

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Další profesní vzdělávání a rozvoj manažerů ve stavebnictví

Further professional education and development of managers in construction

Ing. Roman Vildner, Ph.D., MBA

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Další profesní vzdělávání a rozvoj manažerů ve stavebnictví“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, den 28. března 2022

Tímto bych chtěl poděkovat svému vedoucímu diplomové práce panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA za jeho velmi cenné rady a čas věnovaný řešení této problematiky.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou dalšího profesního vzdělávání a rozvoje manažerů v oblasti stavebnictví. Na základě analýzy specifík manažerské práce v tomto odvětví bude navržen vzdělávací (rozvojový) program odrážející zahraniční trendy. Budou modelovány klíčové profesní kompetence manažerů s důrazem na controlling ve stavebnictví (náklady, plánování, reporting, finanční řízení firmy, strategie, management rizika a management změny) a řízení zdrojů. Úkolem manažerů je takové zdroje identifikovat, vč. talentovaných pracovníků. Umění je potom tyto vzácné zdroje, jen těžko napodobitelné a nahraditelné, efektivně využít. Přístup založený na zdrojích zdůrazňuje, podobně jako teorie lidského kapitálu, že investice do lidí zvyšují hodnotu jedince pro organizaci. To souvisí s předpokladem, že určitá firma dosahuje trvalé prosperity a konkurenční výhody, když disponuje špičkovými specialisty, které konkurence nemůže tak snadno získat nebo nahradit. Mezi potenciální zdroje lze počítat také absolventy středních škol. Práce s nimi je v současné době nezbytná, neboť představuje jednu z možností náboru nových pracovníků, kterých je na trhu práce zásadní nedostatek. Celý design výzkumu byl postaven s cílem reflektovat dvě roviny výzkumného problému. První nezávisle proměnná je vymezena jako přístup jednotlivých organizací k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vztahu ke kompetenčním modelům, druhou nezávisle proměnnou jsou již získané individuální manažerské kompetence pracovníků a specifika dalšího profesního vzdělávání ve stavebnictví.

KLÍČOVÁ SLOVA

další profesní vzdělávání, řízení lidských zdrojů, podnikové vzdělávání a trénink, lidský kapitál, vzdělávání a rozvoj manažerů, stavebnictví

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of further professional education and development of managers in the field of construction. Based on the analysis of the specifics of managerial work in this sector, an educational (development) program reflecting foreign trends will be designed. The key professional competencies of managers with an emphasis on controlling in construction (costs, planning, reporting, financial management, strategy, risk management and change management) and resource management will be modeled. The task of managers is to identify such resources, incl. talented workers. Art is then able to use these precious resources, which are difficult to imitate and substitute, effectively. The resource-based approach emphasizes, like human capital theory, that investing in people increases an individual's value to the organization. This is related to the assumption that a company achieves lasting prosperity and competitive advantage when it has top specialists who cannot be easily acquired or replaced by competitors. High school graduates can also be counted among the potential sources. Working with them is currently necessary, as it is one of the options for recruiting new workers, which is in short supply on the labor market. The whole research design was built to reflect the two levels of the research problem. The first independent variable is defined as the approach of individual organizations to further vocational education in relation to competency models, the second independent variable is the already acquired individual managerial competencies of employees and the specifics of further vocational education in construction.

KEYWORDS

further professional education, human resource management, employee development, human capital, training and development of managers, construction

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Teoretický a koncepční rámec sledované problematiky	11
2. Počáteční a další vzdělávání v oblasti stavebnictví.....	14
2.1 Terminologické vymezení a konceptualizace klíčových pojmů.....	14
2.2 Vývoj počtu středních škol a žáků	16
2.3 Současný stav sekundárního odborného vzdělávání v ČR	20
2.4 Kompetence a požadavky zaměstnavatelů na absolventy škol.....	29
3. Další profesní vzdělávání a rozvoj manažerů v oblasti stavebnictví.....	35
3.1 Lidský kapitál	36
3.2 Profesní kompetence a leadership skills	37
3.3 Manažer ve stavebnictví – kvalifikace a profesní kompetence	41
3.4 Zlepšení vzdělávání manažerů ve stavebnictví s využitím fondů EU	44
3.5 Znalosti, dovednosti a schopnosti stavebních manažerů vyšší úrovně.....	45
3.7 Speciální dovednosti týmového manažera.....	47
II. ANALYTICKO-EMPIRICKÁ ČÁST	51
4. Metodologie a empirická východiska.....	51
4.1 Zdůvodnění významnosti, design výzkumu a východiska	51
4.2 Cíl výzkumu.....	53
4.3 Časový harmonogram realizace výzkumu.....	53
4.4 Výběr výzkumného souboru.....	54
4.5 Použité výzkumné nástroje	54
4.6 Definování výzkumných hypotéz	56
5. Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor	58
5.1 Interpretace charakteristik výzkumného souboru	58
5.2 Zkoumaný okruh č. 1 – Přístup organizace k dalšímu profesnímu vzdělávání	60
5.3 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů	67

5.3.1 Manažerské kompetence.....	68
5.3.2 Inovace ve stavebnictví.....	70
5.3.3 Kompetenční model.....	71
5.3.4 Nabídka vzdělávání a motivace pracovníků	72
5.4 Komparace a shrnutí výsledků výzkumu.....	74
6. Návrh kompetenčního modelu.....	77
6.1 Tematická a obsahová východiska	77
6.2 Kompetenční model.....	80
Závěr	84
Seznam použitých informačních zdrojů	86
Seznam použitých zkratk	101
Seznam tabulek, grafů a schémat.....	102
Přílohy.....	103
Příloha A – Systém vzdělávání v ČR	103
Příloha B. – Dotazníkové šetření	104
Příloha C – schéma polostrukturovaného rozhovoru.....	105

Úvod

Konec roku 2021, ale zejména první měsíc roku 2022, zasáhla „výrazná inflace, vyvolaná postcovidovým náběhem poptávky světa a dlouhodobým léčením ekonomiky nízkými sazbami a excesivními státními deficity“ (Sedláček, 2022, s. 14). Podle zveřejněných údajů vzrostla v lednu 2022 cenová hladina meziročně o 9,9 %. Inflace tak oproti závěru roku 2021 prudce zrychlila a nacházela se vysoko nad horní hranicí tolerančního pásma cíle ČNB¹. „Nemluvě o zelené transformaci, kdy se přenastavují základní energetické a výrobní cihly současné ekonomiky. Přejít na jiný způsob paliv a jiný způsob poptávky a uvažování s sebou jistě přinese mnohé dílčí krize“ (Sedláček, 2022, s. 14).

Tato diplomová práce se zabývá problematikou dalšího profesního vzdělávání a rozvoje manažerů v oblasti stavebnictví a jednou z funkcí manažera: mít k dispozici kvalifikované pracovníky. Na základě analýzy specifík manažerské práce v tomto odvětví bude navržen vzdělávací (rozvojový) program odrážející zahraniční trendy. Budou modelovány klíčové profesní kompetence manažerů s důrazem na controlling ve stavebnictví (náklady, plánování, reporting, finanční řízení firmy, strategie, management rizika a management změny) a řízení zdrojů. Úkolem manažerů je takové zdroje identifikovat, vč. talentovaných pracovníků a v rámci náboru se podílet i na práci s absolventy středních škol. Umění je potom tyto vzácné zdroje – lidský kapitál, jen těžko napodobitelné a nahraditelné, efektivně využít. Pokud mluvíme o lidech – zaměstnancích, tak je rovněž důležité je správně motivovat a vést v rámci principů leadershipu.

Holistický přístup založený na zdrojích zdůrazňuje, podobně jako teorie lidského kapitálu, že investice do lidí zvyšují hodnotu jedince pro organizaci, jejich loajalitu a jsou jakousi prevencí fluktuace. To souvisí s předpokladem, že určitá firma dosahuje trvalé prosperity a konkurenční výhody, když disponuje špičkovými specialisty, které konkurence nemůže tak snadno získat nebo nahradit. Disponuje však také dalšími pracovníky, vč. vedoucích/manažerů. Mezi potenciální zdroje lze v tomto odvětví počítat také absolventy středních a vysokých škol. Práce s nimi je v současné době nezbytná, neboť představuje jednu z možností náboru nových pracovníků, kterých je na trhu práce zásadní nedostatek. Toto téma je součástí deskriptivní analýzy, která je prezentována ve 2. kapitole této diplomové práce (přesněji v podkapitolách 2.2 a 2.3).

¹ Dostupné z <https://www.kurzy.cz/zpravy/634457-inflace-v-lednu-2022-mirne-nad-prognozou-cnb-a-vysoko-nad-horni-hranici-tolerancniho-pasma-cile>

Jednotlivá východiska této práce byla zpracována na základě sekundární analýzy zdrojů a meta-analýza z databází Scopus, WoS a knižního fondu Národní knihovny ČR.

Rešerše² proběhla v rámci první etapy, kdy formulován výzkumný problém a výzkumný cíl. Realizovaná rešerše umožnila analyzovat dostupné informační zdroje (tj. katalogy vybraných knihoven, odborné elektronické databáze, webové stránky univerzit – zejména PedF UK, ČVUT a vědeckých/profesionálních společností – např. ČAS, ČKAIT apod.). Jak uvádějí Průcha (2014) a Veteška (2016), shromáždění a prostudování vybrané relevantní literatury je klíčovým předpokladem k vytvoření přehledu o stavu poznání v oboru a o tématu. Díky rešerši byly autorem práce utříděny fundamentální poznatky, teoretická a metodologická východiska a získány informace o odborném rámci sledovaného tématu.

Stavebnictví můžeme vymezit jako specializované hospodářské odvětví zabývající se stavbami. Stavebnictví je hospodářský obor, pomocí kterého je zajišťována výstavba, údržba, modernizace, rekonstrukce a demolice stavebních objektů. Teoretická a aplikační východiska vzdělávání a rozvoje manažerů působících v oblasti stavebnictví najdeme v textech Tennant, Boonkrong a Roberts (2002), Detsimas et al. (2016) a Ibrahim, Boerhannoeddin a Bakare (2017). „Ústředním prvkem strategického řízení, rozvoje a úspěchu stavební společnosti jsou její vedoucí pracovníci“ (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 11).

V domácích dokumentech rovněž najdeme propojení s celoživotním vzděláváním, kvalitou práce a efektivitou. Např. cílem strategie Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR „je hledání nákladově efektivního přístupu k renovacím budov. Energeticky úsporné stavebnictví může v závislosti na dosaženém pákovém efektu veřejných prostředků významně přispět k růstu české ekonomiky. Snížení nákladů na energie je z dlouhodobého hlediska významný nástroj pro zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky. Zásadní důsledek kvalitně realizovaných renovací budov je úspora energie, a tedy nižší potřeba využití fosilních paliv, což povede ke snížení lokálního znečištění, snížení emisí skleníkových plynů a zvýšení energetické bezpečnosti (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 44). Podobné cíle najdeme i ve Strategii renovace budov (2016): „Energeticky úsporné renovace budov jsou příležitostí pro české stavebnictví i energetiku... Energeticky úsporné stavebnictví může v závislosti na dosaženém pákovém efektu veřejných prostředků významně přispět k růstu české ekonomiky“ (dtto, 2017, s. 170).

² Dostupné online na stránkách ústřední knihovny Českého vysokého učení technického <http://knihovna.cvut.cz/katalogy-a-databaze/reserse/co-je-reserse>

Potřebné prvotní investice jsou uvažovány v rámci tzv. learning curve, tedy postupného snižování investičních nákladů. „Toto převáží trend postupného nárůstu nákladů na pracovní sílu ve stavebnictví a růst cen běžných stavebních materiálů. Uvažované roční poklesy jsou 0,3 % pro mělké renovace, 0,6 % pro středně energeticky úsporné renovace a 0,9 % pro důkladné renovace“ (Strategii renovace budov (2016 In: Národní akční plán energetické účinnosti ČR, 2017, s. 190).

Jak uvedený dokument dále uvádí, energeticky úsporné stavebnictví vyžaduje současně významný pokrok také v kvalitě staveb. „Důraz na kvalitu je třeba zajistit v celém řetězci od projektanta a energetického specialistu, přes stavební firmu vč. subdodavatelů po stavebně-technický dozor investora... Pro zajištění potřebné kvality přípravy a provádění staveb bude zhodnocen stávající stav vzdělávání v oboru energeticky úsporného stavebnictví a budou navržena možná posílení některých oblastí. Analýza zahrne oblasti přípravu a celoživotní vzdělávání autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě, architektů, energetických specialistů, dále pak oblasti učňovského a středního odborného školství a v neposlední řadě i vysokých škol a vědeckých pracovišť“ (Strategii renovace budov (2016 In: Národní akční plán energetické účinnosti ČR, 2017, s. 213).

Stavební kultura pak zahrnuje zejména „architekturu, stavební inženýrství, urbanismus, územní a regionální plánování, krajinnou architekturu, zahradní architekturu, památkovou péči a v neposlední řadě tvorbu veřejného prostoru zastavěného území od jeho celkové koncepce až po výtvarný detail. Kromě užitkových, uměleckých a pocitových, má stavební kultura řadu atributů sociálních“. (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, s. 11)

Jak je patrné, odvětví stavebnictví „hraje v evropském hospodářství významnou roli. Vytváří téměř 10 % HDP a poskytuje 20 milionů pracovních míst, zejména v mikropodnicích a malých podnicích. Stavebnictví je rovněž hlavním spotřebitelem meziproduktů (surovin, chemických látek, elektrických a elektronických zařízení atd.) a souvisejících služeb. Vzhledem k jeho hospodářskému významu může výkonnost odvětví stavebnictví významně ovlivnit rozvoj celého hospodářství. Kvalita výstavby také přímo ovlivňuje kvalitu života Evropanů“ (Strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků, 2012, s. 2)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Teoretický a koncepční rámec sledované problematiky

Diplomová práce se zabývá problematikou dalšího profesního vzdělávání a rozvoje manažerů v oblasti stavebnictví. Mezi klíčová východiska, zpracovaná na základě odborné rešerše informačních zdrojů, můžeme zařadit koncept celoživotního učení (vzdělávání), do kterého spadá počáteční a další vzdělávání (Palán, 1997; Veteška, 2016). Počáteční (formální) vzdělávání bylo autorem této práce rozpracováno ve dvou studiích – viz Vildner (2020a, 2020b) – a částečně také v disertační práci (Vildner, 2021).

Zásadní pro tuto práci je teoretické a metodologické vymezení vzdělávání pracovníků – dalšího profesního vzdělávání (viz/srov. Armstrong, 2007; Bartoňková, 2010; Vodák a Kucharčíková, 2011; Knowles a Holton, 2015; Armstrong a Taylor, 2015 a 2020; Veteška a Tureckiová, 2020), managementu dalšího vzdělávání nebo strategické řízení organizace (Aswathappa a Keddy, 2009; Bandžak, 2009; Fotr a kol., 2012; Veteška a kol., 2013; Bolton, 2014, 2018; Ulrich a kol., 2014; Průcha a Veteška, 2014; Frk a Pirohová, 2016; Matouš a kol., 2021), strategický rozvoj (a řízení) lidských zdrojů (Hroník, 2007; Halík, 2008; Koubek, 2007, 2015; Fotr a kol., 2012; Cimbálníková, 2013; Sahoo, 2014; Šikýš, 2014, 2016; Armstrong a Taylor, 2015; Horvátová, 2016; Straková, 2019), management a organizační chování (Ulrich, 2009; Cejthamr a Dědina, 2010; Tureckiová, 2009) a profese manažera, vč. získávání a rozvíjení manažerských kompetencí a dalšího systematického vzdělávání manažerů (Prokopenko a kol., 1996; Dytrt a kol., 2004; Tureckiová, 2007; Folwarczná, 2010; Grote, Kauffeld a Frieling, 2012; Mužík a Krpálek, 2017; Hroník, 2018) s důrazem na rozvoj profesních kompetencí a procesů HR (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004; Buckley a Caple, 2014; Hroník, Vedralová a Horváth, 2008; Šuleř, 2008; Vojtovič, 2011; Chadt a Pechová, 2014; Šikýř, 2014, 2016; Quoex, 2017, 2018; Veteška a Tureckiová, 2019, 2020).

Mezi specifická témata této manažersko-profesní oblasti můžeme zařadit talent management (Veteška a Kursch, 2018; Kursch a Veteška, 2019 a 2020), manažerskou psychologii a diagnostiku v oblasti lidských zdrojů (Machalová, 2006; Provazník a kol., 2007; Plamínek, 2010; Wagnerová a kol., 2012; Procházka, Šmahaj, Kolařík a Lečbych, 2014; Mikuláščík, 2015; Gruber, Kyrianová a Fonville, 2016; Průcha, 2020), profesní a kariérové poradenství (KPMG, 2012; Svobodová, 2015), chování zákazníků, vč. PR (Vysekalová a kol., 2011; Fišer, 2014; Pavlov, 2021), sociologie práce a organizace (Jandourek, 2007; Šafránková, 2019) a firemní / organizační kultura (Matouš a kol., 2021).

Vzhledem k určité nejasnostem ohledně intelektuálních a koncepčních hranic globálního řízení talentů (GTM) je definujeme. V návaznosti na Mellahi a Collings (2010 In: Collings, Mellahi a Cascio, 2019) můžeme definovat GTM konkrétněji jako (1) systematickou identifikaci klíčových pozic, které rozdílně přispívají k udržitelné konkurenční výhodě organizace v globálním měřítku, (2) jako rozvoj talentované skupiny vysoce potenciálních a vysoce výkonných zavedených společností, které odrážejí globální rozsah nadnárodních společností, aby mohly plnit tyto role, a (3) rozvoj diferencované HR architektury, aby tyto role naplnily nejlepšími prostředky, aby byla zajištěna jejich oddanost (loajalita) mateřskému podniku (Collings, Mellahi a Cascio, 2019).

Třetí tematika vychází ze stavebního průmyslu. Stavebnictví³ je specializované hospodářské odvětví zabývající se stavbami. Stavebnictví je hospodářský obor, pomocí kterého je zajišťována výstavba, údržba, modernizace, rekonstrukce a demolice stavebních objektů. Teoretická a aplikační východiska vzdělávání a rozvoje manažerů působících v oblasti stavebnictví najdeme v textech Tennant, Boonkrong a Roberts (2002), Detsimas et al. (2016) a Ibrahim, Boerhannoeddin a Bakare (2017).

Specifickou tematiku získávání absolventů středních škol do stavebnictví autor této kvalifikační práce již publikačně prezentoval (viz Vildner, 2020a, 2020b, Vildner, 2021). Vývoj kvalifikačních požadavků ve skupinách tzv. příbuzných povolání – stavebnictví najdeme např. u Langové (1999, 2006). Tato témata jsou zásadní pro naplnění personálních kapacit v tomto sektoru, kde je dlouhodobě identifikován nedostatek pracovní síly.

Metodologická východiska vycházejí z požadavků na současný výzkum a jeho realizaci (viz/srov. Švaříček, Šed'ová a kol., 2007; Hendl, 2008; Švec a kol., 2009; Průcha, 2014; Veteška, 2016; Veteška a kol., 2017). Jak bude ukázáno v metodologické části této DP, základem strategického řízení, rozvoje a úspěchů stavebních společností jsou jejich vedoucí pracovníci – manažeři, na což ukazují mj. realizované výzkumy (Toor a Ofori, 2008; Perrenoud a Sullivan, 2017; Nuwan et al., 2020), ve kterých vyšlo, že mnoho společností je úspěšných a prosperujících právě díky odbornosti a schopnosti vedení lidí odbornými pracovníky (viz profesní kompetence a leadership skills). Zároveň také pracovníci působící ve stavebním průmyslu musí počítat s neustále se vyvíjejícím a rychlým prostředím, na které musí vedoucí manažeři reagovat a vyvíjet nové strategie pro efektivní rozhodování k řešení vznikajících problémů ve stavebnictví (Srov. Arditi a Polat, 2010; Killingsworth a Mehany, 2020).

³ Dostupné online na: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Stavebnictv%C3%AD>

Na základě analýzy specifík manažerské práce v tomto odvětví bude navržen vzdělávací (rozvojový) program odrážející zahraniční trendy. Budou modelovány klíčové profesní kompetence manažerů s důrazem na controlling ve stavebnictví (náklady, plánování, reporting, finanční řízení firmy, strategie, management rizika a management změny) a řízení zdrojů. Úkolem manažerů/vedoucích pracovníků či výkonných ředitelů⁴ je takové zdroje identifikovat, vč. talentovaných pracovníků. Umění je potom tyto vzácné zdroje, jen těžko napodobitelné a nahraditelné, efektivně využít. Přístup založený na zdrojích zdůrazňuje, podobně jako teorie lidského kapitálu, že investice do lidí zvyšují hodnotu jedince pro organizaci. To souvisí s předpokladem, že určitá firma dosahuje trvalé prosperity a konkurenční výhody, když disponuje špičkovými specialisty, které konkurence nemůže tak snadno získat nebo nahradit.

⁴ Chief executive officer (CEO, chief executive) je v angloamerickém prostředí výkonný ředitel obchodní společnosti a jiných organizací. *Zkratka* označuje nejvýše postavenou osobu společnosti; výkonný ředitel.

2. Počáteční a další vzdělávání v oblasti stavebnictví

Pro kvalifikované predikce pracovníků, resp. absolventů středních škol, je nezbytné také sledovat počty přijatých a počty absolventů vybraných typů škol. Uplatněním absolventů škol na trhu práce se zabývají např. Veteška a kol. (2017) a Chomová (2018).

2.1 Terminologické vymezení a konceptualizace klíčových pojmů

Odborné vzdělávání je v rámci českého vzdělávacího systému tradičně realizováno od úrovně středního odborného vzdělávání, nejčastěji v rámci středních odborných učilišť. Ta jsou zahrnuta v rámci Mezinárodní klasifikace vzdělávání do stupně ISCED 3, což v českém školském systému komplexně zahrnuje střední školství, tedy čtyřletá gymnázia a vyšší ročníky šesti až osmiletých gymnázií (všeobecné vzdělávání), střední odborné školy (včetně vyšších ročníků tanečních konzervatoří), tří a víceletá střední odborná učiliště (odborné vzdělávání) a rekvalifikační kurzy ukončené výučním listem. (ČSÚ, 2018) (Vildner, 2020b). „Vzdělanost by měla růst nejen důsledkem zkvalitnění počátečního vzdělávání, ale i v důsledku rozšíření celoživotního vzdělávání“. (Hübelová, 2013, s. 78)

Odborné školství a střední odborné vzdělávání⁵ mají zásadní význam pro ekonomický a sociální rozvoj společnosti (Průcha, 2019). Je to proto celkem logická úvaha, jelikož jím „obecně prochází zhruba 80 % mládeže poté, co ukončí vzdělávání základní“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 203), některé další zdroje dokonce mluví až o 90 % jedinců. Jedná se tedy o téměř všechny střední školy (s výjimkou gymnázií). Problematika sekundárního vzdělávání je v posledních několika letech klíčovým tématem odborné i politické diskuze. Hovoří se o státní maturitní zkoušce, resp. o její povinné části, o uplatnění absolventů na trhu práce, o diverzifikaci studijních oborů atd. Veteška s Kurschem (2019) v této souvislosti zmiňují, že se často setkáváme s novými požadavky na vzdělávání, které souvisejí s nástupem moderních technologií, robotizací, umělou inteligencí a globalizací. Objevují se inovativní koncepty a modely vzdělávání a v kontextu postmoderní doby je třeba aktualizovat i kurikulum odborného vzdělávání v návaznosti na potřeby zaměstnavatelských organizací (Vildner, 2020a).

⁵ Část této podkapitoly byla zpracována na základě dvou autorem kvalifikační práce publikovaných studií ve sborníku: VETEŠKA, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital: proceedings of the 9th International Adult Education Conference: 11-12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020, s. 217-228. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X. Příspěvky (referáty) byly předneseny na mezinárodní vědecké konferenci *Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital*.

Zajímavá je z pohledu komparativního odlišnost amerického a evropského středního školství: „Zatímco v Evropě se striktně odlišovaly školy s akademickým zaměřením (typicky gymnázia) připravující studenty na vysokoškolské studium od škol odborných připravujících na přípravu a výcvik pro konkrétní profese, high school v USA představovala nový typ komprehensivní vzdělávací instituce pro veškerou populaci mladých lidí s jednotným, vnitřně diferencovaným kurikulem. High school tím přispívala k sociální integraci společnosti, neboť se stala demokratickou institucí pro široké masy adolescentů. Američané se tak vyhnuli dvoukolejnosti vzdělávání, která je ve většině evropských zemích spojena se sociální nespravedlností v přístupu k vzdělávání“ (Průcha, 2021, s. 29).

Dnes se v odborných kruzích poměrně často hovoří o nutnosti revitalizovat odborné školství a systém odborného vzdělávání, které zásadním způsobem určují vzdělanostní strukturu populace (Veteška, 2016). Podle některých odborníků, popřípadě profesních svazů není stávající systém dobře nastavený a v krátkodobém časovém horizontu se může stát výchova profesně orientovaných pracovníků jedním z největších problémů (Vildner, 2020a). To je dáno mnoha faktory, z nichž lze například zmínit jednak nepříznivý demografický vývoj, ale také nedostatečnou a nesystémovou podporou státu či pokles zájmu o technické obory a v neposledním případě také nežádoucí strukturu rozložení odborných technických škol, jejichž kvalita a materiální vybavení neodpovídá úrovni současných technologií (SPS, 2019).

V současné oblasti vzdělávací politiky je věnována pozornost podpoře dalšího vzdělávání. Další vzdělávání představuje pro dospělé jedince způsob, jak se v průběhu života vyrovnávat se změnami, a to jak společenskými, tak ekonomickými. Mohou se na ně lépe připravit. Zejména v oblasti technologií (digitálních a ICT) je zásadním předpokladem mít osvojeny gramotnosti, jak funkční, tak dílčí (o problematice profesních a transverzálních kompetencí pojednává podk. 3.2 a 3.3). „Dalším vzděláváním se v různé míře zabývá více resortů a dalších institucí, sociální partneři, a to jak zástupci zaměstnavatelů, tak zaměstnanců. Proto je nutné klást důraz na sociální dialog a úzkou spolupráci všech zainteresovaných aktérů. MŠMT bude v rámci své gesce podporovat zejména střední a vysoké školy v jejich roli poskytovatele dalšího vzdělávání a dále rozvoj kariérového poradenství. Dojde k revizi Národní soustavy kvalifikací, k její aktualizaci a k propojování kvalifikačních předpokladů v NSK s odbornou složkou vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech“. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020, s. 39)

Další profesní vzdělávání označuje podle Průchy a Vetešky (2014) všechny formy a možnosti profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení

odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Cílem je (systematicky a ideálně strategicky) rozvíjet nezbytné postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování využitelné v profesi, tj. na trhu práce. Má rovněž přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění se v rámci podnikové / firemní struktury. „Podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což v praxi znamená neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 73)

Jak bylo uvedeno, pojem kvalifikace je obvykle používán k popisu požadovaných výstupů (kvalifikace) nebo vhodných vstupů (oprávnění). „Na posledně jmenovaný popis je Boyatzisem (1982) a Spencerem, McClellandem a Spencem (1992) nahlíženo jako na jakoukoliv individuální charakteristiku, kterou lze měřit nebo spolehlivě spočítat a jež ukazuje na rozdíly mezi vynikajícími a průměrnými výkony jedinců... a mohla by zahrnovat i osobní dovednosti, hodnoty a přístupy“ (Buckley a Caple, 2004, s. 64). V této souvislosti uvedení autoři používají pojem „kompetenční kostry“ a jejich použití považují „za mnohem běžnější u popisů chování než popisů úkolů a zaměstnání (Buckley a Caple, 2004, s. 64).

2.2 Vývoj počtu středních škol a žáků

Následující podkapitola uvádí na základě deskriptivní analýzy zpracovaná a vyhodnocená data o počtu studentů/žáků a počtu středních škol působících v ČR. Vývoj počtu žáků (vč. středních škol) od školního roku 2004/2005 do 2018/2019 je znázorněn v tabulce 1. Z tabulky rovněž vyplývá, že z celkového počtu žáků cca 420 tisíc v roce 2019, tvoří učňovské školství cca pětinu žáků a zahrnuje cca 84 tisíc žáků, kteří studují na OU a SOŠ. Z dlouhodobého pohledu je však také vidět určitý klesající trend počtu žáků, což souvisí jednak s demografickým vývojem populace a se změnou volby středoškolského zaměření.

Ukazuje se, že dlouhou dobu byl poměr žáků odborných učilišť zhruba čtvrtinový k celkovému počtu všech žáků navštěvujících SŠ. Zhruba v období let 2009 až 2013 došlo k poklesu tohoto poměru – v roce 2012 poprvé pod 100 tis. žáků. Od té doby je počet žáků odborných učilišť k celkovému počtu středoškolských žáků zhruba na zmíněné jedné pětině (Vildner, 2020b). Stejně tak můžeme zaznamenat pokles středních škol, v roce 2011 na 1 393 subjektů, v roce 2018 dokonce na 1 290 škol (viz tabulka 1).

