziskové organizace zdůrazňují výhody vzdělávání, které není spojeno přímo s trhem práce, ale které se vztahuje spíše k občanství a sociální kohezi.

Šťastná (2002) uvádí, že ačkoliv nelze říci, že by celoživotnímu vzdělávání byla věnována pozornost pouze v posledních několika letech (významně byl tento požadavek uveden především v dokumentech mezinárodních organizací – Rada Evropy, UNESCO, OECD – vzniklých v 60. a 70. letech, kde se hovoří o periodickém či permanentním vzdělávání), dostává pojetí celoživotního vzdělávání od 90. let nový náboj. Koncept celoživotního učení, formulovaný OECD v 90. letech 20. století, bere do úvahy nové ekonomické a politické klima v globalizovaném světě a formuluje nové cíle se zaměřením na rozvoj lidských zdrojů. V tomto trendu pokračuje OECD i v následujících letech, přičemž důraz, kladený na celoživotní vzdělávání, má sílící charakter.

V roce 1997 na 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO v Hamburku vznikl významný dokument – „*Agenda pro budoucnost*“, která řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století. Spolu s agendou byla přijata tzv. *Hamburská deklarace*. Dalším dokumentem, který se věnuje problematice celoživotního vzdělávání, je *Memorandum o celoživotním učení* ze zasedání Lisabonu v roce 2000. Zde jsou definovány základní strategie, jejichž dodržování umožní rozvoj vzdělávání a má napomoci k implementaci konceptu celoživotního vzdělávání do národních forem vzdělávání. Tento dokument klade velký důraz na poradenské služby. Pokud se lidé budou vzdělávat v průběhu takřka celého života (nebo jeho podstatní části), měli by mít přístup ke kvalitním informacím. Je nutné zajistit prolínání poradenství zaměřeného na vzdělávání, profesního poradenství a personálního poradenství. Současně musí být poradenské služby přístupné všem zájemcům, což znamená zvýšit využívání informačních technologií a možností, které jsou s jejich využíváním spojené. Dalším důležitým principem je přiblížení vzdělávání k domovu. Lidé už nemusí chodit za vzděláváním, ale vzdělávání by mělo přijít za nimi. Měl by být umožněn rovný přístup ke vzdělání i těm, kteří nemohou (nebo nechtějí) opouštět své domovy. Důležitou úlohu zde hrají moderní informační technologie.

UNESCO (organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu, založená v roce 1946) je významným subjektem, činným na poli formulování a koncepčního zpracovávání a realizování ideje CŽV a posléze CŽU. Problematiku vzdělávání v dospělém věku a jeho místo v rámci CŽV a CŽU považují za jedno ze stěžejních témat. Z mezinárodních setkání, konferencí či summitů, které jsou četné, vychází mnoho důležitých aktů k problematice CŽU. K těm nejvýznamnějším patří *Závěry jednání sociálního summitu z roku 1995* (Kodaň), jedním z těchto závěrů je to, že vzdělávání a CŽU je významným prostředkem v boji proti chudobě. Dalším dokumentem je zpráva Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání pro 21. stol. pod názvem „*Učení je skryté bohatství*“ z roku 1996. Argumentace o potřebě realizace CŽU je vztažena k tzv. 4 pilířům CŽU: „*Učit se vědět, učit se konat, učit se spolužit, učit se být.*“ Proces kontinuálního učení v průběhu celého života má obsáhnout osobnostní rozvoj v úplnosti. V těchto dokumentech nadnárodního charakteru je důraz kladen na potřebu respektování kulturních a sociálně ekonomických podmínek státu a regionu při vytváření a realizaci programů CŽU, integraci vzdělávání dospělých a formálního systému vzdělávání, doporučení státům a vládám o právní a ekonomické podpoře CŽU, respektování svobody individuální formy cesty ke vzdělání a vědomí odpovědnosti jedince za svoji volbu a vytváření takových podmínek, aby každý mohl rozvinout svůj osobnostní potenciál.

3 MOTIVACE

3.1 Co je motivace

Slova jako motivace, inovace a komunikace mají většinou latinský původ. Slovo *motivace* vzniklo od slova *motiv*, které je odvozeno od latinského slova *movere*, což znamená hýbat, pohybovat. Takže *motiv*, zcela jednoduše, je něco, co vás uvede do pohybu. Nicméně slova *motiv* nebo *motivace* naznačují, že něco ve vás pracuje a pohání vás kupředu. Může to být potřeba, touha nebo emoce, ale vede vás to jednat, a to určitým způsobem. Všimněte si, že tyto vnitřní impulzy, ať jsou jakkoliv silné, nebudou efektivní, dokud nezapojíte svou vůli a nepřimějete se k pohybu. Rozhodujícím faktorem je vůle. Je to akt rozhodnutí něco udělat, znamená vědomý záměr iniciovat vybranou akci. Vaše motivace bude totiž zřejmá z vašeho chování. Ukážete určité znaky toho, že máte dobře promyšlené či pevné přání nebo úmysl. Znaky motivace – jako například energie a odhodlanost – jsou tím prvním, co hledají zaměstnavatelé, když si vybírají své zaměstnance. Později se budou snažit tyto vlastnosti ještě rozvinout anebo prohloubit. *Motiv* je vnitřní potřeba nebo touha – vědomá, polovědomá nebo dokonce podvědomá, která působí na vaši vůli a nutí vás jednat tím nebo oním způsobem. Každý jednotlivý čin může být uveden do pohybu více než jedním motivem. Jinými slovy, naše motivy jsou často smíšené. Často cítíme potřebu pojmenovat důvod nebo důvody, proč některé věci děláme. Důvody a motivy jsou často používány jako synonyma, abychom popsali, co nás k činu stimuluje. Důvod však konkrétněji vyjadřuje logickou nebo rozumovou oprávněnost k určitému jednání, ať už pro nás samotné nebo pro druhé. To se děje uvážením významných faktů nebo okolností – tak, aby se naše jednání stalo pochopitelným.

Slovo *motivovat* přesahuje slovo *motiv*, protože je to činnost, kterou vyvíjíme směrem k druhému člověku. V tomto případě *motivovat* v podstatě znamená, že poskytnete člověku *motiv* nebo *stimul*, aby to či ono udělal. Tímto svým jednáním iniciujete jednání nebo chování druhého člověka. Řečeno jinými slovy, stimuluje zájem druhého člověka a převádíte jej do aktivity. *Stimul* tedy, kromě toho, že vás pobízí k činu, může také zvýšit váš zájem či podnítit vás být něčím, co vás uspokojí nebo posílí. Když motivujete druhé, používáte vědomě nebo nevědomě *stimuly* toho či onoho druhu a směřujete je k mysli, srdci či duši. *Stimuly* mohou být pozitivní, například nabídka odměny nebo nějakého lákadla coby podnětu, na druhou stranu mohou být i negativní, jako hrozba strašnými následky, pokud nedojde ke změně, případně může jít o kombinaci obojího. *Motivací* tedy nazýváme vše, co přiměje člověka

k činu. Motivy mohou být různé a mohou se pohybovat od vědomého souhlasu až k nevědomí. Motivy jsou nezbytné pro vznik akce, samy o sobě však nestačí. Aby došlo k činu, musí dojít k rozhodnutí, podmíněném vůlí. Proto platí např. i v oblasti práva zásada: „*Musíme soudit motivy lidí podle jejich zjevných činů.*“ Nicméně důvody, proč se do jistých akcí pouštíme, ne vždy korespondují s našimi motivy. Motivace také zahrnuje schopnost přimět k činu druhého člověka. Tradiční teorie cukru a biče předkládá dva „motivy“, které můžeme použít – odměnu nebo nějaké lákadlo na jedné straně a strach z následků na straně druhé. Jde o vnější stimuly, kterým zřejmě velmi dobře rozumějí zvířata. Jenže teorie cukru a biče funguje jen do určité míry jako analogie, o kterou se opírá. Do jisté míry jsme schopni ovládat druhé v závislosti na situaci pomocí odměn a trestů. Ale lidská přirozenost, zvláště pak naše mimořádná schopnost komunikace, otevírá i třetí možnost. Jsme totiž schopni vyvolat (stimulovat) v druhých celou řadu motivů, které budou mít pramálo společného se strachem z bolesti nebo hledáním materiálních odměn.

V některých zaměstnáních je jistá úroveň vzdělání nutností pro přijetí na konkrétní pracovní pozici. Zaměstnanci mohou být motivováni různými způsoby. Je mnoho důvodů, proč lidé studují. Motivací ke vzdělávání může být například navýšení finančních odměn (platové třídy), povýšení apod. Hnacím motorem jim může být povinnost v rámci jejich pracovního místa, které jistou úroveň konkrétního vzdělání vyžaduje, nebo mohou lidé studovat ze zájmu o nové věci o daný obor, který se rozhodnou studovat, také může být motivací ke vzdělávání smysluplné využití volného času – kdy si člověk řekne, že bude dělat něco užitečného a rozhodne si zvýšit svoji kvalifikaci z vlastní iniciativy a bez nutnosti pro své povolání či vidiny dalšího kariérního postupu.

3.2 Tři omyly týkající se motivace

Motivace bývá často špatně chápána, jak uvádí Niermeyer, Seyffert (2005). Patří mezi pojmy, které se těší velké oblibě. Být sám dobře motivovaný a být schopen motivovat druhé – to se považuje za mimořádně lákavou záležitost, patrně i proto, že motivace je důležitým faktorem úspěšnosti. Podniky očekávají od lidí, kteří se u nich ucházejí o práci, že jsou vysoce motivovaní, aktivní a iniciativní. Za samozřejmou kvalifikaci a vlastnost řadových pracovníků se motivace považuje proto, že už jistou míru motivace v sobě mají. U vedoucích pracovníků se očekává nejen jejich vlastní vnitřní motivace, ale i schopnost motivovat k práci ostatní, umět je pro ni nadchnout.

Jestli se přikládá motivaci takový význam a tolik se o ní hovoří a píše, pak se musíme zeptat: jsme snad nedostatečně motivovaní? A máme snad nedostatečný talent pro motivování druhých?

Omyl číslo 1: Někdo motivovaný je, někdo ne. Mnozí lidé se domnívají, že motivace je lidská vlastnost jako třeba spořivost, řemeslná zručnost nebo hudební nadání. Mělo by tedy platit, že někteří z nás, když se tahle „kaše“ rozdávala, dostali pořádnou porci, zatímco jiní přišli prostě poněkud zkrátka. A tak jsou někteří naši bližní přesvědčeni, že motivace je jednou provždy danou charakteristikou osobnosti a že se na tom také nedá nic měnit.

A jak je to doopravdy... Motivace není prapůvodní vrozená lidská vlastnost. Abyste si toto tvrzení ověřili, musíte své kolegy pozorovat s odstupem, jako celistvé lidské bytosti, tedy nejen na pracovišti, ale i jako soukromé osoby. Rychle pak zjistíte, že prakticky každý má nějakou oblast, v níž se angažuje. A není-li to zrovna práce, pak je to určitě něco jiného: sportovní klub, zahrádka nebo dlouho toužebně očekávaný přírůstek do rodiny. Jestliže někdo v podniku neprojevuje žádoucí motivaci, nemůže to spočívat v charakteru jednotlivce.

Omyl číslo 2: Motivace = manipulace. Zastánci tohoto názoru jsou přesvědčeni, že motivace je prostě jen hezcí výraz pro manipulaci. Vedoucí pracovníci proto potřebují jen ovládat a používat pár šikovných triků a jejich podřízení a spolupracovníci budou radostně tančit podle toho, jak oni budou pískat.

A teď zase jak je to doopravdy... Motivaci nesmíme ztotožňovat s manipulací. Právě naopak. Motivace nemůže zdárně fungovat bez existence mezilidských vztahů, v nichž dominuje důvěryhodnost a férovost. Je přirozené, že chování vedoucích má nepochybně na motivaci jim podřízených spolupracovníků velký vliv. Ale pozor! Klíčem k úspěchu nejsou jakékoli triky. Mnohem spíše jde o to, aby šéfové pečovali o rozvoj svých spolupracovníků a vytvářeli v podniku ideální rámcové podmínky.

Omyl číslo 3: Nic nemotivuje lépe než peníze. Mnozí lidé jsou přesvědčeni, že skutečným a opravdovým základem motivace lidí jsou právě peníze. Jsou-li mzdy dobře nastavené, pak pracovníci „makají“ na nejvyšší obrátky. Peníze probouzejí ospalé dušičky a pilní, snaživí a ctižádostiví spolupracovníci se budou snažit ještě více, pokud je nalákáte na zvýšení platu. Stručně řečeno: kdo chce motivované spolupracovníky, musí jim pořád mávat před nosem tučným balíkem bankovek.

Jenže ve skutečnosti... pracovníci reagují nanejvýš pobouřeně, když zjistí, že v jiných podnicích by byl jejich výkon honorován výrazně lépe. Jenže na nic si člověk nezvykne tak rychle jako na dobrý pat. Tak proč se potom angažovat...

Řekněme si teď, *jak motivace funguje*. Motivace není talent, není to lidská vlastnost. Není to ani nějaké kouzelné slovo nebo nepochopitelný fenomén. Jak stanovení, tak i dosahování cílů je závislé na různých faktorech, ovlivňujících naši motivaci a pravděpodobnost úspěchu. *Motivace je výsledkem určitého procesu*. Mnozí lidé se domnívají, že „motivace“ je původní vrozenou lidskou vlastností. Je to tedy jakýsi charakterový rys, jímž nás sudičky obdařily již v kolébce, ovšem rozdílnou měrou. Jenže tak tomu není. Až příliš často můžeme totiž pozorovat, že lidé ve svém zaměstnání vykonávají, a to i na dobře placených pozicích, svou práci jen v rámci daných předpisů, neboli „jen do výše svého platu“. Ovšem ve svém volném čase sledují napohled méně důležité cíle bez nároku na odměnu, s velkou angažovaností a zaujetím. Poznatky z tohoto pozorování oslabují názor, že primárně lze penězi lidi přimět k tomu, aby svou práci vykonávali s plným zaujetím, aktivně a intenzivně.

Na naši motivaci působí celá řada činitelů. Motivace nepředstavuje originální lidskou vlastnost, nýbrž je výsledkem určitého procesu. Kdyby to byla jedna z vrozených lidských vlastností, znamenalo by to, že takto daný motivační stav zůstává po celý náš život téměř neměnný. My všichni však z vlastní zkušenosti víme, že naše motivace podléhá silným výkyvům. Může za to působení různých faktorů, ovlivňujících v různé míře naši motivaci. Tyto činitele kromě toho nepůsobí izolovaně – naopak jsou navzájem propojeny sítí specifických vztahů. Navíc vždy ještě vstupuje do hry i faktor času. Současné poměry, situace či stav mohou ovlivnit naši budoucí motivaci. Získáme-li například dnes zkušenost, že se nám vynaložené úsilí vyplácí, pak vzroste i naše budoucí ochota podávat vysoké výkony. Z této vzájemné závislosti činitelů ovlivňujících naši motivaci v daném čase lze odvodit závěr: stávající míra motivace je výsledkem určitého procesu.

Motivace nepatří mezi vrozené lidské vlastnosti – je výslednicí určitého procesu. Motivační proces ovlivňuje řada faktorů. Jde o naše vnitřní pohnutky, instinkty, které mohou být někdy silnější, jindy zase slabší, v závislosti na našem vnitřním napětí nebo uvolnění. Zde je důležitá síla podnětů, která v motivačním procesu působí. Dalším významným faktorem je vlastní účinnost: jedná se o různě silně zformované vnitřní přesvědčení, schopnost utvářet a prožívat svůj život podle vlastní úvahy a posouzení. Roli zde sehrává i psychologická

časová perspektiva: určuje, které z osobních cílů mohou pro daného jednotlivce získávat větší či menší význam, podle toho, jaké životní fázi se nachází, jakého dosáhl vzdělání, jaké získal zkušenosti atd. No a nesmíme zapomenout na emoce, které nám mohou pomáhat jako určití „vnitřní poradci“. Všechny tyto faktory jsou součástí komplexní struktury, tvořené silou vůle, disponibilními kompetencemi a vhodnými podmínkami. Teprve celá tato struktura rozhoduje o úspěchu nebo neúspěchu.

Motivaci lze rozdělit na obecnou a specifickou. Někdo „svítí“ jen jako svíčka na dortu, jiný naopak plane jako svářčeský hořák. Jinak řečeno existují lidé, kteří v sobě mají neuvěřitelně velkou hnací sílu a dokáží dělat mnoho věcí současně, zatímco jiní, „nadaní“ určitou lhostejností, toho zvládnou zase až přišli málo. Zřejmě tedy existují značné rozdíly ve vlastní vnitřní (sebe)motivaci. Jak uvádějí Niermeyer a Seyffert (2005):

„Pojmem obecná motivace označujeme přání něco vytvářet, něčeho dosahovat a něco ovlivňovat. Toto přání, působící ovšem s různou silou, nacházíme u každého člověka.“

Specifická motivace sice není na motivaci obecné nezávislá, přesto se však od ní odlišuje. Vztahuje se na určité záměry, osobní cíle a situace. Vymezení obecné motivace, tedy odpověď na otázku, zda se jedná jen o jakési mihotavé světélko nebo o zářivý plamen, není nijak snadné. Pokud jde o specifickou motivaci, situace je odlišná. Skutečnost, že se člověk angažuje pro určitý cíl, plyne z jeho specifické motivace. Tato forma motivace pramení ze subjektivního významu cíle dané osoby a rozhoduje o vytrvalosti a energii, kterou vynakládá na jeho sledování. Otázka tedy musí znít: jak silná je u konkrétní osoby její specifická motivace? To je totiž rozhodující faktor pro to, jak se například angažuje ve své pracovní činnosti. Jaké podmínky musí existovat k tomu, aby lidé projevili svou specifickou motivaci v podniku, v němž pracují?

Mezi *podmínky specifické lidské motivace* patří mimo jiné udržovat napětí a uvolnění v rovnováze. Materiál, udržovaný trvale ve stavu napětí podléhá únavě, stává se křehkým, až nakonec zkolabuje. Doba, po kterou určitý materiál dokáže odolávat napětí, je omezená. Ve srovnání s tím máme my lidé báječnou výhodu – jsme schopni regenerace. Po silné zátěži a následné regeneraci můžeme být dokonce silnější než dříve. Jako příklad mohou sloužit vrcholoví profesionální sportovci. Lidé mohou při dobrém zdraví zvládnout téměř neuvěřitelné vypětí a v následující sezóně podávat ještě lepší výkony. Dosáhnout toho se však podaří právě jen tehdy, jestliže je možné dopřát svému těžce zkoušenému organizmu

dostatečné uvolnění a regeneraci. Ze zdravě vyváženého poměru mezi napětím a uvolněním získáváme fyzickou a duševní energii. Dosahování takové bilance lze nacvičit, a to natolik, že jsme schopni vydávat energii v rostoucí míře. Niermeyer a Seyffert (2005) dále uvádějí:

„To, jak silně se pro něco angažujete, záleží na dvou věcech: na vaší specifické motivaci, kterou pro dosažení nějakého cíle uplatníte a na aktuální úrovni energie (fyzické i psychické), kterou dokážete při sledování tohoto cíle vynaložit.“

Bez čeho se tedy člověk neobejde. Bez důvěry ve vlastní síly! Angažujeme se zpravidla jen tehdy, když se nám to vyplácí, pokud svým konáním dokážeme něčím pohnout. V této souvislosti hovoříme o principu vlastní účinnosti. To znamená, že každý člověk je více či méně silně přesvědčen o tom, že dokáže věci ovlivnit, zapůsobit na to, co ho obklopuje, a to natolik, aby nastaly důsledky, které si přeje. A opět Niermeyer a Seyffert (2005):

„Úspěšní lidé si uchovávají pevnou víru, že svou silou dokáží věci ovlivňovat podle svého zájmu ve prospěch svých cílů. Jsou tedy přesvědčeni o své vnitřní síle.“

Rozum a cit musí být v souladu. Jde-li o motivaci, musíme mít vždy na paměti, jak velkou roli zde hrají emoce. Představte si jen, že byste museli neustále jednat v rozporu se svými city. Hluboce by vás to demotivovalo! A naopak, člověku přímo dává křídla, jedná-li v souladu se svými emocemi. Až příliš často vyvíjená snaha oddělit rozum a city nemůže nikoho natrvalo uspokojovat. Teprve souhra racionality a emocionality umožňuje v daném prostředí a čase úspěšné jednání.

