



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta managementu a ekonomiky

Disertační práce

**Využitelnost prvků Baťova systému
podnikového vzdělávání v současných
podmínkách**

**Bata's System of Corporate Education Elements
and Their Applicability in Current Conditions**

Autor: PaedDr. Mgr. Libuše Ďurišová
Studijní program: Ekonomika a management
Studijní obor: 6208V038 Management a ekonomika
Školitel: prof. Ing. František Trnka, CSc.

Rok: 2012

Bibliografický záznam

ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Využitelnost prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách*. Disertační práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta managementu a ekonomiky, 2012. 197 s. Školitel prof. Ing. František Trnka, CSc.

Klíčová slova:

odborné vzdělávání, podnikové vzdělávání, vzdělávací instituce firmy Baťa, závodní odborné školy firmy Baťa, střední odborné školy

Keywords:

vocational education, corporate education, educational institutions of the Bata's company, factory vocational schools of the Bata's company, secondary and upper-secondary technical schools

PODĚKOVÁNÍ

Na prvním místě bych chtěla poděkovat svému školiteli prof. ing. Františku Trnkovi, CSc. nejen za odborné vedení a vstřícný přístup, ale zejména za pomoc při vypracování této disertační práce v podobě cenných rad, připomínek a námětů.

Dále bych ráda poděkovala vedení Střední školy obchodně technické, s. r. o., kde jsem zaměstnána, za pochopení a úpravu pracovní doby tak, abych mohla plnit své studijní povinnosti a vypracovat tuto disertační práci.

Poděkování patří také vedení vybraných základních škol za umožnění dotazníkového šetření mezi žáky 9. ročníků i firmám, které se výzkumu také zúčastnily. Bez jejich ochoty a spolupráce by část této disertační práce nemohla vzniknout.

Na závěr bych chtěla poděkovat všem pedagogům a pracovníkům Univerzity Tomáše Bati i mým kolegům, kteří mi byli po dobu mého studia i při vypracování této disertační práce jakkoli nápomocni.

ABSTRAKT

Disertační práce s názvem **Využitelnost prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách** zpracovává problematiku odborného vzdělávání ve Zlíně od 20. let minulého století po současnost. V teoretické části se autorka práce stručně zaměřuje na historii odborného vzdělávání v České republice a na vlivy, které na rozvoj odborného i podnikového vzdělávání působily. Analyzuje dokumenty a literaturu vztahující se k Baťově škole práce, institucím podnikového výchovně vzdělávacího systému a závodním odborným školám firmy Baťa. Věnuje se historii i současnosti středních odborných škol, které ve Zlíně na Baťovy závodní odborné školy navázaly. Klíčovým prvkem teoretické části disertační práce je podrobný popis Baťova systému podnikového vzdělávání a současného systému odborného vzdělávání a jejich komparace. Cílem výzkumné části disertační práce je prozkoumání možnosti integrace prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počátečního odborného vzdělávání za účelem zvýšení jeho atraktivnosti.

ABSTRACT

Thesis of the dissertation entitled **„Bata’s System of Corporate Education Elements and Their Applicability in Current Conditions“** processes the issue of vocational education in Zlin from the 20ths of the last century to present. In the theoretical part, the author briefly focuses on the history of vocational education in the Czech Republic and on the factors that influenced the development of vocational and corporate education. She analyzes the documents and literature related to the Bata’s school of work, institutions of corporate educational system and factory vocational schools of the Bata’s company. She devotes to the history and present of secondary and upper-secondary technical schools that followed the factory vocational schools of the Bata’s company in Zlin. A key element of the theoretical part of this dissertation is a detailed description of Bata’s system of corporate education and current system of vocational education and their comparisons. The aim of the dissertation research is to explore the possibility of integration of the elements of Bata’s system of corporate education in the current system of initial vocational education to increase its attractiveness.

OBSAH

ÚVOD	9
DŮVOD VOLBY TÉMATU DISERTAČNÍ PRÁCE	14
1. VYMEZENÍ A POPIS ZÁKLADNÍCH POJMŮ	15
1.1 Lidské zdroje	15
1.2 Lidský kapitál	16
1.3 Vzdělání	18
1.4 Vzdělávání	19
1.5 Vyučování	21
1.6 Výchova	22
1.7 Učení	23
1.8 Vzdělanost	24
1.9 Vzdělávací politika	25
1.10 Vzdělávací soustava	27
1.10.1 Odborné školství	28
1.10.2 Učňovské školství	29
1.11 Odborné školy	30
1.12 Odborné vzdělávání	30
1.13 Vzdělávání dospělých	33
1.13.1 Profesně orientované vzdělávání	34
1.13.2 Podnikové vzdělávání	35
1.13.3 Další vzdělávání	37
1.13.4 Celoživotní vzdělávání/učení	38
1.14 Kvalifikace	39
2. CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO DALŠÍ VÝVOJ	41
2.1 Současné odborné vzdělávání	41
2.2 Další vývoj odborného vzdělávání	45
2.3 Projekty Zlínského kraje	47
2.3.1 Regionální inovační strategie	47
2.3.2 Podpora řemesel	48
2.4 Shrnutí a závěr kapitoly	48
3. NÁSTIN VÝVOJE ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČŇOVSKÉHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH	50
3.1 Období do poloviny 18. století	50
3.2 Odborné vzdělávání ve druhé polovině 18. století a vznik prvních učňovských škol	51
3.3 Odborné vzdělávání v 19. století a zakládání pokračovacích škol	53

3.4	Odborné vzdělávání v živnostenských školách pokračovacích v první polovině 20. století	56
3.4.1	Stručný přehled vývoje odborného vzdělávání a učňovského školství od konce 19. století do poloviny 20. století ve Zlíně	58
3.5	Odborné vzdělávání a učňovské školství po roce 1945	60
3.5.1	První období v letech 1945-1948	60
3.5.2	Druhé období v letech 1948-1953	61
3.5.3	Třetí období v letech 1953-1960	64
3.5.4	Čtvrté období v letech 1960-1978	66
3.5.5	Páté období v letech 1978-1989	68
3.5.6	Odborné vzdělávání a učňovské školství po roce 1989 ...	68
3.6	Shrnutí a závěr kapitoly	72
4.	VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ROZVOJ ODBORNÉHO A PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	74
4.1	Rozmach průmyslové výroby	74
4.2	Vzrůstající množství informací	74
4.3	Změny uvnitř podniků	74
4.4	Řídící činnosti	75
4.5	Změna společenského systému	75
4.6	Vývoj ekonomiky	76
4.7	Demografický vývoj	77
4.8	Globalizace světových hospodářských a společen. procesů	78
4.9	Shrnutí a závěr kapitoly	79
5.	ŠKOLY PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	80
5.1	Americká škola podnikové výchovy – TWI	80
5.2	Carrardova škola	82
5.3	Škola dynamiky skupin	82
5.4	Škola duševního výcviku	82
5.5	Baťova škola práce	83
5.5.1	Vznik Baťovy školy práce	84
5.5.2	Rozvoj BŠP	85
5.5.3	Vzdělávací soustava průmyslového školství navazující na BŠP	87
5.6	Shrnutí a závěr kapitoly	90

6. INSTITUCE PODNIKOVÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU FIRMY BAŤA	92
6.1 Škola pro nově přijaté zaměstnance	94
6.2 Škola prodavačů	94
6.3 Škola pro prodavače československého zboží v cizině	95
6.4 Pilotní škola	95
6.5 Exportní škola	96
6.6 Tomášov	97
6.7 Klub absolventů BŠP	97
6.8 Vyšší lidová škola Tomáše Baťi	98
6.9 Škola umění	100
6.10 Studijní ústav	102
6.11 Shrnutí a závěr kapitoly	105
7. STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY NAVAZUJÍCÍ NA BAŤOVY ZÁVODNÍ ODBORNÉ ŠKOLY	107
7.1 Střední průmyslová škola strojnická	107
7.2 Střední průmyslová škola chemická	108
7.3 Střední průmyslová škola kožařská	108
7.4 Střední průmyslová škola stavební	109
7.5 Střední ekonomická škola	109
7.6 Střední zdravotnická škola	111
7.7 Střední průmyslová škola koželužská v Otrokovicích	112
7.8 Střední uměleckoprůmyslová škola	113
7.9 Shrnutí a závěr kapitoly	114
8. KOMPARACE TRADIČNÍHO A BAŤOVSKÉHO SYSTÉMU ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE SOUČASNOU KURIKULÁRNÍ REFORMOU	116
9. SHRUTÍ A ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	119
10. VÝZKUMNÝ PROCES	121
10.1 Cíle disertační práce	121
10.2 Výzkumný problém a jeho začlenění do teoretického kontextu	122
10.3 Cíle výzkumného šetření	122
10.4 Výzkumné otázky	123
10.5 Hypotézy	124
10.6 Výběr metodologického přístupu	125
10.7 Výzkumný design	126
10.7.1 Volba výzkumného vzorku	126
10.7.2 Rozsah výzkumného vzorku	127
10.7.3 Výzkumné metody	128

10.7.4 Technika výzkumného šetření	130
11. ANALÝZA DAT Z DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ	132
11.1 Analýza dat z dotazníkového šetření mezi žáky 9. ročníků ZŠ	132
11.2 Analýza dat z dotazníkového šetření ve firmách	156
12. SHRNU TÍ A ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI	163
13. PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE	167
12.1 Přínos pro teorii	167
12.2 Přínos pro praxi	167
12.3 Přínos pro vědu a výzkum	168
ZÁVĚR	170
LITERATURA	172
SEZNAM SCHÉMAT A GRAFŮ	185
SEZNAM TABULEK	187
SEZNAM ZKRATEK	188
SEZNAM PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY	189
CV AUTORKY	191
PŘÍLOHY	193

ÚVOD

Předkládaná disertační práce je věnována problematice využitelnosti prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách počátečního odborného vzdělávání.

Odborné vzdělávání je v celosvětovém měřítku významným prostředkem k dosahování hospodářských a společenských přeměn. Z hlediska zajištění trvalého rozvoje ekonomiky i celé společnosti je potřebné, aby vzdělávací sféra v dostatečné míře reagovala na měnící se ekonomické i sociální podmínky. Je důležité, aby pracovní síla, která vstupuje na trh práce, byla již v rámci vzdělávacího procesu připravována tak, aby byla dobře uplatnitelná, schopná pružně se adaptovat na nové podmínky, reagovat na měnící se požadavky a potřeby trhu práce, na nové tendence a trendy a připravená dále se rozvíjet a vzdělávat. Rychlý rozvoj moderní společnosti spolu s rozvojem vědy, techniky a technologií vyvolávají potřebu dalšího vzdělávání, neboť se zvyšuje poptávka po specifických povoláních i náročnějších specializacích. Zaměstnanci stále častěji vyžadují možnost dalšího vzdělávání jako jeden z profesních benefitů. V současné době se tak ze vzdělávání stává celoživotní proces. Poptávka po kvalitní pracovní síle roste, ale české odborné školství, zejména to učňovské, se příliš nemění a úspěšné zahraniční modely se u nás aplikují pouze zřídka.

Dřívější model odborného vzdělávání byl založen na encyklopedickém přístupu, který se soustředil především na shromažďování a paměťové zvládnutí informací. Byl charakteristický pasivitou žáků i studentů a sdělováním nových informací v hotové podobě. Problémové situace byly v tomto modelu řešeny podle předem naučené metodiky.

Podle Dostála (1967) se však učivo může přetvořit v živý majetek jedince jen za předpokladu, bude-li se ho zmocňovat pod vedením učitele v aktivní, samostatné činnosti, která si vyžaduje přiměřený čas i prostor, právě proto, že jde o složitý proces učení, nikoli o jednorázové předávání jednotlivých poznatků a jejich pasivní, pamětné osvojení.

Vzdělávací systém, má-li plnit své poslání, musí tedy být dynamický, schopný zachytit, reflektovat a v praxi realizovat veškeré současné modernizační procesy i pedagogické trendy. Překotný rozvoj věd, techniky i výrobních technologií determinuje vysoké nároky na odborné profesní standardy a kompetence ve všech oborech práce, kterou se lidé zabývají. Kvalifikace se tak stává primárním předpokladem úspěšnosti a hodnoty každého člověka na pracovním trhu. Proto v současnosti zaváděný model odborného vzdělávání

je založen na tvořivém myšlení. Jeho cílem je, aby jedinec uměl informace vyhledat, utřídit a použít k řešení problémů. Znalosti jsou zde výsledkem aktivního učení na základě vlastního poznání a zkušenosti.

Tento v současnosti zaváděný model odborného vzdělávání však není nový. Na znalostech a zkušenostech byl založen již Baťův vzdělávací systém, který byl velmi jednoduchý, přísně praktický a zcela účelový. Vyznačoval se komplexností a všestranností, těsným spojením teorie s praxí, obsahoval motivaci a soutěživost a jednoznačně směřoval k zabezpečení výroby podniku. Baťa věděl, že kvalifikovaní dělníci jsou pro výrobu nutností a že investice do jejich přípravy a vzdělání se mu několikanásobně vrátí. Proto jednotně zabezpečoval další odborné vzdělávání všech zaměstnanců firmy, kteří tak měli možnost postupovat od dělnických profesí přes mistrovské až po vedoucí místa. O přístupu ke vzdělání a k dosažení jakékoliv funkce zde tedy rozhodovaly schopnosti, znalosti a výsledky práce.

Před koncem povinné školní docházky se žáci rozhodují, jakou další školu si vyberou a k jaké profesi budou ve svém životě směřovat. V České republice (ČR) je k dispozici mnoho středních škol se stovkami studijních a učebních oborů. Nejžádanějšími typy jsou gymnázia a lycea. Jejich studenti se díky získanému vzdělání a maturitnímu vysvědčení mohou ucházet o studium na vysokých (VŠ) nebo vyšších odborných školách (VOŠ). Střední odborné školy (SOŠ) a střední odborná učiliště (SOU) zajišťují přípravu na výkon určitého povolání. Jsou vhodné pro žáky, kteří jsou spíše manuálně zruční, kteří nepatří mezi tzv. studijní typy, nebo kteří se již cíleně zaměřují na konkrétní praktický obor. Studium na těchto školách může být zakončeno buď maturitní zkouškou, nebo závěrečnou učňovskou zkouškou a získáním výučního listu, který opravňuje jeho držitele vykonávat řemeslo.

Např. ve školním roce 2008/2009 zahájilo téměř 80 % absolventů základních škol studium na SOŠ a SOU. Z tohoto počtu přibližně 30 % bylo přijato do učebních oborů, 8 % do oborů poskytujících střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou i odborným výcvikem, asi 37 % ke studiu na středních odborných školách zakončených maturitní zkouškou a 5 % bylo přijato na různá lycea (Vojtěch, Chamoutová, Skácelová, 2009).

Vzdělávání v řemeslných oborech bylo vždy významnou součástí našeho školského systému. I když v posledních letech poněkud poklesl zájem uchazečů o tento druh vzdělávání, neznamená to, že by potřeba schopných pracovníků v této oblasti byla menší. Vzrůstající dynamika strukturálních a sektorových změn hospodářství, proměny poptávky trhu práce a rostoucí nezaměstnanost

však vyvolávají tlak na větší flexibilitu a adaptabilitu pracovní síly v této oblasti s nutností přizpůsobovat se rychlým změnám v požadavcích na kvalifikaci. Tradiční předpoklad, že se jedinec ve škole připraví na určité povolání, které pak bude vykonávat po zbytek svého života, je v rozporu s dnešní realitou (Hlad'o, 2009). Aby školy zajistily určitou úroveň svých absolventů, kteří budou v praxi schopni se přizpůsobit požadavkům zaměstnavatelů na zvládnutí nových technologií a budou schopni i ochotni se dále vzdělávat, aby výučním listům byla dodána potřebná vážnost, dochází ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) k zavádění nového modelu závěrečné zkoušky obsahující jednotná zadání pro obory poskytující střední vzdělání (tzv. kategorie H). V novém pojetí mají učni při zkoušce prokázat kromě odborné kvalifikace také osvojení řady klíčových kompetencí, jako např. schopnost komunikace, prezentace výsledků práce, schopnost vyhledávat a pracovat s informacemi, samostatně řešit problémy aj.

Cíle, struktura a obsah disertační práce

Cílem této disertační práce je vymezení a charakteristika Baťova systému podnikového vzdělávání a historie i současnosti systému počátečního odborného vzdělávání, jejich analýza a vzájemná komparace a prozkoumání možnosti integrace prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovských oborech za účelem zvýšení jejich atraktivnosti.

Díličí cíle potom představují zjištění:

- proč většina žáků končících základní školu nechce jít do učebního oboru,
- zda v Baťově systému podnikového vzdělávání existují prvky, které by bylo možné uplatnit i v dnešní době,
- které z těchto prvků Baťova systému podnikového vzdělávání by zvýšily zájem o učňovské obory,
- jaké podmínky by musely být vytvořeny,
- jaká úroveň vzdělání v oboru zaručena,
- jaká následná možnost pracovního uplatnění zajištěna,
- jaké možnosti dalšího profesního růstu vytvořeny, aby zájem o učňovské obory opět vzrostl.

Výzkumné otázky tedy zní:

- *Zvýšila by integrace některých prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počítačného odborného vzdělávání zájem o učňovské obory?*
- *Pokud ano, které prvky by tento zájem zvýšily?*
- *Lze nebo nelze tyto prvky do současného systému počítačného odborného vzdělávání úspěšně začlenit?*
- *Pokud lze, tak jakým způsobem?*

Disertační práce sestává z úvodu, 13 kapitol, závěru, seznamu použité literatury, seznamu schémat a grafů, seznamu tabulek a seznamu zkratk. Prvních 9 kapitol je věnováno teoretické části, která tvoří jakýsi rámec k výzkumnému šetření, 3 kapitoly jsou věnovány empirické části, jedna kapitola pak přínosům této disertační práce. Na konci jsou zařazeny přílohy, které tvoří podpůrný aparát empirické části. Součástí práce je také přehled publikační činnosti autorky a její životopis.

V první kapitole **Vymezení a popis základních pojmů** jsou charakterizovány a definovány základní pojmy používané v disertační práci. Jsou jimi: lidské zdroje a lidský kapitál, vzdělání a vzdělávání, učení a výchova, vzdělanost, vzdělávací politika, vzdělávací soustava, odborné a učňovské školství, odborné školy, odborné vzdělávání, vzdělávání dospělých aj.

Druhá kapitola s názvem **Charakteristika současného odborného vzdělávání a jeho další vývoj** se věnuje v současné době probíhající kurikulární reformě, která by měla směřovat ke zvýšení kvality odborného vzdělávání v ČR. Charakterizují se zde nejen cíle současného odborného vzdělávání, ale také klíčové a odborné kompetence, v budoucnosti potřebné pro uplatnění na pracovním trhu a pro vytvoření předpokladů k celoživotnímu učení, které by si měli žáci v průběhu výuky ve středních odborných školách a středních odborných učilištích osvojit. Součástí této kapitoly je i pohled na regionální inovační strategie a podporu řemesel probíhající ve Zlínském kraji.

Ve třetí kapitole s označením **Nástin vývoje odborného vzdělávání a učňovského školství v českých zemích** je položen přiměřeně široký základ pro teoretické uchopení problematiky. Stručně se zde popisuje historie odborného vzdělávání a učňovského školství u nás cca od 13. století do roku 1945. Od tohoto roku do současnosti je popis podrobnější a je členěn podle roků vydání školských zákonů. Samostatnou částí této kapitoly je přehled vývoje odborného vzdělávání a učňovského školství ve Zlíně v období od konce

19. století do poloviny 20. století, tedy v období vzniku a rozvoje Baťových závodů.

Ve čtvrté kapitole pojmenované **Vlivy působící na rozvoj odborného a podnikového vzdělávání** soustředila autorka pozornost na deskripci těchto vlivů, přičemž je si vědoma toho, že v omezeném rozsahu kapitoly nelze postihnout vyčerpávající přehled všech existujících vlivů. Při selekci proto vycházela z cíle disertační práce s přihlédnutím ke společenskému a hospodářskému vývoji.

V páté kapitole jsou uvedeny některé **Školy podnikového vzdělávání**, které vznikly v první polovině 19. století u nás i ve světě a soustředily se především na zvyšování kvalifikace svých pracovníků v návaznosti na specializace v rámci konkrétních profesních činností. V rámci této kapitoly je komplexně popsán vznik a rozvoj Baťovy školy práce (BŠP) a vzdělávací soustava průmyslového školství, která na BŠP navazovala.

Protože dokonalý průmysl tvoří jen zdatní, vzdělaní a schopní pracovníci, vznikla v Baťových závodech celá soustava podnikového vzdělávání, kterou podrobně popisuje a charakterizuje šestá kapitola **Instituce podnikového výchovně vzdělávacího systému firmy Baťa**.

Střední odborné školy navazující na Baťovy závodní odborné školy zabezpečovaly stále hlubší a kvalitnější odborné vzdělávání a praktické zkušenosti. Na tyto školy, z nichž se vyvinuly střední průmyslové školy, které našly ve Zlíně řadu pokračovatelů i po druhé světové válce, je soustředěna pozornost v sedmé kapitole.

Srovnání tradičního a baťovského systému se současnou kurikulární reformou odborného vzdělávání provedla autorka v osmé kapitole.

Teoretickou část pak uzavírá devátá kapitola – **Shrnutí a závěr**.

Důležitým předpokladem k zajištění kvalitního výzkumu je podrobný popis metodologie. Metodologické pozadí výzkumného šetření je prezentováno v desáté kapitole nazvané **Výzkumný proces**. Je v ní uveden výzkumný problém a jeho začlenění do teoretického kontextu, výzkumné otázky, hypotézy, výběr metodologického přístupu a jeho zdůvodnění, výzkumný design, výběr a rozsah výzkumného vzorku, metody a technika výzkumného šetření.

V následující jedenácté kapitole je provedena podrobná **Analýza dat z dotazníkových šetření**, které proběhlo mezi žáky 9. ročníků základních škol (ZŠ) a ve firmách okresu Zlín.

Dvanáctá kapitola **Shrnutí a závěr výzkumné části** prezentuje výsledky analýzy dat dotazníkových šetření, odpovídá na základní výzkumné otázky a věnuje pozornost stanoveným hypotézám.

Ve třinácté kapitole jsou uvedeny **Přínosy disertační práce** pro teorii, praxi i vědu a výzkum.

V **Závěru** jsou shrnuty teoretické poznatky i nálezy výzkumného šetření. Autorka se zde zabývá i otázkou, do jaké míry se jí podařilo naplnit cíl výzkumu a zamýšlí se nad možnostmi dalšího zkoumání.

Na konci disertační práce je uveden seznam použitých zkratk, seznam publikovaných prací autorky, její CV a přílohy, které obsahují dotazník pro žáky 9. ročníků ZŠ a dotazník pro firmy.

DŮVOD VOLBY TÉMATU DISERTAČNÍ PRÁCE

Mé rozhodnutí, napsat disertační práci na téma „*Využitelnost prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách*“ („*Bata's System of Corporate Education Elements and Their Applicability in Current Conditions*“) je založeno na mém zájmu o „baťovskou“ dobu, na obdivu, co všechno bylo v oblasti školství ve Zlíně ve dvacátých a třicátých letech minulého století vytvořeno a na dlouholetých pedagogických zkušenostech. Ze svého sedmnáctiletého působení na základní škole znám dobře myšlení vycházejících žáků i jejich názory na další vzdělávání a postoj k němu včetně názorů a postojů k učebním oborům. Za třináct let své pedagogické praxe na střední odborné škole a středním odborném učilišti znám i problematiku spojenou s výukou učňů v různých učebních oborech. K mému rozhodnutí přispěl také fakt, že z profesního hlediska mi záleží na tom, aby problematika učňovského školství byla řešena.

1. VYMEZENÍ A POPIS ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Mnohé pojmy související s tématem této disertační práce jsou různými autory chápány i formulovány různě. Jednotliví autoři se mnohdy neshodují ve stanoviscích, také jejich koncepce se různí. Tato odlišnost ve vymezení i charakterizování základních pojmů však nepramení z mylného pojetí některého z přístupů, ale je dána rozdílnými pohledy autorů na tentýž jev či proces, se zdůrazněním jiných aspektů. Proto autorka považuje za nutné hned na začátku vymežit, objasnit a definovat základní pojmy, které s tématem disertační práce souvisí a které tvoří jakýsi logický rámec zejména teoretické části.

1.1 Lidské zdroje

Lidé představují nejcennější zdroj každého podniku. I když bude podnik vybaven kvalitním technickým zázemím i špičkovými technologiemi, přidanou hodnotu vytvářejí právě lidé. Mnozí autoři (Armstrong, 2007; Dvořáková, 2004; Koubek, 2006; Palán, 2002; aj.) se shodují v tom, že **lidské zdroje** (angl. human resources) jsou jedním z nejvýznamnějších zdrojů zajišťujících fungování organizace. Kvalita lidských zdrojů se tak stává synonymem pro ekonomickou konkurenceschopnost podniku.

Unitární definice lidských zdrojů neexistuje, přestože většina definic má mnoho společného.

Jedna z nejznámějších encyklopedií Universum (2000, s. 436) např. charakterizuje lidské zdroje jako „*moderní typ managementu, který usiluje o komplexní využití lidského potenciálu tím, že zdůrazňuje jeho aktivity a motivaci. Jde o propracovaný systém práce se zaměstnanci v oblasti získávání a výběru, motivace, rozvoje a kariéry, je podporován odstupňovaným platovým postupem, účastí lidí při rozhodování, odpovědností za jejich činy a podnikovou kulturou*“.

Podle Vodáka a Kucharčikové (2007, s. 29) lidské zdroje představují „*lidé v pracovním procesu, kteří uvádějí do pohybu ostatní zdroje a determinují jejich využití, a kteří tvoří ten nejcennější a v rozvinutých tržních podmínkách zpravidla i nejdražší zdroj, rozhodující o prosperitě a konkurenceschopnosti podniku*“.

V této disertační práci budou lidské zdroje chápány jako lidé, kteří jsou na základě svých znalostí, schopností, dovedností, zkušeností, postojů a schopni seberealizace v činnosti, kterou vykonávají z vlastního rozhodnutí.

Rozvojem lidských zdrojů, kterého je dosahováno především výchovou a vzděláváním, se pak bude v souladu s Palánem (2002, s. 113) v této práci rozumět zvyšování a rozšiřování znalostí, schopností, dovedností, postojů a dalších vlastností jednotlivců tak, aby byli schopni uspokojit potřeby uživatelů lidských zdrojů a současně aby si jako lidé dokázali udržet svou sociální, občanskou a osobnostní suverenitu.

Pokud přinášejí investice do lidských zdrojů ve společnosti ekonomické zhodnocení, pak jsou tyto zdroje chápány jako lidský kapitál, to znamená jako výrobní faktor (Průcha, 2009, s. 556).

1.2 Lidský kapitál

Konkrétní vymezení pojmu **lidský kapitál** (angl. human capital) se často přisuzuje autoru tzv. chicagské ekonomické školy G. S. Beckerovi, který ho charakterizoval jako schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit (Becker, 1964).

Podle Bakoše (2006, s. 15) je tento termín nejčastěji používán ve smyslu „*zásoby znalostí, dovedností a zkušeností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělávání a praxe a pracovní sílu zhodnocují*“.

Vodák a Kucharčíková (2007, s. 24) chápou lidský kapitál jako „*souhrn vrozených a získaných schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků, motivace a energie, jimiž lidé disponují a které v průběhu určitého období mohou být využívány k výrobě produktů*“.

Armstrong (2007) rozumí lidským kapitálem soubor znalostí, fyzických, intelektuálních a komunikačních schopností, praktických dovedností a motivací, získaných zejména v procesu vzdělávání a praktické činnosti člověka a použitelných pro vytvoření nové hodnoty, pro uspokojení potřeby nebo pro zvýšení některé formy kapitálu.

Vymezení pojmu lidský kapitál bude v této práci vycházet ze shodných prvků objevujících se v definicích různých autorů (srov. Becker, 1964; Bakoš, 2006; Vodák a Kucharčíková, 2007; Armstrong, 2007) a bude představovat určité

kvantum vrozených i vzděláváním a praxí získaných schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků a dalších vlastností člověka.

Rozdíl mezi lidskými zdroji a lidským kapitálem spočívá v tom, že lidský kapitál vlastní i ti jedinci, kteří nejsou zařazeni do pracovního procesu a nejsou v pracovněprávním vztahu se žádnou organizací (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 20).

Lidský kapitál vložený do vzdělávání se stává ve vyspělém světě tím nejdůležitějším. Proto k dlouhodobé rozvojové strategii patří nejenom směřování investic do rozhodujících odvětví národního hospodářství, ale spolu s tím také orientace investic do člověka, do jeho vzdělávání, do jeho kulturní úrovně, do jeho kvalifikace a invenčnosti a konečně v neposlední řadě i do jeho morálního profilu (Kotásek, 1995; Papadopoulos, 1994).

Vkládání peněžních i nepeněžních prostředků do lidského kapitálu lze považovat za investice, které mohou vynakládat jak samotní jedinci, tak i zaměstnavatelé, a které mohou být realizovány jako jednorázové, nebo jako dlouhotrvající aktivity (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 25). Pro jedince představuje očekávaná návratnost investic do vlastního kapitálu vyšší výdělek, pracovní perspektivu, stabilitu či zaměstnatelnost, pro zaměstnavatele pak představuje zvýšení výkonu zaměstnance a jeho produktivity, což je jedním z hlavních faktorů konkurenčních výhod. Výsledek těchto investic se však projeví vždy až po delším časovém období (Urban, 2004, s. 90).

Investování do lidského kapitálu může podnik realizovat různými formami, mezi které např. patří:

- zlepšování zdravotního stavu zaměstnanců,
- zlepšování pracovních podmínek,
- zkvalitňování a rozšiřování pracovních schopností, dovedností a vědomostí a změna postojů, což je realizováno prostřednictvím systému vzdělávání.

V současném období je za nejdůležitější faktor technického i technologického pokroku, růstu produktivity výrobních faktorů, zvyšování hodnoty lidského kapitálu i celkového ekonomického růstu pokládáno vzdělání.

1.3 Vzdělání

Vzdělání (angl. education) je základním pojmem nejen v pedagogické teorii a praxi, ale zabývá se jím také celá řada disciplín. Jsou jimi např. filozofie, sociologie, psychologie i ekonomika. Je obecně považováno za jeden z nejdůležitějších faktorů, které hrají podstatnou roli při ekonomickém růstu státu. Projevuje se v konkurenceschopnosti ekonomiky, v růstu produktivity práce, ve snižování nezaměstnanosti a ve schopnosti jednotlivce uplatnit se na trhu práce.

Podle OSN je vzdělání základní lidskou potřebou. Poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další život, umožňují učit se i mimo formální instituce, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních i kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám, je nutnou podmínkou pro uspokojování všech ostatních základních potřeb (Veverková, 2002).

Vzdělání je historicky podmíněnou kategorií, která vytváří předpoklady pro to, aby se jedinec mohl úspěšně začlenit do společenského a kulturního života i do pracovního procesu. Proto se jeho cíle, funkce i obsah neustále mění a je potřeba je v daných společenských podmínkách konkretizovat. Historicko-srovnávací analýzy potvrzují, že pro cíle, funkci i obsah vzdělání jsou významné především ekonomické faktory a že vzdělání naopak působí aktivně jako stimulační sociálního, ekonomického a kulturního rozvoje společnosti (Pařízek, 1996). Vztahy vzdělání a ekonomiky se tedy ukazují jako obousměrné. Úroveň ekonomiky ovlivňuje úroveň vzdělání a naopak vzdělání hraje významnou roli ve vývoji ekonomiky.

Z hlediska osobnostního pojetí lze vzdělání chápat jako „*vybavenost jedince (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292). Po stránce obsahové ho lze považovat za „*zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292). Z institucionálního hlediska lze vzdělání definovat jako „*společensky organizovanou činnost zabezpečovanou vzdělávacími institucemi*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292), které mohou být zřízeny státem, církvemi, podniky, nadacemi aj.

Skalková (2007, s. 27) definuje vzdělání jako „*výsledek procesů získávání a osvojování si systému určitých vědomostí a dovedností, chápání vztahů mezi*

poznatky, nabývání dovedností používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, rozvíjení sebevzdělávání a vytváření etických i estetických hodnot a určitého postoje k světu, společnosti i sobě samému“.

Livečka, Kubálek (1978, s. 10) označují pojmem vzdělání *„výsledek vzdělávacího procesu, který probíhá vždy v těsné souvislosti s výchovným procesem.“*

Vzdělání lze získat různými cestami prostřednictvím vzdělávání, a to nejen ve školských zařízeních, ale také cestou sebevzdělávání, pomocí práce a praktických činností, účastí v životě společnosti, prostřednictvím moderních informačních prostředků. Čábalová (2011, s. 30) rozlišuje vzdělání podle:

- úrovně vzdělávací instituce, a to na předškolní (preprimární), školní (primární), středoškolské (sekundární) a vysokoškolské (terciární),
- obsahu, a to na technické, umělecké, přírodovědné, humanitní, ekonomické aj.,
- zaměření, a to na odborné, které je nezbytné pro vykonávání konkrétní profese, a všeobecné, které je tvořeno společenskovědními, přírodovědními, technickými, uměleckými a kulturními základy.

V této práci bude vzdělání chápáno jako relativně ukončený stav, který zahrnuje určitou úroveň získaných vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, zkušeností, postojů, názorů, hodnot a norem, které jedinec v průběhu svého života dosáhl prostřednictvím vzdělávání.

1.4 Vzdělávání

Vzdělávání (angl. education) v nejobecnějším významu označuje jakékoli situace, při nichž dochází k nějakému druhu učení. Ve filozofii se vzdělávání vztahuje pouze na člověka a považuje se *„za celkové a celoživotní rozvíjení jeho osobnosti působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálního prostředí (rodina aj.)“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53).

Palán (2002, s. 237) definuje vzdělávání jako *„proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.“*

Podle Průchy (2002, s. 65) lze za vzdělávání považovat „*všechny činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.*“

Livečka, Kubálek (1978, s. 10) chápou vzdělávání jako „*proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkovávání a aktivního osvojování lidských zkušeností (obecně lidského poznání) nejrůznějšího obsahu.*“

V procesu vzdělávání rozvíjí jedinec svou individualitu, své schopnosti orientovat se v množství informací, rozvíjí své zkušenosti, logické myšlení, proniká do mezilidských vztahů. Výraz vzdělávání je tedy používán tehdy, chtějí se zdůraznit právě procesuální stránka.

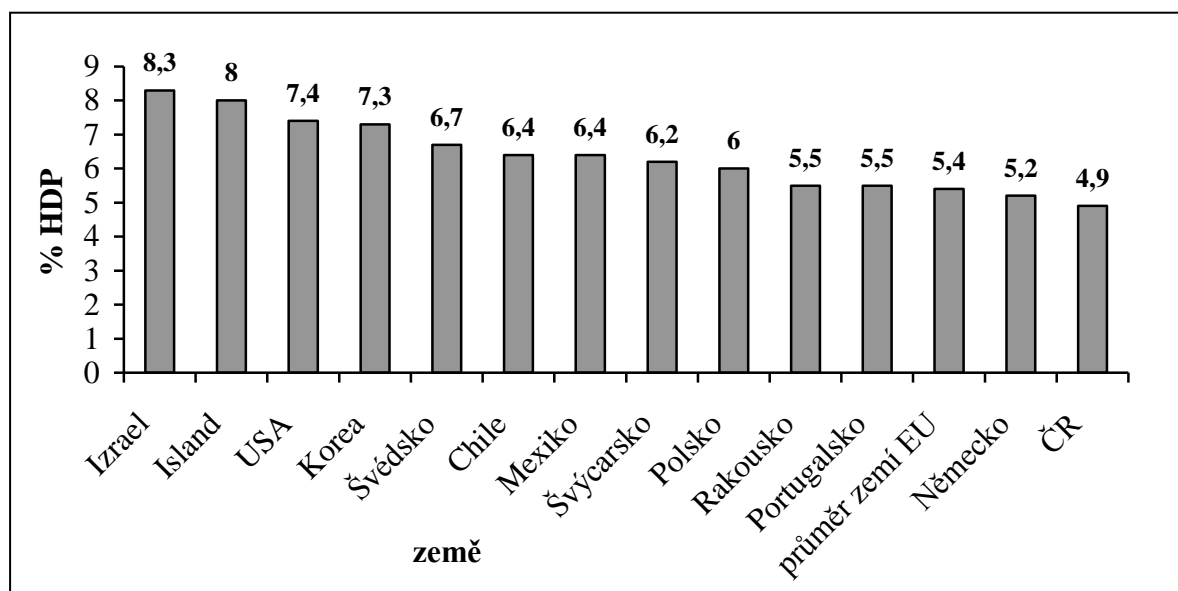
V lidské společnosti je vzdělávání jednou z nejčastějších aktivit. Od narození až do pozdního stáří se člověk učí nebo učení jiným zprostředkovává. Vzdělávání tedy probíhá po celou dobu života jedince a uskutečňuje se ve dvou vzájemně souvisejících a doplňujících se oblastech: školské a mimoškolské. Do mimoškolské oblasti spadá také péče organizací a firem o vzdělávání a rozšiřování kvalifikace svých zaměstnanců. Proto mnozí autoři hovoří o třech oblastech vzdělávání: školské, mimoškolské a podnikové.

Moderní pedagogika a s ní související další vědy nahrazují v současnosti termín vzdělávání termínem edukace, který souhrnně označuje dříve užívaný pojem výchova a vzdělávání a který je z různých důvodů nešikovný. Především proto, že je dvouslovný, a tudíž méně operativní. Dále proto, že odděluje obě složky, ačkoliv se tyto v reálném životě neustále prolínají. Vzdělávání nelze oddělovat od výchovy a naopak výchovu je také třeba chápat v určitém vztahu ke vzdělávání.

Autorka se v této disertační práci bude přidržovat staršího a zažitějšího termínu vzdělávání, které bude spolu s Průchou (2000, s. 15) a Palánem (2002, s. 237) chápat jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaného prostřednictvím školního vyučování.

Celkový objem finančních prostředků vložených do vzdělávání odráží ekonomickou sílu země. Efektivnost bývá vyjadřována mezní mírou výnosu investic do statku vzdělání, která je dána vztahem: (přínosy/náklady)-1>0. Smyslem investic do vzdělávání je rozvoj lidského kapitálu zacílený zejména na oblast tvůrčích schopností a dovedností (inovace), na podporu pracovního

výkonu a hospodaření s časem (konkurenceschopnost). Společnost očekává návratnost těchto výdajů jak ekonomicky, např. prostřednictvím růstu hrubého domácího produktu (HDP), poklesu nezaměstnanosti obyvatel, úsporou sociálních podpor apod., tak neekonomicky, např. růstem péče o zdraví, posilováním sociální soudržnosti aj. (Vomáčková, 2002).



*Graf 1: Celkové výdaje na vzdělávání jako procento HDP
Zdroj: [Education at a Glance 2007]*

Z grafu je patrné, že ČR zaujímá v mezinárodním srovnání pozici pod průměrem zemí OECD i EU.

1.5 Vyučování

Termín **vyučování** nebo také **vyučovací proces** (angl. teaching) svým významem označuje především činnosti pedagoga, které jsou zaměřeny na realizaci výchovy a vzdělávání v prostředí školy. To koresponduje s pojetím, které je v anglické literatuře označováno termínem teaching a který je v Pedagogickém tezauru UNESCO definován jako „*jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje*“ (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 1991, s. 81).

Vališová s Kasíkovou (2011, s. 121) rozumí vyučováním „*určitou formu cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí mládeže i dospělých*“.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003, s. 288) znamená vyučování „*druh lidské činnosti spočívající v interakci vzdělavatele (učitele, lektora, aj.) a vzdělávaného (žáka, studenta, frekventanta aj.), jejímž základem je záměrné působení na vzdělávaného tak, aby u něj docházelo k učení a dosahování stanovených cílů*“.

Palán (2002, s. 232) definuje vyučování jako „*soustavnou, cílevědomou a plánovitou činnost pedagoga, jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujících*“.

V posledních letech se jako synonymum k pojmu vyučování začal používat jemně odlišný termín **výuka** nebo také **výukový proces** (angl. instruction). Tento výraz je obecnější a zahrnuje jak vyučování, tak i učení, tedy jak činnosti pedagoga, tak činnosti žáka a jejich vzájemnou spolupráci. V tomto smyslu bude také termín výuka v této práci používán a bude jím nahrazován výraz vyučování.

V zahraniční literatuře je možné setkat se ještě se synonymickým pojmem výcvik (angl. training).

Koncepce vyučování odrážejí ekonomické, společenské, ideologické a kulturní podmínky státu, zabývají se podstatou a průběhem výuky, odráží výběr cílů, obsahu, podmínek, zásad, organizačních forem a metod vyučování a určují také pojetí vztahu učitel-žák ve výuce.

Hlavním cílem vyučování je podle Čábalové (2011, s. 138) „*systematické vzdělávání a výchova všech členů lidské společnosti, tedy dětí, mládeže i dospělých*“.

1.6 Výchova

Výchova (angl. education) byla, je a stále bude součástí procesů, které by měly nejen udržet stávající stav každé společnosti, ale také tento stav dále rozvíjet. S celkovými ekonomickými, sociálními i kulturními proměnami současného světa je proto vhodné chápat výchovu jako celoživotní proces. Současné pohledy na vymezení pojmu výchova v sobě zahrnují základní stránky každého jedince, jeho vztahy s ostatními lidmi i prostředím.

Např. Čábalová (2011, s. 28) chápe výchovu jako „*cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy*“.

Blížkovský (1992, s. 23) uvádí, že „*výchova je optimalizací člověka a jeho uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému*“.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 277) charakterizují výchovu jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“.

Pelikán (1995, s. 36) definuje výchovu jako „*cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“.

Livečka, Kubálek (1978, s. 10) nahlízejí na výchovu ze dvou hledisek. V širším pojetí ji chápou jako „*proces, který cílevědomě a organizovaně utváří (formuje) lidskou osobnost a vztahuje se jak ke konkrétním lidem, tak k historickým, věcným a prostorovým podmínkám*.“ V užším pojetí pak výchovou rozumí „*proces uvědomělého a současně cílevědomého formování názorů, postojů, citů a obecně charakteristických znaků lidské osobnosti*.“

V této práci bude výchova pojímána jako záměrná, cílevědomá a všestranná činnost, jejímž cílem je formování a rozvíjení člověka po všech jeho stránkách, tedy tělesné i duševní.

V naší i zahraniční odborné literatuře se pojmy výchova a vzdělávání velmi často překrývají. Proto Průcha ve své práci (1997, s. 66) zavedl pro výchovu a vzdělávání souhrnný termín **edukace**, který převzal z angličtiny. V českém pedagogickém prostředí se však oba tyto pojmy stále rozlišují a rozlišovány budou i v této práci, protože jsou vžitější a většině lidí srozumitelnější.

1.7 Učení

Lidské **učení** (angl. learning) se dlouhou dobu spojovalo pouze se dvěma typy prostředí: s domovem a se školou. Domov jako místo systematického vzdělávání dětí a mládeže byl historicky první, škola se objevila později. V posledních dvou stoletích se začalo výrazně prosazovat i třetí prostředí, kterým je pracoviště.

Učení je jedním z klíčových pojmů, se kterým je možné se setkat v různých vědních disciplínách a pro který dosud neexistuje jednotná, všeobecně respektovaná definice. Je možné vymezit několik základních a dosti odlišných chápání tohoto pojmu, z čehož potom pramení jeho různé definice. Pro ilustraci zde autorka uvádí některé z nich:

- Učení je proces utváření způsobilostí, jež umožňují subjektu, který prošel učením, chovat se novým způsobem a podat jiný výkon, než jakého byl schopen na počátku učení (Gagné, 1975).
- Učení je získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného. ... „*Životní úloha lidského učení je v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 80).
- Učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptační funkci, to znamená, že to jsou takové změny, jimiž se individuuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám, resp. změněné situaci (Nakonečný, 1997a,b).
- „*Učení je proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělávajícího se, změnám vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování*“ (Palán, 2002, s. 221).

Pojem učení zdůrazňující procesy probíhající u žáka, jeho aktivitu a spoluzodpovědnost postupně nahrazuje v některých souvislostech i výraz vzdělávání. Např. místo celoživotního vzdělávání se v současnosti často mluví o celoživotním učení.

V této práci bude učení chápáno v úzkém pojetí, tedy pouze jako získávání vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků aj.

Výsledkem učení je souhrn všech poznatků, znalostí, dovedností, kompetencí, návyků, postojů a hodnot. Tento souhrn představuje vzdělanost v širším pojetí.

1.8 Vzdělanost

Na přelomu našeho tisíciletí náleží vzdělanost, kvalita vzdělání a profesní příprava v rozvinutých zemích světa k prioritám.

Pojem vzdělanost, který je velmi často používán ve vědeckých i nevědeckých diskurzích, má, ačkoliv není přesně vymezen, poměrně dlouhou historii užívání a velmi úzce souvisí s pojmy vzdělání, vzdělávání, vyučování. Pro současné běžné laické chápání tohoto pojmu je příznačné jeho pojímání jako synonymum slova vzdělání.

Vzdělanost (angl. educational attainment) lze např. definovat jako „*stupeň vyspělosti kultury v populaci celého společenství = příslušníků národa, etnika, státu*“ (Průcha, 2009, s. 252). Tato vyspělost může být podle Průchy (2009, s. 252) chápána buď v užším pojetí jako dosažená úroveň formálního vzdělání v populaci, nebo v širším pojetí jako souhrn všech znalostí, dovedností, kompetencí, hodnot a postojů vzniklých veškerou výukou, tj. formální, neformální i informální. Při mezinárodních komparacích charakterizuje vzdělanost podíl osob s nejvyšší dosaženou úrovní vzdělání v dané populaci. Vzdělanostní úroveň a vzdělanostní struktura populace patří tudíž mezi základní ukazatele rozvojového potenciálu společnosti, a to jak z ekonomického, tak sociokulturního úhlu pohledu (Kleňhová, 2007).

Vzdělanost lze tedy považovat za objektivní záležitost, za něco, co trvale přísluší určité populaci a co se v ní přenáší z generace na generaci, zatímco vzdělání je záležitost subjektivní, spojená s konkrétním člověkem.

V posledních letech se začal uplatňovat zřetel k problémům vzdělanosti ve sféře vzdělávací politiky, ekonomie, školství, řízení lidských zdrojů. Ekonomickými problémy vzdělanosti se zabýval např. Pařízek (2002), který se snažil objasnit, čím je vzdělanost pro společnost užitečná.

1.9 Vzdělávací politika

Vzdělávací politika (angl. educational policy) patří k nejdůležitějším odvětvím politiky. Její důležitost spočívá v samotném vzdělávání, jež je považováno za jeden z hlavních pilířů, které slouží k udržení a rozvoji současného i budoucího blahobytu každého státu.

Obecně lze vzdělávací politiku chápat jako „*souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání*“ (Kalous, Veselý, 2006, s. 8).

Konkrétnější definicí, která koresponduje s pojetím vzdělávací politiky ČR, je definice Kalouse (1997, s. 7), který vzdělávací politiku vymezuje jako

„principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezení vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly“.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 295) označují pojmem vzdělávací politika *„vědní obor i praktickou činnost zabývající se plánováním, legislativou, financováním, budoucím rozvojem a jinými rozhodovacími procedurami v sektoru školství a celého vzdělávacího systému“*. Vzdělávací politika jako praktická činnost se zabývá čistě reálnou tvorbou politiky, otázkami, které se týkají například způsobu a míry financování, rozhodování ministerstev nebo tvorby kurikulárních dokumentů. Vzdělávací politika jako vědní obor zkoumá a analyzuje to, jakým způsobem praktická vzdělávací politika probíhá (Průcha, 2009).

Pro vymezení vzdělávací politiky je třeba čerpat z mnoha vědních oborů, především z ekonomie, sociologie, pedagogiky nebo politologie.

V této práci bude vzdělávací politika chápána jako souhrn legislativních opatření, hlavní principy jejího koncipování a metody praktického řízení, které se pak projevují v rozhodování o vzdělávacích institucích, v přístupu ke vzdělání, v obsazích a cílech vzdělávání, ve způsobech financování atd. působící jak na instituce školské, což jsou státní, soukromé a církevní školy, tak i na instituce mimoškolské (podnikové vzdělávání, výchova v rodině...).

Cílem vzdělávací politiky je zabezpečení rozvoje duchovní a znalostní kapacity populace a zajištění rozvoje morálně hodnotové orientace, a to nejen z hlediska aktuálních požadavků, ale i z hlediska požadavků, o kterých se předpokládá, že budou kladeny na člověka v budoucnosti. V současném světě se buduje společnost, založená na znalostech, z čehož vyplývá, že nejdůležitější povinností vzdělávací politiky nejen u nás, ale i ve všech vyspělých zemích, je zajišťovat jedinci nástroje k tomu, aby se stal vzdělanou osobností a po celý život jí také zůstal (Brdek, Vychlová, 2004).

Hlavním úkolem vzdělávací politiky, který vyplývá z jejího cíle, je zabezpečovat osobní rozvoj jedince, šířit kulturní hodnoty, podněcovat růst ekonomiky a zajišťovat přijatelnou úroveň zaměstnanosti.

Mezi základní principy většiny současných vzdělávacích politik vyspělých států, tedy i ČR, Šatavová (2012) zařazuje:

- **Princip celoživotního vzdělávání.**
V naší společnosti roste poptávka po vzdělání. Tato poptávka se stává stále rozmanitější, což souvisí s různorodostí nabídky vzdělávání z hlediska jeho délky, forem, obsahu a úrovně, v rámci školské soustavy i mimo ni. Potřeba soustavného vzdělávání je opodstatněna také prudkým vývojem věd, techniky i technologií. Vědomosti rychle zastarávají, proto je třeba je nahrazovat jinými, novějšími, které jsou od pracovníků vyžadovány a které lze získat soustavným vzděláváním pomocí vzdělávacích i rekvalifikačních kurzů. Ze vzdělávání se tak stává celoživotní proces.
- **Princip rovných šancí v přístupu ke vzdělání.**
Už v Listině základních práv a svobod (hlava 4, článek 33) je ukotveno právo na vzdělání pro každého a rovné šance v přístupu k němu. Zabezpečit toto právo se svými opatřeními, jakými jsou např. různé studijní podpory, půjčky, rozmanitá nabídka možností středoškolského a vysokoškolského studia, zvyšování počtu studijních míst na školách a podobně, snaží vzdělávací politika státu.
- **Princip individualizace a diferenciací ve vzdělání.**
Tento princip vychází z původního poslání školy založeného na individuálním vzdělávání, které vychází z podstaty, že každý člověk je jiný, má jiné schopnosti, jiné vloh, jiný inteligenční potenciál apod. Proto nemůže vyhovovat všem žákům a studentům stejná forma ani metoda vzdělávání.
- **Princip internacionalizace ve vzdělávání.**
Podle tohoto principu lze vzdělání v podstatě chápat jako nadnárodní. Vzdělání napomáhá soužití lidí různých národností, ras a náboženství. V rámci nadnárodního vzdělávání existují evropské vzdělávací instituce, výměnné programy, studijní cesty aj.

Kromě uvedených základních principů se snaží vzdělávací politika prosadit i další principy, jako například odstoupení od encyklopedičnosti, nebo snaha o všeobecnou a všestrannou vzdělanost.

1.10 Vzdělávací soustava

Úkolem **vzdělávací soustavy** (synonymum vzdělávací systém, angl. education system) je poskytnout každému jedinci možnost dosáhnout určitého stupně vzdělání. *„Má-li vzdělávací soustava plnit své poslání, musí být*

soustavou dynamickou, schopnou zachytit, reflektovat a v praxi realizovat veškeré současné modernizační procesy i pedagogické trendy“ (Zlámal, 2009, s. 7). Podle školského zákona (Zákon, 2008, §7, odst. 1) tvoří vzdělávací soustavu v ČR školy a školská zařízení. Součástí této vzdělávací soustavy jsou mateřské školy, základní školy, střední školy, které tvoří gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, konzervatoře, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a vyšší odborné školy (Zákon, 2008, §7, odst. 3).

Pojem vzdělávací soustava může být interpretován dvojím způsobem:

- v širším významu jako *„soubor všech škol a školských zařízení, mimoškolních vzdělávacích institucí i kulturních a osvětových institucí, které jsou potřebné k zajištění vzdělávání, k nimž se v posledních letech zahrnuje i působení hromadných sdělovacích prostředků a počítačových sítí“ (Palán, 2002, s. 236),*
- v užším významu jako školská soustava (školství).

1.10.1 Odborné školství

Odborné školství (angl. vocational school system) představuje v ČR velmi diverzifikovaný systém, který je souhrnným označením různých druhů škol zajišťujících odborné vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 143). V českém odborném školství existuje velký počet vzdělávacích programů, které se liší svou náročností, obsahem, a tedy i výstupním certifikátem a odbornou kvalifikací, kterou poskytují.

Vzdělávací programy v odborném středním školství v ČR lze podle Průchy (2009, s. 127-128) rozlišit do několika druhů podle stupně poskytovaného vzdělání:

- Střední vzdělání (1-2leté programy ISCED 2C, 2-3leté programy bez výučního listu ISCED 3C) je zaměřeno na rozvoj a upevnění manuálních dovedností a pracovních návyků pro vykonávání jednoduchých pomocných činností v oblasti výroby nebo služeb a poskytují ho praktické školy. V roce 2003 činil podíl absolventů těchto oborů necelé 1 % všech absolventů středních škol (Počáteční, 2012).
- Střední vzdělání s výučním listem (2-3leté programy ISCED 3C) se realizuje zpravidla v SOU, umožňuje získat kvalifikaci pro výkon řemeslných a dělnických povolání (např. prodavač, zámečnick, zedník, kuchař aj.) a zahrnuje všeobecně vzdělávací složku (30-35 % vyučovacího

času), odbornou teoretickou složku (20-30 % celkového vyučovacího času) a vyšší podíl odborného praktického výcviku (35-45 % vyučovacího času). V roce 2003 činil podíl absolventů těchto oborů na celkovém počtu absolventů středních škol cca 38 % (Počáteční, 2012).

- Střední vzdělání s maturitní zkouškou (4leté programy ISCED 3A) probíhá především na SOŠ, umožňuje získat kvalifikaci pro výkon středních technických, hospodářských a jiných pracovních pozic nebo pro povolání ve výrobě či službách (např. zdravotnictví, sociální oblasti, veřejné správy aj.) a zahrnuje všeobecně vzdělávací složku, která činí minimálně 45 % vyučovacího času, odbornou teoretickou složku s cca 55 % vyučovacího času a odbornou praxi v délce 6-8 týdnů za studium. V roce 2003 činil podíl absolventů oborů středních odborných škol na celkovém počtu absolventů středních škol 35,6 % (Počáteční, 2012).

1.10.2 Učňovské školství

Učňovské školství (angl. apprenticeship), nebo přesněji podle dikce zákona střední odborné školství poskytující vzdělání s výučním listem (autorka bude v práci používat starý, i když nepřesný, ale kratší a srozumitelnější výraz učňovské školství) je v současné době velmi sledovanou oblastí školské soustavy. Příčiny mimořádné pozornosti věnované učňovskému školství jsou v zásadě dvě:

- klesající počet žáků související s celkově menším množstvím patnáctiletých jedinců v populaci (tzv. demografická krize) a bohužel i klesající zájem o řemeslné profese,
- odloučení učilišť i ostatních středních škol od podniků, které vede k nesouladu mezi tím, jaké obory a s jakým výsledkem školy učí a jaké nové zaměstnance potřebují podniky a trh práce vůbec.

