

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



RIGORÓZNÍ PRÁCE

**NEZAMĚSTNANOST**

Unemployment

AUTORKA RIGORÓZNÍ PRÁCE: MGR. JITKA EVA RŮŽKOVÁ

VEDOUCÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE: PHDR. IVAN SLAMĚNÍK, CSc.

2011

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem lidem, kteří pro mě byli inspirací, zdrojem informací, odbornými i morálními poradci. A také všem těm, kteří se se mnou do výzkumu pustili – účastníkům i kolegům.

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne 20.1.2011

.....  
Mgr. Jitka Eva Růžková

## **Abstrakt**

Rigorózní práce se zabývá problematikou nezaměstnanosti a možnostmi její prevence rozvojem klíčových kompetencí, které vymezuje jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a vlastností, které jsou univerzálně přenositelné a použitelné nejenom pro hledání zaměstnání, ale celkově pro úspěšné uplatnění se v podmínkách dnešní doby.

V obecné části jsou čtenáři přiblížena historická a teoretická východiska vysvětlující vztah člověka k práci a zaměstnání, je osvětleno současné chápání nezaměstnanosti jako sociálního problému s největšími dopady na určité rizikové skupiny lidí. Jsou tu předložena fakta o dopadech nezaměstnanosti na člověka a jejich interakci s demografickými i osobnostními charakteristikami jedince. Dále je čtenář seznámen s doposud používanými přístupy k pojmání kompetencí, s jejich vlivem na úspěšné začlenění se do pracovního života a s možnostmi jejich měření. Závěr této části je věnován otázkám prevence nezaměstnanosti z hlediska zaměření, forem i metod. Větší prostor je věnován poradenství jako nejúčinnější metodě a současnému interdisciplinárnímu řešení otázek nezaměstnanosti v rámci politiky zaměstnanosti.

Praktická část stručně představuje tvorbu jednoho z preventivních programů nezaměstnanosti - programu rozvoje klíčových kompetencí, zobrazuje průběh programu a vysvětluje volbu metod výzkumu. Výzkum hodnotí účinnost tohoto programu a opírá se o data vycházející ze sebeposouzení účastníků v experimentální a kontrolní skupině. Autorka zde také hledá možná vysvětlení a interpretace zjištěných dat.

## **Abstract**

This thesis deals with the issue of unemployment and its possible prevention by developing key competencies such as knowledge, skills, attitudes and personal characteristics. These are not only universally applicable when looking for a job, but are generally useful considering present demands.

In the general part this thesis brings closer some theoretical solutions explaining the relationship between humans and work and it sheds light on the present understanding of unemployment as a social problem that has considerable impact on certain, perhaps socially challenged or vulnerable, groups of people. At this point are presented facts about the impact of unemployment on human beings and their interaction with demographic and personal characteristics. Furthermore the reader becomes acquainted with thus far used approaches to conceptualizations of competencies, their effect on successful merging into the work life and possibilities of measurement. The conclusion of this section attends to the possibilities of preventing unemployment in terms of focus, forms and methods. More space is devoted to consulting as the most effective method and to contemporary interdisciplinary approach to issues of unemployment in the context of employment policy.

The practical section briefly presents creation of one of the unemployment prevention programs - a key competencies development program; it shows the running of the program and it explains the choice of methodology for this research. This project assesses the effectiveness of the program according to the data collected from self reflections of the participants in an experimental and a control group. The author also looks for possible explanations and interpretations of the collected data.

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 8  |
| I. Obecná východiska .....                              | 11 |
| 1 Člověk a trh práce .....                              | 11 |
| 1.1 Práce a zaměstnání.....                             | 11 |
| 1.1.1 Historický vývoj postoje člověka k práci .....    | 12 |
| 1.1.2 Novodobá filozofická východiska .....             | 13 |
| 1.1.3 Ekonomická východiska .....                       | 15 |
| 1.1.4 Psychologická východiska.....                     | 17 |
| 1.2 Nezaměstnanost.....                                 | 21 |
| 1.2.1 Vymezení nezaměstnanosti .....                    | 21 |
| 1.2.2 Rizikové skupiny .....                            | 26 |
| 1.2.3 Aktuální stav v České republice.....              | 32 |
| 2 Důsledky ztráty zaměstnání.....                       | 35 |
| 2.1 Ekonomické dopady .....                             | 36 |
| 2.2 Zdravotní dopady.....                               | 38 |
| 2.3 Sociálně psychologické dopady .....                 | 39 |
| 2.4 Dopady nezaměstnanosti na osobnost a psychiku ..... | 42 |
| 2.5 Prožívání nezaměstnanosti .....                     | 45 |
| 3 Kompetence.....                                       | 49 |
| 3.1 Vymezení.....                                       | 50 |
| 3.1.1 Definice kompetence ve školství.....              | 51 |
| 3.1.2 Definice kompetence v pracovní oblasti .....      | 52 |
| 3.1.3 Obecné vymezení .....                             | 54 |
| 3.2 Klíčové kompetence .....                            | 58 |
| 3.2.1 Struktura klíčových kompetencí .....              | 59 |
| 3.3 Klíčové kompetence pro zaměstnanost.....            | 63 |
| 3.4 AC jako nástroj hodnocení kompetencí .....          | 67 |
| 3.4.1 Proces a metody AC .....                          | 69 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4     | Prevence.....   | 73  |
| 4.1   | Zaměření prevence nezaměstnanosti .....               | 74  |
| 4.1.1 | Prevence primární .....                               | 74  |
| 4.1.2 | Prevence sekundární.....                              | 77  |
| 4.1.3 | Prevence terciární .....                              | 78  |
| 4.2   | Formy prevence .....                                  | 79  |
| 4.2.1 | Individuální přístup.....                             | 79  |
| 4.2.2 | Skupinový přístup k prevenci.....                     | 83  |
| 4.3   | Metody prevence nezaměstnanosti.....                  | 86  |
| 4.3.1 | Celoživotní učení .....                               | 87  |
| 4.3.2 | Poradenství .....                                     | 88  |
| 4.3.3 | Kariérové poradenství České republiky .....           | 91  |
| 4.3.4 | Politika zaměstnanosti .....                          | 93  |
| 4.3.5 | Programy zaměstnanosti.....                           | 94  |
| 5     | Závěr teoretické části .....                          | 97  |
| II.   | Praktická část .....                                  | 98  |
| 6     | Prostředí programu rozvoje klíčových kompetencí ..... | 99  |
| 6.1   | Širší souvislosti zkoumaného jevu .....               | 99  |
| 6.2   | Východiska pro sestavení programu .....               | 101 |
| 6.3   | Struktura a organizace PRKK.....                      | 104 |
| 7     | Aplikace programu .....                               | 106 |
| 7.1   | Definice zvolených kompetencí a jejich úrovně .....   | 106 |
| 7.1.1 | Komunikace a spolupráce.....                          | 107 |
| 7.1.2 | Samostatnost a výkonnost .....                        | 109 |
| 7.1.3 | Řešení problémů a tvořivost .....                     | 111 |
| 7.1.4 | Odpovědnost a spolehlivost .....                      | 113 |
| 7.1.5 | Myšlení a učení .....                                 | 114 |
| 7.1.6 | Zdůvodňování a hodnocení .....                        | 115 |
| 7.2   | Hodnocení úrovně kompetencí.....                      | 116 |
| 7.3   | Výzkumný úkol a hypotézy.....                         | 118 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 8     | Popis metod .....                          | 120 |
| 8.1   | Charakteristika souboru a sběru dat .....  | 120 |
| 8.2   | Výzkumné nástroje .....                    | 123 |
| 8.3   | Popis postupu .....                        | 124 |
| 9     | Výsledky .....                             | 126 |
| 9.1   | Základní statistické charakteristiky ..... | 129 |
| 9.1.1 | Komunikace a spolupráce .....              | 130 |
| 9.1.2 | Samostatnost a výkonnost .....             | 131 |
| 9.1.3 | Řešení problémů a tvořivost .....          | 132 |
| 9.1.4 | Odpovědnost a spolehlivost .....           | 133 |
| 9.1.5 | Myšlení a učení .....                      | 134 |
| 9.1.6 | Zdůvodňování a hodnocení .....             | 135 |
| 10    | Diskuse a závěr .....                      | 137 |
|       | Závěr .....                                | 141 |
|       | Seznam zdrojů .....                        | 143 |
|       | Přílohy .....                              | 156 |



## Úvod

Lidská psychika se utváří a projevuje v činnosti. V ontogenetickém vývoji člověka se primárně objevuje hra jako druh činnosti, který se má vliv na vývoji osobnosti jedince, později tato hra přechází v kvalitativně jiný druh činnosti – práci. Práce zajišťuje nejen základní prostředky pro život člověka, ale taktéž se podílí na ovlivňování lidské psychiky. Přispívá k interakci s prostředím, uspokojuje materiální a duchovní potřeby člověka, je zdrojem hodnot, umožňuje účelové vynakládání úsilí a aplikaci znalostí a dovedností. V pracovní činnosti se rozvíjejí fyzické vlastnosti, schopnosti, profesionální zájmy, postoje, životní názory, charakterové i volní vlastnosti. Zážitky úspěchu a neúspěchu mají vliv na sebevědomí, aspirační úroveň a tím zpětně i na motivaci. Spolu s Voltairem můžeme říci, že práce od nás zahání tři velké nepřátele – nudu, neřest a nouzi.

Pokud člověk práci nevykonává, rychle se u něj mohou objevovat různé negativní projevy, které oslabují psychickou stabilitu, nebo s sebou přinášejí ztrátu dosavadních schopností a dovedností a velmi často vedou k poklesu životní úrovně. Zaměstnání jako placená činnost zaujímá důležité místo v životě člověka, jelikož uspokojuje materiální potřeby a umožňuje seberealizaci. Ale člověk se za svůj život dostává i do situace, kdy zaměstnání ztratí nebo jej obtížně hledá a při hledání naráží na některé překážky, které ne vždy může překonat vlastní vůlí nebo vlastními silami. Některé skupiny osob čelí při uplatnění na trhu práce překážkám, které s sebou nese např. sociální role, kterou zastávají, jiní jsou znevýhodněni např. příslušností k etnickým menšinám, další se setkávají se znevýhodněním plynoucím z jejich zdravotního stavu. Stále výraznější je též znevýhodnění z důvodu věku a to jak příliš „nízkého“ tak „vysokého“.

Díky mému častému setkávání (ať už v osobním či pracovním životě) se skupinami nezaměstnaných žen, jsem se začala hlouběji zabývat problematikou nezaměstnanosti. Logickým krokem od teoretického zájmu byl praktický vstup do pracovní oblasti, ve které jsem v rámci projektů Evropské unie pracovala jako poradce pro nezaměstnané. Jelikož mám blíže ke skupinové práci než k individuální, zaujala mě možnost aplikace přístupu sociálněpsychologického výcviku a skupinového poradenství na oblast nezaměstnanosti. Sociálněpsychologický výcvik se rozšířil jednak do oblasti psychoterapie, ale také do oblasti přípravy manažerů, proč ho tedy nezkusit i v "mezioblasti" – u nezaměstnaných? A ihned tedy vyvstaly další otázky – bude v této oblasti trénink funkční a efektivní, bude fungovat jako prevence nezaměstnanosti? V rámci projektu jsme tedy začali sbírat zkušenosti a poznatky z této oblasti a vytvořili jsme program, který by měl rozvíjet kompetence, které jsou potřebné pro uplatnění se na trhu práce. Vycházeli jsme z předpokladu, že pro jedince v moderní společnosti se stává důležité umět používat své vědomosti a dovednosti v různých nových a často nečekaných situacích. Požadavky trhu práce a s nimi i nároky zaměstnavatelů zaznamenaly v posledních letech výrazné změny. Dříve personalisté kladli důraz především na odborné (faktické) znalosti uchazečů, zatímco dnes je čím dál více zajímaví měkké (funkční) dovednosti – kompetence. Při ucházení se o zaměstnání je potřebné přesvědčit poptávající stranu o funkčních schopnostech uchazeče. K tomu je potřeba tyto schopnosti znát a umět je používat. Právě trénink kompetencí prohlubuje sebepoznání, úspěšné používání a následně nárůst sebevědomí, ze kterého vyrůstá sebejistota potřebná k úspěchu při hledání zaměstnání. Osvojování a rozvíjení těchto schopností je záležitostí celoživotního vzdělávání, které je v dnešní společnosti pro každého jedince nutností.

V rámci rigorózní práce jsem se snažila podchytit nejen historický přístup k práci a nezaměstnanosti, ale i hlubokou interdisciplinaritu tohoto problému. Samozřejmě nebylo možné opomenout současný přístup našeho státu a Evropské unie k řešení těchto otázek, obzvláště po proběhlé světové finanční a hospodářské krizi v minulých letech. Přesto, že česká ekonomika vyšla z krize relativně dobře, trh práce ztratil podle celkové zaměstnanosti 1,2 % osob, což bylo sice méně než v Evropské unii, ovšem například ve zpracovatelském průmyslu, kde pracuje nejvíce mužů, klesla zaměstnanost o 5,9 %. A samozřejmě osoby z výše zmíněných rizikových skupin jsou často první, kdo o práci přichází.

Rigorózní práce je na rozhraní nejen personální, sociální a ekonomické psychologie, ale také psychologie, sociologie, ekonomiky a andragogiky. Některá témata jsem ovšem musela vzhledem k rozsahu rigorózní práce zmínit jen okrajově, ale samozřejmě by stála za hlubší prozkoumání. Největší důraz jsem se snažila klást na psychologické aspekty nezaměstnanosti.

Celá rigorózní práce vychází z jednoho základního předpokladu: nezaměstnaní, o kterých je zde řeč, chtějí práci získat a začlenit se zpět na trh práce.

# I. Obecná východiska

## 1 Člověk a trh práce

Život moderního člověka se odvíjí od práce – vzdělání je příprava na práci, volný čas je odpočinek po práci, spánek je nabrání sil do nového pracovního dne atd. Práce a zaměstnání hrají v našem životě roli centrální instituce, pomocí které se definujeme, určuje nám některé významné role, sociální statut a začlenění do společnosti, „práce je pouto, které nás váže k realitě“ (Freud, 1990).

### 1.1 Práce a zaměstnání

Uznání práce jako jednoho z nejdůležitějších momentů v životě člověka můžeme vystopovat zhruba do středověku, kdy práce začala být chápána jako vlastní účel života. Tuto ideu silně podporovalo křesťanské myšlení a později i většina nově vznikajících protestantských proudů. Od konce 18. století je důležitost práce v životě moderního člověka zmiňována ve filozofických pracích a doložena v řadě judikátů, které stanovují právo na práci pro každého člověka. Obecné právo na práci je zaručeno například článkem 26 Listiny základních lidských práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.), který zakotvuje právo každého člověka na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu, jakož i právo podnikat a provozovat jinou hospodářskou činnost a dále právo získávat prostředky pro své životní potřeby prací. Důležitost práce není ovšem doložena jen v právních předpisech, ale je zmiňována i v lidové moudrosti. Všichni známe přísloví „bez práce nejsou koláče“ či „komu se nelení, tomu se zelení“.

### 1.1.1 Historický vývoj postoje člověka k práci

Vztah lidí k práci závisí od společenského zřízení. V prvobytně pospolné společnosti se všechna činnost zaměřovala na získání potravy a uspokojení základních fyziologických potřeb. Člověk si práci jako samostatnou kategorii neuvědomoval. Otrokářské a třídní společnosti vnesly do vnímání práce emocionální zabarvení, často nezávislé na účelu práce. Práce přestala být citově neutrální, stala se buď nepříjemnou (nucená práce), nebo příjemnou (práce pro sebe, svobodná práce). Například ve starověkém Řecku byla práce kletbou a za zvlášť degradující byla považována taková práce, která zabezpečovala základní životní potřeby. Řekové považovali za nejprestižnější zaměstnání službu v armádě a statkářské zemědělství. Naopak opovrhovali takovými pracemi, které škodily tělu a zabraňovaly věnovat se přátelům a veřejnému životu.

Židé chápali práci jako způsob trestu za prvotní hřích a práce byla brána jako nepříjemná nevyhnutelnost. První křesťané také chápali práci jako odplatu za prvotní hřích, ale zároveň jí připisovali pozitivní funkci – odvracela od hříšných myšlenek. Například svatý Augustin vyzvedával fyzickou práci jako ctnost a vyhýbání se fyzické práci považoval za lenost. Za nejcennější považoval fyzickou práci v zemědělství, zatímco obchod chápal jako nedůstojné zaměstnání pro člověka pravé víry (Sojka et al., 2000).

Ve feudální společnosti byla práce vykonávána většinou se strachem a byla vynucena tvrdými tresty. Ve středověku se rozvíjely cechy a školy, které poskytovaly praktické i teoretické vzdělání a přípravu na práci. Práce se mohla stát svobodnou spontánní činností, ve které člověk uplatňuje své vlohy a schopnosti.

Protestantismus povýšil práci na klíč k životu a ustanovil ji jako vhodnou službu Bohu. Kalvín tvrdil, že člověk má vykonávat takové povolání, které přinese jemu i společnosti největší užitek.

Kapitalismus otevřel cestu k ještě větší svobodě při volbě povolání, i když ne pro všechny lidi stejně dostupnou (Rosina, 1967). Kapitalismus s sebou přinesl zvýšení poptávky po zboží a tím se přičinil o velké rozšíření soukromého podnikání. Po druhé světové válce se snížil počet drobných obchodních podniků a došlo i ke snížení svobodných povolání a naopak zvýšil se počet placených zaměstnanců. Mnoho lidí odešlo ze zemědělství a začalo pracovat v průmyslových odvětvích.

V současnosti se změnil přístup lidí k práci. „Lidé nejsou ochotni přijímat jakékoliv zaměstnání za jakýchkoliv podmínek, chtějí sami ovlivňovat volbu povolání“ (Hubinková, 2005, str. 15).

### **1.1.2 Novodobá filozofická východiska**

Německá klasická filozofie se začala blíže zabývat významem práce pro člověka a přistupovala k práci jako ke specifické lidské aktivitě, kterou se člověk vyčleňuje ze živočišného světa (například práce I. Kanta).

J. G. Fichte ve své idealistické koncepci člověka chápe práci jako objektivizaci lidského *já*, jako zpředmětňování člověka v přírodě. Práce je v jeho filozofii součástí procesu, v němž se *já* uvědomuje jako zdroj všeho. Práce je překonáváním, nikoliv tvořením, chybí v ní pozitivní moment.

F. W. J. Schelling přikládá zásadní filozofický význam praktické činnosti, kterou chápe jako ve vnějším světě zpředmětňující se transcendentální produktivitu jáství.

Pro Schellinga je lidské vědomí neodlučně spjato s vědomou praktickou činností ve vnějším světě. Dokonce vědomí vnějšího světa vzniká teprve v důsledku praktické činnosti.

Pro G. W. F. Hegela je práce primárně něčím jiným než materiálně zaměřenou činností. Práce je vyjádření svobody člověka vůči přírodě, tj. její přemáhání, panství nad ní, nejde o něco přirozeného. Postihuje práci jako prokazující se podstatu člověka; vidí jen pozitivní stránku práce, ne její stránku negativní. V práci se člověk stává „člověkem pro sebe“. Práce, kterou Hegel jedině zná a uznává, je práce abstraktně duchovní (Sobotka, 1964).

Důležitost práce v životě člověka můžeme zdůvodnit z pohledu filozofického i biologického: „práce jako přírodní i kulturní aktivita, jako jednota fyzické a duchovní námahy, totiž odpovídá hlubinné biologické potřebě člověka přiměřeně zatěžovat bytostné síly, konfrontovat je s rodově příbuznými silami a strukturami přírody“ (Šmajš, 2002, str. 11). Můžeme říci, že „potřeba pracovat... nemůže být jen výsledkem výchovy a stimulačního vlivu rodinného či sociokulturního prostředí. Zdá se, že jako součást lidské přirozenosti musela být zakotvena již v konzervativním genomu člověka... normální zdravý člověk má vedle hladu a žízně nutkavou potřebu účelové aktivity spojené s poznáváním, hrou a námahou – potřebu práce... Práce... může lidský organismus přetěžovat, ale také zjednávat jeho dočasnou rovnováhu v celkové dynamické nerovnováze, vyrovnávat některé vnitřní tenze a produkovat nové...“ (Šmajš, 2002, str. 17).

### 1.1.3 Ekonomická východiska

Společenské proměny během průmyslové revoluce vyvolaly zhoršování pracovních podmínek, bídu a nezaměstnanost a zároveň se podílely na vzniku ekonomie jako vědy. Ekonomie se jako mladá věda musela začít zabývat problematikou nezaměstnanosti. Například zakladatel klasické politické ekonomie A. Smith již v roce 1776 chápal zaměstnanost jako funkci akumulace kapitálu. Větší kapitál vytváří podmínky pro větší mzdový fond a možnost zaměstnat více dělníků. Malý kapitál omezuje mzdový fond a zvyšuje nezaměstnanost. Tato teorie byla rozšířena T. R. Malthausem o vliv tempa růstu populace, které je tak vysoké, že vylučuje pozitivní dopady akumulace kapitálu na vývoj zaměstnanosti (Fuchs, 2002).

Předchůdce rakouské subjektivně psychologické školy W. H. Gossen se v roce 1854 se zabýval teorií mezní užitečnosti a vytvořil rovněž teorii spotřebitele, která vysvětluje spotřebitelovu volbu mezi různými statky. Součástí této teorie jsou tři tzv. Gossenovy zákony, ze kterých je pro nás zajímavý zákon třetí, který řeší, za jakých podmínek spotřebitel upřednostní volný čas před vynakládáním práce a tedy možností nakupovat statky. Gossen říká, že při nízkých reálných mzdách budou pracovníci dávat přednost volnému času a přitom budou racionálně očekávat, že v budoucnu najdou lépe placenou práci. Rakouská subjektivně psychologická škola považuje za hybnou sílu hospodářské činnosti jednotlivce a rozhodující motiv pro pracovní činnost „péči o vlastní blahobyť“ (Sojka et al., 2000, str. 44).

Klasikové předkeynesiánské doby viděli příčinu nezaměstnanosti v příliš vysokých mzdách. Podle jejich teorie je řešením nezaměstnanosti snížení mezd zaměstnanců a nezaměstnanost tak zmizí.



Podle Keynesese je tomu však jinak, nezaměstnanost je způsobena poklesem kupní síly, jenž snižuje poptávku po zboží. Pokud zaměstnavatelé sníží svým zaměstnancům mzdy, zároveň tím sníží jejich koupěschopnost, a tím i celkovou agregátní poptávku (po jejich zboží). Budou tak dosahovat nižších zisků a své zaměstnance začnou propouštět. Vše se tak dostane podle Keynesese do jakési spirály, ze které není bez vnější pomoci úniku. Pomocí takto definovaných zákonů a teorií se Keynesovi na první pohled podařilo vysvětlit dlouhodobou nezaměstnanost, která panovala při velké depresi 30. let. Keynes se snažil dokázat, že celé hospodářství může být i při takto vysoké nezaměstnanosti v rovnováze (Fuchs, 2002).

Představitel neorakouské školy F. A. Hayek kritizoval Keynesovu teorii a zastával názor, že plnou zaměstnanost lze zajistit pouze snižováním mezd. Vycházel přitom z předpokladu, že „existuje nesoulad mezi rozdělením poptávky mezi jednotlivé druhy statků a služeb na jedné straně a na straně druhé alokací práce a ostatních výrobních zdrojů na výrobu těchto výstupů. Časem dochází k porušení struktury výroby a prostřednictvím změny cen musí dojít k nové alokaci zdrojů“ (Sojka et al., 2000, str. 53).

Zástupce monetarismu M. Friedman vylučuje existenci nedobrovolné nezaměstnanosti, připouští jen dobrovolnou nezaměstnanost a nezaměstnanost vzniklou díky nepružnosti trhu práce. Friedman chápe přirozenou míru nezaměstnanosti jako „přirozený (spontánní) výsledek dlouhodobé rovnováhy ekonomiky, při které neexistuje nedobrovolná nezaměstnanost a je zde stálá míra pracovní inflace“ (Sojka et al., 2000, str. 190).

Také nová klasická makroekonomie předpokládá, že téměř veškerá nezaměstnanost je dobrovolná. Například R. E. Lucas tvrdí, že „při tvorbě racionálních očekávání bude hospodářství vytvářet dlouhodobě přirozenou míru nezaměstnanosti. Ke vzniku vyšší či nižší míry nezaměstnanosti může pak dojít jenom tehdy, když se u pracovníků vytvoří nesprávná (chybná) agregátní očekávání“ (Sojka et al., 2000, str. 197).

Z ekonomického hlediska patří práce mezi výrobní faktory. Na trhu v roli poptávajícího vystupují firmy a v roli nabízejícího domácnosti. Pro většinu domácností představují odměny za práci jediný významný zdroj příjmu. Domácnosti za svoji práci dostávají mzdu a cenou práce je tedy mzdová sazba. I v případě tohoto výrobního faktoru se firmy snaží maximalizovat zisk a domácnosti maximalizovat užitek. Ochota pracovat je tedy „výrazem poznání, že efekt, který z konání práce plyne, je větší nebo roven oběti, která je spojena s jejím vykonáváním“ (Fuchs, 2002, str. 63).

#### **1.1.4 Psychologická východiska**

Z hlediska psychologie práce je práce účelně organizovaná volní činnost zaměřená na utváření materiálních a duchovních hodnot, které uspokojují rozmanité individuální a společenské potřeby. Práci můžeme pokládat buď za činnost vedoucí k dosáhnutí určitého cíle, nebo za specifickou incentivu (Rosina, 1967, s. 35). Lidská práce je cílevědomá, její cílevědomost spočívá v tom, že „si člověk nejdříve určí cíl, jehož chce prací dosáhnout, zvolí postup a připraví prostředky, které při práci používá a potom práci vykonává. Tuto činnost neustále zlepšuje a vytváří stále dokonalejší statky a služby. Cílevědomostí se lidská práce odlišuje od činnosti zvířat. Zvířata při své činnosti jednají pudově“ (Kolibová, Malátek, 1996, str. 25).

Práce je pro člověka důležitou podmínkou důstojné existence, uspokojuje jeho potřeby v celé jejich hierarchii, podílí se na integraci osobnosti člověka pomocí pravidelného denního režimu, přináší jistotu a potvrzení sebe sama a své užitečnosti. Práce je „nejsilnější objektivní pojítka s realitou“ (Buchtová, 2001, str. 81).

Člověk osobitým způsobem zpracovává informace a požadavky prostředí, přetváří si je do vlastních jedinečných seskupení poznatků, hodnot, motivů, cílů a činností. V práci člověk získává zpětnou vazbu o sobě a referenční systém pro posílení vlastního já. Díky tomu poznává sám sebe, reguluje sebepojetí a sebehodnocení, testuje účinnost vlastního já a rozvíjí sebezprezentaci. Práce je tedy zdrojem identity člověka, a zároveň intimity, jelikož v práci dochází ke sdílení důvěrných skutečností ze života jednice, je zdrojem společenství a sociální entity.

Práce zaujímá určité místo v hierarchii hodnot každého člověka. Je cílem i prostředkem dosahování osobních životních cílů a uspokojování potřeb. Míra, do jaké jsou tyto potřeby uspokojované a cíle naplňované, souvisí s úsilím, intenzitou a směrem životní aktivity člověka, která je součástí celkové životní spokojenosti a úspěšnosti. Proto je motivace tak úzce spjatá s prací jako naplněním lidského života vůbec, zdrojem lidské existence (Strmeň, Raiskup, 1998, s. 201).

Jedinec si vytváří subjektivní vztah k práci, který obsahuje celý komplex emocionálních a citových vazeb. Vztah člověka k práci je determinován mnohými faktory, které působí v různé intenzitě během celé životní dráhy. Obecnou míru vztahu k práci vyjadřuje pracovní spokojenost. „Úroveň pracovní spokojenosti/nespokojenosti výrazně determinuje obecnou kvalitu života, projevuje se ve významném vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince“ (Rymeš, 1996, str. 100).

Spolu s Kolibovou a Malátkem (1996, str. 29) můžeme tedy říci, že „vztah jedince k práci má své základní dimenze:

- postojovou (práce je vnímána jako hodnota);
- motivační (tvoří psychologický důvod pracovní činnosti);
- výkonovou (vyjadřuje faktický pracovní výkon).“

Práce plní některé důležité funkce v lidském životě. Merton rozlišuje manifestní a latentní funkci, kdy za manifestní funkci považuje zabezpečování prostředků na stravu a bydlení. Mezi latentní funkce patří:

- strukturování pracovního času – práce určuje strukturu dne, týdne i delších časových období,
- pravidelné sdílení zkušeností,
- poskytování zážitku tvořivosti, mistrovství a pocitu smyslu života,
- práce je zdroj osobního statutu a identity,
- práce je zdroj aktivity (Riegel, 2003 cit. podle Mertona, 1957).

Dále práce plní tyto funkce:

- umožňuje jedinci podílet se na cílech, které ho přesahují,
- vynucuje si řadu aktivit, k nimž bez zaměstnání není člověk motivován (Mareš, 1994 cit. podle Jahodové, 1979);
- přináší lidem pocit uspokojení,
- ovlivňuje duševní zdraví (Buchtová, 2001 cit. podle Warra, 1987);
- dává šanci osvojit si a používat určité znalosti a schopnosti,
- často přináší možnost přátelství a příležitost participovat na širších aktivitách s ostatními lidmi,
- přináší změnu, rozmanitost žití, umožňuje být v jiném prostředí než jen doma (Giddens, 1999).

Pokud uvedený výčet shrneme, můžeme říci, že práce má pro člověka funkci ekonomickou, osobnostně konstitutivní, seberealizační a podílí se na zabezpečení lidského štěstí a zdraví.

Pro upřesnění zde zmíníme rozdíl mezi prací a zaměstnáním, který můžeme definovat takto: Práce je cílevědomá, předmětná nebo účelově zaměřená tělesná nebo duševní činnost člověka, kterou vytváří nebo přetváří osobně nebo společensky užitečné hodnoty, případně poskytuje společensky potřebné služby. Oproti tomu je zaměstnání práce, kterou děláme, abychom si vydělali peníze (Strmeň, Raiskup, 1998, s. 201). Práce je tedy vykonávání úkolů „vyžadujících mentální či fyzické úsilí, jehož cílem je výroba zboží a služeb k uspokojování lidských potřeb. Za zaměstnání považujeme takovou práci, která se děje výměnou za pravidelnou mzdu nebo plat“ (Giddens, 1999, str. 309). Lidé chtějí nejen práci, chtějí zaměstnání. Pro většinu lidí je důležité, aby si prostředky na živobytí vydělávali, a ne je dostávali. To odráží psychologické funkce, které zaměstnání a mzda plní (Scruton, 1989).

Dle D. E. Supera sled zaměstnání, prací a pozic, které člověk zastává v průběhu života, vytváří kariéru, kterou je třeba vnímat jako součást životní dráhy člověka s přesahem do etapy předproduktivní i postproduktivní. Kariéra má dimenzi subjektivní a objektivní, přičemž pro naše účely je důležitější vymezení subjektivní kariéry, která se vztahuje k osobnímu ocenění úspěšnosti jednotlivých profesních fází (Rymeš, 1996 cit. podle Supera, 1957).

## 1.2 Nezaměstnanost

Český trh práce prošel od roku 1990 zásadními změnami. Trh práce výrazně ovlivňovaly dopady probíhající restrukturalizace ekonomiky, které se projevovaly v poklesu pracovních míst a ve změně požadované struktury kvalifikace. „Pro nově vznikající pracovní místa je charakteristická výrazná změna požadavků na kvalifikaci, dovednosti a výkon pracovní činnosti. Tento faktor je jedním z klíčových důvodů růstu nezaměstnanosti v posledních letech“ (MF a ČSÚ, 2005, str. 27). I přes ekonomický růst a zvyšování životního standardu většiny obyvatel České republiky zůstává „naléhavým problémem otázka dlouhodobé nezaměstnanosti spojená se sociálním vyloučením určitých skupin obyvatel. Zaměstnanost je klíčovým nástrojem k jejich začlenění do společnosti“ (MF a ČSÚ, 2005, str. 30).

### 1.2.1 Vymezení nezaměstnanosti

Obecně za nezaměstnaného je v ekonomické teorii považována osoba schopná pracovat, která však nemůže najít placené zaměstnání. Základem vymezení nezaměstnanosti je rozdělení osob do skupin (volně dle ČSÚ, 2008):

- Ekonomicky aktivní
  - Zaměstnaní: za zaměstnané považujeme všechny osoby od určitého věku, které v průběhu sledovaného období pracovaly alespoň jednu hodinu za mzdu, plat nebo jinou odměnu, nebo měly formální vztah k zaměstnání. Jsou zde zahrnuty i osoby na mateřské dovolené.
  - Nezaměstnaní: dle Mezinárodní organizace práce (ILO) to jsou osoby, které nebyly zaměstnané (ve smyslu předchozího), aktivně hledaly práci a byly připraveny k nástupu do práce.

- Ekonomicky neaktivní jsou osoby, které nebyly zaměstnány a nesplňují podmínky pro zařazení mezi nezaměstnané, např. děti předškolního věku, žáci, nepracující studenti, starobní důchodci, dlouhodobě nemocní, osoby evidované na úřadu práce neschopné do práce nastoupit (účastníci rekvalifikací, atd.).

Pro vymezení nezaměstnanosti musíme rozlišovat mezi dvěma koncepty měření nezaměstnanosti - mírou úplné nezaměstnanosti a mírou registrovanou nezaměstnanosti.

Úplnou nezaměstnanost zjišťuje Český statistický úřad (ČSÚ) čtvrtletně. Tento ukazatel je „odhadem získaným z výběrového šetření pracovních sil. Za nezaměstnané se podle mezinárodně srovnatelné metodiky považují všechny osoby patnáctileté a starší, obvykle bydlící na sledovaném území, které v průběhu referenčního týdne souběžně splňovaly 3 podmínky ILO:

- nebyly zaměstnané,
- byly připraveny k nástupu do práce, tj. během referenčního období byly k dispozici okamžitě nebo nejpozději do 14 dnů pro výkon placeného zaměstnání nebo sebezaměstnání,
- v průběhu posledních 4 týdnů hledaly aktivně práci (prostřednictvím úřadu práce nebo soukromé zprostředkovatelny práce, přímo v podnicích, využíváním inzerce, podnikáním kroků pro založení vlastní firmy, podáním žádosti o pracovní povolení a licence nebo jiným způsobem).

Mezi nezaměstnané patří i osoby, které nehledají práci, protože ji již našly a jsou schopny ji nastoupit nejpozději do 14 dnů. Ukazatel je konstruován podle metodiky Eurostatu vypracované na základě doporučení Mezinárodní organizace práce (ILO).

Zařazení do této kategorie nesouvisí s kategorií registrovaných uchazečů o zaměstnání na úřadech práce a ani s faktem, zda tyto osoby pobírají či nepobírají příspěvek v nezaměstnanosti či jiné sociální dávky nebo příspěvky“ (ČSÚ, 2008).

Míra registrované nezaměstnanosti zahrnuje osoby, které jsou evidované ke konci příslušného měsíce na úřadech práce. Způsob výpočtu míry registrované nezaměstnanosti na úrovni obcí je stanoven následovně (MPSV, 2005):

$$\frac{\text{míra nezaměstnanosti ke konci sledovaného měsíce [\%] = \text{dosažitelní uchazeči o zaměstnání evidovaní na ÚP}^1}{\text{ekonomicky aktivní obyvatelstvo}^2} * 100$$

Některé ekonomické teorie namítají, že toto měření nevystihuje určité skupiny, například:

- pracovníky s nuceným zkráceným pracovním úvazkem;
- osoby vyloučené z pracovní síly (odrazené pracovníky).

Jsou to lidé, kteří přestali práci hledat a nevěří, že ji ještě najdou.

Pro tyto případy se v některých zemích používají odvozené míry nezaměstnanosti, které se pokouší lépe vystihnout určitý problém (dlouhodobou nezaměstnanost, zkrácené úvazky) a také postihují registrované uchazeče na úřadu práce, kteří jsou momentálně nedosažitelní.