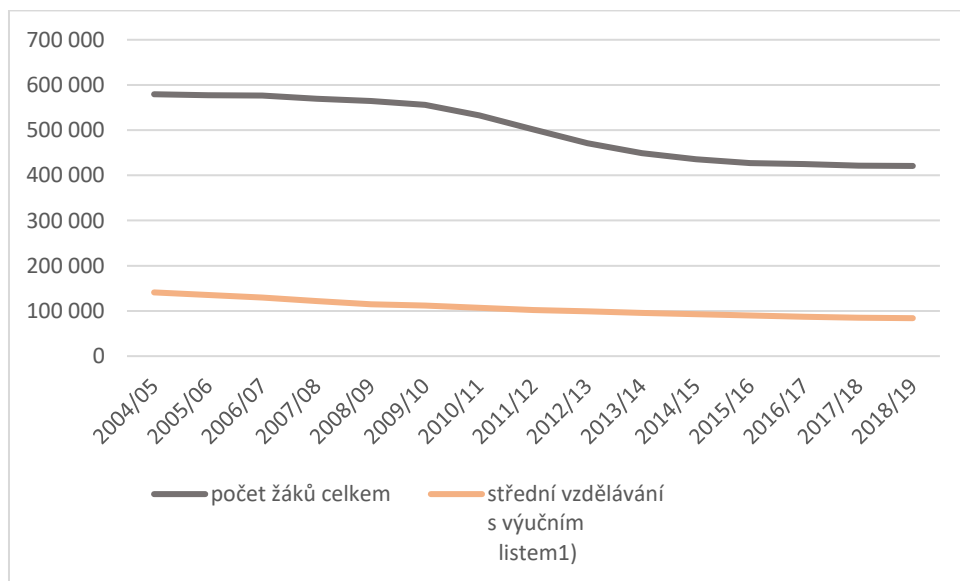
Tabulka 1: Vývoj počtu škol a žáků středních škol v České republice v letech 2004 až 2019

Školní rok	Školy	Žáci	z toho žáci denního studia	z toho					Učitelé (přepočtené osoby)
				střední vzdělávání	střední vzdělávání s výučním listem ¹⁾	střední vzdělávání s maturitní zkouškou ¹⁾	z toho všeobecné	nástavbové studium	
2004/05	.	579 505	543 587	2 586	141 058	378 445	.	21 498	.
2005/06	.	577 605	542 027	2 296	135 162	383 150	143 758	21 419	47 352,1
2006/07	1 482	576 585	541 770	1 852	129 567	389 629	145 450	20 722	47 452,0
2007/08	1 447	569 267	533 940	1 692	122 135	389 881	145 447	20 232	47 124,3
2008/09	1 438	564 326	527 045	1 675	115 063	390 460	145 044	19 847	46 734,9
2009/10	1 433	556 260	519 468	1 802	112 230	385 737	142 902	19 699	46 488,8
2010/11	1 423	532 918	496 966	1 962	107 036	368 709	138 157	19 259	45 384,9
2011/12	1 393	501 220	470 347	1 966	102 184	349 354	134 342	16 843	43 875,8
2012/13	1 347	470 754	443 719	1 940	98 892	328 530	130 385	14 357	41 788,8
2013/14	1 331	448 792	423 863	1 933	95 555	313 413	128 000	12 962	40 214,1
2014/15	1 310	435 542	412 532	2 000	92 759	306 406	127 205	11 367	39 070,1
2015/16	1 304	427 107	405 631	2 162	89 654	303 559	127 643	10 256	38 385,9
2016/17	1 307	424 849	404 087	2 369	86 964	305 009	128 621	9 745	38 069,6
2017/18	1 308	421 535	403 018	2 579	84 864	306 491	129 207	9 084	38 114,9
2018/19	1 290	420 814	403 957	2 690	84 002	308 613	129 866	8 652	38 223,4

1) včetně zkráceného studia

Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ (2018)

Graf 1: Vývoj počtu žáků v letech 2004 až 2019



Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ (2018)

Odborným vzděláváním v ČR obecně prochází zhruba 80 % jedinců poté, co ukončí vzdělávání primární, tedy základní (Vildner, 2020a). Pokud je zmíněn tento, tedy středoškolský, stupeň odborného vzdělávání, hovoří se také o odborném vzdělávání počátečním / formálním (Průcha a Veteška, 2014). Je potřeba doplnit, že na terciární úrovni pak není v naší zemi rozlišováno akademické a odborné vzdělávání, tedy je veškeré studium považováno za odborné (ReferNet ČR, 2005).

V terminologii celoživotního učení a vzdělávání můžeme podle Průchy a Vetešky (2014) počáteční odborné vzdělávání a přípravu rozdělit do tří úrovní:

1. odborné střední vzdělávání s výučním listem – probíhá převážně v učilištích (ISCED 3C);
2. odborné střední vzdělávání s maturitou – je realizováno na středních odborných školách nebo konzervatořích (ISCED 4A);
3. odborné vzdělávání bez výučního listu (ISCED 2C) – pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, popřípadě pro žáky, kteří ukončili své základní vzdělávání v nižším, než devátém ročníku (Průcha a Veteška, 2014, s. 216-217).

Obecně platí, že navázat na tento stupeň vzdělávání (respektive na jeho druhou úroveň) je možné buď prostřednictvím vyšších odborných škol (ty připravují studenty pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností), popřípadě prostřednictvím škol vysokých (které poskytují vzdělání ve třech druzích vzdělávacích programů: bakalářském, magisterském a doktorském). (NÚOV, 2012).

Další vzdělávání, zaměřené již na celoživotní vzdělávání dospělých je pak možné získat jednak v rámci formálního systému, kdy dospělí mohou studovat v jakémkoli odborném programu (přičemž mnoho programů umožňuje kombinaci se zaměstnáním), jednak existuje široké spektrum vzdělávacích příležitostí poskytovaných mimo formální školský systém (Vildner, 2020a). Tato část vzdělávání není obecně nijak regulována, ovlivňuje ji především volný trh. (CEDEFOP, 2013).

Zatím jsme hovořili pouze o formálním vzdělávání, avšak zásadní význam má také vzdělávání neformální, které je „zaměřeno na rozvoj znalostí, dovedností a schopností v zařízeních zaměstnavatelů, v soukromých vzdělávacích institucích, ve školských zařízeních (např. zájmové vzdělávání, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti), v nestátních neziskových organizacích, v paměťových institucích (zejména knihovnách a muzeích), uměleckých a jiných kulturních institucích, ve science centrech a v dalších organizacích. Do oblasti neformálního vzdělávání lze řadit některé

organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež i dospělé, jako jsou například kurzy, rekvalifikace, školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, učitele, edukátora, trenéra či proškoleného vedoucího. Bez dodatečného uznání příslušným orgánem nebo institucí však zpravidla nevede k získání stupně vzdělání“ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020, s. 12). Někdy se též hovoří o metodikovi vzdělávání nebo o manažerovi (dalšího) vzdělávání (srov. Veteška, 2016 a Matouš a kol., 2021)

Neformální vzdělávání, které je stěžejní oblastí vzdělávání a rozvoje dospělých, se odehrává v mnoha různých formách, metodách a kontextech, vč. virtuálních (více viz Kursch a Veteška, 2021). „Od malých individuálních či skupinových aktivit přes vysoce kontextuální standardizované vzdělávací programy, časově omezené či dlouhodobé, implementované do formálního školského systému, nebo naopak programy a volnočasové aktivity zcela oddělené od vzdělávání ve školách. I ty však formální vzdělávání doplňují, neboť skrze neformální vzdělávání se významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvoj charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptabilita, odolnost, vytrvalost, komunikace, kreativita, práce v týmu, řešení problémů, poznání silných a slabých stránek apod.“ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020, s. 39)

Lze říci, že v České republice má odborné vzdělávání vybudovanou tradici, stojící na pevných historických základech (Vildner, 2020a). Jednak z pohledu samotné sítě středních odborných škol (tzv. průmyslovek) a technických a zemědělských vysokých škol, jednak z pohledu využívání poznatků o odborném vzdělávání ze zahraničí (Průcha, 2019). Krátce lze například uvést, že školní vzdělávání učňů bylo zavedeno jako povinné již v roce 1774 a Živnostenský zákon z roku 1859 vymezil jasná pravidla pro přípravu učňů, jako například povinnost uzavírat s uční učební smlouvy, v nichž byla uvedena délka učební doby (ReferNet ČR, 2005).

Dnes je však podle Průchy (2012) upozorňováno, že z hlediska odborného pedagogického výzkumu je odborné vzdělávání opomíjeno. Téměř neexistuje výzkum, který by se systematicky zabýval konkrétními problémy edukace např. ve středních odborných školách či středních odborných učilištích (Průcha, 2012).

Z pohledu zajištění poskytovaného počátečního odborného vzdělávání je hlavním orgánem zodpovědným za počáteční odborné vzdělávání Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. „Odborné školy jsou většinou veřejné, zřizované kraji. Počáteční odborné vzdělávání probíhá ve školách a jeho součástí je vysoký podíl praktické výuky (ve školách, v dílnách, školních

statcích nebo provozovnách, centrech odborné přípravy a ve firmách).“ (CEDEFOP, 2013, s. 2).

2.3 Současný stav sekundárního odborného vzdělávání v ČR

V současné době se podle Vildnera (2020a) začal pomalu zvyšovat počet žáků, kteří vstupují do prvních ročníků středních škol (jak uvádí graf 2). To je dáno zejména demografickým vývojem a jistou prodlevou, která je dána jednak odklady při nástupu do prvních tříd základních škol, jednak neúspěšností některých žáků a jejich zdržením v průběhu základní školy. Zde můžeme zmínit zejména žáky ze sociálně vyloučených regionů, resp. lokalit⁶. „V podmínkách sociálního vyloučení se setkáváme nízkou vzdělaností obyvatel (dětí i rodičů), nezaměstnaností, s životem na prahu chudoby, v prostředí šedé ekonomiky a přítomností patologických jevů. Většina obyvatel je odkázána na sociální systém. Tyto podmínky výrazně ovlivňují kvalitu života a zároveň generalizovanou důvěru, která má velký vliv na sociální kapitál“⁷. (Kříž a kol., 2021, s. 161).

Graf 2: Dlouhodobý vývoj počtu 15 letých osob vstupujících na SŠ (včetně trendu)



Zdroj: Vojtěch a Chamoutová (2018)

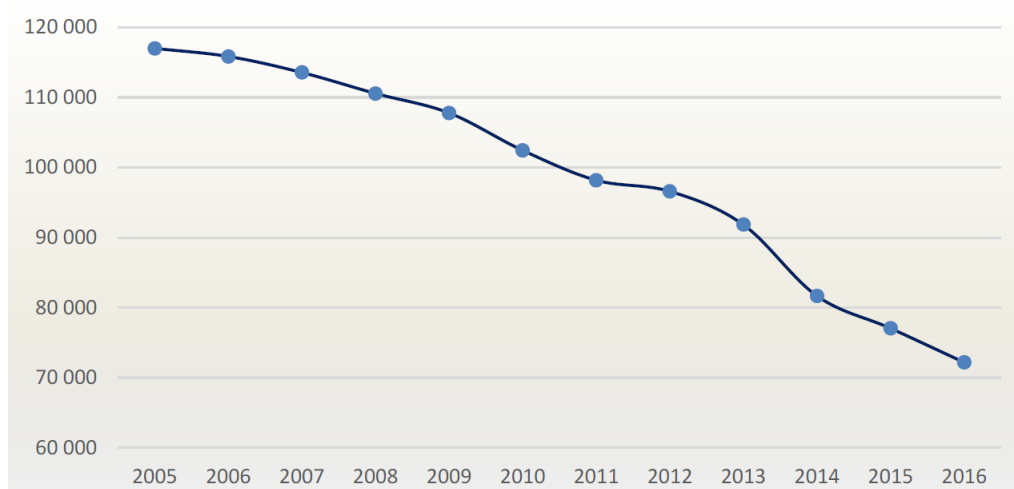
⁶ Mezi zásadní problémy patří např. delikvence, kriminalita, nezaměstnanost, relativně nízká míra vzdělanosti, sociální exkluze a chudoba. Sociální vyloučení je pak tradičně spojeno především s vysokým zastoupením osob s předlužením (probíhající či hrozící insolvenční, exekucemi), s nízkým dosaženým vzděláním (resp. formální kvalifikací), nezaměstnaností a výrazným počtem osob pobírajících dávky hmotné nouze (Kříž a kol., 2021, s. 156)

⁷ Výzkumnou studii na toto téma představili Kříž a kol. (2021). Výzkumu realizovaného v letech 2017, resp. 2018 až 2021 se účastnili osoby ze sociálně vyloučených lokalit Ústeckého kraje, kteří mají ve velké většině dokončené pouze základní vzdělání. Ze zjištěných fakt vyplynulo, že gramotnost a orientace ve společnosti těchto jedinců je velmi nízká, což jim často znemožňuje budoucí uplatnění se na trhu práce a aktivní účasti na společenském dění.

Další vliv v pozdním nástupu do povinné školní docházky sehrál i určitý posun, který vzniká mezi kalendářním a školním rokem. Situace škol se však bude měnit pozvolna a delší dobu pak ještě bude přetrvávat špatné postavení zaměstnavatelů, protože zvyšování počtu absolventů lze čekat až za několik let (Vojtěch a Chamoutová, 2018)

Souběžně lze podle Vildnera (2020a) detekovat klesající vývoj počtu absolventů (graf 2). Tento stav není zcela ovlivněn samotnou vzdělávací politikou či jejím systémem, ale především vývojem populace a tedy počtem přijímaných před několika lety. Což dokládá, že tento pokles bude pokračovat ještě několik dalších let. Školství však svůj vliv také nemůže popřít – ten je dán poměrně velkým počtem žáků, kteří neuspějí u maturitní zkoušky. „Někteří žáci maturitní zkoušku sice složí v pozdějším termínu, někteří opakují, jiní přejdou do učebního oboru, nezanedbatelná část však odejde ze vzdělávání, a pak jsou na trhu práce klasifikováni jako pracovníci se základním vzděláním a v počtech absolventů SŠ se neobjeví.“ (Vojtěch a Chamoutová, 2018, s. 4)

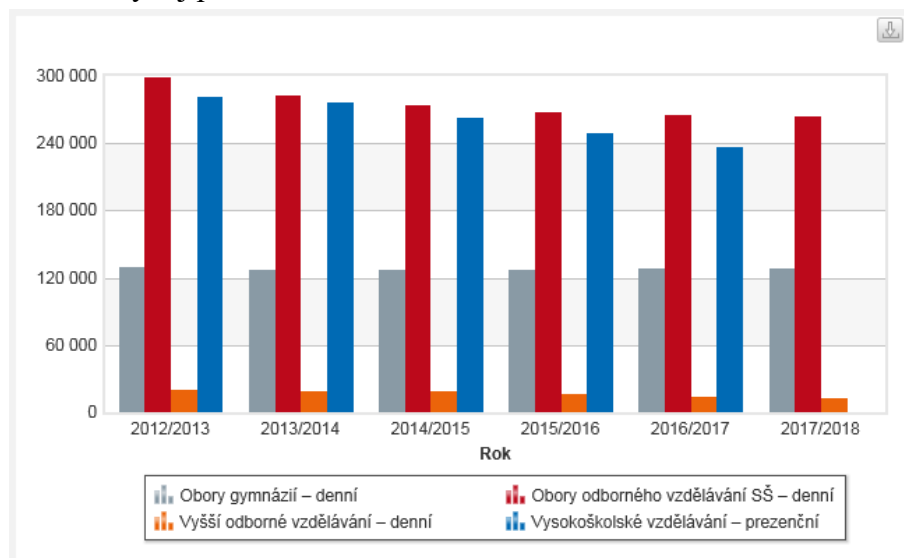
Graf 3: Vývoj počtu absolventů, kteří v letech 2005–2016 ukončili vzdělání (všichni po základní škole)



Zdroj: Vojtěch a Chamoutová (2018)

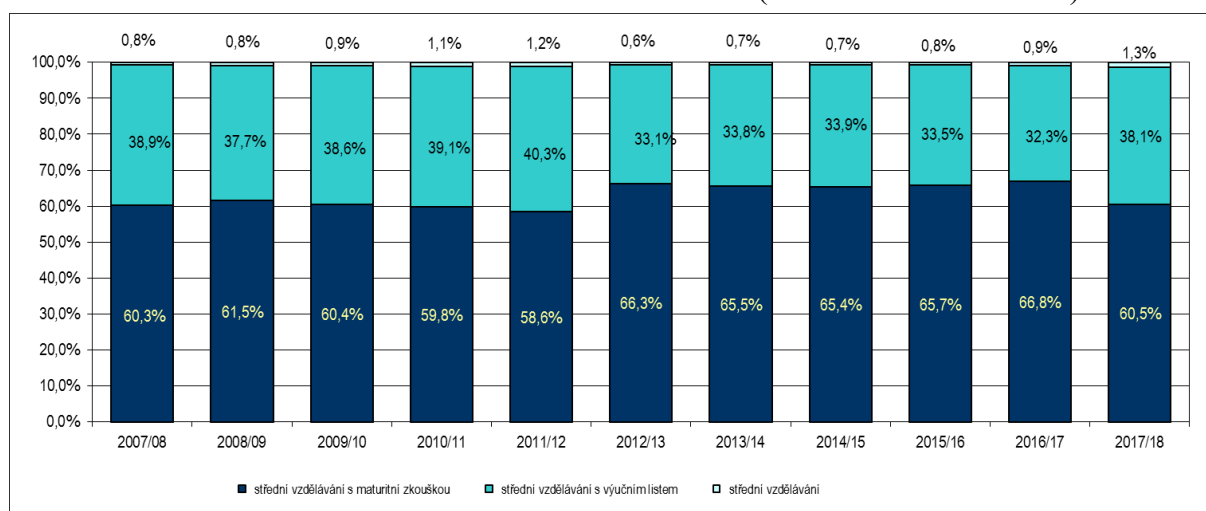
Celkově střední školy vzdělávají více než 95 % populace v odpovídajícím věku dětí, tj. zpravidla ve věku 15 až 18 let. Podíl na této populační křivce se však dynamicky mění. Nejvyšší byl ve školním roce 2012/13 (100 %), nejnižší pak ve školním roce 2008/2009 (91,9 %). (MŠMT ČR, 2018). Z hlediska odborného vzdělávání převažuje odborné vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (cca 60 %), následované vzděláváním, které je zakončeno vydáním výučního listu (cca 40 %). Vývoj v čase zobrazuje obrázek 4, z něhož je patrné, že poměr typů vzdělávání je dlouhodobě zhruba stálý (Vildner, 2020a).

Graf 4: Vývoj počtu žáků a studentů v letech 2012 až 2018



Zdroj: Český statistický úřad (2019)

Graf 5: SŠ – odborné vzdělávání bez nástavbového studia (denní forma vzdělávání)



Zdroj: MŠMT (2018)

V pohledu časových řad je však možné zaznamenat vývoj v zájmu o studované obory. Některé změny jsou však pouze optické a jsou způsobeny kurikulární reformou, při níž došlo k některým změnám v soustavě oborů. Příkladem toho může být zdánlivý nárůst studentů skupiny 63 *Ekonomika a administrativa* v maturitní úrovni, k čemuž došlo sloučením všech dřívějších oborů skupiny 64 *Podnikání v oborech*, odvětví a jejich začlenění do oboru 63-41-M/01 *Ekonomika a podnikání* (Vojtěch a Chamoutová, 2017).

Z pohledu počtu žáků v jednotlivých oborech s výučním listem je setrvalý stav u oborů uměleckých (82 umění a užité umění), které z dlouhodobého pohledu vykazují i mírný nárůst, stejně jako obory 75 pedagogika, učitelství a sociální péče. Naopak dlouhodobě významný pokles lze najít u oborů 31 textilní výroba a oděvnictví či 66 obchod. Největší procentuální

změnu v úbytku studentů za posledních 10 let přinesl obor právě obor 31 textilní výroba, ve kterém došlo k poklesu studentů o 70 % a dále obor 21 *Hutnictví a hornická geologie*, ve kterém došlo k poklesu studentů o 65 %. Naopak nejvyšší nárůst v procentuálním vyjádření přinesl obor 53 *Zdravotnictví*. Zde došlo ke změně za posledních 10 let o 166 %. Takhle velkou kladnou změnu jiné obory nevykazují (ČSÚ, tab. 95, 2019). Přehled počtů studentů oborů s výučním listem ve školním roce 2018/2019 přináší graf 5.

„Jedním z klíčových předpokladů pro pozdvižení stavební kultury je výuka a vzdělávání v této problematice na školách. Pro obecné povědomí o významu architektury, urbanismu, územního plánování, krajinářské architektury a stavební kultury je nutné posílit výchovu a vzdělávání na základních a středních školách a zvýšit prestiž odborných učilišť“. (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, s. 10)

Stavební kultura je v tomto kontextu „proces a výsledek vývoje prostředí vytvářeného lidskou činností v oblasti architektury a stavebnictví. Zahrnuje plánování, navrhování a přípravu staveb, jejich zasazení do urbanistického kontextu, jejich realizaci, případnou rekonstrukci i jejich užívání včetně údržby. Je součástí obecné kultury, tedy hodnot, které jednotlivci i celá společenství zastávají, sdílejí, respektují, rozvíjejí, chrání a prosazují“. (Politika architektury a stavební kultury České republiky, 2015, s. 11)

Svůj vliv na dané počty má trh práce, například minimalizované počty přijímaných studentů do oborů Textilní výroba a oděvnictví či Kožedělná a obuvnická výroba a zpracování plastů v podstatě odpovídá potřebám trhu práce. Dále pak například i u chemických oborů má pak svůj vliv i ta skutečnost, že tříletý učební obor v dnešní době není dostatečnou přípravou pro činnosti v těchto výroбах (Vojtěch a Chamoutová, 2018).

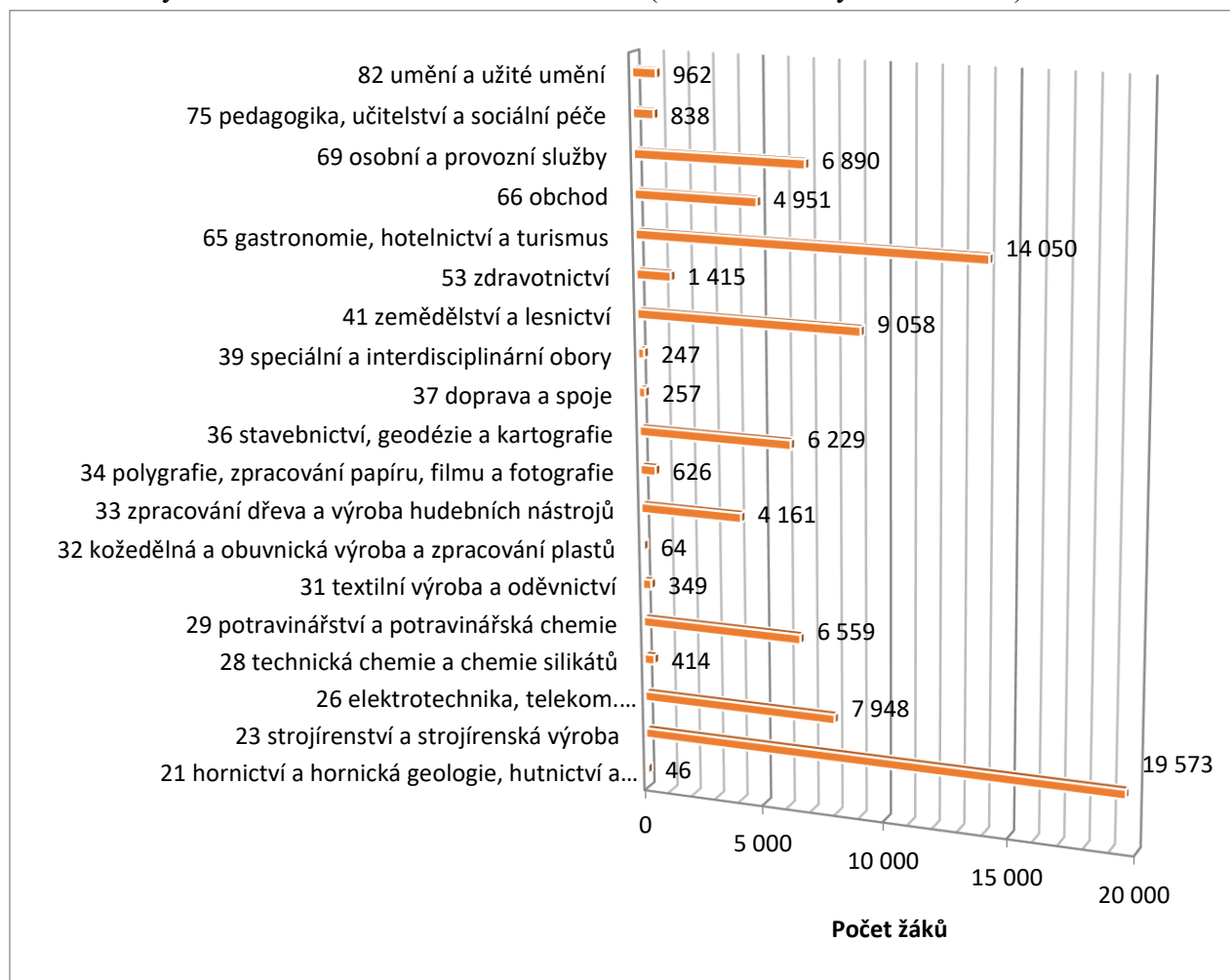
Podle odborníků z praxe je „velmi důležité, aby učební osnovy odpovídaly znalostem, dovednostem a schopnostem, které jsou oceňovány vedoucími pracovníky ve stavebnictví.“ (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 1).

Obdobně lze vývoj posoudit i u oborů, jejichž studium je zakončeno maturitní zkouškou. V této oblasti je podle Vildnera (2020a, s. 154) stále nejpočetnější kategorií vzdělávání oblast Ekonomiky a administrativy. Tato oblast je dlouhodobě zastoupena v odborném vzdělávání zakončeném maturitní zkouškou nejvíce. Struktura oborů se však v posledních letech mění.

Přesto však v rámci meziročních změn i tento obor vykazuje pokles, v posledních 10 letech dokonce o téměř 39 % (Vildner, 2020a). Značný pokles podílu byl zaznamenán i ve skupině Strojírenství nebo hornictví. Obdobně jako u oborů s výučním listem prochází útlumem obory

kožedělné výroby či hutnické výroby. Naopak začíná růst opět zájem o skupinu Zdravotnictví, kde po zaznamenaném poklesu dochází v posledních cca třech letech k pozvolnému růstu (ČSÚ, zpracováno dle tab. 101, 2019). V posledním roce je tato situace způsobena zejména probíhající pandemií COVID-19. Problematika řízení školy z pohledu marketingu je zpracována v publikaci Eger (2021) a Matouš a kol. (2021).

Graf 6: Počty studentů ve školním roce 2018/2019 (vzdělávání s výučním listem)



Zdroj: vlastní zpracování dle ČSÚ (tab. 95), 2019

Můžeme identifikovat celou řadu faktorů, které determinují přechod žáků ze základních škol do středoškolských maturitních oborů. „V dnešní době se poměrně často mluví o poklesu zájmu o studium odborných a zejména učebních oborů. Jak ukázal obrázek 4 v předchozí kapitole, nejedná se o dlouhodobý a setrvalý pokles. Významná změna přišla na přelomu školního roku 2011/2012 a 2012/2013, kdy počet žáků v učňovských oborech poklesl náhle z 40,3 % na 33,1 %. Následně však tento počet mírně vrostl a kolísal kolem 33 až 34 %. Dnes je na 38 %. Je tedy zjevné, že situace není výrazně odlišná od dlouhodobého stavu. Přesto byly hledány důvody,

proč k tomuto poklesu došlo, popřípadě jakým způsobem by tento pokles šel zastavit“ (Vildner, 2020a, s. 157).

Vývoj podílu žáků vstupujících do oborů poskytujících vzdělání s výučním listem (kategorie H+E) doznal v posledním desetiletí určitých změn. Až do roku 2008 jejich podíl klesal (30,3 %), v roce 2008/209 došlo k obratu a tento podíl trvale mírně narůstal, až v roce 2012/2013 dosáhl v tomto desetiletí maxima (32,1 %). S. 228

Teprve školní rok 2017/2018 přinesl podle Vojtěcha a Úlovce (2019) určitou změnu, mírně začal narůstat počet žáků vstupujících do prvních ročníků středních škol, i když tento nárůst byl zatím nepatrný (129 žáků; 0,1 %, tedy 29,33 %).

Provedené studie nakonec ukázaly, že pokles zájmu o tento druh vzdělávání je dán nastavením systému vzdělávání a potřebě pružně reagovat na trh práce. Z dlouhodobého hlediska je možné obecně říci, že „do roku 1989 byly nejčastější volbou mladých lidí učební obory bez maturity. Po roce 1989 začal zájem o tento typ vzdělávání prudce klesat a mladí lidé místo něj volili střední odborné studium s maturitou. Spolu s nárůstem zájmu o maturitní odborné obory docházelo k pomalému (a méně výraznému) zvyšování zájmu o studium na gymnáziích.“ (Straková, Simonová a Greger, 2019, s. 114)

Tyto změny zapříčinilo několik faktorů. Zmínit lze jednak měnící se zájem uchazečů o jednotlivé obory, nebo způsob financování škol, který je založen na počtu žáků při zachování kapacit jednotlivých oborů. Souběžně pak panuje jistá obava, že dojde k nedostatku pracovních sil, které jsou založeny na odborném vzdělávání. S tím souvisí koncept Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. Ten si stanovuje čtyři prioritní cíle (Dlouhodobý záměr ČR 2019-2023, 2019):

- Inovovat soustavu oborů vzdělání a revidovat rámcové vzdělávací programy středního vzdělávání – což v dílčích oblastech nyní probíhá, např. ICT.
- Zdokonalit systémy přijímacího řízení a ukončování středoškolského vzdělávání.
- Zvýšit zapojení zaměstnavatelů a věcně příslušných resortů, podporovat zavádění a posilování prvků duálního vzdělávání.
- Snížit riziko předčasných odchodů ze vzdělávání – tato priorita je projektována rovněž ve strategickém dokumentu národní vzdělávací politiky: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020).

Je také pracovat s výsledky zahraničních studií, které jsou zaměřeny na odborné školství. Například mezinárodní studie ukázaly, že pokud mají některé země silný systém odborného vzdělávání, vede to k rychlejšímu přechodu jeho absolventů na trh práce a také k jejich úspěšnějšímu počátečnímu pracovnímu zařazení. Na druhou stranu však mají absolventi odborného vzdělávání větší pravděpodobnost, že dříve ztratí práci. Odborníci však v tuto chvíli neznají míru ovlivnění pracovních vyhlídek typem vzdělávacího systému (Straková, Simonová a Greger, 2019).

Předejít problémům chce Dlouhodobý záměr vzdělávání tím, že učiní kroky k dobře fungujícímu propojení mezi sférou vzdělávání a světem práce. Je si vědom, že tato vazba musí být oboustranná a komunikace mezi sférou práce a sférou vzdělávání musí být funkční a efektivní. „V souvislosti se zvyšováním kvality odborného vzdělávání bude i nadále probíhat implementace a naplňování významných prvků duálního systému vzdělávání, inovace praktického vyučování ve vazbě na profesní uplatnění korespondující s vymezeným okruhem souvisejících povolání a očekávanými, zdůvodnitelnými potřebami trhu práce a podpora zlepšování podmínek škol pro realizaci odborného vzdělávání. Implementací prvků ECVET dojde k zavedení portfolia žáka a ke stanovení standardů pro hodnocení výsledků žáků na bázi kompetencí, včetně vytvoření vzorových formulářů s využitím jednotek učení.“ (Dlouhodobý záměr ČR 2019-2023, 2019, s. 51)

Jak uvádí Vildner (2020, s. 158), pro volbu nematuritního studia je důležité i rodinné zázemí daného uchazeče. Žáci s méně podnětným rodinným zázemím jsou podle provedených studií na přechodu do středoškolského studia znevýhodněni, a tedy raději volí nematuritní studium, které pro ně v budoucnosti může být v mnoha ohledech limitující a činí tak častěji, než odpovídá jejich kognitivním předpokladům. Na druhou stranu je také ověřeno, že případná volba učebního oboru bez maturity není u žáků spojena s žádnými negativními pocity ke škole ani s případnými pocity akademického zmaru (Straková, Simonová a Greger, 2019)

V oboru činnosti stavební činnosti vyžadují podle Langové (2006) střední odborné vzdělání stavebního směru ukončené maturitní zkouškou tato povolání (tučným písmem) a odpovídající typové pozice:

Stavební technik

Stavební technik přípravy a realizace investic

Stavební technik provozní dispečer

Stavební technik technolog

Stavební technik mistr

Stavební technik kontrolor jakosti

Stavební technik projektant

Stavební technik zkušebnictví

Profesnímu profilu **3647M Stavebnictví** odpovídá navržený stejnojmenný nejpočetnější studijní obor stavebního vzdělání. RVP Stavebnictví umožňuje zaměření ŠVP mj. směrem k oborům činnosti dle autorizačního zákona (Langová, 2006, s. 7).