Ohledně této nedobré situace bylo už v prosinci 2005 organizováno pracovní setkání s názvem Bariéry spolupráce škol a zaměstnavatelů a možnosti jejich řešení, jehož cílem bylo připravit podklady pro zasedání Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů. V prosinci 2008 se problematikou učňovského školství zabývala také vláda, která sice uložila vybraným ministrům konkrétní kroky k vyřešení situace v této oblasti, ale pozitiva těchto kroků se zatím neprojevila (Řemeslo žije, 2012).

Učňovské školství je již na pokraji zániku. Nedostatek studentů v učňovských oborech je obrovským problémem, se kterým se v současné době toto školství potýká. Přispívá k tomu jednak negativní trend ve společnosti, podle něhož ten,

kdo je pouze vyučen a pracuje rukama, je asi hloupý a je „out“, jednak módní trend mít za každou cenu maturitu nebo dokonce vysokou školu. Obecně sice mají lidé s vyšším vzděláním na trhu práce větší šanci najít zaměstnání, na druhou stranu ale ne každý má předpoklady pro úspěšné ukončení studijně orientované školy. Proto ministerstvo školství připravuje pro žáky devátých tříd testy, které by jim měly napovědět, zda jít na obor s výučním listem nebo maturitou. Dalším krokem pak je popularizace učňovských oborů s poukazem na skutečnost, že poptávka po kvalifikovaných řemeslnících a dělnících se v poslední době zvyšuje, komunikace se zaměstnavateli a také možnost kombinovaného studia při práci.

1.11 Odborné školy

Odborné školy (angl. vocational schools) je souhrnné označení různých druhů škol, které zajišťují odborné vzdělávání. Odborné školy se dělí na tyto typy:

- VOŠ (angl. postsecondary technical schools), které absolventům středních škol, jež své vzdělání ukončili maturitní zkouškou, poskytují vyšší odborné vzdělání (ISCED 5B) ukončené absolutoriem a připravují je pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností,
- SOŠ (angl. secondary technical schools), které poskytují ve čtyřletém studiu střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou (ISCED 3A), opravňují ucházet se o vysokoškolské vzdělávání a kvalifikují své absolventy k výkonu středních technických, ekonomických a obdobných funkcí,
- SOU (angl. vocational upper-secondary schools), která poskytují: ve tříletých učebních oborech ukončených výučním listem kvalifikaci k dělnickým povoláním (ISCED 3C), ve čtyřletých oborech ukončených maturitní zkouškou (ISCED 3A) kvalifikaci k náročným dělnickým povoláním a otvírají cestu k vysokoškolskému vzdělávání, nebo mohou také poskytovat roční a dvouleté programy (ISCED 2C) pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku, nebo 9. ročník nedokončili úspěšně, dále pro mládež se speciálními vzdělávacími potřebami a absolventy základních škol speciálních (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 143-144, Odborné vzdělávání, 2008).

1.12 Odborné vzdělávání

Odborné vzdělávání (angl. vocational education and training – ustálená zkratka VET) se v ČR těší dlouholeté tradici a ve vzdělávacím systému hraje klíčovou úlohu. Toto vzdělávání, pro které někteří autoři (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003) používají synonymum profesní vzdělávání, zahrnuje přípravu na povolání neuniverzitního směru. Jeho obecným cílem je připravit žáky na konkrétní druhy povolání a v některých případech na přímý vstup na trh práce. Za odborné vzdělávání lze tedy považovat „*veškeré vzdělávání a odbornou přípravu, které se liší od obecného, komplexního nebo akademického vzdělávání*“ (Ďurišová, 2011b, s. 24).

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003, s. 144) se nyní rozlišuje:

- **počáteční odborné vzdělávání** (angl. initial vocational education), které se uskutečňuje ve školách, zahrnuje odborné teoretické vzdělávání a profesní přípravu učňů, studentů i jinou přípravu na povolání a poskytuje uznávanou profesní kvalifikaci, umožňující absolventům školy kvalifikovaný výkon povolání a odborných činností,
- **další odborné vzdělávání** (angl. in-service/continuing vocational education), které probíhá po školské profesní přípravě a zahrnuje všechny formy vzdělávání dospělých, které jsou obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání.

Charakteristickým rysem českého školského systému je, že převážná část populace (cca 95 % populačního ročníku) pokračuje po ukončení základní školy ve středním vzdělávání, a to buď na středních školách poskytujících všeobecné vzdělání, nebo na středních školách poskytujících odborné vzdělání. Většina z nich (přes 80 %) pak vstupuje do počátečního odborného vzdělávání, které začíná po ukončení povinné školní docházky v 15-16 letech, a získává tak odbornou kvalifikaci uznávanou trhem práce již na vyšší sekundární úrovni. Podle délky vzdělávacího programu trvá toto počáteční odborné vzdělávání nejčastěji 3, nebo 4 roky. Jen malou část tvoří krátké 1-2leté programy. Počáteční odborné vzdělávání proto představuje dominantní sektor již na úrovni středních škol (Počáteční, 2012).

Počáteční odborné vzdělávání je poskytováno nejen na sekundární, ale také na terciární úrovni (ISCED 2–6). Školy, které odborné vzdělávání poskytují, se člení podle vzdělávacího stupně a podle charakteru poskytovaného vzdělávání na střední školy (SOŠ, SOU), konzervatoře, vyšší odborné školy a vysoké školy.

Na odborném vzdělávání se dále podílejí postsekundární školské programy (pomaturitní, nástavbové) a doškolovací, přeškolovací a rekvalifikační programy realizované školami i institucemi vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s. 173).

V počátečním odborném vzdělávání získávají absolventi vzdělávacích programů počáteční odbornou kvalifikaci, která souvisí se stupněm vzdělání a oborem vzdělání.

V současné době je stále problematické propojení počátečního odborného vzdělávání se zaměstnáním. Na SOŠ je řešeno pouze formou čtyřtýdenní praxe v průběhu celého studia, na SOU prováděním části odborného výcviku v reálném pracovním prostředí. Práce v reálném pracovním prostředí je zejména u oborů SOŠ a z velké části také u oborů SOU nízká a naprosto nedostatečná.

Výstupy odborného vzdělávání v členských zemích EU zahrnují v současnosti pět úrovní, od nejnižší (zaučení v povolání) až po nejvyšší (uzavřené vysokoškolské odborné vzdělání).

*Tabulka 1: Struktura úrovní přípravy a odborného vzdělávání v zemích OECD
Zdroj: [Kofroňová, Konopásková, Viceník, 1997, s. 79]*

úroveň	popis přípravy poskytující přístup k této úrovni
1	Povinné vzdělání a zaučení Zaučení je poskytováno ve vzdělávacím zařízení mimo programy přípravy na školním základě nebo sendvičovou přípravou. Objem teoretických vědomostí a praktických dovedností do nich zahrnutých je značně omezený. Tato forma přípravy musí primárně umožnit držiteli vykonávat relativně jednoduché práce a může být velmi rychle zvládnuta.
2	Povinné vzdělání a odborná příprava (zahrnuje zejména učňovskou přípravu) Tato úroveň odpovídá plně kvalifikovanému držiteli vykonávajícímu specifické činnosti, který má schopnost využívat nástroje a jim odpovídající pracovní technologie a techniky. Přísluší sem hlavně vykonávání práce, která může být nezávislá v rámci omezení daného odpovídající technologií.
3	Povinné vzdělání a/nebo odborná příprava a další technická příprava nebo technické vzdělávání nebo jiná příprava na sekundární úrovni Tato forma přípravy zahrnuje větší fond teoretických vědomostí než na úrovni 2. Patří sem hlavně činnosti technické povahy, které

	mohou být vykonávány nezávisle a/nebo zahrnovat řídicí a koordinační úkoly.
4	Sekundární vzdělání či příprava (všeobecná nebo profesní) a postsekundární odborná příprava Tato forma přípravy zahrnuje vyšší úroveň technické přípravy dosahované ve vzdělávacím zařízení nebo mimo něj. Výsledná kvalifikace pokrývá vyšší úroveň vědomostí a dovedností. Obecně nevyžaduje zvládnutí vědeckých základů disciplín, jichž se tyto vědomosti a dovednosti týkají. Umožňuje zvládat autonomní nebo nezávisle vykonávané tvůrčí a/nebo řídicí a správní kompetence.
5	Sekundární vzdělávání či příprava (všeobecná nebo odborná) a úplná vysokoškolská příprava Tato forma přípravy obecně vede k autonomně vykonávaným profesním aktivitám – jako zaměstnavatelé nebo samostatně činné osoby – začleňuje zvládnutí vědeckých základů povolání.

Tato disertační práce je zaměřena na počáteční odborné vzdělávání, které poskytují střední odborná učiliště ve tříletých učebních oborech ukončených závěrečnou učňovskou zkouškou a výučním listem, a které zde bude vymezeno v souladu se Skalkovou (2007, s. 48-49) jako získávání teoretických vědomostí a praktických dovedností, jež jsou nezbytné k výkonu určité kvalifikované práce v dané oblasti pracovní činnosti.

1.13 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých (angl. adult education) lze chápat jako „*další vzdělávání osob produktivního i postproduktivního věku, které je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické*“ (Bočková, 1994, s. 24).

Palán (2002) vymezuje vzdělávání dospělých ve dvou rovinách:

- jako obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace, který zahrnuje cílevědomé a systematické zprostředkovávání, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce,
- jako systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují,

rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.

Vzdělávání dospělých prošlo v minulých letech zásadními, převážně spontánními transformačními procesy, jež vedly k rozmanitosti nabídky vzdělávacích příležitostí a k expanzi v kvantitě, struktuře i druhové skladbě tohoto vzdělávání, které pokrývá širokou oblast jednak edukačních procesů (učení dospělých osob a na ně zaměřené vyučování), jednak institucí, programů, způsobů řízení a podpůrných aktivit tvořících dohromady systém zabezpečující jiné než formální (tj. striktně na školský systém vázané) vzdělávání (Průcha, 2009).

Vzdělávání dospělých jako specifická oblast vzdělávání vystupuje v posledních letech do popředí především v souvislosti se změnami a reformami vzdělávacích systémů, jejichž cílem by měl být v nejobecnějším vyjádření osobní rozvoj jednotlivce, sociální soudržnost a hospodářský rozvoj společnosti (Rabušicová, Hloušková, 2012).

Historicky se toto vzdělávání vyvinulo z různých forem lidové osvěty. V současném stupni vývoje civilizace se realizuje v neobyčejně intenzivním rozvoji profesně orientovaného vzdělávání (počáteční a další odborné vzdělávání), programů podnikového vzdělávání (školení k prohloubení kvalifikace, rekvalifikace aj.) i celoživotního učení (otevřené univerzity, univerzity třetího věku aj) (Průcha, 2002).

1.13.1 Profesně orientované vzdělávání

Rozvoj člověka v celoživotním kontextu se odehrává z větší části mimo formální rámec vzdělávání, tj. učením neformálním a informálním. Jednou z konkrétních cest, jak pomoci jednotlivcům flexibilně reagovat na změny, které třetí tisíciletí přináší, je v rámci vzdělávání dospělých **profesně orientované vzdělávání** (angl. Vocational Adult Education), jež zahrnuje vyučování a učení směřující k tomu, aby člověk získal odborné kompetence k pracovním činnostem, popř. aby lépe vykonával svou profesi, pracovní pozici a roli (Barták, 2007).

Profesně orientované vzdělávání lze podle Bartáka (2007, s. 9) vymezit jako *„odborné vzdělávání poskytované osobám, které dokončily řádné odborné*

vzdělávání v průběhu počátečního cyklu a zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a doškolování a rekvalifikační vzdělávání“.

Příčinu vzniku profesně orientovaného vzdělávání dospělé populace lze hledat zejména v měnícím se vztahu mezi školou a kvalifikací. Díky rychlosti, s jakou se objevují nové vynálezy, materiály, technologie aj., škola již nemůže poskytovat pro jedno povolání provždy danou kvalifikaci. Také vysokoškoláci ztrácejí svou kvalifikaci rychleji, když ji neobnovují (Mužík, 2000). Profesně orientované vzdělávání dospělých je pak tvořeno vzdělávacími činnostmi, které směřují k rozšiřování klíčových znalostí, dovedností a návyků získaných dřívějším příslušným vzděláním a praktickými zkušenostmi, jež odpovídají požadavkům konkrétního zaměstnání a jsou nutné k výkonu profese.

1.13.2 Podnikové vzdělávání

V celém rozvinutém světě představuje **podnikové vzdělávání** (angl. corporate education) nejrozsáhlejší druh vzdělávání dospělých. V současnosti se ho ve vyspělých zemích účastní více než tři čtvrtiny dospělé populace, která se vzdělává. Uvádí se, že z hlediska času zahrnuje přes 80% všech aktivit dalšího vzdělávání. Jeho hlavním smyslem je:

- z hlediska vzdělávajících se jedinců zvýšení jejich kvalifikace a přizpůsobivosti, čímž se zvyšuje jejich hodnota na pracovním trhu,
- z hlediska firem zvýšení jejich produktivity a konkurenceschopnosti (Burdová, 1999).

Podnikové vzdělávání je organizováno podniky nebo firmami (používaným synonymem je tedy firemní vzdělávání) za účelem zvyšování nebo prohlubování kvalifikace zaměstnanců nebo jejich rekvalifikace. Je organizováno buď přímo v podniku (interní, vnitropodnikové vzdělávání uskutečňované ve vlastním vzdělávacím zařízení), nebo mimo podnik (externí, které se koná ve specializovaném vzdělávacím zařízení nebo škole). Realizuje se kratšími formami (školení, výcvikové kurzy aj.) nebo dlouhodobějším studiem. Podnikové vzdělávání je tedy součástí dalšího odborného vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 167).

Bartoňková (2010, s. 16) charakterizuje podnikové vzdělávání jako *„systematický vzdělávací proces organizovaný podnikem, jehož účelem je změna pracovního chování a úrovně znalostí i dovedností pracovníka včetně*

jeho motivace, jehož cílem není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejúčinnějšího motivačního nástroje“.

Tureckiová (2004) vymezuje podnikové vzdělávání prostřednictvím jeho cíle, kterým je rozvoj pracovníků ve smyslu osvojování si nejen nových znalostí a vědomostí jako odborné způsobilosti či kvalifikace, ale především dosažení změn v jejich myšlení a chování, které jsou nenahraditelné pro další rozvoj firmy a její schopnost obstát v konkurenci.

„Podnikové vzdělávání je jednoznačně investicí do lidských zdrojů. Z praxe vyplývá, že konkurenceschopné mohou být jen ty podniky, v nichž je rychlost učení větší než rychlost změn v jejich okolí“ (Palán, 2002, s. 70).

Livečka, Kubálek (1978) nazývají podnikové vzdělávání druhou vzdělávací cestou. Návaznost školské a podnikové výchovy a vzdělávání je dána přípravou k povolání. Rozdíl mezi nimi je jednak v zaměření (školská výchova a vzdělávání má obecnější a širší zaměření), jednak v časovém rozpětí praktického uplatnění výchovně vzdělávacích výsledků (u školské výuky je mezi dosažením určité úrovně výchovy a vzdělání a jejím uplatněním větší časové rozpětí než u podnikové výuky).

Podnikové vzdělávání zahrnuje:

- vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti (orientace),
- prohlubování kvalifikace (doškolení) – pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje na svém pracovním místě,
- zvyšování kvalifikace (oblast rozvoje),
- rekvalifikaci (přeškolení) – jde o takové formování pracovních schopností člověka, které směřuje k osvojení si nového povolání (může být plná nebo částečná),
- vzdělávání manažerů (Palán, s. 157; Bartoňková, s. 17).

Mužík (2000) se domnívá, že mezi východiska pro systém podnikového vzdělávání patří přístup podniku k němu a uvádí tři možné varianty řešení:

- podnik přijímá kvalifikované pracovníky, čímž je jejich vzdělávání omezeno na minimum,
- podnik realizuje náhodné, nepravidelné vzdělávání mající charakter jednorázové kampaně, a to tehdy, když to naléhavě potřebuje, nebo když mu hrozí sankce (např. povinné školení v oblasti bezpečnosti práce),

- podnik věnuje problematice vzdělávání, které je součástí podnikových činností (řídících, personálních, marketingových, prodejních aj.), trvalou pozornost.

Třetí, poslední z uvedených Mužíkových variant byla typická pro firmu Baťa, která věnovala značnou pozornost systematickému vzdělávání svých zaměstnanců a k tomuto účelu vybudovala vlastní vzdělávací systém.

Je-li podnikové vzdělávání systematické, pak s sebou přináší řadu výhod, k nimž podle Koubka (2006) mimo jiné patří:

- formování pracovních schopností zaměstnanců podle specifických potřeb organizace,
- soustavné zlepšování kvalifikace, znalostí, dovedností a osobnosti pracovníků,
- zlepšování pracovního výkonu a produktivity práce i kvality výrobků a služeb,
- zdokonalování vzdělávacích procesů na základě zkušeností z předchozího cyklu,
- zlepšení vztahu pracovníků k organizaci a zvýšení jejich motivace,
- zvýšení atraktivity organizace na trhu práce,
- usnadnění získávání pracovníků, jejich stabilizace a zvýšení kvality a tím i tržní ceny individuálního pracovníka,
- přispění k personálnímu a sociálnímu rozvoji pracovníků, zvýšení funkčnosti a platového postupu,
- zlepšování pracovních i mezilidských vztahů.

1.13.3 Další vzdělávání

Další vzdělávání (angl. continuing education/further education) je součástí celoživotního učení a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy osob (mládeže i dospělých), které již prošly nějakým stupněm školního vzdělávání. Je široce diferencované vzhledem ke skupinám subjektů, poskytovatelů, obsahu, metod, forem, financování aj.

Podle Bartáka (2007, s. 7) představuje další vzdělávání „komplexní systém insitucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, nebo jinak obohacují počáteční vzdělání jedince, který záměrně rozvíjí své znalosti a dovednosti, hodnoty, postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život“.

Druhy dalšího vzdělávání:

- další vzdělávání pracovníků spojené se zaměstnáním (angl. job-related continuing education), ve kterém získávají nové znalosti nebo dovednosti pro současné nebo budoucí povolání, pro zvýšení příjmů nebo možnost uplatnění na trhu práce (rozšiřování kvalifikace, rekvalifikace),
- studium při zaměstnání (angl. distance studies) na středních a vysokých školách,
- zájmové vzdělávání (angl. out-of-school education/education satisfying personal interests), které se zaměstnáním přímo nespojuje, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby, např. v oblasti cizích jazyků, umění, sportu aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 36).

Součástí dalšího vzdělávání je i další profesní vzdělávání, a to bez ohledu na to, kdo ho poskytuje a zda jde o vzdělávání formální, neformální či informální.

Formální vzdělávání je institucionalizované vzdělávání, které vede k získání určitého stupně vzdělání a je ukončeno vysvědčením, výučním listem nebo diplomem.

Neformální vzdělávání se realizuje zpravidla vně formálního vzdělávacího systému, tedy v zaměstnavatelských organizacích, vzdělávacích institucích, kulturních zařízeních, nadacích, klubech apod. Nevede k ucelenému školskému vzdělání a je zaměřené na určité skupiny populace.

Informální vzdělávání je mimoinstitucionální a představuje v podstatě spontánní proces získávání vědomostí a osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností získaných v sociálním, pracovním a jiném prostředí (Barták, 2007).

Účast člověka na dalším vzdělávání hraje významnou roli z hlediska ekonomického i z hlediska rozvoje kvality jeho života.

1.13.4 Celoživotní vzdělávání/učení

Celoživotní vzdělávání/učení (užívané synonymum kontinuální nebo také permanentní vzdělávání/učení, angl. lifelong learning/education, recurrent education) je prosazované ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku, protože zejména ekonomické důvody vedou k tomu, aby se „*vzdělávání stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoliv věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 28).

Autoři Belcourt a Wright (1998) se domnívají, že potřeba trvalého učení je nutná pro úspěšnou konfrontaci s rychlými změnami v technice, informačních systémech a celé společnosti a nezbytná v systémech, které zaměstnancům poskytují větší míru odpovědnosti a samostatnosti.

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice mnoha zemí prosazuje koncepce, že lidé se musí učit a vzdělávat po celý svůj život. K realizaci této myšlenky přispívá na jedné straně zpřístupňování sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Strategie celoživotního učení ČR (2007) vymezuje tři hlavní oblasti, které by mělo celoživotní učení podporovat a rozvíjet. Jsou jimi:

- osobní rozvoj,
- sociální soudržnost a aktivní občanství,
- zaměstnatelnost.

Celoživotní vzdělávání zahrnuje veškeré účelné formalizované i neformální činnosti, které jedinec průběžně realizuje s cílem dosahovat zdokonalování svých znalostí, dovedností a odborných předpokladů, které bude potřebovat v průběhu celého života a které bude aplikovat se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích (Barták, 2007).

Podle Druckera (1993) je schopnost nepřetržitě se vzdělávat a být motivován k průběžnému studiu zásadní. Čím vyšší vzdělání bude jedinec mít, tím častěji bude potřebovat jeho další prohlubování. Drucker také upozorňuje na potřebu budování takového vzdělávacího systému, který umožní lidem vstupovat do jeho jednotlivých stupňů v libovolném věku. Dospělí tak budou mít možnost vracet se do škol, a také zaměstnání se stane místem, kde budou moci pokračovat v učení. V tomto duchu byl ve 30. letech minulého století budován Baťův vzdělávací systém ve Zlíně.

1.14 Kvalifikace

Každý jedinec zaujímá v průběhu života určitou pracovní pozici, kde plní svou profesní roli a očekává se od něj nejen určitý pracovní výkon, ale také standardní jednání a chování.

Kvalifikace (angl. competence, competency) je „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 110).

Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy. Kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání (především ve školských vzdělávacích institucích), zaučením, zaškolením, nebo rekvalifikací, jednak na základě zkušeností a poznatků, kterých jedinec nabývá při pracovních činnostech nebo při vlastním sebevzdělávání. V tomto duchu chápe kvalifikaci také Tureckiová (2004), která definuje jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňovaný osobní i profesní zkušeností každého jednotlivce.

Zlámal (2009, s. 12) vymezuje kvalifikaci jako určitý předpoklad pro rozvoj kompetencí, jež zahrnují zájem řešit dané úkoly s odpovídající dovedností, postoji a intuitivní pohotovostí založené na hlubokých znalostech. Kvalifikaci tedy podle něj tvoří úroveň obecného vzdělání, profesního vzdělání, praxe a sebevzdělávání.

Palán (2002, s. 107) interpretuje kvalifikaci ve třech rovinách:

- formální - jako soustavu schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce) a nabytých při absolvování školy a následné praxe,
- neformální - jako soubor během života získaných schopností, dovedností, návyků, ale i osobních vlastností, zkušeností, postojů a klíčových kompetencí s potenciální možností jejich využití pro výkon určitých činností,
- kvalifikovanosti práce - jako požadavky na kvalifikaci pracovníka vyplývající z náročnosti, charakteru, tempa a odbornosti práce.

V této práci se termínem kvalifikace bude označovat souhrn vědomostí, dovedností, návyků a zkušeností nabytý ve školách při absolvování odborného teoretického vzdělávání i praktické přípravy a oficiálně potvrzený příslušným dokladem.

2. CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO DALŠÍ VÝVOJ

Vstupem ČR do EU v roce 2004 se naše vzdělávací soustava stala nedílnou součástí evropského vzdělávacího prostoru. Byla přijata řada mezinárodních dohod a deklarací, na které přímo navazují strategické dokumenty ČR v oblasti vzdělávání. Protože hospodářský a sociální vývoj země je z velké části určován úrovní kvalifikace pracovních sil, má zásadní úlohu v této souvislosti právě odborné vzdělávání jako systém umožňující získávat dovednosti a kompetence, které reagují na rychle se měnící potřeby trhu práce. Proto také v oblasti odborného vzdělávání vyžaduje edukační současnost změny jak v obsahu a cílech tohoto vzdělávání, tak také v jeho pojetí.

2.1 Současné odborné vzdělávání

Odborné vzdělávání má v ČR dlouhou tradici přesahující sto let, která úzce souvisí s průmyslovou tradicí země. V jeho současném systému se podařilo vhodným strategickým postupem dosáhnout řady významných cílů.

- Byl zpracován, široce diskutován a vládou ČR schválen dokument Strategie celoživotního učení ČR (Strategie, 2007).
- Pokračuje kurikulární reforma, která na základě Národního programu vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy, a zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních:
 1. státní – v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro obory středního vzdělání poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou a pro obory středního vzdělání poskytující střední vzdělání s výučním listem (Rámcové, 2010),
 2. školní – v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole (Odborné vzdělávání, 2008).
- Začal platit zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (č. 179/2006 Sb.), který kodifikuje Národní soustavu kvalifikací.
- Byly vypracovány další stěžejní dokumenty a jsou postupně realizována související opatření, kterým je např. změna vlastního procesu výuky a její

modernizace s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a připravenost žáků na život ve 21. století.

Společným jmenovatelem těchto procesů či aktivit a klíčovým prvkem jejich pojetí je jednak orientace na cílové kompetence a na výsledky učení, jednak snaha podpořit růst kvality počátečního a dalšího odborného vzdělávání vytvářením a zlepšováním podmínek pro propojování cílů a obsahu vzdělávání s požadavky vymezenými trhem práce (Průvodce, 2008).

Všechny výše uvedené skutečnosti se staly východiskem při tvorbě záměrů a realizaci projektu Podpora rozvoje partnerství škol a podniků směřující ke zvýšení kvality odborného vzdělávání v ČR, který byl řešen v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, a jako takový byl financován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR (Průvodce, 2008).

Filozofií odborného vzdělávání je příprava jedince pro výkon zvolené profese, a to vytvářením kompetencí nutných pro složité pracovní procesy i osobní život. Odborné vzdělávání musí tedy vybavit každého učně i studenta organizačními, metodickými, taktickými i technickými kompetencemi tak, aby se mohl později kvalifikovaně přizpůsobit všem změnám, které sebou přináší překotný rozvoj věd, techniky a výrobních technologií (Zlámal, 2009, s. 7). Na odborné profesní standardy a kompetence jsou tedy v současnosti kladeny vysoké nároky, neboť kvalifikace se stává primárním předpokladem úspěšnosti a hodnoty každého člověka na trhu práce.

Cíle odborného vzdělávání stanovují kurikulární dokumenty takto:

- Cílem složky obecného vzdělávání je vytvořit předpoklady pro rozvoj osobnosti žáků v návaznosti na vědomosti, dovednosti a postoje získané v základní škole, a to nezávisle na zvoleném směru odborného vzdělávání. Klade se důraz na vzdělávání v kontextu, na rozvoj osobnosti žáka, zvyšuje se orientace na jeho životní adaptabilitu, na přípravu v podmínkách rychle se měnící společnosti a současně i na přípravu k životu v harmonii s prostředím, s okolním světem i se sebou (Rámcové, 2010).
- Složka odborného vzdělávání má dva základní cíle: vzdělanostní úroveň a zajištění adaptability budoucího absolventa při pracovním uplatnění i v průběhu dalšího vzdělávání (Rámcové, 2010).
- Specifické cíle jednotlivých oborů jsou stanoveny v tzv. profilech absolventů jednotlivých oborů (Rámcové, 2010).

Na rozdíl od dřívějších učebních dokumentů, které vymezovaly obecné cíle vzdělávání a zejména učivo (obsah vzdělání), které se měli žáci naučit, RVP stanovují především výsledky (výstupy) vzdělávání, tedy to, co má žák umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat. Učivo zde není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů. Vzdělávání směřuje v souladu s cíli odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili klíčové a odborné kompetence (Ďurišová, 2011b, s. 25).

Klíčové kompetence (angl. key competencies) jsou v evropském rámci pojímány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Během počátečního vzdělávání a odborné přípravy by si měli mladí lidé osvojit klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost, a tyto schopnosti by si měli dále rozvíjet, zachovávat a aktualizovat v rámci celoživotního vzdělávání (Koncepce, 2008).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 99) definují klíčové kompetence jako *„soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“*.

Podle Belze a Siegrista (2001) představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

V souvislosti s nastíněným mezinárodním vývojem došlo v letech 2006-2007 u nás k inovaci konceptu klíčových kompetencí středního odborného vzdělávání, které jsou nyní chápány jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. Ve výuce se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňujících výuku, kterých se žáci sami aktivně účastní (Koncepce, 2008).

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

Odborné kompetence (angl. professional competencies) se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru

vzdělání a jeho způsobilosti pro výkon povolání. Odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizují způsobilost absolventa k pracovní činnosti. Tvoří je soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání (Rámcové, 2010).

Podle Zlámala (2009, s. 12) zahrnují odborné kompetence mimo jiné „*zájem jedince řešit dané i vzniklé úkoly s odpovídající dovedností, odpovídajícími postoji a intuitivní pohotovostí založené na hlubokých znalostech*“.

Smyslem a cílem odborného vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových a odborných kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

V SOŠ jsou do učebních plánů zařazeny všeobecně vzdělávací předměty a odborné předměty podle jednotlivých studijních oborů. Součástí odborných předmětů jsou i různá praktická, laboratorní, konstrukční a jiná cvičení. Do učebních plánů jsou zařazena i období souvislé odborné praxe v podnicích a jiných institucích. Po úspěšném složení maturitní zkoušky žáci získávají vysvědčení o maturitní zkoušce a je jim umožněn vstup na terciární úroveň vzdělávání. Zaměstnavatelé bez výhrad uznávají vysvědčení o těchto zkouškách jako doklady o získané odborné kvalifikaci (Odborné vzdělávání, 2004).

Střední odborná učiliště podle současné legislativy vzdělávají žáky pro odborné činnosti odpovídající příslušným učebním oborům. Účast podniků v odborné přípravě učňů se rozvíjí především na úrovni škol. Školy v zájmu zlepšování svých vzdělávacích programů spolupracují s úřady práce a s podniky. Odborná příprava poskytuje střední vzdělání, které je zakončeno závěrečnou zkouškou a vede k získání výučního listu. Závěrečná zkouška neumožňuje vstup na terciární úroveň vzdělávání. Absolventi odcházejí rovnou do pracovního procesu. Do učebních plánů jsou zařazeny všeobecně vzdělávací předměty (stejně jako v SOŠ), odborné předměty, jejichž výběr a zařazení jsou závislé na povaze učebního a studijního oboru, a odborný výcvik. Poměr všeobecně vzdělávacích vyučovacích předmětů, odborných vyučovacích předmětů a odborného výcviku je v tříletých učebních oborech, které jsou nejrozšířenější, následující: všeobecně vzdělávacím vyučovacím předmětům je vyhrazeno 30–35 % vyučovacího času, teoretickým odborným předmětům 20–30 % a odbornému výcviku 35–45 % vyučovacího času. Odborný výcvik se uskutečňuje převážně na provozních pracovištích, ve cvičných dílnách a v provozovnách, ale může se uskutečňovat i v laboratořích a v odborných učebnách. Závěrečnou zkouškou v tříletých oborech je odborná zkouška, při

kteří žáci prokazují, jak jsou připraveni k výkonu příslušných pracovních činností a povolání. Skládá se z praktické zkoušky z odborných předmětů a z teoretické zkoušky z odborných předmětů. Po úspěšném složení závěrečné zkoušky žáci získávají vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list (Odborné vzdělávání, 2008).

2.2 Další vývoj odborného vzdělávání

Současná ekonomická krize je zatěžkávací zkouškou nejen pro podniky a jejich pracovníky, ale také pro vzdělávací systém a zejména odborné vzdělávání, na jehož úrovni a zaměření závisí budoucí uplatnění absolventů. Úzce zaměřené profesní dovednosti přinášejí příliš velké riziko, pokud jde o místo, čas a dobu jejich využití. Naopak roste význam obecnějších osobnostních dispozic a dovedností, které jsou klíčové pro flexibilní doplňování a osvojování si nových profesních dovedností, souvisejících s technologickými změnami, s přechody na jiné profese nebo dokonce s expanzemi některých odvětví. Naprostou většinu dnešních i budoucích studentů odborných škol čeká v jejich padesátileté pracovní kariéře dlouhá řada změn v kvalifikačních požadavcích, které budou vyžadovat pružné a efektivní osvojování si nových profesních dovedností (Odborné školství, 2008).

Profesní dovednosti jednoho druhu budou ztrácet produktivní charakter během mnohem kratšího období než dosud. Nebude tedy v silách počátečního odborného vzdělávání včas a přesně změny předvídat. Zaměstnavatelé sice budou vždy preferovat absolventy vzdělané na míru, je ale třeba si uvědomit, že úzká oborová specializace a příprava absolventů na míru jejich budoucí profese fungují dobře v podmínkách, kdy ke změnám dochází pomalu. Z hlediska dlouhodobé konkurenceschopnosti ekonomiky a zaměstnatelnosti bude proto velmi důležité, aby se počáteční odborné vzdělávání více než dosud soustředilo na rozvoj takových dispozic, které každému jedinci usnadní získávání nových profesních dovedností během celé jeho pracovní kariéry tak, jak se bude měnit struktura poptávky. Z tohoto důvodu směřuje reforma obsahu vzdělávání ke komplexnějším a prakticky zaměřeným dovednostem, které umožní absolventům počátečního odborného vzdělávání uspět na základě vlastní aktivity, sebeuvědomění a spolupráce jak ve známých situacích, tak v situacích nových a nepředvídatelných.

Kurikulum odborného vzdělávání, které je v současné době dotvářeno, vymezuje zamýšlené cíle vzdělávání, obsahy, vzdělávací činnosti a vztahy mezi aktéry vzdělávání. Jeho koncepce vychází z principů demokratické společnosti

v dnešní Evropě, z našich kulturních a národních tradic, z úrovně vědeckého, uměleckého, technického a technologického poznání dnešní doby a ze společenských potřeb. Teoretickým východiskem se stal koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se žít společně (Delors, 1997).

Důraz je a v budoucnosti bude kladen na rozvoj klíčových kompetencí žáků, získání odborných kompetencí potřebných pro uplatnění na pracovním trhu a na vytvoření předpokladů pro jejich celoživotní učení.

Klíčové kompetence bude moci absolvent využít téměř u každé práce bez ohledu na odbornost, a proto by měly přispívat k jeho lepší zaměstnatelnosti. Jejich rozvoj, provázaný se vzdělávacími obsahy vyučovacích předmětů nebo modulů obecně i odborně zaměřených, bude vyžadovat změny v pojetí a stylu výuky i v celkovém výchovném a vzdělávacím působení školy. Výuku bude nutné orientovat na činnostní, s čímž bude souviset i modernizace vzdělávacích metod a forem práce. Vzhledem k profesionalizační funkci odborného vzdělávání je třeba zdůraznit, že rozvoj klíčových kompetencí, které si žáci budou osvojovat a prohlubovat v průběhu celého středního odborného vzdělávání, jako kompetencí obecně uplatnitelných na trhu práce, by měl posilovat celkovou schopnost absolventů být perspektivně dlouhodobě zaměstnán (Odborné školství, 2008).

Významnými prvky nové koncepce kurikula jsou:

- možnost integrace obsahu jednotlivých předmětů do tzv. vzdělávacích oblastí, což může žákům pomoci získávat a zpracovávat informace v mnohem širších souvislostech,
- tzv. průřezová témata, která lze z výchovně vzdělávacího hlediska považovat za významná a jejichž záměrem je podpořit rozvoj osobnosti žáků, jejich společensky žádoucích návyků, postojů, dovedností a hodnotové orientace.

Školy by při tvorbě ŠVP měly v budoucnu navazovat užší spolupráci se zaměstnavateli v regionu a ve větší míře organizovat praxe studentů v reálném pracovním prostředí firem, aby se obsah i formy výuky co nejvíce přiblížily jejich skutečným potřebám. Čím těsnější bude spolupráce, tím lépe bude moci škola reagovat na potřeby a požadavky místních zaměstnavatelů a vzdělávací systém bude schopen připravit budoucí absolventy – zaměstnance těchto firem – schopné rychle a efektivně se adaptovat v pracovním prostředí.

Na rozvoj odborného vzdělávání, podporu mobility a kvality se zaměřují dva nové nástroje, které schválila Rada a Evropský parlament. Jsou jimi: Evropský rámec pro zajištění kvality v odborném vzdělávání (EQARF) a Evropský systém transferu kreditů v odborném vzdělávání (ECVET) (Odborné školství, 2008).

2.3 Projekty Zlínského kraje

Na podporu technických a řemeslných oborů a na propagaci konkrétních profesí, které chybí na trhu práce a jsou klíčové především pro další rozvoj ekonomiky, vznikla a vzniká nejen v ČR, ale také v jednotlivých krajích, řada projektů. Jejich hlavním cílem je podpora zájmu žáků, kteří končí povinnou školní docházku, o studium technických oborů a řemesel a odstranění předsudků o jejich nízké prestiži.

2.3.1 Regionální inovační strategie

Cílem tohoto projektu, který byl ukončen v roce 2008 a na nějž navazuje jako příloha Akční plán probíhající v letech 2008-2013, je přispět ke zvýšení konkurenceschopnosti podnikatelské sféry a atraktivity Zlínského kraje pro inovační podnikání.

Z provedené SWOT analýzy byly identifikovány silné a slabé stránky a příležitosti i hrozby týkající se nabídky a poptávky v oblasti lidských zdrojů. V oblasti vzdělávání se jako slabá stránka projevila nedostatečná vazba na aktuální potřeby trhu práce, nízký zájem o technické a přírodovědecké obory a absence zručných pracovníků pramenící z nezájmu žáků o učňovské obory a brzdící rozvoj podnikatelského sektoru, což také ukázaly konané workshopy. I místní podnikatelé, kteří volají po větším propojení vzdělávacích institucí s praxí ve smyslu přípravy použitelnějších absolventů, vnímají personální zázemí jako jeden z klíčových problémů. Doporučují podporovat stáže a praxe studentů v podnicích, zaměření studijních programů dle potřeb a požadavků praxe a řešit neutěšenou situaci v učňovském školství (Regionální, 2007).

Jako příležitosti vyplynuly ze SWOT analýzy rozvoj a podpora učňovského školství a zajištění kvalifikované pracovní síly zejména pro zpracovatelský průmysl, jako hrozby, které mohou nastat, pak nedostatek kvalifikované pracovní síly odpovídající potřebám firem a nedůvěra či neochota podnikatelské sféry ke spolupráci se školami zajišťujícími střední vzdělání s výučním listem (Regionální, 2007).

Proto byla oblast lidských zdrojů vybrána jako jedna z prioritních a Zlínský kraj společně s dalšími partnery se bude angažovat, aby se situace v této prioritní oblasti zlepšila (Akční, 2008).

Z důvodu nedostatku kvalifikovaných pracovních sil v oblasti strojírenství, stavebnictví a v dalších oborech a snižujícího se počtu uchazečů o tyto obory ukončených závěrečnou učňovskou zkouškou vznikl ve Zlínském kraji další projekt.

2.3.2 Podpora řemesel

Od 1. září 2007 funguje také ve Zlínském kraji systém Podpory řemesel v odborném školství. Protože se tento systém setkal s velkým ohlasem, od školního roku 2009/2010 nejsou podporovány pouze obory středních škol zřizovaných Zlínským krajem, ale působnost byla rozšířena také na soukromé střední školy. Každým rokem je seznam podporovaných oborů aktualizován a rozšiřován.

Studenti v seznamu uvedených oborů získávají v průběhu studia finanční podporu, která jde z rozpočtu Zlínského kraje. V 1. ročníku dostává žák 300,- Kč měsíčně a za vyznamenání je mu jednorázově vyplacena částka 1.500,- Kč. Ve druhém ročníku je finanční motivace vyšší. Žák pobírá měsíčně 400,- Kč a za vyznamenání ho čeká jednorázová odměna ve výši 2.500,- Kč. Ve třetím ročníku je odměna nejvyšší. Žák dostává 500,- Kč měsíčně a za vyznamenání jednorázovou částku 5.000,- Kč. Žák tedy může za tři roky studia získat 12.000,- Kč a za vyznamenání až 21.000,- Kč (Podpora řemesel, 2011).

Uvedené finanční prostředky nejsou vypláceny žákům plošně. Pro jejich vyplácení byly stanoveny konkrétní podmínky, mezi něž patří: žák nemá žádnou neomluvenou absenci, nemá sníženou známku z chování ani není podmíněně vyloučen ze studia a z odborného výcviku není na vysvědčení hodnocen hůře než známkou dobrý.

2.4 Shrnutí a závěr kapitoly

Zaměstnavatelé již dnes narážejí na problém nedostatku erudovaných odborníků, které naše školství nedokáže v odpovídající míře vychovat, neboť učební obory v současné době ztratily na přitažlivosti. Firmám chybí kvalifikované pracovní síly, což omezuje další rozvoj společnosti. Řešení by mohla přinést např. změna financování regionálního školství nebo úprava

legislativy, ale hlavně podpora řemesel a odborného, zejména učňovského školství a rozšíření spolupráce odborných a učňovských škol se sociálními partnery. Těmi jsou zejména zaměstnavatelé a profesní organizace, které jsou schopné definovat aktuální potřeby pracovního trhu a tím zvýšit možnost uplatnění absolventů. Lze jen doufat, že tato řešení budou zavedena do praxe co nejdříve.

K restartu počátečního odborného vzdělávání, a to zejména toho, které poskytují střední odborná učiliště, došlo bohužel „deset minut po dvanácté“. Pro zvýšení přitažlivosti a atraktivity učebních oborů by měla přispět již probíhající kurikulární reforma odborného vzdělávání a další realizovaná opatření v oblasti středního vzdělání, zejména pak v oblasti středního vzdělávání poskytujícího střední vzdělání s výučním listem. Významným prvkem se jeví zavedení jednotné závěrečné zkoušky v učňovských oborech. Na rozdíl od maturit vzešla myšlenka jejího vytvoření zdola, přímo od škol, a to na základě dobrovolné spolupráce. Pro počáteční odborné školství to znamená přínos, který může pomoci zvýšit atraktivnost řemesel.

Pilíři podpory počátečního odborného vzdělávání poskytujícího nejen střední vzdělání s maturitní zkouškou, ale zejména střední vzdělání s výučním listem by se měly stát:

- vytyčení vizí budoucí konkurenceschopnosti jednotlivých krajů odrážející jejich ekonomické, demografické aj. aspekty,
- vytváření potřebných nástrojů a mechanismů podporujících odpovědné rozhodování žáků, kteří končí povinnou školní docházku, o volbě jejich další vzdělávací dráhy,
- přiblížení počátečního odborného vzdělávání a profesní přípravy reálné praxi,
- těsná spolupráce odborných škol se zaměstnavateli a jejich spoluzodpovědnost za cíle, obsah i výsledky vzdělávání.

Lidské zdroje, jejich kvalita a rozvoj v oblasti počátečního odborného vzdělávání a přípravy dle potřeb a požadavků praxe, jsou a nadále zůstanou jedním z klíčových prvků prosperity a konkurenceschopnosti podniků.

3. NÁSTIN VÝVOJE ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČŇOVSKÉHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH

V průběhu vývoje lidské společnosti získávali naši předkové mnoho vědomostí, dovedností i zkušeností. Naučili se, jak nejúčelněji vykonávat různé pracovní činnosti, jak žít ve společnosti ostatních lidí a jak najít smysl vlastního života.

3.1 Období do poloviny 18. století

České školství započalo svou historii spolu se vznikem českého státu v 10. století, přičemž první školy sloužily výhradně potřebám církve. Teprve později, od 13. století, sloužily také potřebám měst, z nichž mnohá se stala středisky vyspělých řemesel a obchodu. Již koncem 13. století začaly vznikat stavovské organizace řemeslných živnostníků. Nejprve to byla bratrstva zřizovaná k účelům sociálním, později cechy, které sloužily k ochraně zájmů řemeslníků různých oborů a které se současně staly prvním místem odborného vzdělávání (Havlíček, 1977, s. 11). Nejstarší dochované zmínky o zřízení cechu pochází z roku 1318, kdy byl ustaven cech krejčích, a z roku 1324, vznikl cech zlatníků (Hájková, 2010).

Cechy byly v době svého rozkvětu výkonnými orgány městské správy v oboru živnostenského podnikání. Během své existence vytvořily celou soustavu přípravy k povolání, která zahrnovala jak učně, tak později i tovaryše. Učeň, jehož věk nebyl v té době jednotně stanoven, byl přijímán do učebního poměru po krátké zkušební době na základě učební smlouvy, která byla zapsána do cechovní knihy. Při přijetí do učebního poměru museli rodiče učně zaplatit vrchnosti poplatek za povolení k vyučení a cechovnímu mistru poplatek za jeho přijetí. Učeň byl členem mistrový domácnosti a mistr pečoval o jeho odbornou přípravu i mravní výchovu (Havlíček, 1977, s. 11). Za svou práci dostával stravu a ubytování. Učební doba byla u různých oborů různá a pohybovala se v rozmezí 2 až 4 let. Unifikovaly ji teprve generální cechovní artikule vydané v roce 1739 (Černohorský, 1973, s. 9-14).

Učební poměr se stal již v první polovině 14. století podmínkou pro přípravu k povolání a výuční list jedním z předpokladů pro otevření vlastní živnosti. Druhým předpokladem byla povinnost pracovat 3 až 5 let u jiných mistrů (tzv. vandr).

Ještě koncem 15. století plnily cechy úkoly organizací řemeslného podnikání v uzavřeném městském hospodářství. Pečovaly nejen o prospěch mistrů, tovaryšů a učňů, ale také o prospěch spotřebitelů tím, že dbaly na dobrou kvalitu výrobků a jejich přiměřenou cenu. V 16. století se vývoj měst pozastavil, rostla konkurence řemeslníků ve službách šlechty a stoupal dovoz výrobků z ciziny (Havlíček, 1977, s. 12). Tyto nepříznivé podmínky se promítly i do přípravy učňů. Jako členové mistrovství domácnosti museli vykonávat i pomocné práce: dopravovat materiál, prodávat výrobky na trhu, upomínat dlužníky apod. Na vlastní odbornou přípravu měli málo času a její úroveň byla tudíž velmi nízká.

Úplný rozvrat řemeslné výroby v českých zemích způsobila třicetiletá válka. Po jejím skončení se ochranná opatření cechů projevila i v podmínkách pro přijímání učňů. Z možnosti vyučit se řemeslu byly vylučovány děti některých společenských skupin, chudým dětem byl vstup do učebního poměru ztěžován vysokými poplatky a mimořádně dlouhou, až šestiletou učební dobou (Havlíček, 1977, s. 12).

Opatření cechů na ochranu zájmů jejich členů se postupně stávala brzdou technického, hospodářského a společenského rozvoje. Do živnostenských poměrů proto začali stále více zasahovat panovníci a zemské sněmy, které vydávaly různá nařízení omezující pravomoci cechů. Řemeslnickým patentem z roku 1731 spolu s generálními cechovními artikulemi vydanými v roce 1739 byly různé překážky, jimiž cechy omezovaly nástup do učebního poměru, odstraněny (Havlíček, 1977, s. 12).

Do poloviny 18. století u nás tedy převládala cechovní příprava učňů, která byla hlavní cestou k získání kvalifikace.

3.2 Odborné vzdělávání ve druhé polovině 18. století a vznik prvních učňovských škol

Prvky nového pojetí přípravy učňů k povolání úzce souvisí s postupným utvářením a narůstáním kapitalistického výrobního způsobu, kdy vznikají první manufaktury a dochází k diferencovanější dělbě práce, čímž vznikla potřeba přípravy pro nové pracovní i výrobní postupy.

Od poloviny 18. století se začaly objevovat požadavky na zřízení učňovských škol. Vznik prvních učebních zařízení s prvky nového pojetí přípravy učňů k povolání lze u nás zařadit asi do poloviny 18. století, kdy se s rozvojem

textilních manufaktur objevily také požadavky na zřízení přádelnických a tkalcovských škol. Za první pokus nové profesní přípravy na povolání je možné považovat přádelnickou školu, kterou zřídil hrabě J. L. Chamaré roku 1755 v Potštejně a kterou představoval třítydenní kurz manuálního výcviku za vedení zkušeného mistra. Na základě tohoto pokusu pak byl 27. listopadu 1765 vydán patent, který nařizoval, aby ve všech královských městech Čech a Moravy byly zřízeny čtyřtydenní přádelnické školy. Města pro ně měla poskytnout budovy a stát prostředky na plat učitelů a stravné žáků. Docházka do těchto škol se vztahovala na chudé děti a sirotky, ale také na děti řemeslníků ve věku od 7 do 15 let. Za necelé dva roky po vydání tohoto patentu vyšlo v roce 1767 nařízení zakládat podle stejných zásad také školy tkalcovské (Štverák, 1983). Uvedenými patenty začal stát projevovat svůj zájem o přípravu dětí k povolání. Tyto přádelnické a tkalcovské školy lze považovat za první učební zařízení pro profesní přípravu a také za první zařízení, v nichž se již neučilo pouhým odhlížením, ale vyučovalo se i primitivním základům odborné teorie.

V roce 1770 bylo vydáno povolení, podle něhož všechny manufaktury mohly mít, stejně jako cechy, vlastní učně, což vedlo k prosazování nových tendencí v přípravě kvalifikovaných dělníků. Pochopení složitosti pracovních a výrobních postupů pak vyžadovalo, aby dělníci měli alespoň primitivní základní vzdělání na úrovni trivium, tedy aby uměli číst, psát a počítat. (Černohorský, 1973, s. 14).

Proto bylo 6. prosince 1774 podle návrhu Johanna Ignaze Felbigera vydáno zákonné opatření o všeobecné a povinné základní školní docházce (Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen) pro děti ve věku od 6 do 12 let. Vedle triviálních škol vznikaly ve větších městech ještě školy hlavní a školy normální (Černohorský, 1973, s. 16-20). Ve stejném roce se při některých hlavních školách začaly zřizovat čtvrté třídy pro učně, které pak od roku 1779 byly rozděleny do dvou ročníků a které byly povinné pro všechny učně až do vyučení, a pro ostatní mládež až do 20. roku věku. K těmto ročníkům byly připojeny i školy nedělní nebo opakovací. Délka výuky se v těchto školách pohybovala v rozmezí 2-3 hodin týdně s minimálním zastoupením odborné teorie (Mašek, 1887, s. 2). I přesto zavedení těchto škol mělo velký význam pro vzdělávání řemeslníků. Do výuky trivium bylo přidáno kreslení, „*aby žákům bylo dáno navedení, jak kresliti tvary měřičské, listové a ozdoby řezbářské, kterýmžto vyučováním nejlépe vyhoví se potřebám řemeslníků...*“ (Mašek, 1887, s. 1). Toto doplnění trivium ovlivnilo pojetí odborného vzdělávání řemeslníků na řadu desetiletí, v podstatě až do roku 1869.

V 70. letech 18. století vytvořil Ferdinand Kindermann, pedagog a kněz působící v jihočeské Kaplici, během několika let z kaplické školy ústav, který se

stal vzorem pro celou habsburskou monarchii. Byla to vzorová industriální škola, v níž děti kromě základních vyučovacích předmětů - čtení, psaní a počítání - získávaly znalosti ze zeměpisu, dějepisu a přírodopisu. Velký důraz byl kladen také na praktické předměty, jako pěstování ovoce a zeleniny, domácí práce či řemeslnou přípravu. Tento typ zařízení byl založen na myšlence školní práce. Žáci se zde učili základům domácí výroby a za svou práci ve škole dostávali odměnu. I když tyto školy sehrály pozitivní úlohu ve vývoji odborného školství, nepřežily přelom 18. a 19. století (Hošková, 2000).

Pedagogickým programem, realizovaným v Kaplici a dalších školách, započala reforma základního školství a došlo k založení pozdějšího školství odborného, industriálního a učňovského.

3.3 Odborné vzdělávání v 19. století a zakládání pokračovacích škol

Konec 18. století je u nás označován jako počátek průmyslové revoluce, tedy jako počátek přechodu od manufakturní výroby k výrobě strojové, tovární. Silnému rozvoji průmyslu napomáhal také rozvoj přírodních a technických věd. Začínající industrializace, měnící povahu práce a vyžadující pracovníka s jiným typem přípravy, odhalila nutnost utváření škol nového typu, neboť dané úrovni rozvoje výroby by měla odpovídat také určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, jejich rozsah a obsah, struktura i charakter. U továrního průmyslového dělníka se vyžadoval jiný rozsah a obsah vědomostí, jiné dovednosti, nové výrobní návyky, jiné vlastnosti osobnosti, než u dělníka v manufaktuře. Změna úrovně výroby a charakteru práce vyvolala tedy změny v charakteru vzdělávání.

Již roku 1806 na návrh Františka Josefa Gerstnera byla v Praze, jako první ve střední Evropě, založena polytechnická škola. Byla to střední škola, která měla vychovávat techniky a úředníky pro průmysl a která byla až do vzniku reálek ve třicátých letech 19. století jedinou průmyslovou školou u nás (Černohorský, 1973, s. 20-21).

Hromadným zaváděním parního stroje do výroby se vývoj průmyslu zrychloval. V roce 1833 zahájila svou činnost Jednota pro povzbuzení průmyslu v Čechách, která vznikla na návrh hraběte Dietrichsteina a která měla zásluhu nejen na rozvoji řemesel i průmyslu, ale také pečovala o zřizování nedělních škol pro učně. Členové Jednoty si byli vědomi, že rozvoj průmyslu není možný bez školených, kvalifikovaných pracovníků, ovládajících alespoň základy nových poznatků z oblasti přírodních a technických věd. Proto na jejich návrh

byla v roce 1835 založena první česká průmyslová škola na Zbraslavi. Na základě zkušeností z této školy zřídil pak kníže Fürstenberg na svém panství v roce 1837 obdobnou školu. Přijímána do ní byla mládež od 14 let, která uměla číst, psát a počítat. Do roku 1845 vzniklo u nás deset podobných průmyslových škol (Černohorský, 1973, s. 22). Na těchto průmyslových školách se vyučovalo kreslení, rýsování, aritmetice, účetnictví, chemii, strojnictví, fyzice, později přibyla mechanika, chemická technologie, odborné kreslení a modelářství.