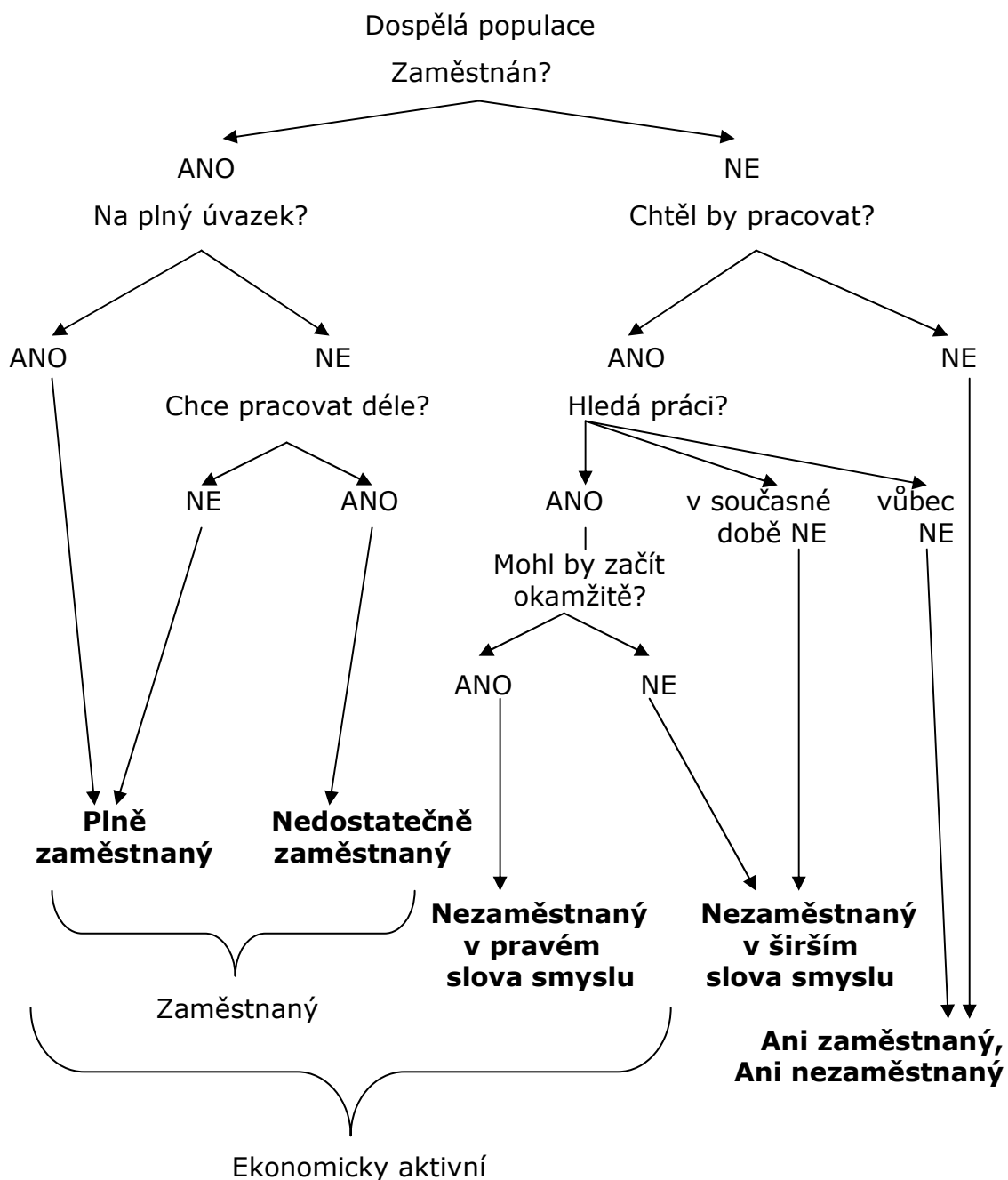
---

<sup>1</sup> Jedná se o uchazeče o zaměstnání, kteří mohou bezprostředně nastoupit do zaměstnání při nabídce vhodného pracovního místa, tj. evidovaní nezaměstnaní, kteří nemají žádnou objektivní překážku pro přijetí zaměstnání. Za dosažitelné se nepovažují uchazeči o zaměstnání ve vazbě, ve výkonu trestu, na základní, náhradní nebo civilní vojenské službě, uchazeči v pracovní neschopnosti, uchazeči, kteří jsou zařazení na rekvalifikační kurzy nebo uchazeči, kteří vykonávají krátkodobé zaměstnání a dále uchazeči, kteří pobírají peněžitou pomoc v mateřství nebo kterým je poskytováno hmotné zabezpečení po dobu mateřské dovolené, protože ti všichni si podle metodiky ILO nemohou aktivně hledat práce a podle metodiky ILO nejsou považováni za nezaměstnané (MPSV, 2004).

<sup>2</sup> údaj ČSÚ ze sčítání lidu, domů a bytů (MPSV, 2005).



Při vymezení nezaměstnanosti z pohledu sociálních teorií se můžeme zmínit o Sinclairově taxonomii možných stavů zaměstnanosti a nezaměstnanosti:



Obr. 1 Taxonomie stavů zaměstnanosti; Zdroj: Giddens, 1999 cit. podle Sinclair, 1987

Při vysvětlování příčin nezaměstnanosti se rozlišují základní typy nezaměstnanosti – frikční, strukturální a cyklická (volně dle Mareše, 1994).

Frikční nezaměstnanost vzniká v důsledku neustálého pohybu lidí mezi oblastmi a pracovními místy nebo v průběhu jednotlivých stádií životního cyklu. Dokonce, i kdyby se ekonomika nacházela ve stavu plné zaměstnanosti, byla by zde vždy určitá fluktuace – lidé, kteří hledají zaměstnání po absolvování školy, nebo se stěhují do jiného města, ženy se mohou vracet do práce poté, co měly děti. Protože frikčně nezaměstnaní pracovníci často přecházejí z jedné práce do druhé, nebo shánějí lepší zaměstnání, má se obvykle za to, že jsou nezaměstnaní "dobrovolně" a poptávka a nabídka pracovních pozic je v souladu.

Strukturální nezaměstnanost se objevuje tam, kde nastal nesoulad mezi nabídkou a poptávkou po pracovnících. Nesoulad může vzniknout proto, že se poptávka po určitém druhu práce zvyšuje, zatímco po jiném druhu se snižuje, a nabídka se ani v jednom případě nepřizpůsobuje dostatečně rychle. Díky tomu se často setkáváme s nerovnováhou u jednotlivých povolání nebo oblastí, protože určité sektory se rozvíjejí, zatímco jiné upadají. Tento druh nezaměstnanosti může být také podmíněn překážkami v oblasti mobility pracovní síly.

O cyklické nezaměstnanosti hovoříme, je-li celková poptávka po práci nízká. Jestliže se celkové výdaje a produkt snižují, nezaměstnanost se zvyšuje prakticky všude. Tento stav nastává zejména v období hospodářské recese, pracovníci jsou propouštěni bez nároku na návrat. Tento druh nezaměstnanosti můžeme označovat též jako nedobrovolnou nezaměstnanost.

## 1.2.2 Rizikové skupiny

Přístup k práci na základě rovného zacházení je zakotven v zákoně o zaměstnanosti (zákon č. 435/2004 Sb.). Na základě tohoto zákona jsou přijímána opatření na podporu a dosažení rovného zacházení s muži a ženami, s osobami bez ohledu na jejich rasový a etnický původ, s osobami se zdravotním postižením a s dalšími skupinami osob, které mají ztížené postavení na trhu práce, pokud jde o přístup k zaměstnání, rekvalifikaci, přípravě k práci a ke specializovaným rekvalifikačním kurzům. Zákon o zaměstnanosti věnuje některým skupinám zvýšenou pozornost při zprostředkování zaměstnání a vymezuje opatření pro zaměstnávání těchto osob. Otázka rovných příležitostí všech osob byla zařazena do střednědobé strategie politiky zaměstnanosti a byla koncipována ve čtvrtém pilíři Národního plánu zaměstnanosti (MPSV, 1999) a objevuje se v malých obměnách v každé aktualizaci Národního akčního plánu zaměstnanosti. Součástí čtvrtého pilíře jsou čtyři základní cíle přístupu na základě rovných příležitostí: posílit právní a institucionální nástroje a mechanismy k odstranění diskriminačních projevů na trhu práce; vytvořit reálné možnosti využívání mimořádných dočasných opatření ve prospěch těch skupin osob, jejichž přístup k zaměstnání je výrazně ztížen; monitorovat stav úrovně prosazování práva na zaměstnání u skupin občanů ohrožených diskriminací; přispívat k odstraňování neoprávněných rozdílů v odměňování mužů a žen. Které skupiny populace tedy jsou nejvíce ohrožené nezaměstnaností?

### 1.2.2.1 Lidé bez kvalifikace

Nekvalifikovaní pracovníci tvoří největší skupinu nezaměstnaných. Do této skupiny patří absolventi základních škol, často sem spadají členové různých subkultur a etnických menšin, lidé s deviantním chováním a sociálně nepřizpůsobiví. Největší problém při začleňování této skupiny do pracovního procesu je způsoben tím, že v důsledku ekonomických reforem jsou pracovníci s nízkou kvalifikací postupně vytlačováni a nahrazováni levnými stroji.

Pokud se blíže podíváme na specifický problém zaměstnávání Romů z poněkud širšího hlediska, můžeme objevit důvody jejich rezistence a pasivity. Romové jsou od pradávna lidé kočovní, jejich devizou byla vždy manuální práce. Bohužel, již od středověku jsou různými nařízeními a zákony potlačovány veškeré pozitivní znaky tohoto etnika. Postupně byli omezováni v pohybu, a tudíž se dále ztížila možnost jejich obživy. V roce 1781 – za vlády Marie Terezie, byl vydán zákon, který velmi výrazně prosazoval asimilační politiku (např. nutil Romy oblékat se stejně jako většina, nemluvit romsky, rozptýlit se do různých oblastí). Během průmyslové revoluce jejich dokonalá znalost řemesel přestala být pro případné zákazníky zajímavou. Ve dvacátém století majoritní společnost, ač nevědomě, učinila tuto minoritu na sobě závislou. Společnost jim sebrala jejich kulturu, jazyk a způsob obživy, ale již nebyla schopna jim předložit jinou alternativu, která by se ztotožňovala s majoritní kulturou, ale přesto akceptovala romské zvyky a tradice. V romské mentalitě je tudíž zakořeněn hluboký pocit méněcennosti vůči „bílým“. Jedinou možností, jak si uchovat alespoň zlomek sebevědomí, spočívá v jakési „pasivní rezistenci“ vůči nabídkám a snahám aktivní politiky zaměstnanosti, případně v patologických projevech vůči společnosti (Braierová, Růžková, 2005).

### 1.2.2.2 Absolventi

Absolventi středních škol a mladiství jsou rizikovou skupinou z těchto důvodů:

- nemají potřebnou praxi a zkušenosti, které zaměstnavatelé požadují,
- jsou poměrně pasivní při vyhledávání zaměstnání, očekávají pomoc od společnosti (úřadů práce, známých, rodičů),
- často hledají pouze v místě bydliště,
- neorientují se na trhu práce, nejsou dostatečně připraveni ze školy na hledání práce (prezentace sebe sama, práce s písemnostmi, vyplňování dotazníků, atd.) (Pucová, 2003).

U nezaměstnaných absolventů se mohou objevovat závažné výchovné a psychologické problémy, neosvojení si pracovních návyků může vést v důsledku k sociálně patologickému chování i v dospělosti. Výsledky studie Henryho (Buchtová, 2002, str. 110 cit. podle Henryho, 1983) dokládají, že „prodloužená adolescence ohrožuje rozvoj osobní identity, identity mužství a ženství, dosažení nezávislosti na rodičích, akceptaci rodinných hodnot a hodnot společnosti. Ohrožuje i rozvoj profesionální role a schopnost navazovat a udržovat přátelství.“ Dle úřadu práce jsou stejně ohroženou skupinou mladí lidé do 25 let věku.

Absolventi vysokých škol mají ztížený vstup na trh práce z těchto důvodů:

- nemají pracovní zkušenosti, pracovní historii,
- většinou mají pouze zprostředkované kontakty,
- někteří chtějí získat pouze takovou práci, která odpovídá jejich vzdělání,
- mnozí z nich zakládají rodiny nebo již žijí ve svých rodinách, a tím vzniká časová prodleva mezi dokončením školy a získáváním praxe (Buchtová, 2002).

### 1.2.2.3 Ženy

Ženy jako takové patří mezi skupiny osob více ohrožených nezaměstnaností. Na nerovné příležitosti poukazuje například Program Iniciativy Společenství EQUAL v České republice a příručka twinningového partnerství v oblasti aplikace rovného zacházení (Asklöf, Strandberg, Wenander, 2003). Nepříznivé postavení žen na trhu práce vyplývá z toho, že zaměstnavatelé upřednostňují mužskou pracovní sílu pro její větší územní mobilitu a nezatíženost starostmi o domácnost a děti. I když je v České republice zaměstnáno hodně žen, jejich postavení na trhu práce je stále nevýhodné. Kromě diskriminace žen jako matek přetrvává diskriminace žen zejména v segregaci pracovního trhu podle pohlaví, nižších výdělcích žen a jejich mzdovém znevýhodňování, v neposlední řadě i v tendenci při snižování počtu zaměstnanců propouštět ženy mezi prvními. Nejzřetelnějším znakem nerovnosti žen a mužů při výkonu zaměstnání stále zůstává faktický rozdíl v odměňování. V české společnosti bohužel stále přetrvávají stereotypy o nižší schopnosti ženské pracovní síly v důsledku připsaných sociálních rolí (matky, pečovatelky, hospodyně), které jsou umocňovány tendencí žen k sebepodhodnocování, k rezignaci na rovnoprávné zacházení a odmítání popisu vlastní situace jako nerovné.

U mladé ženy představuje možné těhotenství sociální znevýhodnění, které ji vyřadí na dlouhou dobu ze zaměstnání a pro zaměstnavatele znamená nejistotu. Po návratu z mateřské či rodičovské dovolené má často žena jen omezené pracovní možnosti především kvůli riziku častější pracovní absence a požadavkům na snížený pracovní úvazek. U starší ženy zaměstnavatel předpokládá opět menší flexibilitu, neochotu učit se novým věcem a převážně ji považuje za neperspektivní zaměstnankyni.

V České republice většina žen pracuje na plný úvazek a není respektován cyklus rodiny. Před ženami stojí rozhodnutí, jak rozloží své pracovní a rodinné závazky. Pokud se žena rozhodne být ekonomicky aktivní a zvládat přitom rodinu, často se vyskytují problémy, jako jsou časté pracovní absence, neochota pracovat přesčas a podobné. Tyto problémy vyúsťují v neochotu zaměstnavatelů přijímat ženy do pracovního poměru. Momentálně zde není zřízena žádná legislativní úprava, která by podporovala zaměstnávání žen - sice v oblasti rovných práv pro Českou republiku platí, že právní řád jasně stanoví rovná práva žen a mužů, ale v praxi nemají ženy a muži rovné příležitosti těchto svých práv využívat. Vedle mála možností využívání flexibilní nebo zkrácené pracovní doby je problémem také nabídka služeb péče o děti, zejména služeb institucionálního charakteru. Částečné úvazky nejsou považovány za plnohodnotná zaměstnání a přerušení kariéry vede k rychlému zastarávání kvalifikace bez možnosti jejího doplnění. Doplnění kvalifikace by v podstatě částečně měly řešit úřady práce s nabídkou rekvalifikací, jenže jak už vyplývá z podstaty slova re-kvalifikace, jedná se o změnu nikoliv o doplnění kvalifikace.

#### **1.2.2.4 Lidé se zdravotním postižením**

Osoby se změněnou pracovní schopností jsou zvláštní skupinou nezaměstnaných, na které se nejvíce odrážejí dopady nezaměstnanosti na ekonomické, sociální i psychické úrovni. Skupina nezaměstnaných se změněnou pracovní schopností je nejvíce náchylná k různým psychickým onemocněním. Práce je pro tuto skupinu nezaměstnaných svým způsobem také druh psychoterapie, která předchází uzavření a omezení sociální komunikace a zhoršování celkového psychického stavu a onemocnění jako takového (Hubinková, 2000).

Zaměstnávání osob se zdravotním postižením je obtížné vzhledem k vytváření vhodných pracovních podmínek, ale také vzhledem k důrazu na produktivitu a výkonnost člověka. Sociální systém zajišťuje v určité míře základní materiální potřeby, ale vyloučení ze společnosti přináší frustraci ostatních potřeb, zvláště pocitu lidské důstojnosti a smyslu života. Proto je nutná podpora větší integrace a participace osob s postižením ve všech aspektech společenského života, včetně pracovního trhu a vzdělávání (Buchtová, 2002). Zákon o zaměstnanosti z roku 2004 ukotvuje jako metodu pomoci lidem se zdravotním postižením pracovní rehabilitaci, která je nejčastěji prováděná formou podporovaného zaměstnávání. „Smyslem podporovaného zaměstnávání je podpořit sociální začlenění lidí, kteří v důsledku zdravotního postižení nebo jiných znevýhodňujících faktorů mají ztížený přístup na otevřený trh práce a kteří by v důsledku toho mohli být nebo jsou sociálně vyloučeni. Podstatou podporovaného zaměstnávání je vyrovnání příležitostí takto znevýhodněných lidí v přístupu k pracovním příležitostem. Přitom je respektováno, že podporované zaměstnávání není jediný způsob, jak se začlenit do práce“ (Braierová, Růžková, 2005).

#### **1.2.2.5 Starší lidé**

Další ohroženou skupinou na trhu práce jsou osoby předdůchodového věku. Ovšem k lidem špatně se začleňujícím na trhu práce můžeme dnes řadit již ty, kterým je něco málo přes 40 let. U těchto lidí často dochází při ztrátě zaměstnání k hlubokým pocitům bezradnosti a strachu z budoucnosti, ke ztrátě sebedůvěry a postupné rezignaci na pracovní i společenskou aktivitu. S postupujícím věkem se člověk stále více potřebuje spoléhat na jistoty. Pokud se starší člověk stane nezaměstnaným, vnímá tuto situaci s velkou odpovědností za



rodinu a s obavami o uplatnění v konkurenci s mladšími uchazeči. Starší nezaměstnaní jsou z pohledu úřadu práce hodnoceni často jako lepší „studenti“ než mladí, dobře spolupracují a jsou mnohdy i při rekvalifikacích úspěšnější (Malá, 2004).

Hledání zaměstnání je komplikováno faktory jak na straně samotných uchazečů, tak zaměstnavatelů. Na straně uchazečů můžeme zmínit menší ochotu znovu se vzdělávat a přeorientovat se ve své profesi, doplňovat si znalosti a kvalifikaci. Také silné návyky a stereotypy znesnadňují přizpůsobování se novým situacím. Dále pocity sebelítosti a nevyužití mohou vést ke zvýšené sebekontrolě a minimalizaci rizika, což snižuje kreativitu a vytváří celkově obrannou aktivitu. Z pozice zaměstnavatelů jmenujme například neochotu investovat peníze na vzdělávání starších zaměstnanců. Pokud firma usoudí, že již nemá cenu do pracovníka investovat, ten se může cítit ošizen, zklamán a frustrován. V té chvíli může nastat situace, kdy produktivita práce staršího člověka klesá, ačkoliv by mohl společnosti nabídnout mnohé ze svých bohatých zkušeností (Buchtová, 2002). Stejné problémy nacházíme i u dlouhodobě nezaměstnaných.

### **1.2.3 Aktuální stav v České republice**

V každém období určitá míra nezaměstnanosti (přirozená míra nezaměstnanosti) vyjadřuje skutečnost, že určité procento zaměstnaných ztrácí zaměstnání a určité procento nezaměstnaných nalézá práci. Ve 30. letech minulého století sledovala nezaměstnanost cyklický vývoj ekonomiky, kdežto od poloviny 70. let je vývoj nezaměstnanosti nezávislý na vývoji ekonomiky.

Vývoj míry nezaměstnanosti v České republice v první polovině 90. let byl naprosto odlišný od ostatních transformujících se zemí. Toto období bylo vnímáno jako velmi příznivé, jelikož míra nezaměstnanosti nepřesáhla až do roku 1996 5%. Tento stav byl zapříčiněn nejenom růstem soukromého sektoru a služeb, ale především vyrovnáním struktury zaměstnanosti (snížení podílu žen a důchodců) a snížením mzdových nákladů. Ve druhé polovině 90. let nastoupila na tři roky hospodářská recese a spolu s restrukturalizací podniků vedla k prudkému zvýšení míry nezaměstnanosti až na 8,7% v roce 1999 (Plesníková, 2004). Po roce 2000 nastává obrat a nezaměstnanost začíná v absolutním vyjádření klesat. Ovšem zvrát nastal v roce 2009, kdy v důsledku ekonomické krize došlo k nejvyššímu meziročnímu růstu počtu nezaměstnaných za dobu existence České republiky – o 53,2 %. Míra nezaměstnanosti dosáhla v roce 2009 podle definice ILO 6,8%, v posledním čtvrtletí to však bylo 7,3 % (ČSÚ, 2010a).

Obecná míra nezaměstnanosti podle definice ILO dosáhla ve třetím čtvrtletí roku 2010 7,2% (ve stejném čtvrtletí roku 2008 4,4 %, 2009 7,4%). Odlišná metodika zjišťování se promítla do difference mezi výší obecné míry nezaměstnanosti (ILO) a míry registrované nezaměstnanosti MPSV. Míra registrované nezaměstnanosti MPSV dosáhla ve 3. čtvrtletí hodnoty 8,6 %. Zvýraznily se regionální rozdíly v nezaměstnanosti. Nízkou míru nezaměstnanosti mají trvale vysokoškoláci (2,9 %) a osoby s úplným středním vzděláním s maturitou (5,5 %). Vysoká míra nezaměstnanosti přetrvává ve skupině osob se základním vzděláním (23,6 %) a mírně nadprůměrná je v početné skupině osob se středním vzděláním bez maturity včetně vyučených (8,0 %) (ČSÚ, 2010b).

Vedle míry nezaměstnanosti je dalším palčivým problémem současné doby nerovné zacházení s uchazeči o práci a zaměstnanci. „Diskriminací se rozumí jednání (i opominutí), které spočívá v rozdílném (méně výhodném) zacházení z určitého důvodu v téže (či srovnatelné) situaci, pokud pro toto jednání není ospravedlnitelný důvod“ (Hubálek, Štěpánková, Zamboj, 2008, s. 16).

Diskriminací v přístupu k zaměstnání se zabývali například McCormick (1980, s. 210), kteří uvádějí, že práce nižší úrovně mají sklon mít větší poměr zaměstnanců z řad minorit a žen. Takovéto nepoměrné zastoupení v některých organizacích se hodí jako základ pro obvinění z nespravedlivé diskriminace v zaměstnání. Bezpochyby v některých případech rasové, etnické nebo genderové předsudky vedou k zaměstnaneckým praktikám, které jsou záměrně diskriminující pro určité skupiny. Avšak v mnoha případech nerovnoměrné rozložení pracovních pozic mezi podskupiny je spíše záležitostí neúmyslné diskriminace anebo komplexní směsice příčin.

Z výsledků agentury STEM opakovaně vyplývá, že tři čtvrtiny občanů ČR se domnívají, že u nás dochází při zaměstnávání k diskriminaci některých skupin obyvatel. Za nejčastější důvody uvádějí: věk, mateřství a zdravotní stav. Důvody diskriminace blíže ukazuje příloha 1. Ženy jsou citlivější na vnímání diskriminace než muži (Stem, 2007).

I když jsou nerovnosti na trhu práce vyvolány různými příčinami, velmi důležitou roli v nich stále hrají předsudky, a to na obou stranách. Na straně zaměstnanců a uchazečů o zaměstnání se předsudky promítají do malé ochoty vyjít požadavkům trhu práce vstříc, na straně zaměstnavatelů neochotou zaměstnávat některé specifické skupiny lidí a přizpůsobit jejich „objektivnímu“ handicapu pracovní podmínky.

## 2 Důsledky ztráty zaměstnání

Důsledky ztráty zaměstnání se zabývaly a zabývají různé výzkumy. Během světové hospodářské krize v 30. letech se začaly objevovat především sociografické studie, týkající se dopadů nezaměstnanosti na život jedince (především následků finančního strádání). Můžeme zmínit například Zwickerovu studii provedenou v letech 1934 a 1935, studii Marienthal z roku 1933, Varšavskou studii z roku 1935, Greenwichskou studii opakovanou v letech 1933 a 1940. Od 70. let 20. století se do výzkumů dopadů nezaměstnanosti zapojila obecná, vývojová a sociální psychologie a došlo k interdisciplinárnímu zkoumání dopadů nezaměstnanosti, pozornost se obrátila na různé psychické stavy, dopady na duševní zdraví a roli sociálního prostředí (Buchtová, 1994).

Na problémy dlouhodobé nezaměstnanosti se zaměřuje i OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj). V centru její pozornosti jsou zejména tyto jevy:

- past nezaměstnanosti, která způsobuje u nezaměstnaných ztrátu odbornosti, kvalifikace, pracovních návyků, což vede ke znevýhodňování při hledání práce. Ovšem i vysoká podpora v nezaměstnanosti může snižovat motivaci pracovat;
- past chudoby, kdy nabízená zaměstnání představují jen minimální navýšení přijímaných peněz oproti sociální podpoře. Tato situace samozřejmě nezvyšuje motivaci k práci a vede k životu na hranici sociální únosnosti;
- sociální vyloučení, které se týká především dlouhodobě nezaměstnaných lidí, kteří jsou touto situací frustrováni a mohou být vytlačeni na okraj společnosti (volně dle Hubinkové, 2005).

## 2.1 Ekonomické dopady

Pro většinu lidí znamená ztráta zaměstnání pokles životní úrovně. Nejhůře pociťují ekonomický dopad ženy samoživitelky, lidé předdůchodového věku a lidé se zdravotními problémy. Již ve Zwickerově studii se prokázalo, že nezaměstnanost přináší jedinci závislost na společnosti a zbavuje ho hospodářské samostatnosti (Zwicker, 2002). Nezaměstnaní jsou často odkázáni na finanční pomoc od státu a příbuzných. Příjem z podpory stěží pokrývá základní potřeby rodiny a přivádí rodinu do dluhů. Při delší nezaměstnanosti nezaměstnaný přestává dostávat podporu v nezaměstnanosti a je odkázán pouze na nižší sociální podporu.

Nezaměstnanost také negativně dopadá na státní rozpočet (vyplácení dávek a ztráty na neodvedených daních), na zdravotnictví a sociální služby (Buchtová, 2001, str. 102). Pokles produktivity práce a zaměstnanosti mají vliv na souhrnnou výkonnost ekonomiky měřenou hrubým domácím produktem (HDP). Růst nezaměstnanosti snižuje kupní sílu obyvatelstva a tím by se měla snižovat spotřeba domácností. Ovšem lidé nejsou vždy ochotni svoje výdaje omezit, proto se zvyšuje objem půjček či dochází k utrácení úspor.

Z trochu jiného úhlu se můžeme podívat, jak nezaměstnanost ovlivňuje ekonomické chování jedince, které je přirozenou součástí života člověka. Činnosti spojené se spotřebou zabírají značnou část nepracovní části dne a získávání zboží je často prožíváno jako pozitivní událost. Vlastnictví standardního množství zboží dává lidem pocit psychického bezpečí a sociálního statutu. Menší zdroje finančních prostředků omezují možnosti realizace nezaměstnaného v mimopracovních aktivitách a život na hranici existenčního minima způsobuje deprivaci, strádání a nepřímo

zátěž. „Deprivace spojená s neschopností získat a vlastnit určité množství zboží může mít charakter deprivace absolutní či relativní. Absolutní deprivace je chápána především jako existenční ohrožení, relativní deprivace je chápána jako psychické strádání“ (Mareš, 1994, str. 64). Absolutní deprivace s rozvojem sociálního státu většinou v dnešní době již nehrozí. Relativní deprivace se s medializací a globalizací světa naopak zvyšuje. Média prezentují určitou úroveň konzumu a sociální okolí tlačí na udržení určité úrovně spotřeby i ve chvílích, kdy k dosažení této úrovně chybí prostředky, což ve výsledku vede k intenzivnímu prožívání relativní deprivace. S prožíváním absolutní či relativní deprivace souvisí také chudoba. Chudoba není dána jen absolutně kvantitativně, chudý není jen ten, kdo stojí na dně společnosti. Dochází také k prožívání relativní chudoby napříč všemi společenskými vrstvami, kdy se jedinec porovnává se standardem úspěšnějších příslušníků své společenské vrstvy. „Konzum zboží ... poskytuje lidem v současných průmyslových zemích možnost vyjádřit svoji osobní identitu, vytvářet a potvrzovat sociální vztahy a ritualizovat svůj čas. Nezaměstnanost tuto možnost blokuje“ (Mareš, 1994, str. 75).

## 2.2 Zdravotní dopady

Nezaměstnanost působí na psychiku člověka a vyvolané reakce se mohou projevovat jak v psychickém, tak ve fyzickém prožívání. S pokračující délkou nezaměstnanosti se prohlubují dopady na zdravotní stav jedince. U dlouhodobé nezaměstnanosti (déle jak 6 měsíců) se objevují například tyto psychosomatické následky:

- strach a úzkostné stavy,
- poruchy spaní,
- pocity neúměrné únavy,
- nervozita a neurotické potíže (Buchtová, 2001);
- rozvoj depresivních symptomů (bezmocnost, rezignace, narušené sebevědomí, krize identity, pocit prázdna a nesmyslnosti),
- výskyt doprovodných jevů u zvýšené úzkostnosti, jako jsou bolesti hlavy, žaludeční potíže, kožní alergie, zvýšená náchylnost k nemocím, častější výskyt civilizačních chorob (Němec, 2003);
- vývoj paranoidní, schizofrenní a negativistické osobnosti,
- možnost sebevraždy (Bolla-Mládková, 2002);
- rozvoj alkoholismu a zneužívání dalších návykových látek,
- somatomorfnní poruchy,
- zhoršení předchozích organických onemocnění (Boleloucký, 2002).

Většinou nemůžeme jednoznačně určit, zda nezaměstnanost je prvotní příčinou ztráty psychického zdraví nebo zda jen nedekompenzovala doposud latentní poruchy (Riegel, 2003).

## 2.3 Sociálně psychologické dopady

Ztráta zaměstnání patří mezi jeden za závažných stresorů a přináší s sebou značnou psychosociální zátěž. Nezaměstnanost znamená frustraci i deprivaci základních lidských potřeb, které jsou prací přímo i nepřímo saturovány. Výzkumy Buchtové z let 1992 a 1999 (Buchtová, 2002) dokazují, že nejčastěji se ztráta zaměstnání projevuje sociální izolovaností, neschopností postarat se plně o své děti, konflikty v rodině a v manželství, dále růstem dysfunkčního a sociálně patologického chování.

Ztráta pracovní funkce vyřazuje z obvyklých sociálních vztahů a činností. Znamená také přijetí méně hodnotného statutu nezaměstnaného, se kterým jsou svázané některé nepříjemné povinnosti a je negativně přijímán jednak samotným jedincem, ale i společností. Snížení sociálního statusu je doprovázeno i poklesem životní úrovně, pochybnostmi o smyslu života a možnostech jedince.

Zaměstnání je modelem, podle něhož lidé žijí a upravují svůj styl života. Ztráta zaměstnání podstatně mění strukturu dne a boří životní stereotypy. O rozvržení dne rozhoduje jedinec sám, což je pro mnohé nesnadný úkol. Prvotní pocity volnosti postupně přecházejí v prázdnotu, volný čas již nemá hodnotu, jelikož není protikladem pracovního vytížení. Čas přestává být vnímán jako důležitý, ztrácí se chuť vykonávat cíleně nějaké činnosti a nezaměstnaní tráví většinu dne "nicneděláním a zabíjením času". Činnosti, které musí být vykonávány, zabírají delší časový úsek a mnoho nezaměstnaných má potíže s vlastním započítáním aktivity, soustředěním a vykonáváním činnosti po delší dobu. Smysluplné využívání volného času však pomáhá překonávat tíživé dopady nezaměstnanosti.



Vyřazení z práce s sebou přináší narušení sociálních vazeb, které se může projevit v celkovém zhoršení sociální komunikace a interpersonálních vztahů. Nejčastěji dochází ke zhoršení vztahu k partnerovi a dětem, omezení sociálních kontaktů a postupnému vytyčování sociálních bariér a vytváření sociální izolace jako (nepůsobilí) ochrany před ztrátou identity. Při delší nezaměstnanosti začne okolí vnímat nezaměstnaného negativně a začne ho odmítat. Tlak okolí většinou zhoršuje u nezaměstnaného pocity méněcennosti a vlastní stigmatizace (Němec, 2003).

V rodině může mít nezaměstnanost negativní i pozitivní dopady. Pozitivní dopady se projevují posílením solidarity a podpory, stmelením rodiny a poskytnutím útočiště. Nejčastější negativní dopady na rodinu zahrnují dezorganizaci rodinného života, změny v sociálních vztazích, změny v rozdělení domácích prací. Krize rodinného života může vést k rozvodu či k násilným činům uvnitř rodiny (Mareš, 1994).

Sociální a psychologické dopady nezaměstnanosti na ženy mohou být nižší oproti ostatním rizikovým skupinám v závislosti na tom, jak ženu naplňuje role matky. Roli matky na mateřské nebo rodičovské dovolené ženy prožívají různou měrou, záleží na tom, jakou důležitost přikládají svému postavení v zaměstnání a seberealizaci, přičemž nezáleží na míře vřelosti vztahu k dítěti (k dětem). Matka na rodičovské dovolené je v současné společnosti vnímána jako osoba, která nevytváří hodnoty pro společnost, její roli matky není přikládán velký význam. Tyto signály o nízkém postavení ve společnosti může žena prožívat negativně, čímž klesá její sebedůvěra. Žena na rodičovské dovolené se také často ocitá v sociální izolaci, sociální kontakty se omezují na velmi malý okruh lidí, rodinu a kamarádky většinou z řad matek na rodičovské dovolené.

Tématem žen se na dlouhou dobu stává péče o dítě, žena je v podstatě ve společenské izolaci, ve srovnání s minulostí může trpět nedostatkem podnětů. Oproti ostatním nezaměstnaným je žena na rodičovské zvýhodněna náplní času péčí o dítě a nemusí u ní dojít ke ztrátě vnímání času a k nudě, i když činnosti spojené s péčí o dítě mohou být velmi jednotvárné, jednostranně zaměřené a neumožňují využití a rozvoj některých schopností matky.

Mnozí nezaměstnaní také trpí obavami z úbytku odborné kvalifikace a ochabováním pracovní vůle při déletrvajícím nezaměstnanosti. Je to podmíněno jednak tím, že nezaměstnaný je nucen přijímat méně kvalifikovanou práci, a také tím, že delší období nečinnosti přináší odvyknutí od práce, nechť pracovat, ztrátu chuti k další práci (Zwicker, 2002). Čím déle je člověk bez práce, tím je méně atraktivní pro zaměstnavatele a selhává při přijímacích řízeních, oslabuje se jeho morálka, iniciativa a sebevědomí.

S déletrvajícím nezaměstnaností se objevují různé sociálně patologické jevy. Zvyšuje se výskyt kriminality a delikvence, násilného chování, nadměrného pití alkoholu či užívání drog, léků a cigaret.

Nezaměstnanost je dle sociologů jedním z rizikových faktorů sebevražedného jednání. „Nezaměstnanost ... přináší často velké zoufalství, pocity selhání, bezmoci, které vedou k beznaději a rezignaci. Marná snaha sehnat zaměstnání vyvolává v člověku sílící pocit, že je bezcenný, že už nic nemá smysl a že se jeho rodině uleví, když tady nebude (Havránková, 2007, str. 492).

## 2.4 Dopady nezaměstnanosti na osobnost a psychiku

Rozbor osobnostních souvislostí nezaměstnanosti pomáhá pochopit nejen dopady nezaměstnanosti na jednotlivce, ale také zdroje nezaměstnanosti. Samozřejmě takovýto výzkum je omezen určením, zda aktualizované tendence osobnosti jsou vyvolány jako důsledek nezaměstnanosti, nebo zda je daný jedinec nezaměstnaný právě proto, že se u něj daná tendence vyskytovala vždy.