Emoční inteligence je významný faktor úspěchu. Dříve se vycházelo z předpokladu, že podnik dovede k rentabilitě jen schopnost brilantní analýzy, ekonomická kompetence, kvalitní koncepce a vysoká všeobecná inteligence. Poslední šetření dokládají, že existuje spíše souvislost mezi úspěchem a emoční inteligencí. Emoce jsou hodnoceny při rozhodování jako významné „podpůrné faktory“, a to zejména v podobě tzv. emoční inteligence. Podle tohoto pojetí máme více dbát na poselství, která nám sdělují vlastní a cizí pocity. Rozhodnutí a následující akce budou nám samotným vyhovovat lépe a budou dlouhodoběji úspěšné.

Časová perspektiva je motivem pro stanovení cílů. V závislosti na našem věku, zkušenostech, ale i na vzdělání a ostatních souvisejících faktorech projevujeme sklony k tomu, abychom se na určité úseky našeho života zaměřovali výrazněji než na jiné. Lidé zaměřením na minulost se často ohlížejí zpět. Současnost, včetně toho, co očekávají, stále

poměrují měřítka minulosti. Tito lidé jsou často nespokojení, protože podle hlediska „jak to bylo tehdy“ mnohé ze současnosti nevycházejí dobře. Pak také tito silně na minulost orientovaní lidé nepociťují potřebu stanovit si cíle. Lidé orientovaní na současnost jsou zpravidla spokojeni a nedělají si starosti s budoucností. Snaží se zvládat na ně kladené požadavky tak, jak přicházejí – ze dne na den. Není pro ně snadné čekat na splnění svých požadavků delší dobu. Formulují proto svá přání a cíle tak, aby je bylo možné splnit relativně snadno a rychle. Lidé orientovaní na budoucnost jsou ochotni snášet určité nedostatky a strádání s ohledem na dlouhodobější cíle, které sledují. Vyznávají cosi jako „odloženou odměnu“ – vycházejí z toho, že budoucí plody, jakási vzdálená sklizeň, je za dnešní úsilí a námahu, za investice vynakládané v současnosti, odmění.

Každý člověk obsahuje různé časové perspektivy. Rozhodně však nelze akceptovat zjednodušené rovnice typu: orientace na budoucnost rovná se snaživost a příčinnost; orientace na přítomnost pak znamená krátkozraké požitkářství a orientace na minulost je jako sklon k depresím. I zde totiž platí, že člověk v různých oblastech života konstruuje odlišné časové perspektivy, výhledy do budoucna. Znamená to, že každý člověk s sebou nese všechny tři časové perspektivy a aktualizuje je s ohledem na měnící se dobu a podmínky. Například každý člověk může mít ve svém soukromém životě pevné plány do budoucna (například pokud jde o počet dětí, místo, kde by chtěl žít atd.), zatímco pracovním záležitostí ponechává spíše volný průběh („však ono se uvidí, co přijde...“), nebo to může být právě naopak. I zde je rozhodující, jaké časové perspektivy jsou pro určitou životní oblast stanoveny. Záleží tedy na naší psychologické časové perspektivě, zda vůbec a na jak dlouhou dobu své cíle stanovíme.

Lidské schopnosti potřebují ke svému rozvoji náležitý prostor. Motivace je na cestě za úspěchem bezpochyby podstatným faktorem. Ale pozor! Úspěchy mají i jiné zdroje než pouhou sílu vůle. Zklamání a nespravedlivé výčitky, namířené vůči sobě samému, se stávají přímo programovými, jakmile je jakékoliv dosažení cíle chápáno jen jako záležitost síly vůle. Dosahování stanovených cílů samozřejmě nezávisí jen na samotné motivaci, nýbrž na vašich schopnostech a kompetencích. Navíc má také neopominutelný význam prostředí, v němž fungujete a v němž rozvíjíte svoji činnost. I v něm můžete přirozeně leccos ovlivnit sami, ale celkový rámec by vám v rozvoji bránit neměl.

Naše vůle je motivována vnitřně. Jsme schopni sebmotivace, soustředění vůle na atraktivní a slibné cíle, které v sobě nesou určitou pozitivní výzvu: schopnost dodávat si na této cestě odvalu a neochabovat v zanícení pro dosažení vytyčeného cíle. Současně to znamená, že každý z nás je odpovědný za svoji vlastní vnitřní motivaci. To je první pilíř stavby úspěchu.

Schopnosti, konkrétní znalosti a kompetence jsou nutné ke sledování a dosažení cílů, protože jen s pouhou silou vůle, byť sebevětší, při zvládnání problémů a nalézání potřebných řešení nevystačíme. Proto je tato oblast druhým neopominutelným pilířem, podírajícím celou stavbu úspěchu. Každý jednotlivec je odpovědný sám za sebe, za rozvoj svých schopností a kompetencí, respektive za svůj kvalifikační růst.

Určující jsou i podmínky daného prostředí. Tyto podmínky tvoří třetí pilíř úspěchu. Samozřejmě víme, že se všechny stanovené cíle v každé situaci nepodaří splnit, ať je naše vůle jakkoliv silná a naše schopnosti a kvalifikace jsou jakkoliv vynikající. Vždy bude záležet na tom, zda prostředí pomůže nebo naopak zabrání dosažení stanoveného cíle.

Pro to, aby skupina mohla splnit své úkoly a aby její členové drželi spolu jako pracovní tým, je třeba vykonávat určité funkce. Funkcemi v tomto smyslu míním veškerá slova, chování nebo činnosti, které uspokojují jednu nebo více sfér potřeb (nebo oblastí odpovědnosti vedení, jak také mohou být nazývány). Vymezení cíle, plánování a povzbuzování skupiny jsou příklady toho, co se rozumí pod pojmem funkce.

Adair (2004) uvádí, že k funkcím vedení lidí patří *plánování*, což zahrnuje vyhledávání všech dostupných informací, vymezení úkolu, záměru nebo cíle pro skupinu a zpracování proveditelného plánu (s využitím správného procesu rozhodování). Další funkcí je *iniciování*. Sem patří seznámení členů skupiny s cíli, plánem, vysvětlení, proč je cíl nebo plán nezbytný, rozložení úkolů mezi členy skupiny a stanovení skupinových standardů. Následuje funkce *kontroly*, což je podporování skupinových standardů, ovlivňování pracovního tempa týmu, zajištění, aby veškeré uskutečněné akce směřovaly k daným cílům, udržování relevantní diskuse a pobízení členů skupiny k akci, rozhodnutí. Další z funkcí je *podpora*, která představuje vyjádření toho, že lidi akceptujete a uznáváte jejich přínos, povzbuzování skupiny a jednotlivců, udržování disciplíny jednotlivců i skupiny, budování týmového ducha, odlehčování napětí humorem a usmiřování nesouhlasných postojů nebo podněcování ostatních, aby nad nimi přemýšleli. Další důležitou funkcí je *informace*,

sem patří vysvětlení úkolu a plánu, poskytování nových informací skupině, tj. udržovat je „v obraze“, získávání informací od skupiny a jasné shrnutí návrhů a myšlenek. Poslední, ale ne nejméně významnou funkcí je *hodnocení*, tj. kontrola proveditelnosti myšlenek (nápadů), testování důsledků navrhovaného řešení, hodnocení výkonu skupiny a pomoc skupině s hodnocením vlastního výkonu ve srovnání se standardy. Pojmenování ani definice funkcí nejsou nikterak pevně stanoveny. Základní aktivity vymezení úkolu, plánování, seznámení členů s cíli a plánem, kontrola, podpora (kroužky týmu a členů), informace (spojující role vedení a lidí) a hodnocení jsou všechny rozhodně významné a objevují se na více seznamech.

3.3 Motivace k učení a vzdělávání

Motivace je hnacím motorem, silou, pohnutkou k jednání člověka. Je to soubor podnětů, pohnutek, motivů, které podmiňují lidské jednání. Motivy jsou vnitřní činitele, které vyvolávají a řídí chování člověka směrem k určitým cílům. Považujeme je za základ naší motivace. K motivům lidského jednání a chování patří především potřeby, postoje, hodnoty, zájmy a další faktory. Potřeba je pociťovaný nebo prožívaný nedostatek (nebo také nadbytek) něčeho důležitého pro život jedince. Nedostatečné uspokojení potřeb vyvolává napětí, stres, snahu obnovit rovnováhu. Existuje mnoho teorií, které se zabývají potřebami a jejich roztříděním.

Hierarchii lidských potřeb definoval americký psycholog Maslow (1943). Podle této teorie má člověk *pět základních potřeb*. Od nejnižších až po ty nejvyšší společně pak tvoří jakousi pomyslnou „pyramidu“. Úpatí této pyramidy tvoří *Základní tělesné, fyziologické potřeby*, nad nimiž o stupínek výše stojí *Potřeba bezpečí a jistoty*. Pokud jsou tyto uspokojeny a člověk nepociťuje nedostatek v této oblasti, ozývá se u člověka *Potřeba lásky, přijetí, sounáležitost*. To je zcela přirozené, neboť člověk je sociální bytost. Pokud i tyto potřeby jsou uspokojeny, člověk chce víc. Je člověkem společenským, ambiciózním a tak má i *potřebu uznání a úcty*. Na špici pyramidy potom stojí *potřeba sebeaktualizace a seberealizace*. Maslow rozlišuje potřeby na potřeby, vycházející z nedostatku a potřeby, spojené s bytím člověka. Potřeby, vycházející z nedostatku (deficitu), nazval *D - potřeby* (např. potřeba potravy, spánku, sexu, uplatnění). Potřeby, spojeny s bytím, nazval *B - potřeby* (např. potřeba spravedlnosti, dobra, pravdy, svobody a krásy).

Právě Maslowova teorie potřeb patří k také k nejnámějším teoriím motivace. Na nejvyšším stupni pyramidy v hierarchii potřeb člověka stojí potřeba seberealizace a sebeuplatnění, na nejnižším jsou základní potřeby fyziologické. Motivace je úzce spjata s lidskými potřebami a jejich uspokojením. Pokud má člověk uspokojeny základní lidské potřeby, může být motivován k vyšším cílům, jako například k dosažení vyššího vzdělání a učení se novým věcem. Ovšem předpokladem k dosahování těchto vyšších cílů je uspokojení základních (nižších) potřeb, tedy fyziologických potřeb, potřeby bezpečí a jistoty, potřeby lásky atd.

Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Toto však není možné tvrdit zcela bezvýhradně a je dokázáno, že uspokojování vyšších potřeb (estetických, duchovních) může napomoci v krajních situacích (nouze, nedostatek, strádání) lidského života, ve kterých je možnost uspokojování nižších potřeb omezena či znemožněna, například v prostředí koncentračních táborů, o čemž referovali např. Frankl (2006), Lorenz (2001). Potřeba seberealizace je dle Maslowa snaha člověka naplnit svoje schopnosti a záměry. Maslow vycházel ze svého přesvědčení, že výkon pracovníků je možné zvyšovat až k přirozeným fyziologickým hranicím, pokud budou uspokojovány nejen materiální, ale i sociální potřeby, tj. potřeby seberealizace, sebeaktualizace, sebeuskutečnění, sociální sounáležitosti k někomu nebo k něčemu, tvořivosti, bezpečí, jistoty, postavení apod.

K *saturaci* (naplnění, uspokojení) většiny potřeb dochází právě v pracovním procesu. Přínosem této školy je, že se snaží brát jakoukoliv lidskou organizaci jako systém, zajišťující integritu osobních zájmů jakož i zájmů dotyčné organizace. Paradoxem, je, že mnozí lidé o seberealizaci nestojí, jsou motivováni jen nižšími fyziologickými potřebami, klidem a pohodlím. K tzv. *nedostatkovým potřebám*, které jsou nezbytné pro přežití, patří *fyziologické potřeby*. Jsou to základní potřeby lidského organismu a mají nejvyšší prioritu. Skládají se převážně z těchto potřeb: potřeba dýchání, potřeba regulace tělesné teploty, potřeba tělesné integrity, potřeba vody, potřeba spánku, potřeba přijímání potravy, potřeba vylučování a vyměšování, potřeba pohlavního styku a potřeba fyzické aktivity. Jakmile jsou naplněny fyziologické potřeby, začnou narůstat *potřeby jistoty a bezpečí*, jimiž jsou: jistota zaměstnání, jistota příjmu a přístupu ke zdrojům, fyzická bezpečnost - ochrana před násilím a agresí, morální a fyziologická jistota, jistota rodiny, jistota zdraví. Po naplnění fyziologických potřeb a potřeb bezpečí přichází třetí vrstva - *potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti*. Ty se ve

všeobecnosti skládají z citových vztahů jako např.: přátelství, partnerský vztah, potřeba mít rodinu. Po uspokojení základních potřeb nastupují *existenční potřeby* a to *potřeba seberealizace* nebo také *sebeaktualizace*, což je pojem, který zavedl Goldstein (1963). Je to instinktivní potřeba naplnit své schopnosti a snaha být nejlepším, jakým jen člověk může být.

Maslow definoval seberealizované osoby tak, že přijímají okolnosti života (včetně sebe sama) namísto toho, aby je odmítali nebo se jim vyhýbali. Jsou spontánní v tvorbě svých myšlenek a činů. Jsou tvořiví. Zajímají se o řešení problémů, často i o řešení problémů jiných lidí. Řešení těchto problémů hraje v jejich životě často klíčovou roli. Cítí blízkost jiných lidí a všeobecně si váží života. Mají vnitřní etiku, která je nezávislá od vnější autority. Posuzují jiné lidi bez předsudků, způsobem, který je možné považovat za objektivní. Na vrcholu pomyslné pyramidy se nachází *sebetranscendence*, někdy nazývaná i duchovní potřeby. Maslow věří, že bychom měli zkoumat a rozvíjet vrcholné zážitky (krátké a zřídka momenty inspirace, extáze, uvolnění tvořivé energie), jakož i cestu k dosahování osobního růstu a naplnění. Jednotlivci s největšími předpoklady k dosahování vrcholných zážitků jsou sebeaktualizovaní, zralí, zdraví a sebenaplnění. Každý člověk je schopný mít vrcholné zážitky. Ti, kteří je nemají, je nějakým způsobem potlačili nebo zabránili jejich vzniku.

Chování člověka je málokdy ovlivňováno jedním motivem. Jde většinou o komplex motivů činností člověka, spojený především s potřebami, zájmy, vlohami a postoji. *Postoje* vyjadřují vztah člověka k určitému objektu, jevu, předmětu nebo jiným lidem. Kladné postoje povzbuzují aktivitu a zájem, záporné vedou k odmítání a odporu. Postoje se týkají tří oblastí. První oblast je poznávací, kdy postoje obsahují názory a myšlenky o objektu, ke kterému postoj zaujímáme. Druhá je emocionální oblast, v níž postoje vyjadřují to, co jedinec k objektu cítí a ve třetí, konativní oblasti se postoje týkají chování a jednání, které realizujeme ve vztahu k danému objektu. Nejsilnější z uvedených oblastí je stránka emocionální, která je důležitá pro ovlivňování postojů.

Motivace je neoddělitelnou součástí učení a předpokladem jeho úspěšnosti. To, zda je člověk na svém vzdělávání dostatečně motivován, zda je na něm určitým způsobem zainteresován, předurčuje silně jeho schopnost učit se a tím i úspěšnost jeho učení. U dospělého jedince, který se učit může, ale nemusí, je motivace významným faktorem rozhodnutí o tom, že se bude učit. Ujasnění si důvodů, proč se chci a budu učit, jaké jsou moje potřeby, zájmy, zainteresovanost, určuje, jak, čemu a s jakým výsledkem se naučím. Vyjasnění si těchto důvodů je naprosto nutné nejenom k rozhodnutí, že se zúčastním některé

z forem vzdělávání, ale v průběhu studia mi napomáhá při překonávání eventuálních obtížných situací s tím spojených. Přijetím rozhodnutí získávám vlastní motivaci, která mi napomáhá vyvíjet vůli a volní úsilí, energizuje a řídí moje chování, zaměřené na dosažení cíle.

Motivace dospělých ke studiu má dvě stránky: jednak stránku vnitřních tendencí, jako jsou potřeby a zájmy (motivace vlastní), dále pak stránku vnější, která obnáší sociálně psychologické situace, pod jejichž vlivem se potřeby a zájmy utvářejí, posilují a regulují. K potřebám, které jsou silnými motivy vzdělávání dospělého člověka, patří například potřeba vlastního rozvoje, potřeba získání a rozšiřování znalostí a zkušeností, potřeba překonávat vlastní nedostatky, potřeba ocenění, ale také potřeba jistoty a bezpečí (např. udržet si pracovní místo). U různých lidí se vnitřní potřeby uplatňují v různé intenzitě, vznikají spontánně, ale současně jsou vyvolávány společností, která má na jejich zaměření a regulaci zájem. Zde hraje ve vzdělávání významnou roli i sociální prestiž, spojená s dosaženým vzděláním, se zastávanou pracovní pozicí (ještě lépe v určité renomované firmě), postoj managementu podniků a firem, ale také společnosti k dalšímu vzdělávání zaměstnanců i managementu. Významnou roli hrají též vhodné systém hodnocení, odměňování a certifikací úrovní dosaženého vzdělání.

4 SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP K VÝCVIKU ZAMĚSTNANCŮ

Výcvik zaměstnanců je obor průřezový, na jehož rozvoji se podílí několik odborných disciplín. Jsou to zejména odborníci na výchovu, pedagogové, v této souvislosti označovaní někdy jako andragogové a manažeři lidských zdrojů (personální manažeři), do jejichž kompetence podnikové vzdělávání zpravidla spadá. Kniha, kterou napsal Kolman (2005), „Výcvik zaměstnanců“ se zabývá výcvikem zaměstnanců, jak vyplývá z názvu práce, z pohledu psychologie. V rámci psychologie, stejně jako je tomu u jiných oborů, existuje řada specializací a dílčích zaměření. V tomto smyslu přísluší odborný zájem o výcvik zaměstnanců zejména těm psychologům, kteří se věnují specializaci označované jako psychologie práce a organizace. Psychologický přístup k dané problematice není nějak radikálně odlišný od přístupů dalších, zejména výše zmíněných oborů. Nicméně, odlišuje se tím, že klade důraz na určité pro psychologii specifické otázky, jako jsou např. individuální rozdíly, motivace, vztahy mezi lidmi nebo procesy mezilidské komunikace.

Psychologie práce a organizace je zavedený obor. Patří již k povaze lidské řeči, že názvy a označení jsou jen zřídka pevně a jednoznačně určeny. V českém školství se však můžeme setkat s nepodloženým a věcně nesprávným přesvědčením, že pro užití v odborném textu jsou předepsány názvy a označení jednoznačně, a to jednou provždy. Zaprvé, svět není tak jednoduchý, zadruhé, na rozdíl od běžného přesvědčení stanovení pevných označení spíše ztěžuje komunikaci i srozumitelnost. Označení oboru psychologie práce a organizace se leckdy zkracuje na psychologie práce a přitom se tím myslí totéž. Někdy se také můžeme setkat se starším označením průmyslová psychologie. V angličtině se týž obor nazývá work and organizational psychology, ale ve Velké Británii se také někdy nazývá occupational psychology. Jinak je tomu z USA, kde je obvykle užíván název industrial and organizational psychology a často, a to i v odborných časopisech, se místo něj užívá zkratka I/O.