Profesnímu profilu **3643M Stavební materiály** odpovídá navržený stejnojmenný obor vzdělávání. Přípravuje na typové pozice povolání stavební technik vážící se na výrobu, obchod a zkušebnictví stavebních materiálů (Langová, 2006, s. 7).

Při volbě oboru je pro žáka stále nejpodstatnějším motivačním faktorem zájem o obor. Tento faktor udává až 76,6 % budoucích žáků učebních oborů a 81,7 % žáků maturitních oborů SOŠ. Bohužel je tento faktor stále silnější u žáků, kteří vstupují do maturitních oborů. Naopak budoucí učňové častěji vstupují do oborů, o které vůbec nemají zájem (6,8 % oproti 3,9 %). Dalším důvodem výběru typu odborného vzdělávání je pak snadné uplatnění na trhu práce. Tento faktor má vliv na 64,1 % žáků učebních oborů a 68,8 % žáků maturitních oborů. Dalšími případnými zvažovanými faktory je také blízkost a dopravní dostupnost školy či očekávané finanční ohodnocení v zaměstnání. Naopak poměrně nepodstatným faktorem je pro žáky zájem zaměstnavatelů v regionu. Respektive tento faktor zohledňují při své volbě mírně častěji žáci učebních oborů (49,9 % oproti 42,5 %). (Trhlíková, 2015).

Obory, které žáci studují, podléhají především tlaku společnosti a tlaku trhu práce a orientují se tedy nejen na aktuální potřeby současnosti s ohledem na rozvoj informačních a komunikačních technologií, rozvoj digitalizace a robotizace, ale také na potřeby zaměstnavatelů. I proto by toto vzdělávání (vč. změny kurikula a jeho inovací) mělo být s případnými potencionálními zaměstnavateli konzultováno a mělo by odpovídat jejich potřebám“ (Vildner, 2020a, s. 158).

Přestože je dnes často řešeno i učňovské školství a jeho klesající podíl zastoupení mezi žáky, výše zmíněná data ukázala, že situace není nijak alarmující a že poměr studentů učňovských oborů a studentů oborů s maturitou je dlouhodobě zhruba na stejné úrovni. Protože také realizované studie ukázaly, že neexistují mezi žáky nějaké stigmatizující pocity při volbě učebního oboru bez maturity, je proto zřejmé, že kvalitní nabídka má potenciál přilákat dostatečný počet zájemců i pro tyto obory. Je zde však jistý potenciál pro budoucí vývoj absolventů, který by měl být dále zkoumán, čímž je myšleno především jejich ohrožení ztrátou zaměstnání z důvodu změn na trhu práce“ (Vildner, 2020a, s. 158).

Jak uvádí dokument DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018, s. 7), každý občan EU „má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné

a odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržel a nabyl dovedností, které mu umožní účastnit se plně na životě společnosti a úspěšně zvládat přechody na trhu práce. Každý má právo na včasnou a individuálně uzpůsobenou pomoc pro zlepšení vyhlídek na zaměstnání nebo na výkon samostatné výdělečné činnosti. Zahrnuto je právo na pomoc pro účely hledání pracovního místa a pro účely odborné přípravy a rekvalifikace. Tyto zásady jsou definovány v evropském „pilíři sociálních práv“. V rychle se měnícím a úzce propojeném světě bude každý člověk potřebovat širokou škálu dovedností a kompetencí a bude je muset rozvíjet nepřetržitě po celý život. Klíčové kompetence definované v tomto referenčním rámci mají za cíl položit základy pro dosažení spravedlivější a demokratičtější společnosti. Reagují na potřebu inkluzivního a udržitelného růstu, sociální soudržnosti a dalšího rozvoje demokratické kultury“.

Porovnání se strukturou středoškolských absolventů v jiných evropských zemích ukazuje, že současná struktura vycházejících absolventů v ČR je zcela unikátní z pohledu nejnižšího podílu žáků gymnaziálního vzdělávání a nejvyššího podílu žáků připravovaných v technických oborech (skupiny Technické obory, výroba a stavebnictví, viz Vojtěch & Chamoutová, 2017). (Vojtěch a Úlovec, 2019, s. 235)

Podobné vizi deklaruje i Svaz průmyslu a dopravy České republiky: „Navrhnout reformu oborové soustavy SŠ, vč. revizí RVP pro odborné vzdělávání, založenou na principu společného oborového základu. Nadále podporovat rozšířené praxe žáků v reálném pracovním prostředí... Podporovat přípravu a realizaci profesních programů na VŠ, vč. spolupráce s komerční sférou a aplikační praxí“ (Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy České republiky, Svaz průmyslu a dopravy České republiky, 2022, s. 4).

Zdůrazňování potřebnosti a uplatnitelnosti vyučených absolventů i podpora formou stipendií či jiných výhod, pořádání propagačních akcí apod. ovlivňuje žáky a jejich rodiče a směřuje větší podíl nově přijímaných do nejžádanějších, technických učebních oborů. I když celkově podíl přijímaných do učebních oborů opět nepatrně poklesl, podíl přijatých do tolik potřebných strojírenských a elektrotechnických oborů narostl (Vojtěch a Úlovec, 2019, s. 236)

Stavební odvětví stále „čelí řadě strukturálních problémů, jako je nedostatek kvalifikovaných pracovníků v mnoha podnicích, nízká přitažlivost tohoto odvětví pro mladé lidi z důvodu pracovních podmínek, omezená schopnost inovace a fenomén neohlášené práce. V širším pohledu charakterizují současnou situaci tohoto odvětví tři základní prvky.“ (Strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků, 2012, s. 2-3).

2.4 Kompetence a požadavky zaměstnavatelů na absolventy škol

Rozvoj znalostní a učící se společnosti na začátku 21. století, spojený se zdokonalováním výrobních procesů, techniky, vznikem nových technologií a změnami technologických postupů se projevuje v nárůstu nároků na člověka a jeho pracovní místo. Reálnou (přidanou) hodnotu moderního podniku tak dnes dokáže vytvořit jen kvalifikačně, odborně a osobnostně dobře vybavený jedinec – pracovník, který disponuje potřebnými profesními kompetencemi. Hodnota práce kvalifikovaného člověka je tak v centru pozornosti personalistů a odborníků na HR. Stává se také nástrojem zabezpečujícím, aby se pracovní požadavky, náročnost, složitost práce na pracovním místě posuzovali ve vztahu k přínosům práce na daném pracovním postu v souladu se zájmy organizace (Vildner, 2021).

Orientace v různých motivacích studentů při výběru dalšího studijního oboru je obtížná, poodhalení skrytých motivačních procesů umožňuje vícerozměrná analýza, která poskytuje hlubší poznání vztahů a strukturace relevantních vlivů. Výzkum na severozápadu Čech použili konkrétně faktorovou analýzu. Ta se táže, „do jaké míry jsou si výběry jednotlivých odpovědí na danou otázku v rámci souboru dotazovaných blízké. Ty, které jsou si podobné, jsou vybírány vlastně vždy jedním dílčím souborem dotazovaných přibližně stejně, se sdružují do faktorů. Ty lze obsahově obvykle pojmenovat a získat tak bližší informace o možnostech budoucího chování dotazovaných – podle toho, do jakého faktoru se svými odpověďmi „přiřadili“. Míru začlenění do faktoru vyjadřuje výše výsledného korelačního koeficientu. V kladné podobě podporuje obsah faktoru přímo, v záporné podobě naopak vyjadřuje skutečnost, že do faktoru vstupuje jako výrazný jeho opak.“ (Prudký, 2017, s. 88).

Snahou personalistů je pro pracovní kolektiv/proces podniku vhodného člověka identifikovat, případně objevit v jedinci možnosti a směr dalšího růstu. Jistým pomocníkem jim přitom je Národní soustava profesí, která stanovuje minimální kvalifikační standardy. Je tvořená na základě dohod odborníků ze sektorových rad. Charakteristika standardních nároků má ovšem své omezení, jisté limity, neuvažuje například o schopnosti jedince využít svou kvalifikaci, zručnost, vědomosti na dané pozici. V této souvislosti je nutné připomenout, že od sedmdesátých roků jsou publikovány odborné texty, které si všímají skutečnosti, že splnění standardních nároků na danou pozici nutně nepředpokládá budoucí úspěšnou práci a plnění požadavků na výkon. Americký psycholog David McClelland v textu z roku 1973 doporučuje personalistům všimát si především kompetencí uchazeče. Kompetence lze považovat za jakousi množinu způsobu chování a jednání, které musí člověk na dané pozici použít, aby pracovní úkol kompetentně zvládl (Woodruffe, 2003).

Matulčíková (2017) připomíná výhody využití konceptu kompetencí v praxi, ty spatřuje v tom, že „modelování kompetencí umožňuje podnikům posun od popisných přístupů ke kompetenčnímu“ (Matulčíková, 2017, s. 104). Podobně modelování kompetencí popsali i Veteška (2016), Veteška a Tureckiová (2020) a Rataj (2022a). Aplikací kompetenčního modelu v prostředí organizace a jeho součástí v podobě hodnotícího procesu a zároveň základního a nepostradatelného nástroje pro řízení dalšího profesního vzdělávání se zabývá Rataj (2022). Kompetenční modelování chápe citovaný autor jako prostředek pro zvyšování efektivity rozvoje zaměstnanců.

Kompetenční model jde jinou cestou („cestou diverzity“) než stanovování přesných ustálených standardů, bere v úvahu různorodost či specifčnost různých situací, stává se obrazem nejobvyklejších problémů a jejich řešení. Kompetence se stali předmětem mnoha odborných studií, ale nutnou podotknout, že nezůstali pouze předmětem akademických debat, neboť stále více pronikají do praxe podniků i do sféry ostatních zaměstnaneckých organizací. Problematika diverzity managementu je andragogickým pohledem zpracována v publikaci Eger a kol. (2009).

V případě kompetencí zaměstnanců/pracovníků se zajímáme především o kompetence pracovní, někdy jsou nazývány jako „kompetence technické“. Jedná se o soubor dovedností a vědomostí nezbytných pro výkon konkrétní pracovní, respektive funkce. Armstrong (2007) užívá pojem „tvrdé kompetence“, v opozici k nim stojí „měkké kompetence“, někdy nazývané behaviorální, častěji sociální. Jsou odrazem vlastností dané osobnosti, jedinec je využívá při společenském kontaktu, napomáhají k vytváření pozitivnímu vztahu s ostatními lidmi. Sociální kompetence jsou důležité pro každou pracovní pozici, kde se předpokládá kontakt s druhým člověkem, případně dokonce týmová spolupráce. Dle Matulčíkové „zabezpečují dosažení synergického efektu pro dosahování stanovených cílů. K těmto kompetencím lze zařadit např. aktivní naslouchání, schopnost spolupráce, prezentační dovednosti, umět diskutovat a vést dialog, budovat vztahy a umět vyjednávat“ (Matulčíková, 2017, s. 106). Do kategorie sociálních kompetencí řadí dále například manažerské kompetence, které jsou předpokladem úspěšného vedení práce týmu. V poslední době jsou součástí leadershipu, nového trendu vedení a řízení pracovníků, vč. efektivní motivace a řízení pracovního výkonu.

Základem výkonu jakékoliv činnosti jsou tzv. klíčové kompetence. Podle Belze a Siegrista (2015) představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (Belz a Siegrist, 2015). V Andragogickém slovníku autorů Průchy a Vetešky (2012 a 2014) jsou klíčové kompetence popsány jako „kompetence, které představují přenosný a universálně použitelný

soubor vědomostí, dovedností a postojů, jež potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnanost“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 146).

Evropská komise (2018) v Evropském referenčním rámci definovala osm oblastí klíčových kompetencí:

- kompetence v oblasti gramotnosti;
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti;
- matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství;
- digitální kompetence;
- personální a sociální kompetence a kompetence k učení;
- občanská kompetence;
- podnikatelská kompetence;
- kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, 2018)

Jak je uvedeno v dokumentu, všechny „klíčové kompetence jsou pokládány za stejně důležité; každá z nich přispívá k úspěšnému životu ve společnosti. Kompetence lze uplatnit v mnoha různých kontextech a v různých kombinacích. Kompetence se překrývají a jsou vzájemně propojeny; aspekty zásadní pro jednu oblast posílí kompetence v jiné oblasti. Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti“ (DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, 2018, s. 7).

Cílem všech stupňů vzdělávání by mělo být připravit vzdělávaného jedince pro život, měl by dosáhnout takových klíčových kompetencí, které jsou pro něj dosažitelné. Nutno podotknout, že součástí pozdějšího pracovního úspěchu je „kombinace fyzické a psychické zdatnosti zaměstnance. Fyzické vlastnosti jedince jsou tvořeny anatomicko-fyziologickými vlastnostmi, stavbou těla a speciálními fyzickými předpoklady – svalová síla, velikost a stavba postavy, koordinace pohybů, schopnost práce ve výškách apod., což je zapotřebí při určitých pracovních pozicích – tedy např. v oblasti stavebnictví“ (Matulčíková, 2017, s. 107). Úspěšnost člověka ve společnosti určuje celý soubor psychologických aspektů, které vychází z biologického základu, ale lze je pozitivním přístupem rozvíjet. Objevené vlohy se viditelně zhmotňují v podobě schopností, představují skrytý potenciál člověka.

Člověka dále formuluje systém přisvojených hodnot, které se projevují ve vztahově-postojových vlastnostech. Morální hodnoty – tj. rozlišování co je dobré a co není, se odráží v charakteru, jejich vytváření v procesu sociálního učení nastává již v raném dětství. Původ slova je z řeckého „*charassein*“, které se mimochodem překládá jako „vyrýt“, „vytisknout“. Samotné postoje (ke světu i lidem) se postupně stávají relativně stálou charakteristikou daného jedince, jsou odrazem jeho charakteru a také životních zkušeností. Pro personalistu / odborníka v oblasti HR jsou důležité pracovní postoje zaměstnanců, které se následně projeví v kvalitě jeho práce, v obětavosti, v důvěře a ochotě spolupracovat (Koubek, 2007, 2015). Pozitivní pracovní postoj zaměstnance lze charakterizovat jako silný emocionální vztah k vykonávané práci a podniku a jeho lidem.

Jednotlivé detaily široké problematiky psychologie člověka/pracovníka a jeho motivace zde nebudeme podrobně rozebírat, připomeňme zde jen, že důležité jsou volní vlastnosti (podrobně Nakonečný, 2013, 2021; Říčan, 2010, 2021 aj.). Můžeme zde spolu s Matulčíkovou konstatovat, že: „samotné chování člověka je výsledkem mnoha složek osobnosti tak, jak to uvádí hierarchický model struktury kompetencí. Bez ohledu na to, zda je kompetence definována jako pozorované chování, nebo jako soubor předpokladů pro určité chování orientuje se na výkon jako rozhodující kritérium pro dosahování pracovních výsledků“ (Matulčíková, 2017, s. 117).

Výše uvedená skutečnost byla předmětem zajímavého empirického výzkumu u našich sousedů, který měl za cíl získat informace zástupců slovenských zaměstnavatelů na vybrané skupiny absolventů (Matulčíková, 2017). Výzkum byl realizovaný za účelem analýzy názorů na hodnocení absolventů z hlediska vybraných druhů kompetencí a zlepšení a zdokonalení vzdělávání tak, aby „vzdělávání odpovídalo potřebám zaměstnavatelů a zvyšovalo použitelnost – uplatnitelnost absolventů na trhu práce“ (Matulčíková, 2017, s. 117). Primárně souvisel se vzdělávací dráhou a uplatněním absolventů ve vybraných profesích.

Z hlediska dosahování výkonu absolventů v zaměstnání jsou pro zaměstnavatele významné především pracovní (profesní) a sociální kompetence, výsledky výzkumu v této oblasti zde krátce představíme. Respondenty tvořili zástupci především z průmyslové výroby z různě velikých podniků.⁸

⁸ Respondenty tvořili tři základní skupiny osob: 1. personalisté, personální manažeři, manažeři vzdělávání 2. linioví manažeři 3. majitelé. Byli vybráni ze sekcí C – průmyslová výroba a G – velkoobchod a maloobchod, oprava motorových vozidel. Výzkumu se účastnilo 361 osob, oslovených bylo 450 (více o zvolené metodě výzkumu – Matulčíková, 2017, s. 118).

Východiska analýzy výzkumu tvořili odpovědi/hodnocení respondentů úrovně klíčových kompetencí absolventů (osob pracujících maximálně jeden rok). Otázky v dotazníku byly v souladu s členěním klíčových kompetencí dle Evropské komise v Evropském referenčním rámci (2018). Samozřejmě od absolventů různých stupňů vzdělávání se očekávají odlišné úrovně kompetencí. Celkové výsledky nabízí čtenáři pozoruhodné názory zaměstnavatelů na připravenost absolventů v jednotlivých kompetenčních oblastech.

Realizátoři výzkumu vycházeli z představy, že pracovní a sociální kompetence mají svá specifika, ale navzájem se ovlivňují a nelze tak mezi nimi stanovit ostrou hranici. Dle Matulčíkové, se „pracovní kompetence se přednostně zaměřují na výsledky, ale negativně je mohou ovlivňovat osobnostní vlastnosti, nízká flexibilita, sebekontrola, vysoké sebeuvědomění apod., které jsou odborníky obvykle zařazovány do skupiny sociálních kompetencí“ (Matulčíková, 2017, s. 124).

Zdá se, že dle výsledků výzkumu je teoretická příprava absolventů zástupci zaměstnavatelů shledána jako důležitá, ale zároveň pro práci nejsou podstatné deklarované studijní výsledky. Důvodem, proč studenti neumí převést své vynikající studijní výsledky do praxe je jisté zkreslení, ke kterému během studia dochází. Studenti využívají při testování znalostí paměť, osvojený text tak dokážou obstojně reprodukovat, ale větší problém již mají s tvůrčím přístupem k informacím, s aplikací poznatků do praktického života. V tom naopak mohou být paradoxně úspěšnější i „papírově“ slabší studenti (Veteška a kol., 2017).

Zaměstnavatelé dávají vysokou hodnotu studiu v zahraničí, především z důvodu předpokládané vyšší znalosti cizího jazyka (slovem i písmem). Certifikát je považován za výhodu, ale musí za ním stát skutečná praktická znalost, to se týká samozřejmě především oblastí, kde absolvent přijde s cizím jazykem aktivně do styku. Jistým problémem se může ukázat takřka bezvýhradná orientace na anglický jazyk, znalost jiných jazyků se může jevit jako velká výhoda (ruský, čínský, německy aj.). (Veteška a kol., 2017).

Stavební společnosti i výrobci stavebních výrobků „budou ve stále vyšší míře konfrontováni s potřebou kvalifikovaných pracovních sil. Nahrazen bude muset být rovněž obrovský počet kvalifikovaných lidí, představující více než dvě třetiny pracovních míst ve stavebnictví, který odejde v období od současnosti do roku 2020 do důchodu.“ (Strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků, 2012, s. 4)

Podobné názory nalezneme i u Svazu podnikatelů ve stavebnictví v ČR⁹, který uvádí jako jeden ze svých cílů „změnit chybnou vzdělávací politiku státu a napravit jeho špatnou péči o technické vzdělávání a učňovské školství. Dlouhodobé zanedbání této oblasti se projeví v budoucí problematice kvalifikované pracovní síly“¹⁰.

⁹ Dostupné online na <https://www.sps.cz/homepage/>

¹⁰ Dostupné online na <https://www.sps.cz/o-sps/historie-svazu-a-poslani/>

3. Další profesní vzdělávání a rozvoj manažerů v oblasti stavebnictví

Moderní průmyslová revoluce je přirozeným výsledkem veškerého dosavadního technologického vývoje, který je zakotven v sociálních a ekonomických systémech. Koncept Průmyslu 4.0 je založen na vytváření hodnoty prostřednictvím úzké interakce všech ekonomických subjektů prostřednictvím digitalizace. Každý hmotný majetek zapojený do procesu vytváření hodnoty (efektu) je digitalizován a zabudován do jediného ekosystému Průmyslu 4.0 (Schwab, 2015 In: Bilan, Rubanov, Vasylieva a Lyeonov, 2019). Mezi hlavní charakteristiky Průmyslu 4.0 patří: digitalizace a vertikální integrace hodnotového řetězce, digitalizace a horizontální integrace několika řetězců vytvářejících náklady, digitalizace produktů a služeb, digitální obchodní modely a zákaznický přístup a také vyvinutá technologická platforma (Bilan, Rubanov, Vasylieva a Lyeonov, 2019).

Dva zásadní znaky 4. průmyslové revoluce – virtualizace a decentralizace – se rozšířily zejména do oblasti výroby, propagace a prodeje, ale i do oblasti služeb a výměny informací. Rovněž zásadním způsobem zasáhly vzdělávání. Veteška a Kursch (2019) dokonce hovoří o změně edukační teorie, o novém paradigmatu v oblasti učení se a vzdělávání.

Ale ačkoliv změny ze zavádění digitálních technologií ovlivňují všechny sféry života, tempo změn v různých sektorech ekonomiky závisí na mnoha ovlivňujících faktorech a na tom, jaký obchodní model aktéři sledují či akceptují. Jak uvádějí Bilan, Rubanov, Vasylieva a Lyeonov (2019), koncept Průmysl 4.0 má pozitivní dopady na ekonomiku; vede zejména ke zlepšení zpracování informací, jejich distribuci (a také redistribuci) mezi účastníky a značné dostupnosti. Nové intelektuální schopnosti poskytují příležitost přijímat aktuální a spolehlivé informace v reálném čase, zkracují dobu zpracování dat, třídění a klasifikaci informací, zvyšují jejich kvalitu a relevanci pro rychlá a efektivní rozhodnutí (Min et al., 2018 In: Bilan, Rubanov, Vasylieva a Lyeonov, 2019).

Za nejefektivnější vzdělávací přístup pracovníků v organizaci je považováno systematické vzdělávání, což je neustále se opakující proces, jenž vychází ze zásad politiky podnikového vzdělávání. Obvykle je provázán se strategickým řízením organizace. Systematické vzdělávání, provázané s kompetenčním modelem a cíli strategie vzdělávání, vychází z nastavené organizační a institucionální podpory firmy (Koubek, 2015). Tyto modely souvisejí také s vývojem managementu (viz podk. 3.1), rozvojem ICT a dalších technologií.

Vývoj managementu je de facto „v mnoha ohledech stejný jako kariérní vývoj. Je to proces, kterým se organizace snaží zajistit, aby měla dostatek manažerů toho správného formátu, a to

vytvořením systematického schématu pro výkonnostní vývoj a potenciál manažerů za pomoci tréninku vzdělání a plánované zkušenosti“ (Buckley a Caple, 2004, s. 63). „V kontextu s výkonnostním managementem je možné použít kostru kompetencí za účelem identifikace tréninkových potřeb“ (Buckley a Caple, 2004, s. 65). Klíčovým faktorem „strategického řízení, rozvoje a úspěchu stavební společnosti jsou její vedoucí pracovníci“ (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 11).

3.1 Lidský kapitál

V anglosaské literatuře se podle Mužíka a Krpálka (2017) tradičně používá pojem Human Resources (HR), zdůrazňující zvláštní význam rozvoje a řízení lidských zdrojů ve vztahu k ostatním výrobním činitelům v podniku. Tento pojem je však stále častěji nahrazován pojmem lidský kapitál. Přístup vedoucích pracovníků/manažerů, kteří kladou důraz na osobní rozměr řízení, bývá popisován jako řízení a vedení lidí, tzv. people management (Urban, 2003). „People management lze definovat také jako strategický model personální práce, ve kterém se organizace prostřednictvím svých vedoucích pracovníků zaměřuje na rozvoj zaměstnanců. To znamená, že jsou zkoumány také způsoby identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb s ohledem na požadavky na výkon pracovníků a potřeby a požadavky rozvoje jedinců i organizace“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 111).

„Obecně je často zdůrazňována vysoká kvalifikace lidí v souvislosti s posilováním konkurenční schopnosti podnikatelských i jiných společenských celků. Míru této konkurenční schopnosti tvoří jen dosažené znalosti, dovednosti a zkušenosti, ale také ochota pracovníků dát je k dispozici. Dále je důležitá zejména jejich připravenost k výkonu a snaha dál se vzdělávat a přijímat nové pracovní pozice a role. Lidský kapitál má oproti jiným výrobním činitelům (půda, materiál apod.) tu výhodu, že představuje „samoobnovitelný zdroj národního bohatství“. (Mužík a Krpálek, 2017, s. 35).

Ve vyspělých zemích dochází (nebo už více méně došlo) dle Hübelové (2013, s. 72) k „pomalému vyčerpání tradičních surovinových zdrojů, které mohou být (nebo byly) hlavním hnacím prvkem hospodářského růstu investice do lidského kapitálu, rozvoje vzdělanosti, lidských zdrojů, technologií a vědy“.

Obecně je možné lidský kapitál podle Hübelové (2013) vymezit „jako znalosti a dovednosti, kterými jedinec disponuje. Lidským kapitálem můžeme rozumět i produktivní schopnosti člověka, tedy to, co je investováno do produkce. Takto chápaný lidský kapitál je označován

jako základní lidský kapitál. Jeho rozšířením pak vzniká tzv. širší lidský kapitál, kterým se rozumí potenciál rozvíjet a uplatňovat své schopnosti.“ (Hübelová, 2013, s. 74)

„Lidské zdroje – lidský kapitál je jednou ze složek intelektuálního kapitálu, který určuje kvalitativní úroveň noosféry prostorové jednotky“ (Hübelová, 2013, s. 74). Vize v oblasti lidského kapitálu a využití jeho potenciálu v podnikové praxi souvisí také s pojetím učící se organizace, která nabízí nové možnosti rozvoje založené na znalostech a adaptaci na měnící se vnější prostředí. „Myšlenka vytváření kultury učení, podporovaná pochopením toho, jak se lidé v organizacích učí, kterou nabízí pojetí učení se v organizaci, v souladu s pojetím řízení znalostí, se zdá být mnohem přínosnější“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 352).

Lidský kapitál však není jen výsledkem vzdělávání, ale podílí se na něm celá řada složek a faktorů, které se utvářejí v průběhu života každého jedince. Tradičně mezi ně řadíme dosažené vzdělání, schopnosti jedince a vliv rodinného a sociálního prostředí (Hübelová, 2013).

Lidský kapitál je navíc multidimenzionální pojem, který zahrnuje různá ekonomická a edukační pojetí a konceptuální východiska související s pracovníky, firmami a dalšími faktory ovlivňujícími podnikové mikro procesy, pracovní efektivitu, prosperitu a motivaci pracovníků. Jak uvádí Veselý (2006), investice do lidského kapitálu vykazují některé analogické prvky jako investice do fyzického kapitálu. Jedním z nich je například investování s cílem zvýšit budoucí příjmy nebo produktivitu. Podobné atributy lze vysledovat taktéž u investic na základě opotřebení kapitálu. „Hypotézu, že rozvoj vzdělanosti a investice do lidského kapitálu jsou příčinou dlouhodobého ekonomického růstu, podporuje například vývoj v Japonsku nebo v dalších asijských zemích, které trpí nedostatkem přírodních zdrojů. Přesto zásluhou investic do lidského kapitálu, díky dobře trénovaným, vzdělaným a tvrdě pracujícím zaměstnancům, dosahují dobré hospodářské úrovně“. (Hübelová, 2013, s. 75)

3.2 Profesní kompetence a leadership skills

Jestliže na začátku čtvrté etapy 20. století (v letech 1978-1990) bylo poněkud sporné, zda kompetence v oblasti hospodářství by se vůbec někdy staly důležitými a užitečnými, přišly na konci 90. let 20. století první odvážné firmy orientované na budoucnost s velkými vizionářskými experimenty, aby se do managementu lidských zdrojů (HR) zahrnul vývoj kompetencí a způsob myšlení v duchu získávání a rozvíjení profesních kompetencí. Vznikl tak samostatný management kompetencí (Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012). Jak uvádějí tito autoři, téměř všechny velké podniky v současné době využívají vlastní, pečlivě vypracované modely kompetencí, které jsou pevně zakotveny v jejich personální strategii, jsou součástí výběru,

hodnocení a odměňování pracovníků; rovněž součástí systému dalšího vzdělávání a rozvoje, vč. práce s talentovanými jedinci (Veteška a Tureckiová, 2020).

Rozhodující impulzy dostalo téma managementu kompetencí v rovině organizace prostřednictvím Prahalada a Hamela (1990, 1991 In: Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012), kteří otázkou hledající podstatu kompetencí a kompetenčních přístupů v rámci podniků rozpoutali diskuzi, která přerostla v nový přístup, nové paradigma. Jádrem problému bylo spatřováno v decentralizaci obchodních jednotek (The Tyranny of the SBU; Strategic Business Unit) a jejich převládajícího řízení na základě číselných ukazatelů se vztahem k finančním prostředkům. Zatímco se krátkodobá konkurenceschopnost dá poznat na základě aktuálních číselných ukazatelů, dlouhodobou konkurenceschopnost pak lze popsat, definovat a vybudovat na základě schopnosti/kompetence. „Růst v oblasti nových schopností znamená vyhrávat nad konkurencí v oblasti výzkumu (R-research) a vývoje (D-development) a efektivního soustředění všech obchodních oddělení do jednoho celku“ (Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012, s. 112).

Nejen podniky se cítí být vystaveny zvýšené externí konkurenci, také sídla firem, závody, oblasti, oddělení, skupiny a jednotliví pracovníci uvnitř podniku jsou často mezi sebou vystaveny stoupající interní konkurenci (Voss & Pongratz, 1998 In: Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012; srovnej s tabulkou 2).