Výzkum Bolly-Mládkové (2002) zaměřený na poruchy vlastní regulace u nezaměstnaných ukázal snížení vlastní iniciativy, motivace a volní aktivity. Nezaměstnaní jednájí převážně pasivně, vyčkávají, neustále se zabývají vlastní situací, aniž by ovšem podnikli uvážlivé kroky, které by vedly ke změně.

Riegel (2003, str. 174) referuje o změnách v sebepojetí a identitě nezaměstnaných: „Sebepojetí je schéma, které začleňuje jedince do sociálního prostředí a vyhraňuje jeho interakci s ním. Ztráta zaměstnání tedy působí psychickou dislokaci a dezorientaci, která vede k modifikaci sebepojetí“.

Déletrvající nezaměstnanost vyvolává pocity zbytečnosti, méněcennosti či snížení sebevědomí plynoucí z neúspěšných pokusů o vstup na trh práce. Sebevědomí je také negativně ovlivněno tendencí nezaměstnaných přestat se o sebe starat, dbát o sebe. Výzkum provedený v roce 2004 v Moravskoslezském kraji (RPIC-VIP, 2004b) dokládá snížení sebevědomí u nezaměstnaných. Výrazný pokles sebevědomí uvádí 15,8% respondentů a mírný pokles 42,4% respondentů. Poklesem sebevědomí jsou nejvíce ohroženi dlouhodobě nezaměstnaní, ženy a lidé nad 50 let.

Ovlivnění sebevědomí nezaměstnaností můžeme vysvětlit díky pojmu vnímané sebeuplatnění (self-efficacy) od Bandury a pojmu lokalizace kontroly (locus of control) od Rottera. Vnímané sebeuplatnění zahrnuje představy člověka o sobě samém a svých schopnostech. Lidé, kteří mají pochybnosti o svých dovednostech, se nechají snadno odradit neúspěchem. Naopak osoby, které jsou přesvědčené o svých schopnostech, snášejí i neúspěchy dobře a jsou jimi spíše motivováni ke zvýšení úsilí k dosažení cíle. Pokud u jedince převažuje vnitřní lokalizace kontroly, dává ztrátu zaměstnání do souvislosti s vlastní osobou a mohou se objevit pocity viny a studu. Pokud převažuje vnější lokalizace kontroly, jedinec přisuzuje odpovědnost za stav vnějšímu okolí a spíše se objevují pocity hněvu a bezmoci. Při snaze o řešení situace jedinci s vnější lokalizací kontroly nejsou tolik cílevědomí a spíše převládá malá sebedůvěra. Osoby s vnitřní lokalizací kontroly „disponují vyšší sebedůvěrou při dosahování vytyčeného cíle, jsou vytrvalejší, více sebekritičtější, projevují se vyrovnaností a nezávislostí“ (Buchtová, 2001, str. 98). Negativní vliv nezaměstnanosti na sebevědomí jedince tedy zmírňuje vnitřní lokalizace kontroly a vyšší vnímané sebeuplatnění. Nemůžeme ovšem tvrdit, že tato souvislost je kauzální. Přesvědčení řady lidí, že nezaměstnanost není důsledkem jejich selhání, ale výsledkem působení vnějších okolností, na které nemají vliv, jim pomáhá v obtížné situaci udržet sebevědomí. Můžeme tedy spíše říci, že vnitřní lokalizace kontroly se více podílí na aktivitě a úsilí, které jedinec projevuje při hledání zaměstnání.

Mikšík (1999, 2002) upozorňuje na vliv nezaměstnanosti hlavně na prožitkovou sféru, kde se nezaměstnanost projevuje nízkou psychickou pohodou, vnitřním nepokojem, rozladou, situační úzkostí, obavami z budoucna, sníženou pohotovostí k interakční aktivitě a nízkou interakční hybností.

Nezaměstnaní snadněji podléhají psychické desintegraci, mají sníženou odolnost vůči stresogenním vlivům, celkově dominuje závislý a pesimistický přístup k životu.

Prožívání nezaměstnanosti ovlivňuje nejenom osobnostní konstituce člověka, ale i jeho objektivní determinanty, jako pohlaví a věk. U nezaměstnaných mužů souvisí psychický dyskomfort s narušením sebedůvěry, ztrátou perspektiv, tenzemi ve vztahové oblasti a narušeným zdravotním stavem. Nezaměstnané ženy mají často „profil obezřetné, emocionálně citlivé osobnosti s tendencí vyhledávat podnětovou a prožitkovou stabilitu, klidný život a ustálené interakce, s menším vhladem do dynamických situačních kontextů a úsilím zbytečně nenarážet, vyhýbat se vyhoceným vztahům s okolím, přizpůsobovat se. Věkem pak narůstá anticipační regulace a snižuje se schopnost adaptace“ (Mikšík, 1999, str. 74). Ženy často trpí prožitky sklíčenosti, lítostivosti a uzavírají se do vlastního světa.

U nezaměstnaných do 25 let se vyskytuje zvýšený sebecit, introvertně zaměřená hloubavost, uzavírání se do sebe, obezřetnost a uvážlivost. „Problémy pracovního uplatnění se zřejmě souvisejí s výraznou potřebou neriskovat, hledat stabilní a klidný způsob života, ..., s váhavostí v procesu rozhodování se pro volbu životní cesty...“ (Mikšík, 2002, str. 80).

## 2.5 Prožívání nezaměstnanosti

Řada autorů se pokouší zachytit vliv nezaměstnanosti na životní strategie člověka v časovém horizontu. Příkladem tohoto přístupu může být například model křivky změny (ianus, 2006), který popisuje prožívání životních krizí a dá se aplikovat i na průběh nezaměstnanosti. Křivka změny popisuje tato stadia prožívání nezaměstnanosti (viz příloha 2):

- počáteční šok je první reakcí člověka na ztrátu zaměstnání, obvykle odmítá uvěřit tomu, že musí odejít ze zaměstnání,
- stadium optimismu se vyznačuje tím, že člověk akceptuje svou nezaměstnanost, má radost, že bude mít více času na svoje záliby, bude si moci dělat, co bude chtít, nebude muset vstávat, atd. Ale také se v této fázi člověk usilovně snaží najít nové zaměstnání, je plný energie a aktivity. Obecně převažuje víra v pozitivní vyřešení problému,
- stadium pesimismu, kdy člověk sice má hodně času, ale dochází ke spontánnímu poklesu aktivity, nastupuje pasivita, pocit nudy, zpochybňování své hodnoty, snížení sebeúcty,
- stadium rezignace je kritické stadium, kdy člověk má pocit beznaděje, bezesmyslnosti života. Zde se nejčastěji objevují dopady na psychiku, může se projevit fyzická nebo duševní nemoc. Nezaměstnaný internalizuje roli nezaměstnaného, narůstá apatie, ztrácí se zájem o aktivní řešení situace,
- stadium vyrovnávání se s krizí je doba, kdy se člověk "odrazí ode dna", najde možnosti a nové cesty vyřešení situace, zkouší je. Nemusí jít pouze o nalezení zaměstnání, ale i o adaptaci na nový způsob života a nalezení alternativních možností uspokojování potřeb.

Z křivky změny je možné únikovými strategiemi "sejít" na jinou životní cestu:

- popření, kdy nezaměstnaný vědomě či nevědomě popře svou situaci, nepřizná se ke stavu nezaměstnaného, předstírá, že dochází stále do práce;
- deziluze, která znamená předčasný útěk od řešení problému, odmítnutí reálného vyřešení situace. Domníváme se, že do této kategorie můžeme zařadit například spokojenost s brigádnickými pracemi či prací "na černo", ale i zneužívání návykových látek jako únik od reálného problému;
- hostilita, která se projevuje negativními pocity a agresivním jednáním vůči sobě i společnosti.

Jiný pohled na prožívání nezaměstnanosti, než na základě časového horizontu, nabízí Mareš (1994), který se zaměřuje na snahu nezaměstnaných přežít a žít i v nové situaci. Jsou to životní strategie:

- spojené s hledáním zaměstnání: hledání aktivního východiska konformními i nekonformními způsoby, legálními, pololegálními i nelegálními cestami, setrvání na pokusech zařadit se do hlavního proudu společnosti;
- související s přežitím v nových podmínkách: zdržování se spotřeby, snížení potřeb, nalezení jiných méně nákladných způsobů uspokojování potřeb;
- zaměřené na překonání stigma nezaměstnanosti: upřednostnění jiného statutu než nezaměstnaného (ženy v domácnosti, matky, studenta, předčasného důchodce), začlenění se do minoritní společnosti, zatajování informace o nezaměstnanosti.

Pokud se budeme zabývat otázkou, jak se nezaměstnaní adaptují na svou situaci, můžeme použít Mertonovo schéma pěti typů adaptace na anomickou situaci v úpravě nizozemských sociologů (Mareš, 1994, str. 94-95 cit. podle Mertona, 1957). Ti mezi nezaměstnanými rozlišují:

- konformisty, kteří hledají placené zaměstnání obecně akceptovatelnými způsoby, spolupracují s úřady práce, nepracují v šedé ekonomice a nezneužívají systému sociálních podpor,
- ritualisty, kteří se již vzdali naděje na získání práce, ale ze setrvačnosti dodržují formální role nezaměstnaného, docházejí na úřad práce, zřídka pracují v šedé ekonomice a nezneužívají systému sociálních podpor,
- osoby snažící se o únik z reality, rezignované na nalezení práce, nedodržující formální role nezaměstnaného a utíkající do uzavřeného světa často spojeného s návykovými látkami,
- podnikavé, kteří se snaží nalézt uplatnění v neformální ekonomice,
- kalkulující, jejichž cílem není získat zaměstnání, ale dovedně využívat všech možností sociálního státu,
- autonomní, kteří nehledají zaměstnání, protože si našli jiné způsoby své realizace, pokud přijmou zaměstnání, tak jen krátkodobě k doplnění finanční situace.

Výzkumy z poslední doby ukazují, že problém nezaměstnanosti je ve společnosti obecně vnímán jako palčivý, proto nejsou nezaměstnaní osobně vnímáni příliš negativně, nejsou tolik stigmatizováni a ostrakizováni, jako to bylo například v polovině 90. let.



Obecně se dá nezaměstnanost zařadit mezi zátěžové situace s vlivem na psychiku i sociální postavení člověka, která ve svých důsledcích může působit pozitivně i negativně. Pozitivní dopad má nezaměstnanost, pokud je chápána nikoliv jako ohrožení, ale jako příležitost ke změně. Častěji však nezaměstnanost dopadá na jedince jako tíživý existencionální zážitek.

Psychologické výzkumy potvrzují, že důsledky ztráty zaměstnání nelze generalizovat, protože vytváří v člověku specifické vlastnosti, způsoby chování, emoční nastavení, ale i způsoby vnímání a interpretování světa (Osikowska, 2002). Prožívání i zvládání ztráty zaměstnání je individuální a je podmíněno řadou faktorů. Mezi ně můžeme počítat věk, pohlaví, kvalifikaci, zdravotní stav, finanční situaci, osobnostní vlastnosti, sociální dovednosti, psychickou odolnost a schopnost zvládat neúspěch, emoční a sociální podporu, délku nezaměstnanosti, ale i jeho vlastní pohled na situaci, „co vše ztratil a jaké vidí možnosti a cesty kompenzace vzniklé ztráty, nakolik jsou objektivně dostupné saturace vzniklých ztrát a on sám je s to nalézt a řešit východiska ze vzniklé situace“ (Mikšík, 2006, str. 21). Na druhou stranu vlastnosti, které jsou výhodné v pracovním životě, jako je „podnět tvrdě pracovat, touha směřovat k něčemu, ambice zdokonalovat svou činnost jsou ... ovšem zároveň vlastnosti, které činí nezaměstnanost pro člověka mnohem tvrdší“ (Mareš, 1994, str. 136 cit. podle Bakkeho, 1933). Jaké jsou to tedy dovednosti a znalosti, které zajišťují úspěšnou integraci do společnosti i do hospodářského systému?

### 3 Kompetence

Vývoj Evropy od druhé poloviny 20. století je velmi rychlý, inovativní, klade vysoké nároky na osvojování si nových vědomostí a dovedností, jejich vhodnou aplikaci a účelné využití. V dnešní době není nejdůležitější to, co jedinec ví, ale to, jestli ví, jak a kdy má vědomosti použít, a jestli je schopný se z nových situací poučit. Jak shrnuje Rey (1996, str. 57): nové formy práce a pro mnohé nezbytnost několikrát za život změnit povolání a přizpůsobit se nečekaným situacím vyžadují schopnosti, které zdaleka přesahují kompetence získané v průběhu specifického vzdělávání nebo školní výuky. Pro každého se tedy stává celoživotní vzdělávání potřebou, která nevede pouze k ekonomickému a technickému pokroku, ale přináší i osobní uspokojení danému jedinci. Vzdělávání musí být zaměřeno na získávání znalostí jak faktických, tak funkčních.

Pro efektivní nastavení vzdělávání (od vstupu dítěte do školy až k celoživotnímu vzdělávání) ustanovila Evropská unie několik komisí, které měly za úkol identifikovat základní znalosti a dovednosti potřebné pro úspěšnou integraci do hospodářského systému a do společnosti. Komise se snaží určit ty vědomosti, dovednosti, způsobilosti, schopnosti a postoje, které budou lidem umožňovat aktivní zapojení do společnosti. Cílem je vymezit základní kompetence, které úspěšný jedinec musí mít.

### 3.1 Vymezení

Při snaze o obecnou definici pojmu kompetence narazíme na známý problém – nejednoznačné vymezení pojmu. V čem panuje shoda, je přechod od pojmů znalosti nebo základní dovednosti k pojmu kompetence. Tento přechod mapuje i genealogický model znalostí: data → informace → znalosti → způsobilosti (Hroník, 2007, str. 84).

Znalost (knowledge) je definovaná jako „proměnlivý systém praxí prověřených poznatků o skutečnosti. Je výsledkem jednak vlastního aktivního poznávání na základě praxe, jednak pasivního poznávání v procesu výuky“ (Vavrečka, 2006, str. 339). Lundvall a Johnson rozlišují čtyři typy znalostí: know-what (vědět co – fakta, informace), know-why (vědět proč – principy, zákonitosti), know-how (vědět jak – funkční znalosti, metodiky, postupy), know-who (vědět kdo – vědět, kdo disponuje ostatními znalostmi) (Eurydice, 2002 cit. podle Lundvalla a Johnsona, 1994).

Ze znalostí dále vyrůstají dovednosti, které vystihují konkrétní úroveň osvojených činností a schopností. Základní dovednosti (basic skills) jsou většinou pojímané jako trivium – čtení, psaní, počítání. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčové pro osvojování si všech dalších dovedností, k učení i k pracovnímu uplatnění.

Všeobecné dovednosti (generic skills) jsou nezávislé na určitém předmětu<sup>3</sup>. Rey (1996) označuje jako všeobecné dovednosti ty dovednosti, které nejsou úzce svázány s jedním předmětem, ale dají se využít i v jiných oblastech. Mezi nejdůležitější všeobecné dovednosti patří komunikace, řešení problémů, logické myšlení, schopnost vést, tvořivost, motivovanost, týmová práce a schopnost učit se. Zde již vidíme velké překrývání s obsahem kompetencí.

---

<sup>3</sup> Též označované jako mezipředmětové, nadpředmětové, průřezové.

### 3.1.1 Definice kompetence ve školství

Francouzský termín *compétence* se původně užíval v oblasti odborné přípravy k označení způsobilosti vykonat nějaký úkol. V posledních letech se pojem kompetence šíří do všeobecného vzdělávání jako označení určitého potenciálu jednat nějakým způsobem. Dalo by se říci, že smysl slova kompetence v oblasti vzdělávání se nejvíce blíží smyslu anglického výrazu know-how.

Do pedagogiky byl pojem kompetence v dnešním slova smyslu zaveden na konci dvacátého století v kontextu filozofických úvah o významu výchovy a vzdělávání. Kompetence měly vyřešit problém přizpůsobení přípravy mladé generace požadavkům daným specifiky současné historické etapy vývoje lidstva. Je nutné přizpůsobovat vzdělávání, které mladí lidé absolvují, jeho budoucímu uplatnění, které bude postaveno na schopnosti pružně reagovat a osvojovat si nové poznatky (Jezberová, 1998).

Podle Perrenouda je kompetence schopnost mobilizace, uplatňování a zapojování osvojených poznatků ve složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích; schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně (Eurydice, 2002 cit. podle Perrenouda, 1997). Coolahan navrhl, „aby se na způsobilosti a kompetence pohlíželo jako na obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání“ (Eurydice, 2002, str. 13 cit. podle Coolahana, 1996).

Vzdělávání mladých lidí by se mělo přizpůsobit požadavkům současné etapy vývoje světa, především vysokému tempu rozvoje vědy a techniky, rychlým změnám reálného stavu všech oblastí společenského i pracovního prostředí.

### 3.1.2 Definice kompetence v pracovní oblasti

V pracovní oblasti poprvé zpopularizoval pojem kompetence Boyatzis, který je definoval jako: „Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“ (Armstrong, 1999, str. 194 cit. podle Boyatzise, 1982). Od vytvoření této definice kompetence vzniklo mnoho nových, které dávají převážně důraz na takové vlastnosti jedinců, „které ovlivňují jejich výkonnost v pracovních rolích“ (Armstrong, 1999, str. 195).

Kompetence je součástí pracovní způsobilosti člověka. Rymeš (1996, str. 100) vymezuje pracovní způsobilost jako „termín, který vystihuje poměr nároků nebo požadavků na straně pracovní činnosti a odpovídajících kapacit či vlastností osobnosti na straně pracovníka“. Jak uvádí Nový (1992, str. 46) „pracovní způsobilost vyjadřuje všechny stránky připravenosti člověka přiměřeně zvládat pracovní úkoly v rámci určitého zařazení či profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti a zkušenosti člověka, jeho všeobecný rozhled a morálku a rovněž osobní vlastnosti a postoje... Pracovní a sociální kompetence souhrnně vyjadřuje reálnou úroveň zvládnutí úkolů spojených s pracovním zařazením člověka“. Pracovní kompetenci člověka ovlivňují subjektivní faktory jako osobnostní znaky, motivace, zvládnutí pracovní pozice a objektivní faktory, například styl řízení na pracovišti, organizace a režim práce, způsob hodnocení, sociální klima. Bureš k uvedenému ještě uvádí, že pracovní „způsobilost je tedy určitý potenciál, soubor možností člověka“ (Bureš, Mayerová, Růžička, 1997, str. 129).

Kompetence se často spojuje se schopností podávat vysoký pracovní výkon. V této souvislosti hovoří Tureckiová (2004, str. 31) o profesní kompetenci „jako souboru takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních

i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnání pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jež jsou alespoň v určitých svých aspektech (složkách) přenosné mezioborově“.

Hroník (2007, str. 61) definuje kompetence jako „soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“. Kompetence jsou tedy pozorovatelné způsoby, kterými člověk dosahuje efektivních výkonů. Kompetence popisují, jak a čím se dosahuje výsledků.

Bedrnová (2000, str. 10) věnuje pozornost problematice kompetence v souvislosti s pojmy pracovní síla, pracovní způsobilost, kvalifikace a zabývá se vzájemným vztahem těchto kategorií. Za kompetenci pak považuje „optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese a daného konkrétního pracovního zařazení“. Kompetence může být podle Bedrnové a kol. (1998) i mírou schopnosti člověka zůstat sám sebou a současně být schopen reflektovat konkrétní požadavky právě zastávaných pozic a vykonávaných rolí.

V pracovní oblasti se slovo kompetence užívá minimálně ve dvou významech – mít kompetence (mít pravomoc něco dělat) a být kompetentní (být schopný něco dělat). Woodruffe rozlišuje, zda se jedná o oblast práce, ve které je osoba kompetentní – „*oblast kompetence* (v angličtině *competence*, tj. být schopen dobře pracovat, dělat správnou práci rychle a precizně, popřípadě být oprávněn dělat určitou práci)... [nebo] jde-li o dimenze chování, které tvoří základ kompetentního výkonu. To se vztahuje k osobě a Woodruffe pro to vyhrazuje slovo *kompetentnost* (v angličtině *competency*, tj. schopnost vykonávat úkoly vyžadované pracovním místem, pracovní způsobilost)“ (Armstrong, 1999, str. 198 cit. podle Woodruffa, 1991).

### 3.1.3 Obecné vymezení

Vytvořením obecné definice kompetence se zabývalo mnoho autorů. Například Weinert analyzoval celou řadu definic slova kompetence a nakonec dospěl k závěru, že ve všech oborech se kompetence vymezuje jako ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle (Eurydice, 2002 cit. podle Weinerta, 2001).

Tureckiová (2004, str. 29-30) definuje kompetence „jako vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci... a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně být připraven (umět) na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem promění... [Pojmem schopnost] se rozumí individuálně specifický soubor vlastností, postojů, znalostí, dovedností, zkušeností... Tato široce pojatá schopnost anticipovat situace a reagovat na ně přiměřeným způsobem se rozvíjí v procesu celoživotního učení a je podmíněna permanentním procesem zdokonalování dílčích schopností a dovedností jednotlivce, včetně dynamiky jeho sociálních vazeb a vztahů v rámci malých i velkých sociálních skupin“. Tato definice odpovídá Coombovu popisu kompetencí jako vstupů: „Jako vstup představuje kompetence schopnost nebo potenciál člověka vykonávat dobře nějaký úkol. Schopnost zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje. Kompetence jako vstupy mohou mít dvě formy: buď ty, které je možno získat studiem, výcvikem nebo zkušeností, nebo ty, které jsou jedinci vrozené, jsou mu „vlastní“ a které je obtížné ovlivnit“ (Armstrong, 1999, str. 199-200 cit. podle Coomba, 1996).

Tyto definice potvrzuje též model ledovce, používaný společností Hay Group Inc. k popisu složek kompetencí:

---



Obr. 2 Model ledovce; Zdroj: Hay Group Inc., 2003, překlad: autorka

Mnoho autorů se také zabývá kategorizováním kompetencí do druhů. Pro naši práci je nejdůležitější Armstrongovo (1999) rozdělení kompetencí na dva druhy – behaviorální kompetence a kompetence založené na práci. V americkém pojetí se klade větší důraz na behaviorální kompetence, které obsahují takové vlastnosti jako: interpersonální dovednosti, vedení, analytické dovednosti, orientaci na úspěch. Tyto kompetence jsou základními charakteristikami jedinců a bývají označovány jako měkké dovednosti. Britské pojetí se více zaměřuje na výkon a výsledky činnosti v práci, kompetence se vypracovávají na základě funkční analýzy pracovní činnosti a bývají označovány jako kompetence tvrdé.



Tureckiová (2004, str. 36) rozlišuje u profesních kompetencí manažera čtyři složky, které, jak se domníváme, můžeme rozlišit u kompetencí obecně. Jsou to složky:

- odborná (technická kompetence), která se opírá o kvalifikaci, znalost oboru, ale také sem spadají dovednosti analyzovat a řešit problémy, uplatňovat fungující řešení v praxi;
- metodická (koncepční kompetence), což je schopnost pružně a efektivně si osvojovat nové znalosti a metodické postupy, umět strukturovat a vidět souvislosti;
- sociální, která zajišťuje schopnost vytvářet dlouhodobé vztahy;
- osobní, k níž patří schopnost sebereflexe, sebehodnocení, sebedůvěry, samostatnost, odpovědnost za své činy, schopnost přiměřeně reagovat a emoční kompetence.

Obdobně dělí manažerské kompetence také Wagnerová (2002) na technické dovednosti, koncepční dovednosti a lidské vztahy.

Abychom mohli v praxi vymezit kompetence, které přispívají k úspěšnosti člověka, potřebujeme identifikovat a analyzovat jednotlivé situace, ve kterých se jedinec může nacházet. Obecná identifikace kompetencí je velmi obtížná, proto se vždy vztahuje k nějaké specifické životní situaci. Nejčastěji se setkáváme s analýzou kompetencí pro vykonávání určité práce. Armstrong (1999) uvádí sedm přístupů k analýze kompetence v personální oblasti. Jsou to:

- názor experta: vypracování seznamu kompetencí personalistou na základě jeho vlastní znalosti pracovní činnosti;
- strukturovaný rozhovor: na základě vypracovaného seznamu kompetencí se analyzuje chování, které přispívá nebo nepřispívá k dosažení vysokého výkonu;

- workshopy: odborní pracovníci definují výstupy klíčových aktivit sledované pozice, vypracují se příklady efektivního chování, které se nakonec přetvoří v názvy kompetencí;
- funkční analýza: identifikuje klíčové funkce dané pozice a definuje kvalifikační standardy;
- metoda kritických případů: odvozuje údaje o efektivním či neefektivním chování ze skutečných případů, ze kterých poté vytvoří seznam žádaných kompetencí;
- analýza pomocí síta prvků práce (repertory grid): vytváří popisy chování, které tvoří dobrý nebo špatný výkon v každém prvku práce;
- hodnocení pracovní kompetentnosti.

Správně identifikované kompetence by měly splňovat tyto předpoklady (volně dle RPIC-VIP, 2004a):

- globálnost: kompetence jsou obecně platné v rámci určité oblasti, vycházejí ze strategických dokumentů, cílů, jsou v souladu s etickými, ekonomickými a kulturními hodnotami;
- použitelnost: osvojení si kompetence znamená vysokou pravděpodobnost dosažení úspěchu, kompetence musí být potencionálně prospěšná pro všechny členy skupiny;
- sdělnost: kompetence jsou přijímány a uznávány všemi skupinami lidí, kterých se týkají;
- realizovatelnost: kompetence mohou být trénovány a jsou měřitelné.

Na základě analýzy kompetencí se vypracovávají kompetenční modely, které přímo popisují konkrétní kombinace vědomostí, schopností a dalších složek osobnosti nutných pro úspěšné zvládnutí dané situace (pozice, apod.). Uvedené metody analýzy kompetencí bychom mohli použít pro definování kompetencí pro jakoukoliv oblast života. V současné době je snaha identifikovat obecné lidské kompetence potřebné k úspěšnému životu ve společnosti a ekonomice.

## 3.2 Klíčové kompetence

Výběrem těch nejdůležitějších kompetencí, které jsou základní podmínkou pro úspěch v životě, se dostáváme k definování klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou vymezeny pečlivou úvahou o psychologických předpokladech pro úspěšný život a dobře fungující společnost.

V pedagogické literatuře je autorství pojmu klíčové kompetence připisováno Mertensovi (1974), který je vymezil jako nadřazené cíle vzdělávání a takové prvky vzdělávání, které poskytují klíč pro rychlé a snadné zpřístupnění nových poznatků speciálních věd.

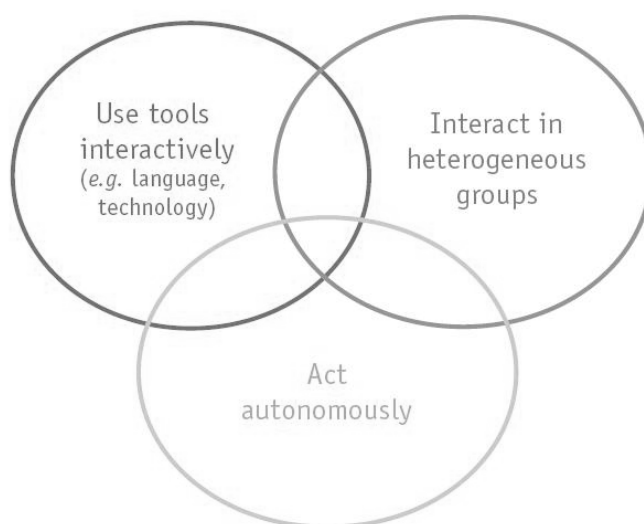
Filozofové Canto-Sperberg a Dupuy „charakterizují klíčové kompetence jako kompetence nepostradatelné pro kvalitní život... [to znamená] schopnost úspěšně, odpovědně a produktivně působit ve vlastním domově, v hospodářství i v oblasti politiky“ (Eurydice, 2002, str. 13 cit. podle Canto-Sperberga a Dupuye, 2001). Klíčové kompetence jsou tedy nezbytným předpokladem nezávislé, cílevědomé, odpovědné a úspěšné životní dráhy jednotlivců. Aby si kompetence zasloužila přívlastek klíčová, musí umožňovat jedinci úspěšné začlenění do řady společenských sítí, přičemž si jedinec zachová i svou nezávislost, a bude schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích.

Klíčové kompetence můžeme tedy chápat jako „Core Skills, jádrové dovednosti obecné a široce aplikovatelné“ (Jezberová, 1998, str. 22). Klíčové dovednosti reprezentují komplex přenositelných, multifunkčních znalostí, dovedností a postojů, které všichni lidé potřebují k osobnímu naplnění a rozvoji, začlenění do společnosti a zaměstnání. Klíčové dovednosti jsou předpokladem pro plnohodnotný osobní výkon v životě, práci a dalším vzdělávání (European Commission, 2003).

### 3.2.1 Struktura klíčových kompetencí

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum dovedností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci a v souladu sám se sebou. Podle Belze a Siegrista (2001, str. 166) je základem kompetentního chování „individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení (1) sociální kompetence, (2) kompetence ve vztahu k vlastní osobě a (3) kompetence v oblasti metod“. Sociální kompetence obsahuje schopnosti týmové práce, kooperativnost, zvládání konfliktů, komunikativnost. Kompetence ve vztahu k vlastní osobě zahrnuje nakládání s vlastní hodnotou, sebereflexi, sebevědomí, sebehodnocení a vědomou práci na sobě. Kompetencí v oblasti metod se rozumí schopnost analyzovat, divergentně myslet, strukturovat a klasifikovat, vidět souvislosti, kriticky přezkoumávat a zvažovat rizika a šance.

Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD, 2005) vydala zprávu zabývající se definicí a výběrem klíčových kompetencí. V této zprávě následovně rozčlenila klíčové kompetence:



Obr. 3 Klíčové kompetence; Zdroj: OECD, 2005

V centru struktury klíčových schopností je schopnost jedince přemýšlet o sobě jako výraz morální a intelektové zralosti a schopnost převzít zodpovědnost za své učení a jednání. Reflektivní myšlení naznačuje zapojení metakognitivní kompetence (myšlení o myšlení), tvořivosti a zaujetí kritického postoje. Reflektivní myšlení lidem umožňuje, aby pochopili, jak obecně vytvářejí zkušenosti pomocí myšlení, pocitů a sociálních vztahů.

První kategorií kompetencí je interaktivní užívání nástrojů (use tools interactively). Nároky prostředí vyžadují ovládnutí socio-kulturních nástrojů pro práci s informacemi, stejně tak jako ovládnutí hmotných nástrojů. V tomto pojetí není nástroj pasivní mediátor, ale prostředek aktivního dialogu jedince a jeho prostředí. Do této kategorie kompetencí patří tyto podskupiny:

- Interaktivní používání jazyka, symbolů a textu (use language, symbols and text interactively), která zahrnuje čtenářskou a matematickou gramotnost.
- Interaktivní používání znalostí a informací (use knowledge and information interactively), což je v současné době nazýváno jako přírodovědecká gramotnost (schopnost chápat a aplikovat vědecké pojmy, klást otázky, hodnotit informace, vyvozovat závěry, činit rozhodnutí atd.).
- Interaktivní používání technologií (use technology interactively), která zahrnuje zvládnutí informačních a komunikačních technologií – počítačovou gramotnost.

Druhá kategorie zahrnuje kompetence, označované jako sociální kompetence, sociální dovednosti (social skills), měkké dovednosti (soft skills), interkulturní kompetence. OECD je celkově označuje jako interakce mezi rozdílnými skupinami (Interact in heterogeneous groups).

Tato skupina kompetencí zahrnuje podkategorie:

- Dobré vztahy s ostatními (relate well to others), která předpokládá schopnosti respektu a uznávání hodnot, víry, kultury a historie ostatních. Dále empatii a řízení emocí.
- Spolupráci (co-operate), jejíž specifické komponenty jsou schopnost prezentovat svoje myšlenky a naslouchat ostatním, porozumění skupinové dynamice, schopnost vytvářet taktická spojení, schopnost vyjednávat a další.
- Schopnost řídit a vyřešit konflikt (manage and resolve conflicts), což zahrnuje schopnosti analyzovat situaci a původ konfliktu, identifikovat momenty souhlasu a nesouhlasu skupin, přerámovat problém, určit priority, cíle a podobně.

Třetí skupina kompetencí zahrnuje autonomní jednání (act autonomously). Vyžaduje po jedinci, aby si smysluplně a odpovědně řídil svůj život, vytvořil si svou identitu a určil si své místo ve světě, orientoval se na budoucnost s ohledem na své prostředí. Podskupiny obsažené v této kategorii jsou:

- Jednání v souvislostech (act within a big picture), jako je například chápání modelu světa (normy, kodexy, kultura, struktura...), postihování následků jednání a zvolení takového způsobu jednání, který odpovídá individuálním cílům, ale neporušuje společenské normy.
- Tvoření a realizování životních plánů a osobních projektů (form and conduct life plans and personal project), což znamená orientaci na budoucnost, na přeměnu svých přání a snů na skutečnost. Pro tuto kompetenci jsou důležité například schopnosti definovat přání, stanovit cíle a priority, učit se z minulých zkušeností, sledovat postup a přijímat rozhodnutí.

- Hájení a prosazování práv, zájmů, hranic a potřeb (defend and assert rights, interest, limits and needs), k tomu pomáhá znalost zákonů a obecně daných principů, schopnost argumentovat, navrhovat opatření a alternativní postupy.

Tato struktura kompetencí v podstatě odpovídá též struktuře vymezené Evropskou asociací pro vzdělávání dospělých (EAEA, 2003), která jako klíčové kompetence identifikuje komunikaci v rodném a cizím jazyce, matematickou gramotnost, přírodovědeckou gramotnost, počítačovou gramotnost, schopnost učit se, interpersonální sociální a občanské kompetence, podnikatelské dovednosti, kulturní rozhled.

Memorandum celoživotního učení (Evropská komise, 2000) podobně vymezuje základní dovednosti jako takové, které jsou vyžadovány společnostmi – na trhu práce a v pracovním životě, v reálných i virtuálních společenstvích a v demokracii. Tyto dovednosti umožňují člověku nalézt vlastní identitu a stanovit si životní cíle. Mezi potřebné kompetence řadí: digitální gramotnost, znalost cizích jazyků, schopnost učit se a pracovat s informacemi, sociální dovednosti (sebedůvěra, sebeusměrňování a přejímání rizika), podnikatelské schopnosti.

### 3.3 Klíčové kompetence pro zaměstnanost

Evropská komise předložila v roce 1993 Bílou knihu „Růst, konkurenceschopnost, zaměstnanost – výzvy a cesty vpřed pro 21. století“ jako reakci na vysokou míru nezaměstnanosti. Mezi možnými strukturálními opatřeními, které by měly zajistit vyšší intenzitu zaměstnanosti, uvádí odstranění nepružnosti na trhu práce především pomocí rozvoje lidských zdrojů. Vzdělání, příprava na povolání, ale i celoživotní vzdělávání musí pružně reagovat na změny trhu práce, tím se znalosti a dovednosti budou přizpůsobovat potřebám trhu práce a stanou se tak důležitým nástrojem v boji proti nezaměstnanosti. Přizpůsobení vzdělání potřebám trhu práce zajistí vnitřní i vnější flexibilitu trhu práce (Kotýnková, 2003).

Jezberová (1998, s. 23) doporučuje zařadit do odborného vzdělávání mládeže také následující klíčové kompetence, které připravují absolventa na uplatnění na trhu práce:

- komunikativní dovednosti (dovednost vyjadřovat se ústně i písemně přiměřeně situaci, vysvětlovat a znázorňovat, číst s porozuměním);
- personální dovednosti (sebepoznání a sebekontrola, schopnost stanovovat si reálné cíle, zdokonalovat své učení a pracovní výkon);
- interpersonální dovednosti (dovednost pracovat s druhými lidmi, přijímat odpovědnost za vlastní práci);
- dovednosti řešit problémy (dovednost identifikovat a analyzovat situace, zvažovat možnosti řešení, vybírat vhodná řešení, stanovit efektivní postupy a dodržovat je);
- numerické aplikace (dovednosti řešit praktické situace kvantitativním vyjádřením jejich kvantifikovatelných prvků);
- dovednosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi (počítačová gramotnost).