V kapitole výcvik zaměstnanců v kontextu se Kolman (2005) zabývá především zařazením výcviku a odborné přípravy do souvislostí a to zejména do kontextu vyvíjející se povahy pracovních vztahů. Změny, které v současnosti probíhají, mají své kořeny ve vzdálenější minulosti. Považujeme za užitečné upozornit na to, jak tyto změny vyplynuly z vývoje evropského myšlení a zejména vzniku vědeckých oborů, mezi něž patří i management obecně a management lidských zdrojů zvláště. Zmíněné skutečnosti souvisí se znalostní organizací a rozvojem znalostí, jehož nástroji jsou jak výcvik, tak i odborná příprava zaměstnanců. Pracovní vztahy se v posledních desetiletích výrazně proměnily a tato změna

také mění potřebu výcviku a přípravy zaměstnanců. Dříve se člověk připravoval předem a na celý život. Dnes se mění práce a lidé žijí déle. Příprava na celý život nemusí být možná. Aby se manažeři mohli rozhodovat správně, potřebují ověřené poznatky o účinnosti metod, na něž se spoléhají. Lidé však nepostupují vždy racionálně a výcvik, stejně tak jako každá jiná součást naší každodenní praxe, se může snadno změnit z užitečného nástroje na rituál.

4.1 Implementace výcviku zaměstnanců

V principu se věc může jevit tak, že zavedení manažerského (či jiného profesního) výcviku do organismu firmy je něčím dosti jednoduchým a přímočarým. Napřed určíte potřeby organizace a stanovíte, co je třeba cvičit. Pak navrhnete postupy a metody, uplatníte je a nakonec vyhodnotíte, k čemu to vše vedlo. Na základě výsledků hodnocení se rozhodnete, zda u zvolených metod a postupů setrváte nebo zda je budete měnit. Takový přístup k výcviku můžeme v pravdě označit jako inženýrský nebo manažerský. Dává totiž návod, jak postupovat a jak využitím zpětné vazby dospět k postupnému zvýšení účinnosti, kvality či případně užítosti aplikovaného tréninku. Úspěch postupu není závislý jen na prováděných krocích. Trénink sám je také veřejnou produkcí a jeho provádění vyžaduje jisté umění. A stejně jako u jiných umění, dosažený úspěch záleží někdy na maličkostech a náhodných shodách. To, co ve své publikaci Kolman (2005) zmiňuje, znamená pouze, že zmíněný přístup k implementaci výcviku má jistá omezení.

Při výkladu přístupu k implementaci tréninkových metod v organizaci, který je označen jako inženýrsko-manažerský, a který Arnold a kol. (2007) charakterizují jako systémový přístup, se Kolman (2005) poněkud více přidrží právě učebnice psychologie práce Arnolda a kol. (2007), a to zejména ze dvou důvodů. Systémový přístup skutečně více připomíná postupy teorie a praxe managementu než ty, které jsou typické jak pro vědeckou, tak pro humanisticky orientovanou psychologii (byť s nimi ovšem není v rozporu). Tento přístup je v mezinárodní psychologické komunitě akceptován a nachází jistou oporu. Citovaní autoři uvádějí řadu odkazů na prameny, které jsou u nás jen málo známé. Kromě toho využil Kolman i nové a zásadně přepracované vydání Arnolda a kol. (2007), jako svého druhu zdrojový text, který doporučuje vážnému zájemci o předmětnou oblast, jelikož mu umožní prostudovat problematiku psychologických přístupů k výcviku zaměstnanců skutečně důkladně.

Kolman (2005) uvádí, že se předpokládá, že učení je primárně založeno na tvorbě asociací. Dále se obvykle předpokládá, že organizace se učí stejně jako jednotliví lidé. První z těchto dvou předpokladů je natolik obecný, že proti němu lze sotva co namítat i když novější objevy o fungování lidského mozku mohou naše představy o povaze asociací a průběhu asociačních procesů výrazně změnit. Druhý předpoklad je v řadě ohledů problematický. Protože tyto předpoklady souvisí s tím, jak je uplatňování výcvikových metod a postupů v organizacích chápáno a uplatňováno, všimneme si jich blíže.

Asociace je spoj. Při jistém meteorologickém jevu je současně zatažená obloha, blýská se, hřmí a prší. Asociace těchto jevů má konkrétní slovní označení. Vyskytne-li se, dovedeme ji rozpoznat a jsme-li poučení, také patřičně přizpůsobit své chování nastalé situaci. Příslowečný Pavlovův pes asocioval rozsvícení žárovky s večerním krmením, a tak u něj světlo vyvolávalo stejné odpovědi jako předložení potravy. Studium asociací, vytvářených při pavlovovském klasickém podmiňování a při operantním podmiňování, což byla technika objevená v první polovině dvacátého století americkými behavioristy, bylo východiskem řady velmi rozpracovaných teorií učení, které vznikaly ve čtyřicátých až šedesátých letech minulého století, u nás byl významným reprezentantem teorie učení Linhart (1967). Dnes jsou tyto teorie z valné části zapomenuty a teprve současné výzkumy činnosti lidského mozku pomocí např. pozitronové emisní tomografie či magnetické resonance nás přivádějí k hlubšímu poznání procesů elementárního učení (Koukolík, 2000). Problém je ovšem v tom, že lidské a pravděpodobně i zvířecí učení používá i jiné mechanismy k vytváření asociací než jenom vytváření podmíněných reflexů a navíc může jít o asociace jiných typů. Přesto se dodnes při výkladech organizačního učení a zejména při výkladu teorie motivace setkáváme s explanačními modely, vycházejícími z teorie podmiňování. Tyto modely mohou být užitečné přes zmíněné výhrady a navíc nejsou alternativní výkladové modely zatím zhusta k dispozici.

4.2 Systémový přístup k výcviku a metody výcviku zaměstnanců

Kolman (2005) ve své publikaci *Výcvik zaměstnanců* uvádí jako jednu z kapitol *Systémový přístup k výcviku zaměstnanců*, protože je to v současné době hlavní a také obecně akceptovaný přístup k výcviku zaměstnanců.

Jako systémový přístup k výcviku označují Arnold a kol. (2007) ten přístup, který byl výše označen jako inženýrsko-manažerský. Jak si čtenář možná všimne, tento přístup by dával ještě lepší smysl, kdyby organizace byla strojem, sestaveným ze spolehlivějších součástí než jsou lidé. Na druhé straně, lidé nejsou zcela (či jenom) nepředvídatelní či nespolehliví. Proto může tento přístup být užitečný i v běžných organizačních podmínkách. Je však vhodné připomínat si, čím se liší stroj, tedy uspořádání mechanických částí, od lidského společenství. Podržíme-li v mysli uvědomění si tohoto rozdílu, dokážeme systémový přístup k výcviku lépe využít.

„Systémový přístup k manažerskému výcviku vychází z metafory organizace jako stroje. Je to ovšem stroj složený z poněkud nespolehlivých součástí, totiž lidí.“

V dnešní turbulentní době jsou náklady na odměňování a rozvoj lidí jednou z nejvyšších položek firmy. Tichá (2005) pomáhá ve své knize *Učí se organizace* tvorbě firemní kultury, zaměřuje se na zavádění zásad učící se organizace, které staví do popředí kvalitu znalostí a loajalitu zaměstnance. Její kniha je praktickým nástrojem pro manažery, kteří cítí potřebu aplikovat principy učící se organizace ve vlastním podniku a kteří hledají pomoc v tomto procesu. Přestože je orientována hlavně prakticky, zahrnuje i pasáže, které vysvětlují základy teorií, na nichž je koncept učící se organizace budován.

Lidé se v organizaci učí stále. Učí se zvládat měnící se a vyvíjející se nároky, které na ně klade práce, kterou vykonávají. A učí se také, jak se integrovat do systému organizace. Takové učení se je nesystematické a také nesystémové, protože je určováno více méně nahodilými skutečnostmi, jako jsou povaha vedoucího či mezilidské vztahy na pracovišti nebo okamžitá převaha úkolů určitého typu. Systémový přístup předpokládá, že výcvik je organizován a řízen tak, aby měl významné důsledky v oblasti nákladů (jejich snížení) a výnosů (jejich zvýšení) dané společnosti. V takovém případě je výcvik zaváděn plánovitě a na základě stanovení potřeb, které společnost (organizace) má. Arnold a kol. (2007) v této spojitosti upozorňují zejména na práci Goldsteina (Kolman, 2005), zabývající se otázkami administrativní a organizační relevance výcviku.

Proces plánování a implementace výcviku začíná stanovením potřeb organizace. K tomu slouží analýza organizace, profesiografie a analýza dílčích úloh. Druhý krok spočívá v návrhu, plánu a provedení výcviku a třetí krok v podpoře uplatnění výsledků učení a jejich vyhodnocení. V tomto procesu vznikají dvě zpětné vazby. Jedna z nich se týká celého procesu a svazuje do zpětnovazebního cyklu implementaci, provedení a vyhodnocení výsledků. Druhá

zpětná vazba je důležitá, je však velmi důležitá pro vlastní provedení tréninku. Metody a způsob provedení výcviku musí odpovídat výběru a přípravě účastníků výcviku. Je-li v této věci nesoulad, může se i jinak velmi dobře připravená akce změnit v krajně nepříjemný střet s účastníky, případně může vést až k úplnému selhání a zrušení původního záměru.

Stanovení potřeb výcviku v organizaci se může jevit jako v podstatě přímočará záležitost. Dalo by se říci, že zaměstnanci musejí umět vykonávat svou práci a podávat dostatečný výkon. Ti, kteří tyto podmínky nespĺňují, budou zařazeni do výcviku a cvičení tak dlouho, až budou jejich výkony přijatelné. Je zřejmé, že takto věci většinou nestojí, a tak má rozhodnutí o výcviku zaměstnanců souvislosti se strategií a taktikou vedení pracoviště. Přestože vedení organizace se může ve svém rozhodování opřít o využití některých metod, není možné rozhodnutí o potřebě výcviku v organizaci založit jen na jejich výsledcích, ale je nezbytné využít manažerských zkušeností a umění. Stanovení potřeb výcviku na základě analýzy organizace znamená především prozkoumání cílů a záměrů organizace. Ty lze zpravidla určit na základě studia plánů, směrnic a vyhlášených záměrů vedené organizace. Lze se přitom řídit poměrně obecným pravidlem, že potřeba výcviku existuje, jestliže v organizačních procesech existuje nebo se s vyšší pravděpodobností může objevit úzké místo, bránící dosažení cílů organizace.

4.3 Hodnocení pracovníků

Jak Hroník (2006) uvádí, s hodnocením se setkáváme od nejútlejšího věku. Nejdříve maminka hodnotí naše drobné pokroky. Dokonce někteří rodičové si vyhotovují tabulky s dosaženými výkony svého potomka a srovnávají je s tím, co uvádí odborná literatura. Některá batolata se také nevyhnout testování inteligence. I později to s hodnocením můžeme přehánět.

Některé výkony jsou velmi dobře hodnotitelné. Například výkon sportovce v individuální disciplíně. Ale takových výkonů máme ve firmě velmi málo. Spíše je vhodná analogie s týmovými, kolektivními sporty. I zde můžeme vést řadu různých statistik, ale většina lidí ví, že na základě statistik nelze sestavit skutečně efektivní tým. Naštěstí hodnocení druhých nebude nikdy objektivní. To bychom přestali být manažery. Stali bychom se dispečery, kteří na vše mají „jízdni řád“. Subjektivita našeho hodnocení nám umožňuje budovat si autoritu. Jde však o to, aby naše manažerská autorita nebyla budována strachem, ale na základě důvěry a respektu, aby naše autorita měla lidský rozměr. Lidský rozměr naší

autority či hodnocení nemá však nic společného se shovívavostí a rovnostářstvím typu „všichni jsme lidi a máme stejné žaludky“. Historicky vzato, každá snaha minimalizovat diferenciaci příspěvků (sociologie to nazývá vstupní nerovností), vedla vždy k velkému zlu. Diferenciace zcela jistě zvyšuje výkonnost. Je však třeba ji vyvažovat integrací, tedy tím, co dává lidi dohromady.

Nejdůležitější ze všeho je, aby hodnocení bylo efektivní. To se lehkou řečí říká, ale co je vlastně efektivní hodnocení? Na tuto otázku se budeme snažit hledat odpovědi. Je zřejmé, že odpověď nemůže být jedna. V každé firmě může mít efektivní hodnocení jinou podobu, protože každá firma je nějak jedinečná. Právě tuto jedinečnost vytváří firemní kultura, která plní integrační funkci. Přesto lze říci o efektivním hodnocení, že v principu je tak diferencující (činící rozdíly), jak je to jen možné, aniž se naruší integrace (pospolitost). Téměř ze všech stran zní, že to, co nelze měřit, nelze řídit. Skoro se zdá, že je nejen kacířské, ale i diletantské myslet si něco jiného. Měřit toho v personalistice můžeme opravdu málo. Více jevů můžeme poměřovat, přisuzovat jim nějakou číselnou hodnotu a velmi snadno se mýlit. Aby nedošlo k mýlce, je třeba každé z nich mít velmi odpovědně podloženo kvalitativní informací. V odborné literatuře se lze dočíst, že pojem *hodnocení pracovníků* poněkud zastarává a je spíše zprofanovaný. Proto řada autorů v této souvislosti mluví o „modernějším“ pojetí, které reprezentuje řízení výkonnosti. Pojmem řízení výkonnosti nahrazují pojem hodnocení pracovníků.

Pojem *řízení výkonnosti* je širší než hodnocení pracovníků. Do řízení výkonnosti patří například motivační soutěže, jejichž cílem je podnět výkonnosti. Zároveň hodnocení přesahuje řízení výkonnosti, protože k hodnocení se dostáváme například při výběru pracovníků. Proto Hroník (2006) považuje oba pojmy za právoplatné a vyjadřující trochu odlišnou skutečnost. Řízení výkonnosti a hodnocení pracovníků není tedy vztahem mezi modernější, lepší, efektivnější činností na jedné straně a zastaralou, horší a neefektivní činností na straně druhé. Jestliže k hodnocení pracovníků lze zaznamenat různé kritické připomínky, není nic snadnějšího než v hodnocení pracovníků odstranit zdroje těchto připomínek. Tyto zdroje nelze dát pryč užíváním nástroje pod jinou hlavičkou, aniž se změní přístup manažerů. Hodnocení pracovníků a řízení výkonnosti pracovníků jsou personální činnosti, které nejsou synonymy. Obě patří do současné personalistiky, respektive řízení lidských zdrojů. Provádí je manažeři, nikoli jen personalisté či HR specialisté.

5 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ JAKO NÁSTROJ MOTIVACE

5.1 Schopnost vést lidi a motivace

Adair (2004) uvádí, že proto, aby skupina mohla splnit své úkoly a aby její členové drželi spolu jako pracovní tým, je třeba vykonávat určité funkce. Funkcemi v tomto smyslu míní veškerá slova, chování nebo činnosti, které uspokojují jednu nebo více sfér potřeb (nebo oblastí odpovědnosti vedení, jak také mohou být nazývány). Vymezení cíle, plánování a povzbuzování skupiny jsou příklady toho, co se rozumí pod pojmem funkce.

Mezi funkce vedení lidí patří *plánování*, které zahrnuje vyhledávání všech dostupných informací, vymezení úkolu, záměru nebo cíle pro skupinu, zpracování proveditelného plánu (s využitím správného procesu rozhodování). Další funkcí vedení lidí je *iniciování*. Iniciování znamená seznámení členů skupiny s cíli, plánem, vysvětlení proč je cíl nebo plán nezbytný, rozložení úkolů mezi členy skupiny a stanovení skupinových standardů. Třetí funkcí vedení lidí je *kontrola*, která obsahuje podporování skupinových standardů, ovlivňování pracovního tempa týmu, zajištění, aby veškeré uskutečněné akce směřovaly k daným cílům, udržování relevantní diskuse, pobízení členů skupiny k akci / rozhodnutí. Čtvrtou funkcí je *podpora*, tedy vyjádření toho, že lidi akceptujete a uznáváte jejich přínos, povzbuzování skupiny a jednotlivců, udržování disciplíny jednotlivců i skupiny, budování týmového ducha, odlehčování napětí humorem, usmiřování nesouhlasných postojů nebo podněcování ostatních, aby nad nimi přemýšleli. Pátou funkcí jsou *informace*, které zahrnují vysvětlení úkolu a plánu, poskytování nových informací skupině, tj. udržovat je „v obraze“, získávání informací od skupiny, jasné shrnutí návrhů a myšlenek. Šestou funkcí je *hodnocení*, kontrola proveditelnosti myšlenek (nápadů), testování důsledků navrhovaného řešení, hodnocení výkonu skupiny, pomoc skupině s hodnocením vlastního výkonu ve srovnání se standardy

Pojmenování ani definice funkcí nejsou nikterak pevně stanoveny. Základní aktivity vymezení úkolu, plánování, seznámení členů s cíli a plánem, kontrola, podpora (kroužky týmu a členů), informace (spojující role vedení a lidí) a hodnocení jsou všechny rozhodně významné a objevují se na více seznamech. Samozřejmě je velkou chybou vnímat vedení pouze z hlediska motivování ostatních. Vedení je také záležitostí udávání směru v dobách případných změn, ale jde také o budování týmů. Motivace se také nerovná vizi nebo inspiraci, ačkoli všechny hrají svou roli. Snažte se stát velmi dobrým vedoucím. Zaplňujte klíčové

funkce připravení, s pochopením a s využitím schopností. Snažte se sdílet rozhodování, pokud můžete a co nejvíc můžete. Je to totiž lepší motivace než pouhá inspirace – přestože inspirace dovršuje vše, co dobrý vedoucí dělá. Inspirace sice není hmatatelná, nicméně existuje. Stejně jako elektřina, která je také skutečná i neviditelná, může být inspirace vidět prostřednictvím svých výsledků.

Adair (2004) má pocit, že v bibli představoval původně „duch“ myšlenku spíše démonické nebo nadpřirozené síly než pouze síly Boží. Činnost a síla ducha byly jako celkový jev, kdy se zdálo, že lidé nebo nějaká stvoření překračují svou přirozenou sílu, ať už ve službách dobra nebo zla. Duch je tedy aktivní síla nebo energie, která vstupuje do lidí. Je nadlidský, mystický a těžko pochopitelný. Pod tímto nadpřirozeným vlivem lidé překračují zdánlivě vymezené hranice lidských znalostí, fyzické síly nebo výdrže, jako když řeky vystupují ze svých koryt. Vypadá to, jakoby lidé mohli být k běžné úrovni výkonů donuceni přirozenými motivy, podpořenými strachem nebo nějakými kladnými stimuly. Aby však vystoupili nad úroveň běžných výkonů nebo je převyšovali, na to je třeba něco víc – totiž inspirace.

Adair (2004) popisuje ve své knize „Efektivní motivace“, jak inspirovat ostatní. Poté, co lidi informujete a přesvědčíte o tom, co je potřeba udělat a poté, co je přesvědčíte, že nic z toho není nemožné, budete možná moci obnovit jejich víze. Matně, jako přes sklo s ledovým vzorem vidíme, že aby nás nějaká víze inspirovala, musí být víc než jen náročná a podnětná. Musí nám totiž dát nějaké semínko naděje, že nějakým způsobem svým úsilím – jakkoli skromným – vytváříme lepší svět pro své rodiny a pro celé lidstvo. Ne všechny takzvané víze však mohou lidi inspirovat. Aby byla víze inspirující, musí apelovat na naši vnitřní vrozenou ušlechtilost. Musí být schopna povznést mysl a povzbudit ducha. V ideálech hojnosti nebo stability není žádná inspirace. Málokoho bude inspirovat cíl učinit vás a vaše společníky ještě bohatšími.