Do roku 1848 se odborné školství vyvíjelo pouze z osobní iniciativy jednotlivců. 7. září 1848 bylo vyhlášeno zrušení roboty za náhradu, což se projevilo v prosazování nových pracovních a výrobních metod, postupů a vynálezů v zemědělství a v rozvoji potravinářského a strojírenského průmyslu. Velkou zásluhu na celkovém rozvoji školského systému měl rakouský ministr kultu (dobový název) a vyučování hrabě Lev Thun-Hohenstein, který stál v čele ministerstva od srpna 1849 do října 1860 a který v roce 1851 po světové výstavě v Londýně, jež ukázala na potřebu vzniku živnostenských a řemeslných škol, podal návrh na úpravu základního a technického vzdělávání. Podle tohoto návrhu mělo být základní vzdělání devítileté a mělo setrvávat z povinné návštěvy obecné školy a nižší školy reálné. Reálné školy měly být dvoustupňové a měly poskytovat vzdělání technického směru. K nim měly být připojeny průmyslové školy pokračovací a speciální školy odborně zaměřené. Učňům a tovaryšům se mělo dalšího odborného vzdělání dostat v řemeslnických školách (Černohorský, 1973, s. 23-26)

Císařským patentem z 20. prosince 1859 (ř. z. č. 227/1859) s působností od 1. května 1860 byl vydán živnostenský řád, jímž byly zrušeny cechy a hospodářskou jednotkou se stala živnost. S výjimkou několika málo živností, které byly prohlášeny za tzv. koncesní (zastavárny, plavecká živnost, knihkupectví), byla veškerá podnikatelská činnost prohlášena za svobodnou, což formálně umožňovalo naprostou volnost výroby a odbytu. Živnostenský řád tak umožnil koncentraci různých výrobních činností a podstatně podpořil koncentraci kapitálu. Kromě jiného v něm bylo zakotveno také zřizování společenstev, jejich význam, oprávnění a organizační uspořádání. Účelem společenstva bylo: „*pěstovati ducha pospolitého, udržovati a zvelebovati čest stavu, jakož i podporovati humanitní, hospodářské a vzdělávací zájmy svých členů a příslušníků*“ (Hájková, 2010). Humanitním zájmem bylo například zřizování nemocenských pokladen či podpůrných fondů a zájmem hospodářským pak zavádění zlepšených výrobních způsobů, zřizování skladů, tržnic apod. (Hájková, 2010). Tento živnostenský řád stanovil mimo jiné i pravidla učebního poměru, na jejichž základě pak společenstva vydávala své předpisy o vzdělávání učňů nebo řešila spory z pracovního či učebního poměru,

a předpokládal zakládání pokračovacích škol průmyslových a obchodních (Weigner, 1919). Doba učení byla stanovena na 2 – 4 roky, učební poměr vznikl po uzavření smlouvy. Ustanovení § 94 a § 114 „o povinné návštěvě školy pro průmyslové vzdělávání zvláště zřízené“ se stalo právním podkladem k pozdější dualistické koncepci učební poměru a odtržení školy od dílny (Weigner, 1908, s. 14).

Živnostenský řád z dob rakouské monarchie byl převzat jako platná právní úprava i Československým státem v roce 1918 a definitivně byl zrušen až k 31. prosinci 1965 (Hájková, 2010).

Na živnostenský řád navazovalo a doplňovalo ho ministerské nařízení z 15. června 1864, ve kterém byl stanoven cíl a organizační opatření pro opakovací a pokračovací školy. Ty měly být spojeny s obecnou školou, popř. se školou hlavní a od vstupu do učební poměru až po vyučení měla být výuka podle tohoto nařízení zdarma. Vyučovací cíl byl v nařízení stanoven podle Maška (1887, s. 9) takto: *„Vyučováním opakovacím a pokračovacím má netoliko utvrzovati se v paměti, čemu se byli žáci ve škole obecné naučili, a učiti se užívati toho v životě praktickém, ale i obohacovati žáky novými vědomostmi, zvláště takovými, kteréž jim prospěšny býti mohou v jich povolání.“*

14. května 1869 vyšel říšský školský zákon (tzv. Hasnerův), který v § 10 doporučil *„při školách obecných zříditi kursy odborné, na nichž by se poskytovalo zvláštního vzdělávání v polním hospodářství nebo řemeslech“* (Mašek, 1887, s. 10), a který v oblasti odborného vzdělávání bohužel odboural všechny pokrokové prvky navržené v roce 1851 hrabětem Lvem Thun-Hohensteinem. Pouze podle § 60 tohoto zákona mohly se zřizovat tovární školy pro děti, které v ní byly zaměstnány a nemohly se účastnit výuky v obecné škole (Černohorský, 1973, s. 27-30).

Zvyšující se technické nároky na výrobu vyvolaly potřebu alespoň elementárního odborného vzdělání. Proto se v 70. letech 19. století začaly rozvíjet dvouleté odborné školy, jejichž charakteristickým rysem bylo spojení odborného výcviku s teoretickým vyučováním.

Začátek 80. let 19. století znamenal novou etapu ve vývoji nižšího odborného školství. Říšským zákonem z 30. července 1881 přešlo odborné školství pod Ministerstvo kultu a vyučování, které zřídilo komisi pro průmyslové vyučování. Tato komise vypracovala základní organizační zásady pro vybudování nižšího odborného školství, které pak 24. února 1883 byly vydány jako ministerské nařízení č. 3674, které zdůraznilo nutnost rozšířit pokračovací vzdělání a stalo se

základním statutem pokračovacích škol průmyslových a obchodních. Podle tohoto nařízení byly školy pokračovací připojovány ke školám obecným a měšťanským a dělily se na všeobecné, zřizované pro veškerý průmysl v místě školy, a na zvláštní neboli odborné, specializované na určitý obor nebo skupinu oborů. Měly zpravidla dva ročníky a bývaly spojeny s tzv. přípravnými kurzy, což v praxi znamenalo, že vyučování zde odpovídalo tříletému učebnímu oboru (Weigner, 1906, s. 40-41). Součástí nařízení byly i učební osnovy a pravidla o subvencování těchto škol. Stát hradil třetinu nákladů, zbytek musely uhradit obce a živnostenské nebo obchodní komory (Weigner, 1912). Vyučování v pokračovacích školách probíhalo 7 měsíců v roce průměrně po 6 hodinách týdně. V přípravných kurzech (odpovídaly 1. ročníku) se probíraly znalosti z trivia a kreslení. V dalších dvou ročnících se učni věnovali odbornému kreslení, základům měřičství, jednacím písemnostem, živnostenských počtům a vedení knih. V případě potřeby pak základům zeměpisu, chemie, nauky o zboží, technologii, základům stavitelství apod. Hlavními předměty však bylo odborné kreslení a měřičství. Ty určovaly pojetí celého vyučování (Adámek, 1890, s. 7).

Soustavu odborného školství v 80. letech 19. století podle Černohorského (1973) tvořily:

- úplné školy odborné nižší a vyšší (vysvědčení z nich nahrazovalo zcela nebo částečně průkaz o řádném ukončení učebního poměru),
- neúplné školy odborné (byly zaměřeny buď na výuku odborného kreslení a některých teoretických předmětů, nebo na výuku v dílnách),
- školy pokračovací.

3.4 Odborné vzdělávání v živnostenských školách pokračovacích v první polovině 20. století

Úroveň vzdělávání v pokračovacích školách byla v prvních desetiletích jejich existence velmi nízká. Válkou byly nejvíce postiženy živnostenské školy. Podmínky pro výuku se začaly zlepšovat teprve po první světové válce a po vzniku samostatného československého státu, kdy začala doba rozsáhlého podnikání české buržoazie, kterým se vyznačovalo zejména první desetiletí existence Československé republiky (ČSR). Tento rozvoj národního hospodářství měl vliv i na soustavu odborného školství, kterou v roce 1918 podle Černohorského (1973, s. 45) tvořily:

- vyšší školy průmyslové a obchodní akademie,

- mistrovské školy průmyslové,
- živnostenské a kupecké školy pokračovací,
- speciální kurzy, cvičné dílny a veřejné kreslírny.

V roce 1920 byl vzhledem k úrovni základního vzdělání v českých zemích definitivně zrušen přípravný ročník, díky novým podmínkám ve výrobě výrazně stoupal význam speciálních kurzů, nadále se zachovávaly i nově zřizovaly veřejné kreslírny a cvičné dílny, protože odborné kreslení v podmínkách řemeslné výroby neztrácelo své výsadní postavení. 15. března 1926 vydalo Ministerstvo školství a národní osvěty (MŠANO) výnos č. 16.881-III o bezvýjimečné docházce do živnostenských pokračovacích škol, díky němuž ztrácely postupně svůj význam jednorocní učební kurzy při měšťanských a obecných školách i tzv. pokračovací kurzy pro 14-16leté absolventy měšťanských a obecných škol, kteří se dále nevzdělávali (Černohorský, 1973).

Koncem roku 1928 vrcholila doba hospodářského rozkvětu předmnichovské republiky, v průmyslových podnicích se postupně zaváděl Fordův systém, ze strany průmyslníků se prohluboval zájem o školství. Intenzivní kvantitativní rozvoj pokračovacího školství nejlépe ilustrují číselné údaje.

Tabulka 2: Srovnání počtu pokračovacích škol a učňů ve šk. roce 1918/1919 se šk. rokem 1926/1927

Zdroj: [Rosa, Jindra, 1928, s. 54-55]

školní rok	počet pokračovacích škol	počet učňů
1918-1919	700	57 180
1926-1927	1889	172 018

Od roku 1930 se postupně začaly vydávat nové rámcové osnovy pro živnostenské pokračovací školy, které vycházely z těchto zásad:

- *„živnostenská pokračovací (učňovská) škola jest školou odbornou, jest vyšším stupněm nad školou obecnou i měšťanskou a vzdělávací práci obou zakončuje,*
- *vyučování v živnostenské pokračovací (učňovské) škole budiž v harmonické součinnosti s praxí,*
- *vyučování odborným předmětům nutno učiniti středem a hlavním zájmem, teorii pak omeziti na učivo, jež má význam pro odborné nauky,*
- *práce na škole necht' pokračuje souběžně s praxí, zvláštní zřetel budiž věnován dílenským cvičením,*

- *při vyučování jest uplatniti zásady činné školy a jednotlivé předměty probíráti ve vzájemné souvislosti,*
- *výchově žactva jest věnovati náležitou péči“* (Buzek, Daneš, Dvořák, s. 1072).

Tyto zásady pro reorganizaci učňovského školství ukazují na skutečnost, že se od víceméně opakovacího charakteru pokračovacích škol postupně přecházelo k charakteru odbornému s důrazem na diferenciaci vyučování podle oborů. Velký význam pro další vývoj učňovského školství měla změna názvu živnostenské školy pokračovací na učňovskou školu a zavádění tzv. dílenských cvičení, pro která se zřizovaly dobře vybavené dílny. Analogicky byly přejmenovány i soukromé živnostenské školy pokračovací na tzv. závodní učňovské školy. Nové rámcové osnovy, jež umožňovaly školám pružně reagovat na místní potřeby a byly postupně vydávány ve 30. letech 19. století, byly rozděleny do šesti skupin podle zaměření živností (kovozpracující, stavební a dřevodělné, umělecké, oděvní, potravinářské, obchodní) a vytvořeny pro desetiměsíční školní rok s osmi vyučovacími hodinami týdně při tříletém trvání docházky (Černohorský, 1973).

Nejvýznamnějším představitelem českých průmyslníků 30. let minulého století byl Tomáš Baťa, jehož firma pronikla svými výrobky daleko za hranice ČSR a jehož péčí vzkvétalo nejen odborné, ale celé zlínské školství.

3.4.1. Stručný přehled vývoje odborného vzdělávání a učňovského školství od konce 19. století do poloviny 20. století ve Zlíně

13. října 1884 požádala zlínská městská rada o povolení otevřít průmyslovou školu pokračovací. O necelý měsíc později, přesně 1. listopadu 1884 byla škola ve Zlíně otevřena a stala se součástí místní obecné školy (Fric, 1968, s. 113). V průběhu prvního roku výuky byly vypracovány osnovy a její statut. Výuka probíhala sedm měsíců v roce, v týdnu bylo sedm vyučovacích hodin. Od roku 1903 byl týdenní počet hodin zvýšen na osm, o rok později byly vydány nové osnovy a počet hodin zvýšen na devět. Od svého vzniku až do dvacátých let minulého století existovalo ve škole pouze jedno společné zaměření, a proto byly výsledky učňů velmi slabé (50 let, 1934, s. 6). V roce 1908 na základě výnosu MŠANO byla ve Zlíně povolena dvoutřídní pokračovací průmyslová škola pro dívky, která byla ve školním roce 1909/1910 přeměněna na dvouletou odbornou školu pro ženské živnosti oděvnické. Tím se změnilo také její veřejné označení. Místo pokračovací škola průmyslová se objevil název živnostenská škola pokračovací. Tato škola byla k dispozici nejen učňům do 17 let, ale

každému pracovníkovi, bez ohledu na jeho zaměstnání a věk, aby se mohl seznámit s nejnovějšími poznatky svého oboru (Wicherek, 2005, s. 29-30).

K zavedení další specializované výuky došlo až v roce 1921, kdy byla otevřena živnostenská škola obuvnická. Od tohoto roku byla v rámci školy postupně otevírána řada nových oborů. V roce 1923 to byla živnostenská škola kovodělná, v roce 1928 stavební, v roce 1930 kupecká, v roce 1931 holičská a v roce 1932 došlo k otevření živnostenské školy malířské. Proces z odbornění školy pokračoval až do roku 1937, kdy byla zřízena živnostenská škola potravní a živnostenská škola pro řemesla umělecká. V tomto roce současně zcela zanikla původní všeobecná pokračovací škola průmyslová, protože všichni učni již navštěvovali nějaký obor (50 let, 1934, s. 6).

Při příležitosti 50. výročí trvání živnostenských škol ve Zlíně byla 24. června 1934 slavnostně otevřena a do užívání jim předána nová školní budova, postavená firmou Baťa, s moderními cvičnými dílnami a vybavená nejmodernějšími pomůckami a zařízeními. Nacházela se zde i knihovna, v níž každý zájemce mohl najít teoretické poučení, a technologický ústav, kde na vystavených modelech bylo možné ihned se prakticky přesvědčit o nabytých teoretických vědomostech. Ve Zlíně tak vzniklo moderní živnostenské učiliště (Oslava, 1934, s. 1), které v roce 1938 mělo devět škol:

- kovodělnou, oděvní, holičskou, malířskou a uměleckých řemesel s dobou studia dva a půl roku,
- kupeckou, obuvnickou, potravní a stavební, které byly dvouleté (Informace, 1938, s. 4).

„V moderním řemeslu se musí spojit věda, umění a rukodílná zručnost. Takové řemeslo si žádá člověka vysoce všestranného, jehož ruce jsou právě tak vycvičeny, jak vycvičená je hlava. Řemeslník, jemuž patří zítřek, je odborníkem, podnikatelem, prodavačem, znalcem strojů, finančníkem, umělcem. Takovým řemeslníkem se člověk nestane za rok. A nestane se jím bez důkladné práce na svém vlastním vzdělání.“

Jan Antonín Baťa

Protože úroveň vědomostí žáků přicházejících na živnostenskou školu pokračovací byla ještě začátkem 20. let minulého století velmi nízká, museli mnozí z nich absolvovat různé přípravné kurzy, aby zde výuku zvládli. Při vyučování se také nepřihlíželo ke konkrétním poměrům a místním potřebám řemesel a průmyslu, zanedbávána byla specializace podle oborů, chyběly moderně vybavené dílny aj. Absolventi živnostenské školy pokračovací nebyli

zběhlí v ekonomii, neuměli cizí jazyky, nevyznali se v řízení a organizaci práce, neměli obchodní zkušenosti. Nebylo proto divu, že Tomáš Baťa nebyl s výukou učňů v tehdejší živnostenské škole pokračovací spokojen a rozhodl se vyškolit a vychovat si mladé pracovníky sám, a to na takové úrovni, jakou si sám představoval. Na jeho popud tak vznikla celá soustava podnikového školského systému nazývaná Baťova škola práce (BŠP), která vychovávala všechny potřebné odborníky (Ďurišová, 2011a, s. 159).

3.5 Odborné vzdělávání a učňovské školství po roce 1945

Vývoj poválečného československého školství, jehož součástí je i školství učňovské, lze po roce 1945 rozdělit do několika etap vymezených školskými zákony.

3.5.1 První období v letech 1945 – 1948

V tomto období se rozhodovalo o charakteru školství. Snahou bylo vytvořit jednotnou školu. Nešlo však jen o to, zda bude školství do podoby jednotné školy reformováno, ale také o to, jakou podobu bude tato jednotná škola mít. V diskusích o podobě jednotné školy se angažovaly politické strany a jejich tiskové orgány, církve, akademičtí pracovníci, ministerstva a další.

Protože učňovské školství bylo jedinou školskou oblastí, která během války nestagnovala, byl jeho původní systém v roce 1945 přejat tak, jak se vyvinul od 70. let 19. století včetně všech změn, které do výchovy a vzdělávání učňů postupně zavedly některé vyhlášky a výnosy.

Prvními změnami v učňovském školství, které zveřejnilo ministerstvo školství a osvěty (MŠO) na počátku roku 1946 pod názvem Přehledy učebních předmětů na učňovských školách se zvýšeným počtem vyučovacích hodin a jejich rozdělení, bylo rozšíření týdenního počtu hodin teoretické výuky z průměrných devíti na šestnáct, rozšíření a prohloubení výuky odborných předmětů, zavedení vyučování všeobecně vzdělávacím předmětům (český jazyk) a tělesné výchově (Černohorský, 1973, s. 72). Další prosazovaná opatření pak sledovala dva základní směry:

- zlepšovat postavení učňovských škol a výuku v nich,
- vytvářet a zdokonalovat soustavu oborů, která by odrážela nové hospodářské poměry po roce 1945 (Tvrdek, 1965).

Protože učňovské školy podle nově vydaných učebních plánů a osnov měly mládeži, připravující se na povolání v učebním poměru, poskytovat základní odborné vzdělání a protože tento typ školy měl být základním článkem soustavy odborného školství, byla výnosem MŠO č. A-253.369/IV z 13. prosince 1946 učňovská škola přejmenována na základní odbornou školu (Černohorský, 1973, s. 74). Docházka do těchto škol byla stanovena na tři roky (s výjimkou oborů textilních, hornických a hutnických), čímž se odstranila dřívější rozvrstvenost a učební obory se rozdělily podle složitosti a náročnosti profesní přípravy učňů na dvouleté a tříleté. Tímto rozdělením se soustava učebních oborů zjednodušila a v určitém směru i zdokonalila.

V tomto prvním poválečném období došlo ke zdokonalení soustavy učebních oborů, ke zlepšení postavení učňovských škol, k rozšiřování počtu učňovských dílen a byla zahájena příprava pro obsahové a organizační sjednocení učňovského školství na území celého státu.

3.5.2 Druhé období v letech 1948 – 1953

Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství, který byl vydán po únorovém převratu 21. dubna 1948 a nabyl účinnosti dnem 1. září téhož roku, byl jedním z mezníků ve vývoji našeho poválečného školství. Zavádělo se jím jednotné, tedy stejné základní obecné vzdělání pro všechnu mládež ve věku od 6 do 15 let. Ve skutečnosti však povinná školní docházka byla delší, protože povinné bylo i navazující základní odborné vzdělání. Základní odborné školy, které podle § 45 měly zpravidla tři postupné ročníky a mohly se členit na několik oborů podle zaměření učňů, poskytovaly základy odborného vzdělání a prohlubovaly obecné vzdělání, díky čemuž se poprvé staly jednotnými školami (Zákon, 1948).

Podle výše uvedeného zákona se školská soustava členila na školy mateřské, národní (pětiletý 1. stupeň), střední (čtyřletý 2. stupeň) a na školy 3. stupně, které se dělily na povinné a výběrové. Povinné byly zastoupeny jediným druhem škol, a to základními odbornými školami s tříletou docházkou pro veškerou pracující mládež do 18 let. Tyto školy nahradily školy učňovské a navštěvovaly je děti, které nechodily do žádné výběrové školy, které se členily na čtyřletá gymnázia a čtyřleté vyšší odborné školy (Váňová, 2011, s. 69-90).

Dne 31. července 1948 vydalo MŠO svým výnosem Obecné úkoly výchovy a vyučování a pedagogické zásady pro školy I. – III. stupně (pro střední školy

č. A-153.000-II), které obsahovaly mimo jiné následující prvky, ale o základních odborných školách v nich nebyla žádná zmínka:

- Vyučování je třeba vhodně motivovat, aktualizovat a oživit, aby žactvo o ně mělo zájem a aby vědělo, proč se věci učí a jak lze poznatků prakticky využít.
- Učitelé se mají vyvarovat formalismu, mají přihlížet k věku, zkušenostem a chápavosti žactva, zachovávat zásadu názornosti, vzbuzovat zájem o vyučování a vést žactvo k přemýšlení a zdůvodňování všech poznatků.
- V největší míře a přiměřeně věku nechat žactvo s využitím jejich iniciativy a samostatnosti účastnit se na vyvozování poznatků.
- Žactvo má problémy řešit společně s učiteli, přednášet referáty, hledat pomocný a doplňující materiál, seznamovat se s metodami skupinové práce a samostudia (Černohorský, 1973).

7. července 1949 bylo vydáno vládní nařízení č. 186/1949 Sb. o zatímní úpravě výcviku učňů. Ve smyslu znění tohoto vládního nařízení byl výcvik učňů soustavnou přípravou pracujících k odborné práci v učebním poměru. Učební obory, v nichž se výcvik prováděl, mohly být buď samostatné, nebo tvořit soustavu učebních oborů na sebe navazujících, jejichž délka učební doby byla stanovena od jednoho roku do tří let. Protože šlo o zatímní úpravu, byla platnost tohoto nařízení omezena do 31. prosince 1953 (Vládní, 2012). Bezprostředně po vyhlášení tohoto vládního nařízení vyšel výnos ministerstva školství, věd a umění (MŠVU) ze dne 8. července 1949, č. 96.148-II, kterým byly vydány nové učební plány. Ty zde byly sestaveny podle jednotného rámcového schématu, který zaváděl dva základní typy základních odborných škol:

- typ A byl normálním typem základní odborné školy a představoval zařízení s šestnáctihodinovým vyučováním týdně po dobu deseti měsíců ročně, které probíhalo souběžně s plánovitým odborným výcvikem na pracovišti po celou učební dobu,
- typ B s cyklickým vyučováním byl určen pro školy, které vychovávaly učně málo zastoupených učebních oborů (Černohorský, 1973).

Svou konečnou podobu získala základní odborná škola vydáním nových učebních plánů.

Podle Černohorského (1973, s. 87) bylo učňovské školství ve druhé polovině roku 1949 rozčleněno podle následující soustavy:

- jednoletý učební poměr zakončený úspěšně vykonanou závěrečnou učňovskou zkouškou pro první kategorii pracovníků – tzv. zapracované síly,
- dvouletý učební poměr zakončený úspěšně vykonanou závěrečnou učňovskou zkouškou pro druhou kategorii pracovníků – tzv. odborné síly,
- tříletý učební poměr zakončený úspěšně vykonanou závěrečnou učňovskou zkouškou pro třetí kategorii pracovníků – tzv. speciální síly.

Výnosem MŠVU ze dne 17. května 1950 č. 89.325-II došlo ke změně názvu „závěrečné vysvědčení ze základní odborné školy“ na „vysvědčení na odchodnou“.

V důsledku neustále se zvyšující potřeby pracovních sil došlo v roce 1951 k revizi obsahu a rozsahu učebních oborů. Obsah jednotlivých učebních oborů byl zúžen, délka učební doby podstatně zkrácena a počet učebních oborů byl značně zvýšen.

*Tabulka 3: Přehled učebních oborů před revizí a po revizi
Zdroj: [Černohorský, 1973, s. 93]*

	celkový počet učebních oborů	tříleté učební obory	dvouleté učební obory	jednoleté učební obory	šestiměsíční učební obory
před revizí	194	78%	18%	4%	0%
po revizi	331	10%	52%	24%	12%

Vytvoření poměrně vysokého počtu jednoletých a šestiměsíčních učebních oborů si vynutilo i úpravu vyučování tak, aby i v této krátké době přípravy získali učni v odborných předmětech co nejvíce vědomostí. Proto byly z učebních plánů z větší části vypuštěny všeobecně vzdělávací předměty a takto získané hodiny se věnovaly odborným předmětům.

Vydání zákona č. 110/1951 Sb. o státních pracovních zálohách vedlo k vybudování sítě nových zařízení: dvou- a tříletých odborných učilišť a šestiměsíčních až jednoletých škol závodního výcviku, v nichž byla výchova k povolání poprvé v historii našeho školství založena na žákovském poměru (Zákon, 1951). Organizační jednotku tvořily tři složky: škola, dílna a internát. Úkolem tohoto jednotného celku bylo vychovat z řad patnáctileté mládeže kvalifikované dělníky. Aby tohoto cíle bylo dosaženo, poskytovala učiliště svým žákům bezplatné odborně technické a všeobecné vzdělání a další hmotné,

kulturní i sportovní zabezpečení. Dominantu ve struktuře vyučovacích předmětů tvořil výrobní výcvik, rozdělený do tří období: počátečního, období komplexních prací a období specializace. V počátečním období se žáci učilišť učili základním operacím a prováděli jednoduché práce. Ve druhém období si osvojovali výrobní procesy a složitější komplexní práce, typické pro povolání. V posledním období se specializovali podle svého povolání (Černohorský, 1973, s. 106). Z individuálního výcviku se těžiště přesunulo k výcviku kolektivnímu, což znamenalo, že učni byli soustředěni ve skupinách, které vedli mistři odborného výcviku, jež byli podřízeni vrchnímu mistrovi.

Školský zákon z roku 1948 byl v platnosti pouhé čtyři roky. Složitá ekonomická situace státu si vynutila zkrácení povinné školní docházky a vytvoření nové podoby školského systému.

3.5.3 Třetí období v letech 1953 – 1960

Podoba nového školského systému byla dána zákonem č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) vydaným 24. dubna 1953, který zaváděl osmiletou a jedenáctiletou střední školu, jejíž poslední tři ročníky byly výběrové a nahrazovaly dosavadní gymnázia. Na jedenáctiletých středních školách a na výběrových odborných školách byla zavedena řada mimořádných forem studia při zaměstnání (Zákon, 1953, s. 193-195).

Podle § 4 odst. 1 tohoto školského zákona osmiletá střední škola poskytovala základní vzdělání a připravovala pro povolání, odbornou školu nebo pro vyšší všeobecné vzdělání. Podle § 5 odst. 3 žákům, kteří ukončili povinnou školní docházku a nebyli zařazeni do učilišť ani nepokračovali ve studiu na výběrových školách, poskytovalo se podle potřeby další vzdělání a výchova v jiných vzdělávacích zařízeních (Zákon, 1953, s. 193-195).

Základní organizační jednotkou přípravy mládeže k povolání v učebním poměru se v tomto období stala učňovská škola, zřizovaná pro povolání, která vyžadovala soustavné odborné školení. V jejím čele stál vedoucí, podřízený řediteli podniku, pro jehož potřeby byla škola zřízena a který ji také spravoval. Počet učebních oborů se pohyboval po dobu čtyřleté existence těchto učňovských škol kolem 236.

Tabulka 4: Změny počtu učebních oborů (vyjádřeno v %) s délkou učební doby od šesti měsíců do tří let v učňovských školách v letech 1954-1957

Zdroj: [Černohorský, 1973, s. 114]

délka učební doby	1954	1955	1956	1957
3 roky	14,17	18,72	45,91	53,41
2,5 roku	0,42	0,43	-	-
2 roky	64,17	64,68	40,19	40,16
1,5 roku	-	-	-	0,81
1 rok	20,41	16,17	13,18	5,62
6 měsíců	0,83	-	-	-

Z tabulky je patrný strmý nárůst tříletých učebních oborů, zatímco počty učebních oborů s kratší dobou přípravy výrazně klesají.

Léta 1952-1957 byla nejsložitějším obdobím ve vývoji odborného vzdělávání a učňovského školství u nás po roce 1945. Nový způsob plánování a řízení národního hospodářství podtrhl nutnost vytvořit soustavu státních pracovních záloh. Učňovské školství jako celek bylo vyděleno z jednotné školské soustavy a jeho jednotlivé složky byly zcela osamostatněny, a to jak z hlediska řízení, tak i z hlediska výchovně vzdělávací práce. Příprava mládeže k povolání probíhala jednak v učňovských školách, jednak v závodních školách práce, což znamenalo jakousi roztržitost této přípravy. Jedním z pozitivních rysů však bylo, že struktura učňovského školství se výrazně změnila ve prospěch tříletých učebních oborů, že obory s šestiměsíční dobou přípravy byly zrušeny a obory jednoleté omezovány na minimum (Černohorský, 1973).

Instrukce ministerstva školství a kultury (MŠK) o učebních plánech a učebních osnovách pro výchovu učňů, zveřejněná ve Věstníku MŠK čj. 29.428/58-II/1 ze dne 1. září 1958 sjednotila u učebních oborů téže náročnosti poměr počtu hodin teoretických a praktických předmětů i počet vyučovacích hodin odborných předmětů a jejich rozvržení do jednotlivých ročníků.

Výchovu a vzdělávání pracujícího dorostu pak definitivně sjednotil až zákon č. 89/1958 Sb. o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon) ze dne 12. prosince 1958. V § 2 tohoto zákona se uvádí: „v učebním poměru, jenž je zvláštním případem pracovního poměru, se poskytuje dorostu odborné a všeobecné vzdělání v rozsahu učebních plánů a osnov, přičemž odborným vzděláním se rozumí odborný výcvik a vyučování odborným teoretickým předmětům jako vzájemně skloubený celek“ (Zákon, 1958, s. 243).

Podle § 24 odst. 2 téhož zákona se výchova a vzdělávání dorostu k povolání realizovala buď v odborných učilištích, spravovaných podniky, nebo v učňovských střediscích a učňovských školách, které byly ve smyslu znění tohoto zákona různými formami pojmově jediného zařízení pro výchovu a vzdělávání učňů – odborného učiliště (Zákon, 1958, s. 246). Odborné učiliště tedy tvořilo celek, ve kterém se realizovaly všechny složky výchovy a vzdělávání učňů, tj. odborný výcvik, vyučování odborným a všeobecně vzdělávacím předmětům a mimoškolní i mimopracovní výchova.

Učňovský zákon podřídil učňovské školství ministerstvu školství a kultury, sjednotil výchovu a vzdělávání téměř dvou třetin mládeže, která končila povinnou školní docházkou, zavedením učebního poměru jako jediného způsobu přípravy mládeže k získání dělnické kvalifikace vyloučil její přijímání do pracovního poměru a otevřel cestu k navrácení učňovského školství do jednotné školské soustavy.

3.5.4 Čtvrté období v letech 1960 – 1978

V roce 1960 byl vydán zákon č. 186/1960 Sb. o soustavě výchovy a vzdělávání jako v pořadí již třetí školský zákon, který zrušil osmileté střední školy a o jeden rok znovu prodloužil povinnou školní docházkou, jež se měla realizovat v základních devítiletých školách (ZDŠ). Střední vzdělání podle tohoto zákona „*poskytovala odborná učiliště, učňovské školy, střední školy pro pracující, odborné školy, střední odborné školy, podnikové technické školy ...*“ (Zákon, 1960, § 7, s. 647). *Pracujícím byla zajištěna možnost prohlubovat si své vzdělání nebo získat vzdělání nové při zaměstnání na školách a v kurzech závodní školy práce, jakož i ve vzdělávacích zařízeních závodů“* (Zákon, 1960, § 7, odst. 6, s. 647). Podle § 8 (Zákon, 1960, s. 647) tohoto zákona „*odborná učiliště poskytovala učňům odborný výcvik, střední všeobecné a odborné vzdělání a mimoškolní a mimopracovní výchovu“*. Nově se zaváděla střední škola pro pracující, která doplňovala a rozšiřovala odbornou kvalifikaci a polytechnické vzdělání pracujících (Zákon, 1960, § 9, s. 647-648) a poskytovala dělnickým kádrům úplné střední vzdělání s maturitou. Pracovní a polytechnický princip se uplatňoval v celém školském systému. Na ZDŠ byl zaveden nový učební předmět pracovní vyučování, na středních všeobecně vzdělávacích školách (SVVŠ), jež nahradily dosavadní poslední tři ročníky jedenáctileté střední školy, pak tzv. výrobní praxe (jeden den v týdnu ve školním roce a tři týdny o prázdninách) (Zákon, 1960, s. 645-652). Absolvent SVVŠ měl spolu s maturitním vysvědčením získat i výuční list, který by ho opravňoval ke kvalifikovanému výkonu nějakého dělnického povolání. Tato myšlenka však

ztroskotala, neboť podniky neměly dostatečné kapacity a studenty zaměstnávaly pomocnými a úklidovými pracemi. Proto po několika letech byla výrobní praxe na SVVŠ zrušena.

Na počátku 70. let byla zahájena další proměna celého školství. Její základní linii vytyčilo červencové zasedání KSČ v roce 1973 a konkretizoval ji projekt Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976. Tento dokument představoval dlouhodobý program rozvoje výchovy a vzdělávání. Měl charakter komplexního kulturně politického programu a začalo se podle něj učit na prvním stupni od školního roku 1976/1977, na druhém stupni od školního roku 1980/1981. Tento projekt rozšířil povinné školní vzdělání, a to pro děti a mládež od 6 do 16 let (povinná školní docházka se tak prodloužila na deset let), tzn. na osmileté základní škole a nově v 1. a 2. ročníku středních škol, které svými cíli i obsahem tvořily se základní školou jednotný celek. Reprezentovaly je dvou- až čtyřletá střední odborná učiliště, střední odborné školy, konzervatoře a gymnázia (Štverák, 1983, s. 293-294).

Reforma z roku 1976 byla vedena snahou o to, aby účast na středním vzdělání byla všeobecná a aby každý opustil střední školu s kvalifikací uznávanou pracovním trhem. Cestou k tomu bylo sblížení a zrovnoprávnění všech tří proudů středního vzdělávání, tj. gymnaziálního, středního odborného a učňovského. Pro gymnázium to znamenalo výraznou změnu obsahu vzdělávání. Všeobecné vzdělávání bylo redukováno ve prospěch odborného, jímž měli žáci získat kvalifikaci pro případ, že by nemohli pokračovat ve studiu, nebo proto, aby si uvědoměle volili studijní obor na vysoké škole. Volitelné obory byly převážně technické, jejich součástí byla i praxe v podnicích. Středním odborným školám přinesla reforma zvýšení podílu všeobecného i teoretického vzdělávání. Ve středních odborných učilištích mohli žáci získat střední odborné vzdělání, které jim poskytovalo kvalifikaci k výkonu dělnických a obdobných povolání, nebo úplné střední odborné vzdělání, ukončené maturitní zkouškou, které jim kromě odborné kvalifikace otevřelo možnost ucházet se o přijetí ke studiu na kterékoli vysoké škole (srov. Štverák, 1983; Somr, 1987; Vališová, Kasíková, 2011).

Reformu celého školství v 70. letech minulého století dokončily další školské zákony, které byly vydány v roce 1978 a 1984.

3.5.5 Páté období v letech 1978 – 1989

Oblast základního a středního školství upravoval zákon o školských zařízeních z roku 1978 (č. 76/1978 Sb.) a školský zákon z roku 1984 (č. 29/1984 Sb.). Byla zavedena desetiletá povinná školní docházka, jejímž absolvováním získával žák nikoli základní, ale střední vzdělání. K tomu bylo třeba absolvovat osmiletou základní školu a dva roky studia na některém z typů středních škol (Zákon, 1978, s. 258). Podle § 7, odst. 3 školského zákona se střední školy členily na: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště (Zákon, 1984, s. 111). K dosavadní čtyřleté střední odborné škole a gymnáziu přibyl další typ střední školy: čtyřleté střední odborné učiliště, které poskytovalo úplné střední odborné vzdělání a bylo ukončeno maturitní zkouškou, jejíž součástí byla i závěrečná učňovská zkouška (Zákon, 1978, § 6, odst. 3, s. 259). Jeho název i délka studia ho zrovnoprávňovaly s gymnáziem i středními odbornými školami v tom smyslu, že i absolventi čtyřletých učebních oborů zakončených maturitní zkouškou mohli studovat na vysoké škole (Zákon, 1978, s. 256). Střední odborná učiliště poskytovala ve dvou- nebo tříletých oborech také střední vzdělání, které bylo ukončeno závěrečnou učňovskou zkouškou (Zákon, 1984, § 9, odst. 1, odst. 2, s. 111). K maturitě mohli dospět i absolventi těchto kratších než čtyřletých oborů, a to následným večerním nebo dálkovým studiem.

3.5.6 Odborné vzdělávání a učňovské školství po roce 1989

Po roce 1989 došlo v českém školství k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky – v oblasti řízení, financování, vzdělávací nabídky, kurikula aj. Základní proměna probíhala u škol všech stupňů. Vedle státních škol se vytvářela také široká síť škol soukromých. Státní školy získaly právní subjektivitu, tedy jistou samostatnost v rozhodování o personálních, organizačních, finančních a kurikulárních otázkách, samozřejmě v rámci platných centrálních předpisů. Vznikaly nové druhy škol, které jednak navazovaly na domácí tradice (víceletá gymnázia), jednak respektovaly trh práce (nové druhy odborných škol, nové studijní obory), ale i vývojové trendy v zahraničí (vyšší odborné školy, integrované střední odborné školy, strukturování vysokoškolského studia na bakalářské a navazující magisterské aj.) (Jůva, 1997; Vališová, Kasíková, 2011).

Novela školského zákona, přijatá v roce 1990 (č. 171/1990 Sb.), přinesla návrat k devítileté povinné školní docházce. Přinesla rovněž znovuoživení víceletých gymnázií jako selektivní vzdělávací cesty již v průběhu povinné školní docházky. Vedle dosavadních čtyřletých gymnázií tak postupně vznikala

i gymnázia víceletá, která poskytovala jak nižší, tak vyšší sekundární vzdělávání. Přinesla i vznik dvouletých učilišť a středisek praktického vyučování, která zajišťovala praktickou výuku žákům, jimž SOU zajistilo pouze teoretickou výuku (Zákon, 1990, § 9a, odst. 1-2, s. 675). Soustavu základních a středních škol tedy tvořily: základní škola, základní umělecká škola, učiliště, střední odborné učiliště, gymnázium, střední odborná škola a speciální školy (Zákon, 1990, § 2, odst. 1, s. 674). Podle této novely se rozlišovalo úplné střední vzdělání (v gymnáziích) a úplné střední odborné vzdělání (ve středních odborných školách a středních odborných učilištích) zakončené maturitní zkouškou a střední odborné vzdělání (ve středních odborných učilištích a učilištích) ukončené závěrečnou zkouškou (Zákon, 1990, § 8, odst. 1-3, s. 674).

Další novela školského zákona z roku 1995 (č. 138/1995 Sb.) rozšířila školskou soustavu o nový vzdělávací stupeň – vyšší odborné vzdělávání, které se řadí ke vzdělávání terciárnímu. Poskytují ho vyšší odborné školy, které vznikly nejčastěji při středních odborných školách a často vedle nich fungují doposud (Zákon, 1995).

Protože v devadesátých letech došlo ke vzniku mnoha nových škol, včetně soukromých, čímž přestalo být jejich striktní dělení na typy postupně funkční, nový školský zákon, schválený v září 2004 a platný od 1. ledna 2005, je zrušil.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vydaného v roce 2004, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, současnou vzdělávací soustavu tvoří: mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (Zákon, 2008).

Střední školy zabezpečují především střední vzdělávání (vyšší sekundární) a dále vzdělávání postsekundární, které umožňuje buď změnu, nebo rozšíření původně zvolené vzdělávací cesty. Podle školského zákona je od roku 2005 střední škola druhem školy, který se člení na tři typy: gymnázium, střední odborná škola nebo střední odborné učiliště. Střední školy rozvíjejí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytují obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňují hodnotovou orientaci (Zákon, 2008).

Úspěšným ukončením středního vzdělávání se dosahuje těchto stupňů vzdělání:

*Tabulka 5: Stupně středního vzdělání vymezené školským zákonem
Zdroj: [vlastní zpracování]*

stupeň středního vzdělání	délka denního studia	doklad o vzdělání
střední vzdělání	1-2 roky	
střední vzdělání s výučním listem	2-3 roky	výuční list
střední vzdělání s maturitní zkouškou	4 roky	maturitní vysvědčení

Střední vzdělání dosahované po 1–2 letech studia poskytují střední školy označované obvykle jako odborná škola, odborné učiliště nebo praktická škola. Toto vzdělání je určeno pro žáky, kteří ukončili povinné základní vzdělávání neúspěšně nebo získali pouze základy vzdělání (ukončili základní školu v nižším než devátém ročníku).

Střední vzdělání s výučním listem dosahované po 2-3 letech studia uskutečňují obvykle střední školy označované jako střední odborná učiliště. Toto vzdělání poskytuje absolventům kvalifikaci k dělnickým povoláním.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou má všeobecný nebo odborný charakter. Vysvědčení o maturitní zkoušce opravňuje ucházet se o přijetí k terciárnímu (vyššímu odbornému nebo vysokoškolskému) vzdělávání. Odborné vzdělání na této úrovni mohou poskytovat nejen školy označované jako střední odborné školy, ale také střední odborná učiliště. Vzdělávání trvá 4 roky a kvalifikuje své absolventy k výkonu středních technických, ekonomických a obdobných funkcí nebo k náročným dělnickým povoláním a k funkcím provozního charakteru (Zákon, 2008).

Ve středních školách probíhá i nástavbové studium, v němž absolventi tříletých oborů vzdělání s výučním listem mohou získat střední vzdělání s maturitní zkouškou. Lze jej absolvovat formou denního studia (dvouleté studium) nebo formou studia při zaměstnání (tříleté studium).

Nový školský zákon přinesl i řadu dalších zásadních změn. Nejviditelnější je proměna obsahu vzdělávání, dále jsou to nové definice stupňů vzdělání, nové pojetí maturitní zkoušky, opatření na podporu zvýšení prostupnosti vzdělávacího systému a opatření na podporu celoživotního učení. Vedle tradičního nástavbového studia, vedoucího k získání středního vzdělání s maturitní zkouškou, bylo nově zavedeno zkrácené studium pro získání středního vzdělání

s maturitní zkouškou nebo s výučním listem, určené absolventům maturitních oborů (Zákon, 2008).

V roce 2008 bylo Evropským parlamentem a Radou EU schváleno doporučení o zavedení Evropského rámce kvalifikací (angl. European Qualification Framework, zkratka EQF) pro celoživotní učení. Jedná se o nástroj, který má pomoci členským státům, zaměstnavatelům i jednotlivcům srovnávat kvalifikace získané v rámci různých systémů vzdělávání a odborné přípravy. EQF zahrnuje všechny oblasti vzdělávání (včetně dalšího vzdělávání) a rozlišuje osm úrovní kvalifikací (od základních po nejvyšší) popsanych na základě výsledků učení, které odpovídají kvalifikacím na dané úrovni v jakémkoli systému kvalifikací (Dlouhodobý, 2010).

V květnu 2009 byl přijat ministry členských států EU dokument Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě 2020 (angl. Education and Training 2020, zkratka ET 2020), který navazoval na ET 2010 přijatý v roce 2002. Vedle rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 a čtyř strategických cílů se v závěrech tohoto dokumentu zdůrazňuje, že vzdělávání a odborné přípravě náleží klíčová úloha při řešení četných socioekonomických, demografických, ekologických a technologických výzev, že účinnou investicí do lidského kapitálu prostřednictvím systému vzdělávání a odborné přípravy by mělo být dosaženo vysokých úrovní udržitelného růstu a zaměstnanosti a že hlavním cílem evropské spolupráce by měla být podpora dalšího rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy, která by zajistila hospodářskou prosperitu (ET 2020, str. 5-6).

V roce 2010 byl u nás projednán a schválen Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, který je významným strategickým dokumentem MŠMT. Je zpracováván a vydán na základě § 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) pro oblast tzv. regionálního školství, tedy pro oblast vymezenou působností školského zákona. Tento Dlouhodobý záměr ČR je již čtvrtým v pořadí. První Dlouhodobý záměr z roku 2002 byl založen na Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize a obsahoval celkové shrnutí koncepčních linií a zdůraznění toho nejpodstatnějšího z Bílé knihy. Další Dlouhodobé záměry z let 2005 a 2007 pokračovaly v postupné realizaci Bílé knihy, navazovaly na předchozí materiály, aktualizovaly je a současně reagovaly na změny, které ovlivňovaly vzdělávání. Základním principem a určujícím motivem Dlouhodobých záměrů je zvýšení kvality a efektivity ve vzdělávání, a tím také konkurenceschopnosti naší republiky v mezinárodním porovnání (Dlouhodobý, 2010).

Vzhledem k demografickým změnám a měnícím se ekonomickým i sociálním souvislostem je nutný celoživotní přístup každého jedince k učení a systémům vzdělávání i odborné přípravy tak, aby získal potřebné klíčové kompetence.

3.6 Shrnutí a závěr kapitoly

Učňovské vzdělávání a odborné školství mají u nás dlouholetou tradici, jejíž počátky sahají až do 13. stol., kdy začaly vznikat první stavovské organizace řemeslných živnostníků; nejprve bratrstva, později cechy. Učební poměr se stal již v první polovině 14. stol. podmínkou přípravy k povolání a výuční list předpokladem k otevření živnosti. Cechy tak během své existence vytvořily celou soustavu přípravy jedince k povolání.

Nové pojetí přípravy na povolání souviselo se vznikem manufaktur. Od poloviny 18. stol. se začaly objevovat požadavky na zakládání učňovských škol s odborným vzděláváním. Za první pokus lze u nás považovat zřízení učňovské školy přádelnické. I stát začal projevoval zájem o přípravu dětí k povoláním. Byl vydán patent, který povolil všem manufakturám zabezpečit výuku vlastních učňů. Po roce 1774, kdy vyšel zákon o povinné školní docházce pro děti od 6 do 12 let, začaly ve městech při hlavních školách vznikat čtvrté třídy pro učně.

Konec 18. stol. znamenal přechod od manufocturní ke strojové výrobě, což vyvolalo i změnu v charakteru odborného vzdělávání. Již začátkem 19. stol. vznikla u nás první průmyslová škola pro mládež od 14 let. Po světové výstavě v Londýně, konané v polovině 19. stol., se ukázala potřeba vzniku živnostenských a řemeslných škol, pro něž stanovil pravidla živnostenský řád z roku 1859. Novou etapu ve vývoji odborných škol znamenalo ministerské nařízení z roku 1883, které se stalo základním statutem pro pokračovací školy průmyslové a obchodní, jejichž název byl později změněn na živnostenské školy pokračovací. Úroveň vzdělání v těchto školách byla ale velmi nízká. Zlepšení podmínek nastalo až po první světové válce a vzniku samostatné ČSR, kdy nastala reorganizace živnostenských škol, a začaly vznikat závodní odborné školy, z nichž nejvýznamnější byla Baťova škola práce.

Po roce 1945 se učňovské školství vyvíjelo v souvislosti s vydávanými školskými zákony. V roce 1946 byly učňovské školy přejmenovány na základní odborné školy s dobou výuky tři roky. Od roku 1951 byla budována dvou- a tříletá učiliště. Základní organizační jednotkou přípravy mládeže na povolání v učebním poměru se po roce 1953 stala opět učňovská škola. Učňovské školství

jako celek bylo vyděleno z jednotné školské soustavy až do roku 1958, kdy výchovu a vzdělávání učňovského dorostu sjednotil zákon č. 89/1958 Sb. Reformou z roku 1976, upravenou zákonem č. 76/1978 Sb. a zákonem č. 29/1984 Sb. se prodloužila povinná školní docházka na deset let, takže každý žák musel absolvovat střední školu, jimiž byly: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště.

Novela školského zákona z roku 1990 navrátila povinnou devítiletou školní docházku a ustanovila vznik dvouletých učiliště a středisek praktického vyučování. Začalo se rozlišovat úplné střední odborné vzdělání zakončené maturitní zkouškou a střední odborné vzdělání zakončené závěrečnou zkouškou. Zákon z roku 1995 pak rozšířil školskou soustavu o vyšší odborné školy, které se řadí ke vzdělávání terciárnímu.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. a jeho novelizací jsou součástí vzdělávací soustavy střední školy, které poskytují vyšší sekundární a postsekundární vzdělání a člení se na: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Od roku 2010 platí u nás Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, v pořadí již čtvrtý, jehož cílem je zvýšení kvality a efektivity vzdělávání a tím i konkurenceschopnosti naší republiky v mezinárodním srovnání.

4. VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ROZVOJ ODBORNÉHO A PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Rychlý rozvoj společnosti, globalizace, rozvoj vědy, techniky a technologií, to vše vyvolává potřebu celoživotního vzdělávání obyvatelstva v celosvětovém měřítku. S přihlédnutím ke společenskému a hospodářskému vývoji u nás i ve světě od začátku minulého století lze charakterizovat hlavní vlivy, které působily a působí na odborné a podnikové vzdělávání.

4.1 Rozmach průmyslové výroby

Řada vědeckých a technických objevů poválečného období, které pronikaly do průmyslové praxe a procesy mechanizace, chemizace a automatizace průmyslové výroby kladly a kladou vysoké nároky na kvalifikaci i další vzdělávání pracovní síly.

Příkladem může být náš současný automobilový průmysl, který je jedním z nejrozvinutějších v Evropě. Své továrny zde zřídilo několik renomovaných světových automobilek, na jejichž výrobní linky je napojeno obrovské množství subdodavatelů a v jejichž okolí vznikly celé průmyslové zóny, které potřebují teoreticky i odborně vzdělané pracovníky.

4.2 Vzrůstající množství informací

Mužík (2000, s. 39) uvádí, že světová zásoba lidského vědění se jen za posledních dvacet let minulého století téměř zčtyřnásobila a že se předpokládá, že za prvních deset let tohoto století se zdvojnásobí, a potom, že se intervaly budou ještě zkracovat, snad až na pět let. Je tedy zřejmé, že tento příval informací se nutně odrazí také v oblasti vzdělávání ve všech typech odborných škol. Tento vzrůstající počet informací, jejich výběr, analýza, hodnocení a aplikace má za následek vznik nových oborů, nutnost zvyšování kvalifikace stávajících pracovníků a potřebu jejich celoživotního vzdělávání.

4.3 Změny uvnitř podniků

Zdokonalení technických postupů, zavádění nových výrobních programů, nové výchozí suroviny, a tomu všemu odpovídající organizační a ekonomické změny v životě podniku, představují silný zdroj požadavků na doplňování

a zvyšování kvalifikace pracovníků. Také pokrok vědeckého poznání jak v přírodních, tak v technických i společenských vědách a jeho praktická využitelnost v podniku, racionalizace práce aj. s sebou přinášejí potřebu dalšího odborného vzdělávání. Rovněž změny v sociálním a organizačním systému podniku vyvolávají nutnost školení pracovníků nebo jejich dalšího vzdělávání směrem k ovládnutí nové profese nebo funkce (Mužík, 2000, s. 40-41).

4.4 Řídící činnosti

Další podněty rozšiřující odborné vzdělávání na celoživotní proces přicházejí z oblasti řídicích činností. Jak uvádí Mužík (2000, s. 41) byla počátkem 20. století výchova řídicích pracovníků chápána jako příprava odborníků zejména v otázkách účetnictví a obchodu. Za tímto účelem byla v roce 1908 na Harvardské univerzitě v USA zřízena nová fakulta pro speciální studium řídicích pracovníků, zaměřená právě na účetnictví a obchod. Následně pak ve 20. a 30. letech minulého století došlo k rozmachu vzdělávacích zařízení pro řídicí pracovníky. K úspěchu podniku již nestačí odhad, zkušenosti, zdravý úsudek a ochota riskovat. Řízení je ovlivňováno celou řadou ekonomických, technických a politicko-sociálních změn. Vědeckotechnický rozvoj mění techniku a technologii výroby, surovinovou základnu i sortiment výrobků a vyžaduje proto důkladné seznámení pracovních sil se stále novými vědeckými a technickými objevy.

4.5 Změna společenského systému

Podle Mužíka (2000, s. 42-43) patří změna společenského systému k dalším výrazným změnám, které zasahují mimo jiné i do systému odborného vzdělávání. Přejít na tržní hospodářství vyvolal řadu specifických vzdělávacích potřeb a požadavků. Objevila se řada nových priorit, např. otázky ekonomického, jazykového nebo právního vzdělávání. Dynamicky se začala rozvíjet oblast manažerského vzdělávání, které neustále získává na významu a důležitosti, a také oblast profesního rozvoje zaměstnanců. Komplexní firemní vzdělávání vedou k rozvoji jak obecných, tak praktických dovedností pracovníků, k rozvoji jejich osobnosti, k posílení klíčových kompetencí a tím i posílení konkurenceschopnosti firmy. Další vzdělávací potřeby vyplývají ze zapojování českého hospodářství do mezinárodní dělby práce a světového obchodu. Také začlenění ČR do evropských struktur vyžaduje a v budoucnu si ještě i vyžádá výrazné posílení vzdělávacích činností v různých oblastech a na různých úrovních.

4.6 Vývoj ekonomiky

Ekonomický vývoj prodělal od roku 2007 řadu významných změn. Celosvětový ekonomický vývoj předurčila v roce 2007 celosvětová ekonomická krize, na kterou musely vlády států reagovat změnami ve svých politických prioritách. Jednotlivé země tak v reakci na krizi přijaly širokou škálu opatření, zejména v oblasti investic do infrastruktury, daní, trhu práce, regulačních reforem, obchodní politiky i vzdělávání. Výdaje na vzdělávání jako podíl HDP charakterizují, jakou prioritou je v jednotlivých zemích vzdělávání v porovnání s ostatními resorty (Dlouhodobý, 2010). V zemích OECD se v roce 2007 vydalo na vzdělávání v průměru 6,2 % HDP. Nejvyšší výdaje (veřejné a soukromé), a to ve výši více než 7 % HDP, investují do vzdělávání na Islandu, ve Spojených státech a v Izraeli. Podle doporučení OECD by měly výdaje na vzdělávání činit 6 % HDP. V ČR se jedná o 4,6 % (rok 2007) a ve srovnání s ostatními evropskými státy je české školství dlouhodobě podfinancované (Education, 2007, s. 1-61) (viz graf 1, s. 21).

Počátek 21. století představuje pro Evropu a vyspělou část světa období velkých změn na trhu práce, ve strukturách zaměstnanosti a v růstu požadavků na dobře připravené lidské zdroje. Hlavním výrobním faktorem se stávají znalosti, informace, učení a schopnost lidí je získávat a využívat. Zrychluje se úbytek málo kvalifikovaných pracovních míst a roste počet míst s vyššími kvalifikačními požadavky. Společenské a ekonomické změny se tak promítají do odvětvových a profesních charakteristik pracovních míst, která jsou k dispozici na trhu práce a do jejich kvalifikační náročnosti. Podle mezinárodních studií se ukazuje, že vzdělání ovlivňuje život lidí nejen podle ekonomických hledisek, jako např. zvýšením jejich příjmů, ale také působí na jejich pozitivní sebehodnocení (Dlouhodobý, 2010).

Kvalifikační a vzdělanostní požadavky trhu práce ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi hlavní patří struktura a produktivita výroby zboží a služeb, vliv měnící se domácí poptávky a spotřeby, zapojení do mezinárodního obchodu a dělby práce, úroveň konkurenceschopnosti a produktivity práce, míra inovací a zavádění moderních technologií, které navazují na oblast výzkumu a vývoje.

Rozhodujícím faktorem, který ovlivňuje, s jakým vzděláním a kvalifikací lidé přicházejí na trh práce, je vzdělávací soustava. Ze strany zaměstnavatelů je požadována především znalost cizích jazyků (přičemž nároky se stále zvyšují v souvislosti se stále větším zastoupením zahraničních firem na našem trhu a prohlubujícími se kontakty českých podniků se zahraničím) a schopnost práce s informačními a komunikačními technologiemi. Z hlediska osobnostních

charakteristik je kladen největší důraz na komunikační dovednosti, adaptabilitu a flexibilitu, samostatnost, zodpovědnost, týmovou práci a ochotu učit se novým věcem.

Podle Evropské komise by měly státy více spolupracovat a usilovat o vytvoření takových vzdělávacích soustav, které budou lépe odpovídat potřebám absolventů i potřebám zaměstnavatelů a které poskytnou mladým lidem nové dovednosti pro nová povolání (Dlouhodobý, 2010).