Tabulka 2: Změny uvnitř, na hranicích a vně organizací

Úroveň pozorování	od.....	k.....
Závody (sídla jedné podnikové skupiny)	jednotka	konkurenční sídla
Oblast	funkční oblasti	zisková centra popř. rozdělené, samostatné podniky
Oddělení	vnitřní optimalizace	outsourcing
Skupina	práce jednotlivců	skupinová práce
Spolupracovník	kontrakt: loajalita vůči zaměstnání	podnikatel s pracovní silou
Vedoucí koncept	řízení chování	řízení výsledků, např. cílovými dohodami

Zdroj: Voss a Pongratz (1998 In: Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012)

- **Závody.** Závody a sídla, která se doplňovala v podnikové skupině nebo koncernu nebo tvořila jednotku a byla v pozici spoluuchazeče uvnitř vlastní organizace.

- **Oblasti.** Kdysi funkční oblasti se stávají segmenty, cost-centry nebo samostatnými rozdělenými podniky (Warnecke, 1992), které se musí plně využít přes nové zakázky podniku.
- **Oddělení.** Oddělení, jako např. pro personální či dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků, se vyčleňují a musí – často v soutěži s externími poskytovateli – najít zákazníky pro své poskytování služeb uvnitř podniku. Tyto služby se pak účtují u externistů.
- **Skupiny.** Částečně autonomní pracovní skupiny jsou cíleně řízeny se zaměřením na výsledek a jsou odměňovány na základě číselných/měřitelných údajů. Nezřídka jsou konkurenční vůči externě nabízejícím při výrobě málo komplexních nebo specifických stavebních dílů, ve stavebních skupinách a poskytovaných službách.
- **Spolupracovníci.** Tak, jak musí být produkty a služby na externím trhu konkurenční, tak konkurenčně schopní mají být zaměstnanci na vnitřním podnikovém trhu. S tím koresponduje to, že se mluví o práceschopnosti („Employability“) pracovníků, která se dá přeložit jako konkurenceschopnost jedince v rámci firmy. Tato zvýšená podniková odpovědnost pracovníků najde shodu v pojmech, když mluvíme např. o tzv. „Unternehmer im Unternehmen“ (podnikatel v podniku“ (Pinchot, 1988 In: Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012).

Podniková linie orientovaná na proces analyzuje, jak se uskutečňují konstrukce nejrůznějších modelů kompetencí. Takové modely mají naprosto srovnatelnou formu: identifikují a definují, vycházejí z budoucích úkolů a potřeb firem, podstaty 10/20 nebo více klíčových/profesionálních kompetencí. Stanovují se jako závazné pro celou firmu, případně pro velké úseky, např. UOR, UER a VTR. Lze je podřídít dílčím kompetencím a provázat s jednotlivými oblastmi kompetencí (Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012).

Grote, Kauffeld a Frieling (2012) chápou management kompetencí tak, že organizace je podporována při dosahování výzev a cílů, při realizaci nových strategií a procesu změn tím, že tento bude navázán na všechny formy učení – organizované, individuální a učení ve skupinách (týmech). „Management kompetencí je integrovaný dynamický systém personálního rekrutování, personálního využití a zapojení a personálního vývoje. Vede plynulé přizpůsobení kompetencí na nové úkoly, a to prostřednictvím strategických a organizačních změn a jejich zohlednění“ (Grote, Kauffeld, a Frieling, 2012, s. 3).

Profesní kompetence se podle Vetešky a Tureckiové (2020) pochopitelně uplatňují v konkrétních podmínkách a situacích (kontextech) a i pro ni platí stejné charakteristiky jako

pro jiné typy kompetencí. Její měření a vyhodnocování se pak děje v souladu s personálními systémy organizace.

„Z hlediska pracovního života člověka profesní kompetence představuje určitou schopnost člověka a současně motivaci vykonávat určitou profesi, zastávat určitou pracovní pozici, hrát pracovní role a dosahovat žádoucí úrovně pracovního výkonu“ (Mužík, 2012, s. 43). Profesní kompetence lze rozvíjet především ve spojení s určitou, tj. konkrétní profesní, resp. pracovní pozicí, rolemi a požadovaným vzorem chování a jednání (Veteška a Tureckiová, 2020).

„Indikátory chování mohou být v každé kompetenci seskupeny do úrovní za účelem pokrytí široké škály zaměstnání, které jsou předmětem rozdílných požadavků a doporučení“ (Buckley a Caple, 2004, s. 65).

Profesní kompetenci lze také chápat jako jakýsi vnitřní proces, kdy jedinec spojuje vstupy při příchodu na určitou pracovní pozici a snaží se „dosáhnout“ žádoucích/očekávaných výstupů svého výkonu na základě motivace a dalších faktorů (Mužík, 2012).

Termín manažerská kompetence charakterizují Veteška a Tureckiová (2020). Jak uvádějí, z „části jej tvoří funkční způsobilosti manažera a z části respektuje proměnlivé a vyvíjející se podmínky vnitřního (intrapersonálního a intraorganizačního) i vnějšího (interorganizačního), ekonomicko-sociálního prostředí. Kompetencí manažera se rozumí jeho schopnost vykonávat úspěšně nějakou funkci nebo soubor funkcí“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 106). Výstižně tento pojem definoval Boyatzis (1982, In: Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004), který kompetencí rozumí „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace a přinášet tak žádoucí výsledky“.

3.3 Manažer ve stavebnictví – kvalifikace a profesní kompetence

Tabulka 3: Přehled kompetencí projektového manažera

Přístup	Manažerské dovednosti	Znalosti
intelektuální	Schopnost se rozhodovat	Zkušenosti s řízením projektů
tvůrčí	Schopnost posoudit dopad přijatých opatření	Schopnost používat vhodnou metodiku projektového řízení
asertivní	Schopnost formulovat cíle	Kompetence v oblasti, ve které je projekt realizován
autoritativní	Schopnost organizovat práci podřízeným	Schopnost používat software pro řízení projektů
empatický	Schopnost komunikovat	Schopnost řídit rozsah, čas a náklady projektu
vyjádření důvěry	Schopnost motivovat členy týmu	
aspirace	Pomoc při řešení problémů	
schopnost pracovat v týmu	Soustřed'te se na cíle	
snadné navazování kontaktů	Schopnost řešit konflikty	
schopnost zvládat stres	Schopnost vyjednávat	

Zdroj: Dziekoński (2017)

Chartered Institute of Building (2014) uvedl následující povinnosti a odpovědnosti očekávané od manažera působícího ve stavebnictví:

- určení, jak by se stavební práce mohly nejlépe rozdělit do balíčků;
- vytváření podrobných pracovních plánů;
- určení, kdy je třeba pořídit balíčky;
- řízení procesu nákupu;
- řízení služeb na místě (přístupové komunikace, skladovací prostory, zdraví, bezpečnost atd.);
- řízení a koordinace provádění prací dodavatelem (Nuwan, Perera, & Dewagoda, 2020).

Tabulka 4: Analýza klíčových kompetencí projektových manažerů ve stavebnictví na základě metaanalýzy

Kompetence	R	Kompetence	R	Kompetence	R
týmová práce a spolupráce	1	řízení zdrojů	4	týmové řízení	4
řízení nákladů		znalosti stavebních postupů		projektový management	5
komunikace	2	HSE (Health, Safe and Environment)		řešení konfliktů	
Leadership	3	řešení problémů		orientace na úspěch	
Time management		zkušenosti		inovace	
management kvality		etika		rozhodování	
Flexibilita a adaptace	4	dopad a vliv		analytické myšlení	

Pozn.: R: znázorňuje pořadí podle četnosti výskytu dané kompetence v odborné literatuře

Zdroj: Moradi et al. 2020

Mezi klíčové oblasti rozvoje manažerů ve stavebnictví řadíme: sebeanalýza manažerského profilu, identifikace mezer a možností osobního manažerského rozvoje, efektivní management, individuální a týmové cvičení, identifikace stylů řízení/vedení, efektivní vedení porad, zvládání krizových situací, otevření potenciálu klíčových psychosociálních schopností pracovníků – vedení a týmová práce, motivování pracovníků k výkonu, komunikace na různých úrovních, time management, stanovování cílů a delegování.

Například Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě¹¹ realizuje projekt Celoživotní vzdělávání ČKAIT (2022-2024). Certifikát odbornosti, potvrzující splnění požadavků 7. běhu ČŽV, bude zaslán členům e-mailem nejpozději do 30. 6. 2022, pokud AO splní podmínky běhu a doručí své oblastní kanceláři Čestné prohlášení do 31. 3. 2022. Celoživotní vzdělávání je povinností autorizovaných osob ze zákona č. 360/1992 Sb., autorizační zákon.

¹¹ Více informací je k dispozici na <https://www.ckait.cz/informace-pro-cleny-czv>.

Největším zaměstnavatelským svazem, který reprezentuje rozhodující část českého průmyslu a dopravy je Svaz průmyslu a dopravy ČR¹². Mezi ambice patří: stát se znalostně technologickým centrem Evropy s rychle rostoucí ekonomikou i životní úrovní, vysokou zaměstnaností a schopností konkurovat v celosvětovém měřítku¹³. Mezi priority patří: Zajistit v zákonem vymezených lhůtách kvalitní implementaci nového stavebního zákona a v praxi aplikovat výrazné zjednodušení, digitalizaci a zrychlení povolovacích řízení. V rámci přípravy prováděcích právních předpisů využít zjednodušení náležitostí dokumentací (Svaz průmyslu a dopravy České republiky Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy České republiky, Svaz průmyslu a dopravy České republiky, 2022).

Svaz podnikatelů ve stavebnictví v ČR¹⁴ podle svých webových stránek hájí oprávněné zájmy svých členů a usiluje o příznivé podnikatelské prostředí v legislativě a hospodářské politice. Vstupuje do tvorby zákonů spoluúčastí svých členů a expertů a je připomínkovým místem nových návrhů legislativních změn ve stavebním podnikání i v sociální oblasti. Prezентuje názory a požadavky stavebnictví na tiskových konferencích i v mediálních prostředcích, s nimiž udržuje rozsáhlou spolupráci. Vliv svazu posiluje jeho členství v různých konfederacích, radách i spolupráce s významnými odbornými organizacemi.

Pro nejbližší období má svaz tři základní cíle, a to:

- udělat maximum pro obnovení konjunktury českého stavebnictví spočívající ve snaze oživit realizaci investic již v investorské přípravě, ve státním rozpočtu, ve využívání strukturálních fondů Evropské unie;
- zlepšit podnikatelské prostředí, zejména změnit stavební legislativu, která je překážkou v dynamickém rozvoji stavebnictví;
- změnit chybnou vzdělávací politiku státu a napravit jeho špatnou péči o technické vzdělávání a učňovské školství. Dlouhodobé zanedbání této oblasti se projeví v budoucí problematice kvalifikované pracovní síly¹⁵.

¹² Více informací na <https://www.spcr.cz>

¹³ Dostupné online na <https://www.spcr.cz/o-nas/nase-priority>

¹⁴ Dostupné online na <https://www.sps.cz/homepage/>

¹⁵ Dostupné online na <https://www.sps.cz/o-sps/historie-svazu-a-poslani/>

3.4 Zlepšení vzdělávání manažerů ve stavebnictví s využitím fondů EU

V důsledku rozvoje nových technologií a měnícím se stavebním trhem je potřeba modernizovat učební osnovy a změnit kompetence budoucích stavebních manažerů. Evropská Unie si tuto potřebu uvědomuje, neboť uvolňuje velké finanční prostředky na projekty, které se zaměřují na vzdělávání budoucích manažerů v oblasti stavebnictví.

„Fondy EU pomohly přizpůsobit nabídku fakulty aktuálním požadavkům studentů... Nové kurzy, zejména vedené v angličtině, podpořily nové studenty ze zemí mimo EU ve studiu technických oborů.“ (Pasałowski, Nowotarski, Milwicz a Dubas, 2016, s. 1047)

„Stavební manažeři jsou hnací silou úspěchu projektu. Aby mohli dobře pracovat, musí mít klíčové kompetence, jako jsou znalosti, dovednosti a postoje, které lze zlepšit vhodným školením.“ (Nuwan, Perera a Dewagoda, 2020). Ve stavebnictví stále existuje nedostatek dovedností, avšak v dostupné literatuře dosud nenajdeme metody a přístupy, které předávají stavebním manažerům potřebné znalosti, dovednosti a postoje. Tato studie si kladla za cíl identifikovat školicí metody a školicí přístupy, které rozvíjejí znalosti, dovednosti a postoje, jež stavební manažeři potřebují. „Nejvýznamnějšími znalostmi bylo shledáno řízení a plánování harmonogramu, nejvýznamnější dovedností řízení času a nejvýznamnějším postojem podpůrné vedení.“ (Nuwan, Perera a Dewagoda, 2020). Učení se během praxe a při školeních na pracovišti se ukázalo jako nejefektivnější metodou školení.

Porozumění technologiím, technikám výstavby a stavebním metodám je pro stavební manažery zásadní, také schopnost komunikovat s lidmi různých profesí a dodržovat harmonogram stavebních činností. Získání těchto kompetencí může usnadnit účast na školení. Proces školení má jasnou definici: jedná se o „soubor činností, které mění chování zaměstnanců“.

Bylo identifikováno deset pro stavební manažery nejvýznamnějších atributů znalostí, dovedností a postojů. Studie vytypovala pět školicích metod a pět školicích přístupů vhodných pro získávání těchto významných kompetencí.

Podle přehledu v literatuře bylo identifikováno několik dalších oblastí, které stavební manažeři potřebují: „sociální management, pracovní právo, školení a koučování, identifikace talentů, historie stavebnictví, sociologie, organizační politika, psychologie, nové trendy, ekonomie a inženýrství (stavební, elektrotechnické, strojní, chemické, biologické)“.

Výčet nejvhodnějších vzdělávacích metod a přístupů k dosažení dovedností: učení se praxí, případové studie, skupinové aktivity, rotace na pracovišti a přednášky s otázkami.

Výčet nejvhodnějších metod školení k předání těchto významných dovedností: soukromé školení poskytované na pracovišti, výuka poskytovaná místní vysokou školou v rámci pracoviště, školení na pracovišti poskytované zaměstnavatelem, soukromé školení poskytované mimo pracoviště a kurzy mimo pracoviště.

Nejvýznamnějším postojem potřebným pro vedoucí pracovníky ve stavebnictví bylo podporující vedení. Tento model patří mezi moderní styly vedení (viz/srov s kontingenčními přístupy – propojení podpory a delegování). Transakční a transformační vedení (B. M. Bass) – úspěšný manažer používá nástrojů obou typů a prostředků obou typů vedení (Veteška a Tureckiová, 2020).

Na jedné straně je vedení chápáno jako dílčí, tedy jedna z manažerských funkcí: „vedení představuje jednu z důležitých funkcí manažera, která spočívá v přesvědčování a aktivizaci výkonných pracovníků vedoucím pracovníkem tak, aby byly splněny stanovené/plánované záměry, cíle, úkoly“, takže v podstatě můžeme tento výraz považovat za synonymum pojmu ovlivňování, usměrňování pracovníků“. Na druhé straně se lze setkat s přístupy, které vedení lidí odlišují od klasických řídicích praktik, zdůrazňují jednak aspekt dlouhodobé vize, jednak aktivizaci všech pracovníků k jejímu dosažení. V tomto duchu je např. pojímána definice vedení profesora leadershipu Johna Kottera: „Vedení definuje, jak by měla vypadat budoucnost, spojuje lidi ve jménu budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám“¹⁶.

Výčet nejvhodnějších školicích metod pro předávání nejvýznamnějších postojů: učení se praxí, skupinové aktivity, skupinové diskuse, hraní rolí a přednášky s otázkami. Nejvhodnější školicí přístupy: soukromé školení poskytované v rámci pracoviště, výjezdní školení, vzdělávání poskytované místní vysokou školou v rámci pracoviště, exkurze a kurzy mimo pracoviště.

3.5 Znalosti, dovednosti a schopnosti stavebních manažerů vyšší úrovně

V současné literatuře je jen málo výzkumů, které se zaměřují na identifikaci znalostí, dovedností a schopností potřebných pro stavební manažery vyšší úrovně. Pozornost je spíše věnována znalostem, dovednostem a schopnostem na úrovni projektového managementu. Často se hovoří o profesních nebo manažerských kompetencích.

Účastníky studie byli vedoucí pracovníci ve stavebnictví, manažeři střední úrovně ve stavebnictví a externí členové odvětví (certifikovaní účetní, bankéři, ručitelé a pojišťovací

¹⁶ Manažerské dovednosti. Dostupné online na <https://publi.cz/books/114/04.html>

odborníci). „Ústředním prvkem strategického řízení, rozvoje a úspěchu stavební společnosti jsou její vedoucí pracovníci.“ (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 1). Díky odbornosti vedoucích pracovníků je mnoho společností úspěšných.

Oblast stavebnictví se velmi rychle a neustále vyvíjí, a proto se od stavebních manažerů vyšší úrovně vyžaduje neustálé vyvíjení nových strategií pro efektivní rozhodování s cílem řešit nově vznikající problémy ve stavebnictví. „Rostoucí složitost stavebních projektů, pokroky ve strategiích řízení projektů a vývoj nových technologií zvýšily poptávku po stavebních manažerech, kteří jsou dobře vyškoleni a vzděláni ve znalostech stavebního a obchodního řízení.“ (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 3).

Zlepšit tradiční vzdělávací programy lze tím, že budou více specificky orientované na dané odvětví.

Kompetence manažera vyšší úrovně podle Pathuriho, Killingswortha a Mehanyho (2020):

- finanční znalosti, včetně znalosti uvědomění si nákladů, kontroly nákladů, znalosti finančních údajů a uznávání příjmů;
- znalosti obchodních operací (do této kategorie patří znalost činnosti společnosti, znalost rozsahu, systémů a zásad společnosti a znalost schopností a omezení společnosti);
- znalosti v oblasti rozvoje podnikání, včetně obchodních znalostí (což je komplexní pochopení toho, jak společnost vydělává peníze a jak funguje) a znalostí v oblasti rozvoje podnikání, které spadají do této kategorie;
- mezilidské dovednosti zahrnovaly vedení, spolehlivost, přizpůsobivost, emoční inteligenci a vyjednávání;
- komunikační dovednosti zahrnovaly dovednosti naslouchání, dovednosti prezentace ve skupině, dovednosti ústní a písemné komunikace;
- efektivní zpětná vazba a objektivní úsudek;
- schopnosti jednat s lidmi a vedení lidí;
- strategické a analytické dovednosti zahrnovaly rozhodování, řešení problémů, strategické myšlení a analytické dovednosti;
- personální management zahrnuje schopnost např. přispívat k zisku, dobře pracovat pod tlakem, dodržovat závazky, efektivně plánovat, pohotově reagovat a efektivně řídit více projektů;
- schopnost vedení včetně schopnosti efektivně vést tým, sdělovat cíle projektu, promítat poslání společnosti, soustředit se na celkový obraz, vytvářet produktivní prostředí,

delegovat práci, vyžadovat dokonalost, vytvářet příležitosti a usilovat o zvýšení odpovědnosti;

- schopnost budovat vztahy na základě důvěry, zvládat konflikty, přijímat zpětnou vazbu, vést zaměstnance, dobře zapadnout do firemní kultury a získávat zpětnou vazbu od zákazníků (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 9-11).

V budoucnu by studijní programy a učební osnovy měly obsahovat kompetence (viz výše), které jsou odborníky z oboru považovány za nejvýše hodnocené.

Studijní programy, které do svých osnov včlení výše uvedené oblasti reagující na trendy v odvětví, zajistí, že absolventi budou vybaveni správnými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi pro úspěšnou kariéru ve stavebním managementu.

„Systémy hodnocení výkonnosti úředně schvalují poměrně přirozený a nekomplikovaný proces probíhající mezi manažerem a podřízeným, kteří pravidelně probírají mety dosažené podřízeným za uplynulou dobu a následně stanovují cíle pro další období. Výsledkem těchto diskusí by mohl být jeden nebo více plánů akce – plán pomocný, plán vývoje a plán údržby“ (Buckley a Caple, 2004, s. 62).

3.7 Speciální dovednosti týmového manažera

Například Halík (2008) představil několik praktických dovedností, resp. kompetencí a zásad manažera, která se dají aplikovat do oblasti stavebnictví takto:

- Týmový vedoucí musí umět představit lidem svůj plán a získat je pro něj
Sebelepší myšlenka, která nespátří světlo světa, je pouze kus papíru, a to i kdyby byla napsána zlatým písmem (Halík, 2008, s. 68).
- Musí pro ně být přesvědčivý
Nemůžete pouze chodit a říkat „mělo by se udělat, mělo by se zařídit“. Jednoznačně určete, *kdo* udělá, *kdo* zařídí a *co* z toho jste schopni udělat a zařídit vy (Halík, 2008, s. 68).
- Je pro něj nezbytné dokázat zachovat přiměřený odstup
- Nesmí se nechat ovlivňovat osobními vztahy a vztahy
- Nesmí vyhrožovat
- Musí se umět obejít bez vyvolávání atmosféry strachu
- Musí se dokázat vcítit
- Musí dokázat umět vtáhnout lidi do řešení úkolu – motivovat je k činnosti
- Má stanovovat reálné, i když vysoké cíle
- Musí oddělovat soukromí od profese

- Pružně reaguje na změny situace a nebojí se přiznat chybu (Halík, 2008).

PLÁNOVÁNÍ KARIÉRY A OBECNÝ VÝVOJ

„Nejzodpovědnější organizace se snaží o co nejlepší využití potenciálu lidské pracovní síly. Některé z nich vytvořily na tomto základě systémy plánování kariéry a vývoje. V jistém stadiu kariéry jedince je nutné projít „inventarizačním“ cvičením zahrnujícím několik cílů:

- přiblížení kompetencí, schopností, dovedností a znalostí
- nalezení ambicí a tužeb jedince
- kontrola minulých zaměstnání, zkušeností a výkonu
- přiblížení schopností, dovedností a znalostí
- kontrola budoucích možných a pravděpodobných kroků a odpovědností
- příprava personálního samovývojového programu zahrnujícího trénink a plánovanou zkušenost“ (Buckley a Caple, 2004, s. 62).

O sérii známých experimentů, která proběhla v první pol. 20. stol. v továrně General Electric na výrobu elektrických součástek pojednává Gruber a kol. (2016). Původně bylo cílem prokázat vliv měnicího se osvětlení na pracovní výkon. „Zjistilo se, že hlavní proměnnou není světlejší či temnější dílna, ale přítomnost expertů v bílých pláštích, kteří si cosi zapisují. Tato okolnost působí blahodárně na pracovní výkon – dodává zkoumaným pocit důležitosti, dává jim najevo, že se o ně někdo zajímá. Tzv. hawthornský efekt je pozitivním průvodním jevem i u dobře provedené kvalitativní diagnostiky jak při výběru, tak při rozvoji zaměstnanců a může ovlivnit firemní kulturu i motivaci k práci v celé firmě“ (Gruber a kol., 2016, s. 24).

Podpora výstavby v ČR v oblasti zvyšování EE a ochrany životního prostředí v souladu se strategií EU 2020 – Strategie EU pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění je součástí několika strategických dokumentů. „Podpora výstavby, která zavazuje soukromé subjekty se dobrovolně podílet na zvyšování energetické účinnosti a na ochraně životního prostředí v souladu s environmentální strategií EU 2020 v rámci stavební výstavby a uplatnění nových stavebních materiálů a konstrukcí, technologií a technických zařízení budov, včetně jejich systematického užívání“ (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 144). Srov. také se Strategií pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků (2012).

Pro motivaci podniků bude energetická účinnost zakomponována do přirozených motivačních pobídek ke změně chování, která spočívá zejména v kategoriích:

- ekonomické přínosy pro podnik (snížení nákladů za energii, snížení poplatku za vypouštění znečišťujících látek);
- měkká opatření, která explicitně podporující energetickou účinnost v průmyslovém podniku (zejména vzdělávání, posudky, audity, poradenství, stavebně-projektová činnost) (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 130).

V této oblasti působí energetický specialista, jehož povinností je „absolvovat pravidelné průběžné aktualizací odborné vzdělávání. Cílem tohoto vzdělávání je upevňovat, prohlubovat a aktualizovat odborné znalosti platných právních předpisů upravujících hospodaření energií, energetické náročnosti budov a energetického hospodářství, energetické účinnosti výroben energie včetně výroben energie využívající obnovitelné zdroje energie a druhotné zdroje energie a kombinovanou výrobu elektřiny a tepla“ (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 41).

Důležitou součástí Státního programu na podporu úspor energie a využití obnovitelných zdrojů energie – Program EFEKT (2014–2016) byla „neinvestiční podpora měkkých opatření v oblasti energetického poradenství a vzdělávání zaměřena na zvýšení informovanosti laické i odborné veřejnosti ve všech sektorech o hospodárném nakládání s energií a možnostech jejích úspor“ (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 112).

Spotřebu zdrojů a s tím související dopady na životní prostředí lze během životního cyklu budov snížit:

- prosazováním lepšího designu, který do využívání zdrojů promítne potřeby a funkčnost budov a zváží možné scénáře pro jejich dekonstrukci;
- zlepšením projektového plánování, které zajistí větší využívání výrobků, které účinně využívají zdroje a energii;
- prosazováním výroby stavebních výrobků, jež jsou méně náročné na zdroje, například používáním recyklovaných materiálů, opětným používáním stávajících materiálů a využíváním odpadů jako paliva;
- prosazováním výstavby a rekonstrukce...“ (Sdělení komise Evropského parlamentu, Radě, ... o účinném využívání zdrojů ve stavebnictví, 2014, s. 2).

Politika architektury a stavební kultury České republiky¹⁷ je aktualizována v dokumentu nazvaném Výsledky souhrnné analýzy výstupů k aktualizaci dokumentu (2021). Nově bylo navrženo rozčlenit téma 6 „Vzdělávání“ na kategorie předškolní a školní výuka, univerzity, počátky profesní praxe, státní úředníci, samosprávy, politici a celoživotní vzdělávání.... Rámcové členění na tři témata „Krajina a sídla“, „Stavby“ a „Vzdělávání, osvěta a výzkum“ považujeme za systémové a dostatečné řešení.

Téma 6 – Vzdělávání, osvěta a výzkum

- Upravit stávající cíle a opatření tak, že budou klást větší důraz na možnost a dostupnost studia architektury a urbanismu v rámci celoživotního vzdělávání.
- Doplnit v rámci cíle 6.2 nové opatření cílicí na vzdělávání (budoucích) architektů v aktuálních trendech u jednotlivých typologických druhů, např. knihoven.
- Zapojit do vzdělávání metodická centra (Politika architektury a stavební kultury..., 2021)

„Konkurenceschopnost stavebních společností je proto důležitá nejen pro růst a zaměstnanost obecně, ale také pro zajištění udržitelnosti odvětví.“ (Strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků, 2012, s. 2)

¹⁷ Politika architektury a stavební kultury České republiky je podle MMR strategický dokument s celostátní působností schvalovaný vládou České republiky. Její zpracování uložila vláda v roce 2011 usnesením, kterým schválila Koncepti bydlení České republiky do roku 2020. Podnětem k jejímu vzniku byla též výzva definovaná v „Závěrech Rady Evropské unie o architektuře: přínos kultury pro udržitelný rozvoj (2008/C 319/05)“

II. ANALYTICKO-EMPIRICKÁ ČÁST

4. Metodologie a empirická východiska

V teoretické části byla charakterizována jednotlivá východiska k dalšímu profesnímu vzdělávání a rozvoje manažerů ve stavebním průmyslu. Tím jsme vytvořili vhodnou teoretickou základnu pro předložený výzkum.

Následující kapitola představuje veškeré náležitosti výzkumného šetření. Kapitola je systematicky členěna od zdůvodnění významnosti tématu, definování výzkumných cílů, popisu časového harmonogramu, výzkumného souboru, způsobu výběru výzkumného vzorku až po deskripci empirických nástrojů, tj. polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření. Tyto empirické nástroje společně komplexně zkoumají výše uvedenou problematiku.

4.1 Zdůvodnění významnosti, design výzkumu a východiska

Základem strategického řízení, rozvoje a úspěchů stavebních společností jsou její vedoucí pracovníci, na což ukazují i již realizované výzkumy (srov. Perrenoud a Sullivan, 2017; Toor a Ofori, 2008), ve kterých vyšlo, že mnoho společností je úspěšných díky odbornosti a schopnosti vedení lidí odbornými pracovníky firem. Zároveň také pracovníci působící ve stavebním průmyslu musí počítat s neustále se vyvíjejícím a rychlým prostředím, na které musí vedoucí manažeři reagovat a vyvíjet nové strategie pro efektivní rozhodování k řešení vznikajících problémů ve stavebnictví (srov. Arditi a Polat, 2010; Killingsworth a Mehany, 2020).

V minulosti bylo provedeno několik studií zabývajících se dalším profesním vzděláváním pracovníků ve stavebním průmyslu (Abdel-Wahab, 2012; Reiman et al., 2017; Pathuri et al., 2020). Znalosti nových technologií a postupů budou pro stavení odborníky (např. geodeti, dodavatelé technologií a staveních materiálů, subdodavatelé, architekti, pojišťovací agenti, zaměstnavatelé apod.) a především pro stavební manažery klíčové pro budoucí úspěch a rozvoj jejich organizací.

Podle Love et al. (2001), technologické znalosti, což je porozumění technologii, technikám výstavby a stavebním metodám na místě, jsou pro stavbyvedoucí zásadní. Ovšem další zásadní oblastí je profesní rozvoj manažerských kompetencí s důrazem na controlling, což zvyšuje efektivitu a kvalitu práce v jednotlivých organizacích (srov. Perrenoud a Sullivan, 2017; Toor a Ofori, 2008; Briscoe et al., 2001). Zatímco některé výzkumné studie identifikovaly tréninkové metody obecně (Jones et al., 2013; Kaupins, 2002), jiné identifikovaly tréninkové metody

vhodné přímo pro stavbyvedoucí (Mastli a Zhang, 2017; Wall a Ahmed, 2008; Pathuri et al., 2020). Mnoho středních i vyšších manažerů je ochotno pokračovat v dalším profesním vzdělávání, které by se přímo týkalo jejich pracovní pozice. Ve studii provedené S. Fletcherem a kol. (2014) zjistili, že nejlepším způsobem, jak zlepšit tradiční školicí programy, je vytvořit školení pro profesní rozvoj zaměřené pro konkrétní odvětví ve stavebnictví.