Klíčovým indikátorem úspěchu vedoucího je jeho schopnost vytvářet a udržet vysoce výkonný tým. Takový tým bude mít určité charakteristiky nebo znaky, mezi něž bude patřit i sdílený smysl významu daného úkolu; pak bude samozřejmě vysoce motivovaný. Noví členové jsou záhy nakaženi společným duchem. Jak uvádí ve své knize Adair (2004), nejsme motivováni pouze svými individuálními potřebami, ale také potřebami, které vycházejí z našeho společného úkolu. Chceme dokončit to, co děláme. Čím významnější úkol je, tím silnější je potřeba zavázat se k jeho uspokojivému dokončení. Wesley kdysi hovořil o „touze po dokončení“. Základním principem je, že pokrok motivuje. Pokud lidé vědí, že se

posouvají vpřed, vede je to ke zvýšení jejich úsilí. Investujeme tím více úspěchu. Je proto důležité zabezpečit, aby se k lidem dostávala patřičná zpětná vazba. Termín zpětná vazba byl původně používán v elektronice a znamenal návrat části výstupu stroje, systému nebo procesu do vstupu. Bez zpětné vazby v pracovním procesu by lidé nevěděli, zda se pohybují ve správném směru a správnou rychlostí. Na druhé straně zpětná informace o tom, že je dosahováno relativně malého pokroku, také motivuje, protože to soustředí myšlenky na to, co se musí ještě udělat, pokud má být dosaženo úspěchu. Když tímto způsobem konfrontujete lidi s realitou jejich situace, pak pochopení této situace za vás udělá většinu motivační práce.

Ačkoli poskytování a přijímání zpětné vazby hraje tak významnou roli ve zlepšování výsledků i motivace, zřídka se provádí efektivně. Někdy se stane, že obsahem zpětné vazby není nic jiného než osobní kritika. Jde o bezmyšlenkovité vyjádření zlosti a vzteku, ne tedy o posílení motivace a zlepšení výkonu. Daleko častěji však lidé nedostanou vůbec žádnou zpětnou vazbu o tom, jak pracují nebo jak by měli pracovat lépe. Pro takové zanedbání se používá řada výmluv, jako například to, že lidé vědí, jestli odvádějí dobrou práci nebo ne, takže nepotřebují, aby se jim to říkalo. Nebo pokud lidem řeknete, že něco dělají dobře, začnou být spokojeni a začnou práci odbývat. Další výmluvou může být, že pokud poukážete na to, že se všechno nedaří, budou nešťastní a začnou potíže. Manažeři, kteří se takto vymlouvají, si často představují, že ostatní lidé jsou jako mechanické autíčko pro děti. Na začátku natáhnout a pak pustit a nechat ho jet. My všichni přitom potřebujeme „popostrkovat“. Poskytování informací ve formě přesvědčující a konstruktivní zpětné vazby udržuje dobré výkony. Především to podporuje lidi ve vytrvalosti a bezpečně je udržuje ve správném směru a to navzdory obtížím nebo zhoršení situace.

Každý je v něčem úspěšný. Vystihněte to, co dělají lidé dobře. Stavte na jejich silných stránkách, ale i na malých úspěších a pokrocích. Poskytovat svému týmu jako celku, jednotlivcům, kteří pod vás spadají, kolegům nebo dokonce i svému nadřízenému kladnou odezvu (nebo chválu) je stejně tak důležité, jako poskytování rozvojové odezvy – tedy konstruktivních návrhů, jak v budoucnosti zlepšit výkon. Paradoxně je do jisté míry dokonce mnohem složitější schopnosti chválit než je kritizovat, protože chvála může být snadno vnímána nebo špatně interpretována jako blahosklonná, neupřímná, přehnaně velkodušná, nucená, nespontánní, nadřazená, závistivá, vypočítaná na efekt, nespravedlivá, falešná nebo žoviální.

Chvála je forma hodnocení. Takže chvála je uvědomění a vyjádření ceny nebo hodnoty toho, co vidíte. Může se vztahovat na celkové uznání nebo – jako v této souvislosti – na specifický výkon. Přesnost v úsudku a poctivost či integrita jsou však základní podmínkou, jinak – v nejhorším – klesne chvála na pouhé poplatné, prázdné nebo neupřímné komplimenty. Potěšení, ačkoli je těžké tomu uvěřit, nemá vůbec žádný motivující efekt.

5.2 Distanční vzdělávání

Průcha (1999) uvádí, že jedním z druhů dalšího vzdělávání dospělých – a podle některých odborníků velmi perspektivním – je distanční vzdělávání. Tento druh edukace vymezil v jedné ze svých kapitol Průcha (1999) jako způsob individualizovaného vzdělávání, při němž se nerealizuje přímý kontakt typu „žáci-učitelé“, nýbrž podstata spočívá v samostatném studiu účastníků, které je řízeno specializovanou institucí distančního vzdělávání. V běžném povědomí je distanční vzdělávání asociováno hlavně s „Otevřenou univerzitou“, jež funguje ve Velké Británii a v některých dalších zemích. To je představa oprávněná, nikoli však úplná, protože distanční vzdělávání má dnes ve světě vícero specifických forem, typů institucí atd.

Je to dosti překvapující – distanční vzdělávání vzniklo již před více než 150 lety. Historicky první institucí pro distanční vzdělávání byla údajně korespondenční škola, kterou založil v roce 1840 v Anglii sir Isaac Pitman. Tato škola pořádala korespondenční kurzy těsnopisu, tehdy vynalezeného. Později v 19. a 20. století vznikaly na základě rozšiřující se poštovní sítě korespondenční školy v dalších zemích Evropy a v USA. Obsahem korespondenčních kurzů byly všeobecné i odborné předměty a témata, zvláště cizí jazyky, přípravy na zkoušky aj.

Významným předělem ve vývoji distančního vzdělávání bylo rozšíření rozhlasového a později televizního vysílání – od 30. let začaly rozhlasové stanice v některých zemích vysílat systematické vzdělávací programy. Ukázalo se, že distanční vzdělávání realizované těmito prostředky má velkou praktickou důležitost pro země s rozsáhlým územím a řídkým osídlením, jako je například Austrálie nebo Norsko či Švédsko. Umožňovalo se tak začlenění do vzdělávání těch dospělých, kteří by se jinak pro velké vzdálenosti nemohli zúčastňovat klasické výuky ve školách apod. V 60. letech se otevřela éra multimediálních vzdělávání, prostřednictvím počítačových programů a sítí, telekomunikačních družic, audiovizuálních učebnic aj.

Distanční vzdělávání se začalo uskutečňovat i na vysokoškolské úrovni – v roce 1969 byla založena britská Otevřená univerzita a později obdobné instituce v některých dalších zemích. V současné době je mezinárodní odborná spolupráce v této oblasti koordinována několika asociacemi – zejména EADTU (European Association for Distance Teaching Universities – Evropská asociace distančně vzdělávajících univerzit), EDEN (European Distance Education Network – Evropská síť distančního vzdělávání) aj. Stav distančního vzdělávání v některých zemích a podrobnější informace o zahraničních systémech uvádí Palán (1997) a jsou publikovány také ve Sborníku statí o DV (1996).

Průcha (1999) uvádí k tomu, jaký je stav distančního vzdělávání v České republice, že je nutno zdůraznit fakt, že další vzdělávání dospělých má u nás dlouhodobé tradice, sahající až do 19. století (Beneš, 1997). Bylo představováno institucemi lidové osvěty (například Dělnická akademie), profesním vzděláváním (například známé Baťovy školy práce) a některé vzdělávací instituce pro dospělé působily i na úrovni vysokoškolského vzdělávání – v pedagogické sféře to byla proslulá Škola vysokých studií pedagogických (v období předmnichovské republiky v Praze i Brně), jež byla určena pro další profesní vzdělávání učitelů.

Tyto formy vzdělávání – stejně jako početná studia dospělých při zaměstnání na středních a vysokých školách v průběhu minulých desetiletí – nebyly ovšem distančním vzděláváním v pravém slova smyslu. Až po roce 1989 se začalo distanční vzdělávání uplatňovat a to většinou na komerční bázi, často v institucích, zakládaných jako filiálky velkých škol distančního vzdělávání, působících v zahraničí. Typickým příkladem je Evropská škola korespondenčních kurzů, jejíž česká pobočka působí v Průhonicích u Prahy (centrální instituce – The European School for Correspondence Courses – sídlí v Nizozemsku). Nabízí kurzy cizích jazyků, kurzy profesní přípravy, rekvalifikační kurzy aj. ve formě distančního studia: studující si kupují učební texty a doprovodné kazety, jsou při studiu vedeni lektorem, který jim radí a zodpovídá jejich dotazy, na závěr studia mohou skládat zkoušky a získat certifikát atd. Podobně začala u nás působit od roku 1993 Nadace Open University, jež má v České republice studijní střediska, zabezpečující distanční vzdělávání, v osmi městech a je filiálkou City University, sídlící v Bratislavě.

Zde však chce Průcha (1999) soustředit pozornost k distančnímu vzdělávání, jež se postupně prosazuje na českých vysokých školách a jež se v budoucnu může stát – v souladu s novým zákonem o vysokých školách č. 111/1998 Sb. – dosti významnou součástí českého terciárního vzdělávání.

Iniciativa vycházela od počátku 90. let především z Vysokého učení technického v Brně, z Univerzity Palackého v Olomouci, z Technické univerzity v Liberci, kde se skupiny odborníků začaly zajímat o systémy distančního vysokoškolského vzdělávání v zahraničí a začaly tuto formu vzdělávání uplatňovat pokusně na některých fakultách. K vzájemné informovanosti a koordinaci těchto snah došlo založením České asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) v roce 1993. Je to sdružení vysokých škol, jejich částí a jiných organizací, pracujících v oblasti distančního vzdělávání po stránce legislativní: v roce 1995 byl MŠMT ČR přijat dokument, zrovnoprávňující distanční vzdělávání s jinými formami vzdělávání (Palán, 1997). To také přispělo k vzniku Národního centra distančního vzdělávání – NCDV (od roku 1995 působí při Centru pro studium vysokého školství v Praze).

Z publikovaných zpráv o realizaci distančního vzdělávání na vysokých školách v České republice lze konstatovat, že tato forma vzdělávání se uplatňuje na některých fakultách zatím spíše v experimentální, ověřovací podobě než jako standardní forma studia. Většinou je také kombinována s klasickým dálkovým nebo i prezenčním studiem. Tak například mezi 24 programy distančního vzdělávání, realizovanými v roce 1996/97, jsou takové, při nichž je určitá část programu realizována ve formě prezenčního studia: program *Pozemní stavby*, realizovaný na Vysokém učení technickém v Brně jako inženýrské studium v rozsahu 12 semestrů, počítá se samostatným studiem účastníků (distanční studium s využitím dostupných komunikačních prostředků), s pravidelnými konzultacemi na fakultě, ale také s povinnou účastí studujících při výuce v laboratořích, ateliérech nebo na terénních cvičeních. Jiné programy distančního vzdělávání probíhají na úrovni bakalářského studia – například na Univerzitě Pardubice (Management a ekonomika veřejné správy) nebo na úrovni rozšiřujícího postgraduálního studia – například na Technické univerzitě v Liberci (Tříleté rozšiřující studium speciální pedagogiky) aj. Jako požadavek k přijetí se většinou vyžaduje maturita na střední škole, jen výjimečně se účastníci vybírají na základě přijímací zkoušky.

Užitečným přehledem stavu distančního vzdělávání na českých vysokých školách je sborník *Aktuální problémy v distančním vzdělávání v České republice* (1997). Obsahuje sdělení ze semináře konaného na Technické univerzitě v Liberci (září 1997). Dozvídáme se tak o zkušenostech i problémech se zaváděním distančního vzdělávání na českých vysokých školách. Celkově se dá o tom konstatovat, že potřeba distančního vzdělávání je u nás sice uvědomována, ale naráží na potíže. Ty jsou spjaty jednak se složitostí a náročností přípravy distančních programů, jednak s nedostatkem kvalifikovaných pedagogických pracovníků,

kteří by mohli dobře zastávat funkci tutora. Další problémy jsou spjaty s přípravou programů distančního vzdělávání, které vyžadují práci specializovaných expertů – ti ovšem u nás nejsou k dispozici. V této souvislosti se mluví o logistice distančního vzdělávání, tj. veškerá vybavenost tohoto vzdělávání jak z hlediska činností konstrukčních (programy, texty, multimediální materiály), tak činností výrobních, zasilatelských, tuteurských, kontrolních, evidenčních, evaluačních, jež musí být dohromady sladěny tak, aby systém distančního vzdělávání fungoval.

Vzhledem k této náročnosti na přípravu a fungování distančního vzdělávání je oprávněné varování Lojdy (v cit. Sborníku) k situaci nás:

„Je s podivem, na jak tenký led se pouštějí ti akademičtí funkcionáři fakult a vysokých škol, kteří pod názvem distanční studium nabízejí cokoliv, co spadá do celoživotního vzdělávání nebo co se dříve nazývalo dálkové studium.“ (s. 35-36)

Z komparativního pohledu, tj. ve srovnání se situací v západní Evropě a jinde ve světě, se situace v České republice jeví podle názoru Průchy (1999) takto: Sotva lze očekávat, že se u nás v blízké budoucnosti rozvine model distančního vysokoškolského vzdělání v té podobě, jak ji realizuje britská či nizozemská Otevřená univerzita. Tento typ vzdělávání, s masovým přístupem studujících, vyžaduje vysoké náklady ekonomické, logistické a pedagogické, jaké u nás nejsou k dispozici. Bylo by nereálné očekávat, že v České republice vznikne jedna velká instituce, vybavená takovým profesním a materiálním potenciálem, jako je Open university, jež by u nás realizovala distanční vzdělávání v „čistém“ modelu.

Tzv. „čistý“ model distančního vzdělávání je charakterizován tím, že učení je v něm zcela autonomní, bez povinného prezenčního kontaktu studujících a učitelů, a prezenční aktivity studujících se omezují jen na závěrečné zkoušky z předmětů/kurzů, které to vyžadují. I když může být poskytována příležitost k setkávání studujících s tutory v studijních centrech, je účast na nich zcela dobrovolná. Vedle toho „smíšený“ model distančního vzdělávání předpokládá, že souběžně s distanční formou se uplatňují i různé prvky prezenčního vzdělávání, tj. výuka ve třídách, semináře, diskusní shromáždění, laboratorní cvičení, studijní exkurze aj. Tyto formy distančního a prezenčního vzdělávání se mohou kombinovat v různých proporcích.

Některé fakulty u nás již začínají uskutečňovat realistickou představu, že se budou stále více začleňovat prvky distančního vzdělávání do tradičního „dálkového studia“, resp. studia dospělých při zaměstnání, jak to dosvědčují některé zkušenosti (například s distanční

výukou oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity aj. (Aktuální problémy v distančním vzdělávání v České republice, 1997). To ovšem předpokládá, že bude vytvářena spolehlivě fungující organizační, materiální a kádrová základně v podobě středisek distančního vzdělávání na českých vysokých školách/fakultách.

Stejnou cestou jdou i některé jiné země, a to i s vyspělejší ekonomikou než je česká. Například ve Finsku neexistuje Otevřená univerzita britského typu a ani se s jejím vytvořením nepočítá. Namísto toho jsou od počátku 90. let budována při všech finských univerzitách centra dalšího vzdělávání. Ta zabezpečují, aby přístup k určitým kurzům vysokoškolského vzdělávání (ovšem v nongraduálním studiu, tj. bez možnosti dosáhnout akademický titul) měli lidé, kteří chtějí studovat při zaměstnání nebo jsou nezaměstnaní. Uplatňují se přitom i formy distančního vzdělávání.

5.3 Vzdělávání dospělých

V jedné z kapitol své knihy se Průcha (1999) zabývá vzděláváním dospělých jako zvláštním fenoménem edukace v současné civilizaci – dalším vzděláváním dospělých, tedy lidí již na nějaké úrovni vzdělaných. Zvláštností tohoto fenoménu je nejenom to, že se týká jiné populace než kterou pokrývají jednotlivé stupně „školního vzdělávání“, ale také to, že jde o odlišné formy učení a vyučování.

Celková situace je všeobecně známa. Od mnoha orgánů vzdělávací a sociální politiky na národní a mezinárodní úrovni se nyní vytrvale ozývají proklamace o „celoživotním učení/vzdělávání“, o „učící se společnosti“ – zkrátka postuluje se, že vzdělávání jedince nemá končit tím, že absolvuje určitý stupeň střední či vysoké školy, nýbrž že se musí vzdělávat i později, neustále, v průběhu všech etap života, a dokonce i ve stáří. Těmto proklamacím a s nimi souvisejícím teoriím je dnes věnována velmi rozsáhlá literatura – nejnovějších publikací dostupných u nás je to například rozsáhlý dokument OECD :*Celoživotní učení pro všechny*“ (1997) nebo Zpráva mezinárodní komise UNESCO „*Vzdělávání pro 21. století*“ (1997) aj. Všechny vyspělé země světa mají dnes ve své školské legislativě, mezi prioritami národního vzdělávání apod., formulovány pasáže, zakotvující celoživotní vzdělávání jako zcela nezbytnou součást života a vývoje společnosti. Kdo se probírá některými z nesčetného množství těchto dokumentů, musí nabýt dojmu, že celoživotní učení je už natolik samozřejmou součástí lidského života, že vlastně „není co řešit“. Neexistuje také snad žádný politik či pedagog, který by s idejí o celoživotním/permanentním vzdělávání nesouhlasil –

skutečně by to bylo proti logice společenského vývoje. Jenže – to všechno, co jsme dosud charakterizovali, představuje obecně teoretickou stránku věci. Je tu však také konkrétně praktická stránka, kde už se situace nejeví tak jednoznačně bezproblémová. Základní problémy se vztahují k realizaci celoživotního učení. Celoživotní učení je spjato s několika pojmy, v nichž není jednoduché se orientovat. Jedná se zejména o studium při zaměstnání, vzdělávání pracovníků v organizacích, vzdělávání dospělých, další vzdělávání, kontinuální (pokračující) vzdělávání a výcvik, celoživotní vzdělávání, distanční vzdělávání aj.

Podivné přitom je, že jakkoli jsou jevy označované těmito výrazy společensky významné, česká pedagogická teorie se jimi systematicky nezabývá. Bohužel přetrvává zde jakási bariéra mezi pedagogikou soustředěnou na systém formálního vzdělávání mladých lidí (od preprimárního až po terciární) a pedagogikou dalšího vzdělávání v dospělosti. Například v časopise české pedagogické vědy *Pedagogika* nebyla roku 1990 publikována ani uvedena teoretická stať či zpráva o výzkumu, týkající se dalšího vzdělávání dospělých. Iniciativa se ponechává pracovníkům v oblasti odborného školství, podnikového vzdělávání, četným soukromým agenturám a školám, nabízejícím tento druh vzdělávání atd. Ale také katedry andragogiky, existující na některých fakultách souběžně s katedrami pedagogiky, působí dosti izolovaně od „pedagogiky dospělých“ (např.: Univerzita Palackého v Olomouci – Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze – Katedra andragogiky a personálního řízení, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě – Katedra pedagogiky a andragogiky, Univerzita Komenského v Bratislavě – Filozofická fakulta, katedra andragogiky).