4.7 Demografický vývoj

Postupující demografický propad počtu žáků a studentů je jednou z velkých zátěží rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. V současné době tento nepříznivý trend nejvýrazněji zasahuje zejména oblast středního a vyššího odborného vzdělávání, kde bude situace obtížná ještě v následujících pěti letech.

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR (2010) se uvádí, že v následujících několika letech se oblast středního, tedy i odborného školství ocitne v historicky nejvýraznějším demografickém propadu. Zatímco oblast základního školství již začíná pociťovat nástup silných populačních ročníků z počátku století, ve středním školství se naopak projevuje zásadní propad počtu žáků. Od školního roku 2006/2007 klesl počet žáků pod hranici 100 tisíc a pod touto hranicí se podle prognóz udrží až do roku 2017, přičemž demografický propad se nevyhne žádnému z krajů.

Značný vliv demografického propadu, ale také dalších faktorů (například nové maturitní zkoušky) se očekává také v nástavbovém studiu. Obory nástavbového studia jsou v tuto chvíli poskytovány celkem na 431 školách v ČR (Dlouhodobý, 2010). Nástavbové studium bylo vhodným doplňkem pro ty žáky, kteří se po absolvování učebního oboru rozhodli i nadále pokračovat ve svém studiu a doplnit si kvalifikaci o maturitní zkoušku. V kontextu nové státní maturity se dá však očekávat, že se značně zvýší počet neúspěšných žáků. Nově zaváděná maturitní zkouška tedy určitě ovlivní nejen vzdělávání v nástavbovém studiu, ale i prvotní volbu oboru vzdělání u žáků základních škol. Dá se tedy předpokládat postupný odklon uchazečů spíše k nematuritním (učňovským) oborům vzdělání.

MŠMT postupně realizuje reformu závěrečné učňovské zkoušky, která má zvýšit kvalitu vzdělávání žáků v oborech vzdělání s výučním listem. Podstatou nové závěrečné zkoušky je jednotné zadání pro určitý obor vzdělání.

Sjednocování požadavků pro závěrečnou učňovskou zkoušku vede ke zvyšování srovnatelnosti výsledků vzdělávání ve školách a má významný vliv i na kvalitu přípravy žáků a jejich dobré uplatnění v praxi. Jednotná zadání jsou školám každý rok v průběhu března zpřístupňována na webovém portálu informačního systému NÚOV. Ve školním roce 2009/2010 bylo vytvořeno celkem 98 jednotných zadání uplatnitelných ve 116 oborech středního vzdělání s výučním listem kategorie H (Kočková, 2012).

4.8 Globalizace světových hospodářských a společenských procesů

O globalizaci světového hospodářství se začíná hovořit od poloviny 80. let 20. století. Globalizací rozumí Jeníček (2002, s. 7) „*komplexní transformaci tržních vztahů (ale i jiných společenských vztahů) v celosvětovém měřítku, která se zhmotňuje v množství změn, a to jak v ekonomické, tak i mimoekonomické sféře.*“ Globalizace mění svět a světovou ekonomiku směrem k větší provázanosti jednotlivých ekonomických subjektů, jejich vazby nejenom posiluje, ale také kvalitativně mění, popřípadě vytváří jejich zcela nové formy.

Globalizace byla vyvolána komplexem technologických, společenských a kulturních změn, které následně značně zmenšily vzdálenosti mezi jednotlivými zeměmi. „*Zlepšení dopravních a komunikačních technologií snížilo náklady přepravy zboží, peněz, osob a informací.*“ (Jeníček, 2002, s. 137)

Globalizace světového hospodářství se prosazuje jako jisté pokračování internacionalizace světového hospodářství. Představuje však zcela nový fenomén jiné kvality a intenzity. „*Jedná se o proces, který zvyšuje závislost trhů a výroby různých zemí díky dynamice obchodu se zbožím a službami, pohybem kapitálu a technologií. Probíhá transformace, ve které vznikají nové formy hospodářství, mizí národní podniky a technologie i národní hospodářství.*“ (Jeníček, 2002, s. 10). Globalizace znamená, že trhy, investice a mezinárodní vztahy jsou stále méně určovány národními hranicemi, a to díky transnacionálním korporacím, přímým zahraničním investicím, společným podnikům, výzkumu, vývoji a technologickým licencím (Tichá, 2007).

Současný vývoj vytváří velký tlak na pracovní způsobilost prakticky u všech kategorií pracovníků. Na jedné straně roste potřeba vysoce vzdělaných, kvalifikovaných a kreativních lidí, na druhé straně ale také potřeba takových pracovníků, kteří by dlouhodobě a rutinně vykonávali zcela jednoduché pracovní činnosti. Aby nedocházelo k přílišnému zvyšování nezaměstnanosti, je

třeba vytvářet podmínky pro větší profesní a územní mobilitu obyvatelstva i pro odborné vzdělávání dospělých, a to zejména v rámci rekvalifikačních projektů a programů. Úspěšné absolvování vzdělávacích akcí v rámci rekvalifikace umožní jedincům lepší orientaci v prostředí nabídky a poptávky pracovních sil na trhu práce.

Důsledky všech uvedených vlivů se odrážejí především ve vztahu **škola-kvalifikace**, a to zejména v následujících aspektech:

- vzdělaní lidé ztrácejí prakticky po deseti letech ve své kvalifikaci „krok s dobou“ (v mnoha oborech i mnohem dříve), jestliže si ji ve školách a různých kurzech nedoplňují,
- státní kurikulární dokumenty (RVP) i školní dokumenty (ŠVP) se přizpůsobují nárokům průmyslového rozvoje a korigují obsah vzdělávání směrem k praxi,
- vznikají nové obory studia i nové školy zaměřené na přípravu pracovníků pro nově vznikající profese,
- rozšiřují se možnosti studia pro dospělé,
- podniky a firmy mají z důvodu zvyšujících se požadavků technického a technologického rozvoje velký zájem na zdokonalování svých zaměstnanců.

4.9 Shrnutí a závěr kapitoly

Na rozvoj odborného a podnikového vzdělávání působí množství vlivů souvisejících s politickým, hospodářským a společenským vývojem země. Ke společenským faktorům patří zejména demografické aspekty a postavení obyvatel jako spotřebitelů i jako tvůrců produktů a služeb. Mezi politické aspekty lze zařadit např. změnu společenského systému, s nímž úzce souvisí vývoj v mikroekonomické i makroekonomické oblasti. Změny uvnitř podniků jak v oblasti řídicích činností, tak na základě vzrůstajícího množství informací ve zdokonalování technických postupů, v zavádění nových výrobních programů nebo ve využívání nových výchozích surovin přinášejí změny ve vzdělanostních a kvalifikačních požadavcích. Od poloviny 80. let minulého století také globalizace světového hospodářství vytváří tlak na pracovní způsobilost prakticky u všech kategorií pracovníků. Na jedné straně roste potřeba vysoce vzdělaných, kvalifikovaných a kreativních lidí, na druhé straně potřeba takových pracovníků, kteří by dlouhodobě a rutinně vykonávali zcela jednoduché pracovní činnosti.

5. ŠKOLY PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Podnikové vzdělávací instituce poskytují určitý stupeň vzdělání souběžně se soustavou státních škol. Podniky jako takové hledají stále více ve své vzdělávací činnosti cesty ke zvyšování kvalifikace svých pracovníků v návaznosti na specializace v rámci konkrétních profesních činností. Výrazný rozvoj podnikového vzdělávání je spojen s obdobím mezi první a druhou světovou válkou. Nejpropracovanější a nejkomplexnější ze vznikajících systémů byl systém Tomáše Bati, který první pochopil význam vzdělání a kvalifikovanosti při zvyšování produktivity a konkurenceschopnosti. Jeho školy práce i další vzdělávací instituce našly řadu pokračovatelů i v poválečných letech, protože důraz, kladený na další odborné vzdělávání a přípravu, přetrvával.

5.1 Americká škola podnikové výchovy - TWI (Training Within Industry)

Budování nových průmyslových center, evakuace závodů, hledání nových energetických a surovinových zdrojů v období druhé světové války, to vše kladlo nesmírné nároky na přípravu a výcvik dělnických i řídicích kádrů a na rychlé a účinné zapracování nezkušených pracovníků, zejména žen z domácnosti a mládeže. Proto byl ve Spojených státech amerických (USA) vypracován rozsáhlý odborný program (TWI) podporovaný vládou, který ovlivnil odbornou přípravu nejen v USA, ale také v Evropě. Systém výuky formoval především nové manuální, příp. intelektuální dovednosti a vytvářel pozitivní pracovní klima ve změněných technologických i technických podmínkách výroby (Mužik, 2000, s. 38-39).

V podniku většinou nestačí, aby zaměstnanec pouze kvalitně odváděl svou práci, ale je dobré, když přichází s nápady, jak svou činnost zjednodušit. To ale může fungovat pouze v takovém podniku, ve kterém je tomu přizpůsobena firemní kultura a kde se vedení snaží zabránit plýtvání materiálu, nadprodukcí, neefektivnímu využití lidí, časovým prodlevám aj. K takové firemní kultuře může dopomoci mimo jiné i dostatečné zaškolení lidí. A právě na vhodném a dostatečném zaškolení je založena metoda TWI.

Palán (2002, s. 120) definuje TWI (v překladu výcvik pro průmysl) jako *„tréninkovou metodu nácviku rozhodujících dílčích operací v dělnických profesích, jejíž učební program je dekomponovaný do čtyř substruktur: vymezení kritického místa pomocí analytických metod analogie, které určí cíle*

studijního programu, vytvoření učebního programu, ve kterém účastníci získají plnou kvalifikaci, odpovídající novým podmínkám, ověřování programu a zpětnovazební kontrola dosahovaných výsledků“.

TWI je vysoce efektivní vzdělávací metoda založená na tréninku standardizovaných situací, která je aplikována přímo ve výrobě, proto by měla být prezentována co nejvíce srozumitelně. Podle Mužíka (2000, s. 34) obsahuje tři základní a jeden doplňkový modul, z nichž každý je realizován v dostatečně malých skupinách lidí, aby bylo jednodušší je vést. Individuální praktikování metody v každodenní rutině pak vede k tzv. učení konáním.

První modul nazvaný pracovní instrukce (angl. Job Instruction Training) řeší, jak správně předávat instrukce a zaškolovat v operacích nové zaměstnance. Kombinuje se v něm jak ústní forma, tak ukázka. V modulu se vychází z toho, že každá činnost má své důležité kroky a klíčové body, které školitel během několika praktických ukázek svému svěřenci sdělí. Proškolovaný zaměstnanec pak pod dohledem školitele činnost několikrát zopakuje, načež školitel ho potom nechá postup dále si zkoušet, čímž mu dá možnost zautomatizovat si ho (Mužík, 2000).

Druhý modul nazvaný pracovní vztahy (angl. Job Relations Training) se věnuje budování pozitivních vztahů mezi zaměstnanci na pracovišti, efektivnímu řešení konfliktů a schopnosti předcházet problémům. Trénuje základy pozitivních vztahů mezi zaměstnanci, řeší roli vedoucího a poukazuje na jeho vysokou odpovědnost za jednotlivce i výsledky výroby. Záměrem každé společnosti je vyrábět co největší množství kvalitních produktů v kratším čase a s co nejlepším využitím lidských zdrojů, strojů a materiálu (Mužík, 2000).

Úkolem třetího modulu nazvaného pracovní metody (angl. Job Methods Training) je praktické naplnění tohoto záměru. Zaměstnanci jsou zde motivováni pro zlepšování pracovních postupů a maximálnímu využívání pracovní doby.

Doplňkový modul nazvaný bezpečnost práce (angl. Job Safety) se soustředí na otázku, jak vytvořit ve firmě bezpečná pracoviště. Je tedy zaměřen na bezpečnostní zásady pracovních postupů. Školí vedoucí pracovníky jak analyzovat příčiny nehod a zranění na pracovišti a jak jim předcházet. Mění způsob myšlení zaměstnanců k rizikovému jednání a nestandardnímu řešení problémů, které by mohly bezpečnostní politiku firmy ohrozit. Buduje tedy tzv. bezpečnou firmu (Mužík, 2000).

Smyslem této metody je naučit nové pracovníky zvládat dané pracovní činnosti rychle, bez zmetků a kvalitně hned na začátku. Tak se nováček rychleji zařadí do pracovního procesu, dodržuje produktivitu práce, nekazí svou neobratností práci ostatních v týmu a také začne o své práci více přemýšlet. Podněcuje se tak odpovědnost za práci i samostatnost a motivace. Dobře zaučení lidé pak méně odcházejí ve zkušební době a snižuje se fluktuace.

5.2 Carrardova škola

Zakladatelem této školy, která vznikla koncem 30. let minulého století v Lousanne ve Švýcarsku, byl Alfred Carrard, ředitel Ústavu pro praktickou průmyslovou psychologii. Škola položila základní kámen v otázkách řemeslné výuky a výchovy učňů a v problematice psychologické přípravy vedoucích pracovníků. Výuka zde vycházela ze dvou hlavních myšlenek:

- výkon studujícího ve výuce závisí na jeho postoji k učební látce,
- odborná příprava by měla být zaměřena jen na ty jedince, u nichž je se zřetelem na jejich vrozené schopnosti zaručen úspěch v procesu učení.

Tato škola se stala základem pro vypracování řady specifických metodických postupů v oblasti odborné přípravy učňů. Didaktické zásady výuky zahrnovaly přístupy k rozložení práce, střídání forem a tempa práce, frekvenci opakování aj. (Mužík, 2000, s. 34-35).

5.3 Škola dynamiky skupin

Tato škola byla založena ve 30. letech minulého století v USA. Jejím cílem bylo formování pozitivních postojů pracovníků. Vycházela z předpokladu, že malá skupina je v rámci vzdělávacího procesu základem rozvoje osobnosti každého jedince. Východiskem výuky byly případové studie, inscenační metoda a neformální diskuse (Mužík, 2000, s. 35-36).

5.4 Škola duševního výcviku

Škola vznikla a rozvíjela se před druhou světovou válkou ve Francii. Jejím zakladatelem byl Joffre Dumazedier. Škola byla zaměřena na rozvíjení schopnosti správně se informovat, vzdělávat a vyjadřovat. Jejím cílem bylo

vytvářet určitou strukturu myšlení u každého pracovníka a naučit ho metodicky uvažovat (Mužík, 2000, s. 36).

5.5 Baťova škola práce

Každý má vědět, proč a čemu se učí. Učme se prací. Ta je nejlepší metodou.

Tomáš Baťa

Úkolem školy není zásobit člověka vědomostmi, ale naučit ho způsobu, jak je získat.

Dominik Čipera

Baťova škola práce představovala podle Mužíka (2000, s. 36-37) progresivní prvek v rozvoji systému podnikového vzdělávání, který byl založen na vytváření motivace pro zvýšení pracovního výkonu, zvyšování kvalifikace a celkové zvýšení prosperity firmy Baťa. Systém podnikového vzdělávání vycházel z potřeb firmy. Vzdělávací programy se soustředily na odbornou přípravu všech kategorií pracovníků, zejména mladých. Baťa veškerou vzdělávací činnost v podniku centralizoval právě v této škole. Pozitivní efekty vzdělávací činnosti byly podporovány a doplňovány rozsáhlým sociálním programem. Odborná příprava byla jednotou teoretické výuky a manuálního výcviku. Jejich součástí bylo i formování osobnosti a podpora takových vlastností, jakými byly: ctižádost, soutěživost, oddanost firmě, kázeň, správná životospráva aj. Už tehdy vznikly ve Zlíně pravidelné zdravotní prohlídky, instituce školního lékaře, systém zvláštní tělesné výchovy pro handicapované osoby, princip školní branné výchovy, ale i odznak tělesné zdatnosti, školní lyžařské zájezdy, výcvik v plavání, letní tábory, školy v přírodě. Nic z toho v českém, a často ani v evropském školství předtím nebylo.

Založit si vlastní podnikovou školu vyvolala ve firmě Baťa potřeba mít vzdělané odborníky jak pro práci s novými progresivními technologiemi, tak s moderními stroji. Vedení firmy již nestačili jedinci odborně vzdělaní v živnostenských školách pokračovacích nebo reálných gymnáziích, protože neovládali cizí jazyky, nevyznali se v řízení a organizaci práce, ani v ekonomických otázkách.

Proto se Tomáš Baťa rozhodl vyškolit a vychovat si mladé pracovníky sám, a to na takové úrovni, jakou si sám představoval. Na jeho popud tak ve Zlíně vznikl celý systém podnikového vzdělávání, který vychovával všechny potřebné odborníky.

5.5.1 Vznik BŠP

Vybudování vlastního vzdělávacího systému předcházely ve firmě Baťa večerní, většinou tříměsíční kurzy, jejichž posláním bylo rozšíření vědomostí z měšťanské školy a zaškolení nebo instruktáž. Po vzoru Fordovy učňovské školy, se kterou se seznámil při svém pobytu v USA, se Tomáš Baťa rozhodl vybudovat vlastní instituci pro výchovu a vzdělávání učňovského dorostu (Ďurišová, 2011a, s. 169).

Aby Tomáš Baťa získal pro připravovanou školu vhodné zájemce, nechal v roce 1925 zveřejnit inzerát, že firma přijme 200 mladých mužů ve věku 14-15 let, kteří ukončili s dobrým prospěchem povinnou školní docházku. Přihlášení chlapci se v závodě podrobili lékařské prohlídce a přijímací zkoušce, která obsahovala psychotechnické vyšetření a test inteligence. Na základě výsledků pak bylo osobním oddělením rozhodnuto o přijetí uchazeče na tříměsíční zkušební dobu, či o jeho nepřijetí (Nádvorník, 1995, s. 2-4; Hajný, 2010).

Později se oznámení o přijetí do BŠP objevovala jak v tisku, tak i ve firemních prodejnách obuvi a také chlapci, kteří již byli mezi mladé muže přijati, měli za úkol přivést ze svého bydliště kamaráda.

Přijímání mladých mužů do BŠP se řídilo „Zásadami pro přijímání mladých mužů“. Podle tohoto dokumentu byla výběru mladých mužů věnována velká pozornost. Důraz při přijímání byl kladen na celkový fyzický, duševní a zdravotní stav uchazeče. Přijetí pak bylo na tříměsíční zkušební dobu, v níž závody mohly mladého muže bez udání důvodu propustit. Po zkušební době byl propuštěn v případě hrubého prohřešku proti řádu. Pokud chtěl mladý muž odejít sám, potřeboval k tomu souhlas rodičů. Pro přijetí nejlépe vyhovovali chlapci z rolnických a řemeslnických rodin s takovými hospodářskými a sociálními poměry, pro něž vstup do BŠP znamenal zvýšení jejich životní úrovně (Nádvorník, 1995, s. 2-3).

Na základě výnosu MŠANO č. j. 43085/25-III byla dne 15. září 1925 otevřena Závodní odborná škola obuvnická firmy T. & A. Baťa ve Zlíně = BŠP, jako vůbec první podniková škola v celém tehdejší Československu (Nádvorník, 1995, s. 2). Škola byla tříletá a neměla právo veřejnosti. Hlavním jejím posláním byla výchova vlastních kvalifikovaných pracovních sil, vzdělaných ve všech oborech tovární výroby. Žáci byli zařazováni podle schopností do tříd buď pro vzdělání odborné, nebo pro vzdělání komerční. Škola byla zprvu provizorně umístěna v nově dostavěné správní budově¹. Pracovní

¹ Dnes Dům kultury, Gahurova 5265, Zlín.

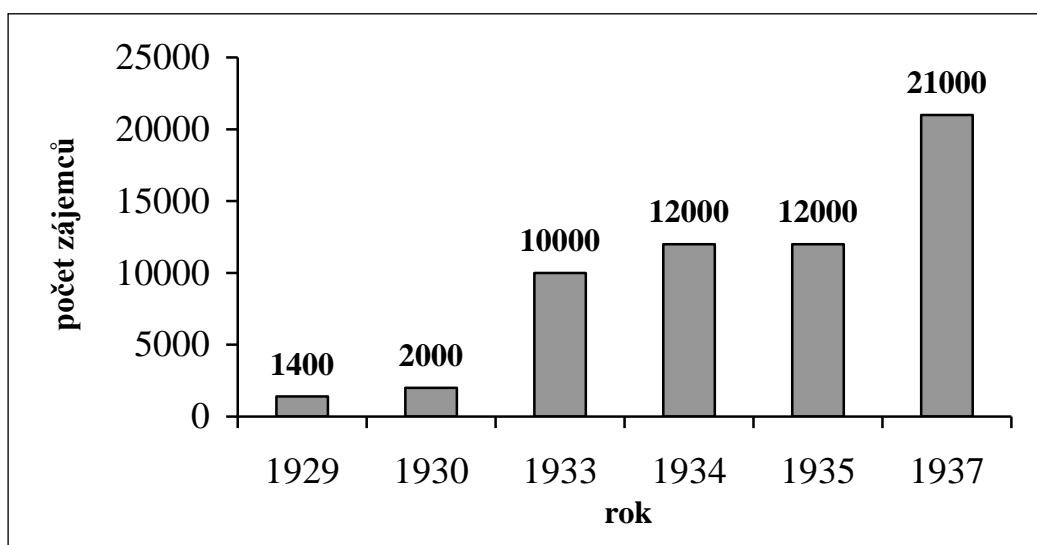
doba učňů činila 7 hodin denně. Ty byly rozděleny do dvou částí. První od 7 do 12 hodin a po polední přestávce na oběd a odpočinek pokračovala druhá část od 14 do 16 hodin. Od 16 do 18 hodin probíhala teoretická výuka. Vyučovalo se po pracovní době a po večeři pětkrát v týdnu 2-3 hodiny a v sobotu dopoledne. Od roku 1928 se pak výuka konala jeden týden ráno od 7 do 9 hodin a druhý týden odpoledne od 16 do 18 hodin (Nádvorník, 1995, s. 7). Osnovy obsahovaly tyto předměty: počty a kalkule, odbornou nauku obuvnickou, účetnictví, korespondenci, těsnopis, strojírenství, zdravotědu, elektrotechniku, občanskou nauku, německý a anglický jazyk a tělesnou výchovu. Hodnocení bylo nejprve bodové, později se přešlo ke čtyřstupňové klasifikaci, v níž čtverka znamenala stupeň nedostatečný. Od roku 1933 byla provedena změna v osnovách studia. Vyučovací předměty byly rozděleny do tří skupin, kterými byly: hospodářské nauky, odborné nauky a jazyky. V roce 1935 byla škola výnosem MŠANO postavena na úroveň živnostenských škol pokračovacích (První, 1941, s. 1-3).

5.5.2 Rozvoj BŠP

Zájemců o BŠP stále přibývalo. Proto se musela rozšiřovat také ubytovací kapacita. První ubytovna pro mladé muže byla firmou Baťa postavena a zprovozněna v roce 1926. V jejím přízemí se nacházely učebny a dílny, ve vyšších patrech pak obytné místnosti a klubovny (Nádvorník, 1995, s. 8). Mladí muži byli vychováváni k čistotě, přesnosti, odpovědnosti a spolupráci, byli vedeni k loajalitě k Baťovým závodům i škole. Byli pod stálým vedením a soustavnou kontrolou vychovatele, mistra i školy a tento pevný trojúhelník je stále sledoval a hodnotil. Vůdčí úloha připadala vychovateli, který vypracovával každých šest týdnů celkové hodnocení a na případné nesrovnalosti upozorňoval písemně rodiče. Mladým mužům nebylo dovoleno a trpěno toulání po večerech. Podstatnou součástí výchovy mladých mužů byla příprava k samostatnému hospodaření. Svou týdenní mzdu, kterou dostávali, museli na základě rozpočtu použít tak, aby si stravu, pobyt v internátě, školné, ošacení, pojištění, kapesné a všechny další potřeby sami zaplatili a ještě z přebytku budovali úspory povinně uložené v závodní bance a úročené 10 %. Např. v roce 1931 činila týdenní hrubá mzda mladého muže v prvním ročníku průměrně 156,- Kč, ve druhém ročníku 199,- Kč a ve třetím ročníku 230,- Kč, průměrná vydání pak 117,- Kč. Ve svém volném čase se mladí muži sdružovali v zájmových klubech. (Nádvorník, 1995, s. 6).

Zájemci o BŠP vždy převyšovali počty přijímaných, čímž se vytvářely pro podnik zcela mimořádné předpoklady pro vysoké tempo výroby a rozvoj firmy. V roce 1929 se do BŠP přihlásilo 1.400 uchazečů, v roce 1930 již 2.000 a jejich

počty se s růstem hospodářské krize dále zvyšovaly. V roce 1933 činil počet uchazečů již 10.000, v letech 1934-1935 pak 12.000 a v roce 1937 dokonce 21.000 uchazečů. Z přihlášených zájemců byla přijímána v průměru jen asi jedna desetina.



Graf 2: Růst počtu zájemců o BŠP v letech 1929-1937
Zdroj: [údaje Nádvorník, 1995, s. 7; zpracování vlastní]

Technologický rozvoj a rozšiřování Baťových závodů ve 30. letech si v BŠP vyžádalo doplnění osnov dalšími předměty. Byly jimi: chemie, fyzika, zeměpis a odborné kreslení. Nádvorník (1995, s. 8) uvádí, že na vysvědčení se objevil i prospěch z továrny (hodnotila se pilnost, jakost práce, chápavost, odpovědnost) a prospěch z internátu (hodnocena byla čistota, smysl pro pořádek, hospodárnost).

BŠP pro dívky byla založena později, a to v roce 1929. Výchova mladých žen se od výchovy mladých mužů odlišovala. U chlapců byla výchovná činnost zaměřena na odbornou přípravu, dívky byly vychovávány k všestrannosti. Do BŠP byly přijímány dívky s ukončenou měšťanskou nebo jinou vyšší školou, pohotové, bystré, inteligentní. Přednost měly ty, které vedle mateřského jazyka ovládaly některý cizí jazyk. Mladá žena ve Zlíně měla být nositelkou vyšší kultury. Měla rozumět literatuře, divadlu, filmu, hudbě, měla mít odpovídající společenské chování a vystupování, takt, citové pochopení pro druhého, smysl pro estetickou bytovou kulturu aj. Stejně jako mladí muži, i mladé ženy si musely ze svého výdělků hradit ubytování, stravu, pojištění, ošacení a další potřeby a také večerní výuku obsahující sedm vyučovacích hodin týdně po dobu čtyř let, na niž přispívaly částkou 1,- Kč za každou vyučovací hodinu

(Nádvorník, 1995, s. 11). Soustavná školní výuka pro mladé ženy byla zahájena ve školním roce 1933/1934.

Velký úspěch pro firmu Baťa znamenal výnos MŠANO č. 131710/34-III/4, kterým byla BŠP prohlášena za rovnocennou s veřejnou odbornou živnostenskou školou pokračovací (Nádvorník, 1995, s. 8).

Rozvoj Baťových závodů s sebou přinášel zvyšující se potřebu nových a hlavně kvalifikovaných pracovníků jak ve výrobní, tak v řídicí nebo obchodní oblasti, a tak firma postupně vytvářela podmínky pro rozšiřování BŠP. Postupně v jejím rámci vznikaly nejen odborné, ale i mistrovské a vyšší průmyslové školy. Vedení firmy také cílevědomě a trvale zvyšovalo tlak na mladé zaměstnance, aby se věnovali dalšímu sebevzdělávání a při zaměstnání pokračovali na těchto školách ve studiu. Školní výuka byla zásadně spojena s prací ve firmě, čímž docházelo k účinnému propojení teorie a praxe. Ve Zlíně tak postupně vznikala vzdělávací soustava průmyslového školství, která navazovala na zkušenosti BŠP mladých mužů a mladých žen (Ďurišová, 2011a, s. 171-172).

5.5.3 Vzdělávací soustava průmyslového školství navazující na BŠP

Počátkem 30. let došlo v BŠP k podstatným změnám v rozsahu i kvalitě výuky, která byla rozšířena o další předměty, což nakonec vedlo k založení nových oborů a vyústilo v otevření nových podnikových škol. Založení BŠP tak neznamenal jen vznik školy nového typu, ale výrazně se projevilo i na rozvoji firmy Baťa, města Zlína i celého jeho okolí (Ďurišová, 2011a, s. 172).

V roce 1937 rozhodlo MŠANO svým výnosem č. 64594/37-III/4 o zřízení Průmyslové školy ve Zlíně, která měla tři oddělení:

- strojnické s pobočkou elektrotechnickou,
- technologické pro obuvnický průmysl,
- chemické se zaměřením na kožařství a gumárenství.

Další oddělení, stavební, koželužské a pletařské, přibyla na základě potřeb Baťových závodů. Díky těmto potřebám rozšířila Průmyslová škola Zlín svou působnost také do Otrokovic. Škola měla právo veřejnosti pro všechny otevřené ročníky a vysvědčení z ní byla rovnocenná odborné kategorii škol veřejných. Vrchní dohled vykonávalo svými orgány MŠANO (První, 1941, s. 1-3). V čele každého oddělení stál jeho správce, organizační podobu průmyslové školy

vymezoval Organizační statut, podle něhož mělo každé oddělení tři dvouleté stupně:

- První stupeň tvořila odborná škola příslušného oboru, která nahradila závodní odbornou školu a kterou museli projít všichni žáci. Tato odborná škola měla za úkol vychovat a připravit odborné dělníky-specialisty, schopné vykonat všechny důležité práce ve výrobě.
- Druhým stupněm byla škola mistrovská, v níž mohli pokračovat jen nejlepší žáci ze školy odborné, kteří po jejím absolvování obdrželi vysvědčení s určitými živnostenskými oprávněními a ve firmě zastávali pozice dílovedoucích a mistrů.
- Třetí stupeň představovala vyšší průmyslová škola, do níž mohli postoupit opět jen nejlepší absolventi školy mistrovské a která byla zakončena maturitní zkouškou. Její absolventi byli zařazováni na vedoucí místa do konstrukce, do laboratoří apod. nebo mohli samostatně podnikat.

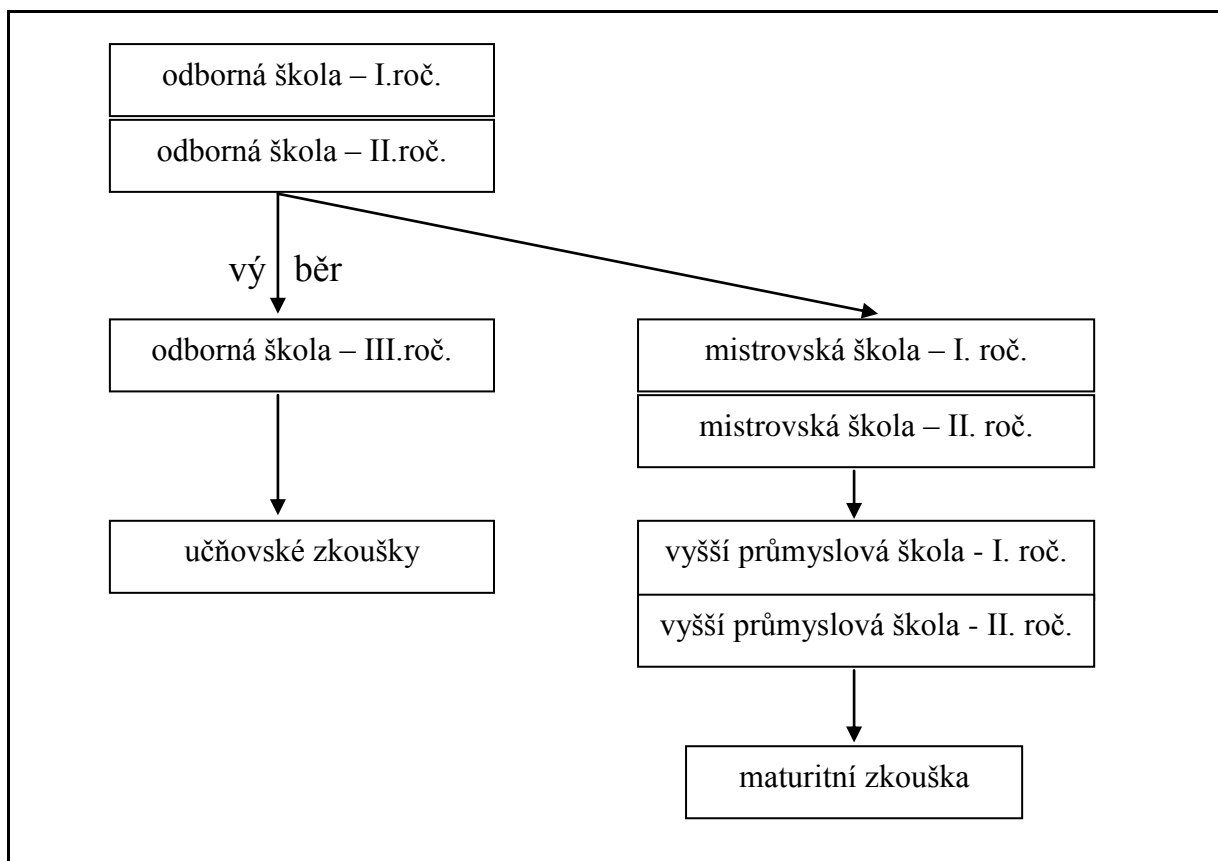


Schéma 1: Organizační podoba průmyslové školy

Zdroj: [Ďurišová, 2011a, s. 174]

Organizační statut postihoval i smysl a účel školy, které byly vyjádřeny požadavkem odborného vzdělávání žáků podle stupně jejich nadání, zájmu,

schopností a výsledků. Pro zařazování do druhého a třetího stupně sloužil přísný výběrový systém (Wicherek, 2005, s. 23).

Žáci odborné a mistrovské školy pracovali ve firmě Baťa bez úlev, pouze žáci vyšší průmyslové školy pracovali dopoledne pět dnů v týdnu po pěti hodinách a odpoledne od 13 hodin měli výuku. Bylo stanoveno, že každý žák vyšší průmyslové školy si musel vydělat týdně minimálně 220,- Kč. V případě, že si tuto částku nevydělal, doplatila mu zbytek výdělku firma Baťa (Hamšíková, 1983, s. 25). Žáci průmyslové školy se v závodě střídali u různých prací, což byl právě ten moment, který dělal z absolventů školy ihned upotřebitelné techniky.

Všechna vysvědčení byla rovnocenná s vysvědčeními ze státních škol, neboť škola měla přiznáno právo veřejnosti. První maturitní zkoušky se na této škole konaly v roce 1939. V tomto roce zde studovalo 2.900 žáků ve 150 třídách (Největší, 1939, s. 1).

V červnu 1941 složilo na této škole maturitní zkoušku 11 obuvníků. Bylo to poprvé v dějinách „cechu svatého Kryšpína“ i v dějinách ČSR, kdy obuvnický dorost maturoval ve svém vlastním řemesle. O tom, že studium bylo náročné, svědčí těchto několik údajů:

Dvouletou odbornou školu obuvnickou absolvovalo 627 žáků, z nichž pro studium na dvouleté mistrovské škole bylo na základě přísných kritérií vybráno 47. Po jejím absolvování a při dalším výběru do dvouleté vyšší průmyslové školy se počet snížil na pouhých 24 žáků, z nichž v průběhu dvou let odešlo ze studia dalších 13, takže po velmi přísném výběru bylo k maturitní zkoušce připuštěno jen 11 žáků. Maturanti museli vykonat písemnou zkoušku z jazyka českého a z obuvnictví, která byla rozdělena na zkoušku z modelářství, technologie a organizace (První, 1941, s. 1-3).

Ústní zkouška se konala z jazyka českého, z technologie výroby, strojnictví, administrativy, obchodní organizace obuvnické výroby, z celnictví a dopravy. Součástí maturity byla i praktická zkouška, při níž každý maturant musel vyrobit podle vlastního návrhu jeden pár obuvi ručně a jeden pár na stroji. Všichni obuvnickí maturanti ovládali výborně německý jazyk a ještě jeden cizí jazyk, psali velmi zručně na stroji, ovládali účetnictví a obchodní i podnikovou korespondenci, dovedli samostatně nakoupit obuvnický materiál, vyrobit obuv, vykalkulovat její cenu a výrobek prodat (První, 1941, s. 1-3).

Za okupace přibýly v průmyslové škole ještě dva obory: textilní s třídami přadláckými a barvířskými a obor stolařský. Oba v Otrokovicích. Po druhé světové válce prodělala škola mnoho změn. Počet vyučovaných oborů se snížil,

některé obory byly přemístěny do jiných měst, některé byly zrušeny. Z této někdejší závodní průmyslové školy s jedinou formou studia, a to při zaměstnání, vznikaly postupně zlínské střední průmyslové školy s moderním a náročným pojetím výchovy a vzdělávání (Ďurišová, 2011a, s. 175).

Baťovské školství tvořilo vlastní ucelený systém vytvořený na základě dobře propracovaných zásad výchovy a sebevýchovy a na myšlence, vlastní práci získávat a dále rozvíjet vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Vyučování, odborný výcvik a výchova zde tvořily ucelený, plánovitý systém, na který lze pohlížet jako na systém ve své době a v daných podmínkách ideální.

Firma Baťa však nebyla jediná, která se v této době snažila budovat pro své potřeby dokonale vyhovující odborné, především pak učňovské školství, v němž výcvik a vzdělávání tvořily ucelený systém. Dalšími takovými firmami byly např. pražská Kolbenka, plzeňská Škodovka aj. (Černohorský, s. 52). Firma Baťa však došla nejdál. Její reformy měly největší rozsah a vliv na reformu státní soustavy učňovského školství, které podle ní mělo jako třetí stupeň navazovat na školy obecné a měšťanské, jež poskytovaly zákonem předepsané všeobecné základní vzdělání. Učňovská škola tak měla „přestat býti školou pokračovací, v níž by se opakovalo a doplňovalo učivo ze školy obecné a měšťanské, a státi se školou odbornou, v níž středem školské práce jest odborné vyučování“ (Buzek, Daneš, Dvořák, 1934, s. 926).

Baťův systém podnikové výchovy a vzdělávání se stal vzorem pro řadu dalších firem nejen u nás, ale také v zahraničí.

5.6 Shrnutí a závěr kapitoly

S rozvojem průmyslu byly stále více vyžadovány rozsáhlejší technické znalosti a spolehlivost při zacházení s drahým výrobním zařízením, což vedlo k potřebě vyšší kvalifikovanosti pracovníků a tudíž i jejich vzdělávání.

Období po první světové válce je spojeno s rozvojem vzdělávání dospělých, které probíhalo zprvu prostřednictvím různě zaměřených kurzů, jejichž součástí bylo mnohdy i praktické cvičení profesních dovedností, později v nově otvíraných podnikových školách.

Nejpropracovanějším a nejkompaktnějším systémem podnikového vzdělávání byl systém Tomáše Bati, který první pochopil možnosti vzdělávání a význam kvalifikovanosti při zvyšování produktivity a konkurenceschopnosti. Proto

do této oblasti investoval značné prostředky a hledal vhodné přístupy k efektivnímu rozvoji potenciálu vlastních zaměstnanců. Jeho cílem bylo vytvářet zejména u nových zaměstnanců znalosti vztahující se zpravidla k jejich profesi, ale také vytvářet podmínky pro jejich seberealizaci jako nejučinnějšího motivačního nástroje.

V roce 1925 otevřel Tomáš Baťa vlastní závodní odbornou školu obuvnickou pro 14-15leté chlapce s ukončenou povinnou školní docházkou, dnes známou jako Baťova škola práce, která byla vůbec první podnikovou školou v celém tehdejší Československu. Mladí muži, jak byli učni této závodní školy nazýváni, byli pod stálým vedením a soustavnou kontrolou vychovatele, mistra i školy. S rozvojem Baťových závodů se rozšiřovala i BŠP. K původnímu oddělení obuvnickému přibyla další oddělení: strojnické, stavební, koželužské, pletařské, textilní a stolařské. V jejím rámci tak postupně vznikaly nejen odborné, ale i mistrovské a vyšší průmyslové školy, které se staly později základem zlínského středního odborného školství. BŠP tak našla řadu pokračovatelů i v poválečných letech, protože důraz, kladený na další odborné vzdělávání a přípravu, přetrval.

Vzdělávací systém firmy Baťa měl největší rozsah a vliv na reformu státní soustavy učňovského školství, které podle ní mělo jako třetí stupeň navazovat na školy obecné a měšťanské, jež poskytovaly zákonem předepsané všeobecné základní vzdělání. Učňovská škola tak přestala být školou pokračovací, kde se opakovalo a doplňovalo učivo školy obecné a měšťanské, a stala se školou odbornou s odbornou výukou.

6. INSTITUCE PODNIKOVÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU FIRMY BAŤA

Podniky mohou fungovat pouze tehdy, podaří-li se jim shromáždit, uvést do pohybu a využívat všechny zdroje, a to materiální, finanční i lidské. Aby člověk mohl fungovat jako kvalifikovaná pracovní síla, musí si neustále rozšiřovat a prohlubovat své vědomosti a dovednosti. Protože podniky většinou nezískají takové pracovníky, kteří jsou již náležitě odborně připraveni, aby mohli vykonávat práci na místě, na které byli přijati, otevírají jejich majitelé školy, které odborný výcvik poskytnou, nebo za stejným účelem podporují školy státní či soukromé (Koubek, 2001, s. 14).

Tento princip pochopil a ve svém podniku prosazoval nejprve Tomáš Baťa a po něm i jeho nástupce, Jan Antonín Baťa.

V moderní průmyslové výrobě se uplatňují stále více snahy o dokonalejší péči nejen o stroje a technické vybavení, ale především o lidi, kteří v továrnách pracují. V Baťových závodech se tato péče projevovala ve třech oblastech: výchovné, zdravotní a sociální. Ve výchovné oblasti se největší pozornost věnovala počátečnímu a celoživotnímu vzdělávání pracovníků, a to jak odbornému, tak zejména jazykovému. O zdravotní oblast se starala Baťova nemocnice, k jejímž úkolům patřila mimo jiné i preventivní péče. Sociální oblast měli na starost referenti sociálního oddělení, do jejichž kompetence spadalo také zlepšování pracovního prostředí (Péče, 1940, s. 6).

Dokonalý průmysl tvoří jen zdatní, vzdělaní a schopní pracovníci. Moderní průmyslový pracovník nemůže vystačit s tím, čemu se kdysi naučil. Musí věnovat stále patřičný čas svému dalšímu vzdělávání. K tomu Baťovy závody poskytovaly nesčetné příležitosti, neboť jen člověk co nejvšestranněji vzdělaný je schopen nových tvůrčích myšlenek. Příležitost k uplatnění nově získaných vědomostí, pracovních zkušeností i tvořivosti poskytovaly pracovní soutěže (obdoba dnešních projektů), které byly jednou ze zvláštností Baťových závodů. Jejich účelem bylo vyřešit důležité, aktuální pracovní úkoly. Např. v roce 1940 bylo uspořádáno asi třicet takových soutěží, kterých se zúčastnilo několik set pracovníků. V jedné soutěži se mnohdy sešlo i více než pět set návrhů a celková částka věnovaná na ceny za nejlepší návrhy se pohybovala řádově i ve statisících (Výchova tvořivých pracovníků, 1941, s. 6).

O Zlínu bylo známo, že zde s průmyslovou výrobou úzce souviselo neustálé vzdělávání se, a to jak odborné, tak teoretické. Počátky výchovy a vzdělávání pracovníků firmy Baťa spadají do 20. let minulého století, kdy byla ve firmě

zřízena vlastní učňovská škola. Současně s jejím vznikem se rozšířilo také pořádání různých vzdělávacích kurzů pro dospělé zaměstnance (např. obchodní korespondence, účetnictví, reklama, jazykové kurzy, pro ženy kurzy šití, vaření aj.), bylo zavedeno průběžné zdokonalování vedoucích pracovníků, firma přistoupila k zakládání podnikových výchovně vzdělávacích institucí. Ve 30. letech byla tematika kurzů dále rozšiřována např. o kurzy pro pedikéry, pro mistry, pro zahraniční pracovníky apod. Vedle firemních zařízení bylo k výchovně vzdělávacím záměrům využíváno také institucí státních, závodního rozhlasu i krátkometrážního filmu (Ďurišová, 2011a, s. 144).

Specifickou složkou výchovy a vzdělávání zaměstnanců firmy Baťa byla výchova vedoucích pracovníků, jejíž součástí byly nejen různé doškolovací kurzy, semináře a studijní cesty do zahraničí, ale zejména sobotní konference, jež tvořily přednášky na určené téma a diskuse k němu, např. jednání s lidmi, člověk a práce, umění pochválit, jak využívat volného času, péče o rodinu aj. Výchova a vzdělávání vedoucích pracovníků se vyznačovalo promyšleným přístupem (Almanach, 1992, s. 16).

Systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců představuje proces cílevědomého a vyváženého rozvoje lidského potenciálu podniku. Má velký význam, protože v podnikovém prostředí umožňuje:

- soustavné zvyšování úrovně vědomostí, zkušeností a zručnosti všech zaměstnanců podle aktuálních potřeb podniku,
- efektivní pokrytí dodatečných potřeb pracovního potenciálu z vnitřních zdrojů,
- zvyšování podnikové kultury, zlepšování vztahů a loajálnosti zaměstnanců k podniku (Ďurišová, 2010a, s. 86).

Systém podnikového vzdělávání firmy Baťa byl nastartován založením BŠP a postupně se v souvislosti s rozšiřováním velikosti i aktivit firmy rozrůstal o další instituce. S rozvojem Baťových závodů rostla potřeba nových a hlavně kvalifikovaných pracovníků, a tak firma postupně vytvářela všechny stupně škol, od školy pro nezletilé až po školy pro dospělé. Školní výuka byla zásadně spojena s prací ve firmě, čímž docházelo k účinnému propojení teorie a praxe (Navrátilová, 2006, s. 21-22).

Počátkem třicátých let se ve firmě Baťa uskutečnily podstatné změny v rozsahu i kvalitě výuky, což nakonec vedlo k založení a otevření nových podnikových škol, jejichž absolventi vykazovali obchodní, organizační, jazykové i odborné znalosti na vysoké úrovni.

6.1 Škola pro nově přijaté zaměstnance

V průběhu 30. let, po překonání hospodářské krize, narůstající počet zaměstnanců, ale také jejich vysoká fluktuace, přinutily vedení firmy Baťa reorganizovat zapracování nově přijímaných dělníků do obuvnických dílen. Manuální dovednosti a návyky získávali nově přijatí zaměstnanci přímo v dílnách u strojů pod vedením zkušených instruktorů. Tato praktická výuka trvala šest až osmdesát dní podle druhu vykonávané činnosti. Praktickou výuku doplňovalo skupinové teoretické vyučování v rozsahu jedné hodiny denně, které probíhalo po pracovní době, a to po celou dobu trvání praktické výuky (Almanach, 1992, s. 17).

6.2 Škola prodavačů

Škola prodavačů byla dalším z velkých učilišť, v němž nabývali svých odborných znalostí pracovníci ze všech prodejen a Domů služeb Baťa v českých zemích. Vznikla v roce 1930, kdy se síť vlastních prodejen obuvi firmy Baťa začala značně rozšiřovat. Výuka v ní probíhala formou krátkodobých kurzů, které trvaly většinou dva až tři týdny. Vyučovalo se nejen teoretickým poznatkům, ale byly prohlubovány i praktické znalosti, např. odborně vedený prodej, provádění inventur a účetnictví prodejny, zpracování objednávek a výkazů, zbožiznalství apod. Součástí kurzu byla i zdravotní výchova, jejíž teoretická část spočívala v přednáškách týkajících se péče o nohy a praktickou část tvořilo pedikérství (Almanach, 1992, s. 17).

Tato dobře fungující škola umožnila vyškolit vysoké počty pracovníků. Např. v roce 1938 bylo v této škole vyškoleny přes 3.000 prodavačů, pedikérů, opravovatelek punčoch, aranžérů, vedoucích prodejen, účetních, kontrolorů a příjemců oprav (Almanach, 1992, s. 17). V roce 1939 navštěvovalo tuto školu v různých kurzech 2.928 posluchačů, z toho 874 prodavačů, 549 pedikérů, 672 opravářek punčoch, 344 vedoucích prodejen, 200 aranžérů, 65 pneumatikářů a speciálními cizojazyčnými kurzy prošlo 224 prodavačů, kterým byl určen také nejvyšší počet hodin, a to 3.650. Za rok bylo ve škole odučeno celkem kolem 12.750 hodin (Tři, 1940, s. 7).

Škola prodavačů byla skutečnou školou praktického života. Zaměstnanci firmy, kteří získali bohaté zkušenosti ve světě, je předávali stovkám pracovníků, kteří se ve škole zaučovali v nových pracovních oborech a kteří měli těchto zkušeností dále využít ke službě zákazníkům. Svou činností škola obohacovala

nejen průmysl a prodej o tisíce zdatných pracovníků, ale pečovala také o to, aby tito pracovníci si své znalosti neustále doplňovali.

V roce 1940 byl ve zlínských filmových ateliérech natočen pro školu prodavačů instruktážní film s názvem „*Jak získat a udržet zákazníky*“. Režiroval ho Elmar Klos, účinkujícími byli herci Zemského divadla v Brně. Film názorně ukazoval, jak má prodavač postupovat, aby se služba zákazníkům děla v pravém slova smyslu a jak je možné trvale získat důvěru každého, kdo jednou do prodejny vstoupil (Instruktážní, 1940, s. 3).

6.3 Škola pro prodavače československého zboží v cizině

O jejím vzniku informoval závodní tisk, a to následujícím způsobem:

„V těchto dnech (počátkem roku 1938 – pozn. autorky) byla ve Zlíně otevřena nová škola pro prodavače československého zboží v cizině. Jejím posláním je připravit prodavače na exportní obchod a pobyt v cizině tak, aby mohli co nejlépe prodávat výrobky československých exportérů, spolupracujících se společností Kotva. Na škole se vyučuje technice exportního obchodu, národohospodářství se zřetelem k obchodním smlouvám, odbornému zbožíznalství, hospodářskému zeměpisu, dopravnictví, celnictví, expedici, vedení vzorkoven a osobnímu získávání zákazníků.“ (Výchova exportních prodavačů, 1938, s. 5).

6.4 Pilotní škola

Že moderní obchod potřebuje lidi, kteří umějí počítat s každou minutou, protože na rychlosti a pohotovosti často záleží zdar celého obchodního podnikání, a že skvěle rozvinutá organizace moderního letectví přibližuje vzdálené země coby potencionální zákazníky, vědělo dobře i vedení Baťových závodů. Proto věnovalo velkou péči a pozornost právě letectví a snažilo se, aby každý spolupracovník z oddělení obchodu ovládal dokonale i řízení letadla, které by ho učinilo nezávislým na vzdálenosti a umožnilo mu značně rozšířit okruh svého obchodního působení.

Pilotní škola pro zaměstnance Baťových závodů byla zřízena při letišti v Otrokovicích a poskytovala každému zaměstnanci, který se do ní přihlásil, možnost dokonalého výcviku v řízení letadla. Školné činilo 4.000,- Kč a zahrnovalo pouze režijní náklady. Poplatek to byl velmi nízký ve srovnání s cenou v té době běžných leteckých kurzů, která se pohybovala kolem 17.000,-

Kč. Každý účastník po teoretické přípravě musel absolvovat asi šedesát cvičných letů a složit v Praze státní zkoušku. Po jejím úspěšném složení vystavilo ministerstvo každému absolventu diplom pilota, který ho opravňoval k samostatnému řízení letadla (Pilotní, 1932, s. 5).

6.5 Exportní škola

Tato škola byla jednou z typických vzdělávacích institucí pro dospělé pracovníky firmy Baťa a současně jedním ze dvou pilířů jazykového vzdělávání ve Zlíně. Vznikla v roce 1929 jako reakce na expanzi firmy Baťa do zahraničí, v důsledku čehož její exportní oddělení bylo nuceno začít organizovat speciální kurzy především pro vedoucí prodejen, dílen a provozů a pro nákupce podniku, kteří měli být schopni pracovat mimo území Československa. Vyučování v této škole, stejně jako ve všech školách a vzdělávacích institucích firmy Baťa, bylo pouze večerní. Učební program v sobě zahrnoval jak předměty odborné, tak i všeobecně vzdělávací. Hlavními vyučovacími předměty byly cizí jazyky a reálie v úvahu přicházejících zemí, pojímané se zvláštním zřetelem k poznání životních zvyklostí budoucích zákazníků, resp. dodavatelů (Almanach, 1992, s. 16-17). Každý frekventant si vybíral buď nákupní, nebo prodejní obor a mimo to ještě jeden z volitelných cizích jazyků, kterými byly: španělština, italština, portugalština, francouzština a angličtina. Němčina byla pro všechny účastníky povinná. Podle svých jazykových znalostí byli frekventanti rozděleni do skupiny začátečníků nebo pokročilých, popř. do korespondence v cizím jazyce. Absolvování této školy trvalo dva roky. Po jejím skončení bylo možné dále pokračovat v jazykovém školení ve zvláštních kurzech. O přijetí rozhodovalo na základě písemné přihlášky doporučené osobním oddělením a po složení přijímacích zkoušek její ředitelství. Školné činilo tři koruny za vyučovací hodinu a platilo se na celé pololetí předem (Máte, 1943, s. 3).

Exportní škola se spolu s Vyšší lidovou školou Tomáše Bati stala základním pilířem výchovně vzdělávací činnosti v oblasti večerních jazykových kurzů. Podzim roku 1939 byl ve znamení mohutného nástupu jak mládeže, tak hlavně dospělých pracovníků Baťových závodů k prohloubení a obohacení svých vědomostí dalším teoretickým vzděláním. O rozsahu tohoto hromadného vzdělávání svědčí skutečnost, že jen v exportní škole se týdně vyučovalo přes 155 hodin a výuky se účastnilo přes 1.500 posluchačů (Sta, 1939, s. 8).

Exportní škola jako vzdělávací zařízení existovala v podniku až do roku 1948. V poválečném období pořádala v pravidelných čtrnáctidenních lhůtách přednášky význačných národohospodářů a finančních odborníků, a to nejen pro

své žáky a zaměstnance podniku, ale také pro zájemce o studium exportních otázek z řad veřejnosti (Exportní, 1947, s. 4).

6.6 Tomášov

Šlo o novou vzdělávací instituci, která se ve struktuře zlínského školství objevila ve druhé polovině 30. let, kdy firmě Baťa začali scházet mladí muži, kteří by byli schopni zastávat ty nejvyšší hospodářské funkce. Na splnění tohoto náročného úkolu již BŠP nestačila. Proto se začal budovat ústav s nadstandardním stupněm výchovy, který byl na počest zakladatele firmy Baťa pojmenován Tomášov². Podnět pro jeho založení byl dán osobním příkazem Jana Antonína Bati, který požadoval vytvoření a vybudování pokusné koleje pro mladé muže s co nejpřísnějšími výběrovými kritérii (zdravotní stav, inteligence, osobnostní vlastnosti, aj.). Tento ústav kopíroval elitní anglické a americké vysoké školy a z mladých mužů měl vychovat budoucí obchodníky (Ďurišová, 2010a, s. 87).