Rozvíjení talentu v managementu vytváří příležitosti pro zaměstnance k postupu v jejich organizaci, jelikož efektivní proces řízení talentů motivuje zaměstnance k získávání znalostí a dovedností, aby se kvalifikovali pro budoucí pracovní místa v jejich organizaci (Perrenoud a Sullivan, 2017). V odborné literatuře však není jasně vymezeno, jaké konkrétní vzdělávací aktivity by pomohly posílit požadované kompetence pro stavební manažery.

Obecně lze konstatovat, že kompetence zaměstnanců jsou rozděleny do kategorií technických a obecných dovedností. Technické dovednosti jsou specifické pro konkrétní práci, zatímco obecné dovednosti jsou takové, které lze přenášet mezi různými rolemi (Grugulis, 2007). Obě tyto oblasti kompetencí přispívají k celkové výkonnosti a zaměstnatelnosti stavebních dělníků. Aby se kompetence zaměstnanců rozvinula na žádoucí úroveň, je důležité udržovat reálnou rovnováhu mezi technickými a obecnými činnostmi rozvoje dovedností na pracovišti. K rozvoji dovedností může docházet na pracovišti prostřednictvím formálního nebo neformálního vzdělávání (Detsimas et al., 2016).

Důkazy z literatury naznačují, že učení a pracovní činnosti se vzájemně vylučují, což znamená, že zaměstnanci ve stavebnictví mají velmi málo příležitostí k formálnímu nebo neformálnímu vzdělávání, jelikož se musí neustále zabývat probíhajícími stavebními pracemi (např. controlling, plánování, reporting, náklady apod.) (srov. Detsimas et al., 2016; Reiman et al., 2017; Pathuri et al., 2020). Přestože téma školení na pracovišti a mimo pracoviště bylo ve stavebnictví zkoumáno, ale nebyly jednoznačně definované výsledky, které by přinesly zlepšení situace. Naopak výzkumy upozorňují, že ve stavebním průmyslu není nastavený systematický přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání (srov. Detsimas et al., 2016; McGuinness a Bennett, 2006). Výše uvedená realizovaná výzkumná šetření se zaměřovala na oblast dalšího profesního vzdělávání bez zaměření na kompetenční modely vedoucích pracovníků ve stavebnictví.

Naším cílem je navrhnout vzdělávací aktivity zaměřené na kompetence vedoucích pracovníků s návazností na vytvoření kompetenčního profilu projektového manažera ve stavebnictví a manažera stavební výroby. V následujících podkapitolách budou prezentovány výsledky

vlastního výzkumného šetření. Z těchto výsledků bude následně navržen vzdělávací (rozvojový) program odrážející zahraniční trendy.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je identifikovat a analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje manažerů v oblasti stavebnictví. Konkrétně jsme se zaměřili na identifikaci potřeb dalšího vzdělávání a kompetenční modely (profily) profese manažera ve stavebnictví. V kontextu výzkumného cíle jsme si stanovili výzkumný problém: **Jaký je vztah mezi vzdělávacími a rozvojovými potřebami manažerů p.s. a jejich profesními kompetencemi?**

K dosažení výsledků je zapotřebí výzkumný problém rozložit do několika výzkumných otázek (VO), které tento problém blíže specifikují a umožní dosažení stanoveného cíle výzkumu. Výzkumné otázky byly formulovány takto:

VO₁: Jaká jsou specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů a rozvoje ve stavebnictví?

VO₂: Jaká jsou vzdělávací a rozvojové potřeby manažerů ve stavebnictví v rámci systému dalšího profesního vzdělávání?

VO₃: Jaká je souvislost mezi plánováním dalšího profesního vzdělávání a rozvoje a již nastaveným kompetenčním modelem v organizaci?

4.3 Časový harmonogram realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v několika fázích, které na sebe logicky navazují. První fází bylo sbírání inspirace ze zahraničí a vyhledávání odborných výzkumných studií v odborných databázích (JSTOR, Scopus, Web of Science, Springer apod.), pomocí klíčových slov „*further professional education, human resource management, employee development, human capital, training and development of managers, construction*“. Vybrané studie byly následně podrobeny analýze, která byla realizována v první polovině roku 2021. Výsledkem této analýzy je zpracování výzkumných východisek uvedených v této a přechozích kapitolách (v teoretické části práce). Zároveň tato analýza výrazně přispěla k vytvoření polostrukturovaných rozhovorů a nestandardizovaného dotazníkového šetření.

Druhou fází bylo realizování polostrukturovaných rozhovorů s manažery ve stavebnictví ze čtyřech různých organizací s působností po celé České republice a v zahraničí (ve střední Evropě). Celkem se rozhovorů účastnilo šest respondentů. Rozhovory byly realizovány v druhé

polovině roku 2021. Poslední třetí fázi realizace výzkumu bylo vlastní dotazníkové šetření, které bylo realizováno ve stejných organizacích, které se účastnily již druhé fáze výzkumu, tj. polostrukturovaných rozhovorů. Tato fáze se odehrála na přelomu roku 2021 a 2022. Následně v roce 2022 byla všechna data sumarizována a vytvořila kompaktní celek, ze kterého byl navržen vzdělávací (rozvojový) program.

4.4 Výběr výzkumného souboru

Před samotnou interpretací je důležité popsat nejenom samotné respondenty v jednotlivých fázích výzkumného šetření, ale také především jejich mechanismus výběru. Předtím je ještě také důležité vymezit rozdíl mezi vzorkem a základním souborem, který můžeme definovat jako soubor jednotek, pro který jsou platné závěry studie. Výzkumný vzorek neboli výzkumný soubor je soubor jednotek, které skutečně pozorujeme nebo jsou skutečnými participanty v daném výzkumu (Disman, 2002). Jelikož se výzkumné šetření skládá z kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu, tak bylo zapotřebí zvolit i kombinaci výběru výzkumného vzorku.

U kvalitativního přístupu byly vybrány firmy, ve kterých byl osloven vyšší management, se kterým byl realizován polostrukturovaný rozhovor. U dotazníkového šetření (kvantitativní metody) byl stanovený vzorek osob, které reprezentují základní soubor (tj. osoby na pozici stavebního manažera) a prostřednictvím velkého počtu dotazníků byly zjišťovány různé charakteristiky firemního vzdělávání (Průcha, 2014). Při kombinaci těchto dvou výzkumných metod očekáváme, že získáme možnost charakterizovat a analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje manažerů v oblasti stavebnictví.

4.5 Použité výzkumné nástroje

Celý design výzkumu byl vytvořen za účelem reflektování dvou rovin výzkumného problému, tj. první nezávisle proměnná je vymezena jako je přístup jednotlivých organizací k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vztahu ke kompetenčním modelům, druhou nezávisle proměnnou jsou již získané individuální manažerské kompetence pracovníků a specifika dalšího profesního vzdělávání.

Pro samotnou realizaci výzkumu budou využity dvě výzkumné metody, tj. dotazníkové šetření (kvantitativní výzkum) a polostrukturované rozhovory (kvalitativní výzkum). Jedná se tak o smíšený výzkum, u kterého nejde jen o kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod, ale jde také o to, aby se dosáhlo co nejvyšší validity poznatků, tj. pravdivosti a objektivní platnosti,

vzhledem k neustále se modernizujícímu a měnící se mu prostředí. Toto pojetí „*mixed method reserch*“ je podle Průchy (2014) kombinovaná aplikace jak kvantitativních, tak kvalitativních metod v rámci jednoho výzkumu, která přináší mnoho výhod. Oba tyto metodologické přístupy však nejsou v protikladu, nýbrž se vzájemně kombinují a doplňují.

Tento typ výzkumu nejčastěji podle Průchy (2014, s. 108) probíhá následovně „nejprve se identifikují vlastnosti velkého souboru osob či jevů, popíší se jejich kvantitativní charakteristiky a potom se z tohoto souboru vyberou jednotlivé případy, které se důkladně zkoumají po stránce kvalitativní. Avšak nejde jen o samotnou kombinaci výzkumných metod, nýbrž také o to, aby se dosáhlo co nejvyšší validity poznatků, tj. pravdivosti, objektivní platnosti. K tomu účelu se provádí triangulace, což znamená, že se výzkumná data získávají z několika zdrojů, s využitím několika metod, tedy s různými úhly pohledu na tentýž objekt, jev, událost – a to je právě typické pro smíšený výzkum“.

Dotazníková metoda byla vybrána, jelikož umožňuje získat data od velkého počtu respondentů za relativně krátkou dobu. Tato metoda je v andragogickém výzkumu často využívána při zkoumání různých forem a metod vzdělávání, při zjišťování vzdělávacích potřeb či potenciálu (docilita a kompetence), ale také zaměstnavatelé a zaměstnanci hodnotící efekty vzdělávání a rozvoje (evaluace vzdělávání) (např. manažeři, metodici apod.) (srov. Průcha, 2014. Průcha a Veteška, 2014). Při realizaci této metody je nejdůležitější a nejobtížnější stavba dotazníku (Zich, 2014). Vytvoření dotazníku musí být v souladu s cílem práce a zabývat se výzkumnými otázkami (oblastmi).

Výzkumník pak následně musí rozhodnout, zda do dotazníku začlení pouze uzavřené otázky (k nimž respondenti jen označují odpovědi z nabídnutých alternativ), nebo otevřené otázky (které respondentovi dávají volnost k vyjádření), anebo škálované otázky (při nichž respondent hodnotí posuzovaný jev či subjekt pomocí zadané stupnice). V některých případech je naopak vhodné zvolit kombinace těchto typů otázek (Chráška, 2016; Veteška, 2016; Průcha, 2014). Tyto otázky se pak mohou vztahovat k jevům vnějším (např. názory zaměstnanců na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. motivy, postoje, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráška, 2016).

Druhou výzkumnou metodou byly polostrukturované rozhovory, které obsahují připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Nejdůležitější částí rozhovoru je jeho jádro, které představuje schéma

závazné pro výzkumníka. Toto schéma se skládá z témat a otázek, kterým se musí výzkumník věnovat. Výhodou tohoto přístupu je získání hloubkového popisu případů (srov. Hendl, 2016, Miškovič, 2019).

4.6 Definování výzkumných hypotéz

Výzkumné hypotézy jsou výchozím předpokladem pro výběr a design výzkumné techniky a metody (tj. sestavení vhodných otázek v rozhovoru nebo dotazníku, nastavení jasných podmínek a výběr vzorku, vytvoření kategorií pro kódování při nezúčastněném pozorování atd.). (Vojtíšek, 2012). Na základě výše charakterizovaného výzkumného problému a výzkumných cílů byly formulovány následující hypotézy:

H1: V organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model u manažerů, mají častěji zavedený strategický systém vzdělávání, než v organizacích, které kompetenční model nemají.

H2: V organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou více motivováni absolvovat vzdělávací aktivity než manažeři v organizacích, které tento model nemají.

H3: V organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou spokojenější s provázaností a nastavením jednotlivých personálních činností, než manažeři, kteří kompetenční model nemají.

Tyto uvedené hypotézy byly definovány po analýze zahraničních studií zabývajících se stejnou problematikou. Například Dziekoński (2017) se zabýval pojetím kompetencí ve stavebnictví a vytvořením kompetenčního modelu projektových manažerů v Polsku. V této studii vytvořil přehled potřebných kompetencí (viz Příloha I.) a následně z výsledku výzkumu vytvořil kompetenční model pro projektové manažery.

Kompetencemi vedoucích pracovníků ve stavebnictví se dále zabýval Moradi et al. (2020), kteří vytvořili metaanalýzu již realizovaných výzkumných studií zaměřených na kompetence manažerů ve stavebnictví (viz Příloha I.). Zároveň v této finské studii jsme se inspirovali metodologickým postupem při realizaci výzkumného šetření. Výzkumná studie Morandiho et al. (2020) využívala dvě různé techniky sběru dat, tj. polostrukturované rozhovory a on-line dotazníky. Dotazníkové šetření bylo použito k identifikaci kompetencí projektových manažerů, hodnocení frekvence a typu jejich chování souvisejícího s jejich každodenní prací. Poté bylo pomocí polostrukturovaných rozhovorů ověřeny získané poznatky z vyplněných dotazníků.

Naše výzkumné šetření je zaměřena na kompetenční modely a jejich využití ve stavebnictví. K tomuto zaměření jsme se rozhodli, jelikož v odborné literatuře tato oblast chybí. Současné odborné studie se zabývají především popisem kompetencí manažerů / vedoucích odborných pracovníků ve stavebnictví.

5. Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor

5.1 Interpretace charakteristik výzkumného souboru

Celé výzkumné šetření je rozděleno na dvě oblasti podle použitých metod (dotazník a polostrukturovaný rozhovor). První prezentovaná oblast se bude zabývat dotazníkovým šetřením, které bylo uskutečněno ve čtyřech staveních firmách s působností po celé České republice a v zahraničí. Dotazníkové šetření bylo realizováno v on-line podobě vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci a rozmístění jednotlivých firemních poboček po celé České republice. Celkem se dotazníkového šetření účastnilo 167 respondentů ze čtyř stavebních organizací, z toho bylo 110 (65,9 %) mužů a 57 (34,1 %) žen, viz tabulka níže. Tyto organizace byly vybrány záměrným výběrem. Celková návratnost dotazníků byla 65 %.

Tabulka 5: Pohlaví respondentů

pohlaví	četnost	rel. četnost (%)
muž	110	65,9 %
žena	57	34,1 %
celkem	167	100,0 %

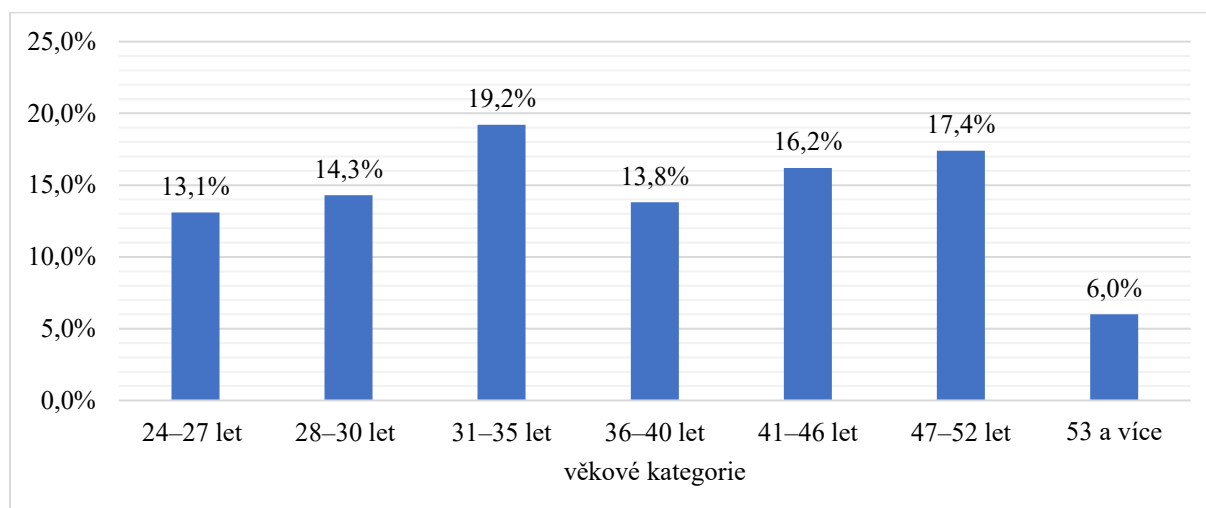
Zdroj: vlastní zpracování

Větší zastoupení mužů ve výzkumu můžeme zdůvodnit především oblastí zkoumání. Do stavebnictví a na technické obory se hlásí ve velké většině muži (srov. Moradi et al., 2020; Reiman et al., 2017) Ovšem v současné době můžeme sledovat drobný nárůst žen v tomto odvětví. V předloženém výzkumném šetření jsme oslovovali vedoucí pracovníky, což také mohlo tuto situaci zkomplikovat.

Respondenti byli nejčastěji ve věkové kategorii 31–35 let (32 odpovědí; 19,2 %) a poté ve věku 47–52 let (29 odpovědí; 17,4 %). Ve věku nad 53 let bylo v šetření pouze 10 respondentů (6 %). Tyto informace nám graficky znázorňuje graf 7. Zároveň z těchto výsledků můžeme konstatovat, že rozložení respondentů dle věků ve výzkumném šetření je rovnoměrné. V neposlední řadě se můžeme zaměřit na věkovou kategorii 24–27 let (22 odpovědí; 13,1 %), ve které vypovídá o fungujících stipendijních programech pro studenty vysokých škol, a především o práci s talentovanými pracovníky, o které se zmiňují respondenti v rozhovorech.

Podrobnosti uvádí graf 7 na následující straně.

Graf 7: Věkové rozdělení respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Následně jsme získaná statistická data zpracovali pomocí několika statistických metod. Konkrétně jsme v níže uvedených testech definovali experimentální skupinu se zavedeným kompetenčním modelem (skupina „*ano*“) a následně kontrolní skupinu se nezavedeným kompetenčním modelem (skupina „*ne*“). Při tomto postupu jsme použili Welchův t-test (test z nezávislými odhady rozptylů). Důvodem použití tohoto testu je, že se nám může změnit rozptyl experimentální skupiny díky nerovnoměrnému vlivu kompetenčního modelu na každého jedince. Pro odhad účinnosti jsme následně použili Glassovo delta, díky předpokladu nerovnosti rozptylů neuvádíme Cohenovo d. Poté byl proveden neparametrický Kolmogorův – Smirnovův test jako doplnění, jelikož není možné jednoznačně ověřit, zda mají naše měřené proměnné normální rozdělení. V neposlední řadě byla data vhodně doplněna Mann-Whitneyovým U testem.

V níže uvedených statistických testech byla zvolena obvyklá hladina významnosti. významnosti $\alpha = 0,05$. Hladina významnosti je pravděpodobnost, že neoprávněně zamítnete nulovou hypotézu. Tuto pravděpodobnost můžeme volit podle situace, ve většině humanitně zaměřených výzkumech se pracuje na hladině významnosti 0,05 (5 %) nebo 0,01 (1 %) (Chráska, 2007).

Výsledná data souhrnně prezentujeme v níže uvedených tabulkách s využitím několika statistických testů (viz tab. 5 a 6). Následně jsou jednotlivé oblasti výsledků výzkumu konkrétně popisovány v následujících podkapitolách.

Tabulka 6: Souhrnné statistické zpracování proměnných (1)

Proměnná	Kolmogorov-Smirnovův test Kolmogorov-Smirnovův test. Kompetenční model. Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$ Dle proměn. Kompetenční model Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$ Dle proměn. Kompetenční model Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$								
	Max záp. Rozdíl	Max klad. Rozdíl	p- hodnota	Průměr ANO	Průměr NE	sm.odch. ANO	sm.odch. NE	platných ANO	platných NE
systemické vzdělávání	-0,61	0,00	$p < ,001$	1,73	3,05	0,81	0,90	80,00	87,00
motivace k dalšímu vzdělávání	-0,62	0,00	$p < ,001$	1,59	2,85	0,76	0,91	80,00	87,00
potřeby dalšího vzdělávání	0,00	0,65	$p < ,001$	3,36	1,83	0,86	0,84	80,00	87,00
spokojenost	-0,44	0,00	$p < ,001$	1,99	2,90	0,99	1,12	80,00	87,00

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 7: Souhrnné statistické zpracování proměnných (2)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/oprava na spojitost). Kompetenční model Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$								
	Sčet poř. ANO	Sčet poř. NE	U	Z	p- hodnota	Z upravené	p- hodnota	platných ANO	platných NE
systemické vzdělávání	4324,00	9704,00	1084,00	-7,67	0,00	-7,94	0,00	80,00	87,00
motivace k dalšímu vzdělávání	4315,50	9712,50	1075,50	-7,70	0,00	-8,01	0,00	80,00	87,00
potřeby dalšího vzdělávání	9335,50	4692,50	864,50	8,38	0,00	8,66	0,00	80,00	87,00
spokojenost	5202,50	8825,50	1962,50	-4,86	0,00	-5,03	0,00	80,00	87,00

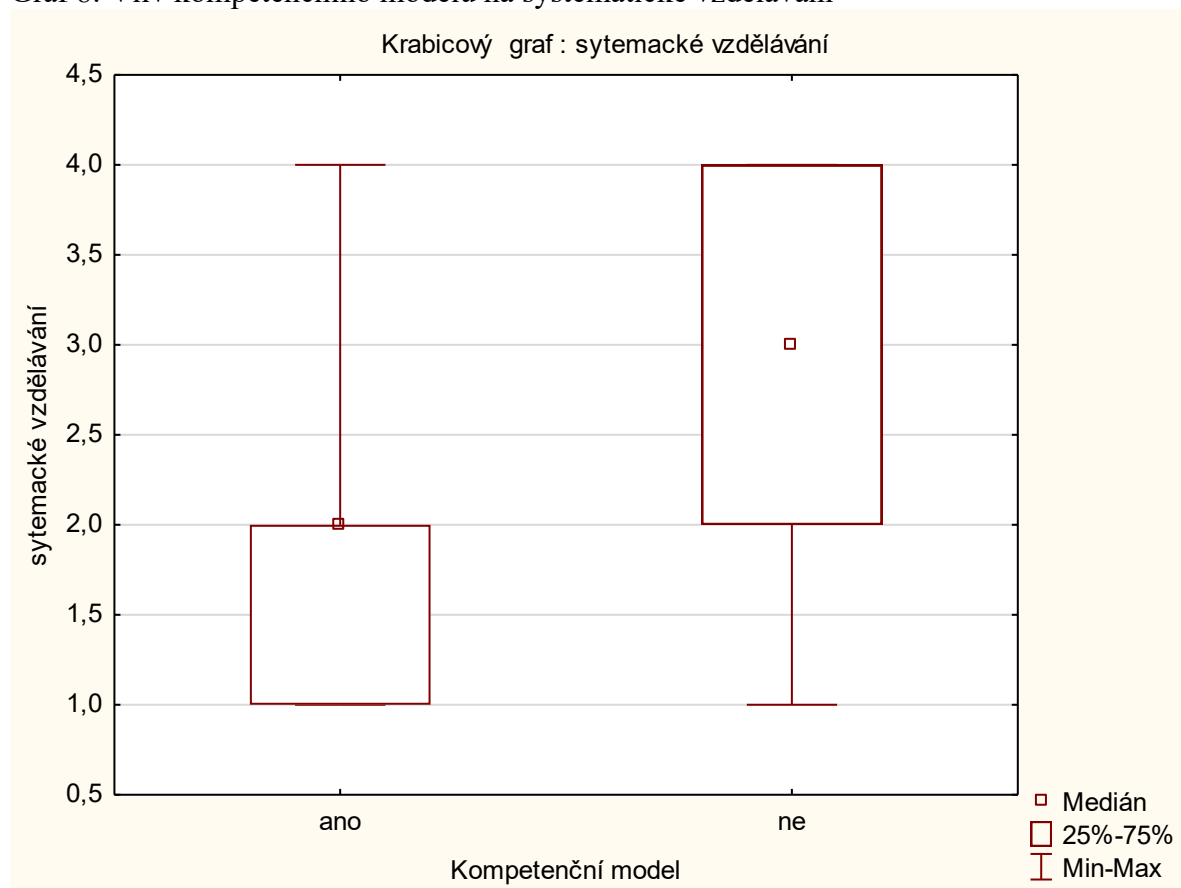
Zdroj: vlastní zpracování

5.2 Zkoumaný okruh č. 1 – Přístup organizace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Tato výzkumná oblast se zabývala přístupem a četností dalšího profesního vzdělávání manažerů ve stavebnictví. V této části byla testována hypotéza H1: V organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model u manažerů, mají častěji zavedený strategický systém vzdělávání, než v organizacích, které kompetenční model nemají.

Této oblasti se věnovalo několik samostatných – dílčích položek v dotazníkovém šetření. Odpovědi z těchto oblastí byly následně spojeny a kategorizovány pro statistické zpracování (viz tab. 2 a 3).

Graf 8: Vliv kompetenčního modelu na systematické vzdělávání

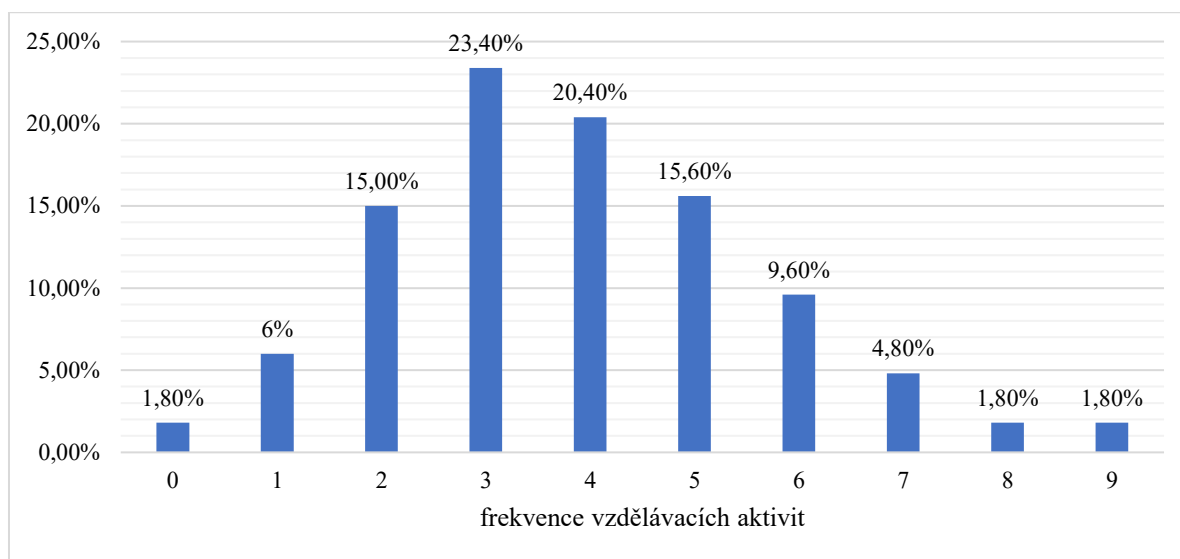


Zdroj: vlastní zpracování

Na základě statistického testování výše uvedené hypotézy a grafického zobrazení výsledků v grafu 8. Můžeme jednoznačně konstatovat, že na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ jsme prokázali, že v organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model u manažerů, mají častěji zavedený strategický systém vzdělávání, než v organizacích, kteří kompetenční model nemají. Díky statistickému zpracování výsledků můžeme testovanou hypotézu H_1 potvrdit a konstatovat, že existují významné statistické rozdíly mezi zavedeným kompetenčním modelem a systematickým vzděláváním.

Dále jsme analyzovali oblast frekvence vzdělávacích aktivit během jednoho kalendářního roku. Na tuto oblast jsme se zaměřili jelikož, nás zajímala četnost vzdělávacích aktivit manažerů ve stavebnictví. Výsledky z této oblasti jsou znázorněny v grafu 9. Z grafu je patrné, že nejčastěji respondenti absolvují 3 (39 respondentů; 23,40 %) nebo 4 (34 respondentů; 20,40 %) vzdělávací aktivity. Pouze 1,8 % respondentů (celkem 3 odpovědi) neabsolvovalo během jednoho kalendářního roku žádnou vzdělávací aktivitu.

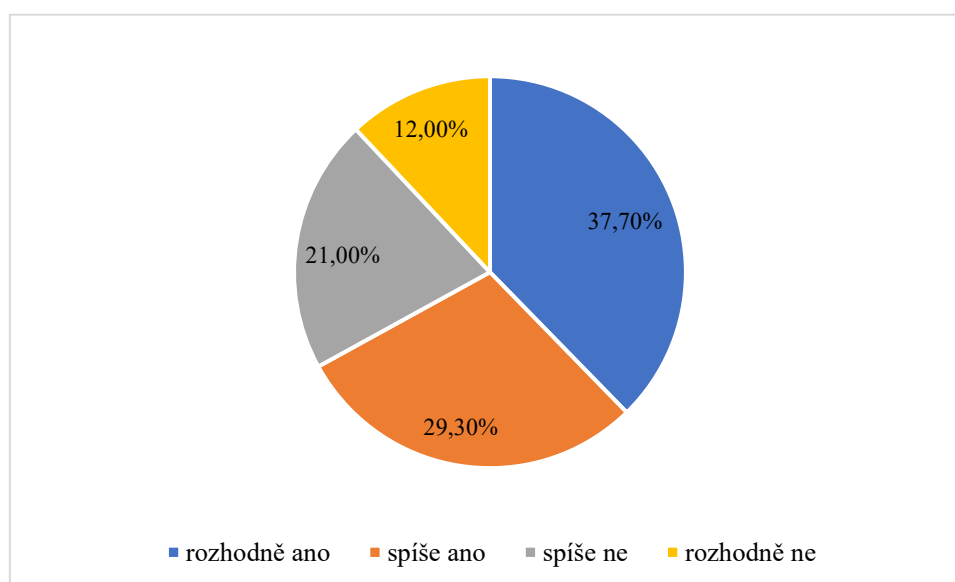
Graf 9: Frekvence vzdělávacích aktivit



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední oblastí zkoumaného okruhu zaměřující se ho na přístup organizace k dalšímu profesnímu vzdělávání bylo identifikování informování respondentů o možnostech dalšího profesního vzdělávání. Výsledky z této oblasti znázorňuje graf 10, ve kterém můžeme vidět že odpověď „rozhodně ano“ a „spíše ano“ zvolilo celkem 67 %. Odpověď „spíše ne“ a „rozhodně ne“ udalo celkem 33 % respondentů. Z výsledků můžeme konstatovat jednoznačný závěr, že respondenti jsou dostatečně informováni o dalším vzdělávání.