Hroník (2005, s. 36) mezi klíčové kompetence pro uplatnění se na trhu práce řadí:

- zvládání námitek a argumentaci;
- orientaci na potřeby a očekávání (naslouchání, poskytování zpětné vazby, zájem o potřeby, schopnost vymezení hranic);
- flexibilitu a proaktivitu.

Belz a Siegrist (2001) na základě analýz inzerátů pracovních míst ve Švýcarsku a Německu stanovili jako nejdůležitější klíčové kompetence pro uplatnění se na trhu práce tyto trsy schopností:

- komunikativnost (přípravenost a schopnost vědomě a harmonicky komunikovat – jasně a srozumitelně se vyjadřovat, naslouchat, vnímat neverbální signály a potřeby druhých);
- kooperace (schopnost aktivně a zodpovědně se podílet na skupinových pracovních procesech, být vstřícný k ostatním a dodržovat stanovená pravidla);
- schopnost řešit problémy (schopnost zpracovávat informace, plánovat výsledky, shrnovat, optimalizovat průběh prací);
- tvořivost (být otevřený novým postupům, umět rozeznávat problémy a nacházet alternativy, být přístupný originálním řešením);
- samostatnost (schopnost vyvíjet vlastní iniciativu, znát své přednosti a slabé stránky, zastávat vlastní názory a být otevřený konstruktivní kritice);
- výkonnost (schopnost soustředěně, vytrvale a vědomě pracovat na nějakém úkolu);
- odpovědnost (ochota jedince převzít zodpovědnost, odhadnout důsledky vlastního jednání, identifikovat se s úkolem);

- schopnost přemýšlet a učit se (schopnost rozvíjet své způsobilosti k učení, myslet v souvislostech a systémově);
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit (schopnost věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní i skupinové práce, stanovovat vhodná kritéria, umět výsledky shrnovat a poskytovat zpětnou vazbu).

V praxi České republiky ve vymezení kompetencí pro trh práce se můžeme setkat s projektem "Kompetence pro trh práce" v Moravskoslezském kraji. V rámci tohoto projektu byly určeny klíčové kompetence, které jsou požadovány zaměstnavateli od pracovníků. Na základě obsahové analýzy stěžejních strategických materiálů (Lisabonské cíle vzdělávání v evropském a národním kontextu, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha, Program rozvoje územního obvodu Moravskoslezského kraje), podrobných průzkumů zaměřených na trh práce (Průzkum bariér podnikání 2003, Průzkum inzerce nabídek práce, 2004, Anketa Kompetenční model pro Moravskoslezský kraj, 2004) vybralo Regionální poradenské a informační centrum (RPIC-VIP, 2004a) 14 klíčových kompetencí, které jsou důležité pro efektivní uplatnění se na trhu práce:

- kompetence k výkonnosti;
- kompetence k samostatnosti;
- kompetence k flexibilitě (operativnost a pružnost v myšlení a chování, schopnost přizpůsobit pracovní návyky a chování, efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích s ohledem na nové úkoly a nové spolupracovníky, partnery, zákazníky);
- kompetence k plánování a organizaci práce (schopnost práci strukturovat a definovat prostředky, činnosti a zdroje, které bude potřeba zajistit nebo musí být podniknuty k dosažení cíle);

- kompetence k řešení problému;
- kompetence k celoživotnímu učení (schopnost a ochota přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů s cílem aplikovat získané informace a znalosti v praxi);
- kompetence k aktivnímu přístupu (přirozený zájem jedince o dění kolem sebe, schopnost aktivně přistupovat k řešení problému);
- kompetence ke zvládnání zátěže (schopnost a připravenost jedince podat kvalitní a přiměřený výkon při zátěži a nestandardních pracovních podmínkách);
- kompetence k efektivní komunikaci;
- kompetence ke kooperaci;
- kompetence k uspokojování zákaznických potřeb (zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování zákaznických potřeb);
- kompetence k objevování a orientaci v informacích;
- kompetence ke komunikaci v cizích jazycích;
- kompetence k podnikavosti.

Z uvedených vymezení budeme dále pro naši práci využívat pojem kompetence jako vlastnosti, dovednosti a postoje, které nelze zahrnout do odborné kvalifikace. Je to soubor vědomostí, dovedností, postojů a vlastností, který je univerzálně přenositelný a použitelný a který je třeba nejen pro úspěšnou zaměstnatelnost. Kompetence nemohou samy o sobě nahradit odborné znalosti, ale jsou základem pro jejich nejefektivnější užití v praxi. Klíčové kompetence jsou ty nejdůležitější trsy schopností, které člověk potřebuje pro úspěšné uplatnění se v životě – jak v pracovním, tak i v osobním. Vzdělávání člověka by mělo být z části zaměřeno také na osvojování těchto kompetencí, čímž by společnost předcházela i sociálně nežádoucím jevům.

### 3.4 AC jako nástroj hodnocení kompetencí

Assessment centrum je v současné době poměrně módní metodou hodnocení a výběru zaměstnanců, jelikož je multisituační zkouškou zaměřenou na identifikaci potenciálu člověka a jeho kompetencí. Anglický termín assessment můžeme přeložit jako hodnocení, které je orientováno na predikci, zabývá se zhodnocením možných důsledků, promítá zhodnocení do různých kontextů. Assessment centrum by bylo možno přeložit jako „hodnotící středisko“, „hodnotící soustředění“, či „diagnosticko-výcvikové centrum“. Nepovažuje se však za instituci, ale za proces, zaměřený na hodnocení (Hroník, 2002). Užívaná zkratka je AC.

Problematika AC spadá do oblasti personální psychologie, která se zabývá všemi aspekty vyplývajícími z individuálních rozdílů mezi lidmi a projevujícími se v pracovní činnosti. Personální činnosti můžeme rozdělit do tří bloků: získávání pracovníků, personální rozvoj a mobilita zaměstnanců. AC se uplatňuje především v prvních dvou oblastech, například při výběru a rozmisťování pracovníků, při hodnocení a rozvoji kariéry, při identifikaci rozvojového potenciálu. Z pohledu metod personální psychologie můžeme AC zařadit jako jednu z metod hodnocení a poznávání osobnosti pracovníka (Štikar, Rymeš, Hoskovec, 2003). V současné době je stále více užíváno AC za účelem určení rozvojových kapacit stávajících pracovníků – hovoříme tedy o rozvojovém centru (v originálním znění označovaném jako Development centrum - DC). DC je zpravidla vícedenní, umožňuje identifikovat potenciál, vzdělávací potřeby pracovníků nebo pomáhá rozhodnout o dalším vývoji a pracovní perspektivě zaměstnanců. Samotní účastníci si z DC odnášejí bližší sebepoznání díky zpětné vazbě a závěrečné zprávě, která detailně rozebírá projevy v jednotlivých situacích. Celkové hodnocení je směřováno do budoucnosti.

AC lze použít také jako tréninkovou metodu především pro rozvoj manažerských dovedností (Bedrnová a kol., 1998).

Směrnice a etické pokyny pro činnosti Assessment centra z roku 2000 vymezují AC jako proces používající různé techniky a různé hodnotitele, kteří předkládají hodnocení podle rozsahu, ve kterém účastník projevuje zvolené kompetence (Diblíková, 2005).

Štikar, Rymeš, Hoskovec (2003, str. 356) definují AC takto: „Metoda spočívá v tom, že v průběhu několika dnů uchazeči či kandidáti procházejí ve výcvikovém středisku organizace připraveným „poznávacím programem“, jehož součástí jsou psychologické testy, strukturované rozhovory, řešení typických problémů a úkolů, hraní rolí v inscenovaných situacích, simulace pracovní činnosti, skupinové debaty apod. Skupina posuzovatelů (psychologové, manažeři a personalisté) pak hodnotí uchazeče podle předem stanovených kritérií a na závěr zpracovává společné hodnotící stanovisko.“

Podle Woodruffe existují čtyři zobecnění, platná pro typické AC (Diblíková, 2005):

1. účastníci AC jsou pozorováni týmem pozorovatelů – hodnotitelů,
2. hodnocení se uskutečňuje kombinací metod, které musí zahrnovat simulace klíčových elementů práce, na které se centrum zaměřuje,
3. všechny informace z hodnotících technik se shromažďují, obvykle pod titulem kompetencí rozhodujících pro vysoký výkon v dané práci,
4. účast několika lidí najednou.

### 3.4.1 Proces a metody AC

Základní znaky procesu považovaného dle Směrnic a etických pokynů pro činnosti Assessment centra za assessment centrum jsou (dle Diblíkové, 2005, zestručněno):

1. Analýza práce: analýza práce významného chování musí určovat dimenze, kompetence, vlastnosti a ukazatele pracovního výkonu, které jsou nutné k efektivnímu vykonávání práce. Analýza práce slouží k definici kritérií, které budou v průběhu AC pozorovány a hodnoceny.
2. Klasifikace chování: pozorované chování musí být klasifikováno do smysluplných a relevantních kategorií (dimenze, vlastnosti, vztahy, dovednosti...) nebo sdruženo do kompetencí.
3. Hodnotící techniky: techniky použité v AC musí být vytvořené tak, aby poskytovaly informace pro hodnocení dimenzí, stanovených analýzou práce.
4. Mnohostranné hodnocení: musí být použity různorodé hodnotící techniky, které jsou vybrány tak, aby vyvolaly různé typy chování.
5. Simulace: simulace je technika vytvořená za účelem vyvolání určitého chování souvisejícího s pracovním výkonem. V každém AC musí být zahrnuta nejméně jedna simulace.
6. Hodnotitelé: u každého hodnoceného se musí vystřídat jednotliví hodnotitelé, kteří by měli být vybráni s ohledem na různorodá kritéria. Typický poměr hodnocených k hodnotitelům je dva ku jedné.
7. Výcvik hodnotitelů: hodnotitelé musí projít výcvikem a prokázat své schopnosti předtím, než se zúčastní AC.
8. Zaznamenávání chování: hodnotitelé musí používat určitou systematickou proceduru, aby mohli přesně zaznamenávat pozorování specifického chování v čase samotného pozorování.

9. Zprávy: hodnotitelé musí připravit před závěrečnou integrací dat zprávu o svých pozorováních.
10. Integrace dat: integrace dat musí vycházet ze všech shromážděných informací, které jsou podstatné vzhledem k cíli hodnotícího procesu.

V průběhu analýzy práce a klasifikace chování můžeme pracovat s různě kategorizovaným chováním. Jedním z možných přístupů je také kompetenční přístup. V současné době mnoho firem zavádí kompetenční modely, které určují konkrétní kompetence, potřebné pro úspěšné vykonávání dané pozice. Obdobně jsme v předchozích kapitolách vymezili kompetence potřebné pro úspěšné uplatnění se na trhu práce. Tyto kompetence pro nás mohou být kritérii, posuzovanými v AC.

V pozorování a hodnocení kritérií, stanovených analýzou práce, se uplatňují především dva přístupy. Situační přístup představuje hodnocení projevů sledovaného člověka v kontextu situace, z hlediska efektivity jeho chování a zvládnutí situace. Rysový přístup představuje analýzu pozorovaného chování, rozřídění pozorovaných prvků a jejich zařazení například do kompetencí. V dnešní době se oba dva předchozí přístupy spojují do interakčního přístupu. Forma hodnocení při AC je nejčastěji kombinací kvantitativního a kvalitativního hodnocení. Kvantitativní hodnocení zachycuje pozorované jevy do určité škály, například míru projevení dané kompetence v konkrétní situaci nebo míru zvládnutí situace. Kvalitativní hodnocení slovně zhodnocuje projevy chování (Diblíková, 2005).

Na konci AC se vypracovává závěrečná zpráva, která obsahuje popis a hodnocení chování v jednotlivých situacích a shrnutí. Tato zpráva je základem pro podání zpětné vazby, která může být buď písemná nebo ústní a určená jen zadavateli či zadavateli a účastníkovi.

Jedním ze zdrojů efektivity AC je rozmanitost metod. Využívá se všech klinických metod: pozorování, rozhovoru, anamnézy, analýzy produktů, testových metod. Mezi nejčastěji využívané testové metody patří výkonové testy (především testy inteligence) a různé druhy osobnostních dotazníků. Méně jsou využívané projektivní testy. Individuální rozhovor je většinou řazen ke konci AC a slouží především k závěrečnému doplnění informací. Metody AC mohou být dle potřeb dále rozšířeny o různé znalostní testy, hodnocení sebe sama a dalších kandidátů, osobní dotazníky a zpětnou vazbu od kandidáta (Kyrianová, 2003).

Stěžejní část AC tvoří dle Bedrnové a kol. (1998) simulace reálných (manažerských) situací. Jsou to takové techniky, které modelují pracovní prostředí a úkoly v něm. Účastníci mohou projevit takové charakteristiky, které uplatní v určité pracovní pozici. Simulacemi reálných situací například jsou (dle Kyrianové, 2003, zestručněno):

- ukázky práce: vykonání dobře ohraničitelné praktické činnosti, která je důležitou součástí pracovní náplně a ovlivňuje pracovní úspěšnost;
- případové studie: obecná analogie pracovních úkolů;
- in-basket methods: kombinace rolové hry, případové studie a testu určená k odhalení organizačních schopností;
- prezentace: zaměřená k posouzení prezentačních a kognitivních schopností, reakcí na nečekanou situaci;
- dialog: má blízko k ukázkám práce a dále posuzuje manažerské a sociální dovednosti;
- týmové úkoly: jsou rolovými hrami, vytvářením imaginárního světa, slouží k posouzení reagování ve skupině.



Hroník (2002) chápe modelové situace jako nadřazený pojem pro případové studie, diskusní skupiny, hraní rolí apod. Dělí modelové situace na individuální a skupinové:

1. Individuální: Prezentace, pohovor, morální dilemata, hraní rolí, zkoušky tvůrčích a improvizčních schopností, případové studie, zkoušky znalostí a orientace v oboru, zkoušky zručnosti.
2. Skupinové: zaměřené na charakteristiky výkonové, interpersonální, kognitivní a na reakce na stres.

Námi vymezené kompetence se většinou měří prostřednictvím modelových úloh, které umožní vidět účastníka přímo "v akci". Obecně pro co největší efektivitu mají být úlohy tvořené na míru nejen hodnoceným kompetencím, ale také prostředí firmy. Měly by tedy co nejlépe odpovídat situacím, se kterými se bude účastník na dané pozici v konkrétní firmě setkávat a které bude řešit.

Modelové situace přinášejí v diagnosticko-výcvikovém využití AC možnost otestovat stávající schopnosti a určit opatření pro rozvoj schopností. Zároveň účastník poznává své vlastní přednosti a slabé stránky.

Metody AC respektive DC můžeme pro inspiraci využít při přípravě programů, které mají za úkol rozvíjet kompetence nezaměstnaných lidí.

## 4 Prevence

Zatímco frikční nezaměstnanost chápeme jako jeden z mechanismů udržování rovnováhy na trhu práce, dlouhodobá nezaměstnanost představuje ekonomické a sociální ztráty pro jedince i pro společnost. Dlouhodobou nezaměstnanost řadíme mezi sociálně nežádoucí jevy. Domníváme se, že stejně jako ostatní nežádoucí jevy, je třeba i nezaměstnanost řešit převážně preventivně. Prevence nezaměstnanosti má za cíl předcházet zvyšování počtu dlouhodobě nezaměstnaných. Obecně se ukazuje, že nedirektivní formy prevence (pedagogické a poradenské činnosti) jsou vhodnější než direktivní přístupy, jelikož zvyšují samostatnost a schopnost aplikace dovedností v budoucích situacích.

Tvorba preventivních programů by měla respektovat fáze vývoje člověka, koncepci celoživotního vzdělávání, interakci člověka s prostředím, aktuální životní situaci člověka a jeho potřeby. Nejefektivnější z hlediska ekonomických i psychosociálních dopadů jsou obecně programy primární prevence.

V České republice se na programy prevence nezaměstnanosti zaměřují dva hlavní subjekty: resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (školský poradenský systém) a resort Ministerstva práce a sociálních věcí (poradenský systém v resortu práce a sociálních věcí). Oba využívají kariérové poradenství a do jisté míry používají stejné metody a techniky práce, rozdíly jsou v cílové skupině, míře konkrétnosti a zaměření. Školský poradenský systém zde zmíníme pouze okrajově, jelikož jeho rozbor by přesahoval rozsah a zaměření této práce. Oba resorty nemají kariérové poradenství zakotveno v legislativě, takže kariérové poradenství najdeme pod jinými oficiálními názvy.

## **4.1 Zaměření prevence nezaměstnanosti**

### **4.1.1 Prevence primární**

Cílem programů primární prevence je předejít vzniku sociálně patologických jevů tím, že cílová skupina získá takové znalosti, dovednosti a postoje, které podporují zdravý životní styl, a tyto přednosti dokáže uplatnit ve svém chování nejen v době realizace programu, ale i v budoucnosti. Podobně jako prevenci závislostí a dalších sociálně patologických jevů můžeme rozdělit aktivity prevence dlouhodobé nezaměstnanosti na nespecifickou a specifickou primární prevenci. Nespecifickou primární prevencí se rozumí veškeré aktivity podporující zdravý životní styl, které ale nemají přímou souvislost se sociálně nežádoucím jevem, tj. aktivity, které by byly poskytovány i v případě, že by problém spojený se sociálně patologickým jevem neexistoval. Specifickou primární prevencí se rozumí takové aktivity, které se zaměřují přímo na primární prevenci daného nežádoucího jevu. Specifičnost programů je dána nutností zaměřit se na určitou cílovou skupinu, která se jeví jako ohroženější či rizikovější, než skupiny jiné.

Primární prevence by měla být zaměřena hlavně na přípravnou fázi vývoje osobnosti člověka, kdy si člověk osvojuje základní předpoklady pro efektivní zapojení se do společnosti. Dále by se měla soustředit na přípravu lidí produktivního věku na možnost ztráty zaměstnání jako běžného doprovodného jevu dnešní doby. Primární prevence by měla zvyšovat adaptabilitu a flexibilitu člověka a podporovat zájem o celoživotní vzdělávání.

V oblasti nespecifické primární prevence dlouhodobé nezaměstnanosti vidíme potřebu vytvořit vzdělávací programy zaměřené především na rozvoj osobnosti a tyto programy začlenit do školské vzdělávací soustavy. V Souhrnné zprávě z výzkumné studie provedené v rámci programu "Moderní společnost" (Sirovátka, 2003, s. 60) kladou autoři důraz na

podporu rozvoje klíčových kompetencí: „Český vzdělávací systém je výrazně zaměřen na přípravu mladých lidí pro konkrétní povolání již v rámci středoškolského studia. Přitom je spíše nezbytné rozvíjet tzv. funkční gramotnost resp. klíčové kompetence, tzn. schopnost pracovat s informacemi, domluvit se cizími jazyky, pracovat s ICT, schopnost a ochotu stále se učit apod.“. Realita vyžaduje nejen znalost odborné problematiky, ale také celkovou širší pracovní a sociální kompetenci pracovníka. „Člověk, který ... ve škole přivyká tomu, aby se správně, pohotově a zřetelně vyjadřoval a reagoval na vyjádření ostatních, aby byl schopen sebepoznávání a ... sebehodnocení, uměl se učit, byl zvyklý pracovat v týmu, stanovovat si adekvátní pracovní úkoly a přesně je plnit, uměl zjišťovat příčiny různých problémů a odstraňovat je, pohotově využívat přírodovědných a matematických poznatků k řešení praktických situací ve své práci i mimo ni, aby měl širší znalosti o tom, kde a jak získávat rozmanité informace a jak je využívat a byl schopen alespoň uživatelsky pracovat na počítači, bude takovou širší pracovní kompetencí vybaven a pravděpodobně nalezne při vstupu na trh práce uplatnění snáze než člověk, který takto vybaven není“ (Jezberová, 1998, str. 55).

Buchtová (2002, str. 92) na základě výzkumu provedeného v roce 1992 považuje za nezbytné profesionálně se zabývat preventivní přípravou lidí na možnost ztráty práce. Jako potřebné vidí také nutnost připomínat a vysvětlovat lidem, že nezaměstnanost je součástí strukturních přeměn ekonomiky postmoderní společnosti. Konstatuje, že „školní výuka a výchova mladých lidí nezahrnuje přípravu na možnost ztráty práce, že je nevede k průběžnému získávání poznatků a k rozvoji tvořivého myšlení tak, aby mohli později přijímat společenské systémové změny“. Podle usnesení vlády č. 235 z roku 2000 by měly střední školy do svých vzdělávacích

programů začlenit učivo „úvod do světa práce“ a tím tyto skutečnosti začlenit do specifické primární prevence, zaměřené na středoškoláky (Pucová, 2003).

Výsledky výše zmíněného empirického šetření (Buchtová, 2002) dále ukázaly na nekompetentnost managementu v oblasti propouštění zaměstnanců. Zde vidíme možnou oblast specifické primární prevence dlouhodobé nezaměstnanosti. Domníváme se, že je vhodné především v případě plánovaného hromadného propouštění provádět propouštění s velkou citlivostí s cílem co nejvíce ochránit duševní zdraví jedince. To je předpokladem rychlého vypořádání se se ztrátou zaměstnání, aktivního zapojení se do hledání nového zaměstnání a v neposlední řadě pak dostatečného sebevědomí, které je nutné pro úspěch na trhu práce. Citlivého propouštění je možné dosáhnout tzv. programem outplacementu. Šnýdrová (1999, str. 198) v této souvislosti říká, že „program by mělo připravit personální oddělení s využitím všech svých znalostí místního pracovního trhu, kontaktů s agenturami, úřadem práce nebo s jinými zaměstnavateli na jedné straně. Na druhé straně je pak třeba postiženým lidem poskytnout informace o tom, jak se píše životopis, jak probíhá náborový pohovor, jak se prezentovat tak, aby uspěli, nabídnout jim možnost rekvalifikace atd“. Outplacement učí efektivním strategiím a technikám hledání zaměstnání. Cílem není najít propouštěnému zaměstnanci nové místo, ale naučit jej, jak si toto nové místo najít samostatně (Prajzler, 2004).

V neposlední řadě do primární prevence nezaměstnanosti můžeme zařadit také programy a aktivity, jejichž cílem je narovnání příležitostí v přístupu ke vzdělání, zaměstnání a dalšímu společenskému a pracovnímu uplatnění příslušníků skupin ohrožených sociálním vyloučením, také podpora rovných příležitostí žen a mužů na trhu práce a rozvíjení profesních a sociálních kompetencí přímo na pracovišti.

#### 4.1.2 Prevence sekundární

V rámci sekundární prevence se snažíme co nejvíce eliminovat důsledky již vzniklého nežádoucího jevu a prohlubování problému. Cílem terciární prevence je zabránit opětovnému vzniku již odstraněného problému, případně vzniku další problémů (rozvoj sociálně nežádoucího chování, například kriminality).

Můžeme tedy říci, že smyslem sekundární prevence je omezit prodlužování nezaměstnanosti. Stát vytváří opatření proti eskalaci nezaměstnanosti a tímto opatřením je politika zaměstnanosti. Politika zaměstnanosti je činnost, směřující k dosažení rovnováhy mezi nabídkou a poptávkou po pracovních silách. Jejím cílem je vytvářet optimální podmínky pro dosažení plné, produktivní a svobodně zvolené zaměstnanosti. Stát si pro provádění politiky zaměstnanosti vyčlenil tři nástroje: pasivní politiku zaměstnanosti, čímž se rozumí stanovení podmínek a výše hmotného zabezpečení v nezaměstnanosti; aktivní politiku zaměstnanosti (dále jen APZ), která má podporovat zaměstnávání lidí vytvářením stálých i dočasných nových pracovních míst; hospodářsko-politická opatření, která sice nejsou bezprostředně orientována na trh práce, ale mají na něj podstatný dopad (Němec, 2003).

Úřad práce napomáhá uchazečům o zaměstnání získat zaměstnání nebo zvýšit jejich zaměstnatelnost. Mezi opatření APZ patří poradenství, rekvalifikace, pracovní rehabilitace a cílené programy jako jsou Job kluby, motivační kurzy a jiné. Základním strategickým dokumentem pro oblast zaměstnanosti je Národní program reforem ČR. V tomto dokumentu jsou uváděny jako nezbytné prostředky k začlenění na trh práce zajištění dostatečně široké a flexibilní nabídky sociálních služeb a prevence i potírání sociálního vyloučení (MF a ČSÚ, 2005).

### 4.1.3 Prevence terciární

Cílem terciární prevence u nezaměstnaných je předcházet takovým jevům, jako je sociální vyloučení, zhoršování celkové kvality života nezaměstnaných a pasti nezaměstnanosti a chudoby.

Aktivní politika zaměstnanosti jako jeden z nástrojů prevence nezaměstnanosti má přispívat k přizpůsobení pracovní síly poptávce na trhu práce, ke flexibilitě a zaměstnatelnosti. Kromě ekonomických cílů má cíle i sociální, a to udržet kvalitu lidského kapitálu a předcházet sociálnímu vyloučení v období, kdy nezaměstnanost roste, aby „později při obnovení ekonomického růstu byla pracovní síla plně zaměstnatelná a schopná na oživení ekonomiky rychle reagovat“ (Němec, 2003, str. 183). APZ může tedy mít kromě kladných ekonomických dopadů na státní rozpočet také pozitivní sociálně-psychologické efekty.

Terciární prevence je prováděna především pracovní a sociálně aktivizujícími programy, jako jsou například společensky účelná pracovní místa a veřejně prospěšné práce. Do poskytování terciární prevence jsou většinou zapojeny nejenom úřady práce, ale i obce a různé neziskové organizace a obecně prospěšné společnosti.

## 4.2 Formy prevence

### 4.2.1 Individuální přístup

Jako individuální formy prevence nezaměstnanosti chápeme aktivity, které probíhají při spolupráci odborníka a klienta bez přímé účasti dalších osob. Klientem může být osoba nezaměstnaná, ohrožená nezaměstnaností, osoba připravující se na vstup na trh práce, ale i pracující člověk.

Jedna z možností poskytování individuální formy prevence je individuální poradenství. Od roku 1991 se v rámci služeb úřadu práce rozvíjí poradenství pro pracovní trh, „které by pomohlo dlouhodobě nezaměstnaným identifikovat problémy, jimž čelí, a umožnilo jim stejnou svobodu volby na trhu práce, jakou má zaměstnaná populace. Důraz je kladen na rozvoj orientace osob na trhu práce, na informace o pracovních příležitostech a možnostech rekvalifikace“ (Mareš, 1994, str. 107). Poradenství na úřadech práce by mělo směřovat ke svépomoci, nikoliv k pouhému informování. Poradenství potom znamená odborné vedení klienta, pomoc klientovi v orientaci v daném problému, v reálném pohledu na okolí, v sebehodnocení, v motivaci, působení na aktuální stav klienta a další. Cílem poradenství by mělo být, aby klient sám hledal účinná řešení svých problémů a učinil samostatně konečné rozhodnutí (Král, Opočenský, 2001). Více se problematice poradenství budeme věnovat v samostatné kapitole.

Jiná individuální forma prevence je metoda outplacementu, která poskytuje propouštěnému pracovníkovi pomocí konzultací s personalistou (konzultantem z externí firmy) podporu, poradenství a trénink těch dovedností, které potřebuje při hledání zaměstnání. Jak uvádí Wagnerová (2003) „po propuštění nastupuje jakási **"kritická perioda"**, v níž se rozhodne o povaze a způsobech následující adaptace. Špatná adaptace vede k začarovanému kruhu, v němž se negativní



důsledky ztráty zaměstnání posilují“. Kvalitně provedený outplacement dokáže energii uvolněnou emocemi z propuštění usměrnit pozitivním směrem a pomůže propouštěnému jedinci v krátkém čase najít vhodné zaměstnání.

Další možností individuálního přístupu je koučování, které převážně uplatníme v prevenci primární a nespecifické, ale samozřejmě koučování jako univerzální přístup (nejen) k prevenci můžeme použít v různých situacích, které vždy spojuje ochota a chuť koučovaného pracovat na sobě. Nespecifická primární prevence by měla být zaměřena na rozvíjení profesní a sociální kompetence, které je možno provádět například přímo na pracovišti. „Vhodným metodickým postupem v této souvislosti může být zejména coaching (koučování)“ (Bedrnová, 2000, str. 13). V pracovní praxi je koučování chápáno jako metoda učení se činností. Koučování používá každodenní dobré i špatné situace k získání poučení a rozvoji dovedností. Cílem je zvýšit profesionalitu koučovaného pomocí individuálního učení, ve kterém koučovaný objevuje souvislosti jeho profesního rozvoje (Haan, Burger, 2005). Tuto profesionalitu nemusíme chápat pouze jako schopnosti vztažené k odborným aspektům práce, ale jako obecné schopnosti efektivně se uplatnit v životě. Koučovaný se může učit nejen odborným kompetencím, ale může díky koučování rozvinout i kompetence metodické, sociální a osobní. Koučování totiž „uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon“ (Whitmore, 2005, str. 18).

Smyslem koučování je zlepšit klientovo vnímání reality, přivést do centra pozornosti jedinečné tělesné a duševní atributy osobnosti, rozvíjet sebedůvěru a schopnosti, které jsou potřebné pro vlastní zdokonalování nezávislé na návodech a doporučeních jiných lidí. Koučování pracuje s rozvíjením potenciálu, s uvědoměním si vlastních skrytých rezerv.

Sebedůvěra je primární zdroj pro zvýšení výkonnosti a pro uplatnění svého potenciálu. Pro posilování sebedůvěry je důležité mít možnost rozhodnout se, úspěšně jednat a uvědomovat si odpovědnost za svá rozhodnutí a činy (Whitmore, 2005).

Systemické koučování pracuje se změnou a krizí jako všudypřítomnou, neustálou a nezbytnou součástí světa. Člověk se dostává do situací, kdy musí změnit svůj život, otázkou k řešení pak zůstává pouze to, jakou změnu provést a jak, aby situaci zvládl, v lepším případě se díky ní zdokonalil. Systemické koučování se orientuje na změny člověka a sociálních systémů (rodin, organizací) a zkoumá, jaké změny jsou potřeba, proč právě tyto a jak jich co nejefektivněji dosáhnout. Systemické koučování se nezabývá analýzou problémů, ale zaměřuje se na chování, které v minulosti bylo funkční, a snaží se vyvolávat stejné jednání co nejčastěji v budoucnosti. Tento přístup povzbuzuje koučovaného, přivádí ho k promýšlení pozitivních aspektů situace a motivuje ho k vyzkoušení jednání v budoucnu (Parma, 2006). Koučování je využitelné při rozvoji lidí, přináší vyšší výkonnost, produktivitu a motivaci, zlepšuje schopnosti učit se, adaptovat se a být flexibilní, podporuje tvůrčí myšlení a efektivnější využívání dovedností a vnitřních zdrojů (Whitmore, 2005).

Koučování používá mnoho přístupů a podle situace, cíle a času vybírá vhodné metody. Pro účely použití koučování jako prevence nezaměstnanosti vidíme jako vhodné použití koučování zaměřeného na problém (metoda GROW), na řešení problému (solution-focus) a na člověka (counselling – ve smyslu koučování poradenstvím). První dvě metody jsou zaměřené spíše na rychlé řešení u lidí, kteří jsou vysoce motivováni, třetí přístup je určený spíše pro dlouhodobou práci s člověkem s nižším sebevědomím a malou energií (Haan, Burger, 2005). Podle zapojení aktivity kouče a koučovaného se

rozlišují u koučování styly, které kouč používá, aby koučovanému dodal odvalu udělat rozhodující kroky. Mezi tyto styly patří (od nejvyššího zapojení kouče k nejvyššímu zapojení koučovaného): poskytnutí informací u těch, co mají málo znalostí nebo dovedností; podpora a vedení u těch, kteří mají základní dovednosti; motivace lidí, ve kterých je potenciál k výkonu; povzbuzení zdatných jedinců (Fleming, Tailor, 2005).

Podle subjektivních (osobnost, motivace) i objektivních (situace, čas) faktorů klienta vybíráme ten nejvhodnější přístup koučování s ohledem na co nejefektivnější vyřešení situace. Samozřejmě v průběhu koučování můžeme použít více stylů, podle aktuální potřeby klienta. Přístup zaměřený na uvědomování si odpovědnosti je podle nás jeden z nejdůležitějších a nejvíce uplatnitelných aspektů koučování v prevenci nezaměstnanosti a bylo by vhodné s ním více pracovat u lidí, kteří se právě nezaměstnanými stali (sekundární prevence). Jak už jsme se zmínili v kapitole o dopadech nezaměstnanosti na psychiku a osobnost jedince, pokud má člověk vnitřní lokalizaci kontroly, je více aktivní a nenechá se odradit neúspěchy. S tím je spojené i vědomí vlastní zodpovědnosti za své činy. Někteří nezaměstnaní chrání své psychické zdraví přenášením odpovědnosti za svou situaci na druhé. Necháávají si radit, a pokud činnost nedopadne podle zamýšleného cíle, kladou vinu té osobě, která jim poradila. Nehledají svůj potenciál a svá vlastní řešení situace a poté ani necítí odpovědnost za takovéto přejeté činy.

Při bližším pohledu na východiska individuálních přístupů prevence nezaměstnanosti můžeme vždy nalézt doporučení používat "koučovský" přístup, to znamená využívat základní principy a postupy koučování (Parma, 2006). Ovšem pohled do praxe, hlavně poradenství na úřadech práce, nám bohužel často ukazuje jinou skutečnost, ať už je způsobená nedostatečnou kvalifikací pracovníků, vyhořením či prostým nedostatkem času.

#### 4.2.2 Skupinový přístup k prevenci

Skupinové formy prevence nezaměstnanosti se používají spíše u sekundární a terciární prevence. Cílem skupinového poradenství je buď získání znalostí a (tvrdých) dovedností, které se týkají uplatnitelnosti na trhu práce (sepsání životopisu, motivačního dopisu, nácvik výběrových řízení), a/nebo motivace a práce na měkkých dovednostech (sebe prezentace, komunikace). Určitou formou prevence je také rekvalifikace, ale tou se zde nebudeme blíže zabývat.

Mezi nejčastější skupinové programy proti nezaměstnanosti patří úřady práce realizované "Job Cluby". Tento poradenský systém má počátek v USA a je spojen se jménem Nathan H. Azrin. Job Cluby se velmi rychle rozšířily do Evropy, především Velké Británie. V současnosti je v různé podobě a pod různými názvy najdeme ve všech státech Evropy. Filozofie Job Clubu vychází ze základního postulátu, který zní: "Hledat práci je práce sama o sobě." To znamená, že se lze tuto "pracovní činnost" naučit jako každou jinou. Koncepce Job Clubu předpokládá, že ztráta zaměstnání znamená narušení sociální komunikace. Cílem Job Clubu je, aby si účastník osvojil dovednosti komunikace, sebe prezentace a orientace na trhu práce. Z toho pak vycházejí i jednotlivé činnosti a náplň jednotlivých schůzek. Frekventanti se učí zpracovávat různé dokumenty, připravují se na výběrová řízení, učí se orientaci v nabídkách pracovních míst, práci s inzeráty atd. Často se zde provádí i nácvik přijímacího pohovoru včetně zpětnovazebního využití videokamery. Job Club je obvykle organizován jako čtyři setkání jednou za týden. Důraz je kladen na klubové prostředí, které podporuje diskusi, vzájemnou důvěru, podněcuje snahu hledat si znovu zaměstnání (Král, Opočenský, 2001).