Tomášovci, jak se tito mladí muži nazývali, byli připravováni pro vedoucí pozice v moderním hospodářství v celém světě. Výuka odborných předmětů, všeobecně vzdělávacích předmětů a speciálních předmětů zde probíhala formou seminářů, rozhovorů a společných shromáždění. Důraz byl kladen na společenskou výchovu a rozvoj požadovaných osobnostních vlastností. Při společných studiích museli mladí muži chodit v oblecích a cylindrech, ve škole se učili zvyklostem vyšší společnosti: cizím jazykům a společenskému vystupování, museli umět komunikovat s lidmi u stolu. Do práce chodili v žaketu, bílých vestách, s cylindry a rukavicemi. Slavnostní oblek odkládali jen v továrně, kde přes den pracovali. Po návratu z práce do koleje výchova pokračovala. Doplňkem výuky se stala práce v kroužcích. Jejich vychovateli byli odborníci s vysokým vzděláním. I přes velmi přísný výběr se však nepodařilo dosahovat výsledků, které vedení firmy očekávalo. Později byl ve stejném duchu vybudován Miladov, vzdělávací ústav pro ženy (Nádvorník, 1995).

6.7 Klub absolventů BŠP

Posláním klubu, který byl založen 3. června 1933, byla činnost vzdělávací, sportovní a zábavná a realizovala se zprvu v rámci řady zájmových kroužků, od roku 1937 se soustředila ve sborech tematicky zaměřených. Prvním

² Dnes budova Kliniky reprodukční medicíny a gynekologie ve Zlíně.

předsedou klubu byl Tomáš Baťa. Náplň činnosti tvořily nejen přednášky významných lidí a odborníků z oboru zájmové činnosti jednotlivých sborů, ale jejich členové čerpali také ze zkušeností a praxe svých kolegů. Celá řada jejich členů se účastnila budování závodů firmy Baťa nejen v ČSR, ale i v zahraničí. Jejich podíl byl významný zejména při výstavbě nových továren v Otrokovicích, Napajedlích, Třebíči, Zruči nad Sázavou, ale také ve Francii, Velké Británii, Německu, Indii a dalších zemích (Almanach, 1992, s. 29-30).

6.8 Vyšší lidová škola T. Bati

Na základě podnětu Baťových závodů a současně jako část odkazu tragicky zesnulého Tomáše Bati došlo ke zřízení této školy na podzim roku 1932. Šlo o nadstavbové zařízení, jehož úkolem bylo poskytnout všem zájemcům všeobecné vzdělání a rozvíjet u nich speciální vědomosti a dovednosti. V této nově vytvořené vzdělávací instituci přednášeli nejen vysokoškolští profesori, vědečtí pracovníci, lékaři, inženýři, stavitelé, ale i lidé z praxe, jakožto znalci otázek denního života. Výuka probíhala formou přednáškových cyklů a kurzů, a to v budově Masarykovy pokusné diferencované školy a ve školách na Letné a na Zálešné. V prvním roce existence školy se jich uskutečnilo 36 a byly seskupeny v určité tematické celky, jako např. zdravotnická osvěta, jazykové kurzy, psaní na stroji, těsnopis, péče o auto, zdravá výživa, apod. (T. Bati, 1932, s. 5). Účast zájemců byla podněcována i nízkými poplatky, které se řídily počtem účastníků a počtem hodin (Wicherek, 2005, s. 3).

V roce 1935 převzala Vyšší lidová škola Tomáše Bati nový přednáškový sál, který se nacházel v přízemí Jinojazyčné měšťanské školy. Byl vybaven komfortními sedadly, plynovým topením, zatemňovacími záclonami a bezhlučnými ventilátory, které odsávaly použitý vzduch i během přednášek. K sálu byla připojena operační místnost, odkud se promítaly filmy nebo diapozitivy. Jednou z prvních v novém sále byla přednáška na téma „*Jak žijí v Americe nyní v době krize a nového řádu*“, kterou přednesl ředitel Masarykovy pokusné diferencované školy měšťanské Stanislav Vrána (Nový, 1935, s. 2).

V průběhu několika let dosáhla Vyšší lidová škola Tomáše Bati v kulturní a vzdělávací činnosti velmi dobrých výsledků. Mimořádnou pozornost však vzbuzovaly výsledky docílené v oblasti jazykového vzdělávání, jež bylo výrazně podporováno také vedením Baťových závodů. To mělo eminentní zájem na tom, aby co největší počet zaměstnanců výrobních i obchodních skupin ovládal jeden nebo dva cizí jazyky. Zájem o jazykové kurzy se rok od roku obrovsky

zvyšoval. V roce 1938 se těchto kurzů účastnilo kolem 5.000 zájemců, kteří byli rozděleni do více než 60 tříd (Přes, 1938, s. 1). Výuku jazyků navštěvovaly děti předškolního věku, děti školou povinné i dospělé osoby.

V roce 1940 zavedla Vyšší škola lidová novinku, kterou byly odpolední jazykové kurzy pro ženy v domácnosti. Měsíční školné v nich činilo 24,- Kč při dvou hodinách výuky týdně a posluchačky si mohly zvolit němčinu, angličtinu, španělštinu, francouzštinu, ruštinu nebo některý z orientálních jazyků (Jazykové, 1940, s. 1). Od roku 1936 do roku 1940 se současně ve Vyšší škole lidové a Exportní škole uskutečnilo 8.250 jazykových zkoušek (8.250, 1940, s. 5).

Od roku 1940 se ve výuce začaly objevovat také některé nové formy výuky, jakými byly např. letní intenzivní kurzy s celodenní jazykovou výukou. Již v roce 1940 se uskutečnil třítýdenní prázdninový kurz němčiny, kterého se zúčastnilo 350 frekventantů rozdělených do 29 tříd. Výuka probíhala šest hodin denně a jejím úkolem bylo znásobit slovní zásobu všem účastníkům tak, aby se po skončení kurzu mohli pohodově přizpůsobit potřebě a užití cizího jazyka jak v ústním, tak v písemném styku (Zahájení, 1940, s. 3). Kromě tohoto kurzu němčiny proběhla v srpnu téhož roku ve Zlíně ještě letní škola cizích jazyků pro pokročilé i začátečníky, kteří zde mohli získat základy italštiny, španělštiny, ruštiny, angličtiny a francouzštiny. Vyučovalo se ve skupinách po deseti posluchačích, denně, kromě neděle. Výuka probíhala za příznivého počasí v přírodě u vody a byla zaměřena zejména na živý, hovorový jazyk (Letní, 1940, s. 1). Další novinkou, kterou ředitelství Vyšší lidové školy Tomáše Bati připravilo, byly desetitýdenní tzv. jazykové koleje angličtiny, italštiny a španělštiny (Zájem, 1939, s. 5). Vedle klasických metod se ve vzdělávání dětí uplatnila i nová metoda – jazyková výuka pomocí loutkového divadla, které s přílehlavým názvem „Radost“ zřídila v novém přednáškovém sále v roce 1939 Vyšší lidová škola Tomáše Bati, a to jak ke kulturnímu povznesení Zlínska, tak zejména pro výchovu a uměleckou zábavu mládeže, ale i dospělých (Radost, 1939, s. 4; Stálá, 1939, s. 6).

Kromě jazykových kurzů pořádala Vyšší lidová škola Tomáše Bati také kurzy z učiva měšťanské školy, o které se zajímali převážně ti, kteří tuto školu neukončili. Z odkazu Tomáše Bati byla ve škole stále zdůrazňována a uplatňována myšlenka možnosti doplnění, prohloubení a rozšíření vzdělání pro každého jedince bez rozdílu povolání a předchozího vzdělání.

6.9 Škola umění

Vznik této školy byl vyvolán na jedné straně potřebou Baťových závodů řešit profesionálním způsobem otázku průmyslového designu, na druhé straně snahou o kulturní povznesení města a o vytváření pozitivního vztahu široké veřejnosti k umění, zejména výtvarnému.

Začátkem února 1939 ohlásil Jan Antonín Baťa prostřednictvím závodních novin své rozhodnutí vybudovat ve Zlíně uměleckou školu koncipovanou jako podnikové výtvarné učiliště, které by se mělo pokusit o nové, moderní pojmání umění a které by úzce souviselo s praktickým životem. Baťa si totiž uvědomil závažnou věc: i přesto, že vyráběl kvalitní a levnou obuv, která šla dobře na odbyt, chyběl jí zajímavě graficky zpracovaný obal a především reklama. Žádná z uměleckých škol se v tehdejším Československu designem a reklamou nezabývala, a dokonce ani žádný z českých výtvarníků se soustavněji této problematice nevěnoval. Otevření školy postavil Baťa na plánu, podle něhož by z ní mělo každoročně vyjít až deset tisíc malých i velkých návrhů, jejichž finanční přínos by se stal základem pro její provoz. Jednalo by se o návrhy obchodní, reklamní, stavební, dekorační, inzertní, o návrhy ozdobných předmětů a hraček, ale také o ryze umělecká díla. Cílem školy měla být podle Bati výchova výtvarně nadaných žáků v samostatné podnikatele nebo vedoucí pracovníky v uměleckém průmyslu. Tato výchova se měla realizovat tak, aby vedle čistě výtvarného vzdělávání, opírající se o míru vrozených vloh, byl každý žák dokonale vyučen některému uměleckému řemeslu a vštípena mu zásada, že studoval proto, aby dovedl svým uměním a prací živit jiné (Umělecká, 1939, s. 1).

Již 18. září 1939 bylo zahájeno vyučování v prvním ročníku Školy umění, do níž ze 150 uchazečů, kteří vykonali přijímací zkoušky, bylo přijato 36 žáků, a to na zkušební dobu jednoho roku. Teprve potom se mohli na návrh profesorského sboru stát jejími řádnými posluchači. Byl to nový typ školy, která byla první a jedinou svého druhu v Československu a která se cílevědomě věnovala průmyslovému návrhu a reklamní grafice. Byly zde akceptovány všechny podněty moderního vývoje výtvarného umění, podle kterých se pružně měnila a doplňovala skladba vyučovacích předmětů i jejich obsah (Zlínská škola umění dnes zahajuje, 1939, s. 1). Výuka probíhala převážně v odpoledních hodinách, aby si dopoledne žáci mohli prací v Baťových závodech, hlavně v odvětvích, která byla příbuzná oboru jejich studií, vydělávat na školné. To činilo 600,- Kč ročně a bylo nutné ho uhradit předem. Žáci Školy umění byli postaveni na úroveň mladých mužů BŠP, což v praxi znamenalo, že si na své vzdělávání museli vydělat vlastní prací a byli podřízeni stejným školským

ustanovením. Všichni žáci proto obdrželi od firmy Baťa vkladní knížky, na něž byli povinni si ukládat všechny vydělané peníze a jejich spořivost měl za úkol kontrolovat profesorský sbor (Škola, 1939, s. 6).

Od října téhož roku začala škola pořádat také různé odborné kurzy pro zájemce z řad veřejnosti i kurzy speciální (Zlínská škola umění v činnosti, 1939, s. 3).

Ve školním roce 1940/1941 byl vytvořen statut školy, ve kterém se objevil požadavek otevřít čtyři odborná oddělení, a to: grafické, dekorační, sochařské a oddělení bytové kultury, a dvě oddělení speciální: restaurátorské a speciální sochařské. Do budoucna se uvažovalo ještě o třetím oddělení, oddělení architektonickém. Začátkem listopadu 1940, ve druhém roce svého působení, zahájila v rámci Školy umění svou činnost také Večerní škola umění, která byla přístupná všem zájemcům ze Zlína a jeho okolí. Vyučovalo se v ní celoročně pěti oborům, a to po šesti hodinách týdně, celkem tedy 240 hodin. Kromě toho pořádala večerní škola řadu kurzů z oborů zastoupených v tovární práci, kde bylo umění nutné a nápomocné při tvoření nových typů průmyslových výrobků. Prvním z těchto kurzů byl kurz pro modeláře obuvi. Mimo tyto kurzy organizovala večerní škola také odborné přednášky v cyklech po 30 hodinách, pro mimozlínské zájemce i v sobotu odpoledne a v neděli dopoledne (Zlín, 1940, s. 3).

Zlínská Škola umění v sobě spojovala do jednoho celku dva typy škol.

- Školu umělecko-průmyslovou, na níž byli žáci polodenně zaměstnaní v Baťových závodech a odpoledne kromě teoretické výuky pracovali v ateliérech a dílnách. Vyučovalo se v ní 28 předmětům. Po čtyřech letech studia obdržel každý její absolvent výuční list určitého uměleckého řemesla a osvědčení o absolutoriu této školy.
- Školu speciální (hut'), do níž měli možnost přejít na návrh profesorského sboru umělecko-průmyslové školy pouze její mimořádně nadaní absolventi, kteří zde pracovali na uměleckých zakázkách. Vyučovacímí předměty byly: grafika, krajinářství, figurální malba, sochařství a restaurátorství. Škola neměla časově omezenou dobu studia, ale absolventem, který obdržel mistrovský diplom, se mohl stát její žák nejdříve za dva roky (Škola, 1939, s. 6).

6.10 Studijní ústav

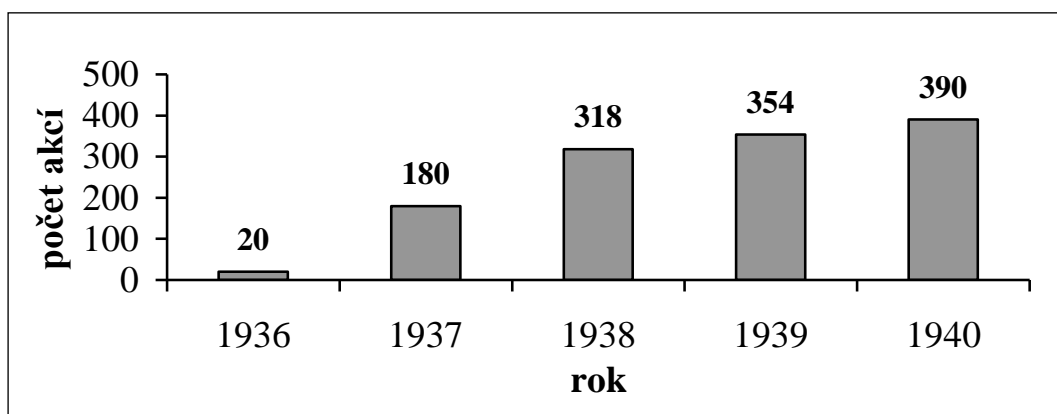
Součástí „baťovského“ vzdělávacího systému se stal i Studijní ústav. Byla to instituce, která neměla v celé Československé republice obdoby. Základní ideou byla myšlenka, aby se tato instituce stala vysokou školou práce, organizovanou tak, aby každý pracující člověk z kteréhokoli úseku moderního provozu tady našel teoretickou radu a poučení o všech otázkách, které měl řešit. Ústav vyrůstal ze specifických podmínek průmyslového, školského a kulturního prostředí zlínského regionu a jeho vznik i vývoj byl dán nejen potřebami rozvoje Baťových závodů, ale současně také působením nových vzdělávacích institucí (průmyslová škola, reálné gymnázium, Škola umění) (Glogar, 1994, s. 3; Ďurišová, 2010b, s. 14).

V pojetí Studijního ústavu se objevily nové moderní prvky související s potřebami vysoce produktivní výroby závislé na vzdělaných dělnících a vedoucích pracovnících a myšlence, že další rozvoj techniky a technologie v podniku je nemyslitelný bez zapojení vědy, výzkumu a výchovy středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných pracovníků (Ďurišová, 2010a, s. 89).

S ideou založit ve Zlíně Studijní ústav Tomáše Bati jakožto „školu pro každého, kdo se chce něčemu naučiti nebo se v něčem zdokonaliti, v první řadě pak pro zaměstnance zlínských závodů, necht' je to začátečník nebo již odborník a necht' je to mladý člověk nebo člověk dospělý“ seznámil Jan Antonín Baťa své spolupracovníky, představitele zlínského školství i stavební odborníky v lednu 1934 (Studijní, 1934, s. 1). Podle plánu to neměla být škola v běžném smyslu, kde by učitelé vyučovali a žáci se učili, ale škola, v níž by se učil především každý sám. V samostatné budově měla být zřízena ústřední knihovna se vzorně vybavenými čítárnami, technologický institut a přednáškový sál pro systematické, odborné vzdělávání a současně také pro výzkumnou činnost. Měla poskytnout možnost všem zaměstnancům firmy osvojit si nebo prohloubit své odborné znalosti formou krátkodobých večerních nebo víkendových kurzů z vybraných, hlavně praktických úseků, vztahujících se k jejich každodenní činnosti. Již v tomto prvním projektu se objevil požadavek, aby všechna oddělení Ústavu tvořila jeden souvislý celek. Konkretizací myšlenek tohoto prvotního projektu byli pověřeni: Stanislav Vrána, ředitel Masarykovy pokusné diferencované školy měšťanské, Antonín Grác, odborný učitel na Masarykově pokusné škole a pozdější první ředitel Studijního ústavu, František Kadlec, architekt a projektant, ředitel zlínské Školy umění v letech 1939–1945 aj. (Glogar, 2007, Ďurišová, 2011a).

Ve svých začátcích, ještě pod názvem Technologický ústav, byla tato nově vznikající instituce prozatímně umístěna v jedné z prvních internátních budov, kde zahájila svou činnost v roce 1935 (Pět, 1940, s. 7). V neděli 26. dubna 1936 byla Studijnímu ústavu slavnostně předána do užívání nová budova³, která se stala přírůstkem typické zlínské architektury. Projektoval ji architekt František Lydie Gahura. S rozšiřováním přednáškové činnosti, vzrůstajícím počtem kurzů a zvláště pak neustálému doplňování sbírek, přestala jedna pětipatrová budova dostačovat. Proto byla Studijnímu ústavu v roce 1938 předána druhá budova⁴, která také pocházela z dílny F. L. Gahury. Bylo do ní přestěhováno oddělení zlínského regionu, národohospodářské oddělení, stálá zlínská galerie a Škola umění (Slavnostní, 1938, s. 1). Spojení těchto dvou budov s Památníkem T. Bati⁵ v souvislý celek uzavřelo prostorné náměstí, tvořené budovami internátů mladých mužů a žen (Kulturní, 1936, s. 1).

Ve Studijním ústavu byly soustředěny sbírky ze všech oborů lidského vědění a práce. Protože k dosažení stanovených vzdělávacích cílů by pouze sbírky nestačily, staly se organickou součástí jeho práce také plánovitě organizované kursy a semináře.



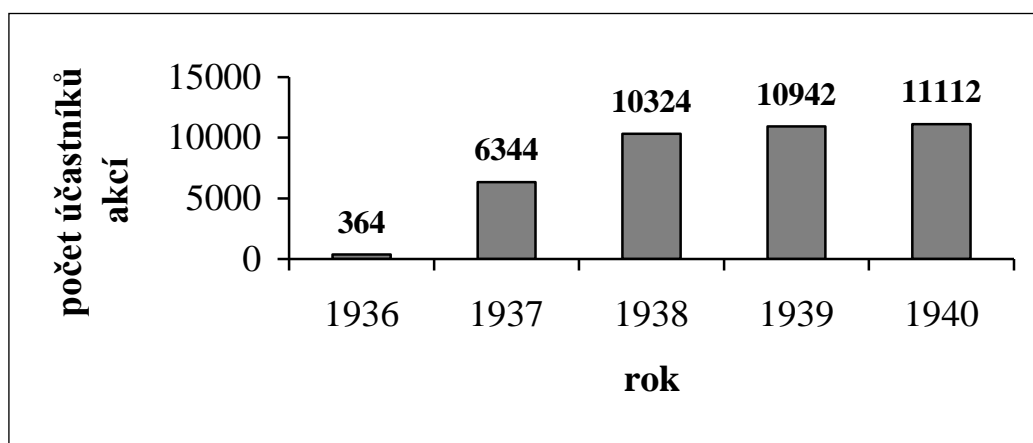
Graf 3: Počet akcí Studijního ústavu v letech 1936-1940

Zdroj:[údaje: Pět, 1940, s. 7-10; zpracování vlastní]

³ Dnes budova Gymnázia a Státní jazykové školy, nám. T. G. Masaryka 2734, Zlín

⁴ Dnes budova Policie České republiky, nám. T. G. Masaryka 3218, Zlín

⁵ Dnes budova Krajské galerie výtvarného umění, nám. T. G. Masaryka 2570, Zlín



Graf 4: Počet účastníků akcí Studijního ústavu v letech 1936-1940

Zdroj: [údaje: Pět, 1940, s. 7-10; zpracování vlastní]

Studijní ústav vhodně doplňoval rozvětvené zlínské školství. Byl navržen jako instituce celoživotního vzdělávání, čemuž odpovídala i jeho vnitřní, čtyřstupňová organizace:

- první stupeň byl určen posluchačům s elementárními znalostmi základních vědních oborů, kteří měli školní vzdělání na úrovni měšťanské školy,
- druhý stupeň navazoval na elementární znalosti I. stupně a na znalosti z nižších odborných nebo nižších středních škol,
- třetí stupeň tvořily speciální kurzy určené pro absolventy středních škol a vyšších škol odborných,
- čtvrtý stupeň se věnoval již jen vybraným partiím z různých vědních oborů a sloužil posluchačům s nejvyšším dosaženým vzděláním (Pět, 1940, s. 7-10).

Činnost Studijního ústavu se soustředila na čtyři oblasti. Byly jimi: oblast výuková, oblast výstavní, oblast odborného poradenství a oblast vědecké činnosti. Hlavním cílem ústavu bylo, aby si každý v co nejkratším čase osvojil co nejvíce hlavně praktických poznatků, které se vztahovaly k povolání a práci v závodě. K dosažení tohoto cíle se využívalo moderních vyučovacích metod, které poskytovaly možnost, aby posluchači sami vlastními experimenty, laboratorními cvičeními a cvičením v dílnách vnikli co nejhlouběji do daného učiva, a aby z poznatků ověřených pokusy získali co nejvíce zkušeností pro svou praktickou potřebu (Pět, 1940, s. 7-10).

Studijní ústav vyrůstal cílevědomě z potřeb rozvoje Baťova průmyslového podniku a celého životního prostředí zlínského regionu. Byl budován lidmi, kteří postřehli potřebu a význam systematického celoživotního vzdělávání

pracujících. Úzce spolupracoval s Masarykovou pokusnou diferencovanou měšťanskou školou i se středními odbornými a všeobecně vzdělávacími školami ve městě. Absolventům průmyslových škol poskytoval v určitých vybraných disciplínách znalosti vysokoškolské úrovně. Možnost vzdělávat se dával také těm, kteří k tomu v mládí neměli příležitost a měli zájem na zvyšování své kvalifikace, ale i těm, kteří sice příslušného vzdělání dosáhli, ale měli zájem na soustavném rozšiřování svých znalostí. Svou spoluprací se zlínským průmyslem chtěl vytvořit učiliště, které by poskytovalo odbornou až vysokoškolskou přípravu pro práci v průmyslu kožedělném, gumárenském a plastikářském (Vysokoškolská, 1939, s. 1).

Ve Studijním ústavu je možné spatřovat zárodek dnešního vysokého školství ve Zlíně.

6.11 Shrnutí a závěr kapitoly

O Zlínu bylo známo, že zde s průmyslovou výrobou úzce souviselo neustálé vzdělávání se, a to jak odborné, tak teoretické. Ve výchovně vzdělávací oblasti věnovaly Baťovy závody velkou pozornost nejen počátečnímu odbornému vzdělávání mládeže, ale také celoživotnímu vzdělávání dospělých pracovníků i občanů města Zlína. Kromě zřízení vlastní závodní odborné školy pro učně (BŠP) pořádala firma Baťa pro dospělé zaměstnance různě zaměřené vzdělávací kurzy (např. obchodní korespondence, účetnictví, reklama, jazykové kurzy, pro ženy šití či vaření aj.), čímž postupně vytvářela předpoklad k zakládání podnikových výchovně vzdělávacích institucí, v nichž každý mohl nalézt nesčetně příležitostí ke svému dalšímu vzdělávání podle zájmu a představ, neboť jen co nejvšestranněji vzdělaní pracovníci jsou schopni nových tvůrčích myšlenek a budují prosperující konkurenceschopný podnik.

Protože rozvoj Baťových závodů sebou přinášel potřebu stále nových a hlavně kvalifikovaných a vzdělaných pracovníků, vytvářela firma postupně všechny stupně škol, od školy pro nezletilé až po školy pro dospělé. Ve 30. letech tak byly založeny a otevřeny nové podnikové školy, jejichž absolventi vykazovali na vysoké úrovni obchodní, organizační, jazykové i odborné znalosti. Postupně tak vznikla škola pro nově přijaté zaměstnance, škola prodavačů, škola pro prodavače československého zboží v cizině, pilotní škola, exportní škola, Tomášov, Klub absolventů BŠP, Vyšší lidová škola Tomáše Bati, Škola umění a Studijní ústav.

Příprava pracovníků pro továrnu byla důkladně promyšlená, zabezpečená jak materiálně a organizačně, tak i kvalifikačně, protože pouze náročná příprava je zárukou výkonnosti a kvalitní práce. Proto firma věnovala prvořadou pozornost výchově a vzdělání a vycházela z poznání, že hlavní motivací lidí nejsou jen peníze, i když hrají rozhodující existenční roli, ale především seberealizace člověka, pro niž byla každému pracovníkovi dána stejná šance.

Firma Baťa měla ucelený systém nejen v podnikání, ale také ve vzdělávání a ve službách. Služby byly komplexní, kvalitní, levné a dostupné nejen zaměstnancům, ale také všem občanům, kteří ve Zlíně žili. Byla dodržována zásada, že na službách nesmí firma moc vydělávat. Služby patřily do oblasti sociální politiky firmy. K dobrým službám patřila komplexní síť firemních obchodů a zařízení: vlastní obchody, hotely, restaurace, samoobslužné velkokapacitní jídelny, kina, kluby, sportovní a kulturní zařízení, nemocnice, prádelna apod.

V rámci Baťova vzdělávacího systému došlo k metodickému spojení celého výchovně vzdělávacího procesu, který vykazoval velmi dobré výsledky ve všech oblastech.

7. STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY NAVAZUJÍCÍ NA BAŤOVY ZÁVODNÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Úsilí o rozvoj zlínského školství bylo na prvním místě spojeno s modernizací škol určených pro vzdělávání mládeže do 14 let. Její další přípravu pak určovaly potřeby Baťových závodů. Jak rozvoj výroby, tak i rozvoj obchodu vyžadoval, aby každý zaměstnanec získával nejen stále hlubší a kvalitnější odborné vzdělání, ale také praktické zkušenosti.

Díky postupně vznikající vzdělávací soustavě průmyslového a obchodního školství, která navazovala na zkušenosti BŠP, docházelo k odborné výchově strojařů, elektrikářů, chemiků, stavařů, koželuhů i obchodníků. Založení BŠP a její pozdější značné rozšíření na desítky učebních oborů i vznik nových podnikových škol – to vše se stalo základem budoucích zlínských středních odborných škol i učňovského školství.

7.1 Střední průmyslová škola strojnická

Střední průmyslová škola strojnická se vyvinula z průmyslové školy strojnické, která měla své východisko v odborné škole strojnické. K jejímu zřízení, jako první odborné školy v rámci BŠP, došlo na základě výnosu č. 89334/33-III/2 ze dne 23. srpna 1933, který MŠANO vydalo na žádost vedení Baťových závodů, neboť právě ve strojírenské výrobě se nejvíce projevila potřeba přípravy pracovníků pro řízení výroby vyplývající z mohutného rozvoje firmy. Tato škola byla čtyřletá. První dva roky plnila funkci odborné pokračovací školy, další dva roky měla funkci dvouleté školy mistrovské. Nešlo však ještě o školu průmyslovou (Průmyslová, 1937, s. 1).

Ta se stala skutečností až v roce 1937, kdy MŠANO rozhodlo svým výnosem č. 64594/37-III/4 ze dne 20. července 1937 o zřízení vyšší dvouleté průmyslové školy s oddělením strojnickým s pobočkou elektrotechnickou, oddělením technologickým pro obuvnický průmysl a oddělením chemickým se zaměřením na kožařství a gumárenství. Studium na této škole bylo zakončeno maturitní zkouškou, čímž vyvrcholilo vybudování průmyslové školy strojnické. Cílem školy bylo odborné vzdělání podle stupně nadání žáků, jejich zájmu, schopností i výsledků (Průmyslová, 1937, s. 1).

7.2 Střední průmyslová škola chemická

V Baťových závodech bylo mnoho oddělení, která vyžadovala součinnost chemiků, jako např. laboratoře pro kontrolu dovážených surovin nebo provozní laboratoře. Za vedení zkušených odborníků se i v laboratořích zaškolovali mladí muži BŠP, aby se z nich stali laboranti. Aby se nejlepší z nich mohli stát samostatnými chemiky, vznikla v závodní škole dvouletá odborná škola chemická a na ni navazující dvouletá mistrovská škola (Výchova budoucích chemiků, 1942, s. 4).

Předchůdkyní střední průmyslové školy chemické byla odborná škola chemická, v níž začala výuka ve školním roce 1932/1933 a měla jednu třídu. Tato odborná škola, která byla původně na úrovni školy učňovské, se postupně zvětšovala, jak narůstal počet žáků i počet tříd. Teprve školní rok 1937/1938 lze považovat za první rok existence průmyslové školy chemické. V tomto roce MŠANO udělilo svým výnosem nově vzniklé dvouleté škole mistrovské navazující na druhý ročník školy odborné právo veřejnosti, stejně jako dvouleté vyšší průmyslové škole navazující na školu mistrovskou. Ve škole se vyučovalo jak předmětům odborným, tak všeobecným. Hlavní část praktického výcviku probíhala v chemických laboratořích Baťových závodů. Škola tak byla úzce spjata s praxí a skutečným životem. Žáci mistrovské školy i vyšší průmyslové školy pracovali v rámci praxe většinou jako pomocníci samostatných výzkumných pracovníků ve Výzkumném ústavu Baťových závodů, jehož ředitelem byl prof. dr. ing. Stanislav Landa. Od ledna 1940 v něm pracoval i prof. Ing. RTDr. Otto Wichterle, DrSc., světově proslulý český vědec patřící mezi zakladatele makromolekulární organické chemie, objevitel umělého polyamidového vlákna – silonu a vynálezce gelových kontaktních očních čoček. Výzkumný ústav měl nad odbornou školou chemickou odborný dohled, který se projevoval hlavně při tvorbě osnov a výběru učiva. Škola měla sídlo v dnešní budově Technologické fakulty Univerzity Tomáše Bati a první maturitní zkoušky se zde konaly v roce 1941 (Almanach, 1987).

7.3 Střední průmyslová škola kožařská

Základem této školy se stala v roce 1925 zřízená Závodní odborná škola obuvnická firmy T. & A. Baťa a v roce 1937 potom technologické oddělení pro obuvnický průmysl firemní Průmyslové školy Baťa ve Zlíně. Ve své době patřila tato škola mezi první svého druhu v Evropě. Její předností bylo úzké sepětí s praxí. Zaměření školy bylo zejména na výrobu obuvi a dále na výrobu galanterního zboží eventuálně administrativu v těchto oborech. Její původní

název Průmyslová škola ve Zlíně, obor obuvnický, který nesla od roku 1937 do roku 1948, se v roce 1953 změnil na Průmyslová škola kožařská Zlín (Kožařská, 1987, s. 6).

7.4 Střední průmyslová škola stavební

Až do roku 1936 byla pro stavaře ve Zlíně k dispozici pouze všeobecná živnostenská škola pokračovací.

Stavební odbor při Průmyslové škole ve Zlíně vznikl jako poslední. V roce 1937 byla jako první škola se stavebním zaměřením zřízena dvouletá odborná škola zednická a o dva roky později byly otevřeny také dvouletá mistrovská a dvouletá vyšší průmyslová škola. Vznik Průmyslové školy stavební ve Zlíně se datuje od roku 1939/40. Od tohoto školního roku měl stavební odbor na této škole všechny tři formy odborného vzdělání: odbornou školu zednickou, školu mistrovskou i vyšší průmyslovou (*Výroční zpráva k 25 letům trvání a činnosti Střední průmyslové školy stavební v Gottwaldově*, 1964, s. 7).

Odborná škola stavební vychovávala zednické učně, kteří měli praktickou i teoretickou výuku rozdělenou na 10 měsíců v roce. Na podzim a v zimě se vyučovalo odpoledne, na jaře a v létě až večer a odpoledne pouze v sobotu. Žáci si osvojovali základní znalosti ze stavebních řemesel, ale také se vzdělávali v jazyce českém, německém a ruském, v nauce o státě, fyzice a průmětnictví (*Výroční zpráva k 25 letům trvání a činnosti Střední průmyslové školy stavební v Gottwaldově*, 1964, s. 7).

7.5 Střední ekonomická škola

Záměr zřídit ve Zlíně obchodní střední školu se prosazoval velmi těžce, neboť sám Tomáš Baťa se k tomuto problému stavěl dost kriticky. Za počátky zlínského obchodního školství lze považovat jednak obchodní kurzy, které z podnětu Tomáše Bati pro privatisty Obchodní akademie v Uherském Hradišti organizoval profesor František Ráček, a také obchodní kurzy, které při BŠP pořádala firma Baťa (Zlínský, 1936, s. 4).

Z podnětu šéfa závodů J. A. Bati a starosty města D. Čipery byla výnosem MŠANO č. 67643/33-III z 16. června 1933 počátkem školního roku 1933/1934 ve Zlíně otevřena pro žáky, kteří byli zaměstnáni v obchodě, živnosti nebo průmyslu a kteří vyhovovali platným podmínkám o přijímání žactva

do obchodních škol, veřejná dvouletá obchodní škola. Nejpodstatnější novinkou v ní bylo, že práce žáka v obchodě, živnosti nebo průmyslu byla součástí jeho studia a této praxi se přizpůsobilo i vyučování, které probíhalo ve všední dny večer od 19 do 21 hodin a v sobotu dopoledne i odpoledne. Žáci tak měli možnost v praxi využívat a ověřovat si vědomosti získané ve škole a naopak, zkušenosti, které získali v praxi ihned ve škole uplatnit. Teoretické studium a praxe se tak vzájemně prolínaly a doplňovaly (Veřejná, 1933, s. 1).

Kromě toho zaměstnání poskytovalo žákům finanční prostředky ke studiu, takže nebyli odkázáni na pomoc rodičů. I tato škola byla školou pracovní (činnou), ve které platila zásada, že žák se má všemu naučit vlastní aktivitou a vlastní činností již ve škole. Závěrečné vysvědčení (dobový výraz „vysvědčení na odchodnou“) z této dvouleté obchodní školy nahrazovalo podle tehdejších platných zákonů průkaz řádného dokončení učebního poměru v obchodní živnosti (Veřejná, 1933, s. 1).

Tato nová škola, která byla zpočátku pobočkou Obchodní akademie v Uherském Hradišti a k jejímuž osamostatnění došlo ve školním roce 1934/1935, byla dalším krokem v plánovitém budování zlínského odborného školství (Obchodní, 1935, s. 5).

Vznik Obchodní akademie ve Zlíně, která byla pobočkou Obchodní akademie v Uherském Hradišti je spojen se školním rokem 1935/1936. Studium na ní trvalo celkem pět let. Dva roky připadaly na absolvování veřejné dvouleté obchodní školy, jeden rok na jednorozční veřejný kurz pro absolventy obchodní školy a dva roky na třetí a čtvrtý ročník obchodní akademie. Na rozdíl od jiných škol, kde žáci věnovali všechnen svůj čas pouze studiu, byli všichni žáci zlínské obchodní akademie zaměstnání a výuka byla přizpůsobena jejich pracovní době. 21. června 1937 složilo na této akademii prvních jejích 10 absolventů svou maturitní zkoušku (Zlínská obchodní, 1936, s. 6).

Ve školním roce 1937/1938 se oddělila zlínská škola od školy v Uherském Hradišti, čímž vznikla ve Zlíně nová střední odborná škola nesoucí název Obchodní akademie Tomáše Bati pro zahraniční obchod. Po tomto osamostatnění začala ve škole i denní výuka. První maturitní zkoušky absolventů denního studia proběhly v roce 1941. Na škole byl zajištěn úzký kontakt vyučujících s firmou Baťa, což ovlivňovalo úroveň výuky a zabezpečovalo spojení teoretické přípravy s praxí (Wicherek, 2005, s. 26).

Od školního roku 1934/1935 se součástí veřejné dvouleté obchodní školy stal jednorozční veřejný kurz pro absolventy obchodních škol, který byl zvláštním

samostatným článkem mezi veřejnou obchodní školou a obchodní akademií. Pro absolventy obchodních akademií pořádala obchodní škola veřejné jednorochní abiturientské cizojazyčné kurzy. Oba tyto jednorochní kurzy, které na obchodní škole zřídilo za pomoci firmy Baťa a se svolením MŠANO svým nákladem město Zlín, se staly velmi cenným doplňkem zlínského obchodního školství (Zlínské, 1934, s. 8).

7.6 Střední zdravotnická škola

Vznik této školy je spojen se vznikem odborné školy pro ženská povolání.

Nejmladší v široce rozvětvené organizaci zlínského školství, které pečovalo o výchovu a vzdělávání dětí a mládeže od 3 do 20, příp. i více let, byla škola rodinné výchovy pro dívky, kterou firma Baťa ve Zlíně zřídila na základě souhlasu MŠANO ze dne 28. června 1935 a která zahájila výuku počátkem školního roku 1935/1936 (Odborná škola, 1935, s. 4). Škola byla sice označována jako zlínská škola rodinné výchovy, ale její oficiální úřední název zněl Veřejná městská odborná škola pro ženská povolání. (Zlínská škola rodinné výchovy, 1936, s. 3). Podle učebního plánu měla tato škola připravit dívky nejen pro samostatnou výdělečnou činnost, kdy vysvědčení ze třetího ročníku nahrazovalo výuční list dámského krejčovství, ale i pro další studium na učitelských ústavech, školách sociálních, ošetřovatelských, vychovatelských apod. (Nová, 1935, s. 3).

Studium bylo dvouleté a hned při zahájení otevřela škola dvě třídy prvního ročníku: jednu třídu normální odborné školy a jednu třídu pokusné školy pro dívky, které byly přes den zaměstnány v dílnách Baťových závodů (Zlínská škola rodinné výchovy, 1936, s. 3).

Také ženské odborné školství, jak již tomu bylo ve Zlíně zvykem, ihned a plně aplikovalo teoretické poučky a poznatky v praxi. Žákyně tak měly možnost vidět, kontrolovat a srovnávat výsledky své práce a osvojit si určitou míru odpovědnosti za své výkony. Ve druhém roce svého trvání získala zlínská odborná škola pro ženská povolání na výstavě v Uherském Hradišti stříbrnou medaili za výrobky zhotovené v hodinách šití a vyšívání. Vkus a praktické využití těchto výrobků ukázaly, že dívky získávaly ve zlínské odborné škole jak náležitou teoretickou přípravu, tak i odborné vyškolení (Úspěch, 1938, s. 7).

Tato škola doplnila soustavu zlínského odborného školství a umožnila dívkám po dokončení povinné školní docházky, tj. po 14. až 15. roce věku, další

všeobecné vzdělávání i speciální školení a přípravu jak pro rodinu, tak i pro další studium nebo praktickou činnost v samostatném povolání (Odborná škola, 1935, s. 4).

7.7 Průmyslová škola koželužská v Otrokovicích

I tato škola měla své kořeny v Závodní odborné škole firmy T. & A. Baťa ve Zlíně. Ve školním roce 1933/1934 přešel první a druhý ročník koželužského oboru do Otrokovic, kde již odborná škola koželužská natrvalo zůstala. Výuka probíhala nejprve v přízemí administrativní budovy, později, když dal Baťa postavit budovu pro obecnou a měšťanskou školu⁶, se učilo tam. Dopoledne a odpoledne žáci obecné a měšťanské školy, večer od 18:30 mladí muži a mladé ženy, aby dokončili svůj pracovní den vzděláváním. I v této škole se pro výuku postupně vytvořily tři dvouleté stupně, ve kterých vyučovali technici z Baťových závodů a odborníci z Baťova výzkumného ústavu. Za odučenou hodinu jim firma platila nejprve 10,- Kč, později 12,- Kč a na vyšší průmyslové škole 15,- Kč. Žáci, jejichž počet se ve třídě pohyboval mezi 20 až 25, si svou výuku hradili z vlastních prostředků. Na odborné škole částkou 8,- Kč, na mistrovské škole 10,- Kč a na vyšší průmyslové škole částkou 12,- Kč za týden. Pokud odborná škola neměla právo veřejnosti a byla podnikovou školou, bylo vysvědčení absolventů uznáváno jen ve firmě Baťa. Po 20. červenci 1937, kdy byla založena výnosem MŠANO Průmyslová škola ve Zlíně a Otrokovicích s právem veřejnosti, i vysvědčení koželužů se stala všeobecně uznávanými. Podle Hamšíkové (1983, s. 23) obsahovala tuto klauzuli:

„Toto vysvědčení nahrazuje na základě §14 zákona ze dne 5. února 1907 č. 26 průkaz řádně dokončeného učebního poměru (tovaryšský list, popř. tovaryšskou zkoušku) pro živnost koželužskou, a jsou-li splněny obecné požadavky zákonné a prokáže-li se zároveň jednorozční zaměstnání v příslušné živnosti na postu pomocníka (tovaryše), popř. továrního dělníka, opravňuje k nastoupení a samostatnému provozování příslušné živnosti.“

11. listopadu 1941 rozhodlo vedení firmy Baťa pod tlakem válečných událostí zrušit vyšší průmyslovou školu koželužskou v Otrokovicích a její žáky převést do Zlína, kde byli zařazeni do tříd vyšší průmyslové školy chemické. V Otrokovicích zůstaly jen škola odborná a škola mistrovská, při nichž byl 29. května 1942 zřízen obor textilní a koncem války obor stolařský. Po válce však oba tyto obory zanikly. V roce 1947 byl v Otrokovicích opět otevřen první

⁶ Dnes budova základní školy, Mánesova 908, Otrokovice.

ročník vyšší průmyslové školy koželužské. V roce 1956 byla zrušena Odborná škola koželužská v Hradci Králové, která byla založena v roce 1924, a její studenti byli převedeni do Otrokovic. Průmyslová škola koželužská v Otrokovicích se tak stala jedinou školou s tímto zaměřením v Československu (Hamšíková, 1983, s. 25-26).

7.8 Střední uměleckoprůmyslová škola

Předchůdkyní střední uměleckoprůmyslové školy byla Škola umění. Rozhodnutí vybudovat ve Zlíně uměleckou školu je spojováno s osobou Jana Antonína Bati. K úvahám o jejím založení ho vedly zcela praktické skutečnosti, jakými byly např. tvarová úprava výrobků, obal, plakát, propagace nebo reklama a zejména neúspěch reklamního oddělení firmy Baťa na Mezinárodní výstavě umění a techniky v Paříži v roce 1937 (Umělecká, 1939, s. 1).

Protože se žádná z uměleckých škol v tehdejší ČR ani designem, ani reklamou nezabývala, a dokonce ani žádný z českých výtvarných umělců se soustavněji této problematice nevěnoval, stala se Škola umění na tomto poli dalším zlínským průkopníkem. Ve Zlíně tak vznikl nový typ školy, která byla první a jedinou svého druhu, jež se cílevědomě věnovala průmyslovému designu a reklamní grafice. Ve škole byly prosazovány moderní koncepce výuky s progresivními tendencemi evropského meziválečného uměleckého školství a moderním utilitárním pojetím amerických škol. Jejím cílem bylo vychovat podniky kvalifikované uměleckoprůmyslové návrháře (Zlínská škola umění dnes zahajuje, 1939, s. 1).

Vyučování bylo zahájeno 18. září 1939. Kromě získaného výtvarného vzdělání se každý žák této školy vyučil také některému uměleckému řemeslu. Po čtyřech letech studia obdrželi absolventi výuční list vybraného uměleckého řemesla a osvědčení o absolutoriu umělecko-průmyslové školy (Zlínská škola umění dnes zahajuje, 1939, s. 1).

Za dobu existence zlínské Školy umění od roku 1939 do roku 1945 působilo na ní v pedagogickém sboru kolem dvaceti významných výtvarníků. Na seznamu pedagogů této školy v čele s jejím ředitelem architektem Františkem Kadlecem, který ji vedl plně ve vysokoškolském duchu a jejíž program nebyl ani dodnes překonán, se objevují jména jako sochař Vincenc Makovský, který je oprávněně pokládán za zakladatele českého designu a první z českých umělců, který se věnoval tvarování strojů a nástrojů, významný historik a teoretik umění Václav V. Štech, rovněž historik a teoretik umění doc. Albert Kukal, architekt Bohuslav

Fuchs, sochaři Jiří Jaška a Luděk Havelka, malíři Karel Hofman, Eduard Milén, Rudolf Gajdoš, Vladimír Hroch a další. Působení těchto osobností, atmosféra a firmou Baťa vytvořené podmínky vedly k tomu, že škola významnou měrou ovlivnila charakter výtvarné kultury čtyřicátých let u nás a její pedagogové i žáci svou činností přispěli k rozvoji poválečné československé výtvarné kultury (Výstava, 1983, s. 3). Ve Zlíně, na Škole umění, se z popudu ředitele Baťových závodů a pod rukama Vincence Makovského zrodil český průmyslový design. Zlín tak má světovou prioritu ve společné prezentaci designérského díla.

Po roce 1945 byla škola zestátněna a přeměněna na střední umělecko-průmyslovou školu, což bylo výrazným krokem zpět a pro Baťovy závody, celé Zlínsko i samotné školství významnou ztrátou.

V roce 1952 přesídlila střední umělecko-průmyslová škola do Uherského Hradiště a na vynikající tradici zlínské Školy umění nejenom těsně navázala, ale snažila se ji nadále prohlubovat a rozvíjet. Postupně budovala technické zázemí pro výuku jednotlivých oborů. Velkým kladem školy byla i skutečnost, že neplnila pouze poslání při přípravě a výchově výtvarníků, ale stala se i přirozeným centrem výtvarné aktivity celého regionu. Vychovala mnoho generací výtvarných umělců a průmyslových výtvarníků, kteří se významně vepsali do historie české výtvarné kultury (Střední, 2010).

7.9 Shrnutí a závěr kapitoly

Vedle firemních institucí existovala ve Zlíně zásluhou postupně vznikající vzdělávací soustavy průmyslového a obchodního školství, která navazovala na zkušenosti BŠP, i síť středních škol.

V roce 1937 byla díky snaze Baťových závodů založena průmyslová škola, která měla původně tři oddělení (strojnické, technologické a chemické), z nichž každé mělo tři dvouleté na sebe navazující stupně, kterými byly: škola odborná, škola mistrovská a vyšší průmyslová škola. Další oddělení (stavební, koželužské a pletařské) vznikla na základě potřeb Baťových závodů. Za okupace přibyla v průmyslové škole ještě dvě oddělení: textilní a stolařské. Každá z pozdějších zlínských středních průmyslových škol měla své východisko právě v některém z oddělení této Baťovy průmyslové školy.

Začátky obchodního školství a vznik Obchodní akademie Tomáše Bati jsou spojeny s obchodními kurzy, které pro své zaměstnance zřizovala firma Baťa. Ženská škola rodinné výchovy, z níž vznikla střední zdravotnická škola, zahájila

ve Zlíně svou činnost v roce 1935. O rok později bylo z iniciativy Spolku rodičů otevřeno soukromé Spolkové reálné gymnázium, které doplnilo možnost přípravy zlínské mládeže pro studium na vysokých školách. Předchůdkyní střední uměleckoprůmyslové školy se stala Škola umění, na níž bylo vyučování zahájeno v roce 1939.

Mezi světovými válkami se ve zlínském regionu díky firmě Baťa vytvořil ucelený vzdělávací systém, který rozvíjel vědomosti a dovednosti a formoval osobnost každého pracovníka a který se stal základem pro budování poválečného zlínského nejen průmyslového a obchodního, ale i učňovského školství.

8. KOMPARACE TRADIČNÍHO A BAŤOVSKÉHO SYSTÉMU ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE SOUČASNOU KURIKULÁRNÍ REFORMOU

Když Johann Ignaz von Felbiger, opat augustiniánského kostela v polské Zaháni, pod jehož vedením vznikl Všeobecný řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k.k. Erbländern), kterým se v celé Habsburské monarchii ukotvily základy moderního školského systému, a autor spisu *Kniha metodní* (Methodenbuch), shromáždil v době zavedení povinné školní docházky v poslední třetině 18. století požadavky na správné vedení školního vyučování, zdálo se, že je vše jasné. Učitel bude vykládat, žáci poslouchat. Pak je z naučeného vyzkouší, procvičí s nimi určité dovednosti, vstřípí jim zásady správné morálky a vzdělanost poroste (Štverák, 1983, s. 185-186; Somr, 1987, s. 152-153). Pokud někoho v této souvislosti napadne, že se ve škole za téměř 240 let zase tak mnoho nezměnilo, není daleko od pravdy.

Způsob výuky, používané metody a organizační formy práce byly a dosud na mnohých našich školách poskytujících jak všeobecné, tak i odborné vzdělání jsou stále ještě značně uniformní. Vycházejí z modelu, který byl vytvořen v již zmíněném 18. století a se kterým nebyl Tomáš Baťa spokojen. Proto byl ve firmě Baťa vytvořen vzdělávací systém vycházející z potřeb firmy, v němž se objevily prvky nejdůležitějších světových reformních pedagogických koncepcí (např. daltonského plánu) i myšlenky našich významných pedagogů (J. Úlehly, S. Vrány, V. Příhody). Základem tohoto systému se stala odborná příprava všech kategorií pracovníků, která byla jednotou teoretické výuky a manuálního výcviku. Její součástí bylo i formování osobnosti.

V právě probíhající kurikulární reformě jde o proměnu funkce školy, jejího prostředí a klimatu. Důraz je kladen na přípravu žáků pro celoživotní učení a na účinné strategie vzdělávání, při nichž se žáci učí převážně vlastními učebními činnostmi. V novém pojetí kurikula, tedy v cílech, obsazích, prostředcích a organizaci vzdělávání, jeho realizaci ve vzdělávacím procesu a předepsaných způsobech kontroly a hodnocení výsledků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 65) se zdůrazňuje získávání a rozvoj klíčových kompetencí, nikoliv již na encyklopedické znalosti. Rozvíjení klíčových kompetencí však neznamená, že žáci již nebudou získávat znalosti. Jde o to, aby osvojené znalosti byly žákům potřebné a v životě užitečné a nebyla to jen ze souvislosti vytržená fakta.

Tabulka 6: Srovnání tradičního a baťovského systému odborného vzdělávání se současnou kurikulární reformou

Zdroj: [vlastní zpracování]

tradiční systém	baťovský systém	kurikulární reforma
jednorázové všeobecné i odborné vzdělání učitelů	počáteční všeobecné i odborné vzdělání učitelů soustavně povinně doplňováno v rámci celoživotního vzdělávání	jednorázové všeobecné i odborné vzdělání učitelů možno dle zájmu prostřednictvím dalšího vzdělávání průběžně doplňovat
autoritativní klima školy = uzavřené, defenzivní	demokratické klima školy = otevřené, suportivní	demokratické klima školy = otevřené, suportivní
jednotný vzdělávací plán	vytvořeny individuální vzdělávací plány	dvoustupňové kurikulum-centrálně zpracované RVP a na základě vlastní strategie, profilování a situace vytvořené specifické ŠVP
vzdělávání orientované na teorii	vzdělávání orientované na praxi	vzdělávání orientované na teorii i praxi
odtržení teorie od praxe	systematické propojení teoretické výuky a praktické profesní přípravy	propojuje teoretické vědomosti s praktickými dovednostmi
důraz na encyklopedické znalosti	důraz praktické dovednosti a využití poznatků v praxi	důraz na kompetence absolventů
pedagog zdrojem znalostí	pedagog průvodcem po zdrojích znalostí	pedagog je poradcem a pomocníkem ve výuce, má naučit žáka, jak informace získat, hodnotit, zpracovat a aplikovat
žáci pasivně přijímají hotové poznatky	žáci získávají poznatky prostřednictvím vlastní činnosti	žáci se učí převážně vlastními učebními činnostmi.
žáci se učí v samotě	žáci se učí ve skupinách i vzájemně jeden od druhého	žáci se učí jak samostatně, tak vzájemnou komunikací i komunikací s učitelem

tradiční systém	baťovský systém	kurikulární reforma
převládá jednotná frontální výuka	nejčastěji je uplatňována diferencovaná, skupinová nebo individualizovaná výuka	promyšlené používání efektivních strategií vzdělávání směřujících k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí
není věnována pozornost dispozicím, zájmům a individuálním potřebám žáků	každý žák vzděláván podle svého nadání, schopností a potřeb	možnost vzdělávat žáky podle upravených a individuálních vzdělávacích plánů
nedostatečné rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti	podpora samostatnosti, rozvíjení zodpovědnosti, cvičení vůle a sebeovládání	podpora samostatnosti, aktivity a tvořivosti
tradiční výukové metody (výklad, popis, písemné práce aj.)	činnostní výukové metody (objevování, procvičování na konkrétních situacích z každodenního života aj.)	moderní výukové metody (výukové projekty, simulační hry, brainstorming aj.)
střídání různých předmětů v časově omezených celcích (45 minut), které na sebe obsahově ani tematicky nenavazují	integrace předmětů do přirozeného kontextu	možnost spojení obsahů různých kurikulárních rámců, tedy odborných obsahů se všeobecně vzdělávacími
slovně názorné, transmisivní pojetí výuky (učitel je garantem pravdy)	konstruktivistické pojetí výuky (učitel je garantem metody)	konstruktivistické pojetí výuky (učitel je garantem metody)
žák se vzdělává v odlišných podmínkách, než v jakých bude později pracovat	žák se vzdělává ve stejných podmínkách, v jakých bude později pracovat.	žák se vzdělává v odlišných podmínkách, než v jakých bude později pracovat

Z porovnání baťovského systému se současnou kurikulární reformou je vidět, že Baťův důkladně propracovaný vzdělávací systém lze považovat za nadčasový a i když se vytvářel v odlišných podmínkách, než jaké panují v současnosti, lze mnoha jeho prvků úspěšně využít i dnes.

9. SHRNUÍ A ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Motto:

„Za nejdůležitější kompetenci člověka se nejen dnes, ale hlavně v nastupující informační společnosti, bude považovat způsobilost vzdělávat se po celý život.“

Porvazník (2003, s. 497)

Vzdělávání představuje důležitou a trvalou součást života a životního stylu mnoha občanů české republiky a je významným prostředkem k dosahování ekonomických i společenských přeměn. Proto je důležité, aby mládež, jejímž hlavním posláním je vzdělávání se a profesní příprava, byla již v rámci vzdělávacího procesu připravována tak, aby při vstupu na trh práce byla uplatnitelná, schopná adaptovat se na nové podmínky, reagovat na měnící se požadavky a potřeby a byla připravena celoživotně se rozvíjet a vzdělávat, neboť již pominula doba, kdy člověk po celý život vystačil jen s tím, co se naučil během přípravy na povolání.

Lidský kapitál, zahrnující znalosti, schopnosti a dovednosti člověka, jeho zkušenosti a motivaci k výkonu, je jedním z rozhodujících zdrojů ekonomického rozvoje a konkurenceschopnosti. Aby člověk mohl fungovat jako kvalifikovaná pracovní síla, musí si neustále rozšiřovat a prohlubovat své znalosti. Podniky ovšem většinou nezískají takové pracovníky, kteří jsou již náležitě odborně připraveni, aby mohli vykonávat práci na místě, na které byli přijati. Proto majitelé otevírají ve svých podnicích školy, které odborný výcvik poskytnou, nebo podporují školy státní či soukromé za stejným účelem (Koubek, Hüttlová, Hrabětová, 1995, s. 14). Tento princip pochopil a prakticky uplatnil již v první polovině minulého století Tomáš Baťa.