6 VÝZKUM MOTIVACE

6.1 Respondenti

Vzorek respondentů, který jsem zvolila pro průzkum ke své diplomové práci, jsem vybrala ze studentů, kteří pracují při zaměstnání. Volila jsem samozřejmě respondenty ze svého nejbližšího okolí a jejich další známé, kteří studují při zaměstnání. Nejednalo se však pouze o studenty IMS Brno, přestože jich byla převážná většina. Ve vybraném souboru dotazovaných byli zastoupeni lidé z celé České republiky. Jednalo se o osoby s minimálně středoškolským vzděláním, ukončeným maturitní zkouškou, protože cílem mé práce bylo udělat průzkum mezi studenty vysokých a vyšších odborných škol, kteří se rozhodli z nějakého důvodu zvýšit si své doposud dosažené vzdělání na vysokoškolské, ať už v I. nebo II. stupni. Proto jsem ve svém dotazníku v otázce, která se týkala současného nejvyššího dosaženého vzdělání, započala dotaz od středního odborného učiliště s maturitou, jelikož pro studium vyšší odborné nebo vysoké školy je tento stupeň dosaženého vzdělání výchozím bodem.

6.2 Metodologický postup

Základní dělení výzkumných metod je dělení na metody kvantitativní a metody kvalitativní. Kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, například s využitím statistiky. Kvantitativní výzkum se oproti kvalitativnímu výzkumu zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší okruh informací. Oproti tomu kvalitativní výzkum představuje „proces hledání porozumění, založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, s.12 In Hendl, 2005, s. 48) Kvalitativní výzkum nechápe sociální jevy jako měřitelné proměnné.

K dosažení cílů pro svůj průzkum jsem zvolila formu kvantitativního výzkumu a to pomocí dotazníku (viz. příloha č. 1). V dotazníku jsem použila takové otázky, na které byla možnost odpovědi převážně uzavřeného typu. Pro vyhodnocování tohoto průzkumu byla tato metoda dobře zpracovatelná a vzhledem k počtu respondentů, který jsem zvolila (100 osob)

jsou výsledky zároveň dobře převoditelné do procentuelního zastoupení. Dotazníky jsem osobně rozdala v tištěné formě osobám ve svém okolí a také jsem distribuovala dotazník v elektronické podobě, kdy respondenti značili své odpovědi tučným písmem nebo podtržením a po uložení takto vyplněného dotazníku zaslali opět zpět jako přílohu k e-mailu zodpovězený dotazník. Tímto způsobem se mi podařilo oslovit značné množství osob, které jsou spolu navzájem propojeny právě studiem a mohly tedy distribuovat můj dotazník dalším spolužákům a známým, kteří také studují. Někteří respondenti, kteří dotazník vyplňovali v počítači, vybrali své odpovědi tak, že je zvýraznili nějakou barvou (například červeným písmem). Tyto dotazníky byly následně v tištěné formě špatně čitelné, ale pro tento případ jsem měla připraveny vytištěné prázdné dotazníky, do kterých jsem vyznačila varianty odpovědí, dle elektronické podoby „barevných“ nebo špatně čitelných dotazníků. Po sběru dat k průzkumné části jsem si připravila vyhodnocovací arch (viz příloha č. 2), do kterého jsem značila pomocí čárkování počet příslušných odpovědí. Odpovědi z tohoto archu jsem přepracovala do tabulek, ze kterých jsem vytvořila grafy (viz příloha č. 3).

6.3 Výsledek průzkumu – potvrzení / vyvrácení hypotéz

Ve svém průzkumu jsem měla z celkového počtu dotazovaných respondentů procentuelní zastoupení *žen 68 procent a mužů 32 procent*. Celkový počet zodpovězených dotazníků byl sto kusů z čehož vyplývá, že počet osob zároveň odpovídá procentuelnímu zastoupení ze vzorku respondentů. V nadpisu grafu je vždy uvedeno číslo, které se shoduje s číslem otázky v dotazníku a stejně tak i s názvem grafu.

Hypotézy stanovené v počátku této práce:

H1: „Studenti, očekávají po ukončení VŠ vzdělání lepší pracovní pozici.“

H2: „Zaměstnavatel umožňuje zaměstnancům studium. “

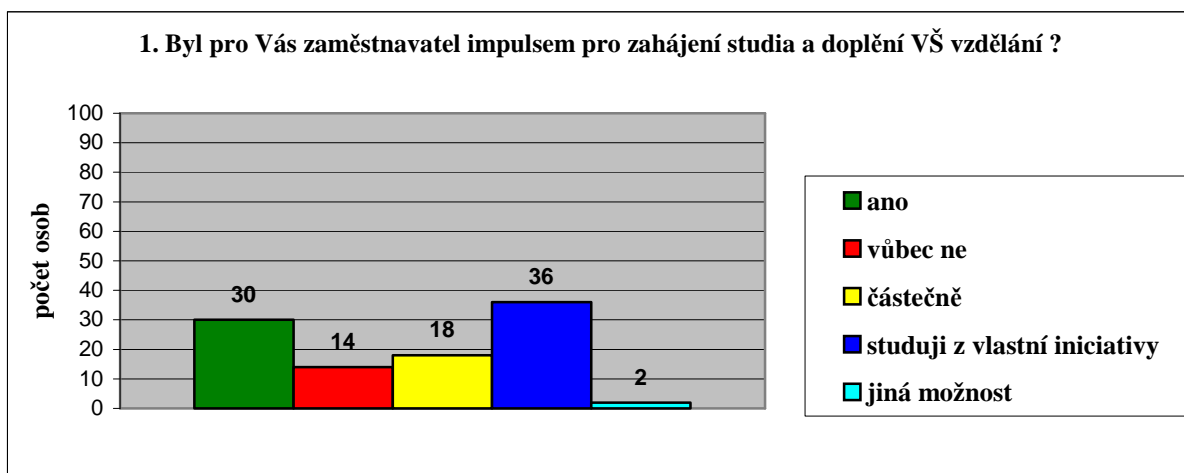
H3: „Zaměstnavatelé motivují své zaměstnance k dalšímu vzdělávání.“

H4: „Zaměstnavatel je impulsem pro zahájení studia a doplnění vysokoškolského vzdělání.“

H5: „Dosud dosažené vzdělání je motivací k dalšímu studiu.“

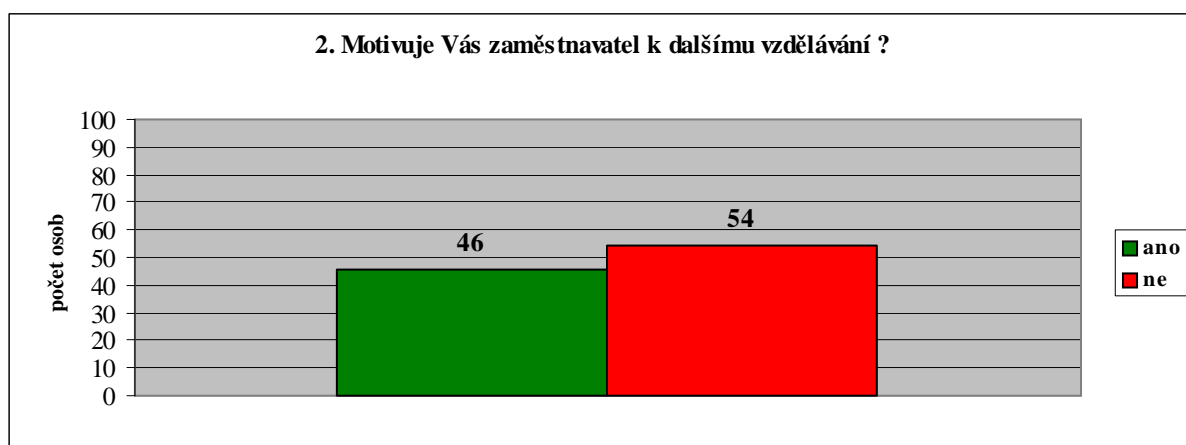
Ke každé z hypotéz jsem vytvořila otázky ve svém průzkumu, které měly sloužit pro jejich potvrzení (verifikaci) nebo vyvrácení (falzifikaci). Z každé zodpovězené otázky z dotazníku jsem vytvořila graf, ve kterém jsou zaznamenány jednotlivé výsledky.

První otázka v dotazníku měla potvrdit, že zaměstnavatelé jsou impulsem pro zahájení studia a doplnění VŠ vzdělání pro své zaměstnance, avšak tato **čtvrtá hypotéza se nepotvrdila**, protože i když ne víc než polovina respondentů, tak přesto 36 % dotazovaných studuje z vlastní iniciativy. U 30 % dotazovaných byl zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia. Dle odpovědí v dotaznících u respondentů, pro které byl zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia, došlo ve většině případů ke změnám v zákonech a vysokoškolské vzdělání se tak stalo předpokladem nebo požadavkem pro další kariérní růst nebo jen pro zachování stávajícího místa, na které dle změn zákonů je VŠ vzdělání nutností (např.: zákon o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů, zákon o úřednících, školský zákon aj.). Ve 14 % neměl zaměstnavatel žádný vliv na zahájení studia, v 18 % částečně a 2 % odpovědí je jiná možnost (dle odpovědí např. „přihlásila mě kamarádka“).



graf č. 1 „Byl pro Vás zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia a doplnění VŠ vzdělání?“

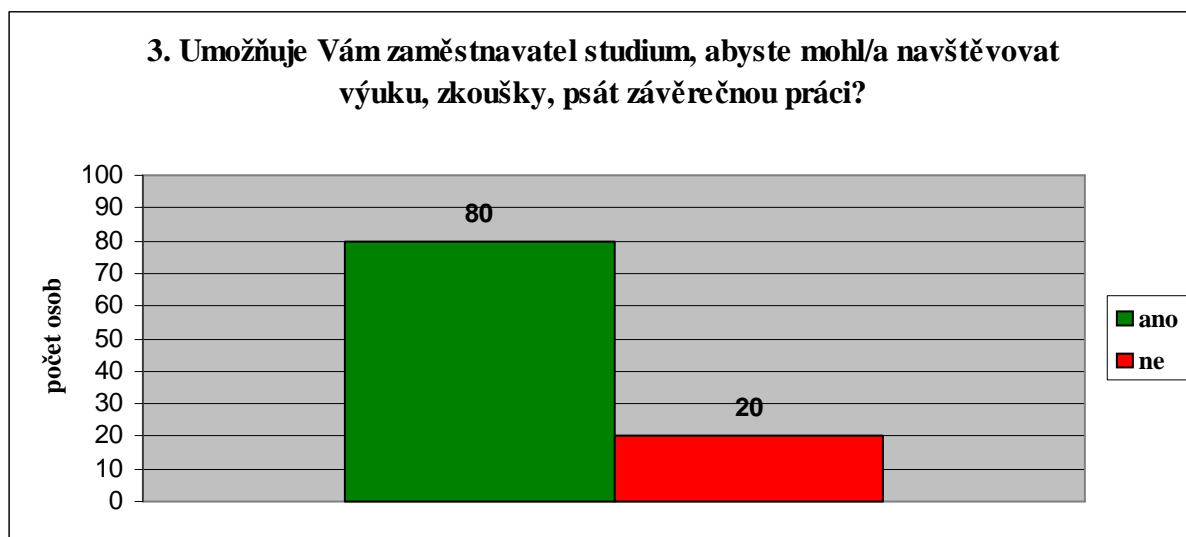
Motivací k dalšímu vzdělávání zaměstnanců jsou dle odpovědí z dotazníků jejich vlastní osobní cíle, ambice a potřeba upevnění svojí pozice na trhu práce zvyšováním kvalifikace. V dnešní nejisté době je pro lidi důležité upevnit si pracovní pozici, získat nové znalosti a další vyšší dosažené vzdělání a tím získat větší sebedůvěru na trhu práce a možná i v osobním životě. *Zaměstnavatelé nemotivují své zaměstnance k dalšímu vzdělávání v 54 % a v méně než polovině případů (46 %) zaměstnavatelé své zaměstnance motivují k dalšímu vzdělávání. Z tohoto zjištění vyplývá, že třetí hypotéza se nepotvrdila.*



graf č. 2 „Motivuje Vás zaměstnavatel k dalšímu vzdělávání?“

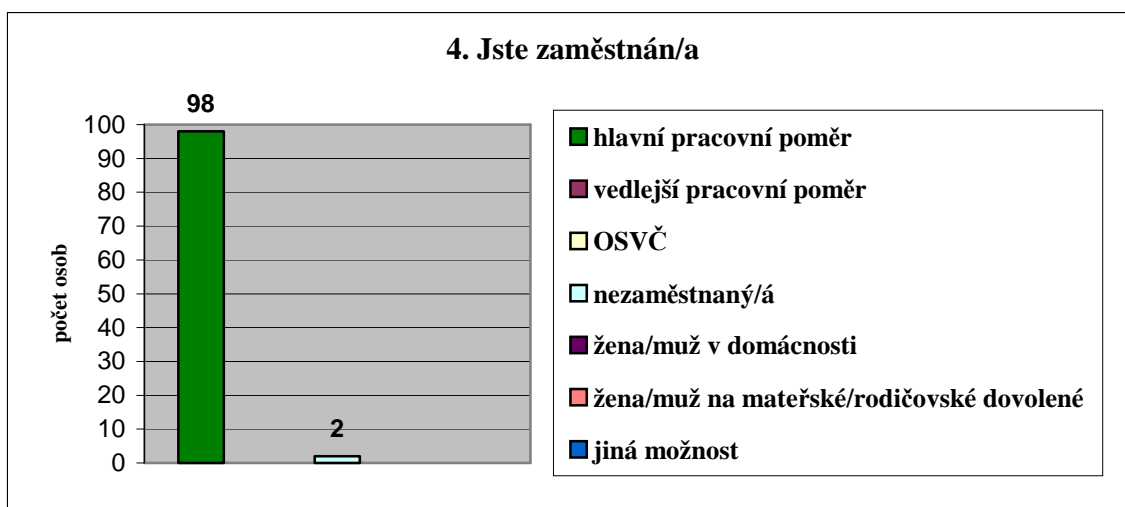
U většiny dotazovaných respondentů zaměstnavatelé umožňují studium svým zaměstnancům a to až u 80 % dotazovaných. To je zajímavé zjištění vzhledem k tomu, že v 54 % zaměstnavatelé své zaměstnance nemotivují ke vzdělávání. Tento výsledek zdá se být poněkud protimluvem, avšak vzhledem k dalšímu zjištění (viz. graf č. 6), že v 64 % dotazovaných jejich pozice nevyžaduje vysokoškolské vzdělání, zdá se být vstřícnost zaměstnavatelů k učícím se zaměstnancům pochopitelná. Jestliže zaměstnavatelé nevyžadují vysokoškolské vzdělání, tak je logické, že své zaměstnance nemotivují k jeho dosahování. Je-li však zaměstnanec sám motivovaný, aby se i nadále vzdělával, zaměstnavatel může tuto aktivitu ocenit tím, že zaměstnanci usnadní studium. Pouze 20 % zaměstnanců nemá umožněno studium od svého zaměstnavatele.

Druhá hypotéza potvrdila, že zaměstnavatelé umožňují vzdělávání svým zaměstnancům. Domnívám se však, že toto umožnění studia tkví také v tom, že studium je většinou organizováno na páteční odpoledne a sobotu (tedy často nepracovní den), což může znamenat, že většina zaměstnavatelů nemusí ani vědět, že zaměstnanec do školy chodí. Někteří pracující si svoji práci rozvrhnou tak, aby v případě, že mají školu, měli volno nebo chodí například do školy později.



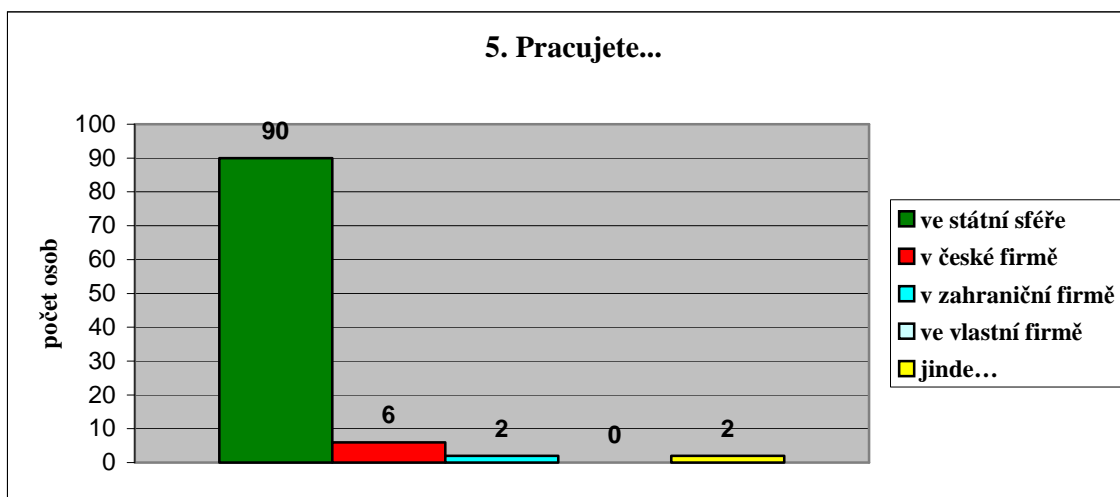
graf č. 3 „Umožňuje Vám zaměstnavatel studium, abyste mohl/a navštěvovat výuku, zkoušky, psát závěrečnou práci?“

Z průzkumu vyplynulo, že 98 % z dotazovaných respondentů je zaměstnáno na hlavní pracovní poměr. Zbývá 2 % byli nezaměstnaní.



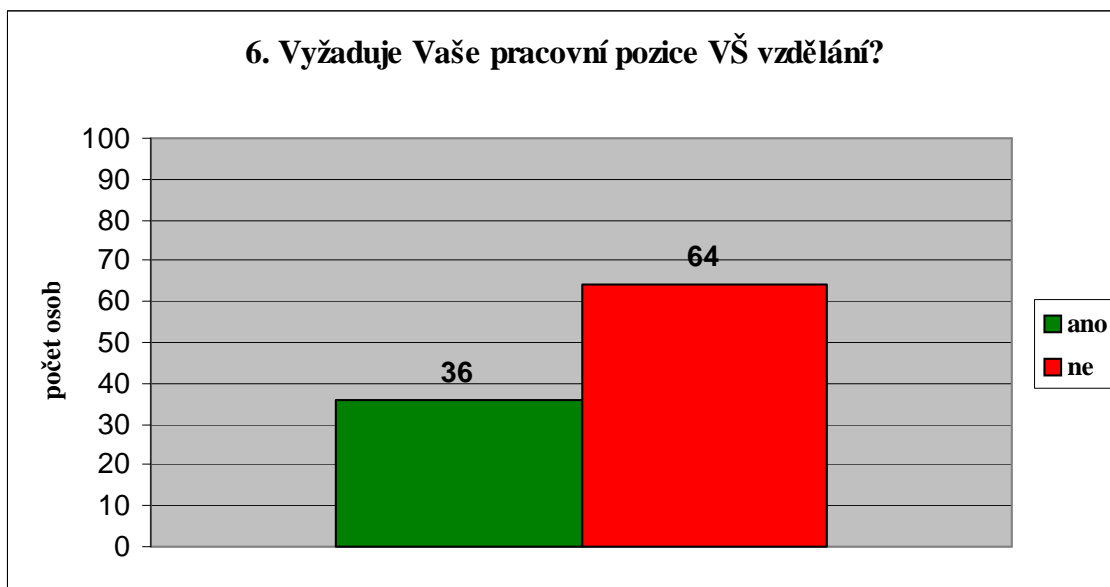
graf č. 4 „Jste zaměstnán/a“

Zaměstnancem státní sféry je 90 % respondentů. Tedy téměř všichni, protože pouze 6 % pracuje v české firmě, 2 % v zahraniční firmě a 2 % uvedli jinde (jednalo se právě o ta dvě procenta, která zastupují v předchozím grafu nezaměstnaní).