Graf 10: Informovanost respondentů o možnostech dalšího profesního vzdělávání

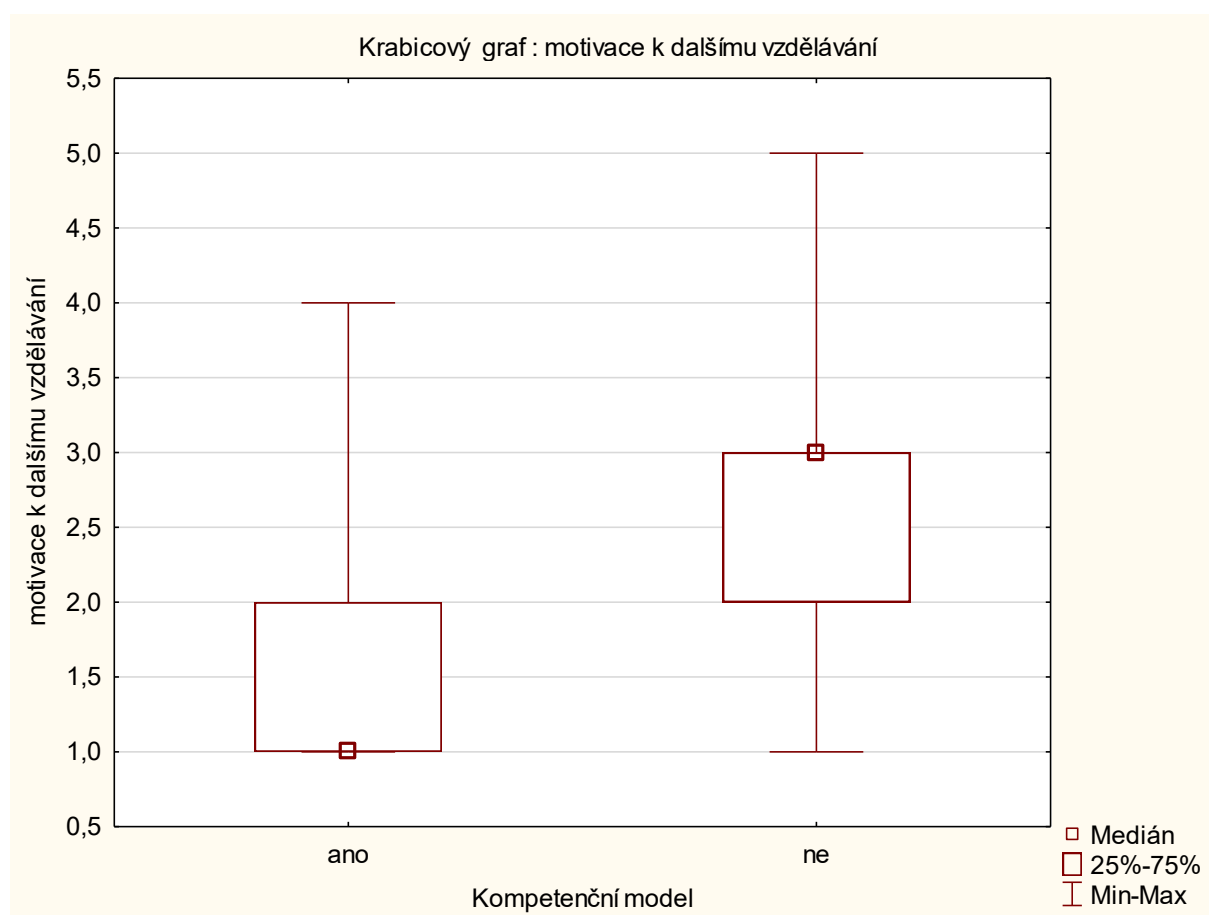


Zdroj: vlastní zpracování

Zkoumaný okruh č. 2 – Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Tento zkoumaný okruh se týká motivace zaměstnanců ve vztahu k dalšímu profesnímu vzdělávání, tj. k jejich motivaci účastnit se dalšího profesního vzdělávání. Nejprve jsme se zaměřili na identifikaci, zda existuje shoda mezi zavedeným kompetenčním modelem a vyšší motivací respondentů se dále vzdělávat. Proto v této oblasti byla definována hypotéza: „V organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou více motivováni absolvovat vzdělávací aktivity než manažeři v organizacích, které tento model nemají.“ Výsledky statistického zpracování této oblasti přináší graf 11.

Graf 11: Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

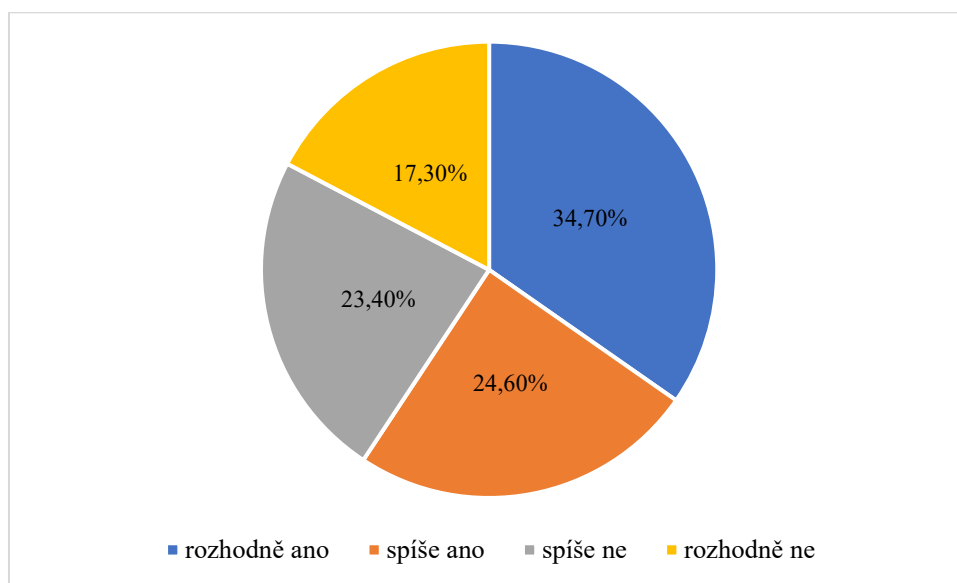


Zdroj: vlastní zpracování

Na základě statistického testování výše uvedené hypotézy a grafického zobrazení výsledků v grafu 2. Můžeme jednoznačně konstatovat, že na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ jsme prokázali, že existují významné statistické rozdíly mezi zavedeným kompetenčním modelem a motivací pracovníků se dále vzdělávat. Z výsledků této oblasti potvrzujeme testovanou hypotézu H_2 a můžeme jednoznačně konstatovat, že při zavedeném kompetenčním modelu v organizaci identifikujeme vyšší motivaci pracovníků dále se vzdělávat.

Dále jsem se respondentů dotazoval, zda jsou dostatečně zaměstnavateli motivováni k dalšímu profesnímu vzdělávání. Na tuto otázku celkem 59,3 % respondentů odpovědělo, že jsou dostatečně zaměstnavatelem motivováni k dalšímu profesnímu vzdělávání (viz graf 12). Při bližší analýze těchto výsledků, jsme zjistili, že se jedná především o respondenty z firem, které mají již zavedený kompetenční model.

Graf 12: Motivační prostředky ze strany zaměstnavatele

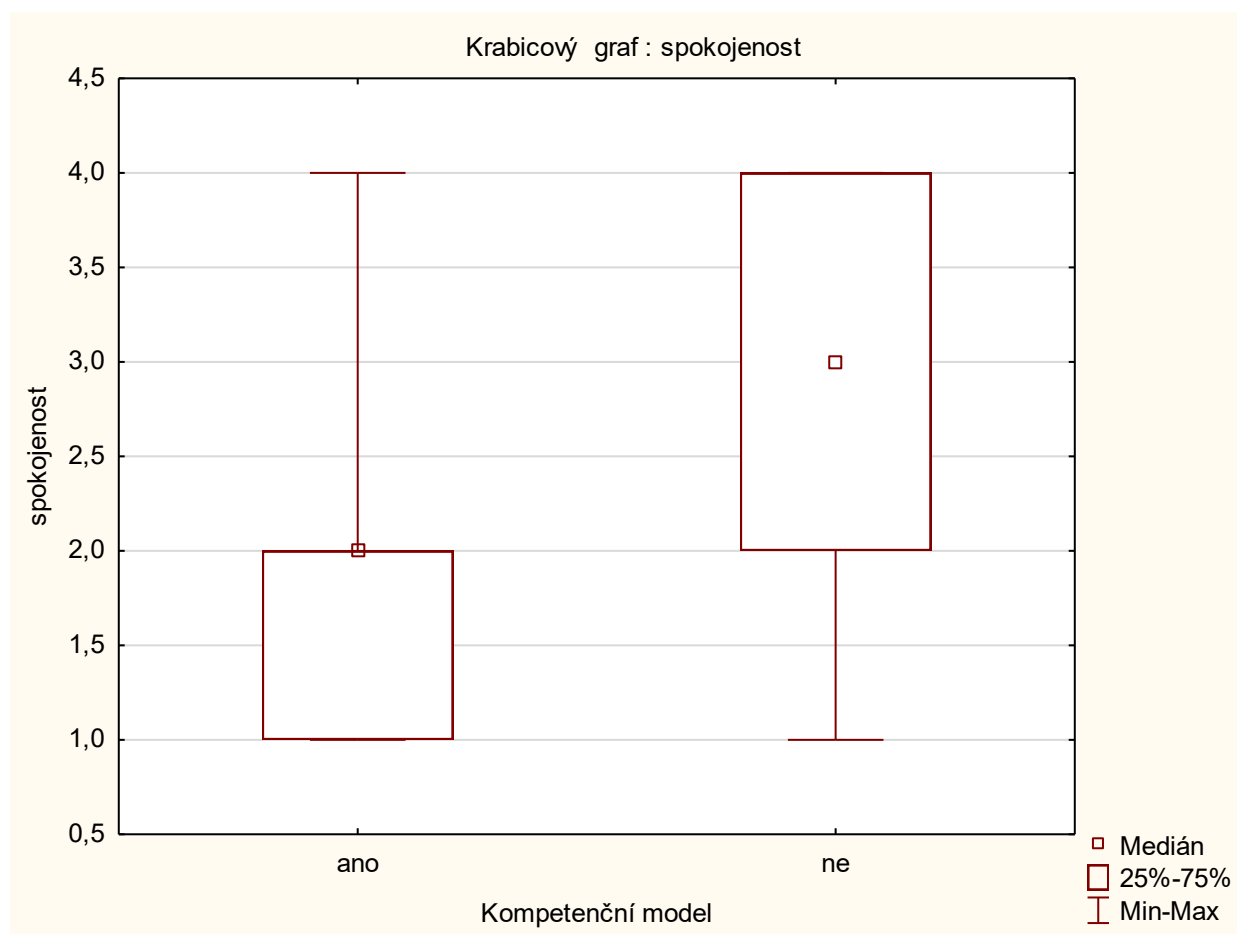


Zdroj: vlastní zpracování

Zkoumaný okruh č. 3 – Potřeby a spokojenost s dalším profesním vzděláváním

V této poslední zkoumané oblasti jsme se zaměřili na spokojenost respondentů s dalším profesním vzděláváním. V této oblasti byla testována hypotéza H₃: „*V organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou spokojenější s provázaností a nastavením jednotlivých personálních činností, než manažeři, kteří kompetenční model nemají.*“ Tuto hypotézu jsme na základě výše uvedených statistických testů na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ potvrdili. Z výsledků můžeme konstatovat, že existují významné statistické rozdíly mezi zavedeným kompetenčním modelem a spokojeností s nastavenými jednotlivými personálními činnostmi (jednalo se především o systém vzdělávání, hodnocení pracovníků a rozdávání úkolů) viz graf níže uvedený graf 13.

Graf 13: Zavedený kompetenční model a spokojenost respondentů

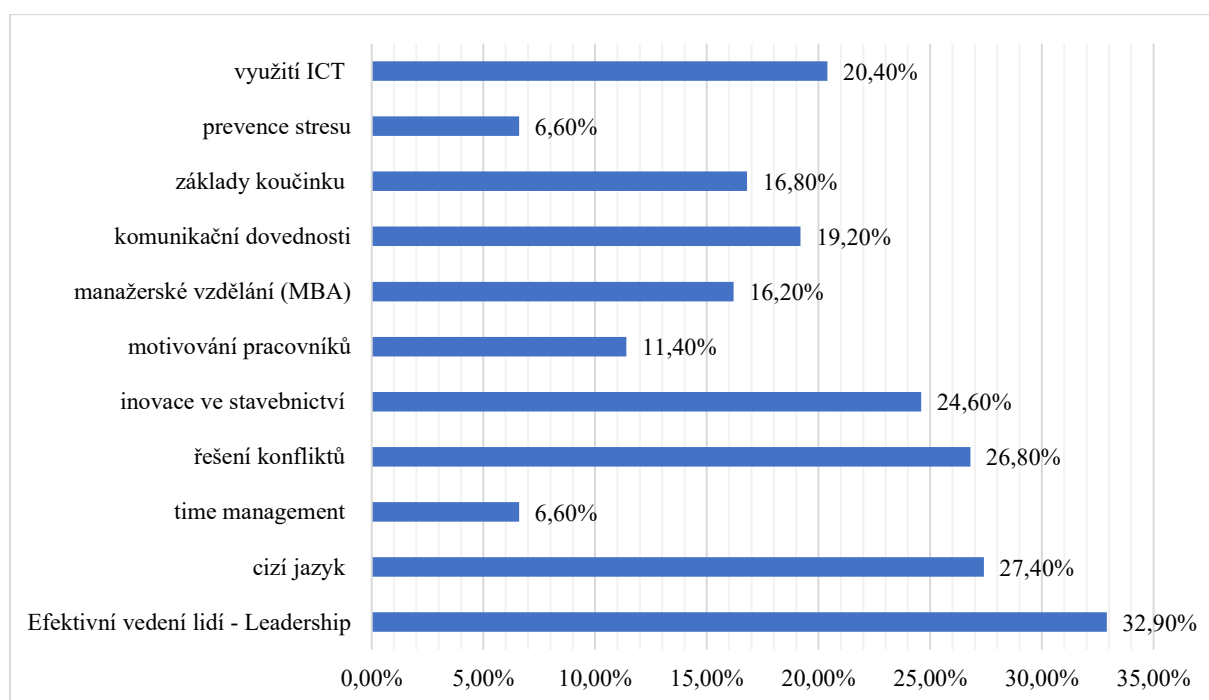


Zdroj: vlastní zpracování

Dále v jsme se v této oblasti zaměřili na potřeby dalšího firemního vzdělávání. Respondenti odpovídali na otázku: *V jaké oblasti cítíte potřebu dalšího profesního vzdělávání?* Respondenti (N=167) měli možnost uvést více oblastí, ve kterých by se chtěli dále vzdělávat. Odpovědi na tuto otázku jsme kategorizovali a následně porovnali četnost.

Výsledky na tuto otázku znázorňuje níže uvedený graf 13, ze kterého je patrné, že respondenti mají největší zájem o efektivní vedení lidí (celkem 32,9 %). Další oblastí vzdělávání bylo identifikováno vzdělávání cizích jazyků, které uvedlo celkem 27,4 % respondentů. Jednalo se konkrétně o anglický a německý jazyk. Třetí nejčastější oblastí dalšího vzdělávání je řešení konfliktů na pracovišti, což uvedlo celkem 26,8 % respondentů.

Graf 14: Potřeby ve vzdělávacích oblastech



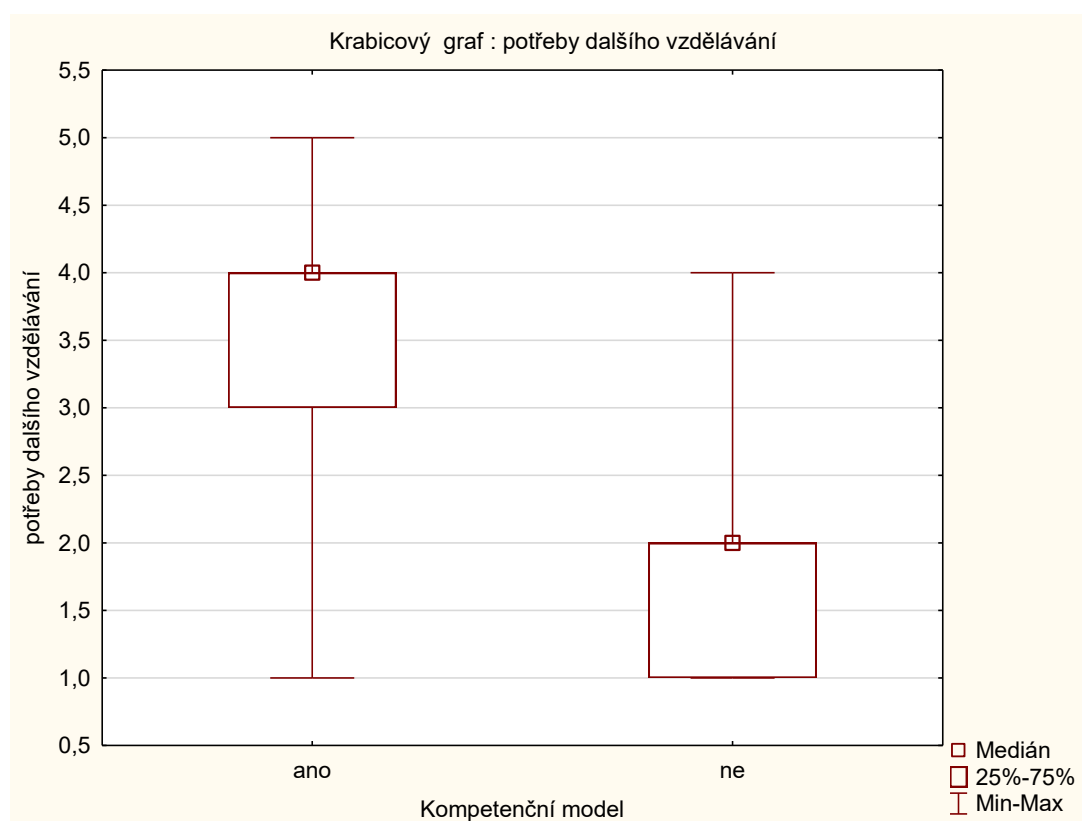
N=167 (možnost více odpovědí)

Zdroj: vlastní zpracování

Na závěr kvantitativního šetření jsme se zaměřili, zda existuje souvislost mezi zavedeným kompetenčním modelem a nižšími vzdělávacími a rozvojovými potřebami respondentů. Na tuto oblast jsme se zaměřili až sekundárně při statistickém zpracování dat, a proto tato oblast nebyla zařazena do hypotéz.

Z výsledků (viz graf 15) můžeme jednoznačně konstatovat, že existují významné statistické rozdíly mezi zavedeným kompetenčním modelem a vzdělávacími potřebami. Respondenti, kteří mají ve firmách již zavedený kompetenční model, tak vnímají nižší vzdělávací potřeby než respondenti, kteří ve firmách kompetenční model nemají.

Graf 15: Kompetenční model a vzdělávací potřeby respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů

V této podkapitole prezentujeme výsledky z polostrukturovaných rozhovorů, kterými jsme ověřovali výsledky dotazníkového šetření a charakterizovali specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů ve stavebnictví.

Jednotlivé rozhovory s respondenty jsme si s jejich vědomím a písemným souhlasem zaznamenávali pomocí audio záznamu. Následně byla získaná data, z již zmíněných rozhovorů přepsána do souvislých textů. Konkrétně byly provedeny čtyři rozhovory s respondenty, tj. čtyři přepisy rozhovorů. Získaný soubor dat jsme následně podrobili systematické analýze a interpretaci prostřednictvím kódování, které nám umožnilo sesbíraná data konkrétně popsat. Při tomto postupu se jedná o systematické hledání odpovědí na výzkumné otázky s cílem identifikovat pravidelně opakující se jevy a členit jejich jednotlivé části na kategorie (Hendl, 2016).

V předloženém výzkumu bylo použito otevřené kódování, při kterém je text roztržěn na jednotlivé části, těmto částem jsou následně přiděleny konkrétní kódy, se kterými se při analýze dále pracuje. Během tohoto postupu je důležité přepsaný rozhovor rozdělit na jednotky, přičemž

jednotku může tvořit slovo, nebo sekvence slov. Velikosti jednotek jsou voleny podle cílů výzkumu, jednotkou se může stát významový celek různé velikosti (např. slovní spojení, celé věta apod.). Těmto celkům jsou přiřazeny kódy, které jsou navázány na oblast výzkumu (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Tato výzkumná část tvořená rozhovory kromě ověření výsledků dotazníkového šetření se zaměřovala na hledání odpovědí na VO₁: „*Jaká jsou specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů a rozvoje ve stavebnictví?*“. V následujících podkapitolách jsou jednotliví respondenti označeni jako R a číslo rozhovoru (1-4). Každý z těchto respondentů byl době realizace výzkumu na vedoucí pozici (manažer) v jedné firmě, které se účastnili dotazníkového šetření. Zároveň všichni respondenti byli muži.

Tabulka 8: Přehled definovaných kategorií a kódů

Kategorie	Seznam kódů
Manažerské kompetence	direktivní komunikace, nedirektivní komunikace, řešení konfliktů, rozhodovací schopnosti, leadership,
Inovace ve stavebnictví	nové stavební produkty a technologie, zvýšení kvality, digitalizace, online vzdělávání, pandemie
Kompetenční model	plánování vzdělávání, hodnocení, klíčové kompetence, zavedený kompetenční model, plánovaný kompetenční model, manažerské pozice
Nabídka a motivace pracovníků	formální vzdělávání, neformální vzdělávání, vzdělávání na pracovišti, vzdělávání mimo pracoviště, kompetenční řízení

Zdroj: vlastní zpracování

5.3.1 Manažerské kompetence

První dvě kategorie, které interpretují výsledky polostrukturovaných rozhovorů se zaměřují především na hledání odpovědí na VO₁. Už z názvů těchto kategorií je patrné, že se specifika vzdělávání manažerů ve stavebnictví rozděluje na dvě oblasti, tj. manažerské kompetence a inovace ve stavebnictví (odborné stavební postupy). V této kategorii se ovšem budeme věnovat především manažerským kompetencím, na které jsme se přímo a nepřímo dotazovali respondentů. V rozhovorech respondenti nejčastěji zmiňovali z manažerských kompetencí

komunikaci. R1 v rozhovoru uvedl: „*Specifika manažerských kompetencí spočívají především v komunikaci s pracovníky. Manažeři musí jednat rychle a rázně, jelikož někteří podřízení především dělníci na stavbách potřebují jasně a konkrétně definovat své úkoly.*“ Tuto kompetenci vyzdvihuje i další respondent (R3): „*Všechno stojí na komunikaci. Ráno musím přijít do práce a jasně rozdat úkoly. Následně s nižším managementem musím plánovat a předvídat dopředu při realizaci staveb. Ta komunikace je tak odlišná s pracovníky na stavbě je to především komunikace direktivní a s nižším managementem nedirektivní komunikace.*“ Kromě těchto specifíků se v rozhovorech objevilo také několikrát oblast řešení konfliktů. R2: „*Ve stavebnictví se setkáváte často s konflikty, ať už na straně dodavatelů, zákazníků a mezi zaměstnanci. Důležité je vždy problém vyřešit co nejrychleji, aby stavební práce mohli dále postupovat.*“ V rozhovoru R3 zmínil: „*S řešením konfliktů se potýkám dnes a denně. V časné době za to může především enormní růst cen stavebního materiálu. Náš tým se tak potýká s nepříjemnostmi u započatých staveb s majiteli.*“ Dále R4 k řešení konfliktů dodává, že se s nimi nejčastěji setkává při dokončování staveb, jelikož pracovníci v této době často pracují ve stresu z důvodu blízkého požadovaného termínu dokončení stavby. Zároveň tímto řešením můžeme také potvrdit výsledky dotazníkového šetření z oblasti identifikování potřeb dalšího profesní vzdělávání zaměstnanců. V této oblasti celkem 26,8 % respondentů uvedlo potřebu vzdělávat se v oblasti řešení konfliktů a 19,2 % respondentů v rozvoji komunikačních dovedností.

Dále jsme se respondentů dotazovali, jaké kompetence v současné době nejvíce využívají. V rozhovoru R1 uvedl: „*Nejčastěji využívám vedení lidí – prémiový řád, přesčasy. Dále rozvoj mých podřízených, tedy starat se o jejich rozvoj, potřebný pro dosažení stanovených cílů. Vedení přiřazených zdrojů – najít a zavést inovace ve výrobě. Jednoznačně rozhodovat a dosahovat tak stanovených cílů.*“ Dále R3 vyhodnotil jako nejvíce využívané kompetence: „*Rozhodovací schopnosti, operativa, komunikace, praktické zkušenosti, odolnost vůči stresu.*“ Také respondenti R2 a R4 v rozhovorech zmiňovali rozhodovací schopnosti a vedení lidí leadership.

V neposlední řadě jsme do této kategorie přiřadili také odborné kompetence zaměřené na stavebnictví, které byly zmiňovány v rozhovorech. K odborným kompetencím R3 uvedl: „*Abych obstál ve svém oboru, tak jsem dokončil odborné studium potřebné pro získání povolení vykonávat Závodního lomu a bezpečnostního technika. Studuji, abych měl možnost posunu v mém kariérním růstu. Potřebuji mít schopnost vedení lidí, zvládat krizové situace a umět si rozvrhnout práci tak, aby nezasahovala do mého rodinného života.*“

Dále respondent R1 uvedl, že pro obstání v oporu stavebnictví jsou důležité především znalosti stavebních výkresů, technologických postupů a oprávnění ČKAIT (Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků). R4 se zmiňoval k tématu odborných kompetencí o znalosti ZZVZ, jednotkových cen prací a materiálů ujednání orientaci v projektové dokumentaci. Všichni respondenti pak tyto kompetence uváděli v orientaci na uspokojení potřeb zákazníka.

5.3.2 Inovace ve stavebnictví

V rozhovorech respondenti klasifikovali inovace buď jako technické (inovace procesů a produktů) nebo organizační (inovace personálních procesů). O inovacích ve stavebnictví respondenti mluvili v kontextu kvality a posouvání standardní praxe. V rozhovoru zaznělo R1: *„Jak jsem již uváděl, tak vzdělávání lidí v mém týmu probíhá především v důsledku inovací ve stavebních postupech a nových produktů na českém trhu.“* R3 konkrétně uvedl oblast kvality: *„V každém odvětví se setkáváme s inovacemi a jinak to není ani ve stavebnictví. Inovace jsou realizovány především s cílem zlepšení kvality vyhotovených staveb.“* V oblasti stavebnictví bychom z výpovědí respondentů mohli definovat inovace produktů ve stavebnictví jako nový design, technologie, materiál nebo součást, která má ekonomickou, funkční nebo technologickou hodnotu v kontextu, ve kterém je přijata.

Zároveň tyto inovace požadují i reakci organizací na tyto změny, což potvrzují i R2: *„Technologický rozvoj nám v tom pomáhá, zároveň nás nutí v řadě kompetenčních oblastí pružně reagovat na změny. Tím, že v tomto ohledu nestagnujeme, jsme připraveni na náhlé výkyvy a změny trhu. Podmínkou je ovšem rozvoj a připravenost samotných zaměstnanců a spolupracovníků. A do toho se nám vyplatí smysluplně investovat.“*

Jak bylo více uvedeno, tak inovace se týkají také personálních činností, konkrétně se jedná R4: *„S inovacemi přišel požadavek na pružné a rychlé reagování personálního oddělení. Jedná se především o větší motivování pracovníků se dále vzdělávat. Dále je to odměňování pracovníků, které souvisí také s kvalitou procesů a výsledných produktů.“*

Dále R2 a R4 uvedli digitalizaci většiny procesů ve firmách. Nejedná se pouze o procesy odborné (např. realizace objednávek, projektování staveb apod.), ale také o personální činnosti. R2: *„Digitalizace se dostala i do personálních procesů u nás ve firmě. Pomohla tomu především pandemie covidu, která mi umožnila dávat zpětnou vazbu a hodnotit odvedenou práci zaměstnanců na dálku.“* Zároveň využití technologií v personálních činnostech jako jsou

porady vedení apod. se konají online, což respondentům výrazně šetří čas, který by vynaložili na cestování.

V neposlední řadě se respondenti zmiňovali o online vzdělávání, které využívá nyní většina pracovníků. R3: „*Vzdělávání se také přesunulo do online prostředí a zaměstnanci mají větší zájem absolvovat tyto vzdělávací aktivity.*“ Větší zájem o vzdělávání realizované online formou potvrdil také respondent R1. Inovace ve stavebnictví bychom mohli tedy jednak přisoudit novým stavebním produktům, technologiím a postupům, ale také především digitalizaci, která byla umocněna pandemií covid.

5.3.3 Kompetenční model

Tato kategorie se zaměřovala podobně jako dotazníkové šetření na implementaci kompetenčních modelů ve firmách. Cílem tak bylo ověřit některé výsledky dotazníkového šetření a příp. identifikovat nová specifika kompetenčních modelů ve stavebnictví. V polostrukturovaných rozhovorech jsme se více zaměřili na některé otázky, které byly uvedeny v dotazníkovém šetření s cílem získat detailnější informace o fungování kompetenčních modelů ve stavebních firmách.

Respondenti R1 a R3 mají ve firmách již zavedený kompetenční model a u respondentů R2 a R4 se o zavedení kompetenčního modelu zatím jedná. Za vhodné tak můžeme považovat, že máme v rozhovorech respondenty z obou skupin jako tomu bylo u dotazníkového šetření.

V rozhovoru R1 k nastavení kompetenčního modelu (profilu) manažerských pozicích řekl: „*Ano, model máme nastavený pro všechny úrovně vedení, stejně tak jako pro zbytek všech procesních rolí a pracovních pozic.*“ Zároveň tento respondent dále uvádí, že aktuálně nastavený kompetenční model reflektuje jednotlivé personální činnosti. Konkrétně se jedná o vedoucí pozice, kde to je podle R1 považováno i za nutnost, jelikož personální činnosti vedoucích pracovníků jsou jednou z klíčových kompetencí těchto pozic.

Další respondent, který má v organizaci zavedený kompetenční model uvedl R3: „*V organizaci máme kompetenční model pro vedoucí pracovníky, např. pro vedoucí úseku projektového plánování, vedoucí úseku pozemních staveb, vedoucí úseku kvality a technického dozoru, vedoucí úseku obchodních nabídek a kalkulací, vedoucí HR.*“ V kontextu personálních činností uvádí respondent R3, že v posledních dvou letech museli ve firmě se zaměřit na nábor zaměstnanců, který se týká všech pozic. S tím souvisí i posílení a inovaci protifluktačního/stabilizačního programu.

Respondenti R2 a R4 se zmiňovali o plánování zavedené kompetenčního modelu do jejich organizace. V rozhovoru R2 uvádí: „*Zavedení kompetenčního modelu bude pro nás znamenat, že bude existovat soupis toho, co budou muset zaměstnanci umět, abychom byli úspěšní. Zároveň budeme moct identifikovat oblasti, které budeme muset posilovat.*“ R4 k této oblasti uvedl: „*V naší firmě se o tom dlouhodobě hovoří. Osobně největší přínos spatřuji v uvědomění si klíčových kompetencí, které organizace potřebuje ke svému úspěchu a prosperitě.*“ Z výpovědí respondentů můžeme jednoznačně konstatovat, že přistupují pozitivně k zavedenému, příp. plánovanému kompetenčnímu modelu ve firmách.