Tomáš Baťa si velmi brzy uvědomil, že rozkvět, prosperita a konkurenceschopnost jeho podniku neodmyslitelně souvisí s kvalifikací zaměstnanců a že jejich další vzdělávání přispívá ke zlepšení jejich výkonu, k přilákání nových zájemců o zaměstnání, ke zvýšení jejich oddanosti podniku i k vytváření pozitivního prostředí. Proto svým zaměstnancům poskytoval nejen kvalitní bydlení, zaměstnanecké výhody, sociální i zdravotní péči a možnost kulturního i sportovního vyžití ve volném čase, ale hlavně různé příležitosti k dalšímu vzdělávání, neboť si byl vědom, že znalosti nabyté během počátečního vzdělávání rychle zastarávají a pro růst konkurenceschopnosti má další vzdělávání výrazný efekt. Proto ve své firmě založil nejen vlastní podnikové vzdělávání, ale výrazně podporoval i obecné, měšťanské a střední školy, neboť to byla ideální šance, jak působit na budoucí kvalifikaci člověka už

od útlého věku. A nejen to. Firma Baťa rovněž přišla s myšlenkou zvyšovat kvalifikaci dospělých formou různých kurzů v dalších vzdělávacích zařízeních. Zlín se tak stal jedním z míst orientujících se na realizaci nových myšlenek a vytváření znalostního podniku (Ďurišová, 2010c).

Systematické vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve vzdělávacích institucích a závodních odborných školách firmy Baťa představovalo proces cílevědomého a vyváženého rozvoje lidského potenciálu podniku, které mělo velký význam, protože v podnikovém prostředí umožňovalo:

- soustavné zvyšování úrovně vědomostí, zkušeností a zručnosti všech zaměstnanců podle aktuálních potřeb podniku,
- efektivní pokrytí dodatečných potřeb pracovního potenciálu z vnitřních zdrojů,
- zvyšování podnikové kultury, zlepšování vztahů a loajálnosti zaměstnanců k podniku (Ďurišová, 2010a, s. 86).

Životní zkušenosti poučily Tomáše Baťu, že nové hodnoty vytvářejí jen kvalitní lidé. A tak se základním prvkem jeho filozofie stalo „budování člověka“, člověka, který tvoří, který nad prací přemýšlí, který má radost z dosažených výsledků. Z tohoto důvodu rozšiřoval jeho znalosti, rozvíjel jeho dovednosti, vytvářel potřebné volní vlastnosti a zájmy i jeho pozitivní vztah k podniku (Baťa, 2002, s. 7). Práci Baťa chápal jako příležitost k učení a prostřednictvím učení vychovával z prostých lidí lidi vzdělané, kteří byli zárukou zvyšování produktivity, rozvoje podniku i jeho konkurenceschopnosti (Baťa, 2002, s. 78).

Prvky Baťova vzdělávacího systému vycházejícího z potřeb firmy, jehož základem se stala odborná příprava všech kategorií pracovníků, která byla jednotou teoretické výuky a manuálního výcviku, ve kterém se objevily také prvky nejdůležitějších světových reformních pedagogických koncepcí i myšlenky našich významných pedagogů, neztratily nic na své aktuálnosti a zůstávají platné i v dnešní době.

10. VÝZKUMNÝ PROCES

Pelikán (2011) uvádí, že pro seriózní výzkum by měla být typická průhlednost metodologického postupu. Úkolem této kapitoly je tedy nastínění metodologického pozadí a popis celého procesu výzkumného šetření, který je zaměřen na zjištění prvků Baťova systému podnikového vzdělávání aplikovatelných v systému počátečního odborného vzdělávání v učebních oborech v současných podmínkách.

Nejprve bude vytyčen rámec výzkumného problému a nastíněn obecný cíl jak celé disertační práce, tak samotného výzkumu, který bude dále rozpracován a konkretizován v jednotlivých dílčích cílech. Dále budou vysloveny výzkumné otázky a z nich vyplývající hypotézy, charakterizován zvolený metodologický přístup a popsán sběr dat. Důraz bude kladen na podrobnou analýzu získaných dat a jejich interpretaci, z čehož by mělo vyplynout potvrzení nebo vyvrácení hypotéz, ale také závěry pro praktické využití.

10.1 Cíle disertační práce

Obecným cílem disertační práce je na základě systematického studia primárních historických pramenů a odborné literatury jako zdroje teoretického poznání *vymezení a charakteristika Baťova systému podnikového vzdělávání a historie i současnosti systému počátečního odborného vzdělávání, jejich analýza a vzájemná komparace* a na základě terénního výzkumu pak *prozkoumání možnosti integrace prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovských oborech za účelem zvýšení jejich atraktivnosti*.

Vzhledem ke značnému rozsahu obecného cíle bylo pro jeho splnění nutné stanovit jednotlivé dílčí specifické cíle, které jsou definovány následovně:

- *vymezit a charakterizovat* základní pojmy, které souvisí se zkoumanou problematikou,
- *analyzovat a vyhodnotit* studiem získané teoretické poznatky,
- *zjistit důvody*, proč většina žáků končících základní školu nechce jít do učebního oboru,
- *zjistit*, které prvky Baťova systému podnikového vzdělávání by zvýšily zájem o učňovské obory,
- *zobecnit* získané výsledky,

- *navrhnout*, jaké podmínky by musely být vytvořeny, jaká úroveň vzdělání v oboru zaručena, jaká následná možnost pracovního uplatnění zajištěna a jaké možnosti dalšího profesního růstu vytvořeny, aby zájem o učňovské obory opět vzrostl.

10.2 Výzkumný problém a jeho začlenění do teoretického kontextu

Výzkumným problémem předkládaného výzkumného šetření je nalezení takových prvků Baťova systému podnikového vzdělávání, které lze pojímat jako fenomén vztahující se k současným podmínkám odborného školství, a to zejména učňovského a zjištění jejich vlivu na zájem vycházejících žáků o učňovské obory. Teoretický rámec výzkumného problému tvoří nastíněná historie odborného vzdělávání a učňovského školství (kap. 3) se zaměřením na BŠP (kap. 5.5) a instituce podnikového výchovně vzdělávacího systému firmy Baťa (kap. 6), dále pak charakteristika současného odborného vzdělávání a učňovského školství a jejich předpokládaný další vývoj (kap. 2). Protože výzkumný problém výrazně souvisí se zlínským regionem, byly do teoretického rámce zařazeny také projekty uskutečněné ve Zlínském kraji (kap. 2.3).

Plánování a vlastnímu započetí výzkumného šetření předcházela pouze tvorba tezí teoretického rámce, neboť podle Pelikána (2011) se stává, že výzkumník přistoupí k řešení problému z pozice již zpracovaného teoretického rámce, na jehož základě si vytvořil konkrétní představu o zkoumaných jevech nebo osobách i o určitém výsledku výzkumného šetření a stane se „zajatcem svého očekávání“. Tím svůj výzkum natolik ovlivní, že pak směřuje pouze k potvrzení své původní předpovědi. Z tohoto důvodu byl teoretický rámec disertační práce tvořen a doplňován souběžně s přípravou výzkumu.

10.3 Cíle výzkumného šetření

Na základě hlubšího prozkoumání Baťova systému podnikového vzdělávání a současného systému počátečního odborného vzdělávání je cílem výzkumného šetření pochopit, podle čeho se vycházející žáci rozhodují pro svou další vzdělávací dráhu (1), selektovat jednotlivé prvky Baťova systému podnikového vzdělávání (2), vtypovat prvky vhodné pro počáteční odborné vzdělávání v učebních oborech (3), zjistit, které z nich by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách (4) a jakým způsobem (5) a zmapovat, zda by integrace těchto prvků skutečně zájem o učňovské obory zvýšila (6).

10.4 Výzkumné otázky

Výzkumnou otázkou se rozumí otázka týkající se jevu nebo vztahu, který se bude zkoumat. Pro efektivitu výzkumu je zásadní tím, že mu dává jasný cíl a nutí k rozlišení relevantních a méně relevantních aspektů problému.

Z cílů disertační práce a cíle výzkumného šetření vyplynuly následující výzkumné otázky:

- *otázka č. 1*
Proč většina žáků opouštějících základní školu neakceptuje učební obory?
- *otázka č. 2*
Liší se postoj chlapců a dívek k učebním oborům?
- *otázka č. 3*
Ovlivňuje život žáků ve městě nebo na vesnici jejich vztah k učebním oborům?
- *otázka č. 4*
Jaké prvky obsahoval Baťův systém podnikového vzdělávání, že poptávka po učebních oborech mnohonásobně převyšovala jejich nabídku?
- *otázka č. 5*
Jsou mezi prvky Baťova systému podnikového vzdělávání takové, které by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách?
- *otázka č. 6*
Které prvky to jsou?
- *otázka č. 7*
Bylo by možné tyto prvky do současného systému počátečního odborného vzdělávání úspěšně začlenit?
- *otázka č. 8*
Pokud lze tyto prvky do současného systému začlenit, tak jakým způsobem?
- *otázka č. 9*
Existuje nějaký vztah mezi uplatnitelnými prvky Baťova systému podnikového vzdělávání a zájmem žáků o učební obory?
- *otázka č. 10*
Zvýšila by integrace těchto prvků do současného systému počátečního odborného vzdělávání zájem žáků o učňovské obory?

10.5 Hypotézy

Hypotéza je významným prvkem pohybu poznání k novým objevům. Vzniká na základě známých poznatků, ale formuluje nová tvrzení, jejichž pravdivost je třeba prokázat. Hypotéza je tedy podle Skalkové (1985, s. 49) „*předpoklad, v němž se na základě řady faktů vytváří závěr o existenci objektu, souvislosti nebo příčiny jevu, přičemž tento závěr nelze pokládat za zcela dokázaný*“.

Hypotéza vyjadřuje domněnku o existenci určitého jevu, o existujících vztazích mezi jevy nebo jejich zákonitostmi, o existenci určité vlastnosti nebo výsledku, přičemž toto tvrzení má pouze pravděpodobnostní charakter. Hodnota hypotézy spočívá v tom, že se v ní spojuje známé s novým, a že aktivně působí na další rozvoj vědeckého poznání.

V souladu se stanovenými cíli disertační práce a na základě výzkumných otázek jsou vysloveny následující hypotézy:

H1: V Baťově systému podnikového vzdělávání existují prvky, které by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách.

Autorka předpokládá, že je možné v Baťově systému podnikového vzdělávání nalézt takové prvky, jejichž integrací do současného systému počátečního odborného vzdělávání by se zvýšil zájem o učňovské obory.

H2: Existuje způsob, jakým lze tyto prvky Baťova systému podnikového vzdělávání úspěšně integrovat do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovských oborech.

Autorka předpokládá, že prvky Baťova systému podnikového vzdělávání, které by zvýšily zájem zejména o učňovské obory, by bylo možné úspěšně začlenit i do současného systému počátečního odborného vzdělávání.

H3: Integrací vybraných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do systému současného počátečního odborného vzdělávání se zvýší zájem o učňovské obory.

Autorka předpokládá, že nalezené prvky Baťova systému podnikového vzdělávání, které by byly uplatnitelné i v dnešní době, a které by bylo možné začlenit do systému počátečního odborného vzdělávání, zvýší zájem o učební obory.

10.6 Výběr metodologického přístupu

V současné odborné literatuře je možné se setkat se dvěma základními metodologickými přístupy: kvantitativním a kvalitativním, které jsou pokládány za dvě zcela odlišné výzkumné strategie.

Kvantitativní výzkum popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti, čímž ověřuje teorie a hypotézy (Johnová, 2008, s. 108). Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich stupeň. Číselné údaje lze matematicky zpracovat. Je možné je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (např. vyjádřit směrodatnou odchylku, statistickou významnost apod.). Tím je dána možnost precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů. Výzkumník v kvantitativním výzkumu se snaží držet odstup od zkoumaných jevů, čímž je zabezpečena nestrannost jeho pohledu. Přesné údaje umožňují zevšeobecňování a vysvětlování předpovědí o jevech a příčin jejich existence nebo změn (Gavora, 2000, s. 31-32).

Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní, tedy nečíselné podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, aby jim porozuměl a mohl je popsat. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumění člověku a pochopení jeho hledisek (Gavora, 2000, s. 31-32). Tento výzkum lze použít tehdy, kdy nejde o stanovení prognóz, ale o hloubkový rozbor některých dílčích jevů, jak jednotlivci a skupiny nahlízejí, chápou a interpretují okolní svět (Johnová, 2008, s. 109).

Vzhledem k zaměření výzkumného šetření zvolila autorka pro tuto disertační práci **přístup kombinovaný** (smíšený), a to ze dvou důvodů:

- pracuje se s větším množstvím informací i respondentů s cílem prozkoumat, zda aplikací vybraných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovských oborech by se zvýšil zájem o tyto obory = zkoumání existence určitých jevů a možnosti jejich změn vyžadující kvantitativní přístup,
- v dotazníku jsou použity i otevřené otázky, jejichž zpracování vyžaduje kvalitativní přístup.

Z cíle výzkumu a výzkumných otázek vyplývá, že výzkumné šetření bude v této disertační práci koncipováno jako **explorativně-deskriptivní**. Explorativní (průzkumové, vyhledávací) znamená, že prognózy budou vycházet z dosavadního historického vývoje zkoumaných jevů, z čehož se pak předpoví jejich vývoj v budoucnosti. Podle Johnové (2008, s. 107) deskriptivní znamená, že výzkum se zaměří na hlubší až detailní popis určitých skutečností nebo vztahů a na získání informací o konkrétní skupině lidí, v tomto případě žáků 9. ročníků základních škol (ZŠ).

10.7 Výzkumný design

Výzkumný design znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu a zahrnuje především popis výzkumného postupu, to znamená výběr vzorku, volbu metod, plán samotného provedení výzkumu.

10.7.1 Volba výzkumného vzorku

Výzkumný soubor představují věci, procesy nebo osoby, které se obvykle nazývají subjekty výzkumu. Všechny osoby, o kterých chce výzkum získat informace, tvoří základní soubor, jehož vymezení musí být přesné. Pokud je základní soubor velmi početný, je možné z něj vybrat pouze jistou část, která se nazývá výběrový soubor. Tento výběrový soubor lze určit několika způsoby:

- náhodným výběrem, chápaným ve smyslu matematické teorie pravděpodobnosti,
- stratifikovaným výběrem, jehož podstatou je rozdělení základního souboru podle některého významného znaku na několik podsouborů, v nichž se pak provede náhodný výběr,
- mechanickým výběrem, při němž výzkumník vybírá každou n-tou osobu nebo věc,
- záměrným výběrem, který se uskutečňuje na základě určených relevantních znaků,
- dostupným výběrem, charakterizovaným rčením „co je po ruce, беру“ (Gavora, 2000, s. 59-67).

Žáci 9. ročníků ZŠ okresu Zlín tvořili v rámci této disertační práce základní soubor prvního výzkumného šetření. Protože tento základní soubor je velmi početný a vyčerpávající šetření by z časových ani finančních důvodů nebylo možné provést, bylo použito výběrového souboru určeného způsobem

stratifikovaného výběru. Základní soubor byl rozdělen na dva podsoubory. Jeden podsoubor tvořily ZŠ ve Zlíně, druhý ZŠ mimozlínské. Z každého podsouboru byly náhodným výběrem (losováním) určeny dvě základní školy. Výzkumný vzorek tedy tvořily čtyři ZŠ zlínského okresu. Vzhledem k tomu, že byly tyto školy určeny náhodným výběrem, lze výzkumný vzorek považovat za reprezentativní, neboť žáci 9. ročníků těchto škol mají tytéž nebo velmi podobné vlastnosti jako žáci 9. ročníků ostatních základních škol, proto budou závěry výzkumu aplikovatelné na celý základní soubor.

Druhé výzkumné šetření proběhlo ve firmách zlínského okresu, pro něž byl použit záměrný výběr uskutečněný na základě těchto relevantních znaků: oblast působnosti firmy (strojírenství, stavebnictví, potravinářství, chemický průmysl, obuvnický průmysl, výpočetní technika) a velikost firmy.

10.7.2 Rozsah výzkumného vzorku

Při výzkumu je důležité nejen správně zvolit jednotky výběrového souboru, ale také stanovit jeho rozsah. Všeobecně platí, že čím je rozsah výběrového souboru větší, tím je vyšší pravděpodobnost, že bude dobře reprezentovat základní soubor. Se zvětšováním rozsahu výběrového souboru však nerostou jeho dobré vlastnosti přímo úměrně. Jak podotýká Gavora (2000, s. 66), „*honění se za rozsáhlými výběrovými soubory nemusí přinést spolehlivější výsledky, ale jen více práce*“.

Gavora (2000, s. 67) také uvádí, že při dotazníkových výzkumech v homogenních skupinách obvykle stačí rozsah 100 respondentů. Je-li skupina nehomogenní, tj. skládá-li se z více podskupin, potom musí být každá z nich zastoupena alespoň 50 respondenty.

Někteří autoři (např. Katriak, 1975; Johnson a Christensen, 2012) upozorňují na možnost akceptování kvantitativního kritéria pro reprezentativnost vzorku, kdy doporučují následující procentuální podíl zkoumané populace jako velikost vzorku:

- do 100..... 80 %
- do 1000..... 40 %
- do 10 000..... 7,5 %
- do 100 000..... 1,5 %
- do 1000 000..... 0,25 %
- do 10 000 000... 0,075 %

Celkový počet žáků 9. ročníků všech (i speciálních) ZŠ okresu Zlín ve školním roce 2011/2012 byl (k 30. 9. 2011) 1.752, z toho 1.452 ve školách, jejichž zřizovatelem je obec, 82 ve školách, jejichž zřizovatelem je církev, 36 ve školách, jejichž zřizovatelem je soukromý subjekt a 182 ve školách, jejichž zřizovatelem je kraj (Počty, 2011).

Podle Katriaka (1975) by velikost reprezentativního vzorku základního souboru v případě žáků 9. ročníků všech ZŠ okresu Zlín měla činit 7,5 % z čísla 1.752, což představuje 131 respondentů.

V rámci této disertační práce bylo pro účely výzkumného šetření osloveno 200 žákyň a žáků 9. ročníků čtyř vybraných ZŠ okresu Zlín. Osm z nich se nechtělo výzkumu zúčastnit. Zbývajících 192 respondentů představuje 10,96 % základního souboru, a tudíž splňuje podle Katriaka kritérium reprezentativního vzorku.

Vzorek osmi firem zlínského okresu nelze považovat za reprezentativní, ale pro potřeby této disertační práce dostačuje.

10.7.3 Výzkumné metody

Metodou vědecké práce se rozumí určitý pracovní postup směřující k dosažení stanoveného cíle.

Problémy zkoumané společenskými vědami jsou podle Pelikána (2011) většinou velmi složité a nelze je odhalit použitím jedné metody nebo techniky. Aby se eliminovaly případné jednostrannosti nebo nedostatky jednotlivých metod, byla i v této disertační práci využita možnost jejich kombinování. Každá z níže uvedených a použitých metod má v práci své nezastupitelné místo.

K obecně platným metodám, které byly v této práci použity, patří logické metody vycházející ze základů formální logiky. Jsou jimi:

- **analýza**, která podle Hendla (2005, s. 35) spočívá v rozdělení celku na jeho jednotlivé komponenty (části) a ve zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy; v případě této disertační práce půjde např. o roztřídění teoretických poznatků, které autorka získala studiem primárních dokumentů,
- **analýza dostupných informačních zdrojů**, jejímž cílem bylo nalezení co nejpřesnějších odpovědí na výzkumné otázky a hypotézy,

- **obsahová analýza**, jako analýza studovaných primárních a sekundárních dokumentů a textů, jejímž cílem v této práci bylo v souladu s Hendlem (2005, s. 387) rozkrytí vlastností s ohledem na položené výzkumné otázky,
- **syntéza**, kterou Hendl (2005, s. 35) definuje jako postup skládání částí do celku a popis hlavních organizačních principů, jimiž se tento celek řídí v závislosti na jeho částech, který musí nezbytně navazovat na analýzu; v této práci např. formulování závěrů, které vyplynuly z rozboru teoretických poznatků,
- **indukce**, kterou Hendl (2005, s. 36) charakterizuje jako z pravidelnosti zkoumaných událostí odvozené obecné pravidlo platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase; v této práci se jedná např. o formulování hypotéz, které se dalším výzkumem ověřovaly,
- **dedukce**, jež podle Hendla (2005, s. 36) spočívá v logickém odvození závěru z množiny jiných tvrzení, která jsou považována za pravdivá; zde tedy jako proces, ve kterém se od předpokládaných tvrzení (hypotéz) přešlo k závěru z těchto hypotéz vyplývajících,
- **abstrakce**, jako zevšeobecnění spočívající v logickém vyhodnocení určitého jevu na základě rozlišování nepodstatných a podstatných znaků, které jsou pak řazeny do určitého systému,
- **konkretizace**, která umožňuje použít získané závěry v konkrétních podmínkách,
- **generalizace**, která představuje zevšeobecňující závěr učiněný z omezeného počtu jevů seřazených do jedné kategorie, avšak mající pouze pravděpodobnostní charakter,
- **konzultace s vědeckými pracovníky i odborníky z praxe.**

V práci je uplatněna také metoda **teoreticko-historická** vycházející ze zkoumání historie sledovaného jevu či procesu, v níž nejde jen o popis, ale také o zachycení vývoje a zjištění zákonitostí změn. Zahrnuje systematické studium primárních historických pramenů a odborné literatury, na jehož základě jsou v práci popsány konkrétní minulé události a podmínky s cílem podat zprávu o tom, co se v minulosti stalo, následně provedeno třídění zjištěných událostí a podmínek, jejich analýza, odhalení jejich vztahů a zákonitostí a jejich interpretace do současných podmínek, z čehož pak bylo možné stanovit určité prognózy dalšího vývoje v krátkodobé perspektivě.

Metodou **srovnávací** byly stanoveny shody nebo odchylky zjištěných historických poznatků a jevů se současnými.

Další z metod použitých v této disertační práci je metoda **statistická**, která vychází z předpokladu hromadného výskytu jevů a procesů, jež lze

kvantifikovat pomocí matematické statistiky. Při kvantitativně pojatých výzkumech se objevuje ve dvou variantách: jako vyčerpávající šetření zkoumající celou populaci, nebo jako šetření výběrové, které zkoumá reprezentativní či nerepresentativní vzorek. V této práci je použito výběrové šetření, které zkoumá reprezentativní vzorek (viz kapitola 10.7.2).

10.7.4 Techniky výzkumného šetření

Technikami výzkumného šetření se rozumí konkrétní formy získávání potřebných informací. Mezi nejčastěji užívané techniky patří dotazník, anketa, rozhovor nebo pozorování. Každá výzkumná technika má své výhody i nevýhody, proto se doporučuje, stejně jako u výzkumných metod, kombinovat při výzkumném šetření současně několik technik, aby i zde byly eliminovány jednostrannosti.

Pro tuto disertační práci byl jako technika výzkumného šetření zvolen dotazník.

Dotazník

Dotazník je podle Gavory (2010, s. 121) nejfrekventovanější technikou určenou především pro hromadné získávání údajů, který má mít promyšlenou strukturu sestávající obvykle ze tří částí:

- vstupní část se skládá z hlavičky, vysvětlení cíle dotazníku a významu odpovědi pro řešení dané problematiky,
- druhá část obsahuje vlastní otázky, kdy na prvních místech bývají otázky lehčí, uprostřed těžší a méně zajímavé a na konci otázky důvěrnějšího charakteru,
- konec dotazníku by mělo tvořit poděkování respondentovi za spolupráci (pokud není uvedeno v závěru první části).

E. R. Babbie (2010) i J. H. McMillan a S. Schumacherová (1989, s. 255-257) uvádějí tato základní pravidla pro tvorbu otázek:

- tvořte jasné a jednoduché otázky,
- nepoužívejte neurčité výrazy, např. „několik“, „obyčejně“, „někdy“ aj.,
- vyhněte se dvojitým otázkám (otázka se musí týkat jediné věci),
- klad'te jen takové otázky, na které respondenti dovedou odpovědět,

- otázky musí být pro respondenty smysluplné (smysluplnost zvyšuje validitu),
- vyvarujte se záporných výrazů a otázek, které vzbuzují předpojatost.

Rozlišuje se několik druhů otázek (srov. Gavora, 2010; Švec, 2009; Skalková, 1985):

- uzavřené, které nabízejí hotové alternativní odpovědi,
- otevřené, které dávají respondentovi volnost odpovědi,
- polouzavřené, které nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky (uzavření otázka se tedy v druhé části otevře),
- škálované otázky, které poskytují odstupňované hodnocení jevu.

Délka dotazníku má být jen taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje. Jaká má být přesná délka vyplňování a počet otázek, nelze všeobecně určit. Např. R. M. Wolf (1988) doporučuje maximální dobu pro vyplňování 30 minut.

Dotazník lze zadávat tak, že výzkumník přijde osobně ke zvoleným respondentům, rozdává formuláře a počká na vyplnění. Druhá situace je podobná, jen s tím rozdílem, že výzkumník nečeká na vyplnění dotazníků, ty respondenti výzkumníkovi zašlou nebo zanesou. Třetí situací je zasílání i návrat dotazníků poštou. Při druhém a třetím způsobu se musí počítat také s návratností, kterou určuje poměr počtu vyplněných a vrácených dotazníků k počtu distribuovaných dotazníků. Obvykle se vyjadřuje v procentech a za minimální požadovanou návratnost dotazníkového výzkumu se považuje 75 %.

V rámci této disertační práce bylo pro účely výzkumného šetření rozdáno žákům 9. ročníků čtyř vybraných ZŠ okresu Zlín celkem 200 dotazníků. Ke zpracování se jich vrátilo 192, což je 96 %. Kritérium minimální požadované návratnosti dotazníkového výzkumu bylo tedy splněno.

11. ANALÝZA DAT Z DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ

V této části disertační práce jsou prezentovány výsledky plynoucí z provedeného dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, které z vytypovaných prvků Bařova systému podnikového vzdělávání by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách počátečního odborného vzdělávání v učňovském školství, zmapovat, zda by integrace těchto prvků skutečně zájem o učňovské obory zvýšila a zda by firmy byly schopné a ochotné akceptovat některé závěry vyplývající z dotazníkového šetření.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na získání informací a názorů vybraného vzorku žáků 9. ročníků ZŠ a firem okresu Zlín.

11.1 Analýza dat dotazníkového šetření mezi žáky 9. ročníků ZŠ

Dotazníkové šetření proběhlo na čtyřech ZŠ zlínského okresu, určených na základě stratifikovaného výběru. Byly jimi:

- Základní škola Emila Zátopka Zlín, Štefánikova 2701,
- Základní škola Zlín, Křiby 4788,
- Základní škola Mánesova Otrokovice,
- Základní škola Slušovice.

Dotazník pro žáky 9. ročníků ZŠ obsahoval celkem 18 otázek, z nichž 8 bylo uzavřených, 1 polouzavřená, 3 otevřené a 6 škálovaných. Odpovědím na uzavřené otázky byly přiřazeny kódy. Hodnoty znaku jsou tedy kódované odpovědi neboli kategorie, mezi nimiž je různá úroveň vztahů. Odpovědi na otevřené otázky byly zaznamenány v původní podobě. V případě polouzavřených otázek se na jednu otázku pohlíželo jako na dvě: první uzavřenou (odpovědím byly přiřazeny kódy), druhou otevřenou (odpovědi byly zaznamenány v původní podobě). Na každou uzavřenou a škálovanou otázku byla v dotazníku přípustná pouze jedna odpověď, která byla zaznamenána jako samostatná proměnná. Tyto proměnné byly nominální (např. otázka č. 5), ordinální (např. otázka č. 2) i kvantitativní poměrové (otázka č. 10).

K základním typům analýz podle Řezankové (2007, s. 31) patří zjištění rozdělení četností různých variant hodnot pro každý sledovaný znak a výpočet souhrnných charakteristik určitého znaku. Četnost je v matematické statistice veličina, která udává, kolik hodnot daného znaku se vyskytuje ve statistickém souboru. Jde buď o absolutní četnost, nebo o četnost relativní, která udává kolik

hodnot daného znaku se vyskytuje ve statistickém souboru vzhledem k celkovému počtu prvků souboru. Statistické charakteristiky znaku jsou čísla, která udávají souhrnnou informaci o určité vlastnosti statistického souboru.

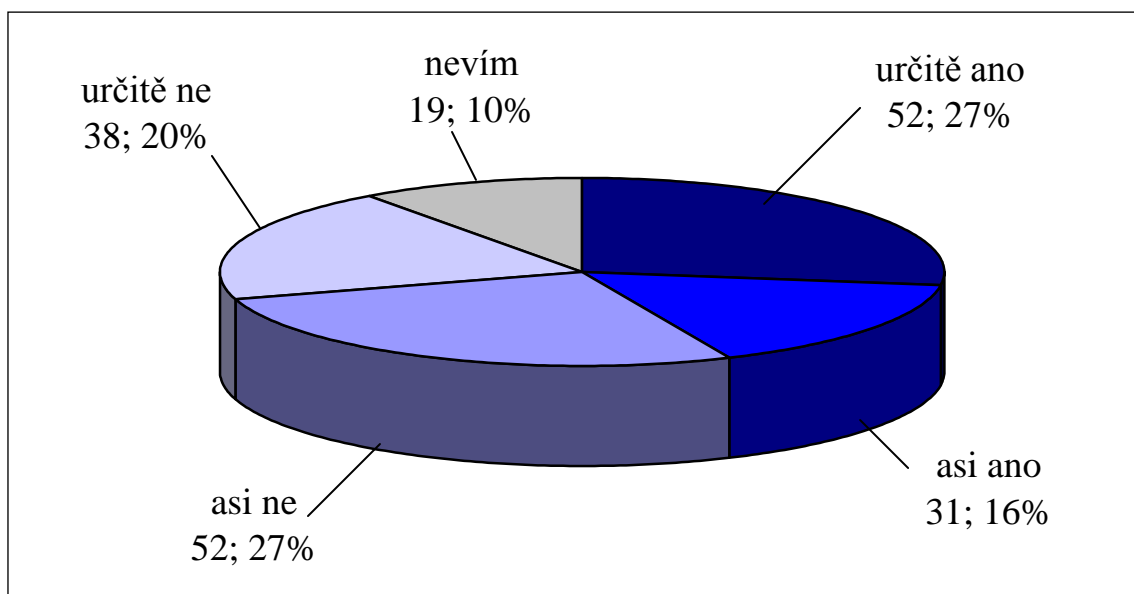
Dotazník vyplnilo celkem 192 žáků 9. ročníků vybraných ZŠ (respondenti), z toho 114 chlapců = 59,375 % a 78 dívek = 40,625 %.

Pro svou další vzdělávací dráhu po ukončení povinné školní docházky by si nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem, který je nabízený v současné době, určitě vybralo 36 chlapců = 31,6 % a 16 dívek = 20,5 %, asi vybralo 17 chlapců = 14,9 % a 14 dívek = 17,9 %, asi nevybralo 27 chlapců = 23,7 % a 25 dívek = 32,1 %, určitě nevybralo 23 chlapců = 20,2 % a 15 dívek = 19,2 % a nevyjádřilo se 11 chlapců = 9,6 % a 8 dívek = 10,3 %.

Tabulka 7: Četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době v členění podle pohlaví

Zdroj: [vlastní zpracování]

	chlapci			děvčata			celkový počet žáků		
	absol. četnost	relat. četnost	%	absol. četnost	relat. četnost	%	absol. četnost	relat. četnost	%
určitě ano	36	0,316	31,6	16	0,205	20,5	52	0,271	27,1
asi ano	17	0,149	14,9	14	0,179	17,9	31	0,161	16,1
asi ne	27	0,237	23,7	25	0,321	32,1	52	0,271	27,1
určitě ne	23	0,202	20,2	15	0,192	19,2	38	0,198	19,8
nevím	11	0,096	9,6	8	0,103	10,3	19	0,099	9,9
celkem	114	1,000	100	78	1,000	100	192	1,000	100



*Graf 5: Výšečový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Z grafu č. 5 je patrné, že počet žáků, kteří o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době nejeví zájem (90 žáků = 47 %), mírně převažuje nad těmi, kteří by si nějaký učební obor vybrali (83 žáků = 43 %).

Modální kategorií (modus), což je kategorie s největší četností, která charakterizuje míru polohy (srov. Řezanková, 2007; Hendl, 2004; Souček, 2006 aj.), je u chlapců odpověď „určitě ano“, u děvčat je touto kategorií odpověď „asi ne“. U obou těchto sledovaných proměnných (chlapci, děvčata) se vyskytovala pouze jedna modální kategorie, což znamená, že rozdělení četností je unimodální. Modální kategorií v celkovém přehledu 192 respondentů jsou odpovědi dvě, a to „určitě ano“ a „asi ne“, z čehož vyplývá, že rozdělení četností je v tomto případě bimodální.

Z rozdělení četností zájmu žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době (viz tabulka č. 7) vyplývá otázka, zda tento zájem je nebo není závislý na pohlaví.

K ověření závislosti obou proměnných (zájem, pohlaví) lze použít chí-kvadrát testu, tedy statistickou metodu, která se používá ke zjištění, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelný vztah. Při tomto testu tvrdí hypotéza H_0 , že sledované znaky jsou nezávislé, alternativní hypotézou H_1 je pak hypotéza o jejich závislosti. Při „počítačovém“ testování vypočítá specializovaný software

p -hodnotu. Rozhodnutí pak proběhne takto: Jestliže $p \leq \alpha$, kde α je hladina významnosti (nejčastěji se volí 5% hladina významnosti, tedy $\alpha=0,05$), zamítne se H_0 ve prospěch H_1 , pokud naopak $p > \alpha$, nelze zamítnout H_0 .

Nulová hypotéza: Zájem o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem, které jsou v současné době nabízeny, nezávisí na pohlaví.

Alternativní hypotéza: Zájem o současné učební obory závisí na pohlaví.

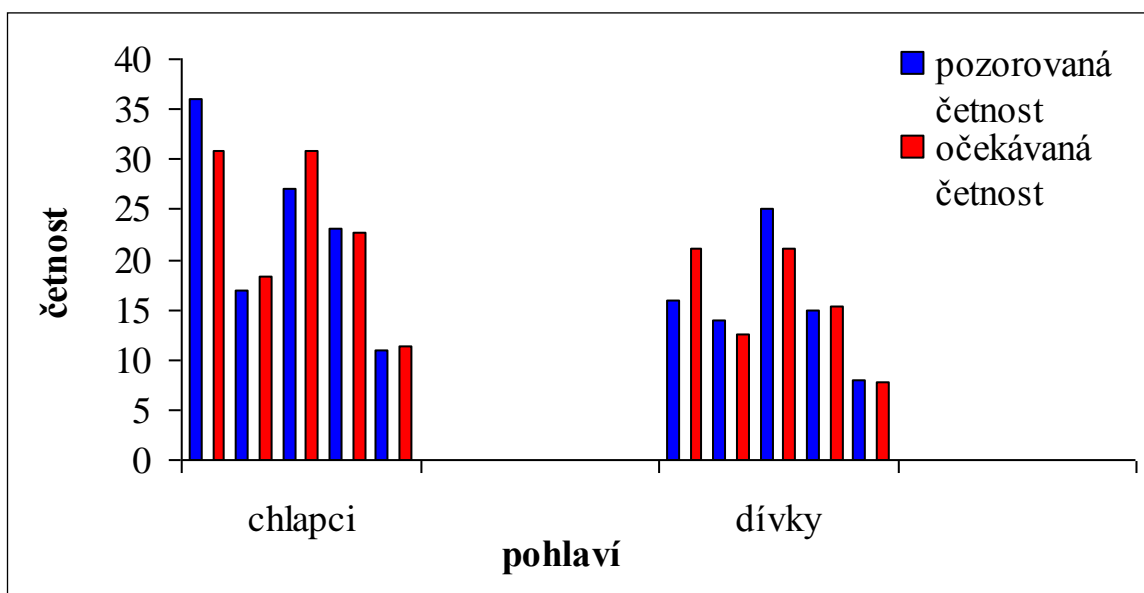
Vzorec pro výpočet chí-kvadrát hodnoty je:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(e-t)^2}{t}$$

kde sumace se provádí přes všechny buňky tabulky, n = celkový počet kategorií, e = skutečná (pozorovaná) četnost v i -té buňce, t = očekávaná četnost v i -té buňce.

*Tabulka 8: Hodnoty pozorovaných a očekávaných četností odpovědí respondentů členěných podle pohlaví a hodnoty chí-kvadrátu
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	e	t	$e-t$	$(e-t)^2$	$\chi^2=(e-t)^2/t$
chlapci	36	30,875	5,125	26,266	0,851
	17	18,406	- 1,406	1,977	0,107
	27	30,875	- 3,875	15,016	0,486
	23	22,563	0,437	0,191	0,008
	11	11,281	- 0,281	0,079	0,007
děvčata	16	21,125	- 5,125	26,266	1,243
	14	12,594	1,406	1,977	0,157
	25	21,125	3,875	15,016	0,711
	15	15,438	- 0,438	0,192	0,012
	8	7,719	0,281	0,079	0,01
Σ	192	192			3,592



*Graf 6: Sloupcový graf pozorovaných a očekávaných četností v členění podle pohlaví
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Z dat uvedených v tabulce č. 8 je hodnota signifikance chí-kvadrát testu zaokrouhlena na tři desetinná místa rovna číslu 3,592.

Stupeň volnosti je: $df = (5 - 1)(2 - 1) = 4$

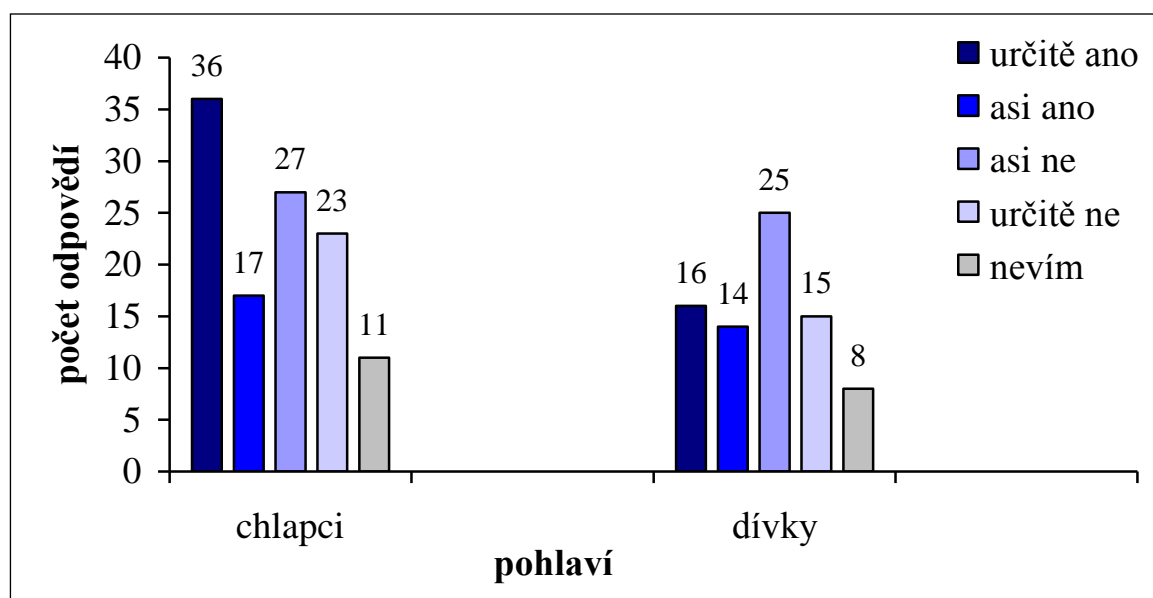
V tabulkách (Hendl, 2004, s. 556) uvedená kritická hodnota pro počet stupňů volnosti 4 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je rovna číslu 9,4884.

Při porovnání dosažené hodnoty chí-kvadrát testu s kritickou hodnotou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, která znamená, že se připouští 5% pravděpodobnost chyby, je evidentní, že dosažená hodnota signifikance chí-kvadrát testu je podstatně nižší. Z toho vyplývá, že nulovou hypotézu zamítnout nelze.

Závěr této analýzy: Zájem o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem, které jsou v současné době žákům končícím povinnou školní docházkou nabízeny, nezávisí na pohlaví. Jinak řečeno, neexistuje žádný vztah mezi zájmem žáků o učební obory a jejich pohlavím.

Ve zkoumaném souboru žáků 9. ročníků ZŠ by si ze 114 chlapců nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době určitě vybralo 36 a asi vybralo 17 respondentů, což je 46,49 %.

Ze 78 děvčat, která jsou ve zkoumaném souboru, by si nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době určitě vybralo 16 a asi vybralo 14, což představuje 38,46 %.



Graf 7: Sloupcový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době v členění podle pohlaví

Zdroj: [vlastní zpracování]

Nejprve bylo třeba určit, jaký je 95% interval spolehlivosti pro skutečnou hodnotu podílu chlapců a podílu děvčat, kteří by si učební obor s výučním listem vybrali.

K výpočtu tohoto intervalu spolehlivosti pro skutečnou hodnotu podílu chlapců a podílu děvčat, kteří by si učební obor s výučním listem vybrali, se použilo těchto hodnot:

$n = 192$, bodový odhad $p_1 = 0,4649$ a bodový odhad $p_2 = 0,3846$.

Dvoustranný interval spolehlivosti pro hladinu spolehlivosti $1 - \alpha$, přičemž $\alpha = 0,05$, má podle Hendla (2004, s. 299) tvar:

$$\left(p - z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}; p + z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \right)$$

kde $z_{\alpha/2} = 1,96$ (tabulková hodnota - Hendl, 2004, s. 556), p = příslušný bodový odhad, n = celkový počet respondentů.

Z dosazení do tohoto vzorce pro intervalový odhad podílu chlapců má 95% interval spolehlivosti tvar $(0,3943; 0,5355) = (39,43 \%; 53,55 \%)$ a pro podíl děvčat má tento 95% interval spolehlivosti tvar $(0,3158; 0,4534) = (31,58 \%; 45,34 \%)$.

Z procentového vyjádření zájmu chlapců a děvčat o učební obory je vidět, že podíl zájemců o střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době je vyšší u chlapců než u děvčat. Je tedy nutné zkoumat, zda se liší podíly odpovědí podporujících zájem o učební obory u chlapců a u děvčat tak, že zjištěné rozdíly již nelze přičíst pouze působení náhody, ale existuje zde skutečný rozdíl.

Nulová hypotéza: Podíl zájemců o učební obory s výučním listem nabízené v současné době je stejný u chlapců i u děvčat.

Alternativní hypotéza: Podíl zájemců o tyto obory se u chlapců a u děvčat liší.

Hypotézu o rovnosti podílů odpovědí v příslušném vzorku lze otestovat pomocí aproximativního intervalu spolehlivosti (Hendl, 2004, s. 302-303).

Pro výpočet tohoto aproximativního intervalu byly použity následující údaje:

$$\begin{aligned} n_1 &= 114; & n_2 &= 78 \\ p_1 &= 0,4649; & p_2 &= 0,3846; \\ q_1 &= 1 - p_1 = 0,5351; & q_2 &= 1 - p_2 = 0,6154. \end{aligned}$$

Platí, že $p_1 - p_2 = 0,0803$.

Pro 95% interval spolehlivosti na 5% hladině je podle Hendl (2004, s. 302) kritická hodnota $z_{0,025} = 1,96$. Základem výpočtu intervalu spolehlivosti je odhad směrodatné chyby pro rozdíl relativních četností, která se určí podle vzorce:

$$\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}$$

Z výše uvedených údajů je vypočtená hodnota této směrodatné chyby rovna číslu 0,0722.

Interval spolehlivosti pro rozdíl pravděpodobností je na základě výpočtu určen hodnotami $(0,0803 - 1,96 \times 0,0722; 0,0803 + 1,96 \times 0,0722) = (-0,0612; +0,2218)$. Protože tento interval spolehlivosti pokrývá nulu, nelze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu.

Vzhledem k tomu, že oba testované znaky (zájem, pohlaví) jsou kvalitativní povahy, je vhodnou metodou pro ověření hypotézy také chí-kvadrát test, kterým je možné buď potvrdit, nebo naopak vyvrátit předchozí závěr.

Z dat uvedených v tabulce č. 7 je hodnota pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení zaokrouhlená na čtyři desetinná místa rovna číslu 0,4638. Tato dosažená hladina statistické významnosti je větší než hodnota hladiny významnosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že nelze zamítnout nulovou hypotézu, což vyplynulo také jako závěr z výpočtu aproximativního intervalu spolehlivosti, provedeného podle Hendla.

Závěr analýzy zní: Podíl zájemců o učební obory s výučním listem, které jsou nabízeny v současné době, se u chlapců a děvčat neliší.

Ze 192 respondentů, kteří dotazník vyplnili, bydlí ve městě 133 žáků = 69,27 % a na vesnici 59 žáků = 30,73 %. Ze 133 žáků bydlících ve městě by si pro svou další vzdělávací dráhu po ukončení povinné školní docházky nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době určitě vybralo 28 žáků = 21,05 %, asi vybralo 22 žáků = 16,67 %, asi nevybralo 41 žáků = 30,83 %, určitě nevybralo 26 žáků = 19,55 % a nevyjádřilo se 16 žáků = 12,03 %. Z 59 žáků bydlících na vesnici by si nějaký učební obor určitě vybralo 25 žáků = 42,37 %, asi vybralo 8 žáků = 13,56 %, asi nevybralo 12 žáků = 20,34 %, určitě nevybralo 10 žáků = 16,95 % a nevyjádřili se 4 žáci = 6,78%.

*Tabulka 9: Četnosti zájmu respondentů o učební obory v členění podle bydliště
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	město			vesnice			celkový počet žáků		
	absol. četnost	relat. četnost	%	absol. četnost	relat. četnost	%	absol. četnost	relat. četnost	%
určitě ano	28	0,2105	21,05	25	0,4237	42,37	53	0,276	27,6
asi ano	22	0,1654	16,54	8	0,1356	13,56	30	0,156	15,6
asi ne	41	0,3083	30,83	12	0,2034	20,34	53	0,276	27,6
určitě ne	26	0,1955	19,55	10	0,1695	16,95	36	0,188	18,8
nevím	16	0,1203	12,03	4	0,0678	6,78	20	0,104	10,4
celkem	133	1,000	100	59	1,000	100	192	1,000	100

Modální kategorií je u žáků bydlících ve městě odpověď „asi ne“, u žáků, kteří bydlí na vesnici, je touto kategorií odpověď „určitě ano“. U obou těchto sledovaných proměnných (město, vesnice) se vyskytovala pouze jedna modální kategorie, což znamená, že rozdělení četností je také unimodální. Modální kategorií v celkovém přehledu 192 respondentů jsou odpovědi dvě, a to „určitě ano“ a „asi ne“, z čehož vyplývá, že rozdělení četností je v tomto případě bimodální.

Z rozdělení četností zájmu žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době (viz tabulka č. 9) se nabízí i další otázka, a to, zda tento zájem je nebo není závislý na místě bydliště žáka.

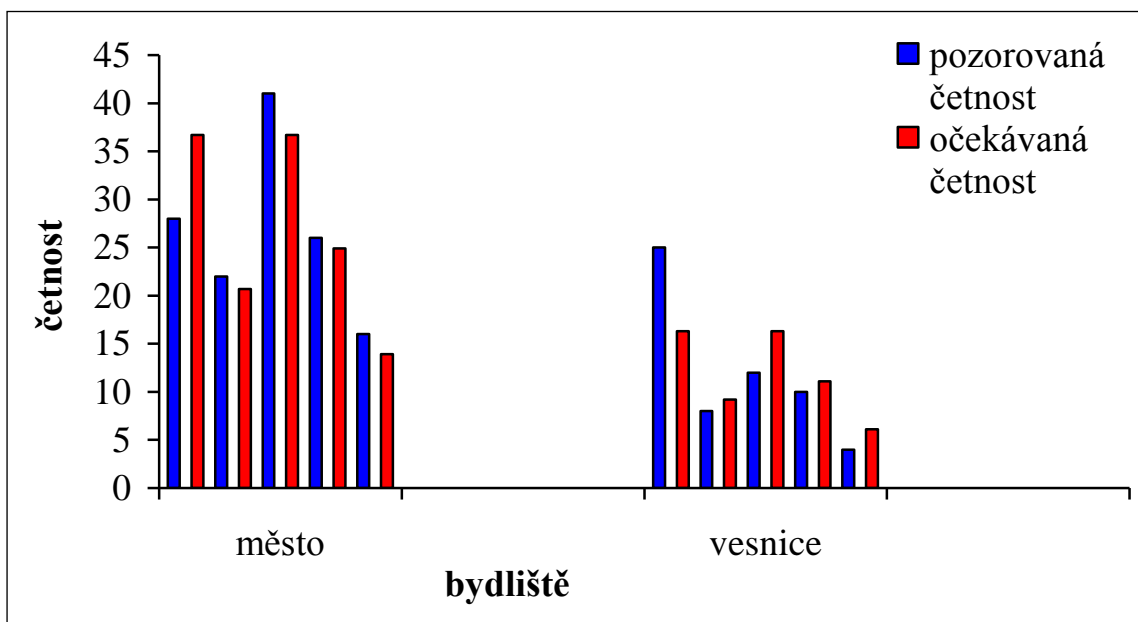
Nulová hypotéza: Zájem o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem, které jsou v současné době nabízeny, nezávisí na místě bydliště.

Alternativní hypotéza: Zájem o současné učební obory s výučním listem na místě bydliště závisí.

K ověření závislosti obou proměnných (zájem, místo bydliště) lze opět použít chí-kvadrát testu.

*Tabulka 10: Pozorované a očekávané četnosti odpovědí respondentů v členění podle bydliště a hodnoty chí-kvadrátu
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	<i>e</i>	<i>t</i>	<i>e-t</i>	$(e-t)^2$	$\chi^2=(e-t)^2/t$
město	28	36,714	- 8,714	75,934	2,068
	22	20,781	1,219	1,486	0,072
	41	36,714	4,286	18,370	0,500
	26	24,938	1,062	1,128	0,045
	16	13,854	2,146	4,605	0,332
vesnice	25	16,286	8,714	75,934	4,663
	8	9,219	- 1,219	1,486	0,161
	12	16,286	- 4,286	18,370	1,128
	10	11,063	- 1,063	1,130	0,102
	4	6,146	- 2,146	4,605	0,749
Σ	192	192			9,820



Graf 8: Sloupcový graf pozorovaných a očekávaných četností v členění podle bydliště

Zdroj: [vlastní zpracování]

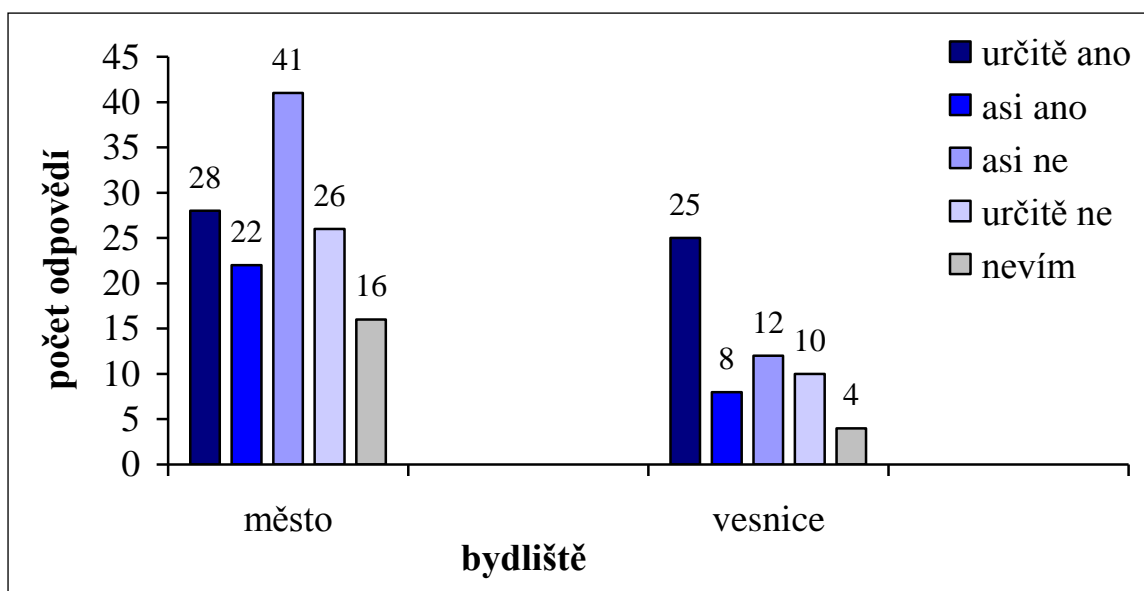
Z dat uvedených v tabulce č. 10 je vidět, že hodnota signifikance chí-kvadrát testu zaokrouhlená na tři desetinná místa se rovná číslu 9,820.

Stupeň volnosti je: $df = (5 - 1)(2 - 1) = 4$

Pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je příslušná kritická hodnota chí-kvadrát testu pro počet stupňů volnosti 4 rovna číslu 9,4884 (Hendl, 2004, s. 556). Vypočtená hodnota testovaného kritéria překračuje tuto kritickou mez sice jen nepatrně, přesto se nulová hypotéza zamítá.

Závěr tohoto testování: Zájem o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem, které jsou v současné době žákům končícím povinnou školní docházkou nabízeny, závisí na místě jejich bydliště.

Ve zkoumaném souboru žáků 9. ročníků ZŠ by si ze 133 žáků bydlících ve městě nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době určitě vybralo 28 a asi vybralo 22 respondentů, což je 37,59 %. Z 59 žáků, kteří uvedli, že bydlí na vesnici, by si nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době určitě vybralo 25 a asi vybralo 8 žáků, což představuje 55,93 %.



Graf 9: Sloupcový graf četností zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době v členění podle bydliště

Zdroj: [vlastní zpracování]

Z četností jednotlivých odpovědí i z procentového vyjádření je patrné, že podíl zájemců o střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době je vyšší u žáků bydlících na vesnici než u žáků bydlících ve městě. Je tedy třeba ověřit, zda je tento rozdíl podílů odpovědí podporujících zájem o učební obory u žáků bydlících na vesnici a ve městě statisticky signifikantní.

Nulová hypotéza: Podíl zájemců o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době je stejný u žáků bydlících ve městě a na vesnici.

Alternativní hypotéza: Podíl zájemců o tyto obory se u žáků bydlících ve městě a na vesnici liší.

Hypotézu o rovnosti podílů odpovědí v příslušném vzorku lze opět otestovat pomocí aproximativního intervalu spolehlivosti (Hendl, 2004, s. 302-303).

Pro výpočet tohoto aproximativního intervalu byly použity následující údaje:

$$n_1 = 133;$$

$$p_1 = 0,3759;$$

$$q_1 = 1 - p_1 = 0,6241;$$

$$n_2 = 59$$

$$p_2 = 0,5593;$$

$$q_2 = 1 - p_2 = 0,4407.$$

Platí, že $p_1 - p_2 = -0,1834$.

Pro 95% interval spolehlivosti na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je podle Hendla (2004, s. 302) kritická hodnota $z_{0,025} = 1,96$.

Základem výpočtu intervalu spolehlivosti je odhad směrodatné chyby pro rozdíl relativních četností, jehož hodnota určená podle vzorce s. 138 činí 0,07708.