Na jinou formu skupinové sekundární prevence můžeme narazit při hromadném propouštění zaměstnanců, což je problém výrazně systémové povahy, který způsobuje řadu traumat. „Je třeba podrobně znát psychologickou podstatu těchto traumat, tak aby byly co nejvíce zmírněny jejich průběh a následky a minimalizován jejich negativní vliv jak na organizaci, tak i na jednotlivce“ (Wagnerová, 2007, str. 3) Vhodným nástrojem zmírnění dopadů hromadného propouštění je outplacement. V případě propouštění většího množství zaměstnanců přicházejí na řadu převážně skupinové metody, jako semináře zaměřené na práci se životopisem a motivačním dopisem, přijímací pohovory, práci se stresem a dopady ztráty zaměstnání (Prajzler, 2004).

Další skupinová forma sekundární i terciární skupinové prevence jsou motivační kurzy, které probíhají na úřadech práce nebo ve spolupráci úřadu práce a vzdělávací instituce. Lepší by pravděpodobně byl název Kurz osobního rozvoje, neboť název Motivační kurz implikuje nedostatek motivace a to je ochoten připustit málokdo. V těchto kurzech se účastníci učí porozumět sami sobě, ohodnotit reálně své možnosti a plánovat další rozvoj. Často jsou doplňovány o zvládnutí dalších aktivit a činností podle potřeb dané skupiny účastníků (Král, Opočenský, 2001).

Kurzem osobního rozvoje bychom také mohli nazvat sociálně-psychologický výcvik. Sociálně-psychologický výcvik rozvíjí sociální dovednosti, což jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Potřeba rozvíjení psychosociálních dovedností vychází z předpokladu, že osvojování si těchto dovedností je celoživotní proces v rámci široké skupiny. „Složitost životní situace člověka vede k tomu, že spontánně získávané zkušenosti a sociální dovednosti nestačí k úspěšnému vyrovnávání se s rychle se měnícím prostředím“ (Herlichová, Vaněková, 2001, s. 12).

Jako nejvhodnější pro rozvíjení sociálních dovedností se v průběhu času ukázala metoda výcviku v rámci skupiny. Průkopníkem těchto výcviků, označovaných původně jako T-skupiny, byl K. Lewin. Cíle T-skupin jsou převážně edukativní, zaměřují se na získávání informací o sobě samém a chování druhých prostřednictvím vlastní zkušenosti. Tím by mělo dojít u účastníka k hlubšímu sebepoznání a větší spontaneitě v interpersonálních vztazích (Hermonchová, Vaněková, 2001). Cílem psychosociálního výcviku je lépe uchopit vlastní identitu a rozvíjet pocit zodpovědnosti za sebe, své chování a jeho důsledky (Hermonchová, 2006). Zde vidíme podobné cíle jako u individuálního koučování. Ovšem i principy koučování se mohou při sociálně-psychologickém výcviku dobře využít, zvláště pro poskytování zpětné vazby a plánování cílů. Lidé ve skupině se mohou vzájemně motivovat, pomáhat si a sdílet své zkušenosti. Skupina je také vhodná jako místo učení, jelikož slouží rozvoji osobnosti jedince, který tak může vědomě prožívat a utvářet svoji identitu (Belz, Siegrist, 2001).

Výběrem těch sociálních dovedností, které spadají do kategorie kompetencí pro uplatnění se na trhu práce, můžeme připravit a realizovat sociálně-psychologický výcvik pro nezaměstnané. Z hlediska efektivnosti se domníváme, že dobře metodologicky promyšlené a zrealizované výcviky sociálně-psychologických dovedností kombinované s informacemi z problematiky hledání zaměstnání jsou cestou pro úspěšné začlenění nezaměstnaných osob na trh práce. Jako další z vhodných přístupů k individuální, ale i ke skupinové práci s nezaměstnanými je podle nás koučování, které klade velký důraz na posílení osobní odpovědnosti každého člověka.

### 4.3 Metody prevence nezaměstnanosti

Některé metody byly již vyjmenovány v předcházejících kapitolách, zde bychom se chtěli podrobněji věnovat současně prosazovanému směru v rámci Evropské unie, který je aplikován především ve státním sektoru.

Metody prevence nezaměstnanosti by měly odpovídat potřebám člověka a profesní vývojové fázi člověka.

Člověk v celoživotním procesu utváří a rozvíjí své předpoklady realizovat se jako tvořivá, zralá, sociálně zdatná a plnoprávná osobnost. Mikšík a Wagnerová (2001, str. 99-100) obrazně dělí tento proces rozvoje osobnosti do tří fází:

1. fáze přípravná, ve které si člověk osvojuje klíčové předpoklady, motivační struktury, postoje, normy, schopnosti, znalosti a dovednosti pro produktivní život,
2. fáze produktivní seberealizace a naplňování představ,
3. fáze bilanční a odpočinková.

D.E. Super vytvořil teorii profesního vývoje a stanovil pět stadií:

1. stadium růstu (0-14 let), kdy převládá hra a fantazijní činnosti, rozvíjí se zájmy a schopnosti,
2. stadium zkoumání (15-24 let), kdy převažuje hledání a výběr profese, konkretizuje se profesní sebepojetí, jedinec sbírá zkušenosti a hodnotí je,
3. stadium budování a konsolidace (25-44 let), kdy si jedinec hledá trvalé místo v pracovním světě a snaží se vytvořit si dobrou pozici,
4. stadium upevnění kariéry (45-64 let), kdy si jedinec snaží udržet pozici a vylepšit ji,
5. stadium ústupu (po 65 letech), kdy se snižuje profesní aktivita a dochází k zanechání pracovní činnosti (Rymeš, 1996 cit. podle Supera, 1957).

### 4.3.1 Celoživotní učení

Konceptu rozvíjení osobnosti v celoživotním procesu odpovídá i přístup prosazovaný Evropskou unií, kdy je dle Memoranda o celoživotním učení (Evropská komise, 2000) zavedení celoživotního učení do praxe prvořadou prioritou. Jsou pro to dva důvody:

1. Evropa pokročila ke společnosti a ekonomice založené na znalostech. Využívání znalostí se „stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;“
2. dnešní Evropané žijí v komplexním sociálním a politickém světě, musí se „naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělávání je ve svém nejširším smyslu klíčem k naučení a pochopení, jak se s těmito výzvami vyrovnat.“

Tyto dva důvody zdůrazňují „cíle celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost“. Aktivní občanství zahrnuje podíl na sférách společenského a hospodářského života, míru sounáležitosti a pociťovanou váhu vlastního slova. „V životě většiny lidí podporuje placená práce nezávislost, sebeúctu a blahobyt, a je proto klíčem k celkové kvalitě lidského života. Zaměstnatelnost – schopnost najít si a udržet zaměstnání – není jen podstatnou dimenzí aktivního občanství, ale je stejně tak rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti.“ Vzdělávání v průběhu celého života pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost a je také nejlepším způsobem překonávání sociální exkluze. Jedním z prostředků docílení efektivního celoživotního učení je poradenství.



### 4.3.2 Poradenství

Poradenství jako profese vzniklo na přelomu 19. a 20. století jako reakce na nové problémy a úlohy, se kterými se lidé setkávali. Jednou z hlavních služeb byla orientace člověka především v oblastech školní docházky, volby povolání a dalších pracovních oblastech. Ve druhé polovině minulého století se rozvíjí moderní poradenství, těžiště zájmu poradenství se přesouvá na růst a vývoj člověka, zvýrazňuje se integrovaný přístup. Orientace je chápána jen jako poskytnutí chybějících informací, kdežto poradenství se zaměřuje na ujasnění si cílů a pomoc ve výraznějších konfliktních situacích. V 60. letech přispěl k formování teorie i praxe poradenství D.E. Super teorií profesního vývoje.

V 70. letech 20. století se poradenství obohacuje o profylaxi a prevenci. Vytyčuje si úlohu připravit jednotlivce na zátěžové situace, učí jak je řešit a zvládat. Příkladem je D. Rappaportova trojúrovňová koncepce poradenství jako prevence. Primární prevence se soustředí na aktivní změnu životního prostředí, aby bylo vhodnější pro rozvoj člověka, na učení a vyučování životným zkušenostem. Sekundární prevence zahrnuje poradenskou práci jako intervenci v krizích. Na úrovni terciární prevence je těžiště poradenství v sociální rehabilitaci (Koščo a kol., 1987, str. 29).

Dnes je psychologická orientace chápána jako komplex nejvšeobecnějších specializovaných poradenských služeb. Jde o interdisciplinární systém, zaměřený na pomoc při zabezpečování rozvojových potřeb člověka (Koščo a kol., 1987, str. 45). Jedná se tedy spíše o vedení, pomoc při orientaci při komplexním vývoji vztahů člověka ke světu práce. Psychologické poradenství je pak více osobní a osobnostně akcentované. Zaměřuje se zejména na jedince, kteří z nějakých příčin nejsou připraveni nebo zralí vytýčit si životní plány, uvažovat,

rozhodovat a volit mezi nimi. Poradenství nastupuje tam, kde nepostačuje běžné vedení, kde si jedinec neumí sám uspokojivě a efektivně vyřešit svoje životní plány a úlohy v povolání, neumí se rozhodnout pro určitý adekvátní směr (Koščo a kol. 1987).

Poradenský program má vycházet z analýzy životních situací lidí, pro které je určen, a být souborem teoreticky zdůvodněných, předem stanovených a sladěných návazných aktivit, které vedou ke stanoveným cílům (Zvariková, 2009, str. 228-229). Dle Evropské komise (2000) je vhodné vytvořit nový koncept poradenství, které v sobě bude obsahovat vzdělávací, profesní a personální složku, bude holistické, zaměřené na velmi rozmanité uživatele a přístupné lokálně. Musí vyhovovat potřebám aktivních občanů, kteří jsou motivováni k tomu, aby usilovali o svůj vlastní osobní a profesní rozvoj.

V poradenství existuje mnoho různých přístupů, koncepcí a teorií, inspirace je čerpána jak ze starších přístupů, tak z nových. Poradenství se může poskytovat individuálně či skupinově. Systém celoživotního poradenství, který podporuje Evropská unie, koresponduje s biodromálním poradenstvím.

Biodromální kocepce chápe vývin osobnosti jako permanentně se odehrávající změny, které se odehrávají ve všech fázích a stádiích životní cesty. Pojem životná cesta je chápán jako komplexní, vícedimenzionální, strukturovaný a individuálně prožívaný životní prostor, který je různými autory různě strukturován (více například D. E. Super, E. H. Erikson, R. J. Havighurst). Biodromální poradenství klade důraz na aktivní přístup klienta k vlastnímu životu, přebírání zodpovědnosti. Poradce pomáhá v seberozvoji, při plánování cílů a překonávání překážek realizováním klientova potenciálu a konkretizováním jeho životní cesty (Koščo a kol., 1987).

Expertní skupina pro celoživotní poradenství při Evropské komisi v roce 2002 (NVF, 2005, str. 5) na základě šetření v oblasti poskytování poradenských služeb „v zájmu sjednocení terminologie zavedla pro vše, co souvisí s poskytováním informačních a poradenských služeb v otázkách volby vzdělávací a profesní dráhy, pojem „career guidance“ – kariérové poradenství.“ Organizace pro evropskou spolupráci a rozvoj (NVF, 2005, str. 6) jej definuje jako „systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoli věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a při rozvoji kariéry v kterékoli fázi života“.

Mezi příklady aktivit poradenské péče patří poskytování informací a rad, psychologické poradenství, hodnocení kompetencí, mentoring, obhajování, vedení ke zlepšení dovednosti rozhodovat se a řídit svoji kariéru. Koščo a kol. (1987, str. 33) uvádí, že na rozdíl od tradičně chápané profesionální orientace je v kariérovém poradenství kladen větší důraz na celek osobnosti, souvislosti jednotlivých sfér, na výchovu k rozhodování a volbě. Kariérové poradenství je tedy komplexní, zahrnuje nejen podávání rad a informací, ale i vybavování jedince kompetencemi k tomu, aby se na základě kvalitních a adekvátních informací dokázal rozhodovat sám.

Kariérové poradenství založené na celoživotním učení a podporující aktivní politiku zaměstnanosti má rozvíjet schopnost řídit si vlastní kariéru, být přístupné širokému okruhu lidí po celý život, být flexibilní a inovativní, reagovat na různorodé potřeby jednotlivých klientů a podmínky prostředí, věnovat se kritickým bodům životní cesty. Dále má být poskytováno vyškolenými odborníky lidem, kteří to potřebují v době, kdy to potřebují, má být nezávislé na zájmech jednotlivých institucí (OECD, 2004, str. 64).

### **4.3.3 Kariérové poradenství České republiky**

I přes pejorativní nádechy přisuzovaný tomuto označení v minulých letech se dnes pojem kariérové poradenství používá pro institucionalizovaný systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat při rozhodování o profesní a vzdělávací orientaci v jakékoliv fázi života.

Školský poradenský systém je orientován na primární prevenci a má kořeny v 50. letech minulého století, kdy se rozvíjelo výchovné poradenství. Zaměřuje se na poradenství žákům, studentům a rodičům při změně či volbě dalšího vzdělávání, profesní orientaci a na přípravu ke vstupu na trh práce. V působnosti resortu školství poskytují kariérové poradenství pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a jednotliví pracovníci působících přímo na školách (výchovný poradce, školní metodik prevence, případně školní psycholog a školní speciální pedagog). Dále na něm spolupracují učitelé, kteří se zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí.

Poradenský systém v resortu práce a sociálních věcí se zaměřuje na primární, sekundární i terciární prevenci. Hlavními tématy je volba povolání a příprava na něj, problematika změny povolání a kvalifikace, problematika ztráty zaměstnání a jeho znovuzískání. Cílem kariérového poradenství na úřadech práce je poskytování odborných informačních a poradenských služeb nezbytných k profesní orientaci v návaznosti na pracovní uplatnění vzhledem k aktuálnímu i předpokládanému vývoji trhu práce.

Kariérové poradenství na úřadech práce poskytuje útvar poradenství, který nabízí následující služby:

1. Poradenství pro volbu povolání a zaměstnání: poskytuje odborné informační a poradenské služby související se studijní a profesní orientací v návaznosti na vhodné pracovní uplatnění vzhledem k současnému i předpokládanému vývoji na trhu práce. Cílovou skupinou jsou především žáci základních a středních škol;
2. Poradenství při změně povolání a rekvalifikace: se zabývá vhodností změny profese vzhledem k osobnostním a kvalifikačním předpokladům konkrétního klienta v souvislosti s nároky konkrétní nové uvažované profese;
3. Poradenství pro specifické skupiny klientů, kteří vyžadují zvýšenou péči (viz kapitola 1.2.2 Rizikové skupiny): zaměřuje se na zvýšení motivace, nácvik potřebných dovedností pro nalezení zaměstnání a začlenění se do společnosti;
4. Poradenství profesně-psychologické: je poradenská činnost poskytovaná psychologem, který prostřednictvím bilanční diagnostiky směřuje k optimálnímu využití potenciálu člověka při nalézání jeho vhodného profesního uplatnění;
5. Poradenství pro práci v zahraničí: poskytuje informace o možnostech práce v zahraničí.

Jak je patrné z výčtu poradenských služeb, jejich hloubka, zaměření a cílová skupina jsou výrazně odlišné. Proto formy poskytování jsou rozdílné: individuální (rady, konzultace, diagnostický rozhovor atd.) a skupinové (přednášky, besedy, diskuse, promítání, exkurze, sociální výcvik aj.), formou osobního kontaktu či přes komunikační média.

Kariérové poradenství v resortu ministerstva práce a sociálních věcí je významným nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti.

#### 4.3.4 Politika zaměstnanosti

Prevenčí nezaměstnanosti se zabývá z pohledu resortu ministerstva práce a sociálních věcí především politika zaměstnanosti, a to tím, že vymezuje nástroje, kterými vyrovnává trh práce. Cílem politiky zaměstnanosti je snaha o dosažení rovnováhy mezi nabídkou a poptávkou po pracovních silách, produktivní využití zdrojů pracovních sil a zabezpečení práva občanů na zaměstnání. Základní právní normu stanovující postupy k dosažení těchto cílů představuje zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti. Nejúčinnějším nástrojem by měla být aktivní politika zaměstnanosti (dále jen APZ), která je vymezena v § 104 tohoto zákona jako „souhrn opatření směřujících k zajištění maximálně možné úrovně zaměstnanosti.“

Nástroji APZ jsou zejména:

- a) rekvalifikace: získání nové kvalifikace nebo rozšíření stávající kvalifikace;
- b) investiční pobídky: hmotná podpora tvorby nových pracovních míst a rekvalifikace zaměstnanců;
- c) veřejně prospěšné práce: časově omezené pracovní příležitosti vytvořené především pro obtížně umístitelné a dlouhodobě nezaměstnané;
- d) společensky účelná pracovní místa: zaměstnavatelem zřízené nebo vyhrazené pracovní místo, které je určeno pro uchazeče evidovaným úřadem práce, kterým nelze zajistit jiným způsobem pracovní uplatnění, nebo nově zřízené místo pro uchazeče, který začne vykonávat samostatnou výdělečnou činnost;
- e) příspěvek na zapracování: pro uchazeče, kteří vyžadují zvýšenou péči;
- f) příspěvek při přechodu na nový podnikatelský program: příspěvek na náhradu mzdy, pokud zaměstnavatel při přechodu na nový výrobní program nemůže zabezpečit práci v rozsahu stanovené týdenní doby.

Další opatření spadající do APZ jsou uvedena v § 105

„a) poradenství, které provádějí nebo zabezpečují úřady práce za účelem zjišťování osobnostních a kvalifikačních předpokladů fyzických osob pro volbu povolání, pro zprostředkování vhodného zaměstnání, pro volbu přípravy k práci osob se zdravotním postižením a při výběru vhodných nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti,

b) podpora zaměstnávání osob se zdravotním postižením...,

c) cílené programy k řešení zaměstnanosti“, které vytvářejí soubor opatření zaměřených ke zvýšení možnosti fyzických osob nebo jejich skupin uplatnit se na trhu práce a mohou být realizovány i jinými subjekty než úřady práce.

„Hlavním úkolem úřadů práce, které jsou hlavním nositelem aktivní politiky zaměstnanosti, je (znovu)zaměstnat dlouhodobě nezaměstnané (nezaměstnané déle než 12 měsíců)... Aktivní politika zaměstnanosti je rovněž prioritní oblastí při řešení problému zaměstnanosti mládeže, zvláště mládeže bez kvalifikace a bez odpovídající přípravy na povolání“ (Kotýnková, 2003, str. 29-30).

#### **4.3.5 Programy zaměstnanosti**

Cílené programy k řešení zaměstnanosti (dále jen „programy zaměstnanosti“) jsou takové programy nebo opatření regionálního a celostátního charakteru, které přispívají ke zvýšení zaměstnanosti. Jsou pomocnými a podpůrnými prostředky, jak zvýšit zaměstnanost některých skupin uchazečů o zaměstnání, kterým úřad práce věnuje zvýšenou péči.

Programy zaměstnanosti pracují s nezaměstnanými lidmi na jejich rozvoji, dalším vzdělávání a opětovném začlenění se na trh práce. Připravuje různé intervenční programy (programy zaměstnanosti), jejichž cílem by měla být „redukce stresu

nezaměstnaného, podnícení jeho aktivity k flexibilitě, k získání větší sebejistoty, k osvojení si potřebných sociálních dovedností“ (Buchtová, 2001, str. 107). Programy zaměstnanosti můžeme tedy považovat za prevenci, jelikož jsou to určité způsoby řešení nezaměstnanosti za pomoci služeb zaměstnanosti.

Programy zaměstnanosti mohou mít dvě různá poslání. Prvním je vytváření pracovních příležitostí, které má za následek snižování závislosti na systému podpory v nezaměstnanosti a motivaci k návratu do práce. Druhým posláním je překlenutí doby, kdy nabídka převyšuje poptávku po pracovních silách (Hubinková, 2005). Pro naše účely je zajímavější toto druhé poslání, které se snaží uplatnit všechny výše zmíněné přístupy k řešení nezaměstnanosti.

Jako způsoby překlenutí doby, kdy nabídka převyšuje poptávku, jsou v APZ určeny dva základní typy programů:

- programy orientované trhem se vytvářejí podle pracovních činností, po kterých je na trhu práce poptávka. Vztahují se především na přizpůsobení pracovní síly – na kvalifikaci;
- programy orientované na klienty se zabývají individuálními potřebami a předpoklady nezaměstnaných. Zaměřují se na přizpůsobení trhu práce potřebám lidí. Počítá se v nich s deficitem lidského i sociálního kapitálu, i s deficitem motivace na straně nezaměstnaných (Hubinková, 2005).

Tyto programy orientované na klienty usilují o zvýšení efektivity při hledání uplatnění na trhu práce. Mají přímé a nepřímé dopady na zaměstnanost a na osobnost nezaměstnaného. U přímých dopadů jde o to, zda si jedinec našel zaměstnání a jak dlouho si ho udržel. Nepřímé dopady



jsou většinou dlouhodobé a ovlivňují zaměstnatelnost i do budoucna. Příkladem nepřímého dopadu je zvýšení motivace a aktivity, rozšíření sociálních kontaktů, zlepšení lidského kapitálu a motivace k dalšímu vzdělávání. Možným negativním účinkem těchto programů je efekt uzavření, kdy nezaměstnaní odkládají hledání zaměstnání na pozdější dobu. Nejúčinnější by pravděpodobně byly programy, které by kombinovaly oba dva přístupy, komplexně se zaměřovaly na práci s individuálními potřebami jednotlivce a poté by podle požadavků trhu práce a potenciálu klienta umožňovaly pracovní přípravu (Němec, 2003).

Úřady práce jako nositel APZ se potýkají s velkým množstvím klientů, kterým nemohou věnovat dostatečnou individuální a intenzivní pozornost a v náročných životních situacích odbornou péči. Proto s podporou Evropské unie úřady práce spolupracují s dalšími nestátními institucemi, které se zaměřují na poskytování intenzivní individuální i skupinové péče nezaměstnaným. Tyto projekty by se na klienty měly zaměřovat individuálně a hlouběji s nimi pracovat. Jejich hlavním posláním je „rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti, podpora sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů. Tato podpora je zaměřena k dosažení plné zaměstnanosti v členských zemích EU, zvyšování kvality a produktivity práce, pomáhá podporovat přístup znevýhodněných osob na trh práce a snižovat národní, regionální a lokální rozdíly v zaměstnanosti“ (MPSV, 2007, str. 5). Tím došlo v podstatě opět k rozlišení psychologické orientace a psychologického poradenství tak, jak je vymezuje Koščo a kol. (1987).

## 5 Závěr teoretické části

Naše kultura je postavená na práci jako centrální instituci lidského života. Práce je důležitá součást lidského života, i když postoj člověka k práci se během historického vývoje měnil. Práce umožňuje uspokojení řady lidských potřeb a sama je potřebou, ukotvuje člověka v realitě a zařazuje ho do společnosti. Zaměstnání přináší člověku prostředky k obživě a umožňuje mu být svobodný.

Nezaměstnanost je projev nerovnováhy mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce. Samotná existence nezaměstnanosti je vlastně přirozený fenomén a atribut svobodné společnosti, založené na tržním mechanismu a demokracii. Samozřejmě o nezaměstnanosti jako přirozeném fenoménu mluvíme tehdy, pokud se jedná o frikční nezaměstnanost. Můžeme říci, že zhruba 4% úroveň nezaměstnanosti je chápána jako stav plné zaměstnanosti, za předpokladu, že nezaměstnaní jsou ve většině osoby měnící zaměstnání a období do nalezení nového zaměstnání je pouze přechodné. Málo využívaný, ale zajímavý a užitečný může být pohled na nezaměstnanost jako šanci ke změně, příležitost rozhodnout se, co dělat jinak, nově, perspektivně v dalším životě.

Pokud se nezaměstnanost stává nadprůměrnou, období nezaměstnanosti se prodlužuje a nezaměstnanými se stávají hlavně rizikové skupiny, dostává se tento problém do ohniska zájmu celé společnosti. Dlouhodobá nezaměstnanost je problém nejenom ekonomický, ale i psychologický, sociální a kulturní. Dlouhodobá nezaměstnanost jako jeden ze sociálně patologických jevů si vyžaduje převážně preventivní řešení. Prevencí nezaměstnanosti se zabývá poradenství v rámci školského systému a hlavně v rámci aktivní politiky zaměstnanosti, která připravuje individuální i skupinové nástroje aktivizace, mobilizace a znovuzачlenění nezaměstnaných na trh práce.

## II. Praktická část

V České republice je nabídka programů zaměstnanosti pracujícími s nezaměstnanými lidmi na jejich rozvoji, dalším vzdělávání a opětovném začlenění se na trh práce omezená kapacitou úřadů práce, které by měly tyto programy zajišťovat. Vznikly proto mnohé instituce rozšiřující nabídku úřadu práce o různé intervenční programy, které se zaměřují na rozvoj „měkkých“ dovedností - klíčových kompetencí pro trh práce.

Tyto programy jsou realizovány v rámci projektů a většinou hodnoceny pouze z hlediska kvantity (kolik klientů se zúčastnilo kurzu) a kvality organizace kurzu (jak byli klienti spokojeni s kurzem). Hledisko účinnosti je často opomíjeno.

V praktické části chceme popsat jeden z těchto programů, který čerpal ze sociálněpsychologického výcviku a měl za cíl rozvíjet kompetence, které jsou potřebné pro uplatnění se na trhu práce. Při sestavování programu jsme vycházeli z předpokladu, že pro jedince v moderní společnosti se stává důležité umět používat své vědomosti a dovednosti v různých nových a často nečekaných situacích.

Výzkumný úkol je zaměřen na efektivitu skupinového programu, která je měřena rozdílem v sebeposouzení/posouzení úrovně klíčových kompetencí důležitých pro uplatnění se na trhu práce na začátku a na konci tohoto programu.

## **6 Prostředí programu rozvoje klíčových kompetencí**

### **6.1 Širší souvislosti zkoumaného jevu**

Nezaměstnanost v České republice v době vzniku tohoto programu měla stále klesající tendenci, ale na druhou stranu se prodlužovala délka nezaměstnanosti a stagnovaly či prohlubovaly se výrazné rozdíly mezi kvalifikačními, věkovými a sociálními skupinami na trhu práce a mezi regiony. Propadání znevýhodněných skupin obyvatelstva do dlouhodobé nezaměstnanosti je závažným problémem. Velký podíl osob dlouhodobě bez zaměstnání, jimž hrozí ztráta kvalifikace a pracovních návyků, omezuje pružnost trhu práce a podstatně zvyšuje náklady, které musí být vynaloženy na jejich přípravu a opětovné navrácení na trh práce. Poměrně mladým problémem je trvalý tlak restrukturalizující se podnikové sféry na růst produktivity práce a úspory pracovních sil. Restrukturalizace přitom klade vysoké nároky na profesní, kvalifikační i teritoriální mobilitu pracovních sil. Flexibilita trhu práce je omezována nízkým využíváním pružných forem pracovních úvazků, nepříznivou relací pracovních a sociálních příjmů a relativně vysokým zdaněním práce.

Rozvoj systému služeb zaměstnanosti zaostává zejména za změnami ve struktuře potřeb nezaměstnaných. Nestačí požadavkům na individualizaci služeb a na zvýšení prevence. Na podporu vyřešení problémů s diskriminací a zvýšení zaměstnanosti skupin ohrožených nezaměstnaností byla v rámci EU definována Iniciativa EQUAL jako samostatná forma pomoci týkající se mezinárodní spolupráce při prosazování nových prostředků boje se všemi formami diskriminace a s nerovnostmi na trhu práce.

Iniciativa EQUAL je realizována na celém území EU a tedy i v České republice. Jejím hlavním cílem je prosazování inovativních nástrojů řešení stávajících problematických oblastí souvisejících s diskriminací a nerovnostmi na trhu práce. Jinou formu podpory zaměstnanosti poskytuje Evropský sociální fond, který se zaměřuje na dosažení plné zaměstnanosti ve členských zemích EU. Díky těmto zdrojům vzniklo v posledních letech mnoho projektů, které se snaží či snažily naplnit výše zmíněné cíle.

Program rozvoje klíčových kompetencí (dále jen PRKK) vznikl jako jedna z aktivit projektu Centrum pro rozvoj a zaměstnanost žen Liberec a Praha, který probíhal v letech 2006-2007. Projekt byl určen pro osoby na a po mateřské a rodičovské dovolené, osoby pečující o závislého člena rodiny, osoby znevýhodněné na trhu práce a ženy po 45. roce věku. Klienty projektu byly i přes široké vymezení pouze ženy a to převážně matky na a po rodičovské dovolené a ženy po 45. roce věku. V druhé fázi (2007-2008) byla cílová skupina projektu rozšířena na všechny nezaměstnané.

Cílem projektu bylo zmírnění sociálního znevýhodnění a zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce. Klientům bylo poskytováno bezplatné odborné poradenství a kurzy z oblasti personální a psychologické. Projekt realizoval jak individuální, tak skupinovou formu prevence nezaměstnanosti. Celý projekt byl prostředkem úřadů práce pro zvýšení zaměstnanosti, lze tedy zařadit do systému aktivní politiky zaměstnanosti jako cílený program k řešení zaměstnanosti (též nazýváno nespecifickou rekvalifikací zaměřenou na snížení dlouhodobé nezaměstnanosti).

## 6.2 Východiska pro sestavení programu

V dalších částech této práce se zaměříme pouze na skupinovou část zmiňovaného projektu – program rozvoje klíčových kompetencí.

PRKK jsme se rozhodli připravit z důvodu zvýšení efektivity a úspěšnosti klientů při hledání zaměstnání. Na základě v teoretické části zmíněných východisek jsme si stanovili tyto dílčí problémy, na které se program zaměřil:

- nezaměstnaní lidé mají nízké sebevědomí,
- nezaměstnaní lidé mají omezené sociální kontakty,
- nezaměstnaní lidé nemají vhodný prostor pro uplatňování a rozvíjení svých schopností,
- nezaměstnaní lidé neumí prezentovat sama sebe a své schopnosti ve formě vhodné při hledání zaměstnání.

Tyto problémy jsme se rozhodli řešit rozvojem psychosociálních dovedností. Pro rozvoj psychosociálních dovedností se nejvíce osvědčily tréninky sociálních dovedností. Například Argyle (1981, str. 262) po zkušenostech s vedením těchto tréninků uvádí, že tréninky sociálních dovedností jsou velmi široce použitelné na různé problémy a pro různé cílové skupiny. Lze je použít pro běžnou populaci například pro odstranění strachu z interpersonálních interakcí, při problémech v komunikaci, obtížích při budování vztahů; dále při léčbě pacientů s neurotickými a psychotickými obtížemi; u vězňů, alkoholiků, ale i pro zvyšování profesních dovedností u učitelů, manažerů, prodejců a dalších. Rozšíření psychosociálních výcviků na oblast nezaměstnanosti je přirozený vývoj odrážející sociálně-ekonomické podmínky této doby. Výběrem těch psychosociálních dovedností, které jsme v teoretické části vymezili jako klíčové kompetence pro trh práce, můžeme trénink specificky zaměřit na nezaměstnané.

Na kompetence nahlížíme spolu se Sarason (1981, str. 101) jako na dovednosti, které jsou získávány v procesu vývoje a učení. Samozřejmě musíme také započítat vliv osobnostních předpokladů a motivace. Základem PRKK je tedy ukázat klientům takové chování, které bude efektivní (nejenom) při hledání zaměstnání. Můžeme říci, že v řadě interpersonálních situací je efektivní chování rovno chování kompetentnímu, to znamená, že zvolené chování bylo přiměřené situaci a danou situaci jsme zvládli. Pokud chování není efektivní, nevyrovnáváme se s životními situacemi, a tím se zvyšuje pravděpodobnost výskytu psychických obtíží a poruch, jako jsou deprese, úzkost a snižování sebevědomí.

Základní principy při sestavení programu jsme čerpali ze sociálněpsychologického výcviku a systemického koučování. Základní podmínkou pro efektivní učení se je vybudování atmosféry bezpečí a konstruktivních emocionálních vazeb mezi lektory a klienty i klienty navzájem. Sociálněpsychologický výcvik jsme zvolili z toho důvodu, že pomáhá vybudovat dobré vztahy, vhodným způsobem propojuje osobní prožitkové zkušenosti s teoretickými poznatky (Gillernová, Štětovská, 2001) a dovoluje účastníkům získat informace o sobě a svém jednání a chování. Sociálněpsychologický výcvik dále umožňuje okamžité a přirozené hodnocení. Klienti si efektivní chování osvojují díky získávání zpětné vazby od ostatních, observačním učením nebo sebereflexí.

Pro práci se sebereflexí jsme zvolili přístup systemického koučování, ve kterém je sebereflexe jedním z klíčových pojmů. Základním stupněm sebereflexe je sebeuvědomování, což značí zodpovědnost za své vlastní chování, ale jen v rámci své dosavadní zkušenosti. Změny chování na tomto stupni jsou jen těžko proveditelné. Skutečná sebereflexe (sebereflexe I. řádu)

podle systemického koučování nastává ve chvíli, kdy začneme zpětně přemýšlet o svém chování a jeho užitečnosti. Sebereflexe II. řádu vyžaduje trénink a vyznačuje se tím, že přemýšlíme nad tím, co jsme dělali, proč jsme to dělali právě takto a jestli to příště neudělat jinak. Nejtěžší je provádět tuto sebereflexi současně s chováním, ke kterému se vztahuje. Koučování provokuje rozvoj sebereflexe u klientů (Parma, 2006). V rámci PRKK jsme používali koučovský přístup a začlenili jsme ho do skupinového programu jako ukončovací aktivitu každého výcvikového dne, kdy jednotliví klienti v rámci "závěrečného kolečka" měli prostor pro sebereflexi a s pomocí koučovacích otázek lektora pracovali na změně svého chování.

Vzhledem k nutnosti vycházet z pozitivní motivace učení jsme se snažili dodržet pyramidu učebních motivů:



Obr.4 Pyramida motivace učení; Zdroj: Mužík, 2005.



### 6.3 Struktura a organizace PRKK

Jako praktické východisko k sestavení obsahu PRKK nám posloužila kniha Klíčové kompetence Belze a Siegrista (2001). Autoři vyvinuli speciální skupinové výcviky, jejichž cílem bylo umožnit získání klíčových kompetencí nezaměstnaným, a své zkušenosti shrnuli v uvedené knize. Z jejich návrhu jsme také převzali klíčové kompetence, na které jsme se rozhodli zaměřit. Belz a Siegrist definovali klíčové kompetence pro trh práce na základě vyhodnocení požadavků v inzerátech personálních firem a samotných podniků, které hledaly nové zaměstnance.

PRKK byl realizován jako 40-ti hodinový kurz (viz příloha 3), který mohl být podle potřeby rozdělen buď na třináct setkání po třech hodinách, nebo na sedm setkání po šesti hodinách, s výjimkou posledního setkání, které bylo u obou variant čtyřhodinové. Setkání se uskutečnila vždy jednou za týden se začátkem v osm hodin ráno. Každé setkání<sup>4</sup> bylo zaměřeno na jednu dvojici kompetencí. Uspořádání kompetencí do dvojic jsme považovali za vhodné z důvodu blízkosti a propojenosti témat. Samozřejmě některé kompetence (například komunikace a spolupráce) se přirozeně rozvíjely po celou dobu kurzu.

PRKK vedl vždy jeden lektor, který měl vysokoškolské vzdělání humanitního směru nebo byl studentem čtvrtého či pátého ročníku psychologie a měl vlastní zkušenosti z psychoterapeutického či psychosociálního výcviku. Celkově se na vedení PRKK podíleli čtyři lektoři – tři ženy a jeden muž.

---

<sup>4</sup> Za jedno setkání budeme nadále považovat jeden šestihodinový kurz

Jako didaktické metody jsme v rámci PRKK uplatňovali převážně aktivní metody, které stimulují učení dospělého. Pojem metoda používáme ve smyslu vyučovací činnosti lektora a učební činnosti účastníka. Tato činnost sleduje určený vzdělávací cíl. V kurzu jsme používali převážně složené metody vzdělávání dospělých, například skupinová cvičení, hraní rolí, trénink senzitivity, případové studie a workshopy, které zprostředkovávají znalosti i dovednosti, zajišťují skutečné zážitky a optimální účinnost učení (Barták, 2003).