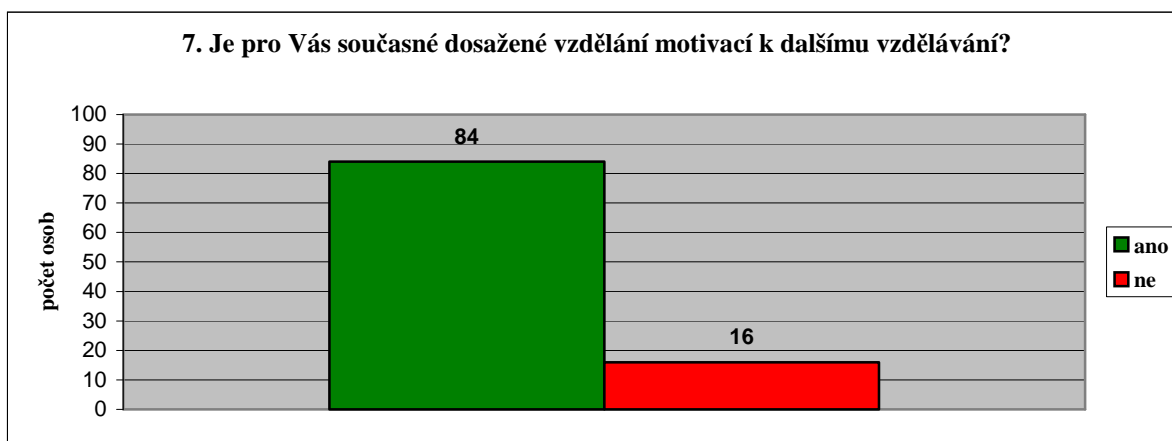
graf č. 5 „Pracujete...“

V otázce číslo 6 v dotazníku jsem se ptala, zda vyžaduje současná pracovní pozice respondenta VŠ vzdělání a z této otázky vyplynulo, že u 64 % respondentů tomu tak není. U 36 % dotazovaných vyžaduje jejich pracovní pozice vysokoškolské vzdělání. Jak jsem již uvedla u grafu č. 2, jelikož v 64 % nevyžaduje pracovní pozice VŠ vzdělání, je logické, že v grafu č. 2 vyšlo najevo, že ve více než polovině případů (54%) zaměstnavatel své zaměstnance ke vzdělávání nemotivuje.



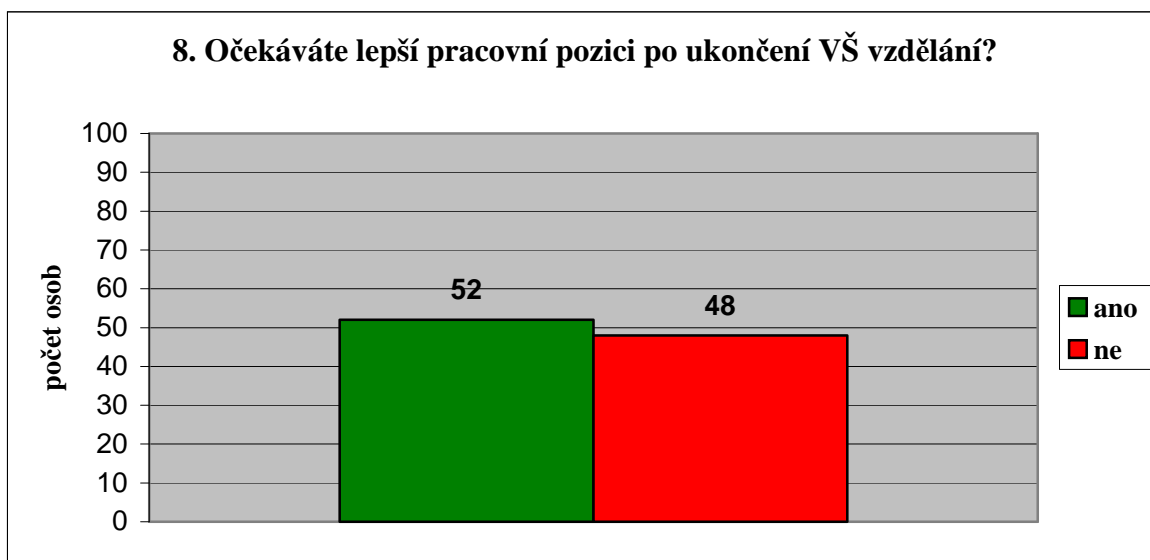
graf č. 6 „Vyžaduje Vaše pracovní pozice VŠ vzdělání?“

Pátá hypotéza potvrdila, že současné dosažené vzdělání je motivací k dalšímu vzdělávání pro 84 % z dotazovaných osob a pouze pro 16 % není. Jak vyplynulo z páté hypotézy, je současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání. Lidé si chtějí zvyšovat kvalifikaci a být úspěšní.



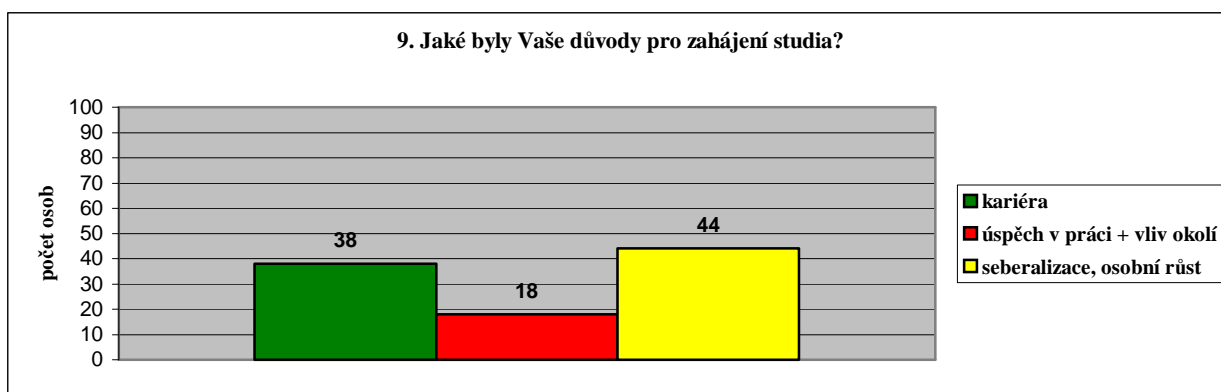
graf č. 7 „Je pro Vás současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání?“

Pro první hypotézu měla posloužit otázka číslo 8 v dotazníku, kdy byli respondenti dotazováni, zda očekávají lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání. *Hypotéza první se tedy potvrdila*, ale jen s těsným rozdílem, kdy 52 % dotazovaných očekává lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání. Z toho ovšem zbývajících 48 % neočekává lepší pracovní pozici, ale z otevřených odpovědí vyplynulo, že dosahování VŠ vzdělání by mělo sloužit k udržení na dosavadních zastávaných funkcích.



graf č. 8 „Očekáváte lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání?“

U otázky č. 9 v dotazníku „*Jaké byly Vaše důvody pro zahájení studia?*“ byla možnost otevřené odpovědi. Zpracovat tuto otázku do grafu bylo složitější, ale přesto jsem tak učinila a rozdělila jsem odpovědi respondentů na 3 nejčastější oblasti, ve kterých se odpovědi opakovaly. Tři nejčastější kombinace odpovědí byly: kariéra, úspěch v práci + vliv okolí, seberealizace + osobní růst, jak můžete vidět v grafu č. 4 k otázce č. 9 z dotazníku.



graf č. 9 „Jaké byly Vaše důvodu pro zahájení studia?“

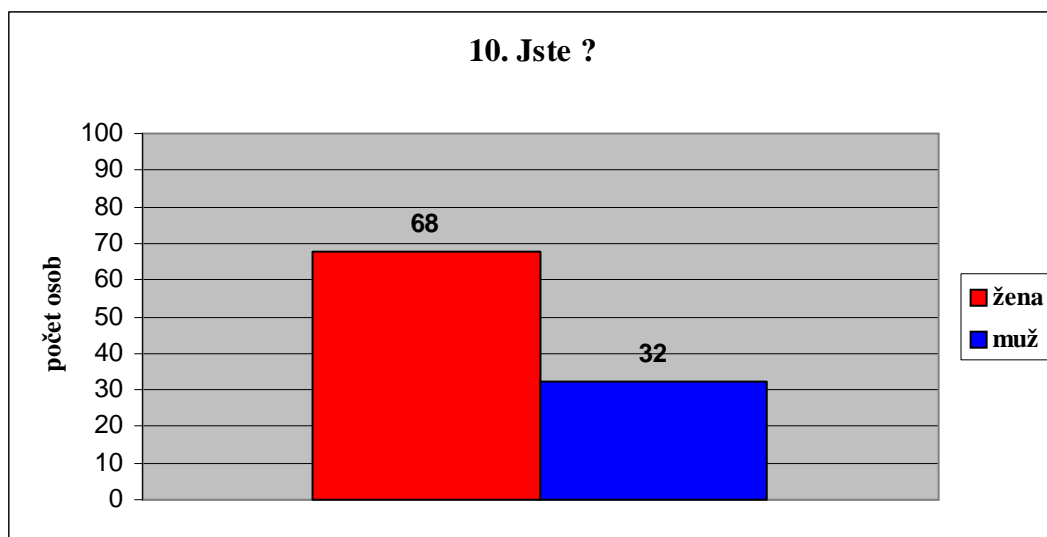
Vzhledem k rozmanitosti odpovědí a většímu počtu důvodů, které uváděli respondenti, jsem se rozhodla, že zde uvedu několik autentických odpovědí, které se často shodovaly nebo nápadně podobaly a proto vybírám jen některé z nich, které byly nejčastější nebo ty, které mne zaujaly (vyznačeny tučně).

Na otázku „*Jaké byly Vaše důvody pro zahájení studia na VŠ?*“ bylo zodpovězeno například:

- Kariérní postup.
- **Boj proti syndromu vyhoření.**
- Nové informace.
- Seberealizace.
- Intervence manželky.
- Zvýšení kvalifikace.
- Rozšíření znalostí (snaha se dále vzdělávat).
- Dokázat si, že na to mám.
- Vyžaduje to moje funkce.
- Dokončit studium VŠ ukončením Mgr. po Bc.
- **Pozitivní tlak kolegů.**
- Získat lepší uplatnění.
- **Touha po vědě.**
- Možnost studia VŠ právě dálkovou formou, kterou v dnešní době nabízí většina VŠ.
- Osobní růst.
- Rozšíření pracovních možností.
- Udržet si zaměstnání.
- **Přihlásila mě kamarádka.**
- Získání vědomostí v sociální oblasti.
- Být vysokoškolsky vzdělán a dosáhnout vysokoškolského titulu.
- Osobní důvody.
- Vidina možnosti získání lepšího zaměstnání (pracovní pozice) a prosazení (uplatnění se) na pracovním trhu.
- Po ukončení VOŠ jsem se rozhodla ve studiu pokračovat, neboť mám za to, že s VŠ vzděláním, ač „jen“ Bc., je možnost širšího pracovního uplatnění.
- Zákonem předepsané vyšší vzdělání pro výkon práce na pracovní pozici, kterou zastávám.

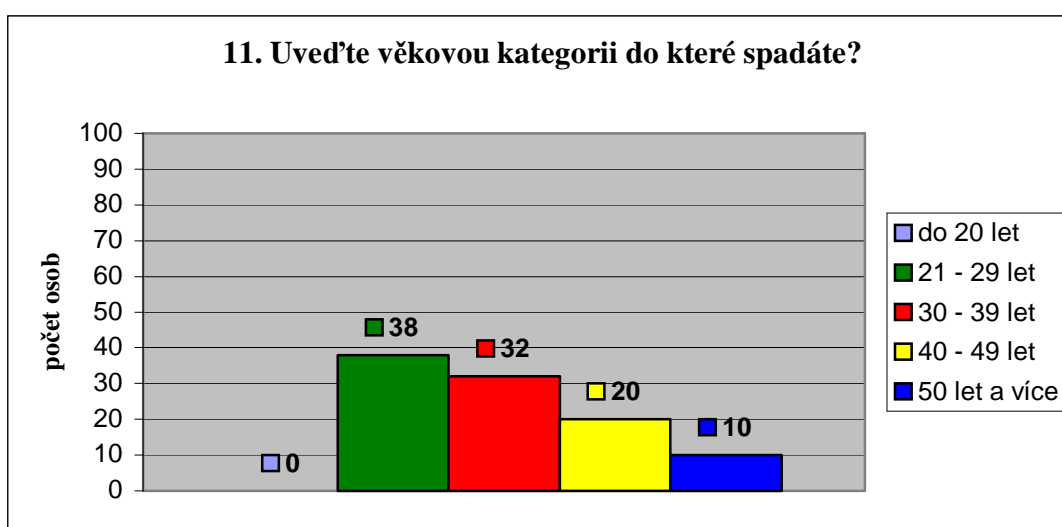
- **Potřeba doplnit si informace ke své práci.**
- Vnímám potřebu zvýšit si vzdělání, kvůli větším možnostem uplatnění na trhu práce.
- Touha po poznání něčeho nového.
- Možnost splnit si přání, studovat na VŠ, což jsem si v době po maturitě splnit nemohla.
- Další vzdělávání v oblasti ve které pracuji a které mne velice zajímá.
- **Vyplnění volného času.**
- Zákonem dané podmínky, abych mohla zůstat na své pracovní pozici.
- **Nároky na vzdělávání zaměstnanců stále rostou a za pár let bych s VOŠ možná už nemohla dělat práci, kterou nyní vykonávám a která mě baví.**
- Zájem o pedagogiku.
- Současné středoškolské vzdělání nebylo po deseti letech praxe uznáno jako dostačující.
- **Vzhledem k tomu, že se stále odsouvá odchod do důchodu, tak částečně proto, abych se udržela na pracovní pozici, kterou mám v současné době, neboť nevím, s jakými požadavky se setkám v průběhu dalších 20 let.**
- **Vlastní ambice.**
- Blízká příbuzná se rozhodla studovat VŠ a vzhledem k tomu ,že do toho nechtěla jít sama, tak jsem se s ní spontánně přihlásila.
- **Příčin pro studium na VŠ bylo více : „strach“ z toho, že mé dosažené vzdělání (VOŠ) již za pár let nebude na mou pozici dostatečné.**
- Částečně jsem si splnila své přání studovat.
- **Vyšší vzdělání = výzva.**
- Na VŠ jsem se přihlásila hned po dokončení VOŠ. Důvodem byly především obavy, že se VOŠky za pár let zruší a budu mít titul, který nikdo nebude znát a dostanu se zpět na úroveň SŠ.
- **Dokončit školu do II. stupně VŠ vzdělání (Mgr.), když už mám I. stupeň (Bc.), dokud na to mám čas a nemám rodinu a děti.**
- Lepší orientace v oboru.
- Školský zákon.
- Dosažení VŠ titulu.
- U Policie ČR umožňuje VŠ rychlejší postup formou výběrových řízení, není potřeba mít odsloužený určitý počet let pro povýšení a můžu tak přeskokovat hodnosti.

Ve svém průzkumu jsem měla z celkového počtu dotazovaných respondentů procentuelní zastoupení žen 68 % a mužů 32%.



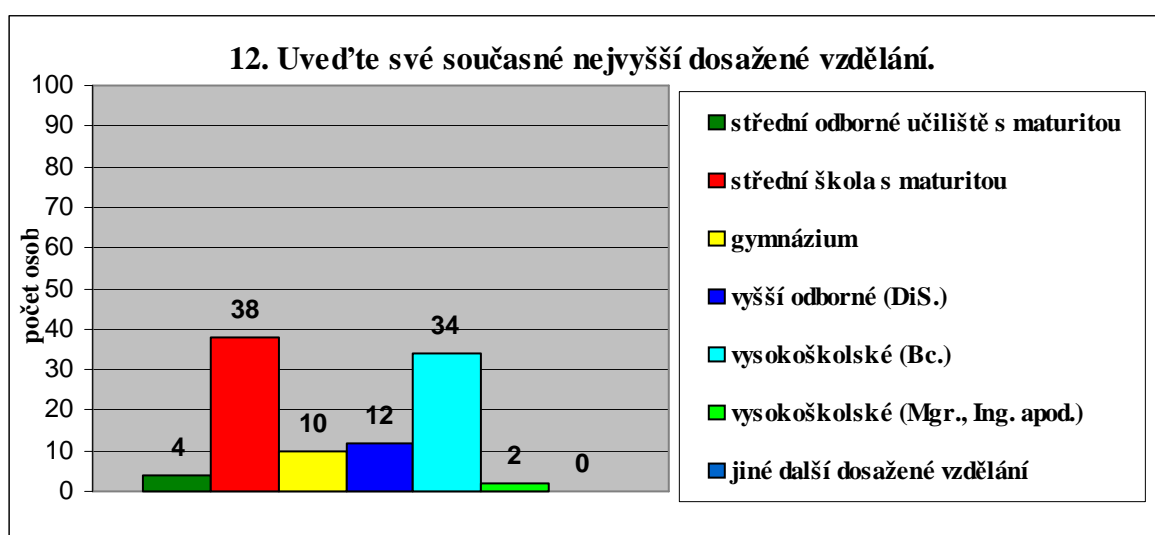
graf č. 10 „Jste?“

Z celkového počtu dotazovaných respondentů spadalo 38 % do věkové kategorie 21 – 29 let, 32 % do věkové kategorie 30 – 39 let, 20 % do věkové kategorie 40 – 49 let a pouze 10 % respondentů spadalo do věkové kategorie 50 let a více. Kategorie do 20 let nebyla zastoupena, protože studenti v tomto věku sotva končí střední školu, tudíž je zde minimální možnost, že by ihned po střední škole měli zaměstnání a zároveň se při práci rozhodli studovat. V tomto věku, pokud chtějí lidé studovat, pokračují většinou v denním studiu na VŠ (nebo jiných) školách a nejsou tedy zastoupeni v tomto výběrovém souboru.



graf č. 11 „Uved'te věkovou kategorii do které spadáte?“

Čtyři procenta respondentů mělo jako své současné nejvyšší dosažené vzdělání střední odborné učiliště s maturitou. Střední školu s maturitou mělo 38 % respondentů. Pouze 10 % respondentů mělo jako své současné nejvyšší dosažené vzdělání gymnázium. Domnívám se, že tento jev je dán tím, že většina studentů gymnázií pokračuje plynule ve studiu na vysoké škole a proto nebylo velké zastoupení gymnazistů, kteří si při práci doplňují vysokoškolské vzdělání. V průběhu svého denního studia bakalářského stupně sociální pedagogiky na MU v Brně, Pedagogické fakultě, jsem byla jedna z mála studentů, kteří jako středoškolské vzdělání neměli gymnázium, ale střední školu s maturitou (v mém případě ekonomického směru v oboru Management obchodu a služeb). Téměř 70 % spolužáků na MU během denního tříletého studijního programu mělo ukončené střední vzdělání na gymnáziu. Vyšší odbornou školu mělo vystudováno celkem 12 % z celkového počtu respondentů a ve většině případů uváděli jako důvod dalšího studia osobní růst a to hlavně z toho důvodu, protože se obávali nebo obávají, že vyšší odborná škola není plnohodnotně uznávána a v budoucnu nemusí být dostačující pro určité pozice vzhledem k rostoucímu tlaku na vyšší vzdělání v některých zastávaných funkcích. Dále zde někteří respondenti projevili obavy, že VOŠ by se mohly za pár let zrušit. Zastoupení vysokoškolsky vzdělaných osob s titulem Bc. bylo 34 % (tedy téměř jako středoškoláků s maturitou, kterých bylo 38%) a pouhá 2 % respondentů studují, přestože již mají dosaženo vysokoškolské vzdělání ve II. stupni, tedy již mají titul Mgr. nebo Ing.



graf č. 12 „Uveďte své současné nejvyšší dosažené vzdělání.“

6.4 Shrnutí

Tato diplomová práce se skládá z celkem šesti kapitol. První kapitola pojednává o výukovém procesu s dospělými, výukových metodách, organizačních formách výuky dospělých a učící se společnosti. Ve druhé kapitole je popis celoživotního učení a jeho koncepce. Jaký byl vývoj ideje celoživotního učení, celoživotní vzdělávání v České republice a Evropské unii. Třetí kapitola je věnována motivaci, kdy je zde uvedeno co je to vlastně motivace, jak funguje, tři omyly týkající se motivace a motivace k učení a vzdělávání. Systémový přístup k výcviku zaměstnanců je popsán v kapitole čtvrté. Je zde uvedena implementace výcviku zaměstnanců a metody výcviku zaměstnanců. Nedílnou součástí je zde také hodnocení pracovníků, které může být také nástrojem motivace. V páté kapitole se věnuji vzdělávání zaměstnanců jako nástroji motivace, kdy zde popisují schopnosti vést lidi. Je zde uvedena kapitola o distančním vzdělávání a vzdělávání dospělých. Šestou kapitolu jsem věnovala výzkumu motivace, kde jsem uvedla a podrobně popsala vzorek respondentů, jak jsem se k respondentům obrátila a metodologický postup. Jedna podkapitola šesté kapitoly je věnována výsledkům průzkumu, jsou zde zobrazeny grafy s výslednými odpověďmi, které z průzkumu vyšly.