Interval spolehlivosti pro rozdíl pravděpodobností je na základě výpočtu určen hodnotami $(-0,1834 - 1,96 \times 0,07708; -0,1834 + 1,96 \times 0,07708) = (-0,3345; -0,0323)$. Protože tento interval spolehlivosti nepokrývá nulu, lze na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu, že v obou skupinách je stejný podíl zájemců o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem, které jsou v současné době nabízeny.

Závěr analýzy zní: Podíly zájemců o učební obory nabízené v současné době se u žáků bydlících ve městě a na vesnici liší. Lze tedy konstatovat, že zvýšený důraz žáků 9. ročníků ZŠ, kteří bydlí na vesnici, na zájem o současné učební obory nebyl náhodný.

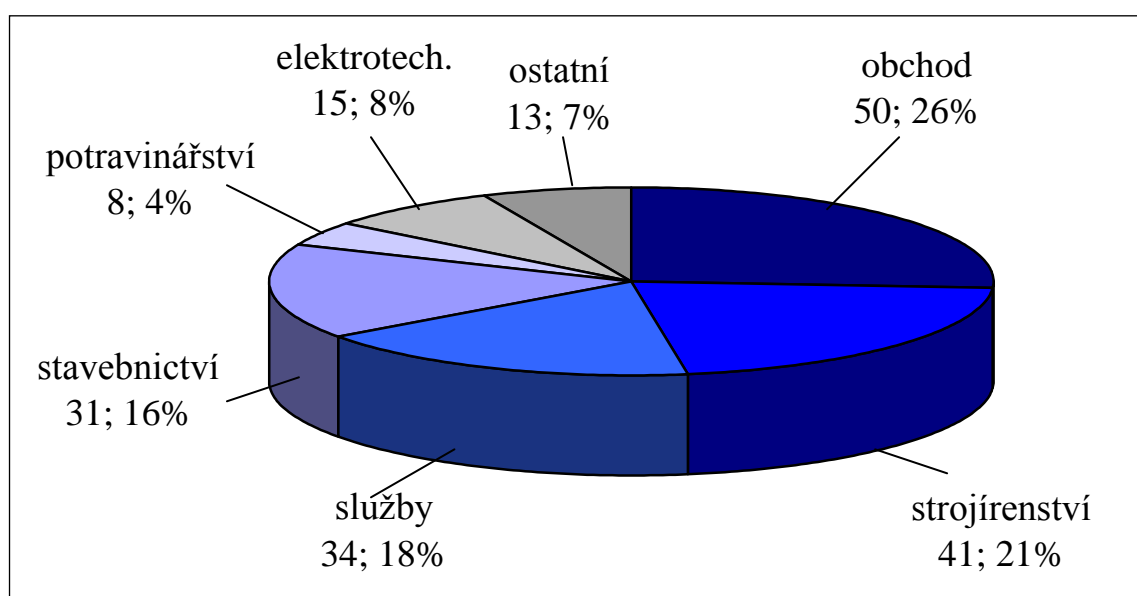
Předloženým dotazníkem bylo dále zkoumáno, jaké oblasti učebních oborů (služby, stavebnictví, strojírenství, potravinářství aj.) by žáky 9. ročníků ZŠ nejvíce lákaly, aby získali potřebné vědomosti a dovednosti a jako absolventi přípravy na práci v podmínkách rychle se měnící společnosti našli na trhu práce uplatnění podle svých představ. Podniky dnes nemohou sehnat kvalifikované odborníky, zejména v technických oborech. Brzdí to rozvoj firem a přináší zvýšené náklady na hledání a případnou výchovu kvalifikovaných pracovních sil. Takže šikovní zedníci, strojaři, instalatéři i další profese budou stále na trhu práce žádaní a jejich prestiž bude stoupat s tím, jak si společnost bude uvědomovat jejich potřebnost.

Z analýzy dotazníkového šetření následně vyplynulo, že žáci, kteří svou povinnou školní docházku končí v 9. ročníku ZŠ, by projevíli zájem o učební obory z těchto oblastí:

Tabulka 11: Četnosti zájmu respondentů o oblasti učebních oborů zajišťující střední vzdělání s výučním listem

Zdroj: [vlastní zpracování]

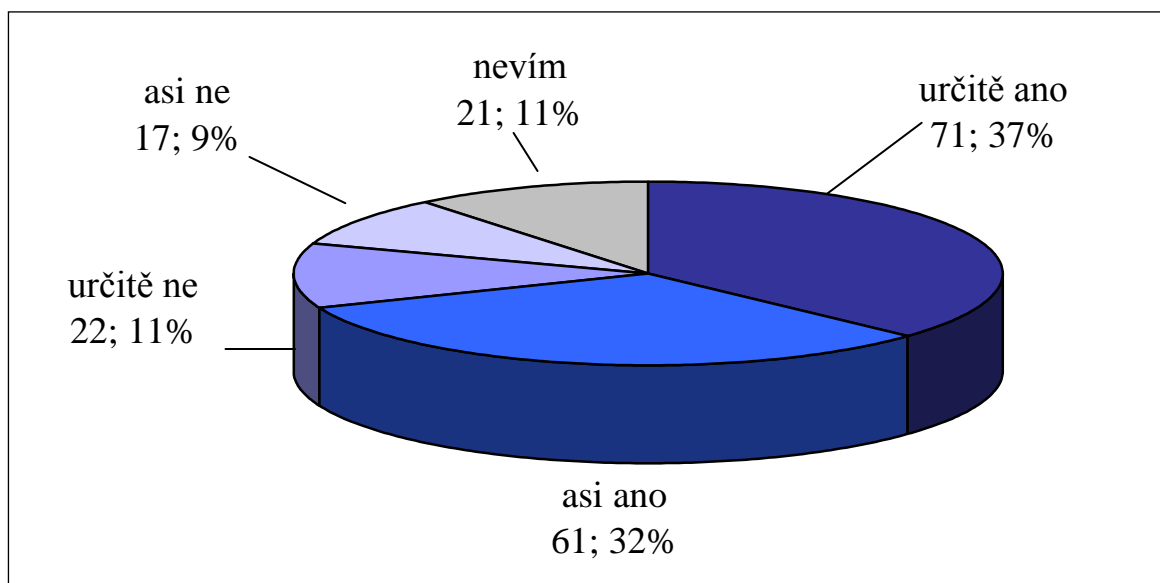
oblast		počet žáků
obchod		50
strojírenství		41
služby		34
stavebnictví		31
potravinářství		8
jiná	elektrotechnika	15
	zdravotnictví	1
	chemický průmysl	1
	ostatní	11



Graf 10: Výsečový graf pro četnosti zájmu respondentů o oblasti učebních oborů zajišťující střední vzdělání s výučním listem

Zdroj: [vlastní zpracování]

Zajímavé bylo také zjištění, zda by rodiče podporovali svého syna nebo dceru, kdyby si pro svou další vzdělávací dráhu zvolil/a nějaký učební obor zajišťujícího střední vzdělání s výučním listem. Ze 192 dotazovaných žáků 71 = 36,98 % uvedlo, že určitě ano, 61 = 31,77 % asi ano, 22 žáků = 11,46 % odpovědělo, že asi ne, 17 = 8,85 % určitě ne a 21 žáků = 10,94 % nedokázalo na otázku odpovědět.

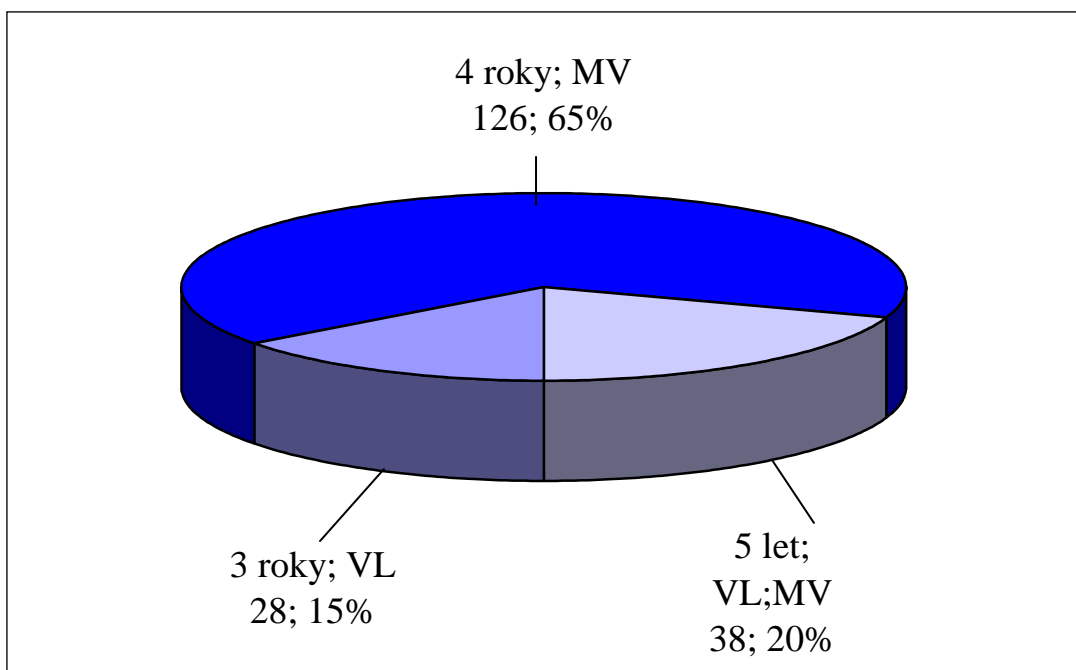


*Graf 11: Výsečový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku, zda by rodiče jejich volbu učebního oboru podporovali
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Z grafu č. 11 je patrné, že téměř tři čtvrtiny vycházejících žáků uvedly, že by rodiče volbu středního vzdělání s výučním listem jako jejich další vzdělávací dráhu podporovali.

Vycházející žáci se v dotazníku dále také vyjadřovali k době, po jakou by měla podle nich probíhat příprava v rámci učebního oboru, a jakou závěrečnou zkouškou by tato příprava měla být završena.

Podle představ 28 respondentů = 14,58 % by měla délka výuky v učebním oboru, o který by projevíli zájem, trvat tři roky a výstupem by měl být výuční list (VL), podle 126 respondentů = 65,63 % by délka výuky měla být čtyři roky a absolventi by měli obdržet maturitní vysvědčení (MV) a podle představ 38 respondentů = 19,79 % by výuka měla probíhat po dobu 5 let a žáci by měli po jejím absolvování získat jak výuční list, tak i maturitní vysvědčení.



*Graf 12: Výšečový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory v členění podle délky výuky a výstupu
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Z grafu č. 12 je zřejmé, že téměř tři čtvrtiny respondentů upřednostňují získání maturitního vysvědčení. Tento závěr podporuje i jeden z důvodů, který žáci, jež by si v současné době nějaký učební obor asi nevybrali nebo určitě nevybrali, v dotazníku uvedli.

Jaké důvody pro a proti a kolik žáků se pro daný důvod vyslovilo, ukazuje následující tabulka.

*Tabulka 12: Důvody uvedené respondenty pro a proti učebním oborům
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	důvod	počet žáků
určitě – asi vybrali	manuální zručnost	18
	zajištěné zaměstnání	25
	pochází z vesnice	12
	v budoucnu možnost podnikání	8
	špatné studijní výsledky na ZŠ	5
	jiné	15

	důvod	počet žáků
určitě – asi nevybrali	učební obor nemá maturitu	52
	výhledové studium VŠ	13
	nízké finanční ohodnocení	9
	učební obor neuspokojí ambice	2
	jiné	14

Nejdůležitějším zjištěním, které mělo z analýzy dotazníkových dat vyplynout je, zda uplatněním vybraných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání se zvýší zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory. Této problematice se týkaly následující otázky, které se zaměřily:

- otázka č. 2: na zájem žáků o učební obory nabízené v současné době,*
- otázka č. 7: na zájem žáků o učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání – získání především praktických dovedností,*
- otázka č. 9: na zájem žáků o učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání – po vyučení zaručené zaměstnání,*
- otázka č. 12: na zájem žáků o učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání – zajištěné bezplatné další profesní vzdělávání,*
- otázka č. 13: na zájem žáků o učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání – odborná praxe absolvovaná v podnicích a placená podle množství a jakosti vykonané práce.*

Komparace otázky č. 2 s otázkou č. 7

Na otázku č. 2, zda by se žáci rozhodli pro nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízený v současné době, odpovědělo kladně celkem 83 respondentů = 43,23 %, záporně 90 respondentů = 46,88 % a nevyjádřilo se 19 respondentů = 9,89 %. Pokud by byl současný učební obor doplněn o jeden z prvků Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým by bylo zaměření na získání praktických dovedností (otázka č. 7), pak by si takový učební obor vybralo 100 respondentů = 52,08 %, nevybralo 44 respondentů = 22,92 % a nedokázalo se vyjádřit 48 respondentů = 25 %.

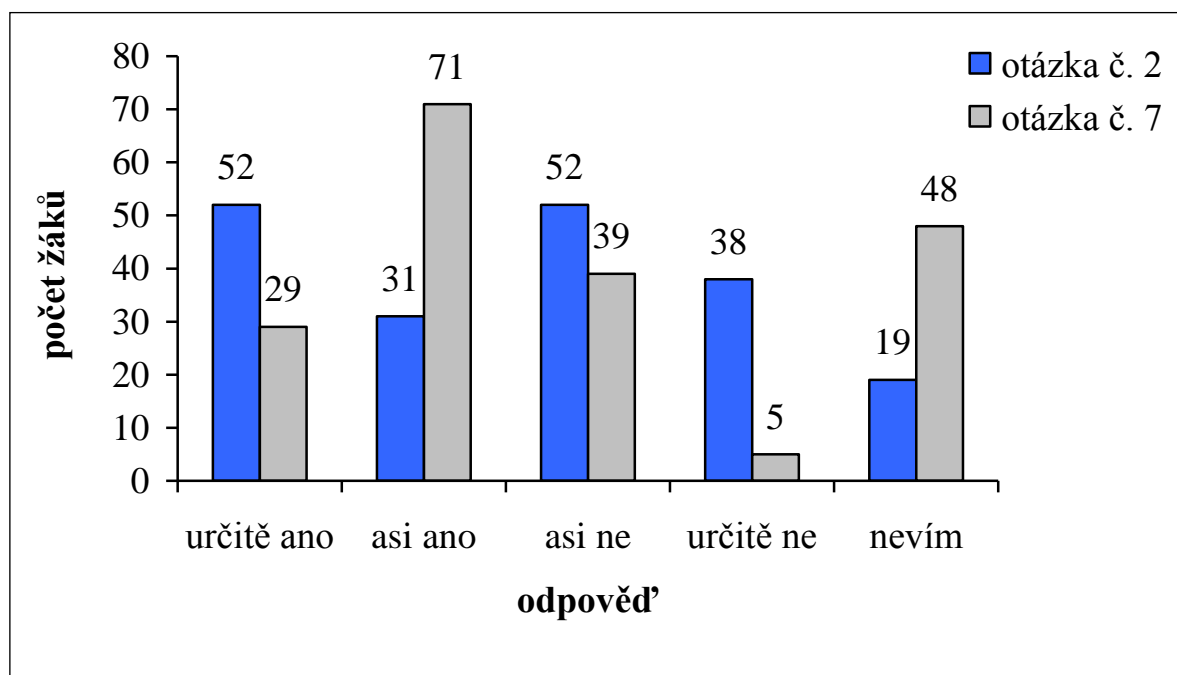
Na základě tohoto procentového vyjádření je možné usuzovat, že zájem o učební obory na tomto prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání pravděpodobně závislý bude.

Nulová hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem není závislý na prvku Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je zaměření na získání praktických dovedností.

Alternativní hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory na tomto prvku je závislý.

*Tabulka 13: Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 7
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	určitě ano	asi ano	asi ne	určitě ne	nevím
otázka č. 2	52	31	52	38	19
otázka č. 7	29	71	39	5	48



*Graf 13: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 7
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Nejprve byly vzájemně porovnány odpovědi na otázku č. 2 a otázku č. 7 u každého ze 192 respondentů a následně roztríděny podle změny. Tříděním se rozumí, že se statistický soubor rozděluje podle určitého znaku do skupin (tříd).

Důležité bylo v tomto případě zvolit takový třídící znak, který by byl charakteristický pro zkoumanou skupinu jevů. V tomto případě byl za tento charakteristický třídící znak zvolen posun odpovědi u otázky č. 7 vůči odpovědi na otázku č. 2 u každého respondenta, a to buď kladným, nebo záporným směrem. Bylo zjištěno, že k posunu odpovědi kladným směrem došlo u 83 jedinců, záporným směrem u 52 jedinců a odpověď zůstala stejná u 57 jedinců. Výsledky tohoto třídění vytvořily řady rozdělení pozorovaných četností.

Závislost obou proměnných, kterými jsou zájem o současně nabízené učební obory a zájem o učební obory doplněné prvkem Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým je zaměření na získání praktických dovedností, lze ověřit chí-kvadrát testem.

Z pozorovaných četností a určených očekávaných četností posunu odpovědi jednotlivých respondentů je hodnota pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení zaokrouhlená na čtyři desetinná místa rovna číslu 0,0253. Kritická hodnota chí-kvadrátu odpovídající číslu 0,0253, má hodnotu 5,003. Tato hodnota je větší než tabulková hodnota, kterou uvádí Hendl (2004, s. 556) a která je rovna číslu 3,8416.

Závěr této analýzy: Protože je dosažená hladina statistické významnosti menší než zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$ a hodnota signifikance chí-kvadrát testu vyšší než kritická tabulková hodnota, zamítá se nulová hypotéza a platí hypotéza alternativní, což znamená, že zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory je závislý na prvku Bařova systému podnikového vzdělávání, v tomto případě na získání praktických dovedností.

Představy žáků, jak by podle nich měl vypadat ideální poměr teoretické a praktické výuky, jsou velmi různorodé (viz tabulka č. 14). 63 žáků = 32,8 %, tedy nejvíce, se vyslovilo pro klasický systém, to znamená 50 % časové dotace výuka teorie a 50 % praktická výuka. Objevily se však i extrémny, a to v obou směrech. Jeden žák by přiřkl 20 % časové dotace teoretické výuce a 80 % praktické výuce, 7 žáků naopak by chtělo 90 % časové dotace věnovat teoretické výuce a pouze 10 % praktické výuce. 12 žáků svou odpověď neuvedlo (v tabulce označeno N).

*Tabulka 14: Představy respondentů o poměru teoretické a praktické výuky
Zdroj: [vlastní zpracování]*

počet žáků	1	2	9	4	16	63	1	35	6	17	5	12	2	7	12
teorie [%]	20	25	30	35	40	50	55	60	65	70	75	80	85	90	N
praxe [%]	80	75	70	65	60	50	45	40	35	30	25	20	15	10	N

Komparace otázky č. 2 s otázkou č. 9

Výraznější závislost zájmu žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory se projevila při doplnění současného učebního oboru o druhý vybraný prvek Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým bylo zaručené zaměstnání (otázka č. 9).

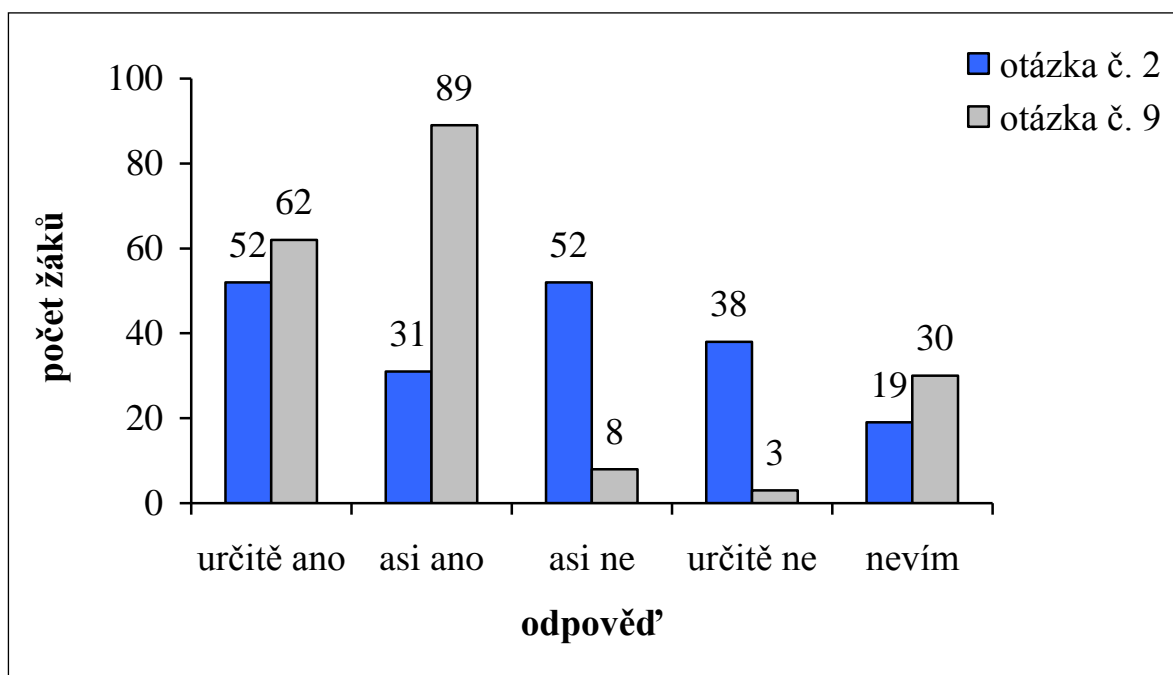
V tomto případě by si pro svou další vzdělávací a životní dráhu učební obor zvolilo 151 respondentů = 78,65 %, nezvolilo 11 respondentů = 5,73 % a nedokázalo se rozhodnout 30 respondentů = 15,62 %. Již z tohoto procentového vyjádření je zřejmé, že zájem o učební obory na tomto prvku Bařova systému podnikového vzdělávání je určitě závislý.

Nulová hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem není závislý na prvku Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým je zaručené zaměstnání.

Alternativní hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků základních škol o učební obory na tomto prvku závislý je.

*Tabulka 15: Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 9
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	určitě ano	asi ano	asi ne	určitě ne	nevím
otázka č. 2	52	31	52	38	19
otázka č. 9	62	89	8	3	30



*Graf 14: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 9
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Provedenou komparací odpovědí na otázku č. 2 a otázku č. 9 u jednotlivých respondentů bylo zjištěno, že k posunu odpovědí kladným směrem došlo mezi otázkou č. 2 a č. 9 u 110 z nich, záporným směrem u 27 a stejnou odpověď uvedlo 55 respondentů.

Pro zjištění, zda mezi oběma znaky, kterými jsou zájem o současně nabízené učební obory a učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je zaručené zaměstnání, existuje prokazatelný výrazný vztah, bylo využito opět chí-kvadrát testu.

Z pozorovaných četností a určených očekávaných četností posunu odpovědí mezi otázkou č. 2 a otázkou č. 9 u jednotlivých respondentů je vypočtená hodnota pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení zaokrouhlená na čtyři desetinná místa rovna číslu $2,0982 \times 10^{-9}$. Hodnota chí-kvadrátu, která odpovídá pravděpodobnosti $2,0982 \times 10^{-9}$, se rovná číslu 35,88. Tato hodnota vypočítaného chí-kvadrátu je v porovnání s tabulkovou hodnotou, kterou uvádí Hendl (2004, s. 556) a která je rovna číslu 3,8416 při hladině významnosti $\alpha = 0,05$, velmi vysoká. Z tohoto výsledku vyplynul

závěr této analýzy: Protože dosažená hladina statistické významnosti je výrazně menší než hodnota hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a vypočítaná hodnota chí-kvadrátu výrazně vyšší než

kritická tabulková hodnota, zamítá se nulová hypotéza a platí hypotéza alternativní, což znamená, že zvýšený důraz na zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory s prvkem Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým je v tomto případě zaručené zaměstnání, není v žádném případě náhodný.

Počáteční odborné vzdělávání v učebních oborech bylo dříve založeno na přípravě pro relativně stabilní a dlouhodobé zaměstnání občana. V dotazníku se proto žáci také vyjadřovali k tomu, jaká by měla být podle jejich názoru délka firmou zaručeného zaměstnání pro absolventy nastupující do praxe v dnešní době. Z šetření vyplynulo, že podle představ žáků by průměrná délka zaměstnání měla činit cca 7 let. Nejméně žáků se vyslovilo pro zaručené zaměstnání v délce jednoho roku, podle 18 žáků by toto zaměstnání mělo být celoživotní. 67 žáků se k otázce nedovedlo vyjádřit.

Tabulka 16: Představy respondentů o délce zaručeného zaměstnání a četnost jejich odpovědí
Zdroj: [vlastní zpracování]

délka zaměstnání		počet žáků
1 rok		5
3 roky		24
5 let		32
více než 5 let	5 – 9 let	13
	10 let	16
	11 – 20 let	6
	více než 20 let	6
	na celý život	18
	neupřesnilo	5
nevím		67

Komparace otázky č. 2 s otázkou č. 12

Na otázku č. 2, zda by se žáci rozhodli pro nějaký učební obor zajišťující střední vzdělání s výučním listem, který je v současné době nabízen, odpovědělo kladně celkem 83 respondentů = 43,23 %, záporně 90 respondentů = 46,88 % a nevyjádřilo se 19 respondentů = 9,89 %. Doplní-li se současný učební obor o další z vytypovaných prvků, který byl uplatněn v Bařově systému podnikového vzdělávání, a to o zajištěné bezplatné další profesní vzdělávání

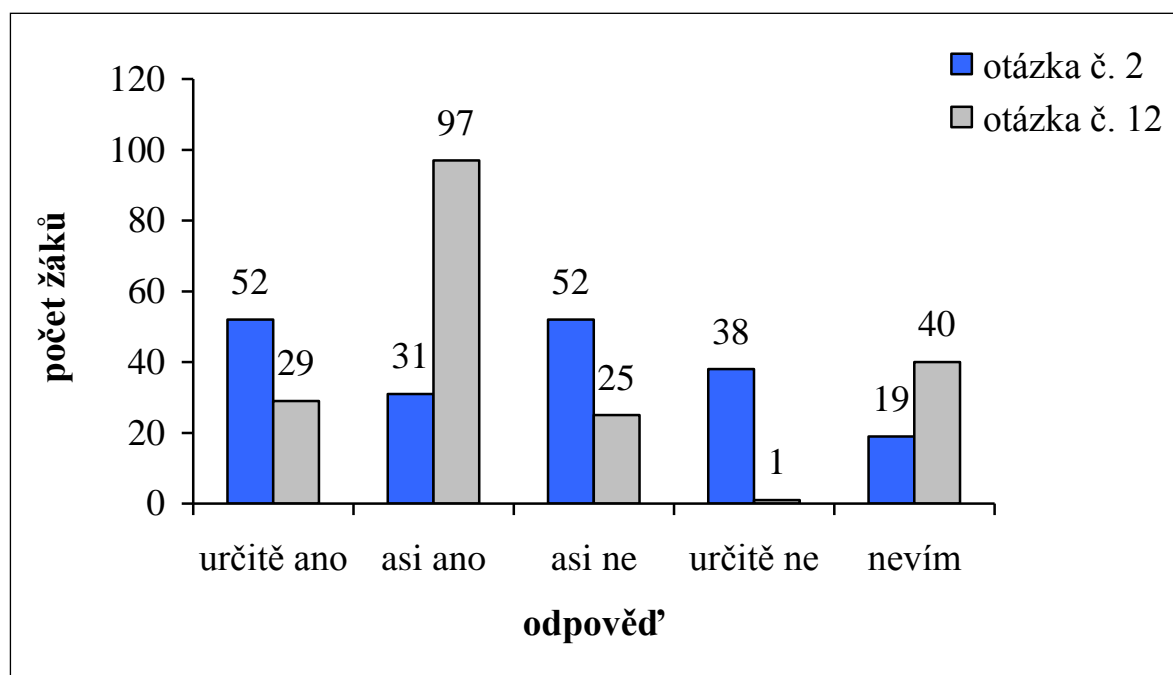
(otázka č. 12), potom by se pro takový učební obor rozhodlo 126 respondentů = 65,63 %, učební obor by si nevybralo 26 respondentů = 13,54 % a k otázce se nevyjádřilo 40 respondentů = 20,83 %. Z procentového vyjádření lze usuzovat, že zvýšení zájmu o učební obory je i na tomto prvku Baťova systému podnikového vzdělávání závislé.

Nulová hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem není závislý na prvku Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je zajištěné bezplatné další profesní vzdělávání.

Alternativní hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory na tomto prvku závislý je.

*Tabulka 17: Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 12
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	určitě ano	asi ano	asi ne	určitě ne	nevím
otázka č. 2	52	31	52	38	19
otázka č. 12	29	97	25	1	40



*Graf 15: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a 12
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Komparace odpovědí na otázku č. 2 a otázku č. 12 u jednotlivých respondentů ukázala, že k posunu kladným směrem došlo u 90 z nich, záporným směrem u 57 a stejnou odpověď uvedlo 49 respondentů.

Zda mezi proměnnými, kterými jsou zájem o současně nabízené učební obory a zájem o učební obory doplněné prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je v tomto případě zajištěné bezplatné další profesní vzdělávání, existuje prokazatelný vztah, odhalil opět chí-kvadrát test.

Z pozorovaných četností a následně určených očekávaných četností posunu odpovědí mezi otázkami č. 2 a č. 12 u jednotlivých respondentů se hodnota pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení zaokrouhlená na čtyři desetinná místa rovná číslu 0,0076. Hodnota chí-kvadrátu, která odpovídá tomuto rozdělení, zaokrouhlená na tři desetinná místa, je rovna číslu 7,125. Protože hodnota vypočítané pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení je menší než hodnota hladiny významnosti $\alpha = 0,05$, která připouští 5% pravděpodobnost chyby, lze po ověření výpočtem chí-kvadrát testu, jehož číselná hodnota 7,125 je vyšší než kritická tabulková hodnota uváděná Hendlem (2004, s. 556), vyslovit následující

závěr této analýzy: Nulová hypotéza se zamítá a platí hypotéza alternativní. To znamená, že zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory je závislý na prvku Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je v tomto případě zajištěné bezplatné další profesní vzdělávání.

Komparace otázky č. 2 s otázkou č. 13

Z komparace otázky č. 2, která zahrnovala zájem o učební obory nabízené v současné době, s otázkou č. 13 týkající se zájmu o učební obory doplněné posledním ze čtyř vytypovaných prvků, který byl uplatněn v Baťově systému podnikového vzdělávání, a to o placení odborného výcviku podle množství a jakosti vykonané práce (otázka č. 12), vplynuly tyto závěry:

125 respondentů = 65,1 % by si učební obor s tímto prvkem Baťova systému podnikového vzdělávání určitě vybralo a asi vybralo, 28 respondentů = 14,58 % by si tento obor asi nevybralo a určitě nevybralo a nedokázalo se rozhodnout 39 respondentů = 20,31 %.

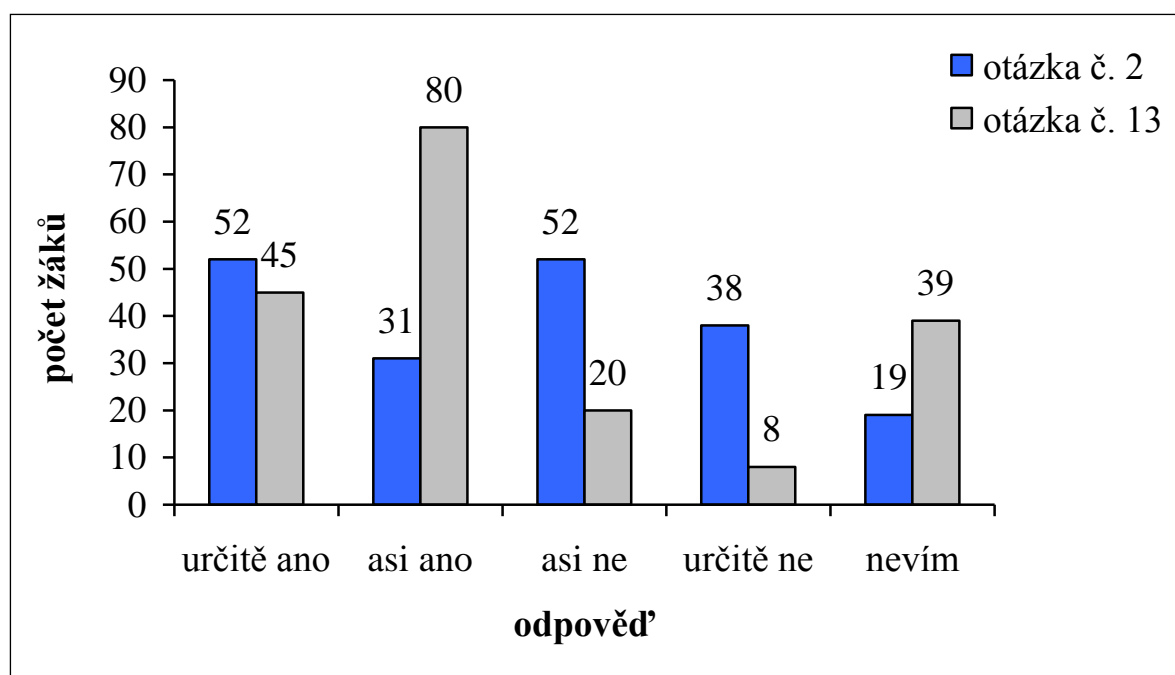
I z tohoto procentového vyjádření je možné vydedukovat, že zvýšení zájmu o učební obory je i na tomto prvku Baťova systému podnikového vzdělávání pravděpodobně závislé.

Nulová hypotéza: Zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem není závislý na prvku Baťova systému podnikového vzdělávání, kterým je placení odborného výcviku podle množství a jakosti vykonané práce.

Alternativní hypotéza: Zájem žáků 9. ročníku ZŠ o učební obory je na tomto prvku závislý.

*Tabulka 18: Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 13
Zdroj: [vlastní zpracování]*

	určitě ano	asi ano	asi ne	určitě ne	nevím
otázka č. 2	52	31	52	38	19
otázka č. 13	45	80	20	8	39



Graf 16: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 13

Zdroj: [vlastní zpracování]

Provedeným srovnáním odpovědí na otázku č. 2 a otázku č. 12 u každého ze 192 respondentů se ukázalo, že proti odpovědi na otázku č. 2 posunulo svou

odpověď v otázce č. 13 kladným směrem 91 respondentů, záporným směrem 44 a stejně se vyjádřilo 57 respondentů.

Vztah mezi proměnnými, kterými jsou zájem o současně nabízené učební obory a zájem o učební obory doplněné prvkem Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým je v tomto případě placení odborného výcviku podle množství a jakosti vykonané práce, se zkoumal, stejně jako ve všech předchozích situacích, pomocí chí-kvadrátu.

Hodnota pravděpodobnosti chí-kvadrát rozdělení určená z pozorovaných a očekávaných četností posunu odpovědí u otázky č. 2 a otázky č. 13 a zaokrouhlená tentokrát na šest desetinných míst je rovna číslu 0,000694. Tento výsledek dosažené hladiny statistické významnosti je mnohem menší než hodnota hladiny významnosti $\alpha = 0,05$, která připouští 5% pravděpodobnost chyby. Je tedy možné předložit

závěr této analýzy: Nulová hypotéza se zamítá a platí hypotéza alternativní. To znamená, že zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory je závislý na prvku Bařova systému podnikového vzdělávání, kterým je placení odborného výcviku podle množství a jakosti vykonané práce.

11.2 Analýza dat dotazníkového šetření ve firmách

Dotazníkové šetření proběhlo v osmi firmách zlínského okresu, které byly selektovány záměrným výběrem uskutečněným na základě relevantního znaku, který vyplynul z analýzy dat dotazníkového šetření mezi žáky 9. ročníků ZŠ. Tímto znakem byla oblast působnosti firmy (strojírenský průmysl, stavebnictví, potravinářský, chemický, plastikářský a obuvnický průmysl, výpočetní technika). Některé z firem využily možnosti a požádaly, aby nebyl publikován jejich název. V analýze proto budou vystupovat anonymně.

Dotazníkového šetření se zúčastnily následující firmy:

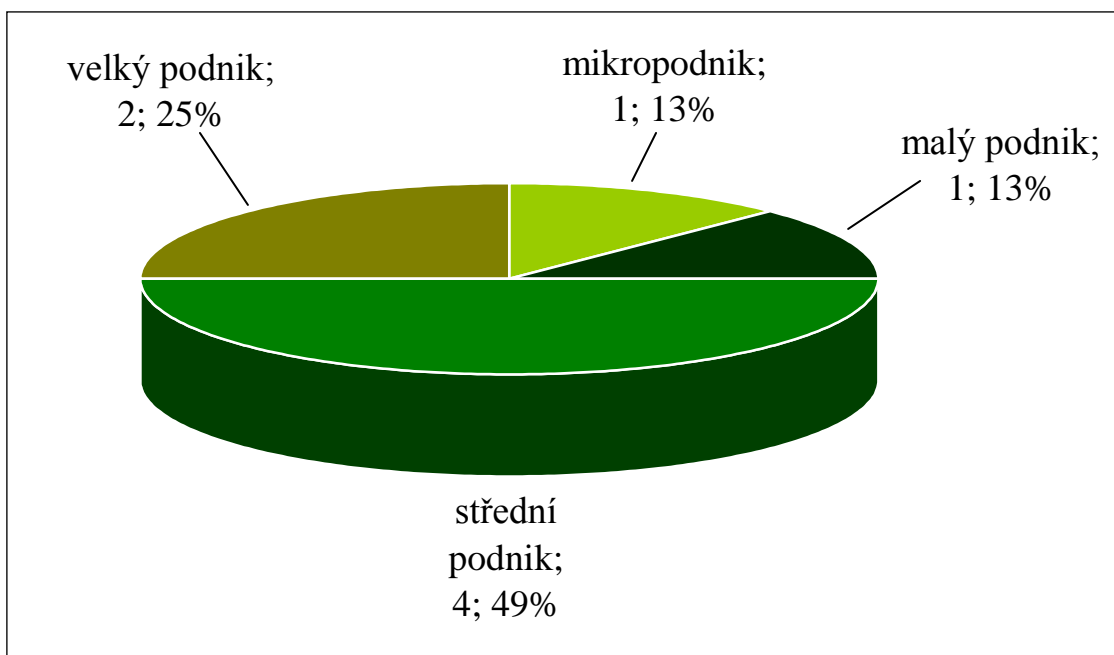
- Dawex Chemical, Zlín, původní tuzemská firma zabývající se výrobou a dodávkou epoxidových přípravků pro slévárny, strojírenský a opravárenský průmysl (chemický průmysl),
- Prabos plus, a. s., Slavičín, tradiční český výrobce speciální, vojenské, pracovní, bezpečnostní a trekingové obuvi (obuvnický průmysl),

- POZIMOS, a. s., Zlín, firma založená v roce 1989 a provádějící komplexní dodávky staveb a stavebních prací v oboru pozemního stavitelství včetně poradenství (stavebnictví),
- BONER, spol. s r. o., Zlín, firma, která vznikla v roce 1991 a zaměřuje se na výrobu a prodej běžného a celozrnného pečiva a cukrářských výrobků (potravinářský průmysl),
- Zlínské stavby, a. s., Zlín, firma založená v roce 1996 a provádějící kompletní stavby průmyslového, občanského a bytového stavebnictví tzv. „na klíč“, včetně dodávek technologií pro veřejné a privátní investory (stavebnictví),
- DURA-LINE CT, s. r. o., Tlumačov, firma, která je součástí výrobní skupiny založené v roce 1971 ve městě Knoxville, ve státě Tennessee, v USA a která se soustřeďuje na vývoj, výrobu a prodej plastových potrubních systémů (plastikářský průmysl),
- Fatra, a. s., Napajedla, z historického hlediska první firma v České republice zpracovávající plasty, založená v roce 1935 koncernem Baťa a dodnes patřící mezi významné světové zpracovatele plastů (plastikářský průmysl),
- firma A, působící současně ve dvou oblastech: strojírenství a stavebnictví.

Firmy zahrnuté do dotazníkového šetření lze podle kritérií Evropské unie pro zařazení konkrétního podniku do kategorie „velikost“, jak je stanovuje Nařízení Komise (ES) č. 800/20, charakterizovat podle počtu zaměstnanců takto:

- jednu z dotázaných firem zaměstnávající méně než 10 osob jako mikropodnik (Dawex Chemical),
- jedna firma vykazující 10 – 50 zaměstnanců patří mezi malé podniky (BONER),
- střední podniky s 50 – 250 zaměstnanci jsou zastoupeny čtyřmi firmami (Zlínské stavby, POZIMOS, firma A, DURA-LINE CT),
- do kategorie velkých podniků, v nichž je zaměstnáno více než 250 osob, spadají dvě firmy (Fatra, Prabos).

Za ryze český podnik je možné označit šest firem = 75 % (Dawex Chemical, POZIMOS, BONER, Zlínské stavby, Fatra, firma A), dvě = 25 % (Prabos, DURA-LINE CT) jsou firmy se zahraničním investorem.



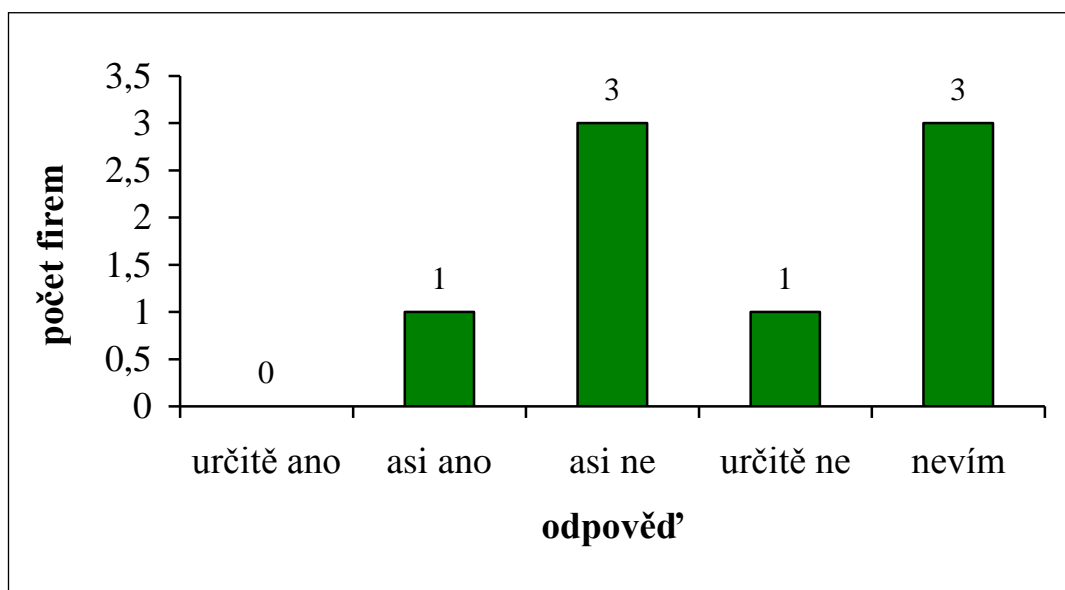
*Graf 17: Výšečový graf pro četnosti podniků v členění podle velikosti
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Dotazník pro firmy obsahoval celkem 12 otázek, z nichž 4 byly uzavřené, 2 otevřené a 6 otázek bylo škálovaných. Na každou uzavřenou a škálovanou otázku byla v dotazníku přípustná pouze jedna odpověď, která byla zaznamenána jako samostatná proměnná. Při kategorizaci otevřených otázek dotazníku byly vzaty do úvahy všechny možné odpovědi firem a stanovena jednoznačná pravidla, podle nichž byla každá z možných odpovědí zařaditelná pouze do jedné z vytvořených kategorií. Odpovědi na jednotlivé otázky pak byly vyhodnoceny pomocí základních statistických ukazatelů.

Všechny oslovené firmy považují za důležité zabývat se otázkou učňovského školství. Na otázku, zda je nutné i v současné době udržet a dále rozvíjet učňovské obory, odpovědělo 7 firem = 87,5 % (Prabos, POZIMOS, BONER, Zlínské stavby, DURA-LINE CT, Fatra, firma A) určitě ano, pouze jediná firma = 12,5 % (Dawex Chemical) odpověděla asi ano.

Poněkud rozdílné jsou již názory firem na to, zda je dostatečná připravenost současných absolventů učebních oborů pro praxi. Jedna firma = 12,5 % (Zlínské stavby) vybrala odpověď asi ano, 3 firmy = 37,5 % (DURA-LINE CT, Fatra, firma A) odpověděly asi ne, jedna firma = 12,5 % (Prabos) se domnívá, že určitě ne a připravenost nedovedly posoudit 3 firmy = 37,5 % (Dawex Chemical, POZIMOS, BONER). Jedna z firem, působící v oblasti stavebnictví, k tomu doslovně uvedla: „nemůžeme posoudit, protože již několik let se nám nepodařilo

přijmout absolventa některého ze stavebních učebních oborů, takže o jejich současné připravenosti mnoho nevíme. “



*Graf 18: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí firem na otázku, zda jsou současní absolventi učebních oborů pro praxi dostatečně připraveni
Zdroj: [vlastní zpracování]*

Aby připravenost absolventů učebních oborů do praxe odpovídala představám firem, je třeba podle nich propojit školy zajišťující střední vzdělání s výučním listem s firmami, a to na takové úrovni, aby jak učitelé teoretických i odborných předmětů, tak samotní učni měli jasnou představu o potřebách praxe a naopak, aby vedoucí pracovníci výrobních úseků ve firmách znali práci, podmínky i možnosti škol (uvedla např. Fatra a DURA-LINE CT). Zainteresováním firem do tvorby a úprav ŠVP v oblasti teoretické i praktické výuky (např. úprava hodinových dotací vyučovacích předmětů, zavedení nového vyučovacích předmětů, vypuštění některého z předmětů, nebo úprava profilu absolventa učebního oboru) by se v rámci studia mohl zvýšit význam praxe, což ukázal také výzkum uskutečněný ve středních odborných školách a středních odborných učilištích v roce 2009 (Šnajdrová, 2011). Učni by tak měli možnost ihned v praxi uplatnit nově získané poznatky, vyzkoušet si novinky v oboru, čímž by se snížil na minimum rozdíl mezi školou a skutečností (uvedla např. Fatra, Prabos, DURA-LINE CT). Teoretické vyučování ve škole a odborný výcvik ve firmě by tak vytvořily ucelený, plánovitý systém.

I když dotázané firmy na jedné straně uvádějí, že je potřeba změnit vztah škola - firma, na straně druhé některé z nich, a to zejména ty, které jsou zařazeny mezi malé podniky a mikropodniky a tudíž nemají dostatečné kapacity,

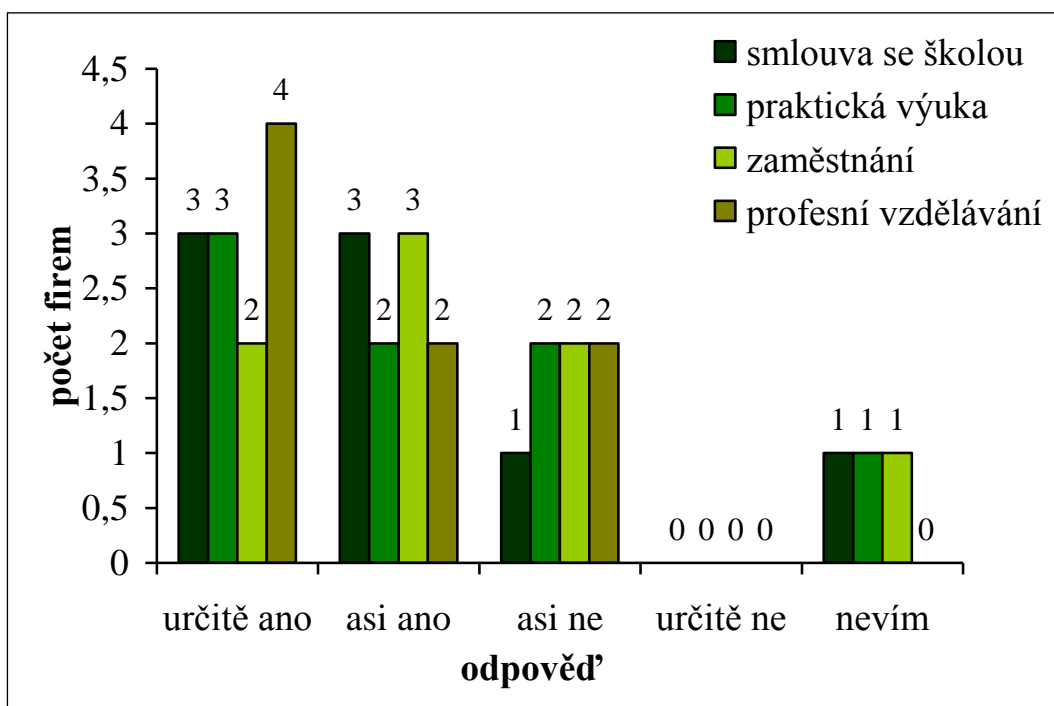
na otázku, zda by byly ochotny smluvně spolupracovat se školami, které nabízejí střední vzdělání s výučním listem, a zajišťovat pro učně finančně ohodnocenou praktickou výuku, uvedly, že asi ne (jedna firma), nebo se k otázce nedokázaly vyjádřit (jedna firma). Na problémy a překážky při navazování spolupráce mezi školami a firmami, kterými jsou zejména nezájem zaměstnavatelů, ekonomická krize a převládající malé firmy, také poukázal již zmíněný výzkum z roku 2009 (Šnajdrová, 2011).

Naopak tři z oslovených firem, které patří mezi střední a velké podniky (POZIMOS, Zlínské stavby, Fatra), by byly určitě ochotné smluvně spolupracovat se školami zajišťujícími výuku učňů a tři firmy, patřící rovněž do kategorie středních a velkých podniků (Prabos, DURA-LINE CT, firma A), by se školami asi spolupracovaly.

Zabezpečit pro učně finančně ohodnocenou praktickou výuku by ze zlínského regionu byly určitě schopny tři z dotázaných firem (POZIMOS, Zlínské stavby, Fatra), dvě firmy (Dawex Chemical, Prabos) by tuto výuku asi zajistily, dvě firmy (BONER, firma A) by praktickou výuku asi zabezpečit nedokázaly a jedna firma se k problému nevyjádřila.

Obdobné výsledky se objevily i u otázky, zda by byla firma ochotná zaručit smluvně zaměstnání těm učňům, kteří by v ní absolvovali praktickou výuku. Dvě firmy působící v oblasti stavebnictví (POZIMOS, Zlínské stavby) odpověděly určitě ano, tři firmy působící v chemickém a plastikářském průmyslu (Dawex Chemical, DURA-LINE CT, Fatra) uvedly asi ano. Dvě firmy by učňům, i když by v nich v průběhu svého vzdělávání absolvovali odborný výcvik, zaměstnání nezaručily, jedna firma se k problému nevyslovila. Dvě z firem (POZIMOS, Zlínské stavby) by byly schopny nabídnout a smluvně zaručit absolventům práci na více než pět let, jedna firma (Fatra) na tři roky. Zbývajících pět firem uvedlo odpověď nevím.

Přijatým absolventům učebního oboru by další profesní vzdělávání po dobu jejich zaměstnání, a to na vlastní náklady, určitě zajistily čtyři firmy (Dawex Chemical, POZIMOS, Zlínské stavby, Fatra), asi zajistily dvě firmy (DURA-LINE CT, firma A). Dvě z dotazovaných firem (Prabos, BONER) by přijatým absolventům další profesní vzdělávání na vlastní náklady zaručit nemohly.



*Graf 19: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí firem na uplatnění vybraných prvků Bařova systému podnikového vzdělávání
Zdroj:[vlastní zpracování]*

Z výše uvedených údajů je patrné, že firmy, patřící mezi střední a velké podniky, které působí zejména v oblasti stavebnictví, chemickém a plastikářském průmyslu a zaměstnávají větší množství osob se středním vzděláním, mají pravděpodobně také větší problémy se získáváním pracovníků s výučním listem. Vzhledem k tomu, že tyto firmy disponují rovněž vyšším kapitálem, byly by ochotny akceptovat vybrané prvky Bařova systému podnikového vzdělávání, které, jak vyplynulo z dotazníkového šetření mezi žáky 9. ročníků ZŠ, by zvýšily zájem o učební obory, čímž by si mohly zajistit potřebný přísun pracovních sil.

Na závěr několik zajímavých názorů firem na dotaz, proč ztratily učební obory svou atraktivnost a prestiž:

- *v důsledku poklesu průmyslové výroby,*
- *změna společensko-politických podmínek přinesla odstranění všeho minulého, byť dobře organizovaného a fungujícího (myšlena odborná učiliště),*
- *vymizení názoru, že vyučit se něčím je také vzdělání a z toho pramenící neúcta k učňovskému školství, která se postupně infikovala do celé společnosti,*

- *pohled společnosti na učební obory jako na podřadné a na manuální práci jako na poslední zoufalou možnost, jak se uživit, což vyjadřují věty typu: když se budeš špatně učit (nebudeš učit), nikam tě nevezmou a půjdeš akorát na zedníka, kuchaře, či jiný učební obor,*
- *nulová náročnost přijímacího řízení a tudíž snadná dostupnost maturity i vysokoškolského diplomu, tedy vyššího stupně vzdělání,*
- *vznik zbytečných soukromých středních i vysokých škol, které nabízejí za peníze středoškolské i vysokoškolské vzdělání bez ohledu na jeho kvalitu.*

Na základě těchto postřehů by mohl být koncipován další, určitě zajímavý a pro školství i Fakultu managementu a ekonomiky přínosný výzkum, který by podrobně zmapoval vztah legislativních opatření a předpisů, které musí být uplatněny a dodrženy při praxi učňů, a ekonomických i pedagogických možností malých, středních i velkých podniků týkající se výchovy a „vypěstování si“ vlastních pracovníků tak, jak to dělal Tomáš Baťa.