Zároveň respondenti v dalších částech rozhovoru se vraceli několikrát ke kompetenčnímu modelu. Například u hodnocení pracovníků uvedl R1: „*Pokud jde o hodnocení výkonu (performance) a návazného odměňování, primárně na ně kompetenční model necílí, resp. se nijak do hodnocení nepropisuje. Kompetence, respektive jejich úroveň naplnění chápeme jako metriku, kterou využíváme pro doručení intenzivních tréninků pro co nejrychlejší doplnění chybějících nebo nedostatečně rozvinutých kompetencí.*“ V neposlední řadě se oba respondenti zmínili o lepším plánování vzdělávacích akcí při zavedeném kompetenčním modelu, což podle respondentů přispívá ke zvýšení efektivnosti dalšího vzdělávání.

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že v organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model, tak je více používáno systémové vzdělávání. Realizovanými rozhovory jsme tento výsledek potvrdili.

5.3.4 Nabídka vzdělávání a motivace pracovníků

Tato kategorie se skládá z nabídky vzdělávání a motivace pracovníků, jelikož tyto dvě oblasti byly v rozhovorech zmiňovány pouze společně (v návaznosti na sobě). S cílem identifikovat specifika dalšího profesního vzdělávání jsme se respondentů dotazovali na proces vzdělávání v jejich firmách. V rozhovorech byla nejčastěji zmiňována nabídka vzdělávacích akcí. R1: „*Další profesní vzdělávání a rozvoj pracovníků považuji za pevnou součást našeho kompetenčního modelu. S tím, jak se mění materiály, technologie a normy, není jiná cesta. Zároveň s těmito zmíněnými vlivy musí být také pružná a pestrá nabídka dalšího profesního vzdělávání.*“ Ke vzdělávací nabídce R3 uvedl: „*Obecně bych vzdělávací nabídku naší firmy mohl rozdělit na dvě oblasti. První oblast se uskutečňuje v neformálním vzdělávání a druhá oblast je zaměřena na formální vzdělávání, a především podporu zaměstnanců, kteří toto vzdělávání absolvují.*“ U respondentů R2 a R4 bylo také identifikováno rozdělení na formální a neformální vzdělávání. U formálního vzdělávání respondenti nejčastěji zmiňovali studium

MBA (Master of Business Administration), doktorské studium Ph.D. a magisterské studium zaměřené na vzdělávání a vedení lidí (management). Dále byly identifikovány respondenty rozdíly mezi nabídkou vzdělávacích akcí uskutečňujících na pracovišti a mimo pracoviště. Konkrétně tento rozdíl byl identifikován u respondentů R1, R2 a R4. Tito respondenti preferovali nabídku vzdělávacích akcí, které mohly být uskutečněny na pracovišti.

V rozhovorech jsem se respondentů konkrétně dotazoval na identifikování specifík v oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků. Zde R3 uvedl: „*Specifikum je honba za různými kurzy, školeními webináři a zapomíná se řídit práce a její každodenní příprava, plánování na to na všech stupních řízení.*“ Jako další specifikum dalšího profesního vzdělávání bylo identifikováno u R1 a R4 reakce na pandemii covid přechodem do online prostředí. Online prostředí respondenti hodnotili pozitivně, jelikož umožňuje méně cestovat a absolvovat vzdělávací aktivity na pracovišti. R2 identifikoval jako specifikum dalšího profesního vzdělávání potřebu posílení především komunikačních dovedností a práci se stresem, což byli identifikováno také v dotazníkovém šetření.

Na vzdělávací nabídku byla v rozhovorech také navázána motivace pracovníků se dále vzdělávat. Například R2 podotkl: „*Když je nabízena vzdělávací akce na pracovišti, tak většinou nemusíme zaměstnance motivovat, ale když se vzdělávání uskutečňuje třeba v Praze, tak tam je to horší.*“ Dále R1 uvedl: „*V zavedeném kompetenčním modelu vnímáme (a i vidíme) významné posílení motivace pro další vzdělávací aktivity našich zaměstnanců, protože sami pak vidí důvod k rozvoji a většinově je to vede ke spolupráci a aktivitě.*“ Také respondent R3 zdůrazňoval motivaci k dalšímu vzdělávání v kontextu zavedeného kompetenčního modelu. R3: „*Další vzdělávání není pro nás jen důležité, je klíčové. Jsme přesvědčeni, že s rychle se měnícími podmínkami na trhu se nutně musí měnit i přístup k práci s lidmi. Maximálně se snažíme vytěžovat tu nejvíce přidanou hodnotu každé procení role i pracovní pozice. Kompetenční řízení nám pomáhá v identifikaci oblastí práce s nejvyšší přidanou hodnotou, naopak tam, kde je to jen trochu možné se snažíme nasazovat jakoukoliv formu autonomní automatizace.*“

Poslední respondent (R4) v rozhovoru také uvedl potřebu motivovat pracovníky k dalšímu profesnímu vzdělávání, ovšem se také jako jediný zmínil o seberozvoji pracovníků, který firma podporuje. R4: „*U nás ve firmě je důležitá je motivace, loajalita a řízení rozvoje lidí v organizaci. Vzhledem k tomu, že ve většině firem existují různé skupiny zaměstnanců, které se liší oblastí odborné působnosti i zařazením v hierarchii společnosti (výroba, zákaznická podpora, logistika, technologické postupy apod.) je třeba stále hledat rovnováhu mezi různými*

typy vzdělávání pro různé skupiny zaměstnanců, a zároveň vytvořit co nejjednodušší systém dalšího vzdělávání. Sebevzdělávání manažerů nám tak napomáhá uspokojovat větší potřeby těchto zaměstnanců.“

Tato kategorie potvrdila výsledky dotazníkového šetření, ve kterém vyšlo, že v organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou více motivováni absolvovat vzdělávací aktivity než manažeři v organizacích, které tento model nemají. Zároveň zde můžeme identifikovat také vyšší spokojenost a provázanost s personálními činnostmi ve firmách se zavedeným kompetenčním modelem.

5.4 Komparace a shrnutí výsledků výzkumu

V této podkapitole budou komparovány výsledky realizovaného výzkumného šetření se zahraničními výzkumy z oblasti vzdělávání a kompetencemi manažerů působících ve stavebnictví. Dále zde budou komparovány výsledky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů, realizovaných v roce 2021. Z výsledků můžeme jednoznačně konstatovat, že v organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model u manažerů, mají také častěji zavedený strategický systém vzdělávání než v organizacích, kteří kompetenční model nemají. Z předešlých studií vyplývá, že základem strategického řízení, rozvoje a úspěchu stavební společnosti jsou její vedoucí pracovníci, které mají nejenom manažerské dovednosti, ale také odborné dovednosti z oblasti stavebnictví (srov. Yankov a Kleiner, 2001; Perrenoud a Sullivan, 2017; Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020). Posledně tři jmenovaní autoři dokonce uvádějí, že 93 % respondentů musí mít znalosti z oblasti „cost consciousness/cost control“ (kontrola a řízení nákladů) a firemních operací, 89 % potom z organizačního managementu.

Z polostrukturovaných rozhovorů byly jednotlivé kompetence manažerů specifikovány a z výpovědí respondentů můžeme konstatovat, že manažeři pozitivně přistupují k zavedenému, příp. plánovanému kompetenčnímu modelu ve firmách. Zároveň při komparaci výsledných dat z dotazníkového šetření s polostrukturovanými rozhovory můžeme pozorovat shodu v identifikování potřebných kompetencí manažerů ve stavebnictví. V dotazníkovém šetření respondenti identifikovali potřebu dalšího profesního vzdělávání a rozvoje v oblasti efektivního vedení lidí, vzdělávání v oblasti cizích jazyků a řešení konfliktů na pracovišti, v šetření tak převládali manažerské kompetence. Ovšem v rozhovorech byly identifikovány další dvě významné oblasti, tj. manažerské kompetence a inovace ve stavebnictví (odborné stavební postupy). Odborné stavební postupy a inovace ve stavebnictví respondenti nejčastěji zmiňovali v kontextu nových produktů ve stavebnictví, technologií a postupů, řízení nákladů (vstupů) a

úsporných projektů (ve vztahu k životnímu prostředí). V zahraničních studiích můžeme také nalézt inovace ve stavebnictví. Především se jedná o implementaci inovací do stavebních projektů, které s sebou přináší také nové techniky do projektového řízení (srov. Hartmann a Bresnen, 2011).

Dále byla v dotazníkovém šetření zaměřena pozornost na spokojenost manažerů s provázaností a nastavením jednotlivých personálních činností. Z výsledků lze jednoznačně konstatovat, že v organizacích, ve kterých mají zavedený kompetenční model u manažerů, jsou spokojenější s provázaností a nastavením jednotlivých personálních činností, než manažeři, kteří kompetenční model nemají.

Zároveň v dotazníkovém šetření bylo identifikováno, že respondenti nejčastěji absolvují tři (celkem 23,40 %) a čtyři (celkem 20,40 %) vzdělávací aktivity ročně. Dále byla pozornost zaměřena na informovanost respondentů o možnostech dalšího profesního vzdělávání a motivaci respondentů absolvovat vzdělávací aktivity. Z výsledků lze konstatovat, že většina respondentů (celkem 67,0 %) je dostatečně informována o možnostech dalšího vzdělávání a také motivována absolvovat vzdělávací aktivity (celkem 59,3 %). Rozhovory dále odhalily, že respondenti dávají přednost vzdělávání na pracovišti, jelikož je to pro ně značná úspora času a zároveň mají přehled o různých procesech na pracovišti. Konkrétně respondenti hovořili o školeních připravovaných na míru (tj. ty, které řeší aktuální deficit v oblasti znalostí či dovedností), školeních na pracovišti poskytovaných zaměstnavatelem v rámci pravidelných akcí a on-line kurzech.

Vzděláváním a výcvikem na pracovišti se zabývali např. australští výzkumníci Detsimas, Coffey, Saffey, Sadigi a Li (2016), kteří zkoumali možnosti školení na pracovišti dostupné zaměstnancům ve stavebním průmyslu v Queenslandu v Austrálii. Na tyto příležitosti bylo nahlíženo ve vztahu k rozvoji technických a obecných kompetencí zaměstnanců prostřednictvím formálních nebo neformálních školicích metod. Výsledky tohoto výzkumu potvrzují, že ve stavebním průmyslu existují nedostatky ve školení na pracovišti, zejména ve vztahu k technickému školení specifickému pro určitou pracovní – odbornou – pozici (Detsimas et al., 2016).

V budoucnu se tak i z výsledků našeho výzkumného šetření otevírá prostor pro zkoumání odborných (specifických) kompetencí pracovníků ve stavebnictví. Dále by se další výzkum mohl detailně zabývat vlivem kompetenčního modelu na jednotlivé personální činnosti (hodnocení, odměňování, kariérní řád – řízení kariéry apod.).

V neposlední řadě v rozhovorech byly několikrát zmíněny důsledky pandemie covid-19, které výrazně ovlivnily proces dalšího profesního vzdělávání respondentů. Ty také dále identifikovaly změnu některých personálních činností, které byly přesunuty do on-line prostředí.

6. Návrh kompetenčního modelu

V této závěrečné kapitole je představen kompetenční model, který byl koncipován na základě zpracovaných východisek a získaných empirických dat. Byla rovněž zakomponována práce s absolventy ZŠ a SŠ a také migranty (cizinci), kteří představují významnou skupinu pracovníků. Problematika kompetenčního managementu byla rozpracována v teoretické části této práce.

6.1 Tematická a obsahová východiska

Na základě realizovaného přehledu odborné literatury bylo identifikováno několik oblastí, které stavební manažeři potřebují (na základě analýzy vzdělávacích potřeb prezentované v několika výzkumných studiích – viz výše kapitola 1.) a které vycházejí ze současných strategických a koncepčních dokumentů, vč. evropských: „sociální management, pracovní právo, školení a koučování, identifikace talentů, historie stavebnictví, sociologie, organizační politika, psychologie, nové trendy, ekonomie a inženýrství (stavební, elektrotechnické, strojní, chemické, biologické)“. Náhled výzkumníka se v tomto případě označuje jako integrovaný systém (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 98). Dále byla využita obsahová analýza relevantních strategických dokumentů.

Mezi další oblasti, které jsou v textu práce rozpracovány, patří zejména:

- Odbornost specifická pro daný obor, profesi – technická, technologická, procesní, stavební, technologický proces stavění, způsob, náležitosti a zvláštnosti jeho řízení, vedení realizace staveb, zabezpečování kvality ve stavebnictví, systémy, certifikace a udržování (QMS), ochrana životního prostředí při výstavbě (EMS).
- Ekonomika a finance – pojmy a vztahy stavební ekonomiky – ceny, náklady, kalkulace, standardy spotřeby, odměňování, výrobní kalkulace, operativní plán, controlling, časové plánování.
- Sebeanalýza manažerského profilu, identifikace mezer (slabých míst) a možností osobního manažerského rozvoje, efektivní management, individuální a týmové cvičení, identifikace stylu, přístupu, skupinová diskuse, otevření klíčových psychosociálních schopností – vedení a týmová práce, motivování, komunikování, time management, stanovování realistických cílů, schopnost/umění delegování.
- Současné trendy, zejména úspora energie (stavební náklady, pořízení technologie, zpracování projektové dokumentace a energetického posudku). V budovách lze využívat

automatizaci a regulátory, aby lépe sloužily svým uživatelům a poskytovaly elektroenergetické soustavě větší flexibilitu v důsledku snížení a upravení poptávky a akumulace tepla. Dále pak závazek stavebních společností a developerů používat při výstavbě energeticky účinnější technologie a materiály (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 145).

- Analyzovat přímá data subjektů podílejících se na kodexu stavební výstavby zvyšující EE (energetický posudek a audit, PENB, statistická data a měření). Pro tyto účely mohou být opatření na bázi podpory:
 - systematické zavádění ISO normy 50 001,
 - zavádění energetického managementu,
 - zavádění informačního modelování staveb (BIM),
 - podpora EPC, podpora vypracování energetického posudku
 - vzdělávání obyvatel v problematice energetické účinnosti a úspor,
 - přistoupení municipalit k iniciativě Pakt starostů a primátorů pro klima a energii a zpracování Akčního plánu pro udržitelnou energii,
 - zavádění agendy Smart Cities do hospodaření a infrastruktury,
 - vytvářet územní podmínky pro umístění staveb, technických a přírodě blízkých opatření ke snížení povodňových rizik (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 131).
- Komunikace a udržování efektivních vztahů s výrobcí stavebních materiálů a podnikateli ve stavebnictví.
- Aktualizace a inovace stavebních procesů s důrazem na zaměření:
 - celkovou spotřebu energie, včetně provozní energie³⁷ (na základě stávajících právních předpisů) a svázanou energii produktů a stavebních postupů;
 - využívání materiálů a související environmentální dopady;
 - životnost stavebních výrobků;
 - postup při dekonstrukci;
 - nakládání se stavebním a demoličním odpadem;
 - obsah recyklovaných materiálů ve stavebním materiálu;
 - recyklovatelnost a opětovnou použitelnost stavebních materiálů a výrobků;
 - vodu používanou v budovách;

- míru využití (většinou veřejných) budov (např. flexibilní funkčnost pro různé uživatele v různé denní době);
- vnitřní pohodlí (Sdělení komise Evropského parlamentu, Radě, Evropskému sociálnímu výboru a Výboru regionů o účinném využívání zdrojů ve stavebnictví a Stanovisko Evropského hospodářského a sociálního výboru ke sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o účinném využívání zdrojů ve stavebnictví COM(2014), 445, final, s. 3).

Kompetence manažera vyšší úrovně (působícího v oblasti stavebnictví) podle Pathuriho, Killingswortha a Mehanyho (2020):

- finanční znalosti, včetně znalosti uvědomění si nákladů, kontroly nákladů, znalosti finančních údajů a uznávání příjmů;
- znalosti obchodních operací (do této kategorie patří znalost činnosti společnosti, znalost rozsahu, systémů a zásad společnosti a znalost schopností a omezení společnosti);
- znalosti v oblasti rozvoje podnikání, včetně obchodních znalostí (což je komplexní pochopení toho, jak společnost vydělává peníze a jak funguje) a znalostí v oblasti rozvoje podnikání, které spadají do této kategorie;
- mezilidské dovednosti zahrnovaly vedení, spolehlivost, přizpůsobivost, emoční inteligenci a vyjednávání;
- komunikační dovednosti zahrnovaly dovednosti naslouchání, dovednosti prezentace ve skupině, dovednosti ústní a písemné komunikace;
- efektivní zpětná vazba a objektivní úsudek;
- umět řešit krizové situace, schopnost jednat s lidmi a efektivní vedení lidí;
- strategické a analytické dovednosti zahrnovaly rozhodování, řešení problémů, strategické myšlení a analytické dovednosti;
- personální management zahrnuje schopnost např. přispívat k zisku, dobře pracovat pod tlakem (stress management), dodržovat závazky, efektivně plánovat, pohotově reagovat a efektivně řídit více projektů;
- schopnost vedení včetně schopnosti efektivně vést tým, sdělovat cíle projektu, promítat poslání společnosti, soustředit se na celkový obraz, vytvářet produktivní prostředí, delegovat práci, vyžadovat dokonalost, vytvářet příležitosti a usilovat o zvýšení odpovědnosti;

- schopnost budovat sociální vztahy na základě důvěry, zvládat konflikty a krizové situace, přijímat zpětnou vazbu, vést a motivovat zaměstnance, dobře zapadnout do firemní kultury a získávat zpětnou vazbu od zákazníků (Pathuri, Killingsworth a Mehany, 2020, s. 9-11).

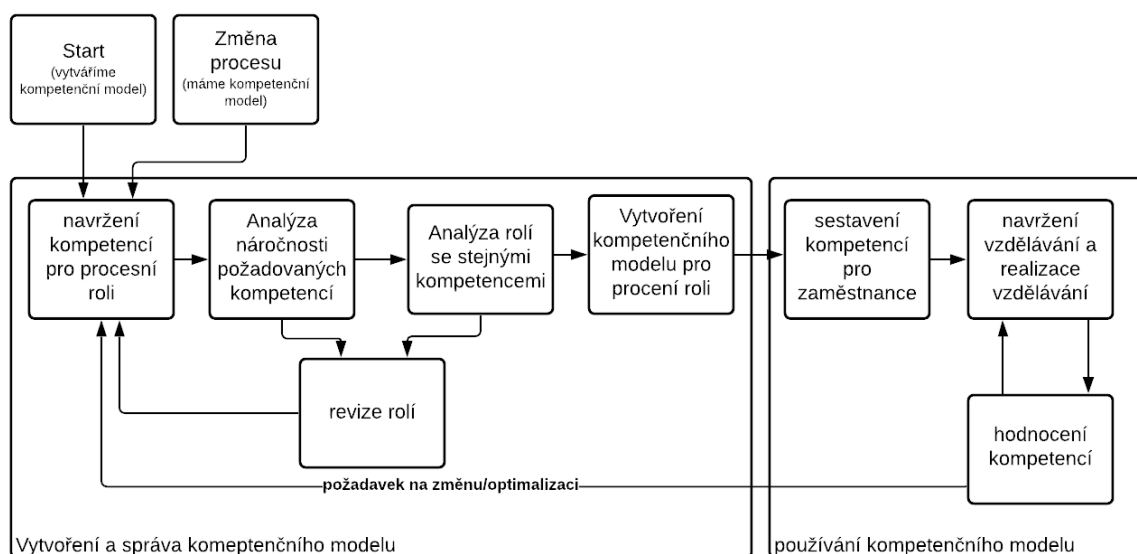
Umět analyzovat investiční náklady potřebné k realizaci jednotlivých scénářů staveb a renovace staveb, vč. novostaveb. Tyto činnosti zahrnují veškeré potřebné náklady, včetně přípravy projektové dokumentace, zajištění stavebního dozoru, odvozu a likvidace odpadu nebo např. logistiku spojenou se stavbou lešení a celkovou přípravou stavby.

Věda a výzkum je jedna z oblastí, která je v posledních deseti letech reflektována v řadě strategických materiálů. To ostatně demonstrujeme v předchozích částech práce. „Bariéry pro snižování spotřeby energie v budovách jsou většinou jiného, než technicko-stavebního rázu. Nicméně rozvoj nových materiálů, technologií a postupů může výrazně snížit náklady na realizaci energeticky úsporných opatření. Budou tedy hledány možnosti cílené podpory vědy a výzkumu v oblasti energeticky úsporného stavebnictví“ (Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR, 2017, s. 213).

6.2 Kompetenční model

Při stavbě kompetenčního modelu vycházíme ze základního nastavení těchto úrovní: dílčí charakteristika kompetence, kompetence, skupina kompetencí a kompetenční model (Veteška a Tureckiová, 2020; Rataj, 2022b).

Schéma 2: Proces tvorby a udržitelnosti kompetenčního modelu v organizaci



Zdroj: Rataj (2022b)

V rámci modelování kompetencí byl využit přístup zahrnující identifikaci a rozpracování tři klíčových oblastí kompetencí. Jedná se o 1) behaviorální skupinu kompetencí – sociálně-komunikační, 2) technickou skupinu kompetencí, 3) vedení a řízení pracovníků (leadership). U některých pracovních (manažerských) pozic je využito i čtvrté skupiny, tzv. profesně specifické (zahrnují zejména velmi odborné oblasti a kategorie).

Tabulka 9: Procesní kroky modelování kompetencí stavebního manažera

Název oblasti	Procesní role	Typ vazby	Aktivita
Kód: SM001 Tvorba/modeling KM SM-1/1/203	Stavební manažer	reálná	Nastavení jednotlivých dílčích komponent
Kód: SM001 Evaluace a zavedení do praxe; aktualizace – KM SM-1/1/203	Stavební manažer	reálná	Aktualizace na základě podnětů HR, PŘ, ÚVZD, POKR
Kód: SM001 Změna a aktualizace KM SM-1/1/203	Stavební manažer	reálná	Dílčí změny na základě podnětů UER a UOR

Zdroj: vlastní zpracování

Výše uvedená tabulka pouze naznačuje dílčí kroky v rámci modelování kompetenčního profilu manažera v oblasti stavebnictví.

Tabulka 10: Struktura kompetencí stavebního manažera

Oblast kompetencí	Charakteristika dílčích kompetencí	Popis dílčích (příklad)	Kód dané kompetence	Pozn.	Úroveň kompetencí				
					1	2	3	4	5
behaviorální	komunikační dovednosti prezentační dovednosti emoční a sociální složky schopnost adaptace na změny umět řešit krizové situace sebeanalýza a sebereflexe kompetenční management	dobře pracovat pod tlakem stress management komunikační dovednosti zahrnují mj. umění naslouchat, dovednosti prezentace ve skupině spolehlivost, přizpůsobivost, emoční inteligenci a schopnost vyjednávání sebeanalýza manažerského profilu	KOM SM-1/01						

technické	znalost nových materiálů, technologií a postupů controlling, plánování, reporting, kalkulace nákladů zajištění stavebního dozoru umět analyzovat a realizovat projektovou dokumentaci logistika dopravy a realizace stavby	Zajištění logistiky spojené se stavbou lešení a celkovou přípravou stavby efektivně řídit projekty umět realizovat procesní management schopnost zavádění energetického managementu	KOM SM- 1/02						
vedení a řízení	strategický management umět rozvíjet firemní kulturu a podílet se na realizaci strategie organizace aplikovat prvky leadershipu identifikace slabin a možností osobního manažerského rozvoje ovládat principy managementu změny, diversity a HR dílčí profesní role krizové řízení	budovat vztahy na základě důvěry, zvládat konflikty, přijímat zpětnou vazbu, efektivně vést zaměstnance schopnost vedení pracovníků, včetně schopnosti efektivně vést a motivovat tým, sdělovat strategické cíle a cesty vedoucí k jejich naplnění efektivně prezentovat vize organizace efektivní management diverzity management – práce s cizinci/ migranty a absolventy SOU a SŠ	KOM SM- 1/03						
profesně specifické	trh se stavebními materiály právo ve stavebnictví znalosti obchodních operací environmentální oblast	aplikace nových poznatků z oblasti energeticky úsporného stavebnictví přístup zaměřený na recyklovatelnost a opětovné použití stavebních materiálů a výrobků schopnost zavádění agendy Smart Cities do hospodaření a infrastruktury	KOM SM- 1/04-26						

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedený kompetenční model stavebního manažera ukazuje dílčí výstup z předložené kvalifikační práce. Jedná se pouze o návrh, který dosud nebyl v praxi evaluován. Čtyři oblasti kompetencí (behaviorální, technické, vedení a řízení a profesně specifické) reflektují aktuální

požadavky na manažery, kteří působí v oblasti stavebnictví. Vycházejí ze současných procesních přístupů, které reflektují moderní přístupy ke stavbám a aplikují poznatky vědy a výzkumu. Toto se následně odráží v požadavcích na další profesní vzdělávání manažerů a jejich rozvoj v celé řadě specifických oblastí.

Závěr

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dvě části podle použitých metod (tj. dotazník a polostrukturovaný rozhovor). První výzkumná oblast se zabývala dotazováním pomocí dotazníkové šetření, které bylo uskutečněno ve čtyřech staveních firmách s působností po celé České republice. Dotazníkové šetření bylo realizováno v roce 2021, a to v on-line podobě vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci a rozmístění jednotlivých poboček firmy po celém území České republiky. Celkem se tohoto výzkumu účastnilo 167 respondentů ze čtyř stavebních firem, z toho bylo 110 (65,9 %) mužů a 57 (34,1 %) žen. Tyto organizace byly vybrány záměrným výběrem. Celková návratnost dotazníků byla 65 %.

Jednotlivé výsledky získané v rámci polostrukturovaných rozhovorů byly prezentovány ve 4. kapitole. Cílem bylo ověřit (porovnat) výsledky z dotazníkového šetření a charakterizovat specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů ve stavebnictví.

Jednotlivé rozhovory s respondenty byly (na základě jejich souhlasu) zaznamenány pomocí audio záznamu. Následně byla získaná data, která byla přepsána do souvislých textů. Konkrétně byly provedeny čtyři rozhovory s respondenty. Takto získaný soubor dat byl následně podroben systematické analýze a interpretaci prostřednictvím kódování, které umožnilo sumarizovaná data konkrétně popsat. V předloženém výzkumu bylo použito otevřené kódování, při kterém je text roztříděn na jednotlivé/dílčí části, těmto částem jsou následně přiděleny konkrétní kódy, se kterými se při analýze dále pracuje.

První dvě kategorie, které analyzují a interpretují výsledky polostrukturovaných rozhovorů, se zaměřily především na hledání odpovědí na VO₁: „*Jaká jsou specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů a rozvoje ve stavebnictví?*“. Už z názvů těchto kategorií je patrné, že se specifika vzdělávání manažerů ve stavebnictví člení na dvě signifikantní oblasti, tj. manažerské kompetence a inovace ve stavebnictví (tj. realizace odborných stavebních postupů s využitím moderních materiálů a technologií).

V rozhovorech respondenti klasifikovali inovace buď jako technické (inovace procesů, technologických postupů a inovace produktů) nebo organizační (inovace personálních procesů, HR, s důrazem na další profesní vzdělávání pracovníků). O inovacích ve stavebnictví respondenti mluvili v kontextu kvality a posouvání jejích principů v praxi.

Rovněž identifikace a modelování jednotlivých oblastí kompetencí manažerů bylo součástí předložené práce, vč. výzkumu. Tato problematika se zaměřila, podobně jako dotazníkové

šetření, na tvorbu a následnou implementaci kompetenčních modelů ve stavebních firmách. Cílem tak bylo ověřit některé výsledky dotazníkového šetření a příp. identifikovat nová specifika, resp. oblasti kompetenčních modelů ve stavebnictví. V polostrukturovaných rozhovorech byla pozornost zaměřena na vybrané otázky, které byly uvedeny v dotazníkovém šetření s cílem získat podrobnější informace o fungování a významu kompetenčních modelů ve stavebních firmách.

V dotazníkovém šetření bylo dále zjištěno, že v organizacích, ve kterých je zavedený kompetenční model, je více používáno systémové (strategické) vzdělávání pracovníků. Realizovanými rozhovory byla tato skutečnost potvrzena.

Na základě realizovaného přehledu odborné literatury bylo identifikováno několik oblastí, které stavební manažeři využívají v rámci každodenní praxe (na základě analýzy vzdělávacích a rozvojových potřeb prezentovaných v několika výzkumných studiích, zejména zahraničních) a které vycházejí ze současných strategických a koncepčních dokumentů, vč. evropských, zabývajících se stavebnictvím.