Setkání měla určenou strukturu:

- úvod: přivítání, aktivita na rozehrání (icebreaker);
- zmapování tématu kompetence: převážně metodou diskuse, brainstormingu<sup>5</sup>, diagnostického workshopu<sup>6</sup>;
- aktivity na poznání vlastní úrovně kompetence: dotazníky, diskuse;
- aktivity zaměřené na rozvoj kompetence: především inscenační metody, simulační hry;
- aktivity zaměřené na transfer naučeného a zhodnocení: poskytnutí zpětné vazby, koučování.

Učební cíle jsme specifikovali obecně na úrovni celého kurzu, ale i pro každou kompetenci zvlášť (viz příloha 3). Zároveň si každý klient v rámci prvního setkání zvolil své vlastní specifické cíle, na kterých chtěl pracovat. Tyto cíle si zapsal do dotazníku změny (viz příloha 4). Obecným cílem PRKK bylo zvýšení schopnosti klientů prosadit se na trhu práce a na základě osobního růstu v oblasti klíčových kompetencí zlepšit předpoklady vlastního uplatnění a potenciál pro učení se oborovým dovednostem a znalostem.

---

<sup>5</sup> Z brainstormingu jsme pro naše účely většinou používali pouze první část – tvorbu nápadů.

<sup>6</sup> Diagnostický workshop je metoda zaměřená na analýzu problému a strategie řešení.

## 7 Aplikace programu

### 7.1 Definice zvolených kompetencí a jejich úrovně

Klíčové kompetence, na které jsme se rozhodli zaměřit, vycházejí z návrhu Belze a Siegrista (2001). Jsou to tyto kompetence:

- komunikace a spolupráce,
- schopnost řešit problémy a tvořivost,
- samostatnost a výkonnost,
- odpovědnost a spolehlivost,
- schopnost myslet a učit se,
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit.

Každou kompetenci jsme definovali<sup>7</sup> s pomocí Psychologického slovníku Hartla a Hartlové (2000) a vymezili její obsah tak, aby pro klienty kurzu bylo zřejmé, co jednotlivá kompetence zahrnuje. Dále jsme u každé kompetence stanovili tři úrovně zvládnutí:

- Základní úroveň je úroveň, která musí být zvládnuta všemi účastníky kurzu. Je vymezena chováním, které je charakteristické spíše reagováním na situační podněty než vlastní plánovanou aktivitou a není vytvořen vlastní systém hodnocení. Účastník projevuje zájem o věc a je ochotný dále se učit;
- Střední úroveň je charakterizována komplexnějším vnímáním podnětů na základě zkušenosti a vytvořených mentálních map, plánovaným chováním a připraveností na aktivní zvládnutí běžných situací. Účastník se dovede učit na základě vlastních zkušeností s malým přispěním ostatních. Tuto úroveň považujeme za standardní;

---

<sup>7</sup> Některé dvojice kompetencí jsme definovali společně z důvodu jazykové blízkosti či obsahové provázanosti v reálném životě.

- Vysoká úroveň znamená proaktivní chování v rámci kompetence, účastník má osvojený široký repertoár strategií pro řešení situací, je schopný předcházet problémům a aktivně je řešit. K druhým lidem je tolerantní a dokáže je přiměřeně podporovat. Tato úroveň charakterizuje plné zvládnutí kompetence.

### **7.1.1 Komunikace a spolupráce**

Komunikaci jsme definovali jako schopnost vědomého a efektivního dorozumívání se s ostatními lidmi.

Pro větší porozumění jsme ji vymezili takto:

- mluvím o sobě jasně a srozumitelně;
- dokážu věci vystihnout a jasně popsat;
- dokážu říci své mínění, projevit své pocity;
- vědomě ostatním naslouchám;
- vnímám a rozlišuji neverbální projevy ostatních;
- nebojím se diskusí a konstruktivního konfliktu;
- v komunikaci používám převážně asertivní přístup;
- vyzývám ostatní k diskusi;
- zpětně si ověřuji, zda jsem správně pochopil informace.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: naslouchá ostatním, reaguje přiměřeně na běžnou situaci, v emočně vypjatých situacích může mít problémy vyjadřovat se otevřeně a jasně, sdílí informace.
2. úroveň: naslouchá ostatním, jasně a srozumitelně formuluje své názory a myšlenky a to i v problémových situacích, reaguje asertivně na vzniklou situaci, toleruje názory ostatních.
3. úroveň: naslouchá ostatním, nebojí se konstruktivního konfliktu, vytváří prostředí, aby komunicovali i druzí, vítá a rozvíjí názory ostatních, dokáže svým projevem zaujmout a prezentovat před skupinou, vyžaduje zpětnou vazbu.

Spolupráci jsme definovali jako schopnost jedince aktivně se podílet na skupinové práci zaměřené k dosažení společného cíle.

Pro bližší představu jsme ji vymezili takto:

- ve skupinové práci se zapojují;
- umím přiměřeně přizpůsobit své chování požadavkům okolí;
- dokáží ostatním vyjít vstříc;
- respektují názory a představy druhých;
- poskytují skupině své vědomosti;
- využívám informací od ostatních;
- dokáží dodržovat skupinová pravidla.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: do skupiny se zapojuje až na vyzvání, dodržuje pravidla, plní svěřené úkoly, ale aktivně nekládá své poznatky.
2. úroveň: aktivně se zapojuje do skupiny, dodržuje pravidla, poskytuje své vědomosti a nápady, vyjadřuje se k nápadům druhých, pracuje na společném řešení, dokáže ustoupit ze svých požadavků.
3. úroveň: aktivně se zapojuje do skupiny a motivuje ostatní k zapojení, dokáže vést skupinu, předává své zkušenosti a nápady, vyzývá k předávání nápadů a nechává všechny vyjádřit, vyvolává kompromisní řešení a zvládá konfliktní situace.

### 7.1.2 Samostatnost a výkonnost

Samostatnost jsme definovali jako schopnost jedince vyvíjet činnost bez vnějšího podnětu s využitím sebekontroly a sebeřízení.

Pro lepší představu jsme ji specifikovali takto:

- dokážu se sám rozhodovat;
- zastávám vlastní názor;
- vytyčuji si své vlastní cíle;
- určuji si možné oblasti, ve kterých bych se mohl zlepšit;
- umím požádat o pomoc;
- dovedu se vypořádat s kritikou;
- dokážu přijmout pochvalu.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: většinou se přizpůsobuje a nechává se vést, ale pokud je potřeba, dokáže svěřený úkol vykonat samostatně, vyhledat potřebné informace a rozhodnout se.
2. úroveň: nebojí se převzít zodpovědnost, spoléhá se na sebe, nerad přenechává svou práci ostatním. Pokud si s něčím neví rady, dokáže si otevřeně říci o pomoc a nechá si poradit. Z pochvaly i kritiky si umí vybrat potřebné informace a podle nich pracovat na svém zlepšení.
3. úroveň: vyhledává situace, kdy může převzít zodpovědnost za své činy, umí se rychle a správně rozhodovat dle svého uvážení a zkušeností. Své činy sám hodnotí a vědomě zaměřuje pozornost na své prožívání a chování, aby následně mohl pracovat na svém zlepšení.

Výkonnost jsme definovali jako schopnost soustředěně, vytrvale a precizně vykonávat určitou činnost. A zároveň jako vnitřní přesvědčení o tom, že jedinec je schopen určitou věc dobře vykonat.

Pro větší porozumění jsme ji specifikovali takto:

- pracuji soustředěně, vědomě a vytrvale na stanoveném úkolu;
- při práci mám na zřeteli cíl a snažím se ho dosáhnout v co nejkratším možném čase;
- umím si plánovat čas;
- poskytuji informace o své práci a svém pokroku.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: úkoly zvládá dostatečně rychle a přesně, zná své priority, výkon je stabilní. Při subjektivně zajímavé činnosti podává výkon lepší. Výkon nedosahuje maxima. V běžných situacích důvěřuje svým schopnostem.
2. úroveň: úkoly zvládá rychle a přesně, překážky jsou pro něj výzvou, je ambiciózní a rád dosahuje lepších výsledků. Důvěřuje si a dokáže odhadnout vlastní možnosti.
3. úroveň: je soutěživý, houževnatý v dosahování stanovených cílů, chce podávat nadstandardní výkony. Realisticky zvažuje své možnosti dosažení cíle, je ochotný přiměřeně riskovat, důvěřuje si i v obtížných situacích.

### 7.1.3 Řešení problémů a tvořivost

Řešení problémů jsme definovali jako schopnost překonávat problémy a obtíže, dosahovat předpokládaných výsledků tím, že jedinec vytváří dostupnou paletu efektivních odpovědí, které lze použít pro vypořádání se s problematickou situací, a zároveň schopnost vybrat pravděpodobně nejefektivnější řešení mezi různými alternativami.

Pro lepší porozumění jsme ji vymezili takto:

- umím rozlišit podstatné od nepodstatného;
- umím určit nejzávažnější rysy problému;
- využívám návody a zkušenosti své i druhých;
- zpracovávám informace, třídím a shrnuji je, určuji jejich význam;
- zvažuji výhody i nevýhody možných řešení;
- umím zvolit nejvhodnější řešení;
- plánuji výsledky a postup a poté ho dodržuji;
- snažím se optimalizovat průběh prací.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: vnímá situace a snaží se je řešit většinou podle návodu či zkušenosti druhých či své, zvažuje výhody a nevýhody řešení, ale nevypracovává alternativy.
2. úroveň: aktivně hledá podstatné informace a nejzávažnější rysy problému, určuje význam informací, využívá návody a zkušenosti a snaží se přijít na další varianty řešení. Zvažuje jejich výhodnost a realističnost.
3. úroveň: aktivně vyhledává problémové situace, sbírá informace, pracuje s nimi a vytváří dostatek alternativních řešení, volí nejoptimálnější postup a dodržuje ho.



Tvořivost jsme definovali jako ochotu a schopnost jedince řešit situace jinak než podle rutinních schémat, schopnost vytvářet nové jedinečné nápady, řešení a koncepce.

Pro bližší vysvětlení jsme ji specifikovali takto:

- jsem přístupný různým názorům, myšlenkám, umím z nich vybírat zajímavé informace;
- snažím se vylepšovat a optimalizovat již zaběhnuté postupy;
- hledám alternativy, nespokojuji se s jedním řešením;
- jsem otevřený k poznávání nových věcí, postupů a originálních řešení;
- umím rozpoznávat problémy;
- vyhledávám příležitosti ke změně.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: používá převážně rutinní postupy, ale občas vybočí ze "zaběhnutých kolejí", přemýšlí o jiných možnostech, není uzavřený novým myšlenkám.
2. úroveň: sbírá nové podněty, myšlenky, názory, snaží se vylepšovat a měnit zaběhnuté postupy, míchá postupy řešení s cílem vytvořit nové.
3. úroveň: aktivně vyhledává nové podněty, rozpoznává problémy, sbírá informace a vybírá z nich zajímavé a nové, vyhledává alternativy, nebojí se experimentovat.

#### 7.1.4 Odpovědnost a spolehlivost

Odpovědnost a spolehlivost jsme definovali jako pohotovost jednat podle požadavků, norem a hodnot.

Pro lepší porozumění jsme je vymezili takto:

- držím své slovo;
- promýšlím dopředu své sliby a nejednám unáhleně;
- chápu význam spolehlivého jednání;
- svěřené úkoly plním vědomě správně;
- předvídám důsledky svého jednání a koriguji ho podle toho;
- znám své slabé a silné stránky;
- přiznám svou chybu, nesvaluji ji na druhé.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: drží své slovo a vědomě správně pracuje na úkolu, přijímá zpětnou vazbu o svých silných a slabých stránkách.
2. úroveň: promýšlí důsledky svého jednání a podle nich ho koriguje, nedává unáhlené sliby, dodržuje sliby a dohody, uvědomuje si své slabé a silné stránky, uzná svou chybu.
3. úroveň: dokáže dobře předpovídat důsledky svých rozhodnutí a rozhoduje se s ohledem na ně, ale bez zbytečné anticipační úzkosti, sliby dává po náležitém uvážení a od druhých vyžaduje promýšlení slibů, pracuje na svých silných a slabých stránkách a dokáže s nimi počítat ve svém jednání, dobře pracuje s kritikou i sebekritikou.

### 7.1.5 Myšlení a učení

Myšlení a učení jsme definovali jako ochotu a schopnost dalšího rozvíjení procesu vlastního učení, přijímání nových informací s cílem aplikovat je v praxi.

Pro upřesnění jsme tyto schopnosti vymezili takto:

- jsem zvědavý, vyhledávám nové informace;
- s informacemi efektivně pracuji, třídím je;
- spojuji nové informace se známými;
- rozlišuji podstatné od nepodstatného;
- rozpoznávám příčiny a vzájemné souvislosti;
- dokážu aplikovat své vědomosti v nových situacích;
- vím, jak se nejlépe učím;
- vím, v čem se chci vzdělávat a usiluji o to.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: je ochotný získávat nové informace, začleňuje je do stávajících myšlenkových map, je ochotný dále se vzdělávat.
2. úroveň: vyhledává samostatně nové informace, dokáže rozlišit podstatné informace a pracovat s nimi, rozeznává souvislosti, spojuje si nové se starým, dokáže si určit optimální způsob učení, snaží se aplikovat nové poznatky v různých situacích.
3. úroveň: pídí se po nových informacích, kvalitně pracuje s informacemi a vhodným způsobem je zpracovává, vytváří nové mentální mapy a vzorce chování, které aplikuje v nových situacích, zná svůj kognitivní styl a usiluje o vzdělání ve zvoleném oboru.

### 7.1.6 Zdůvodňování a hodnocení

Zdůvodňování a hodnocení jsme definovali jako schopnosti věcně a systematicky argumentovat, používat kritéria při hodnocení, být otevřený konstruktivní kritice.

Pro lepší představu jsme tyto kompetence vymezili takto:

- jedním vědomě a své jednání umím zdůvodnit a obhájit;
- umím věcně argumentovat;
- umím povzbudit a pochválit;
- dokážu říci kritiku, aniž bych ranil;
- hodnotím výsledky práce a porovnávám je s kritérii;
- umím přisuzovat kritériím adekvátní váhu;
- dokážu oddělit lidi od témat (rozliším spor od problému);
- přijímám konstruktivní kritiku na svou osobu;
- dokážu být sebekritický.

Úrovně osvojení si kompetence:

1. úroveň: dokáže na požádání zdůvodnit své chování, při zdůvodňování používá fakta, dokáže diskutovat o problému, umí věcně pochválit.
2. úroveň: jedná vědomě a s jasným úmyslem, dokáže věcně argumentovat, dokáže povzbudit i říci kritiku bez osočování druhého, umí zhodnotit svou práci a porovnat ji s kritérii.
3. úroveň: jedná vědomě, dokáže diskutovat a argumentovat, rozeznává problém a spor a umí v takové situaci jednat, ve vhodné míře nabízí ostatním kritiku i pochvalu, k sobě je sebekritický a těží z konstruktivní kritiky své osoby.

## 7.2 Hodnocení úrovně kompetencí

Zřejmě ideálním přístupem k hodnocení úrovně kompetencí by byl přístup odvozený od metod assessment centra (dále jen AC), kdy bychom klientům zadali několik úloh, ve kterých by se kompetence projevily. Od tohoto ideálního nástroje jsme museli v první fázi výzkumu upustit z toho důvodu, že AC je časově náročné, a prostředí projektu již neumožňovalo toto zrealizovat nad rámec PRKK. V druhé části výzkumu jsme AC jako doplňující hodnotící nástroj zařadili na začátek a na konec PRKK.

Pro naši práci jsme se inspirovali Kirkpatrickovým modelem hodnocení, který zahrnuje hodnocení na úrovni reakce, učení, chování a výsledků. Jako pro nás nejrelevantnější jsme vybrali úroveň učení, a to změny v oblasti postojů a dovedností. Snažili jsme se zachytit změny především v sebehodnocení, které vyplývají z toho, jak klient vnímá svou úroveň kompetencí. Pro vnímání úrovně kompetencí jsme vytvořili v souladu se systemickým přístupem sebesuzovací číselnou stupnici se škálou od 1 do 10. Jako začátek (stupeň 1) jsme označili stav, kdy kompetence, na které pracujeme, byla ještě v zárodku (ještě nebyla), kdy jsme byli nejvíce nespokojeni se situací, kdy byl problém největší. Konec (stupeň 10) bude, až bude dosaženo cíle, kdy už nebudeme potřebovat pomoc druhého, kdy už problém nebude problémem (Parma, 2006).

Pro bližší vysvětlení jednotlivých stupňů jsme využili přístup Plamínka a Fišera (2005) k hodnocení požadované míry kompetencí. Tyto škály pro posouzení dovedností a postojů jsou jedenáctistupňové:

| škála | označení stupně | popis stupně                                |
|-------|-----------------|---|
| 10    | STIMULACE       | stimuluje jiné, je lídrem                   |
| 9     |                 | úsilí uskutečňuje navzdory překážkám        |
| 8     | AKTIVITA        | projevuje vytrvalé úsilí                    |
| 7     |                 | projevuje samostatné úsilí                  |
| 6     | MOTIVACE        | kompletní pochopení souvislostí s vl. zájmy |
| 5     |                 | částečné pochopení souvislostí s vl. zájmy  |
| 4     | AKCEPTACE       | kompletní uznání správnosti                 |
| 3     |                 | částečné uznání správnosti                  |
| 2     | POROZUMĚNÍ      | pochopení podstaty                          |
| 1     |                 | tušení existence                            |
| 0     | LHOSTEJNOST     | bez vztahu k věci                           |

Obr.5 Škála pro posuzování postojů; Zdroj: Plamínek, Fišer, 2005.

| škála | označení stupně       | popis stupně                |
|-------|-----------------------|-----------------------------|
| 10    | GENEROVÁNÍ DOVEDNOSTÍ | tvůrčí a autorská úroveň    |
| 9     |                       | umí se adaptovat v krizi    |
| 8     | MISTROVSKÉ UŽITÍ      | zvládá nestandardní situace |
| 7     |                       | zvládá mírné změny podmínek |
| 6     | RUTINNÍ UŽITÍ         | dlouhodobě dobře zvládá     |
| 5     |                       | zřídka potřebuje konzultaci |
| 4     | SAMOSTATNÉ UŽITÍ      | občas potřebuje konzultaci  |
| 3     |                       | umí pod stálým dohledem     |
| 2     | ASISTOVANÉ UŽITÍ      | umí s dopomocí              |
| 1     |                       | umí pomoci                  |
| 0     | NENÍ VYŽADOVÁNA       | neumí nic                   |

Obr.6 Škála pro posuzování úrovně dovedností; Zdroj: Plamínek, Fišer, 2005.

Abychom dodrželi desetistupňovou škálu, spojili jsme stupně 0 a 1 dohromady. Tyto popisy škál jsme používali, pokud klienti potřebovali poradit, kam se mají umístit při hodnocení současného stavu. V rámci námi stanovených úrovní odpovídají stupně 4 a 5 první, 6 a 7 druhé, 8 a 9 třetí úrovni.

### 7.3 Výzkumný úkol a hypotézy

Jako obecný problém zkoumání jsme si vybrali efektivitu projektů zaměřených na zvyšování schopnosti nezaměstnaných uplatnit se na trhu práce. Projekty v této oblasti se zaměřují převážně na dva aspekty tréninků. Jedním aspektem jsou "tvrdé" dovednosti spojené s hledáním pracovního místa, to znamená dovednosti jako je psaní životopisu, nácvik přijímacího pohovoru, ujasnění si svých silných a slabých stránek a dalších dovedností. Druhým aspektem jsou "měkké" dovednosti spojené s úspěchem na trhu práce. Mezi tyto měkké dovednosti můžeme řadit dovednosti, které jsme v teoretické části vymezili jako klíčové kompetence pro trh práce.

Problematika efektivit výcviku "tvrdých" dovedností je poměrně dobře zmapována (například Čapek, 2002) díky programům<sup>8</sup> realizovaným úřady práce, které si účinnost zpravidla ověřují přinejmenším u pilotních projektů. Rozvoj klíčových kompetencí většinou nespadá do sféry úřadů práce, jelikož není v jeho silách takovýto kurz organizačně a personálně zajistit. Kurzy rozvoje „měkkých“ dovedností jsou realizovány v rámci projektů a většinou hodnoceny pouze formálně - z hlediska kvantity (kolik klientů se zúčastnilo kurzu) a kvality organizace kurzu (jak byli klienti spokojeni s kurzem). Hledisko účinnosti je často opomíjeno.

Výzkumný úkol je zaměřen na efektivitu PRKK, která je měřena rozdílem v sebeposouzení/posouzení úrovně klíčových kompetencí důležitých pro uplatnění se na trhu práce na začátku a na konci PRKK.

Vytvořili jsme pět hypotéz, z čehož první hypotéza má tři podbody, které odrážejí vývoj výzkumu.

---

<sup>8</sup> Většinou se jedná o Job cluby, viz kapitola 4.2.2 teoretické části.

Hypotéza 1a:

Efektivita PRKK bude statisticky významně vyšší u experimentální skupiny 1 oproti skupině kontrolní.

Hypotéza 1b:

Efektivita PRKK bude statisticky významně vyšší u experimentální skupiny 2 oproti skupině kontrolní.

Hypotéza 1c:

Mezi experimentální skupinou 1 a 2 nebude signifikantní rozdíl v efektivitě PRKK.

Hypotéza 2:

Efektivita PRKK bude statisticky významně vyšší u žen než u mužů.

Hypotéza 3:

Efektivita PRKK bude statisticky významně nejvyšší u matek s malými dětmi oproti ostatním ženám a mužů.

Hypotéza 4:

Vliv věku na efektivitu PRKK nebude statisticky významný.

Hypotéza 5:

Hodnocení efektu PRKK lektorů bude vysoce korelovat s odpovídajícím sebehodnocením.



## 8 Popis metod

### 8.1 Charakteristika souboru a sběru dat

Účastníky výzkumu byly v první fázi nezaměstnané ženy na nebo po rodičovské dovolené a nezaměstnané ženy nad 45 let. V druhé fázi byli osloveni všichni nezaměstnaní. Výběr do experimentální skupiny byl příležitostný; lidé se o projektu dozvídali z letáků, novinových článků či rádiových spotů a rozhovorů, případně na schůzkách na úřadu práce. Účastníci vstupovali do projektu dobrovolně na základě informací předaných pracovníky centra během informační schůzky. Samotný výběr do PRKK byl realizován ve spolupráci s poradcem (většinou zároveň i budoucí lektor PRKK), probíhal během individuálních schůzek, které byly zacílené na zhodnocení stávající situace a nastavení vhodného postupu pro nejrychlejší a nejefektivnější nalezení zaměstnání. Individuální schůzky byly vedeny převážně formou motivačního rozhovoru<sup>9</sup> a koučovským přístupem, cílem bylo motivovat klienty k práci na sobě a stanovení si svých vlastních cílů. Poradce klientům nabídl všechny aktivity projektu a pomohl jim vybrat pro ně nejvhodnější. To znamená, že klienti se aktivně podíleli na rozhodnutí o vstupu do PRKK.

Ženy do kontrolní skupiny byly osloveny tak, aby byla zajištěna ekvivalentnost s první experimentální skupinou v těchto charakteristikách: stav, věk, vzdělání, bydliště. Jako nejdůležitější proměnná byl stanoven stav. Výběr byl opět příležitostný a lavinový. Primárně jsme oslovili ženy navštěvující tři mateřská centra (dvě v Liberci, jedno v Praze) a ty jsme zároveň požádali o zprostředkování kontaktu na jejich známé, které vyhovovaly uvedeným charakteristikám. Dále

---

<sup>9</sup> Motivační rozhovor vychází z Rogersovského přístupu – staví na předpokladu, že klienti jsou schopni přijímat a ovládat rozhodnutí o svém chování.

jsme oslovili své známé. Ženy, které odmítly účast v kontrolní skupině, jsme do vzorku nezařadili.

V experimentální skupině 1 bylo 30 účastnic, v experimentální skupině 2 60 účastníků, v kontrolní skupině 30 účastnic. Experimentální mortalita byla v rovna osmi. Těchto osm účastníků dále ve výzkumu nebereme v potaz.

Sociodemografické údaje experimentální a kontrolní skupiny uvádí tabulka:

| Sociodemografické údaje |                            | Exper. skupina 1 | Exper. skupina 2 | Kontr. skupina |
|-------------------------|----------------------------|------------------|------------------|----------------|
| Počet celkem            |                            | 30               | 52               | 30             |
| Věk                     | Min.                       | 24               | 19               | 27             |
|                         | Max.                       | 54               | 57               | 55             |
|                         | Průměr                     | 35,4             | 40,2             | 36             |
| Stav                    | Žena na RD                 | 3                | 2                | 3              |
|                         | Žena s malým dítětem       | 22               | 9                | 21             |
|                         | Žena do 45 let bez m. dětí | 2                | 13               | 2              |
|                         | Žena nad 45 let            | 3                | 11               | 4              |
|                         | Muž do 45 let              | 0                | 7                | 0              |
|                         | Muž nad 45 let             | 0                | 10               | 0              |
| Bydliště                | Děčín                      | 0                | 52               | 0              |
|                         | Praha                      | 9                | 0                | 9              |
|                         | Liberec                    | 21               | 0                | 21             |
| Vzdělání                | ZŠ                         | 1                | 13               | 2              |
|                         | vyučení                    | 3                | 19               | 3              |
|                         | SŠ                         | 25               | 21               | 23             |
|                         | VŠ                         | 1                | 4                | 2              |

Tab.1 Sociodemografické údaje výzkumných skupin

Sběr dat u experimentální skupiny 1 probíhal od dubna do listopadu roku 2006. V tomto období proběhly čtyři PRKK pod vedením různých lektorů. Dva PRKK se konaly v Liberci a dva v Praze, vždy v prostorách pořádající organizace; dva byly realizované jako třináct setkání a dva jako sedm setkání.

Sběr dat u experimentální skupiny 2 probíhal od června 2007 do června 2008. V tomto období proběhlo 5 PRKK v Děčíně v prostorách pořádající organizace. Všechny kurzy byly realizovány jako sedm setkání.

Klienti byli u obou experimentálních skupin do jednotlivých kurzů rozdělováni podle časové návaznosti kurzů na jejich rozhodnutí o vstupu do PRKK. Proto nebereme v potaz zařazení do určitého kurzu. Sběr dat byl vždy hromadný.

Sběr dat u kontrolní skupiny probíhal od listopadu 2006 do dubna 2007. Sběr dat probíhal poprvé hromadně v mateřských centrech, s pěti účastnicemi jsme se sešli individuálně v místě bydliště. Druhý sběr dat byl individuální.

Data jsme sbírali ve verzi tužka – papír.

## 8.2 Výzkumné nástroje

Jako nástroj pro měření úrovně kompetencí jsme sestrojili dotazník změny (viz příloha 4), který odpovídá principům, uvedeným v kapitole 2.2 hodnocení úrovně kompetencí.

Dotazník se skládá ze tří částí:

- identifikační údaje: jméno;
- instrukce pro práci s dotazníkem: U každé kompetence vyberte nejméně jeden (nejvíce tři) příklady chování/dovednosti, ve které byste se chtěla zlepšit. Tuto dovednost/chování označte na škále od 1 do 10 tak, aby vystihovala Váš současný stav. Během kurzu budete se škálami pracovat a zaznamenávat si do nich váš postup;
- jednotlivé kompetence a škály s prostorem pro vepsání jednotlivých dovedností/chování, na které, chtějí klientky pracovat.

Pro kontrolní skupinu byl k dotazníku změny přiložen ještě list, který zjišťoval sociodemografické údaje: věk, vzdělání, bydliště a kontaktní informace pro umožnění druhého sběru dat. Tyto informace jsme u experimentální skupiny nezjišťovali během PRKK, jelikož jsme je znali již před započítím kurzu.

V druhé fázi výzkumu byl dotazník změny využíván v rámci AC (viz příloha 5) - pro klienty jako jeden z úkolů a pro hodnotitele jako výstupní zpráva.

Jako design výzkumu jsme zvolili „výzkumný projekt s kontrolní skupinou“ (Jarošová, 2001, str. 202). Jedná se tedy o kvaziexperiment s pretest a posttest měřením, porovnaným s dvěma měřeními u kontrolní skupiny, které byly provedeny ve stejném časovém odstupu.

Za nezávislou proměnnou jsme určili absolvování výcviku. Věk jsme určili jako vstupní kovariační proměnnou. Za závislou proměnnou považujeme změnu v úrovni klíčové kompetence.

### 8.3 Popis postupu

V první experimentální skupině bylo první setkání PRKK věnováno zhodnocení stávající úrovně kompetencí u jednotlivých klientek a vymezení individuálních cílů, které mají být v průběhu kurzu dosaženy. Setkání začínalo obecným zahájením a seznamovacími aktivitami, samotnému vyplnění dotazníku předcházelo seznámení klientek s definicí a vymezením klíčových kompetencí a vysvětlení jednotlivých stupňů na škále tak, aby mohly dotazník vyplnit s porozuměním. Z tohoto důvodu je také samotný dotazník stručný co se týče instrukcí a oslovení, jelikož se s ním pracuje v rámci kurzu a všechny potřebné informace předává lektor/ka.

Poté klientky za případné dopomoci lektora/ky vymezily své individuální cíle. Tyto cíle představovaly určité chování v rámci kompetence, na kterém chtějí klientky pracovat. Konkrétní chování bylo požadováno z důvodu lepšího uchopení kompetence a poskytování zpětné vazby, na druhou stranu jsme předpokládali, že zlepšení ve vymezeném konkrétním chování povede ke zlepšení v rámci celé kompetence. Po vymezení individuálních cílů klientky určily úroveň (stupeň), na které v současné době uvedenou kompetenci zvládají. U jednotlivých kompetencí si klientky mohly zvolit až tři konkrétní projevy.

Následoval samotný PRKK dle vytvořené metodiky (obsah kurzu viz příloha 3) a po každém setkání klientky průběžně hodnotily posun na škále kompetence a tyto posuny si zaznamenávaly do dotazníku změny.

Poslední setkání bylo věnováno závěrečnému hodnocení celého kurzu a celkového rozvoje kompetencí. Hodnocení probíhalo pomocí koučovacích otázek, sebereflexe a poskytování zpětné vazby od ostatních klientek i lektora/ky.

Druhá experimentální skupina měla na začátek a konec PRKK zařazeno AC (viz příloha 5). Dotazník změny byl zařazen spolu s obsáhlým návodem<sup>10</sup> jako jedna ze situací v AC, zároveň sloužil jako výstupní zpráva pozorovatelů. Následoval samotný PRKK stejně jako u první experimentální skupiny, jediným rozdílem bylo rozšíření posledního setkání také na šest hodin tak, aby mohlo proběhnout závěrečné AC.

Po vytipování vhodných žen do kontrolní skupiny jsme zorganizovali s přispěním mateřských center schůzku s těmito ženami. S pěti účastnicemi jsme se setkali individuálně. Během tohoto setkání byly definovány klíčové kompetence a jejich vymezení, byly vysvětleny škály hodnocení a provedeno zhodnocení stávající úrovně jednotlivých kompetencí. Dotazníky změny byly vybrány a po dvou měsících poslány pro druhé vyplnění. Osm dotazníků jsme poslali poštou spolu s obálkou včetně poštovní známky pro odeslání zpět, 15 dotazníků jsme zaslali mailem a se sedmi ženami jsem se i podruhé setkali přímo. Při druhém hodnocení ženy zaznamenávaly, nakolik se jejich kompetence za uplynulé dva měsíce změnily. Kontrolní skupina žen hodnotila jen obecnou úroveň kompetencí, nerozepisovala konkrétní chování do dotazníku změn.

Pro ověření hypotéz jsme zvolili třífaktorový model analýzy kovariance s opakováním (faktor 1: experimentální versus kontrolní skupiny; faktor 2: pohlaví; faktor 3: opakování hodnocení), přičemž kovariační proměnou byl věk. Podstatným výstupem z této kovariační analýzy je interakční efekt testující rozdíly změny hodnocení u jednotlivých skupin a efekt věku jako kontrolované proměnné.

---

<sup>10</sup> Instrukce byly obdobné kapitolám 7.1 a 7.2

## 9 Výsledky

Následující tabulky prezentují příslušné F-testy zkoumaných efektů. Za signifikantní výsledky považujeme takové výsledky, kdy dosažená hladina významnosti (p-hodnota) je menší než 0,01.

Tabulka 2 prezentuje výsledky F-testu interakčního efektu experimentální a kontrolní skupiny na změnu kompetence.

| <b>Faktor</b>               | <b>Exper 1,<br/>F(df1=1;<br/>df2=58)=</b> | <b>p-<br/>hodnota</b> | <b>Exper 2,<br/>F(df1=1;<br/>df2=80)=</b> | <b>p-<br/>hodnota</b> |
|-----------------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 113,56                                    | <0,001                | 99,38                                     | <0,001                |
| Samostatnost a výkonnost    | 141,21                                    | <0,001                | 101,67                                    | <0,001                |
| Řešení problémů a tvořivost | 167,76                                    | <0,001                | 151,39                                    | <0,001                |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 118,88                                    | <0,001                | 172,61                                    | <0,001                |
| Myšlení a učení             | 175,95                                    | <0,001                | 105,85                                    | <0,001                |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 121,66                                    | <0,001                | 102,35                                    | <0,001                |

Tab.2 Přehled výsledků F-testu pro jednotlivé experimentální skupiny

Tabulka 3 uvádí výsledky F-testu interakčního efektu dvou experimentálních skupin na změnu kompetence.

| <b>Faktor</b>               | <b>F(df1=1;<br/>df2=80)=</b> | <b>p-<br/>hodnota</b> |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 5,23                         | 0,025                 |
| Samostatnost a výkonnost    | 1,77                         | 0,187                 |
| Řešení problémů a tvořivost | 2,83                         | 0,096                 |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 0,03                         | 0,857                 |
| Myšlení a učení             | 1,63                         | 0,206                 |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 5,90                         | 0,017                 |

Tab.3 Přehled výsledků F-testu experimentální skupina

Tabulka 4 uvádí výsledky F-testu interakčního efektu pohlaví na změnu kompetence.

| <b>Faktor</b>               | <b>F(df1=1; df2=80)=</b> | <b>p-hodnota</b> |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 5,31                     | 0,006            |
| Samostatnost a výkonnost    | 9,14                     | 0,003            |
| Řešení problémů a tvořivost | 17,02                    | <0,001           |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 7,90                     | 0,006            |
| Myšlení a učení             | 3,63                     | 0,060            |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 10,65                    | 0,002            |

Tab.4 Přehled výsledků F-testu pohlaví

Tabulka 5 uvádí výsledky doplňujícího F-testu, kterým jsme testovali závislost změny hodnocení mezi skupinami žen s malými dětmi, žen bez malých dětí, mužů.

| <b>Faktor</b>               | <b>F(df1=2; df2=79)=</b> | <b>p-hodnota</b> |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 4,10                     | 0,020            |
| Samostatnost a výkonnost    | 4,51                     | 0,014            |
| Řešení problémů a tvořivost | 8,64                     | <0,001           |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 3,92                     | 0,024            |
| Myšlení a učení             | 1,89                     | 0,158            |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 5,26                     | 0,007            |

Tab.5 Přehled výsledků F-testu stav



Tabulka 6 uvádí výsledky F-testu interakčního efektu věku na změnu kompetence.

| <b>Faktor</b>               | <b>F(df1=2;<br/>df2=79)=</b> | <b>p-<br/>hodnota</b> |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 1,21                         | 0,304                 |
| Samostatnost a výkonnost    | 0,95                         | 0,393                 |
| Řešení problémů a tvořivost | 0,02                         | 0,982                 |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 1,57                         | 0,215                 |
| Myšlení a učení             | 1,02                         | 0,366                 |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 0,45                         | 0,643                 |

Tab.6 Přehled výsledků F-testu věk

Tabulka 7 uvádí výsledky Pearsonova testu korelace hodnocení efektu PRKK lektorů a odpovídajícího sebehodnocení.

| <b>Faktor</b>               | <b>Pearsonův<br/>test korelace</b> | <b>p-<br/>hodnota</b> |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Komunikace a spolupráce     | 0,51                               | <0,001                |
| Samostatnost a výkonnost    | 0,54                               | <0,001                |
| Řešení problémů a tvořivost | 0,62                               | <0,001                |
| Odpovědnost a spolehlivost  | 0,63                               | <0,001                |
| Myšlení a učení             | 0,59                               | <0,001                |
| Zdůvodňování a hodnocení    | 0,64                               | <0,001                |

Tab.7 Přehled výsledků Pearsonova testu korelace.