12. SHRnutí A ZávĚR VÝzkumnÉ Části

Z dotazníkového šetření, které bylo provedeno mezi žáky 9. ročníků vybraných ZŠ a ve firmách okresu Zlín, vyplynuly odpovědi na výzkumné otázky.

otázka č. 1:

Proč většina žáků opouštějících základní školu neakceptuje učební obory?

odpověď:

Vycházející žáci pro svou další vzdělávací dráhu upřednostňují ty obory, které nabízejí získání maturitního vysvědčení, neboť maturitní vysvědčení, dle jejich názoru, jim otevírá cestu k dosažení vyššího vzdělání a tudíž i vyšším výdělkům.

otázka č. 2:

Liší se postoj chlapců a dívek k učebním oborům?

odpověď:

Postoj chlapců a dívek k učebním oborům se neodlišuje. Jak mezi chlapci, tak mezi dívkami se našli jedinci, kteří o učební obory projevíli zájem.

otázka č. 3:

Ovlivňuje život žáků ve městě nebo na vesnici jejich vztah k učebním oborům?

odpověď:

Výzkumné šetření prokázalo, že zájem o učební obory se u žáků bydlících ve městě a na vesnici odlišuje. Více zájemců o střední vzdělání s výučním listem je prokazatelně z vesnice.

otázka č. 4:

Jaké prvky obsahoval Baťův systém podnikového vzdělávání, že poptávka po učebních oborech mnohonásobně převyšovala jejich nabídku?

odpověď:

Silným motivačním faktorem byly pro zaměstnance firmy Baťa, kteří převážně pocházeli z chudého Valašska, vysoké mzdy, protože pracovitost a výkonnost Tomáš Baťa velmi dobře odměňoval, dále podíl na zisku, vize dlouhodobého pracovního poměru v prosperující firmě, možnost profesního

růstu a celoživotního vzdělávání bez ohledu na postavení, dobré sociální podmínky aj.

otázka č. 5:

Jsou mezi prvky Baťova systému podnikového vzdělávání takové, které by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách?

odpověď:

I když Baťův vzdělávací systém vznikal v odlišných podmínkách, než jaké panují dnes, přesto je možné považovat ho za nadčasový a mnohé z jeho prvků lze uplatnit i v dnešních podmínkách.

otázka č. 6:

Které prvky to jsou?

odpověď:

Odpovídající odměna za množství a jakost vykonané práce, výchova vlastních zaměstnanců, zajištění trvalého pracovního poměru, umožnění zvyšování kvalifikace formou doškolovacích nebo rekvalifikačních kurzů, péče o zaměstnance aj.

otázka č. 7:

Bylo by možné tyto prvky do současného systému počátečního odborného vzdělávání úspěšně začlenit?

odpověď:

Na základě výsledků dotazníkového šetření provedeného ve firmách lze jednoznačně říci, že pro velké a střední podniky by nebylo příliš problematické, spolupracovat se školami poskytujícími střední vzdělání s výučním listem a zabezpečit pro učně praktickou výuku s uplatněním vybraných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání.

otázka č. 8:

Pokud lze tyto prvky do současného systému začlenit, tak jakým způsobem?

odpověď:

Cílem provedeného dotazníkového šetření bylo zjistit, zda by firmy byly ochotny nabídnout školám poskytujícími střední vzdělání s výučním listem pro učně praktickou výuku a začlenit do ní vybrané prvky Baťova systému podnikového vzdělávání, aby se učební obory zatraktivnily. Ke způsobu

začlenění těchto prvků se firmy nevyjadřovaly. To by mohlo být předmětem dalšího výzkumu, který by na tuto disertační práci navazoval.

otázka č. 9:

Existuje nějaký vztah mezi uplatnitelnými prvky Baťova systému podnikového vzdělávání a zájmem žáků o učební obory?

odpověď:

Z analýzy dat dotazníkového šetření vyplynulo, že mezi vybranými uplatnitelnými prvky Baťova systému podnikového vzdělávání a zájmem vycházejících žáků o takto koncipované učební obory vztah existuje.

otázka č. 10:

Zvýšila by integrace těchto prvků do současného systému počátečního odborného vzdělávání zájem žáků o učňovské obory?

odpověď:

Analýza dat dotazníkového šetření jednoznačně prokázala, že zájem žáků o učební obory doplněné prvky Baťova systému podnikového vzdělávání se signifikantně zvýší.

Z analýzy dat z dotazníkového šetření provedeného mezi žáky 9. ročníků ZŠ okresu Zlín je očividné, jak ukazuje tabulka č. 7 a graf č. 5, že počet vycházejících žáků, kteří by si nějaký učební obor nabízený v současné době asi nebo určitě nevybrali, mírně převažuje nad těmi, kteří by se pro něj asi nebo určitě rozhodli. Volba učebního oboru není závislá na pohlaví žáků, je ale závislá na tom, kde žáci bydlí. Ukázalo se, že podíl zájemců o učební obory je vyšší u těch, kteří bydlí na vesnici. Pokud by byly učební obory doplněny jedním ze čtyř vybraných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání, zájem o ně by se změnil. Ve všech čtyřech případech se statisticky prokázalo, že zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory je na těchto prvcích závislý.

Z analýzy dat z dotazníkového šetření uskutečněného ve firmách okresu Zlín vyplynulo, že ty, které působí v méně žádaných profesních oblastech (stavebnictví, strojírenství, chemický a plastikářský průmysl) a patří mezi střední a velké podniky, by byly ochotny spolupracovat se školami poskytujícími střední vzdělání s výučním listem, učňům zajistit praktickou výuku a v zájmu získání budoucích pracovníků akceptovat vybrané prvky Baťova systému podnikového vzdělávání.

Ekonomická situace na jedné straně a předpisy pro praktickou výuku učňů na straně druhé nedovolují zatím malým firmám podílet se na výchově vlastních pracovníků, což je určitě ke škodě věci.

13. PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce je zaměřena na komparaci Baťova systému podnikového vzdělávání se současným systémem počátečního odborného vzdělávání a na prozkoumání možnosti integrace prvků Baťova systému podnikového vzdělávání do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovském školství za účelem jeho zatraktivnění. Z výsledků práce lze vyvodit přínosy pro teorii, praxi i vědu a výzkum.

13.2 Přínos pro teorii

V teoretické části práce byla provedena důkladná literární analýza dostupných pramenů týkajících se Baťova systému podnikového vzdělávání a vytvořen teoretický koncept, z něhož lze dedukovat několik hlavních přínosů:

- shromáždění, utřídění a rozšíření základny dostupných teoretických poznatků z oblasti Baťova systému podnikového vzdělávání,
- zhodnocení myšlenkového dědictví minulosti,
- komplexní přehled Baťova systému podnikového vzdělávání,
- zmapování využitelných prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současném systému počátečního odborného vzdělávání v učňovském školství,
- publikování dílčích poznatků z disertační práce v odborných recenzovaných časopisech i na odborných konferencích (viz Seznam publikací autorky),
- obsahové i tématické rozšíření odborné ekonomické, pedagogické i regionální literatury v podobě publikace s názvem „*Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávacího systému ve zlínském regionu v letech 1894-1948*“, která vznikla v rámci řešení projektu IGA/51/FaME/11/D financovaného Interní agenturou Univerzity Tomáše Bati.

12.2 Přínos pro praxi

V praktické části práce byl zmapován zájem žáků 9. ročníků ZŠ o učební obory nabízené v současné době a jejich zájem o obory doplněné prvky Baťova systému podnikového vzdělávání. Cennou částí práce jsou výsledky dotazníkového šetření mezi firmami o jejich zájmu o spolupráci se školami poskytujícími střední vzdělání s výučním listem a možnostech zajistit pro zvýšení atraktivnosti učebních oborů placenou praktickou výuku, po vyučení

zaručit zaměstnání a bezplatné další profesní vzdělávání. Z toho vyplývá několik přínosů pro praxi:

- pro pedagogy zlínských základních škol vhodný materiál pro přípravu výuky tematických okruhů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět týkajících se regionu, které jsou předepsány kurikulárními dokumenty vznikajícími na státní úrovni (RVP),
- pro výchovné poradce ZŠ informace, které firmy mají nedostatek pracovníků s výučním listem a jsou ochotny zaručit žákům po vyučení zaměstnání a další profesní vzdělávání,
- pro vedení a pedagogy zlínských škol s počátečním odborným vzděláváním vhodný materiál k doplnění ŠVP tak, aby se zvýšil zájem žáků vycházejících ze ZŠ o učební obory,
- vhodný studijní materiál pro studenty Fakulty managementu a ekonomiky a studenty Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati,
- pro management Regionální inovační strategie Zlínského kraje podněty k zajištění cílů stanovených v prioritní ose A: Lidské zdroje pro inovace a konkurenceschopnost,
- pro firmy informace, čím a jak zvýšit atraktivnost učebních oborů a tím i zájem vycházejících žáků o ně.

12.3 Přínos pro vědu a výzkum

Pro pedagogiku jako vědu (angl. educational science), která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka v nejrůznějších sférách života společnosti, studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání nejen u nás, ale i v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání, je přínosem zpracovaný přehled Baťova vzdělávacího systému a jeho odkaz dnešku, a to jak v otázkách počátečního odborného vzdělávání tak zejména v celoživotním vzdělávání, a to např. v těchto oblastech:

- jak byly ve vzdělávací soustavě baťovské doby ve Zlíně uplatněny principy reformní pedagogiky (přiměřenost, aktivnost, globalismus aj),
- jak bylo vytvořeno a fungovalo propojení teorie s praxí,
- jakým způsobem byla vedena výchova a vzdělávání mladých mužů a žen ve Zlíně,

- jak bylo koncipováno odborné vzdělávání žáků podle stupně jejich nadání, zájmu, schopností a dosahovaných výsledků aj.

Pro ekonomii jako vědu o činnostech týkajících se výroby a směny statků, která zkoumá, jak různé společnosti užívají vzácné zdroje k výrobě užitečných komodit a jak je rozdělují mezi různé skupiny (Samuelson, 2007) je přínosem:

- jakým způsobem vytvářel Tomáš Baťa u svých zaměstnanců potřebné volní vlastnosti a pozitivní vztah k podniku,
- jak a čím Tomáš Baťa motivoval své zaměstnance ke zvyšování pracovního výkonu,
- jaké příležitosti v oblasti vzdělávání poskytoval Tomáš Baťa svým zaměstnancům, aby se firma soustavně rozvíjela, zvyšovala svou produktivitu a konkurenceschopnost aj.

Pro marketing, který se zabývá jak efektem hospodaření dané firmy, tak také uspokojením potřeb a přání zákazníka je přínosem:

- jakým způsobem se ve firmě Baťa naplňovalo heslo: „naš zákazník-náš pán“,
- jaké metody a formy byly využívány při vzdělávání zaměstnanců v oblasti služeb (např. ve škole prodavačů),
- jakým způsobem firma zjišťovala potřeby a přání zákazníků aj.

ZÁVĚR

Počáteční odborné vzdělávání a praktická příprava v učňovském školství a lidé odpovědní za jejich poskytování hrají v současnosti ve zvyšující se míře klíčovou roli, neboť prosperita a konkurenceschopnost podniků v globální ekonomice jsou spojovány s vysokou kvalitou kompetencí, profesními kvalifikacemi a inovativními schopnostmi.

Mají-li poskytovatelé počátečního odborného vzdělávání a praktické přípravy (školy) uspokojit poptávku a uspět v měnícím se ekonomickém prostředí, musí svůj přístup založit na relevanci pro svět práce a věnovat pozornost jeho vývoji. To vyžaduje efektivní spolupráci (partnerství) se světem práce a přizpůsobení vzdělávací nabídky situaci na trhu práce. Při tvorbě vlastních ŠVP pak zmapování rozhodujících faktorů v regionu a vytvoření vlastních analytických studií o stávající i budoucí situaci na pracovním trhu a vyhledávání vhodných firem, které by byly ochotny podílet se na výuce učňů. Při vyhledávání těchto partnerů mohou školy narazit na určité problémy, kterými jsou: nezájem firem o spolupráci, ekonomická situace firem i skutečnost, že v regionu je velké množství malých podniků, které pro spolupráci a výchovu učňů nemají dostatečné kapacity.

Výsledky analýzy dotazníkového šetření provedeného mezi žáky 9. ročníků vybraných ZŠ okresu Zlín potvrdily, že v Baťově systému podnikového vzdělávání existují prvky, které by bylo možné uplatnit i v dnešních podmínkách (platí H1) a jejich integrací do systému současného počátečního odborného vzdělávání by se zvýšil zájem o učňovské obory (platí H3).

Z analýzy dat dotazníkového šetření ve firmách vyplynulo, že střední a velké podniky působící v méně atraktivních oblastech (např. stavebnictví, chemický a plastikářský průmysl) by chtěly spolupracovat se školami poskytujícími střední vzdělání s výučním listem a zabezpečit pro ně placenou praktickou výuku učňů (prvek Baťova systému podnikového vzdělávání), aby si tak zajistily potřebné pracovníky, kterým by poskytly zaměstnání trvalejšího rázu i následné další profesní vzdělávání (prvky Baťova systému podnikového vzdělávání). Existuje tedy způsob, jakým lze prvky Baťova systému podnikového vzdělávání úspěšně integrovat do současného systému počátečního odborného vzdělávání v učňovských oborech (platí H2), aby se zvýšila jejich atraktivnost.

Spolupráce škol a firem je v oblasti praktické výuky velmi důležitá, protože umožňuje žákům výcvik v reálném pracovním prostředí, motivuje je pro zájem o danou odbornost a pro uplatnění v ní. Ačkoliv školy i podniky považují oblast

motivování žáků, aby měli zájem o svůj obor a chtěli se v něm uplatnit, za nejvýznamnější, jsou právě školy v této oblasti nejméně úspěšné. Školy většinou považují svou výuku s ohledem na potřeby zaměstnavatelů za uspokojivou, což není vždy v souladu s prezentovanými názory podnikové sféry, jak ukázaly výsledky dotazníkového šetření. Přestože se tato situace v posledních letech zlepšuje, stále není spolupráce mezi školami a podnikovou sférou na dostatečné úrovni.

V současné době prochází české školství mnoha změnami, které mají mimo jiné umožnit každé škole realizovat ty cíle vzdělávání, které si v rámci pravidel předepsaných státem na jedné straně a vzhledem k vzdělávacím potřebám žáků, regionu a trhu práce na straně druhé, přímo na míru sama stanoví. Baťův vzdělávací systém byl založen na principech a hodnotách, které jsou trvalé, vyzkoušené a pro dosažení úspěchu neocenitelné. Proto především zlínské školy poskytující střední vzdělání s výučním listem by měly při tvorbě vlastních ŠVP vycházet z této historické tradice regionu a prověřených Baťových myšlenek, že podnik dojde nejnázem k rozkvětu zvyšováním kvalifikace zaměstnanců, které si sám vzdělá a vychová, že kvalitní vzdělání přispívá ke zlepšení výkonu, možnost dalšího (celoživotního) vzdělávání v podniku pak k přilákání nových zaměstnanců a zvýšení jejich oddanosti.

Baťův vzdělávací systém nabízí hodnoty, koncepce a zkušenosti, které jsou nadčasové, nabývají na významu i s odstupem času a jak prokázala empirická část této práce, jsou uplatnitelné i v současných podmínkách.

LITERATURA

1. ADÁMEK, Karel. *Pokračovací a odborné vzdělávání. Část první*. Praha: K. Adámek, 1890. 75 s. Bez ISBN.
2. *Akční plán regionální inovační strategie Zlínského kraje*. [online]. ©2008. Poslední změna neuvedena. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <http://www.inovace-zlinskykraj.cz/projekt/dokumenty.html>
3. *Almanach světového sjezdu absolventů Baťovy školy práce: Zlín, září 1992*. Zlín: Klub absolventů Baťovy školy práce, 1992. 109 s. Bez ISBN.
4. ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vyd.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 789s. ISBN: 978-80-247-1407-3.
5. BABBIE, Earl R. *The Practice of Social Research*. 12th ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2010. 76 s. ISBN 978-0-495-59842-8.
6. BAKOŠ, Eduard, BINEK, Jan a PÓČ, David. *Lidské zdroje: procesy, struktury a dokumenty*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. 150 s. ISBN 80-7380-013-6.
7. BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.
8. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
9. BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 218 s. ISBN 80-7318-103-7.
10. BECKER, Gary Stanley. *Human Capital*. Chicago : University of Chicago Press, 1964. 412 s. ISBN 978-0-226-04120-9.
11. BELCOURT, Monica a WRIGHT, Philip C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 243 s. ISBN 80-7169-459-2.
12. BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
13. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Úvod do pedagogiky: určeno pro posluchače fakulty pedagogické [Díl] 1, Pojetí výchovy*. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 79 s. ISBN 80-210-0306-5.
14. BOČKOVÁ, Věra a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých: určeno pro stud. oboru andragogika FF UP*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. 50 s. ISBN 80-7067-358-3.
15. BRDEK, Miroslav a VYCHLOVÁ, Helena. *Evropská vzdělávací politika : programy, principy a cíle*. Praha : Aspi publishing, s. r. o., 2004, 168 s. ISBN 80-86395-96-0.

16. BURDOVÁ, Pavla a kol. *Lidské zdroje v České republice*. Praha: Národní vzdělávací fond, 1999. 219 s. ISBN 80-211-0325-6.
17. BUZEK, Kamil, DANEŠ, František a DVOŘÁK, Jan. *Příručka školské a osvětové správy*. Praha: Státní nakladatelství, 1934. Bez ISBN.
18. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
19. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
20. ČERNOHORSKÝ, Zdeněk. *Vývoj učňovského školství v Československu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 179 s. Bez ISBN.
21. DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. [překlad Michal Jon]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
22. DIETZEN, Agnes. *Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 2008, roč. 2008, č. 2, s. 37–41. ISSN 0341-4515.
23. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* [on line]. ©2008-2012. Praha: MŠMT, Č.j.: 20271/2010-20. [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/11/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-rozvoje.html>
24. DOSTÁL, Antonín Maria. *Pedagogické problémy současné doby*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 145 s. Bez ISBN.
25. DRUCKER, Peter Ferdinand. *Postkapitalistická společnost*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1993. 197 s. ISBN 80-85603-31-4.
26. ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávacího systému ve zlínském regionu v letech 1894-1948*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta managementu a ekonomiky, 2011a. 199 s. ISBN 978-80-7454-128-5.
27. ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Založit profesní vzdělávání na znalostech nebo zkušenostech? Lifelong Learning*, roč. 1., č. 1. Brno: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity, 2011b. s. 22-32. ISSN 1804-526X.
28. ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Střední všeobecné a odborné školy ve Zlíně v období 1918-1945*. In: KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost zlínského regionu. Historická tradice a současnost*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010a, s. 77-93. ISBN 978-80-7315-195-9.
29. ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Zlínské školství v období 20. a 30. let XX. století*. *e- Pedagogium*. 2010b, III, 9-18. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/>

30. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Baťův podnik jako stále platný příklad uplatňování znalostního managementu. In: *Sborník 6. mezinárodní Baťovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: Zlín, 15. dubna 2010* [CD-ROM]. Zlín: Univerzita T. Bati, © 2010. [2010c]. ISBN 978-80-7318-922-8.
31. DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2004. 157 s. ISBN 80-7179-468-6.
32. *Education at a Glance 2007*. [online]. ©OECD 2007. France, Paris: OECD, 2007. s. 1-61. ISBN 978-92-64-03287-3. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/39313286.pdf>
33. *ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2010. 35 s. ISBN 978-80-254-6941-5.
34. *Evropský pedagogický tezaurus (EET): Anglická a česká verze = European Education Thesaurus (EET): English and Czech version*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993. 463 s. ISBN 80-211-0156-3.
35. Exportní škola n. p. Baťa ve Zlíně a její činnost. *Naše pravda*. 1947, III(280), s. 4. ISSN 1803-3547.
36. FRIC, Ota. Školství ve Zlíně 1869 – 1929. *Zprávy Oblastního muzea v Gottwaldově*. Gottwaldov: Krajské muzeum, 1968, č. 3-4, s. 109-119. Bez ISSN.
37. GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 287 s. Bez ISBN.
38. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšíř. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
39. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
40. GLOGAR, Alois. Živé myšlenky studijního ústavu ve Zlíně. In: *Znalostní ekonomika-trendy rozvoje vzdělávání, vědy a praxe: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Luhačovice, 29. listopadu 2007* [CD-ROM]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, ©2007. ISBN 978-80-7318-646-3.
41. GLOGAR, Alois. *Studijní ústav ve Zlíně: pracovní sešity*. Zlín: VUT, 1994. Bez ISBN.
42. HÁJKOVÁ, Kateřina: Historie ochrany práv kupujících. [on line]. ©2010 In: *Sborník České obchodní inspekce vydáný v roce 2003 k 50. výročí její existence*. [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <http://www.coi.cz/cz/coi/historie-ochrany-prav-kupujicich/>
43. HAJNÝ, Pavel. *Marie Baťová: první dáma Zlína*. Zlín: Nadace Tomáše Bati, 2010. 207 s., 23 s. obr. příloh. ISBN 978-80-254-8882-9.

44. HAMŠÍKOVÁ, Alena a kol. *50 let koželužského školství v Otrokovicích: jubilejní almanach*. Otrokovice: SPŠ koželužská, Gottwaldov: o. p. Svit, 1983, 140 s. Bez ISBN.
45. HAVLÍČEK, Josef a kol. *Základní poznatky o výchově učňů*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 114 s. Bez ISBN.
46. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
47. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.
48. HOŠKOVÁ, Helga. *Náš významný rodák František Kindermann*. In: *Šluknovské noviny* [online]. 2000, č. 9. ©1998. Poslední změna 08/24/2012 09:50:51. [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: http://slkn.sluknovsko.cz/sn2000/clanek.php3?kod1=249&cislo=9&typ=do_pisy
49. HLAĎO, Petr. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 230 s. Školitel doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.
50. Informace o zlínském školství. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1938, XXI(27), 4. ISSN 1801-2965.
51. Instruktažní film. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1940, XXIII(42), 3. ISSN 1801-2965.
52. Jazykové kurzy pro ženy v domácnosti. *Zlín-pondělní*. 1940, X(11), 1. ISSN 1802-257X.
53. JENÍČEK, Vladimír. *Globalizace světového hospodářství*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2002, 152 s. ISBN 80-7179-787-1.
54. JEZBEROVÁ, Romana a kol. *Impuls pro učňovské školství: nová závěrečná zkouška*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. 96 s. ISBN 978-80-87063-09-5.
55. JOHNOVÁ, Radka. *Marketing kulturního dědictví a umění: art marketing v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 284 s. ISBN 978-80-247-2724-0.
56. JOHNSON, Burke a CHRISTENSEN Larry. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. 4.vyd. USA: California, 2012. ISBN 978-I-4129-7828-6.
57. JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
58. KALOUS, Jaroslav. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 96 s. ISBN 80-211-0247-0.
59. KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006, 172 s. ISBN 80-246-1260-7.

60. KATRIAK, Martin. *Metodologické zásady sociologického výskumu: přípravná fáze*. 1. vyd. Bratislava: Vydav. Slov. akademie vied, 1968. 269 s. Bez ISBN.
61. KLAPKA, Václav. *Vztahy teorie a praxe v odborném vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 172 s. Bez ISBN.
62. KLEŇHOVÁ, Michaela a kol. *Školství pod lupou 2006*. [on line]. ©2006-2012. [cit. 2012-05-12]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. 40 s. ISBN 978-80-211-0536-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/skolstvi-pod-lupou>
63. KOČKOVÁ, Dana a kol. *Kvalita pro učňovské školství. Nová závěrečná zkouška*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 74 s. ISBN 978-80-87063-85-9. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/NZZ/publikace/kvalita_pro_US.pdf
64. KOFROŇOVÁ, Olga, KONOPÁSKOVÁ, Anna a VICENÍK, Petr. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 79 s. ISBN 80-211-0299-3.
65. *Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání*. [online]. ©2008. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2011-06-08]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>
66. KOTÁSEK, Jiří, ed. *Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1995. 51 s. ISBN 80-211-0232-2.
67. KOUBEK, Josef. *Personální řízení 2: část 1*. Vyd. 2. Praha: Oeconomica, 2006. 136 s. ISBN 80-245-1022-71.
68. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
69. KOUBEK, Josef, HÜTTLOVÁ, Eva a HRABĚTOVÁ, Eva. *Personální řízení: (vybrané kapitoly)*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1995. 194 s. ISBN 80-7079-629-4.
70. Kožařská průmyslovka padesátiletá. *Naše pravda*. 1987, 43(81), 6. ISSN 1803-3547.
71. Kulturní svátek Zlína. *Zlín-pondělní*. 1936, VI(17), 1. ISSN 1802-257X.
72. Letní škola cizích jazyků ve Zlíně. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1940, IX(19), 1. ISSN 1802-8799.
73. LIVEČKA, Emil a KUBÁLEK, Josef. *Podniková pedagogika: příručka ke studiu na filozof. fakultě*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 335 s. Bez ISBN.
74. MAŠEK, Jan Ladislav. *O vývoji průmyslového školství v Rakousku, v Německu, ve Švýcarsku, v Holandsku, v Belgii, ve Francii a na Rusi: s dodatkem o pracovních školních*. Praha: Fr. A. Urbánek, 1887. 115 s. Bez ISBN.

75. Máte schopnosti pro obchod? *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1943, XXVI(35), 3. ISSN 1801-2965.
76. MAZOUCH, Petr a FISCHER, Jakub. *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2011. 116 s. ISBN 978-80-7400-380-6.
77. MCMILLAN, James H. a SCHUMACHER, Sally. *Research in Education*. 2. vyd. Glenview: Scott, Foresman & Co., 1989. ISBN 0-673-39792-0.
78. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing, s. r. o., 2000. 200 s. ISBN 80-85963-93-0.
79. NÁDVORNÍK, Josef. *Baťova škola práce*. Zlín: Klub absolventů Baťovy školy práce ve Zlíně, 1995. 23 s. Bez ISBN.
80. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1997a. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
81. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997b. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
82. NAVRÁTILOVÁ, Radomíra. *K historii zlínského školství a Střední školy oděvní a služeb Vizovice*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2006. Bakalářská práce. Vedoucí práce doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.
83. Největší průmyslová škola v českých zemích zahajuje. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1939, XXII(35), 1. ISSN 1801-2965.
84. Nová škola ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1935, V(35), 3. ISSN 1802-257X.
85. Nový přednáškový sál ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1935, V(5), 2. ISSN 1802-257X.
86. Obchodní školství ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1935, V(17), 5. ISSN 1802-257X.
87. Odborná škola pro ženská povolání ve Zlíně zahájí po prázdninách vyučování. *Zlín-pondělní*. 1935, V(25), 4. ISSN 1802-257X.
88. *Odborné školství v době ekonomické krize* [online]. ©2008. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/odborne-skolstvi-v-dobe-ekonomicke-krize>
89. *Odborné vzdělávání* [online]. ©2008. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani>
90. *Odborné vzdělávání v České republice: přehledová zpráva* [online]. ©2004. poslední revize 6. 1. 2005. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/to_cesky.pdf
91. Oslava padesátiletí živnostenských škol ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1934, IV(2), 1. ISSN 1802-257X.
92. 8.250 jazykových zkoušek. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1940, IX(4), 5. ISSN 1802-8799.

93. 50 let živnostenských škol ve Zlíně. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1934, XVII(24), 6. ISSN 1801-2965.
94. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
95. PAPADOPOULOS, George S. *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris, France: OECD, 1994. 203 s. ISBN 9264141901.
96. PAŘÍZEK, Vlastimil. Ekonomické determinanty vzdělanosti. In: WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001. 1. díl, Teoretické a komparativní studie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 235 s. ISBN 80-7290-085-4.
97. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 76 s. Bez ISBN.
98. Péče o průmyslové pracovníky. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1940, IX(51-52), 6. ISSN 1802-8799.
99. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
100. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
101. Pět let Studijního ústavu ve Zlíně. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1940, IX(26), 7-10. ISSN 1802-8799.
102. Pilotní škola pro zaměstnance Baťových závodů. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1932, XV(7), 5. ISSN 1801-2965.
103. *Počáteční odborné vzdělávání v České republice: podrobná zpráva*. [online]. ©2012 [cit. 2012-05-14]. Dostupné z: http://www.refernet.cz/sites/default/files/download/pocatecni_vzdelavani_zprava.pdf
104. Počty žáků podle druhů škol (MŠ, ZŠ a ZUŠ) a školských zařízení (SVČ) [online]. *Zkola: Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje*. ©2003-2012. [cit. 2011-06-25]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/management/oddeleniorganizacniaspravni/adresareprehledyastatistickeinformace/17508.aspx>
105. *Podpora řemesel v odborném školství pro školní rok 2011/2012*. [online]. ©2003-2012. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/management/oddeleniorganizacniaspravni/podporařemeselvodbornemskolstvi/28875.aspx>
106. PORVAZNÍK, Ján. *Celostní management: pilíře kompetence v řízení*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Bratislava: Sprint, 2003. 509 s. ISBN 80-89085-05-9.
107. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

108. PRŮCHA, Jan. Česko-anglický pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: ARSCI, 2005. 139 s. ISBN 80-86078-50-7.
109. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
110. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
111. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
112. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
113. Průmyslová škola ve Zlíně. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1937, XX(34), 1. ISSN 1801-2965.
114. *Průvodce současným odborným vzděláváním* [online]. ©2008. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. 398 s. [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Pruvodce_soucasnym_vzdelavanim.pdf
115. První abiturienti vyšší průmyslové školy obuvnické. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1941, XXIV(24), 1-3. ISSN 1801-2965.
116. Přes pět tisíc lidí se trvale vyučuje cizím řečem. *Zlín-pondělní*. 1938, VIII(7), 1. ISSN 1802-257X.
117. RABUŠICOVÁ, Milada a HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu*. [on line]. ©2012 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/wupv/home/Documents/Presov_prispevek.pdf
118. Radost – nová stálá loutková scéna ve Zlíně. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1939, XXII(46), 4. ISSN 1801-2965.
119. *Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání středního odborného vzdělávání* [online]. ©2010, poslední revize 16. 11. 2010 [cit. 2011-04-24]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vydani-ramcovych-vzdelavacich-programu-1>
120. *Regionální inovační strategie Zlínského kraje*. [online]. ©2007. poslední revize neuvedena [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <http://www.inovace-zlinskykraj.cz/projekt/dokumenty.html>
121. ROSA, Arnošt a JINDRA, Jaroslav. *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*. Praha: Státní ústav pro učební pomůcky škol průmyslových a odborných, 1928. 224 s. Bez ISBN.
122. ŘEZANKOVÁ, Hana. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-86946-49-8.

123. *Řemeslo žije*. [on line]. ©2012. Portál hlavního města Prahy na podporu řemesel. [cit. 2012-04-16].
Dostupné z: <http://www.remeslozije.cz/oprojektu/ucnovske-skolstvi>
124. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
125. SAMUELSON, Paul Anthony a NORDHAUS, William D. *Ekonomie*. 18. vyd. Praha: NS Svoboda, 2007. 775 s. ISBN 978-80-205-0590-3.
126. SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 209 s. Bez ISBN.
127. Slavnostní otevření druhé budovy Studijního ústavu. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1938, XXI(16), 1. ISSN 1801-2965.
128. SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 359 s. Bez ISBN.
129. Sta přednášek týdně v kursech pro dospělé. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1939, VIII(46), 8. ISSN 1802-8799.
130. Stálá loutková scéna ve Zlíně. *Zlín-pondělní*, 1939, IX(27), 6. ISSN 1802-257X.
131. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
132. *Střední uměleckoprůmyslová škola Uherské Hradiště* [online]. ©2010. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.supsuh.cz>
133. Studijní ústav Tomáše Bati. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1934, III(28), 1. ISSN 1802-8799.
134. ŠATAVOVÁ, Lenka. Principy vzdělávací politiky v demokratických zemích. *Inflow: information journal* [online]. ©2012. roč. 5, č. 1. ISSN 1802-9736. [cit. 2012-05-13]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/principy-vzdelavaci-politiky-v-demokratickych-zemich>
135. Škola umění ve Zlíně. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1939, VIII(24), 6. ISSN 1802-8799.
136. ŠNAJDROVÁ, Lucie, ed. *Odborné školy a jejich sociální partneři*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 43 s. ISBN 978-80-87063-33-0.
137. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 380 s. Bez ISBN.
138. ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

139. T. Bati vyšší škola lidová ve Zlíně. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1932, XV(42), 5. ISSN 1801-2965.
140. TICHÁ, Milena. *Globalizace a regionalizace světového hospodářství* [online]. Metodický portál RVP.CZ. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, ©2007. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1278/GLOBALIZACE-A-REGIONALIZACE-SVETOVEHO-HOSPODARSTVI.html/>
141. Tři tisíce pracovníků ze školy prodavačů. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1940, IX(20), 7. ISSN 1802-8799.
142. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
143. TVRDEK, Václav. K vývoji organizace výchovy učňů v osvobozené republice. *Pedagogika*. 1965, XV(5), 555-569. ISSN 0031-3815.
144. Umělecká škola zlínská. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti*. 1939, VIII(7), 1. ISSN 1802-8799.
145. UNESCO: *IBE Education Thesaurus*. France, Paris: UNESCO, 1991. s. 81.
146. *Univerzum: všeobecná encyklopedie*. 5.díl. 1. vydání. Praha: Euromedia Group-Odeon, 2000-2001. 715 s. ISBN 80-207-1067-1.
147. URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 208 s. ISBN 80-7357-019-X.
148. Usnesení předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů č. 2, roč. 1993, částka 1, s. 17-23*. ISSN 1211-1244.
149. Úspěch odborné školy pro ženská povolání ve Zlíně na Výstavě Slovácka. *Zlín-pondělní*. 1938, VIII(14), 7. ISSN 1802-257X.
150. VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
151. VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích-vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 69-90. ISBN 978-80-247-3357-9.
152. Veřejná obchodní škola ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1933, III(26), 1. ISSN 1802-257X.
153. VEVERKOVÁ, Helena. Učivo. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448, s. ISBN 80-7178-253-X.

154. *Vládní nařízení č. 186/1949 Sb. o zatímní úpravě výcviku učňů.* [online]. ©2010-2012, poslední revize 04. 05. 2012 [cit. 2012-07-25]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1949-186>
155. VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
156. VOJTĚCH, Jiří, CHAMOUTOVÁ Daniela a SKÁCELOVÁ Pavla. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích v ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii: 2008/2009* [online]. ©2009. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009. 54 s. [cit. 2.6.2012]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VYVOJ08_pro_www.pdf
157. VOMÁČKOVÁ, Hana. Ekonomické aspekty statku vzdělání. *Pedagogika.* 2002, 52(2), 219-230. ISSN 0031-3815.
158. Vysokoškolská úroveň studijního ústavu. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti.* 1939, VIII(42), 1. ISSN 1802-8799.
159. Výchova budoucích chemiků. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa.* 1942, XXV(12), 4. ISSN 1801-2965.
160. Výchova exportních prodavačů. *Zlín-časopis pro šíření zásad služby veřejnosti.* 1938, VII(4), 5. ISSN 1802-8799.
161. Výchova tvořivých pracovníků. *Zlín-časopis pro šíření zásad služba veřejnosti.* 1941, X(1), 6. ISSN 1802-8799.
162. Výstava prací žáků zlínské Školy umění. *Naše pravda.* 1983, 39(58), 3. ISSN 1803-3547.
163. WEIGNER, Leopold. *Počátkové odborného a živnostenského školství.* Praha: Unie, 1919. 48 s. Bez ISBN.
164. WEIGNER, Leopold. *Nedostatky a potřeby odborného a průmyslového školství českého v Čechách, na Moravě a ve Slezsku: se zvláštním zřením k státnímu a zemskému rozpočtu.* Praha: Tiskový odbor Národní strany svobodomyslné, 1912. 63 s. Bez ISBN.
165. WEIGNER, Leopold. *O úkolech a cílech dívčí a chlapecké pokračovací školy živnostenské: přednáška.* Praha: Jednota Komenského, 1908. 16 s. Bez ISBN.
166. WEIGNER, Leopold. *K reformě pokračovacího školství: časová úvaha.* [Královské Vinohrady: J. Šorm, 1906b]. 78 s. Bez ISBN.
167. WICHEREK, Jaroslav. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století. *Acta musealia suplementa.* Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2005, č. 1. ISSN 0862-8548.
168. Zahájení prázdninových kursů němčiny. *Zlín-pondělní.* 1940, X(31), 3. ISSN 1802-257X.

169. Zájem o cizí řeči ve Zlíně. *Zlín-pondělní*. 1939, IX(43), 5.
ISSN 1802-257X.
170. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. 9. 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů č. 317*, 2008, částka 103. ISSN 1211-1244.
171. Zákon č. 138/1995 Sb. ze dne 22. 6. 1995, o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., ... In: *Sbírka zákonů České republiky*, 1995, částka 37. Bez ISSN.
172. Zákon č. 171/1990 Sb. ze dne 3. 5. 1990, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*, 1990, částka 30. Bez ISSN.
173. Zákon č. 29/1984 Sb. ze dne 22. 3. 1984, o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*, 1984, částka 5. Bez ISSN.
174. Zákon č. 63/1978 Sb. ze dne 21. 6. 1978, o opatřeních v soustavě základních a středních škol. In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*, 1978, částka 14. Bez ISSN.
175. Zákon č. 186/1960 Sb. ze dne 15. 12. 1960, o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*, 1960, částka 82. Bez ISSN.
176. Zákon č. 89/1958 Sb. ze dne 12. 12. 1958, o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon). In: *Sbírka zákonů Republiky československé*, 1958, částka 37. Bez ISSN.
177. Zákon č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů republiky Československé*, 1953, částka 18, s. 193-195. Bez ISSN.
178. Zákon č. 110/1951 Sb. ze dne 19. 12. 1951, o státních pracovních zálohách. In: *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, 1951, částka 51. Bez ISSN.
179. Zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. 4. 1948, o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, 1948, částka 38. Bez ISSN.
180. ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2009. 205 s.
ISBN 978-80-86723-79-2.
181. Zlín otevírá cestu k umění. *Zlín-pondělní*. 1940, X(42), 3.
ISSN 1802-257X.

182. Zlínská obchodní akademie pro zahraniční obchod. *Zlín-pondělní*. 1936, VI(45), 6. ISSN 1802-257X.
183. Zlínská škola umění dnes zahajuje. Poslání a účel školy. *Zlín-pondělní*. 1939, IX(37), 1. ISSN 1802-257X.
184. Zlínská škola umění v činnosti. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1939, XXII(37), 3. ISSN 1801-2965.
185. Zlínská škola rodinné výchovy. *Zlín-pondělní*. 1936, VI(8), 3. ISSN 1802-257X.
186. Zlínská škola umění dnes zahajuje. Poslání a účel školy. *Zlín-pondělní*. 1939, IX(37), 1. ISSN 1802-257X.
187. Zlínské obchodní školy. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1934, XVII(30), 8. ISSN 1801-2965.
188. Zlínský typ obchodních škol. *Zlín-sdělení zaměstnanců firmy Baťa*. 1936, XIX(8), 4. ISSN 1801-2965.

SEZNAM SCHÉMAT A GRAFŮ

<i>Schéma 1: Organizační podoba průmyslové školy</i>	88
<i>Graf 1: Celkové výdaje na vzdělávání jako procento HDP</i>	21
<i>Graf 2: Růst počtu zájemců o BŠP v letech 1929-1937</i>	86
<i>Graf 3: Počet akcí Studijního ústavu v letech 1936-1940</i>	103
<i>Graf 4: Počet účastníků akcí Studijního ústavu v letech 1936-1940</i>	104
<i>Graf 5: Výsečový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době</i>	134
<i>Graf 6: Sloupcový graf pozorovaných a očekávaných četností v členění podle pohlaví</i>	136
<i>Graf 7: Sloupcový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době v členění podle pohlaví</i>	137
<i>Graf 8: Sloupcový graf pozorovaných a očekávaných četností v členění podle bydliště</i>	140
<i>Graf 9: Sloupcový graf četností zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem nabízené v současné době v členění podle bydliště</i>	142
<i>Graf 10: Výsečový graf pro četnosti zájmu respondentů o oblasti učebních oborů zajišťujících střední vzdělání s výučním listem</i>	144
<i>Graf 11: Výsečový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku, zda by rodiče jejich volbu učebního oboru podporovali</i>	145
<i>Graf 12: Výsečový graf pro četnosti zájmu respondentů o učební obory v členění podle délky výuky a výstupu</i>	146
<i>Graf 13: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 7</i>	148
<i>Graf 14: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 9</i>	151
<i>Graf 15: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 12</i>	153
<i>Graf 16: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a č. 13</i>	155
<i>Graf 17: Výsečový graf pro četnosti podniků v členění podle velikosti</i>	158

<i>Graf 18: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí firem na otázku, zda jsou současní absolventi učebních oborů pro praxi dostatečně připraveni</i>	159
<i>Graf 19: Sloupcový graf pro četnosti odpovědí firem na uplatnění vybraných prvků Bařova systému podnikového vzdělávání</i>	161

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1:</i>	<i>Struktura úrovní přípravy a odborného vzdělávání v zemích OECD</i>	<i>32</i>
<i>Tabulka 2:</i>	<i>Srovnání počtu pokračovacích škol a učňů ve šk. roce 1918/1919 se šk. rokem 1926/1927</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 3:</i>	<i>Přehled učebních oborů před revizí a po revizi</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 4:</i>	<i>Změny počtu učebních oborů /vyjádřeno v % s délkou učební doby od šesti měsíců do tří let v učňovských školách v letech 1954-1957</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 5:</i>	<i>Stupně středního vzdělání vymezené školským zákonem</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 6:</i>	<i>Srovnání tradičního a baťovského systému odborného vzdělávání se současnou kurikulární reformou</i>	<i>117-118</i>
<i>Tabulka 7:</i>	<i>Četnosti zájmu respondentů o učební obory zajišťující střední vzdělání s výučním listem</i>	<i>133</i>
<i>Tabulka 8:</i>	<i>Hodnoty pozorovaných a očekávaných četností odpovědí respondentů členěných podle pohlaví a hodnoty chí-kvadrátu</i>	<i>135</i>
<i>Tabulka 9:</i>	<i>Četnosti zájmu respondentů o učební obory v členění podle bydliště</i>	<i>139</i>
<i>Tabulka 10:</i>	<i>Pozorované a očekávané četnosti odpovědí respondentů v členění podle bydliště a hodnoty chí-kvadrátu</i>	<i>140</i>
<i>Tabulka 11:</i>	<i>Četnosti zájmu respondentů o oblasti učebních oborů zajišťujících střední vzdělání s výučním listem</i>	<i>144</i>
<i>Tabulka 12:</i>	<i>Důvody uvedené respondenty pro a proti učebním oborům</i>	<i>146</i>
<i>Tabulka 13:</i>	<i>Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 7</i>	<i>148</i>
<i>Tabulka 14:</i>	<i>Představy respondentů o poměru teoretické a praktické výuky</i>	<i>149</i>
<i>Tabulka 15:</i>	<i>Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 9</i>	<i>150</i>
<i>Tabulka 16:</i>	<i>Představy respondentů o délce zaručeného zaměstnání a četnost jejich odpovědí</i>	<i>152</i>
<i>Tabulka 17:</i>	<i>Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 12</i>	<i>153</i>
<i>Tabulka 18:</i>	<i>Četnosti odpovědí respondentů na otázku č. 2 a otázku č. 13</i>	<i>155</i>

SEZNAM ZKRATEK

BŠP	Baťova škola práce
ČR	Česká republika
ČSR	Československá republika
ECVET	Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu
EQARF	Evropský rámec pro zajištění kvality v odborném vzdělávání a přípravě
EQF	Evropský rámec kvalifikací
EU	Evropská unie
HDP	Hrubý domácí produkt
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠANO	Ministerstvo školství a národní osvěty
MŠK	Ministerstvo školství a kultury
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠO	Ministerstvo školství a osvěty
MŠVU	Ministerstvo školství, vědy a umění
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcové vzdělávací programy
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SVVŠ	Střední všeobecně vzdělávací škola
ŠVP	Školní vzdělávací programy
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
USA	Spojené státy americké
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZDŠ	Základní devítiletá škola
ZŠ	Základní škola

PŘEHLED PUBLIKOVANÝCH PRACÍ AUTORKY

1. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Josef Úlehla a české reformní hnutí. *Moderní vyučování*. Kladno: AISIS, 2009, roč. VIII, č. 5, s. 12. ISSN 1211-6858.
2. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Matematická gramotnost-jedna z klíčových schopností člověka moderní doby. In: RYBIČKOVÁ, Marta, HLADÍK, Jakub, ed. *Škola v proměnách: Učitel-žák-učivo: sborník z 16. konference ČPdS a FHS UTB: Zlín, 4. a 5. února 2009* [CD-ROM]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. s. 176-180. ISBN 978-80-7318-904-4.
Dostupné z: <http://www.cpbs.cz/sbor09.htm>
3. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Kooperativní výuka. *Paidagogos-časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*. Olomouc: Paidagogos - společnost pro filosofii, teorii a praxi výchovy a vzdělávání, roč. 2010, č. 1. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/>
4. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Střední všeobecné a odborné školy ve Zlíně v období 1918-1945. In: KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Vliv sociálního programu T. Bati a J. A. Bati na vzdělanost zlínského regionu. Historická tradice a současnost*. Brno: Paido, 2010. s. 77-93; 119-120. ISBN 978-80-7315-195-9.
5. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Baťův podnik jako stále platný příklad uplatňování znalostního managementu. In: *Sborník 6. mezinárodní Baťovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: Zlín, 15. dubna 2010* [CD-ROM]. Zlín: Univerzita T. Bati, © 2010. ISBN 978-80-7318-922-8.
6. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Zlínské školství v období 20. a 30. let XX. století. *e-Pedagogium*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, roč. 2010, č. III, s. 9-18. ISSN 1213-7499.
Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/rychle-odkazy/casopis-e-pedagogium/>
7. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Nadání žáci v Masarykově pokusné diferencované škole měšťanské ve Zlíně. In: ŠIMONÍK, Oldřich, ed. *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře: Brno, 7. září 2010* [CD-ROM]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 63-65. ISBN 978-80-210-5330-4.
8. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Learning by Doing at Masaryk's Experimental Differential School in Zlín and Its Legacy Today. In: *Sborník 7. Mezinárodní Baťovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: Zlín, 12. dubna 2011* [CD-ROM]. Zlín: Univerzita T. Bati, ©2011. ISBN 978-80-7454-013-4.
9. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Volný čas a jeho výchovné zhodnocování se zaměřením na tuto problematiku v „baťovském“ Zlíně. In: KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Výchova školní a mimoškolní na pokusných reformních měšťanských školách a možnosti výchovného zhodnocení volného času ve Zlíně*. Brno: Paido, 2011. s. 34-71. ISBN 978-80-7315-218-5.

10. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Založit profesní vzdělávání na znalostech nebo zkušenostech? *Lifelong Learning*. Brno: Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity, roč. 1. č. 1, s. 22-32. ISSN 1804-526X.
11. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Kariérní orientace žáků ZŠ a volba jejich další životní dráhy v poradenském procesu-možnosti pro sociálního pedagoga. In: CHUDÝ, Štefan, NEUMEISTER, Pavel, JÚVOVÁ, Alena a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido, 2010. s. 100-111. ISBN 978-80-7315-212-3.
12. ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávacího systému ve zlínském regionu v letech 1894-1948*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta managementu a ekonomiky, 2011. 197 s. ISBN 978-80-7454-128-5.
13. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Computer Games and Their Use in Education in the Future. In: *Sborník 8. Mezinárodní Baťovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: Zlín, 19. dubna 2012* [CD- ROM]. Zlín: Univerzita T. Bati, © 2012. ISBN 978-80-7454-013-4.
14. ĎURIŠOVÁ, Libuše. Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola ve Zlíně (1929-1945) jako škola podporující zdraví. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. *Studie k výchově ke zdraví: Škola a zdraví pro 21. století, 2011*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2011. s. 47-60. ISBN 978-80-210-5722-7.

ŽIVOTOPIS AUTORKY

Osobní údaje:

Jméno a příjmení: PaedDr. Mgr. Libuše **Ďurišová**

Datum a místo narození: 28.října 1955 ve Zlíně

Adresa: Okružní 4735, 760 05 Zlín

Email: dr.libuse.durisova@seznam.cz

Vzdělání a kvalifikace:

09/83 Státní rigorózní zkouška na Pedagogické fakultě v Ostravě – titul PaedDr. - diplom

09/75 – 06/79 Pedagogická fakulta Ostrava, titul Mgr. - diplom
aprobace: matematika – tělesná výchova

09/71 – 06/75 Gymnázium Lesní čtvrť Zlín – přírodovědná větev,
maturitní zkouška s vyznamenáním

Další vzdělání a kurzy:

01/10 – 09/10 Absolvování vzdělávacího programu k nové maturitě –
osvědčení pro hodnotitele ústní i písemné části státní
maturitní zkoušky z německého jazyka a osvědčení pro
zadavatele

09/08 – dosud Doktorský studijní program na FAME Univerzity T. Bati
ve Zlíně

09/08 –dosud Doktorský studijní program na Pedagogické fakultě
Masarykovy univerzity v Brně

08/07 vzdělávací seminář německého jazyka v Míšni
v rozsahu 80 hodin – osvědčení

09/05 – 06/07 Kurz anglického jazyka (akreditováno MŠMT ČR)
s názvem „Brána jazyků“ v rozsahu 90 hodin
zakončený písemným testem – osvědčení o získání
jazykové úrovně A2

04/07 Absolvování vzdělávacího programu k nové maturitě –
osvědčení

03/07	Kurz – Společný evropský referenční rámec, nová maturita a rámcové vzdělávací programy jazyka německého
11/06	Certifikát o absolvování kurzu Státní informační politiky ve vzdělávání, volitelný modul „Tabulkové kalkulátory“
11/03	Vzdělávání učitelů cizích jazyků (akreditováno MŠMT ČR) - osvědčení
11/02	Certifikát o absolvování testu Z v rámci I.etapy Realizace státní informační politiky
09/90 – 06/92	Rekvalifikační kurz jazyka německého pro učitele
09/80 – 04/84	Další vzdělávání učitelů podle vyhlášky MŠ č.79/1977 Sb. - osvědčení pro předměty: matematika, fyzika, tělesná výchova

Praxe:

08/96 – dosud	Střední škola obchodně technická, s.r.o., nám. T.G.Masaryka 1279, Zlín – učitelka
09/81 – 07/96	Základní škola Trnava u Zlína - učitelka
08/79 – 08/81	Základní škola Brumov – Bylnice - učitelka

Jazykové znalosti:

Německý jazyk:	aktivně slovem i písmem, státní zkouška 1995
Anglický jazyk:	slovem i písmem, základní znalosti
Ruský jazyk:	slovem i písmem, maturitní zkouška 1975

Další zkušenosti a dovednosti:

Psaní na stroji:	dobře
Práce na PC:	uživatelsky

PŘÍLOHY

DOTAZNÍK

Milí žáci,

studuji na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a v rámci realizace své disertační práce na téma **Využitelnost prvků Bat'ova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách počátečního odborného vzdělávání** provádím dotazníkové šetření mezi žáky základních škol. Cílem tohoto zcela anonymního dotazníku je shromáždit data týkající se zájmu o učební obory. Za jeho vyplnění vám děkuji.

Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý a nezabere více než 10 minut. Zakřížkujte takto vždy jen jednu odpověď. Tam kde je to napsáno, odpověď vypište na vymezené místo.

1. Jsem: chlapec
 děvče
2. Pro své další vzdělávání a životní dráhu bych si nějaký ze současných učebních oborů:
 určitě vybral/a asi vybral/a asi nevybral/a určitě nevybral/a nevím
3. Několika větami zdůvodni proč:
4. Předpokládejme, že by sis nějaký učební obor vybral/a.
Podporovali by rodiče tvou volbu?
 určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
5. Z jaké oblasti by tento učební obor byl?
 strojírenství stavebnictví potravinářství
 služby obchod jiná oblast (napiš jaká)
6. S jakou délkou výuky a jakým výstupem?
 s délkou výuky 3 roky a výučním listem
 s délkou výuky 4 roky a maturitním vysvědčením
 s délkou výuky 5 let a s výučním listem i maturitním vysvědčením
7. Když by byl nějaký učební obor zaměřen především na získání praktických dovedností, takový obor by sis:
 určitě vybral/a asi vybral/a asi nevybral/a určitě nevybral/a nevím
8. Napiš, kolik % výuky v učebním oboru by podle tebe měla představovat:
praktická výuka –
teoretická výuka –
9. Když bys měl/a po absolvování nějakého učebního oboru zaručeno zaměstnání, tento učební obor by sis:
 určitě vybral/a asi vybral/a asi nevybral/a určitě nevybral/a nevím

10. Jaká by měla podle tebe být délka tohoto zaměstnání:
 1 rok 3 roky 5 let více než 5 let nevím
11. V případě, že jsi zakřížkoval/a variantu „více než 5 let“, uveď konkrétně kolik let:
12. Když bys měl/a po absolvování určitého učebního oboru podnikem zajištěno bezplatné další profesní vzdělávání, takový obor by sis:
 určitě vybral/a asi vybral/a asi nevybral/a určitě nevybral/a nevím
13. Když by u nějakého učebního oboru byla odborná praxe placena podle množství a kvality vykonané práce a ne odměňována jen „kapesným“, takový obor by sis:
 určitě vybral/a asi vybral/a asi nevybral/a určitě nevybral/a nevím
14. Aby se učební obory staly pro další vzdělávání zajímavými a atraktivními, co by podle tebe musely nabízet? Napiš stručně (stačí výstižná slova):

15. Kde bydlíš?
 ve městě na vesnici
16. Žiješ
 s oběma rodiči? jen s otcem? jen s matkou?
17. Nejvyšší dosažené vzdělání otce je: vysokoškolské
 středoškolské s maturitou
 střední odborné s výučním listem
 základní
 nevím
18. Nejvyšší dosažené vzdělání matky je: vysokoškolské
 středoškolské s maturitou
 střední odborné s výučním listem
 základní
 nevím

DOTAZNÍK

Vážení,

jsem studentkou doktorského studijního programu na Fakultě managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci realizace své disertační práce na téma **Využitelnost prvků Baťova systému podnikového vzdělávání v současných podmínkách počítačného odborného vzdělávání** provádím dotazníkové šetření jak mezi žáky základních škol, tak mezi firmami. Cílem tohoto dotazníku je shromáždit data týkající se zvýšení zájmu o učební obory. Jeho vyplněním můžete i Vy pomoci řešit ne zrovna příznivou situaci v učňovském školství.

Postup při vyplňování dotazníku je jednoduchý a nezabere více než 15 minut. Zakřížkujte takto vždy jen jednu odpověď. Tam kde je to napsáno, odpověď vypište na vymezené místo.

1. Název firmy:
2. Počet zaměstnanců Vaší firmy je:
 méně než 10 osob 10 – 50 osob 50 – 250 osob více než 250 osob
3. Vaši firmu lze označit jako:
 ryze českou se zahraničním investorem součást nadnárodní korporace
4. V jaké oblasti Vaše firma působí?
 strojírenství stavebnictví potravinářství
 služby obchod výpočetní technika
 chemický průmysl obuvnický průmysl jiná oblast (napište prosím jaká)
5. Je podle Vás důležité udržet a dále rozvíjet učňovské obory?
 určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
6. Jsou podle Vás současní absolventi učebních oborů dobře do praxe připraveni?
 určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
7. Pokud jste odpověděli záporně (asi ne, určitě ne), co by se podle Vás mělo změnit? Napište heslovitě v několika bodech.

Z dotazníků vyplněných žáky 9. ročníků základních škol vyplynulo, že by se u nich zvýšil zájem o učební obory, pokud by měli v průběhu studia praktickou výuku ve firmách placenu, po vyučení zaručeno zaměstnání a bezplatné další profesní vzdělávání.

8. Byla by Vaše firma ochotná smluvně spolupracovat se školami, které zajišťují výuku

- v učebních oborech
- určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
9. a zajišťovat pro učně finančně ohodnocenou praktickou výuku?
- určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
10. Byla by Vaše firma ochotná smluvně zaručit učňům, kteří by u Vás absolvovali praktickou výuku, zaměstnání?
- určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
11. Jaká by byla pravděpodobná délka tohoto zaručeného zaměstnání:
- 1 rok 3 roky 5 let více než 5 let nevím
12. Byla by Vaše firma ochotná na své náklady zajišťovat přijatým absolventům učebního oboru po dobu jejich zaměstnání u firmy další profesní vzdělávání?
- určitě ano asi ano asi ne určitě ne nevím
13. Proč podle Vás ztratily učební obory svou prestiž? Napište prosím heslovitě v několika bodech.