ZÁVĚR

V průzkumu, který jsem prováděla mezi studenty, byli téměř všichni zaměstnanci státní sféry (90 %), kteří pracují na hlavní pracovní poměr (98 %). Zaměstnavatelé jsou motivací pro zahájení studia jen ve 30 % případech a ve 36 % studují dotazovaní z vlastní iniciativy. V 18 % mají vliv oba tyto faktory, jak zaměstnavatel, tak vlastní iniciativa. Zajímavým kontrastem ve výsledcích tohoto průzkumu bylo, že v 54 % případech zaměstnavatelé nemotivují k dalšímu vzdělávání, avšak hned v dalším výsledku se ukázalo, že v 80 % umožňují zaměstnavatelé studium. Tento zajímavý fenomén zřejmě vyplývá ze zjištění, že 64 % pracovních pozic nevyžaduje vysokoškolské vzdělání a pouze 36 % ho vyžaduje. V 84 % případů je současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání a v 16 % není. Téměř vyrovnané byly odpovědi v otázce, zda lidé očekávají lepší pracovní pozici po ukončení vysokoškolského vzdělání.

Důvody pro zahájení studia byly odlišné u mužů a žen. Muži ve většině případů odpovídali, že důvodem pro zahájení studia je kariérní růst, pracovní postup a podobně. U žen převažovala odpověď u kolonky seberealizace a osobní růst. Průzkumu v otázce vzdělávání zaměstnanců jako nástroji motivace se zúčastnilo 68 žen a 32 mužů. Z toho ve věkové kategorii 21 – 29 let celkem 38 osob, ve věkové kategorii 30 – 39 let celkem 32 osob, 20 osob ve věkové kategorii 40 – 49 let a jen 10 osob spadalo do věkové kategorie 50 let a více.

Vzdělání na středním odborném učilišti s maturitou dosáhly 4 % respondentů a na střední škole s maturitou dosáhlo vzdělání 38 % respondentů, kteří v současné době studují VŠ. Celkem 34 % již dosáhlo vysokoškolského vzdělání v I. stupni (Bc.). Z dotazovaného vzorku mělo 12 % respondentů ukončené vyšší odborné vzdělání (DiS.) a pouze 2 % dotazovaných již dosáhlo II. stupně vysokoškolského vzdělání (Mgr., Ing. apod.) a přesto studují dál.

Název práce „Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace“ by po průzkumu, který jsem provedla, mohl znít například „Motivace zaměstnanců k dalšímu vzdělávání“. Průzkumem bylo zjištěno, že zaměstnavatelé sice nemotivují své zaměstnance ke vzdělávání v 54 % případů, ale je možné, že je to právě z důvodu, že 64% pracovních pozic dotazovaných nevyžaduje vysokoškolské vzdělání. Zdá se však, že zaměstnavatelé jsou vstřícní a přesto dle průzkumu umožňují svým zaměstnancům studium.

Vzdělávání je v dnešní společnosti nutností, jelikož vývoj naší civilizace jde neustále kupředu a proto je nutné držet krok s novými trendy ve všech oborech. Vzdelání se týká všech odvětví a často jsou různé obory spolu navzájem propojeny. V dnešní době je již téměř nemyslitelné, aby člověk, který chce získat zaměstnání neuměl používat informační technologie, jako například počítač. To se týká i pokladních, automechaniků apod. Doba je uspěchaná a náročná a proto by na sobě každý člověk měl pracovat, rozvíjet se, vzdělávat a měl by této bohubilé činnosti být povzbuzován, ať už svým okolím, zaměstnavatelem nebo jen vlastním přičiněním. Vzdelávání je nedílnou součástí našich životů a je třeba, abychom načerpali informace pro budoucí generace, průběžně je doplňovali a inovovali a následně předávali své znalosti a zkušenosti, jak nejlépe dovedeme.

Je tedy chvályhodné, že dle průzkumu si lidé s nižším dosaženým vzděláním uvědomují potřebu dále rozvíjet své znalosti a jsou motivováni různými motivy ke zvyšování kvalifikace. Motivem ke vzdělávání byla u mužů často uvedena kariéra, úspěch v práci a u žen ve většině případů seberealizace a osobní růst. Jedním z motivů byla kombinace úspěchu v práci a vlivu okolí a to až v 18 % případů. Není důležité, z jakého popudu člověk studuje, ale je důležité, aby studoval poctivě, svědomitě a s vědomím, že to dělá především pro zdokonalení sebe sama a až na druhém místě z nějakého jiného důvodu. Vše, co děláme, nám přinese zkušenost a zkušenostmi se člověk učí.

RESUMÉ

Práce se zabývá vzděláváním zaměstnanců a jejich motivací ke vzdělávání. Na základě průzkumu formou dotazníků předkládá odpovědi na otázky, zda zaměstnanci, kteří studují vysokou školu, očekávají po ukončení vysokoškolského vzdělání lepší pracovní pozici, zda zaměstnavatelé umožňují zaměstnancům studium, jestli zaměstnavatelé motivují své zaměstnance k dalšímu vzdělávání, zda jsou zaměstnavatelé impulsem pro zahájení studia a doplnění vysokoškolského vzdělání, ať již v I. nebo II. stupni a dle průzkumu obsahuje tato práce odpověď na otázku, jestli je dosud dosažené vzdělání motivací k dalšímu studiu. Z odpovědí respondentů, kteří se účastnili průzkumu, je možné vyčíst, jaké měli různé důvody k zahájení studia.

RÉSUMÉ

This graduation theses deal with education fo employees and their motivation to education. Based on exploration through question-form, put forward answers on questions, if employees witch are studing university expect after finishing university education better work position, if employers make education possible to employees, if employers motivate their employees to further education, whether employers are impulse for starting education and complete university education in first or second level and according to exploration contain this graduation theses answer to question, if current eduacional attaiment is motivation for further university education. From answers of respondents, who participate on this exploration is possible to read, what are the reasons to start education.

ANOTACE

Název práce:	Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace
Jméno a příjmení:	Yveta Galová
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.
Univerzita:	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně Fakulta humanitních studií Institut mezioborových studií Brno
Počet stran:	72
Počet stran příloh:	10
Počet použitých pramenů:	41
Rok vydání:	2010

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, vzdělávání, učení, zaměstnanci, zaměstnavatelé, výukové metody, celoživotní vzdělávání, výcvik zaměstnanců, hodnocení pracovníků, distanční vzdělávání, vzdělávání dospělých

ANNOTATION

Work title: Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace

First and last name: Yveta Galová

Supervisor: PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.

University: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií Brno

The number of pages: 72

The number of supplement's pages: 10

The number of used sources: 41

Year of issue: 2010

KEY WORDS

motivation, education, learning, employees, employers, training measure, lifelong education, training of employees, evaluation of employees, further training, education of adults

POUŽITÉ PRAMENY INFORMACÍ

BIBLIOGRAFIE:

1. ADAIR, J., *Efektivní motivace*. (překlad Lenka Vorlíčková) Praha: Alfa Publishing. 2004. 184 s. ISBN 80-86851-00-1
2. ARNOLD, J., SILVESTER J., a kol., *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. (překlad Vilém Jungmann). Brno: Computer Press, 2007. 672 s. ISBN 978-80-251-1518-3
3. BEDRNOVÁ E., NOVÝ I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0
4. BENEŠ M., *Plynárenství 1847-1997*. Praha: Atypo, 1997. 127 s. ISBN 80-902378-0-0
5. FANKL, V., *A přesto říci životu ano*. (překlad Josef Hermach). Karmelitánské nakladatelství. 2006. 176 s. ISBN 80-7192-848-8
6. GOLDSTEIN, I. I., *Training in Organizations: Needs assessment, development and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
7. HENDL, J., *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s.
8. HRONÍK, F., *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2
9. HRONÍK, F., *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8
10. JEDLIČKOVÁ Iva, *Úvod do andragogiky*, Brno: IMS, 2006. 44 s.
11. KOLMAN, L., *Výcvik zaměstnanců*. Praha: Linde. 2005. 107 s. ISBN 80-86131-62-9
12. KOUKOLÍK, F., *Lidský mozek : funkční systémy, normy a poruchy*. Praha: Portál 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X
13. LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: SPN. 1967. 392 s.
14. LORENZ, K., *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 2001. 96 s. ISBN 80 2000-842X

15. MASLOW, A. H., *Teorie lidské motivace*. (původně publikoval v *Psychologická recenze*, 1943, Vol. 50, pp. 370-396).
16. NIERMEYER, R., SEYFFERT, M., *Jak motivovat sebe a své spolupracovníky*. Praha: Garda Publishing, a.s. 2005. 112 s. ISBN 80-247-1223-7
17. PALÁN, Z., *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4
18. PRŮCHA, J., *Moderní vzdělávací technologie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003., 93 s. ISBN 80-86723-01-1
19. PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4
20. ŠIGUT Zdeněk, *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha : ASPI, 2004. 87 s. ISBN 80-7357-046-7
21. TICHÁ, I., *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005. 141 s. ISBN 80-86851-19-2
22. IVANCEVIC, J. M., MATTESSON, M. T., *Organizational Behavior and Management*. R.D. Irwin INC . 1990

DALŠÍ PRAMENY:

23. KRAUS, B., *K otázkám humanitního výzkumu*, Brno 2006
24. RADVAN, E., *Poznámky k vypracování odborného textu*
25. *Sborník: Aktuální problémy v distančním vzdělávání v České republice*. Liberec: Technická univerzita, 1997. 132 s. ISBN 80-7083-260-6
27. Sokačová L., Kolářová J., *Celoživotní vzdělávání v kontextu rovných příležitostí*.
28. Šťastná P., *Pojetí celoživotního vzdělávání*. 2002. Teoretické studie. Ústav pro informace ve vzdělávání.
29. dokument OECD, *Celoživotní učení pro všechny* (1997)
30. zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (1997)
31. VÍZDAL, F., *Psychologie řízení*. Brno: IMS, 2007. SKRIPTA

32. PALOVČÍKOVÁ, G., Sociální psychologie. Brno: IMS, 2009. 101 s. SKRIPTA
33. GOLDSTEIN, K., Lidská povaha ve světle psychopatologie. 1963.
34. GOLDSTEIN, K., Organismus. 1939.

ZÁKONY:

35. Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách
36. Zákon č. 561/2004 Sb., o vzdělávání (školský zákon)
37. Zákon č. 262 /2006 Sb., zákoník práce
38. Zákon č. 179/2006 Sb., Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)

INTERNETOVÉ ZDROJE:

39. Wikipedia: <http://www.wikipedia.org>
40. Ústav pro informace ve vzdělávání: <http://www.uiv.cz>
41. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – dotazník

Příloha č. 2 – grafy k vyhodnocení otázek z dotazníku

Příloha č. 3 – pomocný vyhodnocovací arch k dotazníku

Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace

DOTAZNÍK

(průzkum)

Dobrý den,

jmenuji se Yveta Galová a jsem studentkou sociální pedagogiky magisterského studia Institutu mezioborových studií Brno, University Tomáše Bati ve Zlíně.

Pokud studujete vyšší odbornou školu nebo vysokou školu, tak Vás prosím o pár minut věnovaných vyplnění tohoto krátkého dotazníku.

Dotazník je určen všem studentům, kteří studují vyšší odbornou školu, vysokou školu v bakalářském nebo magisterském stupni a zároveň pracují nebo jsou na mateřské (rodičovské) dovolené apod.

Dotazník by měl sloužit k průzkumu motivace, která vedla k dalšímu vzdělávání a zahájení studia. Zda jsou lidé ke studiu motivováni a podporováni svými zaměstnavateli nebo studují z vlastní iniciativy.

V případě, že se k Vám dostane tento dotazník elektronickou cestou zvýrazněte prosím Vaše odpovědi tučně nebo podtrhněte.

Předem děkuji za vyplnění.

Yveta Galová

DOTAZNÍK

1. Byl pro Vás zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia a doplnění VŠ vzdělání?

- a) ano
- b) vůbec ne
- c) částečně
- d) studuji jen z vlastní iniciativy
- e) jiná možnost

2. Motivuje Vás zaměstnavatel k dalšímu vzdělávání?

- a) ano
- b) ne

3. Umožňuje Vám zaměstnavatel studium abyste mohl/a navštěvovat výuku, zkoušky, psát závěrečnou práci?

- a) ano
- b) ne

4. Jste zaměstnán/a ...

- a) na hlavní pracovní poměr
- b) na vedlejší pracovní poměr
- c) OSVČ
- d) nezaměstnaný/á
- e) žena/muž v domácnosti (vydělává partner/ka)
- f) žena/muž na mateřské (rodičovské) dovolené
- g) jiná možnost

5. Pracujete...

- a) ve státní sféře
- b) v české firmě
- c) v zahraniční firmě
- d) ve vlastní firmě
- e) jinde

6. Vyžaduje Vaše pracovní pozice VŠ vzdělání ?

- a) ano
- b) ne

7. Je pro Vás současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání?

- a) ano
- b) ne

8. Očekáváte lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání?

- a) ano
- b) ne

9. Jaké byly Vaše důvody pro zahájení studia na VŠ?

.....

.....

.....

.....

10. Jste?

- a) Žena
- b) Muž

11. Uved'te věkovou kategorii do které spadáte?

- a) do 20 let
- b) 21 –29 let
- c) 30 – 39 let
- d) 40 – 49 let
- e) 50 let a více

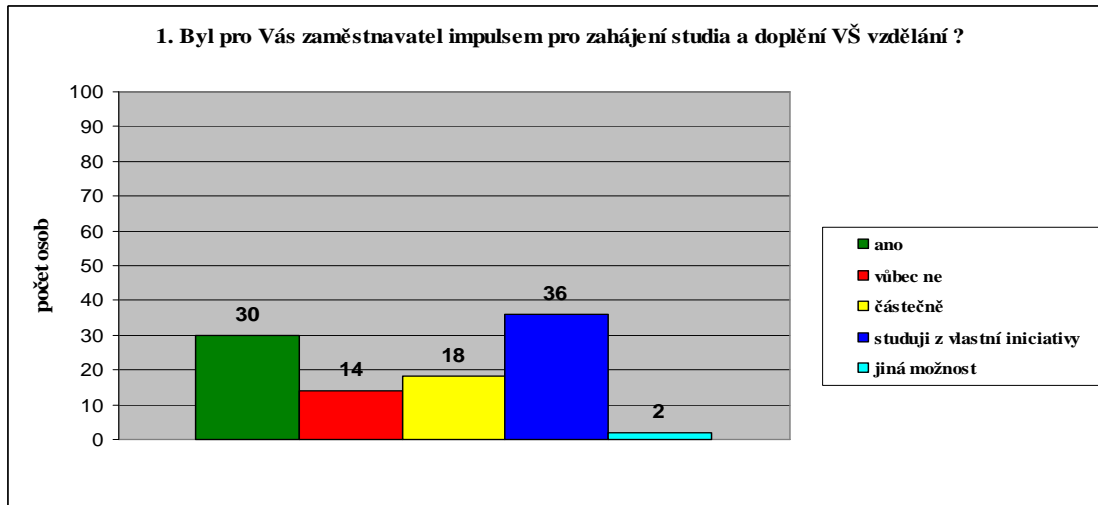
12. Uved'te své současné nejvyšší dosažené vzdělání

- a) Střední odborné učiliště s maturitou
- b) Střední škola s maturitou
- c) Gymnázium
- d) vyšší odborné (DiS.)
- e) vysokoškolské (Bc.)
- f) vysokoškolské (Mgr., Ing. apod.)
- g) jiné další dosažené vzdělání.....

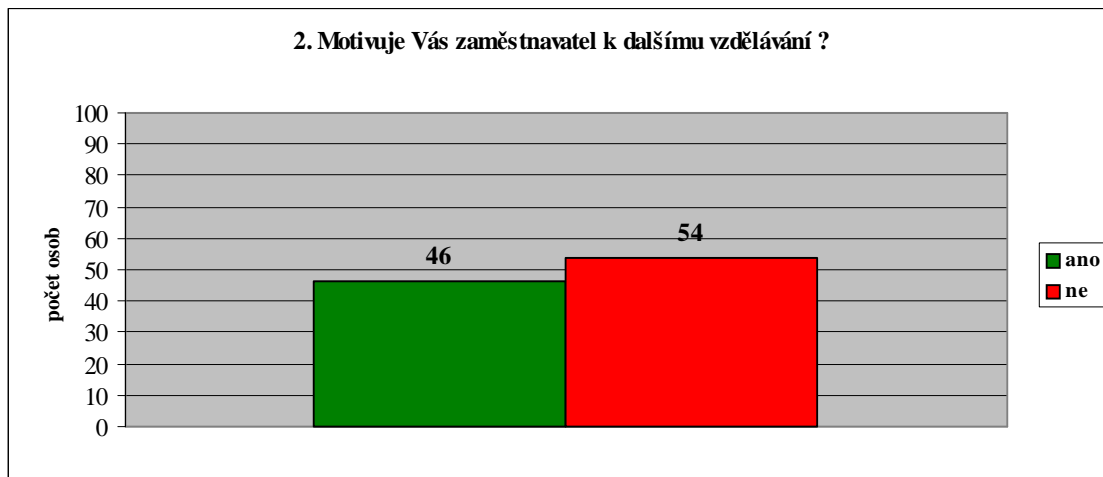
Děkuji za čas, který jste věnovali tomuto dotazníku, přeji pěkný den a úspěšné studium.