## 9.1 Základní statistické charakteristiky

Následující výsledky jsou rozpracovány pro každou kompetenci zvlášť. Výsledky mají podobu velikosti rozdílu v posunu úrovně jednotlivých kompetencí u různých hodnocených skupin.

Tabulky č. 8, 12, 16, 20, 24, 28 podávají informaci o průměrných dosažených hodnotách pretest a posttest sebehodnocení úrovně kompetencí, a to jak u experimentálních skupin, tak u kontrolní skupiny. Tyto dosažené hodnoty jsou rovněž zobrazeny graficky v příloze č. 6.

Tabulky č. 9, 13, 17, 21, 25, 29 mapují průměrné dosažené hodnoty pretest a posttest sebehodnocení úrovně kompetencí u experimentálních skupin rozdělených dle pohlaví. Hodnoty jsou zobrazeny také graficky v příloze č. 7.

Tabulky č. 10, 14, 18, 22, 26, 30 informují o průměrných dosažených hodnotách pretest a posttest sebehodnocení úrovně kompetencí u experimentálních skupin rozdělených dle kritéria matka s malými dětmi, matky ostatní a muži. Hodnoty jsou zobrazeny graficky v příloze č. 8.

Tabulky č. 11, 15, 19, 23, 27, 31 informují o průměrných dosažených hodnotách pretest a posttest sebehodnocení úrovně kompetencí u experimentálních skupin rozdělených dle věku do skupin: účastníci do 34 let, 35-45 let, nad 46 let.

### 9.1.1 Komunikace a spolupráce

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 3,4     | 6,8   | 3,4    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,1   | 1,3    |
| EXPER2  | průměr        | 4,0     | 6,7   | 2,7    |
|         | std. odchylka | 1,6     | 1,4   | 1,1    |
| KONTR   | průměr        | 3,8     | 4,2   | 0,4    |
|         | std. odchylka | 1,9     | 2,0   | 0,8    |

Tab.8 Skupina - hodnoty pro komunikaci a spolupráci

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 3,6     | 6,7   | 3,1    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,2   | 1,2    |
| MUŽI    | průměr        | 4,4     | 6,6   | 2,2    |
|         | std. odchylka | 1,9     | 1,5   | 0,9    |

Tab.9 Pohlaví - hodnoty pro komunikaci a spolupráci

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 3,5     | 6,5   | 3,0    |
|          | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | 1,1    |
| ŽENY_OST | průměr        | 3,8     | 7,0   | 3,2    |
|          | std. odchylka | 1,2     | 1,3   | 1,3    |
| MUŽI     | průměr        | 4,4     | 6,7   | 2,3    |
|          | std. odchylka | 1,9     | 1,5   | 0,9    |

Tab.10 Stav - hodnoty pro komunikaci a spolupráci

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 3,9     | 6,6   | 2,7    |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,1   | 1,3    |
| 35-45   | průměr        | 3,4     | 6,5   | 3,1    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,5   | 1,1    |
| >45     | průměr        | 4,0     | 7,0   | 3,1    |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,3   | 1,2    |

Tab.11 Věk - hodnoty pro komunikaci a spolupráci

## 9.1.2 Samostatnost a výkonnost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 3,5     | 6,5   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,3   | 1,1    |
| EXPER2  | průměr        | 3,9     | 6,5   | 2,6    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,3   | 1,2    |
| KONTR   | průměr        | 3,3     | 3,4   | 0,1    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,3   | 0,7    |

Tab.12 Skupina - hodnoty pro samostatnost a výkonnost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 3,6     | 6,5   | 2,9    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,2   | 1,1    |
| MUŽI    | průměr        | 4,4     | 6,4   | 2,0    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,3   | 1,2    |

Tab.13 Pohlaví - hodnoty pro samostatnost a výkonnost

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 3,4     | 6,3   | 2,9    |
|          | std. odchylka | 1,1     | 1,2   | 0,8    |
| ŽENY OST | průměr        | 3,8     | 6,7   | 2,9    |
|          | std. odchylka | 1,4     | 1,3   | 1,3    |
| MUŽI     | průměr        | 4,4     | 6,4   | 2,0    |
|          | std. odchylka | 1,2     | 1,3   | 1,2    |

Tab.14 Stav - hodnoty pro samostatnost a výkonnost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 3,9     | 6,6   | 2,7    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | 1,1    |
| 35-45   | průměr        | 3,5     | 6,1   | 2,5    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,3   | 1,0    |
| >45     | průměr        | 3,8     | 6,8   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,4   | 1,4    |

Tab.15 Věk - hodnoty pro samostatnost a výkonnost

### 9.1.3 Řešení problémů a tvořivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 3,7     | 6,7   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,2   | 1,1    |
| EXPER2  | průměr        | 4,0     | 6,6   | 2,6    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,2   | 1,1    |
| KONTR   | průměr        | 3,7     | 3,6   | -0,1   |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,5   | 0,7    |

Tab.16 Skupina - hodnoty pro řešení problémů a tvořivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 3,6     | 6,6   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,2   | 1,0    |
| MUŽI    | průměr        | 4,9     | 6,8   | 1,9    |
|         | std. odchylka | 1,6     | 1,2   | 1,2    |

Tab.17 Pohlaví - hodnoty pro řešení problémů a tvořivost

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 3,3     | 6,4   | 3,1    |
|          | std. odchylka | 1,0     | 1,2   | 1,0    |
| ŽENY OST | průměr        | 3,9     | 6,8   | 2,9    |
|          | std. odchylka | 1,2     | 1,2   | 0,9    |
| MUŽI     | průměr        | 4,9     | 6,8   | 1,9    |
|          | std. odchylka | 1,6     | 1,2   | 1,2    |

Tab.18 Stav - hodnoty pro řešení problémů a tvořivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 3,9     | 6,7   | 2,8    |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,1   | 1,4    |
| 35-45   | průměr        | 3,6     | 6,4   | 2,8    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,4   | 0,8    |
| >45     | průměr        | 4,0     | 6,8   | 2,8    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | 1,0    |

Tab.19 Věk - hodnoty pro řešení problémů a tvořivost

### 9.1.4 Odpovědnost a spolehlivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 4,3     | 7,0   | 2,7    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,4   | 1,3    |
| EXPER2  | průměr        | 4,0     | 6,7   | 2,7    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,2   | 1,9    |
| KONTR   | průměr        | 4,1     | 4,1   | 0,0    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,4   | 0,6    |

Tab.20 Skupina - hodnoty pro odpovědnost a spolehlivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 3,9     | 6,9   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,3   | 1,1    |
| MUŽI    | průměr        | 4,6     | 6,7   | 2,1    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,0   | 1,1    |

Tab.21 Pohlaví - hodnoty pro odpovědnost a spolehlivost

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 4,0     | 6,9   | 2,9    |
|          | std. odchylka | 1,3     | 1,3   | 1,1    |
| ŽENY_OST | průměr        | 3,9     | 6,9   | 3,0    |
|          | std. odchylka | 1,5     | 1,4   | 1,1    |
| MUŽI     | průměr        | 4,6     | 6,7   | 2,1    |
|          | std. odchylka | 1,3     | 1,0   | 1,1    |

Tab.22 Stav - hodnoty pro odpovědnost a spolehlivost

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 4,1     | 7,0   | 2,9    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,2   | 1,1    |
| 35-45   | průměr        | 4,4     | 6,8   | 2,4    |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,4   | 1,1    |
| >45     | průměr        | 3,7     | 6,6   | 2,9    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | 1,2    |

Tab.23 Věk - hodnoty pro odpovědnost a spolehlivost

### 9.1.5 Myšlení a učení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 4,0     | 7,0   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,2   | 0,9    |
| EXPER2  | průměr        | 3,9     | 6,5   | 2,6    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,4   | 1,3    |
| KONTR   | průměr        | 4,2     | 4,0   | -0,2   |
|         | std. odchylka | 1,8     | 1,4   | 1,0    |

Tab.24 Skupina - hodnoty pro myšlení a učení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 4,0     | 6,9   | 2,9    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,3   | 1,2    |
| MUŽI    | průměr        | 3,9     | 6,2   | 2,3    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,4   | 0,9    |

Tab.25 Pohlaví - hodnoty pro myšlení a učení

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 3,8     | 6,8   | 3,0    |
|          | std. odchylka | 1,0     | 1,1   | 1,1    |
| ŽENY_OST | průměr        | 4,0     | 6,9   | 2,9    |
|          | std. odchylka | 1,2     | 1,5   | 1,4    |
| MUŽI     | průměr        | 3,9     | 6,2   | 2,3    |
|          | std. odchylka | 1,1     | 1,4   | 0,9    |

Tab.26 Stav - hodnoty pro myšlení a učení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 4,0     | 7,0   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,0     | 1,4   | 1,4    |
| 35-45   | průměr        | 3,8     | 6,5   | 2,8    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,2   | 1,1    |
| >45     | průměr        | 4,0     | 6,6   | 2,6    |
|         | std. odchylka | 1,1     | 1,4   | 1,0    |

Tab.27 Věk - hodnoty pro myšlení a učení

### 9.1.6 Zdůvodňování a hodnocení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| EXPER1  | průměr        | 3,2     | 6,4   | 3,2    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,2   | 1,3    |
| EXPER2  | průměr        | 4,1     | 6,6   | 2,5    |
|         | std. odchylka | 1,5     | 1,1   | 1,1    |
| KONTR   | průměr        | 3,4     | 3,6   | 0,2    |
|         | std. odchylka | 1,4     | 1,5   | 0,7    |

Tab.28 Skupina - hodnoty pro zdůvodňování a hodnocení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY    | průměr        | 3,4     | 6,4   | 3,0    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,2   | 1,2    |
| MUŽI    | průměr        | 5,0     | 7,0   | 2,0    |
|         | std. odchylka | 1,2     | 1,1   | 1,0    |

Tab.29 Pohlaví - hodnoty pro zdůvodňování a hodnocení

| SKUPINA  |               | začátek | konec | rozdíl |
|----------|---------------|---------|-------|--------|
| ŽENY_MD  | průměr        | 3,3     | 6,3   | 3,0    |
|          | std. odchylka | 1,1     | 1,1   | 1,1    |
| ŽENY_OST | průměr        | 3,6     | 6,6   | 3,0    |
|          | std. odchylka | 1,5     | 1,2   | 1,3    |
| MUŽI     | průměr        | 5,0     | 7,0   | 2,0    |
|          | std. odchylka | 1,2     | 1,1   | 1,0    |

Tab.30 Stav - hodnoty pro zdůvodňování a hodnocení

| SKUPINA |               | začátek | konec | rozdíl |
|---------|---------------|---------|-------|--------|
| <35     | průměr        | 3,7     | 6,6   | 2,8    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | 1,5    |
| 35-45   | průměr        | 3,5     | 6,1   | 2,6    |
|         | std. odchylka | 1,3     | 1,1   | ,8     |
| >45     | průměr        | 4,0     | 6,9   | 2,9    |
|         | std. odchylka | 1,8     | 1,2   | 1,2    |

Tab.31 Věk - hodnoty pro zdůvodňování a hodnocení



Z analýzy dat vyplývají následující indukční statistické závěry:

(H1a) Efektivita PRKK je statisticky významně vyšší u experimentální skupiny 1 oproti skupině kontrolní.

(H1b) Efektivita PRKK je statisticky významně vyšší u experimentální skupiny 2 oproti skupině kontrolní.

(H1c) Mezi experimentální skupinou 1 a 2 není signifikantní rozdíl v efektivitě PRKK.

Hypotézu 2, efektivita PRKK je statisticky významně vyšší u žen než u mužů, se nám podařilo potvrdit jen částečně. Interakční efekt pohlaví na změnu kompetence se nepotvrdil u kompetencí myšlení a učení, u ostatních kompetencí se projevil.

Vliv stavu (žena s malými dětmi, žena bez malých dětí, muž) na změnu kompetence se nám podařilo prokázat pouze u kompetencí řešení problémů a tvořivost, zdůvodňování a hodnocení. U ostatních kompetencí není tento efekt významný.

Hypotéza 4, která řeší vliv věku na změnu kompetencí, se potvrdila. Věk nemá vliv na efektivitu PRKK.

Hodnocení efektu PRKK lektorů vysoce koreluje s odpovídajícím sebehodnocením, potvrzujeme i hypotézu 5.

## 10 Diskuse a závěr

Ve výzkumu jsme se zabývali otázkou účinnosti programu, který rozvíjel klíčové kompetence pro trh práce. Vhodné kompetence jsme stanovili s použitím dostupné literatury, která se zabývá právě kompetencemi pro trh práce. Kritériem pro výběr bylo také to, aby byly opravdu univerzálně použitelné v jakémkoliv zaměstnání a aby byly nezávislé na určitém předmětu (práci, pozici). Programem prošlo v první fázi 30 klientek, které byly zařazeny do experimentální skupiny, dále bylo osloveno 30 žen do kontrolní skupiny tak, aby vzorky sobě pokud možno co nejvíce odpovídaly. V druhé fázi bylo do experimentální skupiny zařazeno 52 nezaměstnaných. Výběry do experimentálních skupin probíhaly bez problémů, o program byl ze strany klientů projektu velký zájem a všichni souhlasili se zařazením do výzkumu. Při výběru žen do kontrolní skupiny jsme narazili na jisté problémy, které se týkaly především výběru a zaujetí vhodných kandidátek. Ekvivalentnost skupin se nám podařilo zajistit jedině díky příležitostnému a lavinovému výběru (a ochotě mateřských center a našich známých). Výběr žen do kontrolní skupiny trval skoro tři měsíce, proto jsme setkání v jednotlivých mateřských centrech organizovali postupně.

V rámci výzkumu jsme jako nezávislou proměnnou určili absolvování výcviku, věk jsme určili jako vstupní kovariační proměnnou. Za závislou proměnnou jsme považovali změnu v úrovni klíčové kompetence. Měřením vlivu výcviku na úroveň kompetencí ihned po absolvování programu jsme se snažili zabránit vnějším vlivům, které by mohly nechtěně ovlivnit úroveň kompetencí. Podobnou nežádoucí proměnnou byl vliv přirozeného vývoje, který byl podchycen ve výzkumu tak, že i u kontrolní skupiny proběhlo opakované testování po dvou měsících, což byla doba trvání PRKK.

Jednou z dalších možných nežádoucích proměnných, kterou jsme nemohli vyloučit, byl vliv samotného seznámení s konceptem klíčových kompetencí, a tím samovolné zaměření pozornosti účastníků na určité chování, bez vlivu programu. Tuto proměnnou jsme zařadili v první fázi výzkumu do našeho konceptu tím, že jsme obě skupiny účastnic stejným způsobem seznámili s konceptem klíčových kompetencí. V druhé fázi výzkumu se účastníci seznamovali s konceptem klíčových kompetencí v rámci samostatné práce začleněné do AC. Vliv očekávání experimentátora jsme se snažili odstranit tím, že každou skupinu klientů vedl jiný lektor<sup>11</sup>.

Výsledky výzkumu potvrdily, že rozdíl v sebeposouzení úrovně klíčových kompetencí na začátku a na konci PRKK je signifikantní, a to jak u první, tak u druhé experimentální skupiny. Mezi experimentálními skupinami není rozdíl v efektivitě kurzu. Všechny kompetence byly na počátku PRKK u všech tří skupin v průměru na spodní hranici námi stanovené první úrovně osvojení si kompetence, po absolvování kurzu se u experimentálních skupin zvýšily na horní hranici druhé úrovně, kdežto u kontrolní skupiny zůstaly zhruba na stejné úrovni. U první experimentální skupiny byl největší nárůst v kompetenci komunikace a spolupráce. Toto může být způsobeno především tím, že do této skupiny byly zařazeny ženy s malými dětmi a starší ženy, které více prožívají sociální izolaci a uvítají možnost kontaktu a spolupráce s dalšími lidmi. U druhé experimentální skupiny byl posun v kompetencích zhruba stejný. U kontrolní skupiny byl mírný pokles v kompetenci myšlení a učení, což může potvrzovat pocity nezaměstnaných, že v průběhu doby „klesá jejich inteligence“.

Interakční efekt pohlaví na efektivitu PRKK se nepotvrdil u kompetencí myšlení a učení, u ostatních kompetencí se potvrdil. Nejvyšší efekt pohlaví je na kompetence řešení

---

<sup>11</sup> Všichni lektori prošli shodným proškolením o vedení PRKK.

problémů a tvořivost. Tyto výsledky můžeme pravděpodobně přičíst tomu, že většina nezaměstnaných deklaruje pocit „hloupnutí“ a příležitost „procvičit si mozek<sup>12</sup>“ uvítají všichni bez rozdílu pohlaví. Většina mužů se hodnotí lépe v kompetencích řešení problémů a tvořivost a nepociťují výrazný nárůst kompetence. Ženy se mnohdy podceňují a dle zažitých stereotypů nerozvíjejí samy od sebe tyto kompetence. V souhrnu vyšší efektivitu PRKK u žen můžeme hledat ve větší angažovanosti žen v kurzu, což jsme měli možnost pozorovat po celou dobu výzkumu.

Vliv stavu (žena s malými dětmi, žena bez malých dětí, muž) se projevil jako významný pouze u dvou dvojic kompetencí (řešení problémů a tvořivost, zdůvodňování a hodnocení). V kompetencích zdůvodňování a hodnocení se nejhůře hodnotily ženy s malými dětmi, ale se skupinou ostatních žen měly stejný posun v hodnocení kompetence. Muži se hodnotili výrazně lépe již na začátku a neměli tak velký posun v hodnocení. Tyto kompetence byly pro většinu účastnic nejobtížnější z hlediska uchopení, a také většina účastnic projevovала velké obavy z projevení svých názorů a kritiky druhého. Rozvoj těchto dovedností klientky pozitivně komentovaly a oceňovaly. Muži spíše projevovали přirozenou jistotu v těchto kompetencích. U kompetencí řešení problémů a tvořivost byl malý rozdíl mezi ženami, ale velký rozdíl vzhledem k mužům, můžeme říci, že platí napsané výše o této dvojici.

Kontrolovaná proměnná věk nemá v našem výzkumu vliv na efektivitu kurzu. Hodnocení lektorů sloužilo ve výzkumu v podstatě jako kritériová validita a jednalo se o souběžnou validizaci. Sebehodnocení a hodnocení lektorů vysoce koreluje. AC jako metoda zhodnocení úrovně kompetencí účastníků pozorovateli je vhodná, ovšem narazili jsme na několik momentů, které je třeba zmínit. Problematické bylo vytvoření

---

<sup>12</sup> Uvedené pojmy odpovídají výpovědím klientů kurzů

programu AC vzhledem k tomu, že jsme netvořili AC pro konkrétní pozici, ale pro kompetence nevázané na předmět, tudíž modelové situace, které odpovídají obsazované pracovní pozici jsme neměli k dispozici a museli jsme vytvářet obecné modelové situace. Pozorovatelé prošli shodným výcvikem, který se ale nemohl rovnat běžnému výcviku pozorovatelů, čímž se zvyšuje pravděpodobnost možných hodnotitelských chyb.

PRKK připravený pro nezaměstnané se projevil jako účinný nástroj pro práci s touto cílovou skupinou a vhodná metoda pro zvyšování úrovně klíčových kompetencí pro trh práce. Ovšem závěry, které vyvozujeme z této práce, můžeme vztahovat pouze na náš výzkumný vzorek. Výsledky se bohužel nedají zevšeobecnit z důvodu malého vzorku respondentů. Podle našich zkušeností je cílová skupina žen, vracejících se na trh práce po rodičovské dovolené, nejlépe spolupracující skupina ohrožená nezaměstnaností, i když výzkum tuto naši zkušenost přímo nepotvrzuje. Důvodem pro větší zangažovanost může být potřeba finančně zajistit rodinu, když jeden plat nestačí. Tím pádem je zajištěna otevřenost pro jakékoliv možnosti zvýšit si šanci na trhu práce. Nebo to může být podpořeno potřebou sociálního kontaktu a informací, které mohly během rodičovské dovolené chybět.

Kurz rozvoje klíčových kompetencí dává účastníkům možnost práce na sobě pod odborným vedením, motivuje je k získávání nových informací, zprostředkovává jim kontakty se širší sociální skupinou a pomáhá v navýšení schopností, a tím ke zvýšení sebevědomí a k efektivnějšímu prezentování sebe sama na trhu práce. Navýšení klíčových kompetencí pro uplatnění se na trhu práce by mělo vést k rychlejšímu nalezení zaměstnání. Pro ověření dlouhodobé účinnosti a praktické efektivnosti PRKK by bylo vhodné provést studii, která by se zabývala otázkou, kolik účastníků z experimentální a kontrolní skupiny je po určité době od skončení výzkumu zaměstnáno, ovšem toto přesahuje rámec této práce.

## Závěr

Rigorózní práce se zabývala možnostmi především primární a sekundární prevence nezaměstnanosti pomocí hlavně skupinových přístupů k řešení situace nezaměstnaného člověka. Význam práce a zaměstnání je v životě člověka hluboce zakořeněn zhruba od středověku, kdy práce začala být chápána jako vlastní účel života. Vývoj lidstva, především tedy společenského uspořádání, významně měnil postoj člověka k práci, ale stále platí, že práce je jedním z určujících faktorů rozvoje osobnosti jedince. Práce naplňuje potřebu člověka přiměřeně zatěžovat své síly, ale její zakotvení v životě je také značně ovlivněno rodinným a sociokulturními prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Také zaměstnání plní psychologické funkce, které spočívají především v pocitu možnosti zajištění vlastního života.

Osobu v produktivním věku schopnou pracovat, která ale nemá placené zaměstnání, považujeme za nezaměstnanou. Nezaměstnaností jsou více ohroženy určité skupiny osob, na které se cíleně zaměřuje aktivní politika zaměstnanosti se svými programy prevence nezaměstnanosti. Programy zaměstnanosti pracují s negativními dopady nezaměstnanosti a snaží se jim předcházet. Nezaměstnanost může mít ovšem i dopady pozitivní, i když ty negativní jsou častější a hlubší, jelikož ovlivňují jak socioekonomickou úroveň života, tak zdravotní a psychický stav jedince. Samozřejmě každý nezaměstnaný přistupuje k této náročné situaci individuálně, proto i postihování důsledků nezaměstnanosti musí být interakční. Každý jedinec má v jiné míře rozvinuté schopnosti a vlastnosti, které mu umožňují zvládat tuto situaci a nalézat vhodná východiska.

Rozvinutí těchto schopností závisí na získané zkušenosti v rámci přirozeného sociálního prostředí člověka. Dnes bohužel mnoho jedinců nezíská potřebné dovednosti v rámci rodiny a potřebuje tyto schopnosti dále rozvíjet. Zároveň dnešní doba klade stále větší důraz na neustálé osvojování si nových poznatků a nutí člověka k celoživotnímu vzdělávání. Otázkou poté je, co má být obsahem vzdělávání. Měly by to být takové dovednosti, které umožňují přijímat různé informace a pracovat s nimi. Soubor vlastností, dovedností, postojů a vědomostí, které se zdají být nejdůležitější pro život v dnešní rychle se měnící společnosti, jsme nazvali kompetencemi. Kompetence jsou v našem pojetí univerzálně přenositelné a použitelné v různých situacích, ve kterých se člověk může ocitnout, a jsou získávány v procesu vývoje a učení a zároveň ovlivňovány osobnostními předpoklady a motivací. Jelikož vymezení hlavních (klíčových) kompetencí je vždy vázáno na určitou specifickou situaci, ve které jsou dané kompetence nezbytné, orientovali jsme se na tu skupinu kompetencí, které jsou potřebné k úspěšnému začlenění se na trhu práce. S pomocí literatury jsme mezi tyto kompetence zařadili kompetence: komunikace a spolupráce, samostatnost a výkonnost, řešení problémů a tvořivost, odpovědnost a spolehlivost, myšlení a učení, zdůvodňování a hodnocení.

Úroveň určených klíčových kompetencí účastníků jsme podrobili měření změny v sebehodnocení a hodnocení lektorem u experimentálních skupin a měření sebehodnocení u kontrolní skupiny před a po absolvování programu. Výsledky ukázaly, že program rozvoje klíčových kompetencí je efektivní bez ohledu na věk účastníků, ve většině kompetencí více u žen než u mužů. Program měl smysl v prevenci nezaměstnanosti u této cílové skupiny díky tomu, že rozvíjel potřebné kompetence.

## Seznam zdrojů<sup>13</sup>

ARGYLE, Michael. The Contribution of Social Interaction Research to Social Skills Training. In WINE, Jeri, D., SMYE, Marti, D. *Social Competence*. 1. vyd. New York: The Guilford Press, 1981. Chapter 9, s. 261–286. ISBN 0-89862-607-2.

ARMSTRONG, Michael: *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

ASKLÖF, Cecilia, STRANDBERG, Helena, WENANDER, Karin E. *Proč a jak vypracovat plán rovnosti žen a mužů*. 1. vyd. Praha: MPSV, 2003.

BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003. 222 s. ISBN: 80-7220-158-1.

BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 559 s. ISBN: 80-85943-57-3.

BEDRNOVÁ, Eva. Kompetence jako zdroj a základní projev optimálního uplatnění člověka v životě a práci. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2000, roč. 35, č. 1 – 2, s. 7–15. ISSN: 0033-300X.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BOLELOUCKÝ, Kamil. Nezaměstnanost a zdraví. In BUCHTOVÁ, Božena, et al. *Nezaměstnanost : Psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Kapitola 5, s. 129–160. ISBN 80-247-9006-8.

---

<sup>13</sup> Jelikož pracuji se sekundárními citacemi, které leží mimo normu citování, zvolila jsem formu citování, která uvádí ve zdrojích pouze sekundární zdroj, v textu je vždy upřesněno, který primární zdroj je citován.



BOLLA-MLÁDKOVÁ, Jindra. Psychické změny v průběhu nezaměstnanosti, následky – deprese, konsekvence ve změnách jednání a osobnosti. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2002, roč. 37, č. 1 – 2, s. 51–65. ISSN: 0033-300X.

BUCHTOVÁ, Božena. Vývoj a analýza psychologických výzkumů nezaměstnanosti. *Československá psychologie*, 1994, roč. 38, č. 2, s. 119–130. ISSN: 0009-062X.

BUCHTOVÁ, Božena. Sociální psychologie nezaměstnanosti. In VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. Kapitola 5, s. 81–112. ISBN 80-247-0042-5.

BUCHTOVÁ, Božena. Psychologie nezaměstnanosti. In BUCHTOVÁ, Božena, et al. *Nezaměstnanost : Psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Kapitola 4, s. 75–128. ISBN 80-247-9006-8.

BUREŠ, Zbyněk, MAYEROVÁ, Marie, RŮŽIČKA, Jiří. *Psychologie v ekonomické praxi*. 2. upravené a rozšířené vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. Fakulta ekonomická. Katedra psychologie a sociologie řízení, 1997. 194 s. ISBN: 80-7082-343-7.

BRAIEROVÁ, Kateřina, RŮŽKOVÁ, Jitka. Podporované zaměstnání. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2005, roč. 40, č. 3 – 4, s. 175–179. ISSN: 0033-300X.

ČAPEK, Jan. Tréninkový program pro nezaměstnané – jak uspět při přijímacím řízení. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2002, roč. 37, č. 3 – 4, s. 209–220. ISSN: 0033-300X.

ČSÚ. *Zaměstnanost a nezaměstnanost podle výsledků VŠPS* [online]. verze 1. Praha: ČSÚ, c2008 [cit. 2008-09-05]. Dostupný z WWW <[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/zam\\_vsps](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/zam_vsps)>

ČSÚ. *Vývoj české ekonomiky za 1. až 4. čtvrtletí 2009* [online]. verze 1. Praha: ČSÚ, c2010a [cit. 2011-01-13]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/publ/1109-09-za\\_1\\_\\_az\\_4\\_\\_ctvrtleti\\_2009](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/publ/1109-09-za_1__az_4__ctvrtleti_2009)>

ČSÚ. *Zlepšení situace na trhu práce : Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil ve 3. čtvrtletí 2010* [online]. verze 1. Praha: ČSÚ, c2010b [cit. 2011-01-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/czam110810.doc>>

DIBLÍKOVÁ, Františka. *Assessment centra jako významný nástroj výběru, rozmisťování a identifikace rozvojového potenciálu zaměstnanců*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2005. 113 s. Vedoucí rigorózní práce PhDr. Pavel Uhlář.

EAEA, Work Group on Active Citizenship. *Key Competences – Definitions, Knowledge, Skills and Attitudes* [online]. verze 1. Brussels: EAEA, c2003 [cit. 2006-07-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.eaea.org/index.php?k=2620>>

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture. *Second Report of the Activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship : 1.2. Developins skills for the knowladge society, 3.2. Developing the spirit of enterprise, 3.3. Improving foreing language teaching* [online]. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture, c2003, Revised 080803 [cit. 2006-04-16]. Dostupný z WWW: <[www.colleges.dk/documents/2ndreport.pdf](http://www.colleges.dk/documents/2ndreport.pdf)>

EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Klíčové kompetence : vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání* [online]. verze 1. Brussels: Eurydice, c2002 [cit. 2006-04-16]. Dostupný z WWW: <[www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm)>

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. c2000. [cit. 2010-01-02]. Dostupný z WWW:

<<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>

FLEMING, Ian, TAYLOR, Allan J.D. *Koučink : Management do kapsy 2*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN: 80-7367-009-7.

FREUD, Sigmund. Nespokojenost v kultuře. In FREUD, Sigmund. *O člověku a kultuře*. 1. vyd. v tomto uspoř. Praha: Odeon, 1990. s. 316–380. ISBN: 80-207-0109-5.

FUCHS, Kamil. Nezaměstnanost v ekonomické teorii. In BUCHTOVÁ, Božena, et al. *Nezaměstnanost : Psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Kapitola 3, s. 57–74. ISBN 80-247-9006-8.

GILLERNOVÁ, Ilona, ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. s. 23–34. ISBN 80-247-0180-4.

GIDDENS, Antony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN: 80-7203-124-4.

HAAN de, Erik, BURGER, Yvonne. *Coaching with colleagues : An action guide for one-to-one learning*. 1st edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 185 s. ISBN: 1-4039-4323-0.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha, Portál 2000. 776 s. ISBN: 80-7178-303-X.

HAVRÁNKOVÁ, Olga. Sebevražedná tematika. In VODÁČKOVÁ, Daniela a kol. *Krizová intervence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. Kapitola 30, s. 482 – 498. ISBN 978-80-7367-342-0.

HAY GROUP Inc. *Using Competency to Identify High Performers : An Overview of the Basics* [online]. c2003. [cit. 2007-09-09]. Dostupný z WWW:

<[http://www.haygroup.com/downloads/ww/Using\\_Competencies\\_to\\_Identify\\_High\\_Performers--An\\_Overview\\_of\\_the\\_Basics.pdf](http://www.haygroup.com/downloads/ww/Using_Competencies_to_Identify_High_Performers--An_Overview_of_the_Basics.pdf)>

HERMOCHOVÁ, Soňa, VANĚKOVÁ, Diana. Stručná historie a současnost. In KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. s. 11–22. ISBN 80-247-0180-4.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 116 s. ISBN: 80-247-1155-9.

HRONÍK, František. *Poznejte své zaměstnance : Vše o Assessment centre*. 1. vyd. Brno: Era, 2002. 370 s. ISBN: 80-86517-20-9.

HRONÍK, František. *Jak získat zaměstnání*. 1. vyd. [Brno]: Agentura Motiv P, 2005. 98 s. ISBN: 80-239-6715-0.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN: 978-80-247-1457-8.

HUBÁLEK, Michal, ŠTĚPÁNKOVÁ, Martina, ZAMBOJ, Ladislav. *Trh práce a diskriminace*. 1. vyd. Praha: Poradna pro občanství/občanská a lidská práva, 2008. 76 s. ISBN 978-80-254-2662-3.

HUBINKOVÁ, Zuzana. Sociálně-psychologické aspekty u nezaměstnaných se změněnou pracovní schopností. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2000, roč. 35, č. 3 – 4, s. 161–174. ISSN: 0033-300X.

HUBINKOVÁ, Zuzana. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. 2. přepracované vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická. Fakulta podnikohospodářská, 2005. 228 s. ISBN: 80-245-0889-3.

IANUS. *Metodika kursu klíčových kompetencí*. Liberec: ianus, 2006.

JAROŠOVÁ, Eva. Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku. In KOMÁRKOVÁ, Růžena, SLAMĚNÍK, Ivan, VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie III : Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. s. 23–34. ISBN 80-247-0180-4.

JEZBEROVÁ, Romana. *Klíčové dovednosti : v teorii a praxi odborného vzdělávání*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. 99 s. ISBN: 80-7200-287-2.

KOLIBOVÁ, Helena, MALÁTEK, Vojtěch. *Člověk a práce*. 1. vyd. Karviná: Slezská univerzita Opava. Fakulta obchodně podnikatelská, 1996. 116 s. ISBN: 80-85879-56-5.

KOŠČO, Jozef a kol. *Poradenská psychológia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1987, s. 417.

KOTÝNKOVÁ, Magdalena. Rozvoj lidských zdrojů na evropském trhu práce. In KOTÝNKOVÁ, Magdalena, NĚMEC, Otakar. *Lidské zdroje na trhu práce : Vývoj a tendence v souvislosti se vstupem České republiky do EU*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Professional Publishing, 2003. Část 1, s. 11–86. ISBN: 80-86419-48-7.

KRÁL, Jiří, OPOČENSKÝ, Josef. *Následné poradenské procesy navazující na bilanční diagnostiku : metodická příručka*. Děčín: MPSV. Úřad práce, 2001.

KYRIANOVÁ, Hana. *Assessment centrum v současné personální praxi*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2003. 105 s. ISBN: 80-86471-21-7.

MALÁ, Helena. Personálně psychologická problematika práce se staršími zaměstnanci. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2004, roč. 39, č. 1 – 2, s. 11–26. ISSN: 0033-300X.

MAREŠ, Petr. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. 152 s. ISBN: 80-901424-9-4.

MCCORMICK, Ernest J., Personnel Selection. In MCCORMICK, Ernest J., ILGEN, Daniel R. *Industrial Psychology*. 7th edition. New Jersey: Prentice-Hall, 1980. Kapitola 3, s. 101–224. ISBN 0-13-463117-X.

MERTENS, Dieter. Schlüsselqualifikationen : These zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 1974, č. 7, s. 36–43.

MF a ČSÚ. *Národní lisabonský program 2005 – 2008 : Národní program reformy České republiky* [online]. Praha: MF a ČSÚ, c2005 [cit. 2006-10-07]. Dostupný z WWW:  
<[http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni\\_akcni\\_plan/narodni\\_lisabonsky\\_program\\_2005-2008.pdf](http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni_akcni_plan/narodni_lisabonsky_program_2005-2008.pdf)>

MIKŠÍK, Oldřich. *Detekce a optimalizace vztahu „osobnost-životní nároky-aktivity“ využitím diagnostické baterie „DIAROS – PASKO“: Shrnutí poznatků a nálezů při řešení úkolu GA ČR č. 406/0588*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 1999. 100 s.

MIKŠÍK, Oldřich, WAGNEROVÁ, Eva. K osobnosti nezaměstnaným. *Psychologie v ekonomické praxi*, 2001, roč. 36, č. 3 – 4, s. 99–118. ISSN: 0033-300X.

MIKŠÍK, Oldřich. Zvláštnosti manifestovaného sebenáhledu u nezaměstnaných, vyhledávajících pomoc v nalezení svého pracovního uplatnění. In *IV. Společná česko-polská vědecké konference Psychologické aspekty procesu transformace v hospodářské oblasti Praha 9. a 10. září 2001*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2002. s. 72–83.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické souvislosti, zdroje a důsledky nezaměstnanosti*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd, 2006. 28 s. ISSN: 1801-5999.