Předložený návrh kompetenčního modelu stavebního manažera uzavírá předloženou kvalifikační práci. Jedná se o koncept, který dosud nebyl v praxi evaluován. Navržené čtyři klíčové oblasti kompetencí (behaviorální, technické, vedení a řízení a profesně specifické) reflektují současné profesní požadavky na manažery, kteří působí v oblasti stavebnictví. Vycházejí z procesních přístupů, které reflektují moderní přístupy ke stavbám a aplikují nové poznatky vědy a výzkumu. Toto se následně odráží v požadavcích na další profesní vzdělávání manažerů a jejich rozvoj v celé řadě specifických oblastí.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ABDEL-WAHAB, M. Rethinking apprenticeship training in the British construction industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 2012, 64(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.622450>.
- Aktualizace Národního akčního plánu energetické účinnosti ČR (dle čl. 24 odst. 2 směrnice Evropského parlamentu a Rady 2012/27/EU ze dne 25. října 2012 o energetické účinnosti). Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR, 2017. 294 s. Dostupné online na https://www.mpo.cz/assets/cz/energetika/energeticka-ucinnost/strategicke-dokumenty/2017/11/_17_III_Aktualizace-NAPEE-2016_vlada_final.pdf
- ARDITI, D., & POLAT, G. Graduate education in construction management. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 2010, 136(3), 175-179. [https://doi.org/doi:10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000014](https://doi.org/doi:10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000014).
- ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page, 2020. ISBN 9780749498276.
- ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada, 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ASWATHAPPA, K. a G. S. KEDDY. *Strategic Management: Concepts and Cases*. New York: Global Media, 2009. ISBN 978-93-5024-374-9.
- BANDŽAK, J. *Management a podnikové vzdělávání v teorii a praxi*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2010. 142 s. ISBN 978-80-87472-02-6.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BELZ, H. a M. SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BILAN, Y., RUBANOV, P., VASYLIEVA, T. & LYEONOV, S. The Influence of Industry 4.0 on Financial Services: Determinants of Alternative Finance Development. *Polish Journal of Management Studies*, 2019, 19(1), 70–93. DOI: 10.17512/pjms.2019.19.1.06

- BOLTON, G. *Reflective practice: writing and professional development*. 4 ed. Los Angeles: SAGE, 2014. 295 s. ISBN 978-1-4462-8235-9.
- BOLTON, G. *Reflective practice: writing and professional development*. 5 ed. Los Angeles: SAGE, 2018. 296 s. ISBN 978-1-5264-1170-9.
- BRISCOE, G., DAINITY, A. R., & MILLETT, S. Construction supply chain partnerships: Skills, knowledge and attitudinal requirements. *European Journal of Purchasing & Supply Management*, 2001, 7, 243–255. [https://doi.org/10.1016/S0969-7012\(01\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0969-7012(01)00005-3).
- BUCKLEY, R a J. CAPLE. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.
- CEDEFOP. Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání. [on-line]. *Zaostřeno na odborné vzdělávání Česká republika*. 2013. [cit. 2021-11-13]. Dostupné z [www: https://www.cedefop.europa.eu/files/8052_cs.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8052_cs.pdf)
- CEJTHAMR, V. a J. DĚDINA. *Management a organizační chování*. 2. akt. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3348-7.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Strategický rozvoj lidských zdrojů: Co je důležitější v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. 136 s. ISBN 978-80-244-3288-5.
- COLLINGS, D. G., MELLAHI, K., & CASCIO, W. F. Global Talent Management and Performance in Multinational Enterprises: A Multilevel Perspective. *Journal of Management*, 2019, 45(2), 540–566. <https://doi.org/10.1177/0149206318757018>.
- Construction Manager Career: Skills. MyMajors. 2021. Dostupné online <https://www.mymajors.com/career/construction-managers/skills/>
- Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě. Dostupné online na <https://www.ckait.cz/>.
- Český statistický úřad, 2019. [on-line]. *Střední vzdělávání v České republice*. [cit. 2021-11-12]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2018#12](https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2018#12)
- Český statistický úřad, 2019. [on-line]. *Vzdělávání*. [cit. 2021-11-15]. Dostupné z [www: https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani)

- Český statistický úřad, 2019. Tabulka 101. [on-line]. *Školy a školská zařízení*. [cit. 2021-11-15]. Dostupné z www: <https://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-poskytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia>
- Český statistický úřad, 2019. Tabulka 95. [on-line]. *Školy a školská zařízení*. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z www: <https://www.czso.cz/csu/czso/c1-stredni-skoly-poskytujici-odborne-vzdelavani-bez-nastavboveho-studia>
- DĚDINA, J. a J. ODCHÁZEL. *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.
- DETSIMAS, N. et al. "Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry". *Journal of Management Development*, 2016, 35(4), 486-504. <https://doi.org/10.1108/JMD-05-2015-0073>
- DETSIMAS, N., COFFEY, V., SADIQI, Z., & LI, M. *Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry*. *Journal of Management Development*, 2016, 35(4), 486–504. doi:10.1108/jmd-05-2015-0073.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Dlouhodobý záměr ČR. MŠMT ČR. 2019. [on-line]. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023*. [cit. 2021-11-10].
- DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. (2018/C 189/01). 4.6.2018-CS Úřední věstník Evropské unie C 189/7.
- Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023?highlightWords=&dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br+vzd%C4%9B%C3%A1-v%C3%A1n%C3%AD>.
- DYTRT, Z. a kol. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck, 2004. 157 s. ISBN 80-7179-889-4.
- DZIEKOŃSKI, K. *Project Managers' Competencies Model for Construction Industry in Poland*. *Procedia Engineering*, 2017, 182, 174–181. doi:10.1016/j.proeng.2017.03.157
- EGER, L. a kol. *Diversity management*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností, 2009. 200 s. ISBN 978-80-87306-03-1.

- EGER, L. *Marketing školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021. <https://doi.org/10.24-132/ZCU.2021.04872>
- FIŠER, R. *Procesní řízení pro manažery: jak zařídit, aby lidé věděli, chtěli, uměli i mohli*. Praha: Grada, 2014. 173 s. ISBN 978-80-247-5038-5.
- FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-3067-7.
- FOTR, J. a kol. *Tvorba strategie a strategické plánování*. Praha: Grada, 2012. 381 s. ISBN 978-80-247-3985-4.
- FRK, V. a I. PIROHOVÁ. *Profesijní andragogika*. Prešov: Akcent print, 2016. 224 s. ISBN 978-80-89295-68-5.
- GROTE, S., KAUFFELD, S. & FRIELING, E. (Hrsg.). *Kompetenzmanagement: Grundlagen und Praxisbeispiele*. 2., über. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2012. ISBN 978-3-7910-2956-6.
- GRUBER, J. a kol. *Kvalitativní diagnostika v oblasti lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2016. 200 s. ISBN 978-80-247-5263-1.
- GRUBER, J., KYRIANOVÁ, H. a FONVILLE, A. *Kvalitativní diagnostika v oblasti lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2016. 200 s. ISBN 978-80-247-5263-1.
- GRUGULIS, I. *Skills, training and human resource development: a critical text*. Macmillan International Higher Education, 2006.
- HALÍK, J. *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2475-1.
- HARTMANN, A. & BRESNEN, M. The emergence of partnering in construction practice: an activity theory perspective. *Engineering Project Organization Journal*. 2011. 1(1), 41–52. doi:10.1080/21573727.2010.549609.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORVÁTHOVÁ, P. *Řízení lidských zdrojů: Nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. 428 s. ISBN 978-80-7261-430-1.

- HRONÍK, F. *Kompetenční modely*. Praha, 2018. Dostupné online na https://is.muni.cz/-el/1423/podzim2011/PSY111/um/27895617/3._prednaska_Kompetencni_modely.pdf
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁTH, L. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.
- HÜBELOVÁ, D. Lidský kapitál jako jeden z klíčových rozvojových faktorů. In: *XVI. mezinárodní kolokvium o regionálních vědách*. Valtice, 2013, s. 72-78. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-6257-2013-8.
- CHADT, K. a J. PECHOVÁ. *Vzděláváním od mistra k výrobnímu manažerovi*. Praha: Press21, 2014. 93 s. ISBN 978-80-905181-6-2.
- Chartered Institute of Building. *Code of practice for project management for construction and development*. New York: Wiley, 2014.
- CHOMOVÁ, P. (ed.). Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2017. Praha: NÚV, 2018. Dostupné z www.infoabsolvent.cz.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- IBRAHIM, R., BOERHANNOEEDDIN, A., & BAKARE, K. K. The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development*, 2017, 41(4), 388-406. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2016-0066>.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JONES, P., BEYNON, M. J., PICKERNELL, D., & PACKHAM, G. Evaluating the impact of different training methods on SME business performance. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 2013, 31, 56–81. <https://doi.org/10.1068/c12113b>.
- KAUPINS, G. Trainer opinions of selected computer-based training methods. *Journal of Education for Business*, 2002, 76(6), 319-323. <https://doi.org/10.1080/08832320209599682>.

- KNOWLES, M. S. a E. F. HOLTON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 8 ed. London: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-73901-6.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2007. 400 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
- KPMG. *Poradenství v oblasti lidských zdrojů*. Praha: KPMG ČR, 2012.
- KŘÍŽ, J. a kol. *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Praha: Česká andragogická společnost, 2021. 203 s. ISBN 978-80-907809-0-3.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a R. KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9
- KURSCH, M. a J. VETEŠKA. Analýza interakce mezi pracovním výkonem a složkami nadání – výzkumná studie. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital: proceedings of the 9th International Adult Education Conference: 11-12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020, s. 239-248. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841.
- KURSCH, M. a J. VETEŠKA. Co-teaching: Advantages and Disadvantages. In: Szarota, Z., Wojciechowska, Z. (eds.). *Learning never ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*. Warsaw: Faculty of Education at the University of Warsaw, 2021, 93-107. ISBN 978-83-235-5397-7. <https://doi.org/10.31338/uw.97883-23552062>
- KURSCH, M. a J. VETEŠKA. Talent management efficiency – experimental research. In: SOLIMAN, K. S. (ed.) *Education Excellence and Innovation Management Through Vision 2020: Sustainable Economic Development and Application of Innovation Management*. Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, 10-11 April 2019, Granada, Spain, 985-996. WOS: 000503988802037.
- LANGOVÁ, L. *Sledování vývojových trendů ve skupinách příbuzných povolání. Stavebnictví*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1999. 27 s. Odborné vzdělávání – analýzy a informace. ISBN 80-85118-53-X.

- LANGOVÁ, L. *Stavebnictví: Vývoj kvalifikačních požadavků ve skupinách příbuzných povolání*. 2006.
- LOVE, P. E., HAYNES, N. S., & IRANI, Z. Construction managers' expectations and observations of graduates. *Journal of Managerial Psychology*, 2001, 16(8), 579-593. <https://doi.org/10.1108/EUM000000006301>.
- LOVE, P. E., HAYNES, N., SOHAL, A., CHAN, A., & TAM, C. Key construction management skills for future. *Faculty of Business and Economics*, 2002, 1-12. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1376.4646>
- MACHALOVÁ, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 2006. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.
- MASTLI, M., & ZHANG, J. Interactive highway construction simulation using game engine and virtual reality for education and training purpose in *ASCE International Workshop on Computing in Civil Engineering 2017*. Washington: American Society of Civil Engineers, 2017, 399–406. <https://doi.org/10.1061/9780784480830.049>.
- MATOUŠ, Z. a kol. *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 180 s. ISBN 978-80-907809-3-4.
- MATULČÍKOVÁ, M. Kompetencie a požiadavky zamestnávateľských subjektov na absolventov pri vstupe do pracovného procesu. In: VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 103–133. ISBN 978-80-906894-0-4.
- MCGUINNESS, S. and J. BENNETT. "Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the construction industry: evidence from Northern Ireland." *The International Journal of Human Resource Management*, 2006, 17(2), 265-279. Accessed January 23, 2015. doi: 10.1080/09585190500405538.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2015. 338 s. ISBN 978-80-247-4221-2.
- MIŠOVIČ, J. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MŠMT ČR 2018. [on-line]. *Vývojová ročenka školství 2017/2018*. [cit. 2021-11-12]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>.

- MUŽÍK, J. Profesní kompetence v kontextu pracovní pozice. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 41–52.
- MUŽÍK, J. a P. KRPÁLEK. *Lidské zdroje a personální management*. Praha: Academia, 2017. 190 s. ISBN 978-80-200-2773-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021. 654 s. ISBN 978-80-7553-886-4.
- Národní ústav odborného vzdělávání. 2012. [on-line]. *Odborné vzdělávání*. [cit. 2021-11-11]. Dostupné z www: <http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani>.
- NUWAN, P. M. M. C., PERERA, B. A. K. S., & DEWAGODA, K. G. Development of Core Competencies of Construction Managers: The Effect of Training and Education. *Technology, knowledge and learning*, 2020, 26(4), 945-984. <https://doi.org/10.1007/s10-758-020-09474-2>
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PASŁAWSKI, J., NOWOTARSKI, P., MILWICZ, R., & DUBAS, S. Improving Education of Managers in Construction Sector with the Use of EU Funds. *Procedia Engineering*, 2016, 161, 1043–1048. doi:10.1016/j.proeng.2016.08.846
- PATHURI, R. T., KILLINGSWORTH, J., & MEHANY, M. S. H. M. Knowledge, Skills, and Abilities for Senior-Level Construction Managers: A U.S. Industry-Based Delphi Study. *International Journal of Construction Education and Research*, 2020, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/15578771>
- PAVLÍK, R. The Objectively and Subjectively Measured Level of Managerial Competencies as the Basis for Andragogical Counselling. *New Educational Review*, 2021, 65, pp. 110-121. DOI: 10.15804/ner.2021.65.3.09
- PAVLOV, I. *Andragogické poradenstvo*. 2. rozš. a aktualiz. vyd., 1. vyd. v České andragogické společnosti. Praha: Česká andragogická společnost, 2021. 155 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 23. ISBN 978-80-907809-6-5.

- PERRENOUD, A. J., & SULLIVAN, K. T. Analysis of executive succession planning in 12 construction companies. *International Journal of Construction Education and Research*, 2017, 13(1), 64–80. <https://doi.org/doi:10.1080/15578771.2016.1143892>.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- Politika architektury a stavební kultury České republiky. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2015.
- Politika architektury a stavební kultury České republiky: Výsledky souhrnné analýzy výstupů k aktualizaci dokumentu*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2021. 44 s. ISBN 978-80-7538-347-1.
- Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy České republiky*. Praha: Svaz průmyslu a dopravy České republiky, 2022.
- PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLAŘÍK, M. a LEČBYCH, M. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3.
- PROKOPENKO, J. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.
- PROVAZNÍK, V. a kol. *Psychologie pro ekonomy*. Praha: Grada, 1997. 232 s. ISBN 80-7169-434-7.
- PRUDKÝ, L. Výzkum budoucích cest studentů končících střední školy. In: VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017, s. 69–101. ISBN 978-80-906894-0-4.
- PRŮCHA, J. 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická orientace*, 2012, 22(4), 596–607.
- PRŮCHA, J. a VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. *Odborné vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. 196 s. ISBN 978-80-7598-158-5.
- PRŮCHA, J. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. 268 s. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, J. *USA – školství a vzdělávání v kulturním kontextu*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. 227 s. ISBN 978-80-7676-141-4.

RATAJ, M. Benefits and limits of implementing a competence model in an organisation. In: *Vzdělávání dospělých 2021 – v rozmanitých edukačních prostředích*. Praha: Česká andragogická společnost, 2022a. ISSN 2571-3841.

RATAJ, M. *Kompetenční model jako nástroj efektivního firemního vzdělávání*. Rigorózní práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2022b.

QUOEX, N. HR Trends 2017: the Deloitte study decrypted by Skillspotting 3/3. *HR & Management, Competency Based Management (CBM)*, 2017(21). Dostupné online na <https://skillspotting.com/en/tendances-rh-2017-letude-de-deloitte/>

QUOEX, N. The key skills of tomorrow will be behavioral. *HR & Management, Competency Based Management (CBM)*, 2018(29). Dostupné online na <https://skillspotting.com/en/-les-competences-clefs-de-demain-seront-comportementales/>

ReferNet, 2005. Zpracováno pro MŠMT. [on-line]. *Přehled o odborném vzdělávání v ČR*. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z www: <https://docplayer.cz/267989-Pocatecni-odborne-vzdelavani-v-ceske-republice-podrobna-zprava-brezen-2005.html>.

REIMAN, A., PEDERSEN, L. M., VAYRYNEN, S., SORMUNEN, E., AIRAKSINEN, O., HAAPASALO, H., et al. Safety training parks-Cooperative contribution to safety and health trainings. *International Journal of Construction Education and Research*, 2017, 15, 1-23. <https://doi.org/10.1080/15578771.2017.1325793>.

ŘEZÁČ, J. *Moderní management: manažer pro 21. století*. Brno: Computer Press, 2009. 397 s. ISBN 978-80-251-1959-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., dopln. vyd. Praha: Portál, 2021. 399 s. ISBN 978-80-262-1783-1.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

SAHOO, S. Strategic HRM Practices – Public Sector Perspective. *The Journal of Institute of Public Enterprise*, 2014, 39(1), s. 62-87. [citováno 14-01-2020]. Dostupné z <https://www.coursehero.com/file/21665214/Strategic-HRM-Practices-Public-Sector-Perspective/>

SEDLÁČEK, T. Covid covidem, Rusko Ruskem aneb krize krizi střídá již docela let. *Hospodářské noviny*, 18. – 20. února 2022, s. 14.

Stanovisko Evropského hospodářského a sociálního výboru ke sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o účinném využívání zdrojů ve stavebnictví COM(2014), 445, final.

STRAKOVÁ, J. *Podnikové prostředí: základ pro strategické řízení a rozhodování*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2019. 220 s. ISBN 978-80-7380-755-9.

STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. a D. GREGER. Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů. *Pedagogika*, 69(2), 2019, 113–130.

Strategie pro udržitelnou konkurenceschopnost odvětví stavebnictví a jeho podniků (SWD(2012) 236, final.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. 120 s. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné také online na https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Svaz podnikatelů ve stavebnictví ČR. 2019. [on-line]. *Výchova profesních pracovníků bude jedním z největších problémů stavebnictví*. [cit. 2021-10-11]. Dostupné z [www: http://www.sps.cz/RDS/_deail_new.asp?id=7626&type=akt-ty](http://www.sps.cz/RDS/_deail_new.asp?id=7626&type=akt-ty).

SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. 160 s. ISBN 978-80-247-5092-7.

Systémy identifikace kompetencí, 2021. Systémy identifikace kompetencí v mezinárodním srovnání: Analýza zahraničních studií a trendů na trhu práce – vz Kompetence 4.0. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Projekt: KOMPETENCE 4.0 reg. č. CZ.03.1.54/0.0/0.0/15_122/0010231. Dostupné online na https://www.mpsv.cz-/documents/20142/372813/Anal%C3%BDza+zahrani%C4%8Dn%C3%ADch+studi%C3%AD_KOMPETENCE+4.0.pdf/d163120d-37b3-c5f1-809e-de56d31cc8d7

ŠAFRÁNKOVÁ, J. M. *Sociologie práce a organizace*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. 107 s. ISBN 978-80-907809-2-7.

ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. 188 s. ISBN 978-80-247-5212-9.

- ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualiz. a dopln. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5870-1.
- ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Š. 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.
- TENNANT, C., BOONKRONG, M., a ROBERTS, P.A.B. "The design of a training programme measurement model". *Journal of European Industrial Training*, 2002, 26(5), 230-240. <https://doi.org/10.1108/03090590210424902>
- TOOR, S.-U.-R., & OFORI, G. Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 2008, 26(6), 620–630. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijproman.2007.09.010>.
- TRHLÍKOVÁ, J. *Přechod absolventů středních škol na trh práce – srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014.
- TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí – Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
- TURECKIOVÁ, M. *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 104 s. ISBN 978-80-86723-66-2.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
- TURECKIOVÁ, M. Transverzální kompetence klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. In VETEŠKA J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence: Proceedings of the 8th International Adult Education Conference*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 105-113. ISBN 978-80-906894-4-2.
- ULRICH, D. & W. BROCKBANK, 2019. *The HR Value Proposition*. Boston: Harvard Business Print, 2019. 316 p. ISBN 1-591397-07-3.

- ULRICH, D. a kol. *Nová éra řízení lidských zdrojů – ze servisu partnerem: šest kompetencí pro HR budoucnosti*. Praha: Grada, 2014. 302 s. ISBN 978-80-247-5090-3.
- ULRICH, D. *Mistrovské řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2009. 266 s. ISBN 978-80-247-3058-5.
- URBAN, J. *Řízení lidí v organizacích. Personální rozměr managementu*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 978-80-7357-925-8.
- VAŠTÍKOVÁ, M. *Marketing služeb – efektivně a moderně*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5037-8.
- VEBER, J. a kol. *Management. Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktual. vyd. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-274-1.
- VESELÝ, A. *Teorie mnohačetných forem kapitálů*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 2006. 24 s. ISSN 1801-5999.
- VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.
- VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.
- VETEŠKA, J. a M. KURSCH. The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. *New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. ISSN 1732-6729. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 180 s. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J. (ed.). *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014, s. 259–266. ISBN 978-80-7452-047-1.

- VETEŠKA, J. Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In VETEŠKA, J. (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 17–40. ISBN 978-80-7452-022-8.
- VETEŠKA, J., KURSCH, M. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- VETEŠKA, J., SVOBODOVÁ, Z., TURECKIOVÁ, M. (eds.) *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace*. Praha: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2018. 134 s. ISBN 978-80-7603-006-0.
- VILDNER, R. Odborné vzdělávání v České republice – aktuální situace a trendy. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital: proceedings of the 9th International Adult Education Conference: 11-12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020a, s. 149-160. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X.
- VILDNER, R. *Střední Odborné Vzdělávání v ČR a Uplatnění Absolventů na Trhu Práce – Aktuální Situace a Trendy*. Disertační práce. Praha/USA: LIGS University, 2021. 102 s.
- VILDNER, R. Vývoj počtu středních odborných škol a žáků technických oborů. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the context of professional development and social capital: proceedings of the 9th International Adult Education Conference: 11-12 December 2019, Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020b, s. 217-228. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- VOJTĚCH, J. a D. CHAMOUTOVÁ. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2018.

- VOJTĚCH, J. a M. ÚLOVEC. K vývoji vzdělanostní struktury žáků středního a vyššího vzdělávání. *Pedagogika*, roč. 69, č. 2, 2019, s. 226–237.
- VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. 54 s. ISBN 978-80-905109–3-7.
- VOJTOVIČ, S. *Koncepce personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2011. 186 s. ISBN 978-80-247-3948-9.
- VRONSKÝ, J. *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 197 s. ISBN 978-80-7357-747-6.
- VYSEKALOVÁ, J. a kol. *Chování zákazníka. Jak odkrýt tajemství „černé skříňky“*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3528-3.
- WAGNEROVÁ, I. a kol. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-3701-0.
- WALL, J., & AHMED, V. Use of a simulation game in delivering blended lifelong learning in the construction industry-Opportunities and challenges. *Computers & Education*, 2008, 50, 1383–1393. <https://doi.org/10.1016/j.compe du.2006.12.012>.
- YANKOV, L. & Kleiner, B. Human resources issues in the construction industry. *Management Research News*, 2001, 24, 101-105. doi: 10.1108/01409170110782711.
- ZELENKA, M. a R. RYŠKA. *Reflex 2010: zpráva čtvrtá, Kompetence absolventů*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, 2011.

Seznam použitých zkratek

AO	autORIZAČNÍ osoba
BOZP	bezpečnost práce
CEO	Chief executive officer (chief executive); výkonný ředitel
CŽV	celoživotní vzdělávání
ČKAIT	Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě
ČR	Česká republika
ČVUT	Česká vysoké učení technické v Praze
D	dělník
GTM	globálního řízení talentů
HSE	Health, Safe and Environment
KOM	kompetenční oblast modelu kompetencí
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj ČR
NŘD	náměstek ředitele divize
OŘ	oblastní ředitel
OŘN	řídící norma
PM	personální manažer
PO	požární ochrana
POKR	plán osobnostního rozvoje
PŘ	personální ředitel
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
THZ	technicko-hospodářský zaměstnanec
UER	útvary ekonomického ředitele
UOR	útvary obchodního ředitele
ÚVZD	útvary vzdělávání
VŠ	vysoká škola
VTR	výrobně-technický ředitel
VZD	vzdělávání

Seznam tabulek, grafů a schémat

Tabulka 1: Vývoj počtu škol a žáků středních škol v České republice v letech 2004 až 2019

Tabulka 2: Změny uvnitř, na hranicích a vně organizací

Tabulka 3: Přehled kompetencí projektového manažera

Tabulka 4: Analýza klíčových kompetencí projektových manažerů ve stavebnictví na základě metaanalýzy

Tabulka 5: Pohlaví respondentů

Tabulka 6: Souhrnné statistické zpracování proměnných (1)

Tabulka 7: Souhrnné statistické zpracování proměnných (2)

Tabulka 8: Přehled definovaných kategorií a kódů

Tabulka 9: Procesní kroky modelování kompetencí stavebního manažera

Tabulka 10: Struktura kompetencí stavebního manažera

Graf 1: Vývoj počtu žáků v letech 2004 až 2019

Graf 2: Dlouhodobý vývoj počtu 15 letých osob vstupujících na SŠ (včetně trendu)

Graf 3: Vývoj počtu absolventů, kteří v letech 2005–2016 ukončili vzdělání (všichni po základní škole)

Graf 4: Vývoj počtu žáků a studentů v letech 2012 až 2018

Graf 5: SŠ – odborné vzdělávání bez nástavbového studia (denní forma vzdělávání)

Graf 6: Počty studentů ve školním roce 2018/2019 (vzdělávání s výučním listem)

Graf 7: Věkové rozdělení respondentů

Graf 8: Vliv kompetenčního modelu na systematické vzdělávání

Graf 9: Frekvence vzdělávacích aktivit

Graf 10: Informovanost respondentů o možnostech dalšího profesního vzdělávání

Graf 11: Motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání

Graf 12: Motivační prostředky ze strany zaměstnavatele

Graf 13: Zavedený kompetenční model a spokojenost respondentů

Graf 14: Potřeby ve vzdělávacích oblastech

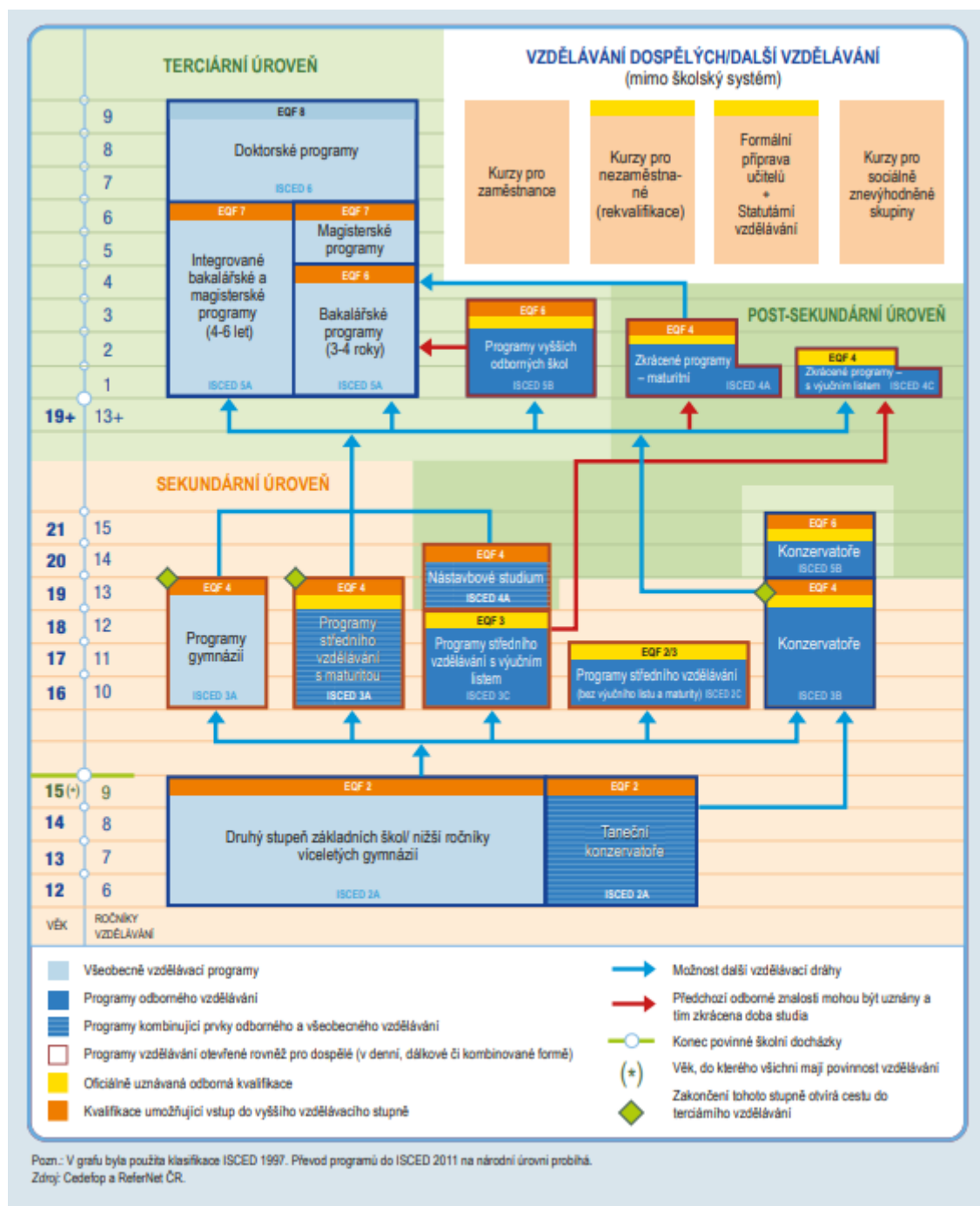
Graf 15: Kompetenční model a vzdělávací potřeby respondentů

Schéma 1: Pyramida potřeb podle Abrahama Maslowa

Schéma 2: Proces tvorby a udržitelnosti kompetenčního modelu v organizaci

Přílohy

Příloha A – Systém vzdělávání v ČR



Zdroj: CEDEFOP (2013)

Příloha B. – Dotazníkové šetření

pohlaví:

věk:

- a) muž
- b) žena

1. Máte v organizaci zavedený kompetenční model pro vedoucí pracovníky?
 - a) ano
 - b) ne
2. Je ve vaší organizaci zavedené systematické další profesní vzdělávání?
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
3. Jste sám/a dostatečně motivován/a k dalšímu vzdělávání??
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
4. Jste sám/a dostatečně motivován/a k dalšímu vzdělávání?
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
5. Spatřujete potřeby Vašeho dalšího profesního vzdělávání?
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
6. Množství vzdělávacích aktivit, kterých se během kalendářního roku zúčastníte je podle Vás:
 - a) nadbytečné
 - b) odpovídající
 - c) spíše nedostatečné
 - d) zcela nedostatečné
7. Máte dostatek informací o možnostech dalšího vzdělávání?
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
8. Jak hodnotíte nabídku dalšího profesního vzdělávání?
 - a) dostatečně
 - b) odpovídající
 - c) spíše neodpovídající
 - d) neodpovídající
9. Kolik vzdělávacích programů jste absolvoval/a během kalendářního na vedoucí pozici?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 více

10. Jste spojen/a s procesem dalšího profesního vzdělávání ve vaší organizaci?
 - a) určitě ano

- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

11. V jaké oblasti cítíte potřebu dalšího profesního vzdělávání?

.....

.....

12. Na jaké kompetence se zaměřují Vámi absolvované vzdělávací aktivity?

.....

.....

.....

Příloha C – schéma polostrukturovaného rozhovoru

Níže je uvedeno schéma polostrukturovaného rozhovoru, tj. základní otázky, které byly pokládány respondentům za účelem dosažení výzkumných cílů:

- Jaký je přístup vaší firmy k dalšímu profesnímu vzdělávání?
- Je ve Vaší organizaci zavedený kompetenční model pro vedoucí pracovníky? Jak byste tento přístup popsal?
- Je nabídka dalšího profesního vzdělávání dostačující?
- Je nabídka dalšího profesního vzdělávání podle Vás v souladu s kompetenčním modelem?
- Je nabídka dalšího profesního vzdělávání navázána na pracovní místa a kompetenční modely?
- Je ve vaší firmě nastavený vzdělávací plán?
- Jak je přistupováno ke vzdělávání a rozvoji v kontextu hodnocení a odměňování zaměstnanců?
- Jak byste dále popsal specifika dalšího profesního vzdělávání manažerů ve stavebnictví?