Yveta Galová

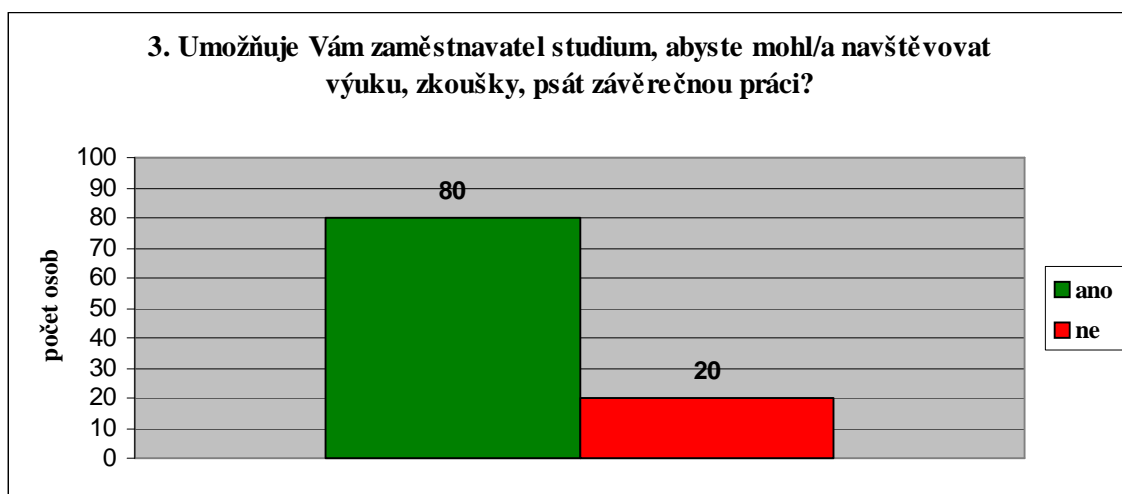
Grafy k vyhodnocení otázek z dotazníku



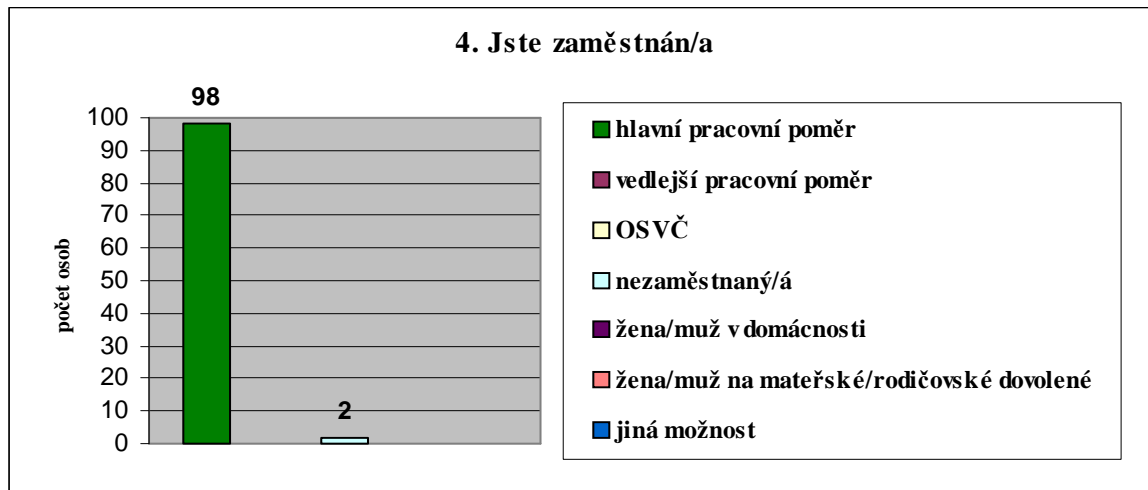
graf č. 1 „Byl pro Vás zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia a doplnění VŠ vzdělání?“



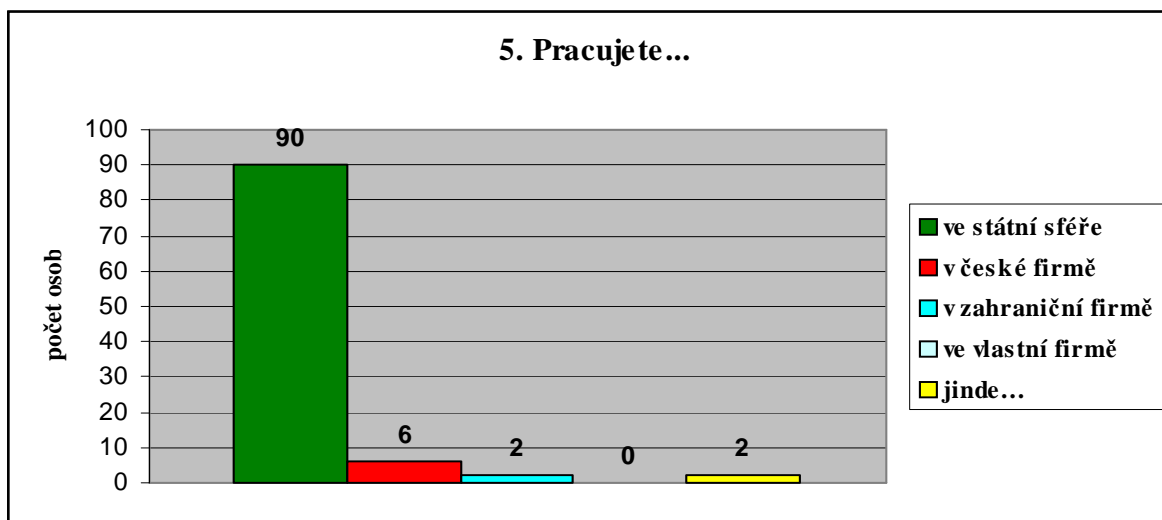
graf č. 2 „Motivuje Vás zaměstnavatel k dalšímu vzdělávání?“



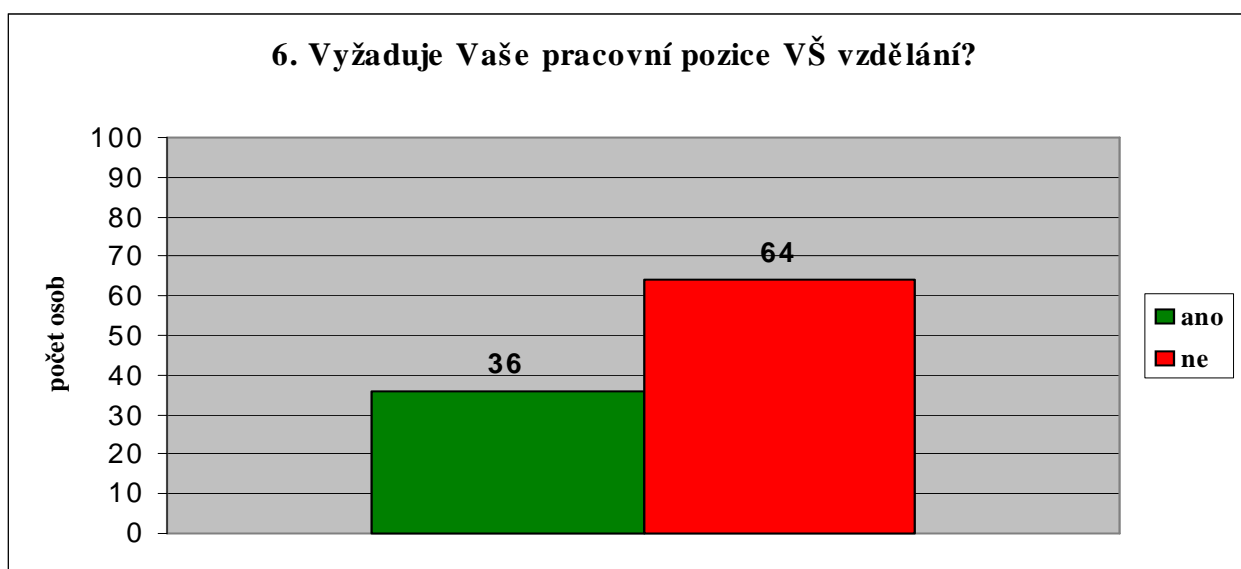
graf č. 3 „Umožňuje Vám zaměstnavatel studium, abyste mohl/a navštěvovat výuku, zkoušky, psát závěrečnou práci?“



graf č. 4 „Jste zaměstnán/a“



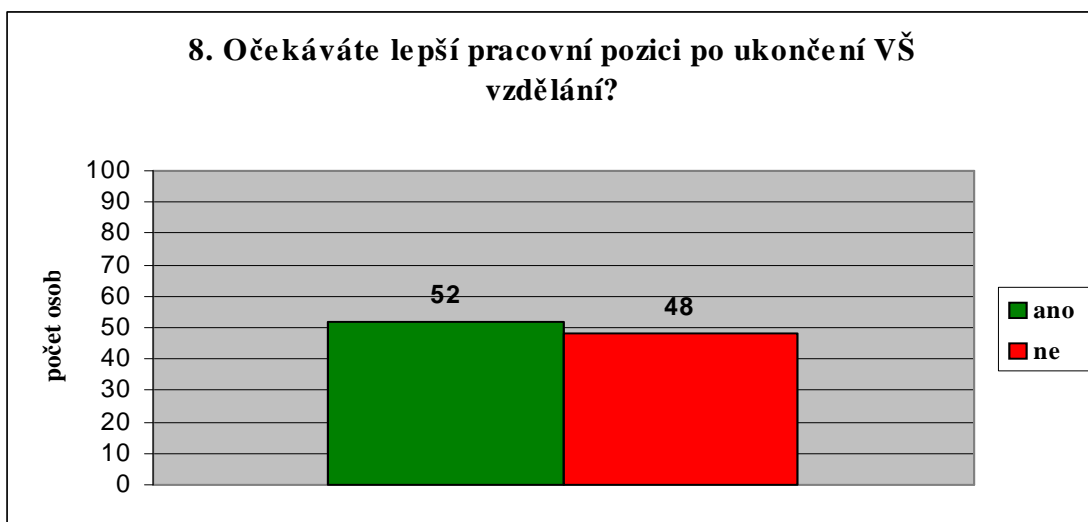
graf č. 5 „Pracujete...“



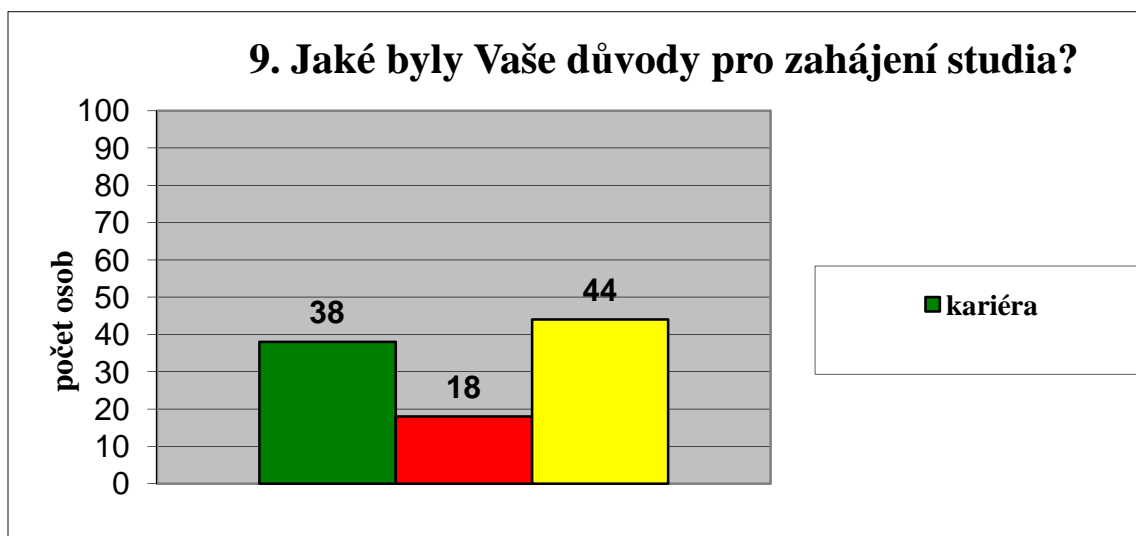
graf č. 6 „Vyžaduje Vaše pracovní pozice VŠ vzdělání?“



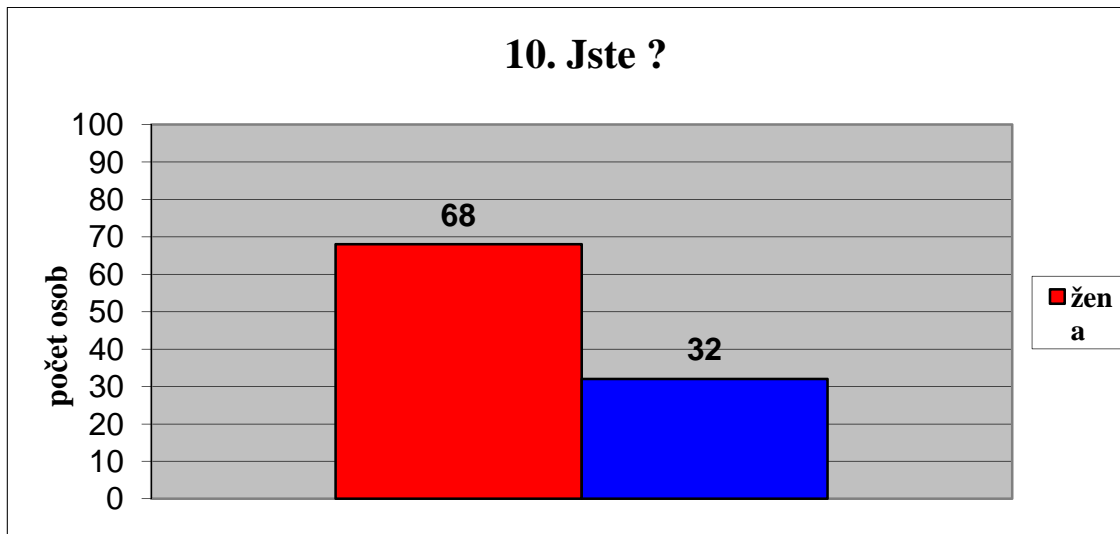
graf č. 7 „Je pro Vás současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání?“



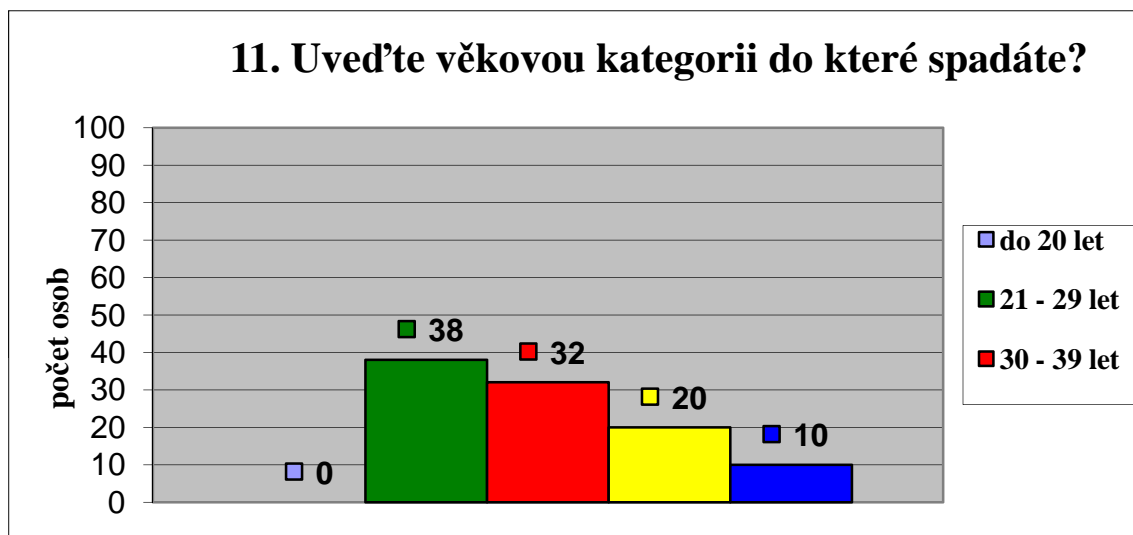
graf č. 8 „Očekáváte lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání?“



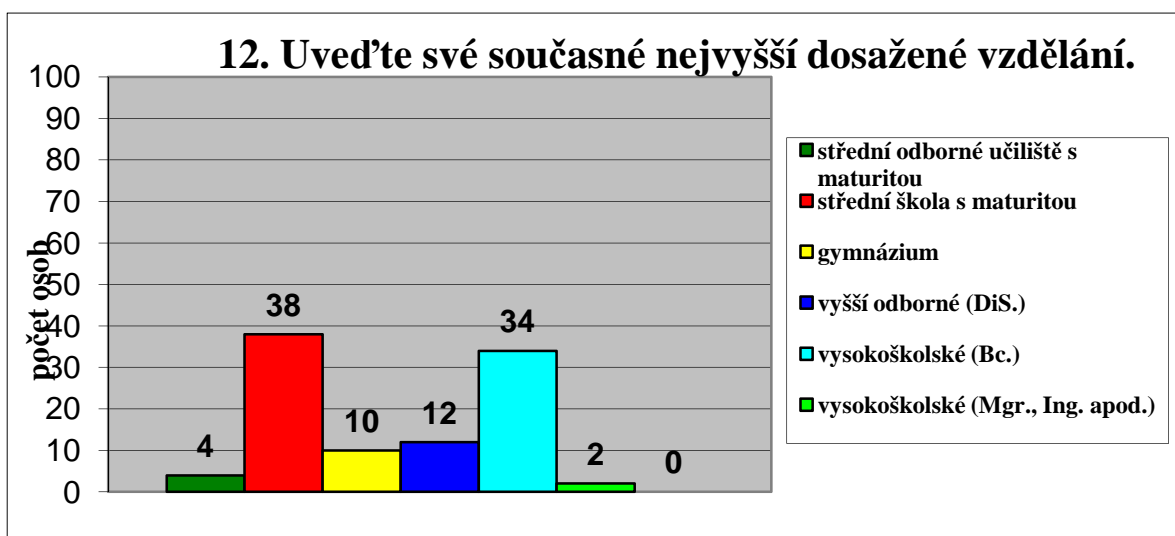
graf č. 9 „Jaké byly Vaše důvodu pro zahájení studia?“



graf č. 10 „Jste?“



graf č. 11 „Uved'te věkovou kategorii do které spadáte?“



graf č. 12 „Uved'te své současné nejvyšší dosažené vzdělání.“

1. Byl pro Vás zaměstnavatel impulsem pro zahájení studia a doplnění VŠ vzdělání?

a) ano			
b) vůbec ne			
c) částečně			
d) z vlastní iniciativy			
e) jiná možnost			

2. Motivuje Vás zaměstnavatel k dalšímu vzdělávání?

a) ano			
b) ne			

3. Umožňuje Vám zaměstnavatel studium abyste mohl/a navštěvovat výuku, zkoušky, psát závěrečnou práci?

a) ano			
b) ne			

4. Jste zaměstnán/a ...

a) na hlavní prac. poměr			
b) na vedlejší prac. poměr			
c) OSVČ			
d) nezaměstnaný/á			
e) žena/muž v domácnosti (vydělává partner/ka			
f) žena/muž na mateřské (rodičovské) dovolené			
g) jiná možnost			

5. Pracujete...

a) ve státní sféře			
b) v české firmě			
c) v zahraniční firmě			
d) ve vlastní firmě			
e) jinde			

6. Vyžaduje Vaše pracovní pozice VŠ vzdělání ?

a) ano			
b) ne			

7. Je pro Vás současné dosažené vzdělání motivací k dalšímu vzdělávání?

a) ano			
b) ne			

8. Očekáváte lepší pracovní pozici po ukončení VŠ vzdělání?

a) ano			
b) ne			

9. Jaké byly Vaše důvody pro zahájení studia na VŠ?

10. Jste?

a) žena			
b) muž			

11. Uved'te věkovou kategorii do které spadáte?

a) do 20 let			
b) 21 –29 let			
c) 30 – 39 let			
d) 40 – 49 let			
e) 50 let a více			

12. Uved'te své současné nejvyšší dosažené vzdělání

a) střední odborné učiliště s maturitou			
b) střední škola s maturitou			
c) gymnázium			
d) vyšší odborné (DiS.)			
e) vysokoškolské (Bc.)			
f) vysokoškolské (Mgr., Ing. apod.)			
g) jiné další dosažené vzdělání			