MPSV, Správa služeb zaměstnanosti, odbor trhu práce. *Národní plán zaměstnanosti České republiky* [online]. Praha: MPSV. Správa služeb zaměstnanosti. Odbor trhu práce, c1999 [cit. 2006-10-07]. Dostupný z WWW:

<[http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni\\_akcni\\_plan/narodniplan1999/narodniplanzamest](http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/narodni_akcni_plan/narodniplan1999/narodniplanzamest)>

MPSV, Odb. 41. *Metodický pokyn č. 3/2004 : Nový způsob výpočtu míry nezaměstnanosti*. Praha: MPSV, 2004.

MPSV, Odb. 41. *Oznámení č. 31/2005 : Výpočet míry nezaměstnanosti v obcích, POÚ, ORP a mikroregionech*. Praha: MPSV, 2005.

MPSV. *Operační program lidské zdroje a zaměstnanost 2007 – 2013* [online]. Praha: MPSV, c2007 [cit. 2007-10-20]. Dostupný z WWW: <[http://www.esfcr.cz/files/clanky/3486/OP\\_LZZ\\_FINAL.pdf](http://www.esfcr.cz/files/clanky/3486/OP_LZZ_FINAL.pdf) >

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Fraus, 2005. 202 s. ISBN: 80-7238-220-9.

NĚMEC, Otakar. Rozvoj lidských zdrojů na českém trhu práce. In KOTÝNKOVÁ, Magdalena, NĚMEC, Otakar. *Lidské zdroje na trhu práce : Vývoj a tendence v souvislosti se vstupem České republiky do EU*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Professional Publishing, 2003. Část 2, s. 87–197. ISBN: 80-86419-48-7.

NOVÝ, Ivan, et al. *Psychologie a sociologie v personálním managementu*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická. Fakulta podnikohospodářská, 1992. 199 s. ISBN: 80-7079-470-4.

NVF. *Poradenství pro volbu povolání a zaměstnání na úřadech práce v České republice republiky*. 1. vyd. Praha: NVF, 2005. 73 s. ISBN: 80-86728-25-0.

OECD. *Career Guidance : A Handbook for Policy Makers* [online]. verze 1. Paris: OECD, c2004. ISBN 92-64-01519-1 [cit. 2011-01-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>>

OECD, Directorate for Education. *The Definition and Selection of Key Competencies : Executive Summary* [online]. verze 1. Paris: OECD, c2005 [cit. 2006-04-16]. Dostupný z WWW: <[www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)>

OSIKOWSKA, Wanda. Psychologiczne problemy pracy z bezrobotnymi z punktu widzenia pracowników urzędów pracy. In *IV. Společená česko-polská vědecké konference Psychologické aspekty procesu transformace v hospodářské oblasti Praha 9. a 10. září 2001*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2002. s. 59–71.



PARMA, Petr. *Umění koučovat : systemické koučování ve firmě, rodině a škole : pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2006. 232 s. ISBN: 80-86851-34-6.

PLAMÍNEK, Jiří, FIŠER, Roman. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 180 s. ISBN: 80-247-1074-9.

PLESNÍKOVÁ, Jana. *Vývoj nezaměstnanosti po roce 1989 v ČR s analýzou vlivu demografických faktorů na délce trvání nezaměstnanosti v okrese Vsetín*. Praha: Karlova Univerzita. Fakulta sociálních věd, 2004. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Ing. Ivo Koubek.

PRAJZLER, Tomáš. *Outplacement jako forma personálně-psychologické pomoci propouštěným zaměstnancům*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2004. Vedoucí diplomové práce PhDr. Pavel Uhlář.

PUCOVÁ, Věra, et al. *Orientace ve světě práce: Metodická příručka*. 1. vyd. Most: Hněvín, 2003. 207 s. ISBN: 80-86654-02-08.

REY, B. *Les compétences transversales*. Paris: ESF éditeur, 1996.

RIEGEL, Karel. Práce a organizace. In ŠTIKAR, Jiří et al. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. Kapitola A/4, s. 137–177. ISBN: 80-246-0448-5.

ROSINA, Jozef. *Pracovná motivácia a vzťah k práci*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1967. 176 s.

RPIC-VIP. *Kompetenční model pro Moravskoslezský kraj : definice kompetencí* [online]. verze 1. Ostrava: RPIC VIP, c2004a [cit. 2006-04-16]. Dostupný z WWW: <<http://rzasystem.rza.cz/file.php?fileID=45>>

RPIC-VIP. *Průzkum prožívání nezaměstnanosti u frekventantů motivačních a rekvalifikačních kurzů : závěrečná zpráva* [online]. verze 1. Ostrava: RPIC VIP, c2004b [cit. 2007-09-09]. Dostupný z WWW: <<http://rzasystem.rza.cz/file.php?fileID=33>>

RYMEŠ, Milan. Osobnost a práce. In ŠTIKAR, Jiří, et al. *Základy psychologie práce a organizace*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 1996. Kapitola 3, s. 82–122. ISBN: 80-7184-091-2.

SARASON, Barbara, R. The Dimensions of Social Competence : Contributions from a Variety of Research Areas. In WINE, Jeri, D., SMYE, Marti, D. *Social Competence*. 1. vyd. New York: The Guilford Press, 1981. Chapter 4, s. 100–122. ISBN 0-89862-607-2.

SCRUTON, Roger. *Slovník politického myšlení*. 1. vyd. v ČSFR. Brno: Atlantis: ECL, 1989. 183 s. ISBN: 80-7108-013-6.

SIROVÁTKA, Tomáš. *Problémy trhu práce a politiky zaměstnanosti : Souhrnná zpráva z výzkumné studie provedené v rámci programu "Moderní společnost"* [online]. verze 1. Praha, Brno: Masarykova Univerzita, Výzkumný ústav práce a sociálních věcí České republiky, Národní vzdělávací fond, c2003 [cit. 2007-09-09]. Dostupný z WWW: <<http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/vyzkumnestudie/zprava.pdf>>

SOBOTKA, Milan. *Člověk a práce v německé klasické filozofii*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1964. 156 s.

SOJKA, Milan et al. *Dějiny ekonomických teorií*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd, 2000. 299 s. ISBN: 80-7184-991-X.

STEM. *Informace z výzkumu Trendy 4/2007* [online]. Verze 1. Praha: Agentura STEM, c2007 [cit. 2011-1-17]. Dostupný z WWW: <<http://www.stem.cz/clanek/1301>>

STRMEŇ, Ladislav, RAISKUP, Ján Ch. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii a v jej príbuzných a hraničných vedných odborech*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1998. 322 s. ISBN 80-88778-69-7.

ŠMAJS, Josef. Práce – téma k zamyšlení. In BUCHTOVÁ, Božena, et al. *Nezaměstnanost : Psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Kapitola 1, s. 9–32. ISBN 80-247-9006-8.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. Psychologické aspekty ztráty zaměstnání. *Psychologie v ekonomické praxi*, 1999, roč. 34, č. 3 – 4, s. 197–198. ISSN: 0033-300X.

ŠTIKAR, Jiří, RYMEŠ, Milan, HOSKOVEC, Jiří. Metody v personální psychologii. In ŠTIKAR, Jiří et al. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. Kapitola B/V/1, s. 337-369. ISBN: 80-246-0448-5.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1.vyd. Praha: Grada, 2004. 172 s. ISBN: 80-247-0405-6.

VAVREČKA, Mojmir. *Česko-anglický, anglicko-český slovník managementu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 363 s. ISBN: 80-251-0519-9.

WAGNEROVÁ, Irena: Osobnost manažera a klíčové manažerské dovednosti. In: *Vedoucí obchodního oddělení : příručka pro praxi*. 1. vyd. Praha: Verlag Dashöfer, 2002.

WAGNEROVÁ, Irena: Snižování stavů pracovníků pohledem psychologa. *Hospodářské noviny : příloha Kariéra* [online]. c2003. č. 26.3.2003. ISSN 1213-7693 [cit.2007-09-09]. Dostupný z WWW:

<[http://kariera.ihned.cz/3-12547330-Wagnerov%E1-q00000\\_d-e1](http://kariera.ihned.cz/3-12547330-Wagnerov%E1-q00000_d-e1)>

WAGNEROVÁ, Irena: Snižování stavů pracovníků státní sféry dle Usnesení vlády č. 436. In: *Sborník konference : nezaměstnanost - technologické a sociální proměny práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 127-133, ISBN 978-80-210-4422-7.

WHITMORE, John. *Koučování : Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2005. 186 s. ISBN: 80-7261-101-1.

*Zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod* [online]. c1998 [cit.2007-09-09]. Dostupný z WWW:  
<<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/listina-zakladnich-prav-a-svobod/>>

*Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti* [online]. c2007 [cit.2007-09-09]. Dostupný z WWW:  
<<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zamestnanost/>>

ZVARIKOVÁ, Mária. Ty a tvá kariéra : Skupinový program kariérového poradenství. In HARGAŠOVÁ, Marta a kol. *Skupinové poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. Kapitola 7, s 223 – 256. ISBN 978-80-247-2642-7.

ZWICKER, Bruno. K sociologii nezaměstnanosti. In BUCHTOVÁ, Božena, et al. *Nezaměstnanost : Psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. Kapitola 7, s. 216–228. ISBN 80-247-9006-8.

## **Přílohy**

Příloha 1: Diskriminace, zdroj: STEM, 2007

Příloha 2: Křivka změny, zdroj: ianus, 2006

Příloha 3: Program rozvoje klíčových kompetencí,  
zdroj: ianus, 2006

Příloha 4: Dotazník změny, zdroj: ianus, 2006

Příloha 5: Program AC

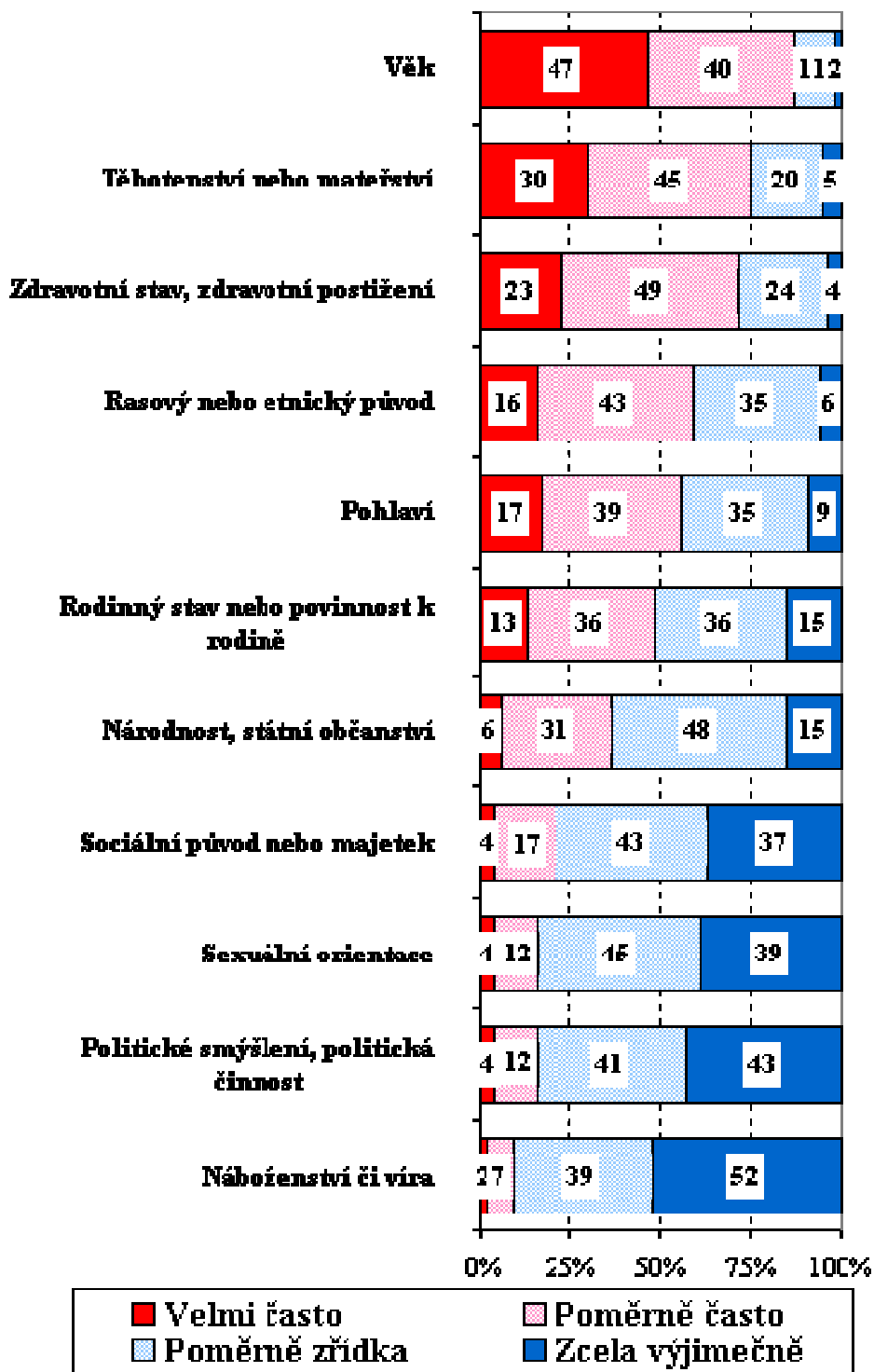
Příloha 6: Grafické znázornění výsledků pro H1

Příloha 7: Grafické znázornění výsledků pro H2

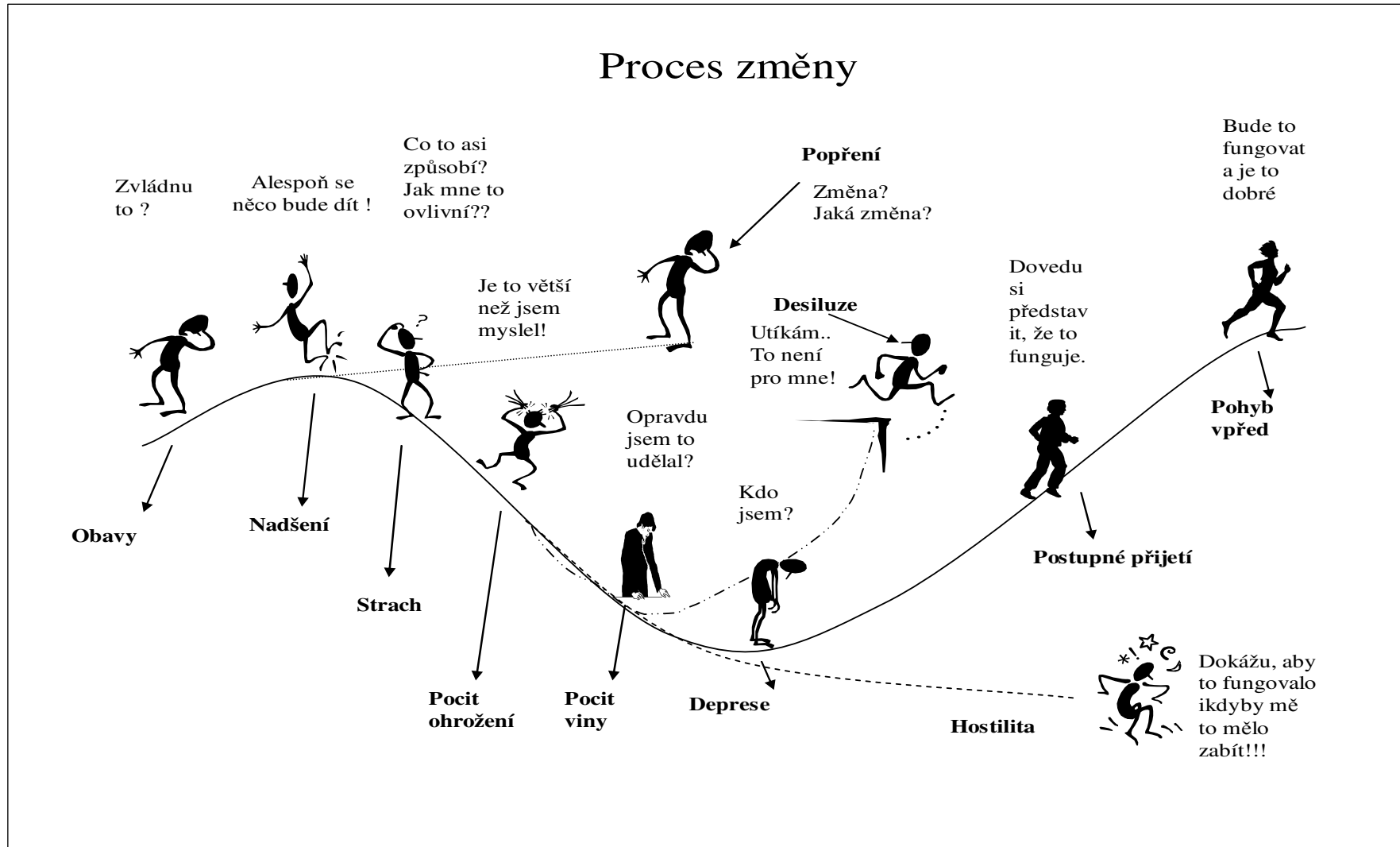
Příloha 8: Grafické znázornění výsledků pro H3

Příloha 1: Diskriminace

*"Jak často jsou lidé u nás diskriminováni na trhu práce z následujících důvodů?"*



Příloha 2: Křivka změny



| Příloha 3: Program rozvoje klíčových kompetencí |   |
|---|---|
| <b>Cíle</b>                                     | Zvýšit schopnost klientů prosadit se na trhu práce. Na základě osobního růstu v oblasti klíčových kompetencí zlepšit předpoklady vlastního uplatnění a potenciál pro učení oborových dovedností a znalostí. Soustředíme se na rozvoj těchto kompetencí: komunikace, kooperace, řešení problémů a kreativita, samostatnost a výkonnost, odpovědnost a spolehlivost, myšlení a učení, zdůvodňování a hodnocení.   |
| <b>Rozsah kurzu</b>                             | 40 tréninkových hodin   |
| <b>Realizace kurzu</b>                          | <p>Kurz je možnost realizovat ve dvou základních variantách: 13 setkání nebo 7 setkání. Mezi jednotlivými setkáními je odstup jeden týden.</p> <p>13 setkání:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. setkání: 6.1. Úvodní kurs (3 hod)</li> <li>2. setkání: 6.1. Úvodní kurs – 2. část (3 hod)</li> <li>3. setkání: 6.2. Komunikace (3 hod)</li> <li>4. setkání: 6.2. Spolupráce (3 hod)</li> <li>5. setkání: 6.3. Řešení problémů (3 hod)</li> <li>6. setkání: 6.3. Tvořivost (3 hod)</li> <li>7. setkání: 6.4. Samostatnost (3 hod)</li> <li>8. setkání: 6.4. Výkonnost (3 hod)</li> <li>9. setkání: 6.5. Odpovědnost (3 hod)</li> <li>10. setkání: 6.5. Spolehlivost (3 hod)</li> <li>11. setkání: 6.6. Myšlení a učení (3 hod)</li> <li>12. setkání: 6.6. Myšlení a učení – 2. část (3 hod)</li> <li>13. setkání: 6.7. Zdůvodňování a hodnocení (4 hod)</li> </ol> <p>7 setkání:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. setkání: 6.1. Úvodní kurs (6 hod)</li> <li>2. setkání: 6.2. Komunikace a spolupráce (6 hod)</li> <li>3. setkání: 6.3. Řešení problémů a tvořivost (6 hod)</li> <li>4. setkání: 6.4. Samostatnost a výkonnost (6 hod)</li> <li>5. setkání: 6.5. Odpovědnost a spolehlivost (6 hod)</li> <li>6. setkání: 6.6. Myšlení a učení (6 hod)</li> <li>7. setkání: 6.7. Zdůvodňování a hodnocení (4 hod)</li> </ol> |



|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Základní metody</b> | <p><u>Informativní metody</u>: zajišťují převod informací na znalosti. Patří sem zejména přednášky, diagnostický workshop, info-puzzle.</p> <p><u>Narativní metody</u>: posilují slovní vyjadřování, schopnost argumentace, dotazování a vystihování problémových situací. Patří sem zejména práce v malých skupinách, diskuse, rozhovory, brainstorming.</p> <p><u>Operativní metody</u>: podporují celostní učení formou kombinace emocionální a kognitivní zkušenosti. Umožňují akci, trénink. Jsou to zejména interaktivní simulační hry, <u>icebreakery</u>.</p> <p><u>Evaluační metody</u>: pomáhají nastartovat sebereflexi, zpětnou vazbu.</p> |
| <b>Počet účastníků</b> | n= 6 – 10  |

|   |  |
|---|--|
| <b>6.1. Úvodní kurz programu rozvoje klíčových kompetencí</b> |  |
| <b>Cíle</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Účastníci si uvědomí, co jsou kompetence, jaký mají význam v životě a určí si, jaké kompetence mají a jaké by chtěli dále rozvíjet.</li> <li>2. Účastníci si vyzkouší metody práce na kurzu a budou motivováni pro aktivní účast na kurzu. Účastníci si vyjasní očekávání, odbourají obavy, seznámí se.</li> </ol> |
| <b>1.blok</b>   |  |
| <i>čas</i>  | <i>Aktivita</i>  |
| 5" x<br>n   | Uzavření individuálních koalic (kdykoliv před zahájením kurzu)   |
| 10"   | Zahájení   |
| 20"   | Představení se účastníků   |
| 60"   | Diagnostický workshop klíčových kompetencí   |
| 10"   | Přestávka  |
| 45"   | Definování individuálních cílů pro jednotlivé účastníky  |
| 25"   | Icebreaker - počítání  |
| 10"   | Zakončení  |
| <b>2.blok</b>   |  |
| <i>čas</i>  | <i>Aktivita</i>  |
| 10"   | Zahájení   |
| 70"   | Rozhovory  |
| 15"   | Přestávka  |

|     |                     |
|-----|---------------------|
| 75" | Koučovací rozhovory |
| 10" | Zakončení           |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>6.2.Komunikace a spolupráce</b> |   |
| <b>Cíle</b>                        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuální cíle klientů dle škál z úvodního kurzu</li> <li>2. Účastníci pochopí roli komunikace jako nástroje pro spolupráci, zorientují se v komunikačních dovednostech, rozvinou schopnost komunikace verbální a neverbální, zlepší srozumitelnost vlastního projevu a aktivního naslouchání partnerova projevu, naučí se dbát na signály neverbálního projevu, naučí se odlišovat podstatné sdělení od nepodstatného.</li> </ol> |
| <b>1. blok Komunikace</b>          |   |
| <i>čas</i>                         | <i>Aktivita</i>   |
| 20"                                | Úvod  |
| 40"                                | Komunikace = funkční nástroje dorozumívání  |
| 20"                                | Diagnostický workshop – verbální a neverbální komunikace  |
| 10"                                | Přestávka   |
| 20"                                | Neverbální komunikace – sebepoznání   |
| 20"                                | Verbální komunikace – srozumitelnost, výstižnost  |
| 10"                                | Přestávka   |
| 20"                                | Aktivní naslouchání, argumentace  |
| 20"                                | Závěr   |
| <b>2. blok Spolupráce</b>          |   |
| <i>čas</i>                         | <i>Aktivita</i>   |
| 10"                                | Úvod  |
| 30"                                | Mapování tématu spolupráce  |
| 30"                                | Sebepoznání – formy kooperace   |
| 10"                                | Přestávka   |
| 40"                                | Společný erb – skupinový úkol   |
| 10"                                | Přestávka   |
| 30"                                | Případová hra – společný víkend   |
| 20"                                | Závěr – koučovací kolečko   |

| <b>6.3. Řešení problémů a tvořivost</b> |   |
|---|---|
| <b>Cíle</b>                             | 1. Individuální cíle klientů dle škál z úvodního kurzu<br>2. Účastníci si zvýší připravenost ke kreativním způsobům řešení problémů; seznámí se s praktickými postupy řešení problémů (analyzování, strukturování, volba alternativ). |
| <b>1. blok Řešení problémů</b>          |   |
| <i>čas</i>                              | <i>Aktivita</i>   |
| 5"                                      | Icebreaker – jak se cítíte  |
| 45"                                     | Uvedení do tématu   |
| 20"                                     | Starý muž   |
| 15"                                     | Přestávka   |
| 5"                                      | Jak se kdo cítí   |
| 60"                                     | Učební kolečko způsobů řešení problémů  |
| 15"                                     | Skupinové koučování   |
| 15"                                     | Domácí úkoly  |
| <b>2. blok Tvořivost</b>                |   |
| <i>čas</i>                              | <i>Aktivita</i>   |
| 5"                                      | Icebreaker – jak se cítíte  |
| 30"                                     | Poklad  |
| 10"                                     | Vyhodnocení domácích úkolů  |
| 10"                                     | Stavění mostu – instrukce   |
| 10"                                     | Přestávka   |
| 70"                                     | Stavění mostu – hra   |
| 10"                                     | Přestávka   |
| 30"                                     | Skupinové koučování   |
| 5"                                      | Závěr   |

#### 6.4. Samostatnost a výkonnost

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Cíle</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Individuální cíle klientů dle škál z úvodního kurzu (P 03/6.1.)</li><li>2. Účastníci si zmapují svou samostatnost a ochotu podávat výkon, poznají prvky samostatnosti, naučí se posilovat tyto kompetence, seznámí se s cílevědomým a plánovitým přístupem k výkonu.</li></ol> |
|-------------|---|

#### 1. blok Samostatnost

| <i>čas</i> | <i>Aktivita</i>                  |
|------------|----------------------------------|
| 10"        | Zahájení                         |
| 20"        | Tvůrčí vyjádření jména           |
| 40"        | Brainstorming – výklad konfliktů |
| 10"        | Přestávka                        |
| 15"        | Má energie                       |
| 40"        | Vlastní hodnota                  |
| 20"        | Časový management I              |
| 10"        | Grafiti                          |
| 15"        | Zakončení                        |

#### 2. blok Výkonnost

| <i>čas</i> | <i>Aktivita</i>          |
|------------|--------------------------|
| 10"        | Zahájení                 |
| 20"        | Časový management II     |
| 30"        | Brainstorming výkonnosti |
| 35"        | Dražba                   |
| 10"        | Přestávka                |
| 50"        | Výkonnostní strom        |
| 25"        | Vyhodnocení              |

| <b>6.5. Odpovědnost a spolehlivost</b> |   |
|--|---|
| <b>Cíle</b>                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuální cíle klientů dle škál z úvodního kurzu</li> <li>2. Účastníci se dozvědí, z čeho se skládá odpovědnost, pochopí principy zlepšování vůle a schopnosti k přijetí zodpovědného způsobu jednání. Naučí se vědomě přebírat odpovědnost za své jednání a spoluzodpovědnosti na společném úkolu.</li> </ol> |
| <b>1. blok Odpovědnost</b>             |   |
| <i>čas</i>                             | <i>Aktivita</i>   |
| 5"                                     | Přivítání   |
| 25"                                    | Jak vypadá odpovědnost  |
| 20"                                    | Výklad - odpovědnost  |
| 20"                                    | Vůle  |
| 15"                                    | Přestávka   |
| 25"                                    | Má role   |
| 30"                                    | Věrnost   |
| 10"                                    | Zadání domácích úkolů – dopis čtenáře a jak vypadá odpovědnost  |
| 30"                                    | Diskuse + Závěr   |
| <b>2. blok Spolehlivost</b>            |   |
| <i>čas</i>                             | <i>Aktivita</i>   |
| 5"                                     | Přivítání   |
| 5"                                     | Výklad spolehlivost   |
| 20"                                    | Dopis čtenáře – práce s domácím úkolem  |
| 10"                                    | Jak vypadá odpovědnost – práce s domácím úkolem   |
| 10"                                    | Přestávka   |
| 30"                                    | Burza vědomostí   |
| 30"                                    | Co je pro mě nejcennější  |
| 10"                                    | Přestávka   |
| 30"                                    | Strom plný snů  |
| 30"                                    | Závěr   |

| <b>6.6. Myšlení a učení</b> |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Cíle</b>                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuální cíle klientů dle škál z úvodního kurzu</li> <li>2. Účastníci získají motivaci k rozvoji myšlení, pochopí, že základem úspěchu je celoživotní učení, budou znát mechanismy a podmínky učení.</li> </ol> |

| <b>1. blok Myšlení</b> |                         |
|------------------------|-------------------------|
| <i>čas</i>             | <i>Aktivita</i>         |
| 25"                    | Zahájení                |
| 25"                    | Iluze                   |
| 40"                    | Lidský mozek            |
| 15"                    | Přestávka               |
| 30"                    | Zapamatujte si          |
| 35"                    | Někdo to má, někdo ne   |
| 10"                    | Zakončení               |
| <b>2. blok Učení</b>   |                         |
| <i>čas</i>             | <i>Aktivita</i>         |
| 10"                    | Zahájení                |
| 35"                    | Optimální učení         |
| 35"                    | Cíle učení              |
| 10"                    | Přestávka               |
| 60"                    | Pilíře duševní svěžesti |
| 30"                    | Závěrečné kolečko       |

| <b>6.7. Zdůvodňování a hodnocení</b> |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Cíle</b>                          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuální cíle účastníků dle škál z úvodního kurzu</li> <li>2. Účastníci budou umět pozorovat a rozlišovat, argumentovat, mluvit před publikem, kritizovat a neranit.</li> <li>3. Účastníci zhodnotí vlastní rozvoj klíčových kompetencí za celý kurz a naplánují si další rozvoj a kroky v nejbližší budoucnosti.</li> </ol> |
| <i>čas</i>                           | <i>Aktivita</i>  |
| 10"                                  | Zahájení   |
| 90"                                  | Řeč spatra   |
| 25"                                  | Brainstorming  |
| 15"                                  | Přestávka  |
| 30"                                  | Táborák – skupinové koučování  |
| 60"                                  | Sestavení akčního plánu  |
| 10"                                  | Rozloučení   |

## Příloha 4: Dotazník změny

**Jméno:**.....

### **Instrukce:**

U každé kompetence vyberte nejméně jeden (nejvíce tři) příklady chování/dovednosti, ve které byste se chtěla zlepšit. Tuto dovednost/chování označte na škále od 1 do 10 tak, aby vystihovala Váš současný stav. Během kurzu budete se škálami pracovat a zaznamenávat si do nich váš postup.

### **Škály:**

#### **Komunikace a spolupráce**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

#### **Samostatnost a výkonnost**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

## **Řešení problémů a tvořivost**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

## **Odpovědnost a spolehlivost**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10



## **Myšlení a učení**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

## **Zdůvodňování a hodnocení**

Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

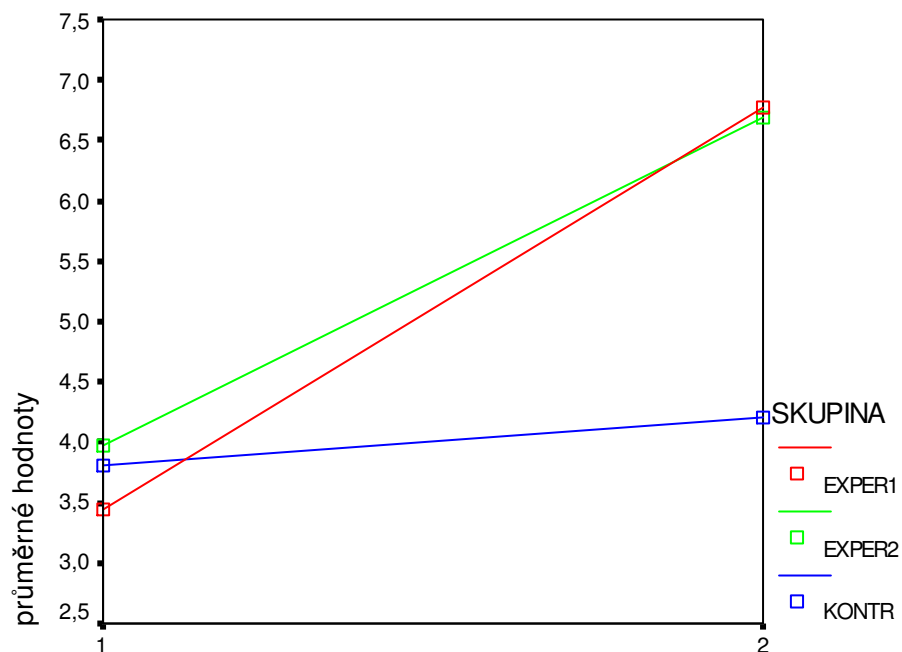
Cíl: .....

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

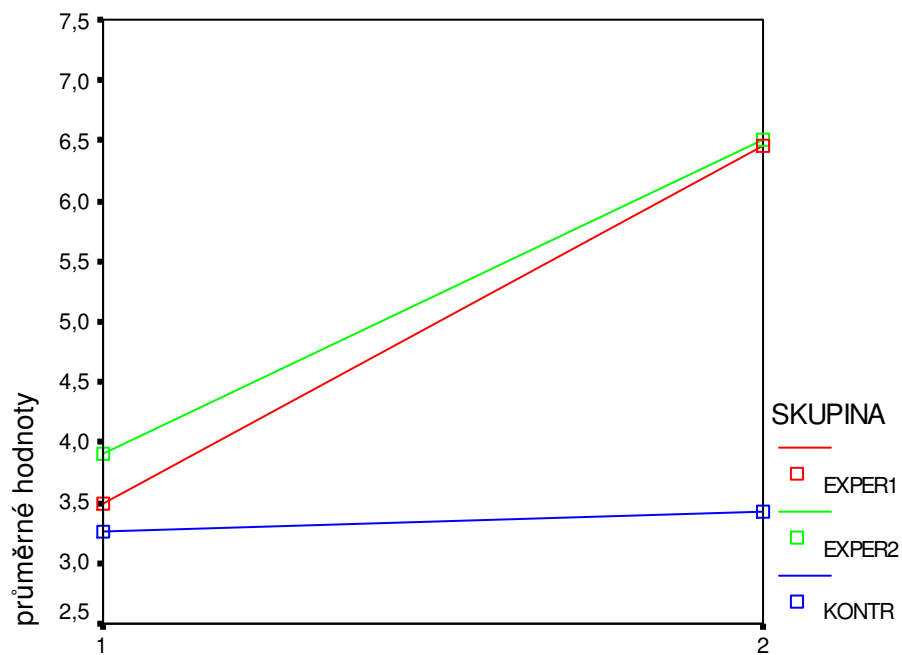
Cíl: .....

| Příloha 5: Program assessment centra |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Obecné</b>                        | 1. maximální počet účastníků: 8<br>2. minimální počet hodnotitelů: 3 + vedoucí AC |
| <b>Zahajovací AC</b>                 |   |
| <i>čas</i>                           | <i>Aktivita</i>   |
| 15"                                  | Přivítání, organizační pokyny, představení hodnotitelů                            |
| 45"                                  | Individuální práce – sebezprezentace (představit sebe jako věc)                   |
| 60"                                  | Skupinově řešená případová studie s individuální přípravou (odměňování)           |
| 30"                                  | Přestávka   |
| 30"                                  | Skupinová práce (počítání)  |
| 100"                                 | Individuální práce (sebehodnocení)  |
|                                      | Hraní rolí (rozhovor s nadřízeným)  |
| 20"                                  | Přestávka   |
| 50"                                  | Poskytování zpětných vazeb (sebehodnocení a hodnocení skupiny)                    |
| 10"                                  | Ukončení  |
| <b>Ukončovací AC</b>                 |   |
| 15"                                  | Přivítání, organizační pokyny, představení hodnotitelů                            |
| 45"                                  | Individuální práce – sebezprezentace (silné a slabé stránky)                      |
| 60"                                  | Skupinově řešená případová studie s individuální přípravou (vybudování firmy)     |
| 30"                                  | Přestávka   |
| 30"                                  | Skupinová práce (gordický uzel)   |
| 100"                                 | Individuální práce (sebehodnocení)  |
|                                      | Hraní rolí (přijímací rozhovor)   |
| 20"                                  | Přestávka   |
| 50"                                  | Poskytování zpětných vazeb (sebehodnocení a hodnocení skupiny)                    |
| 10"                                  | Ukončení  |

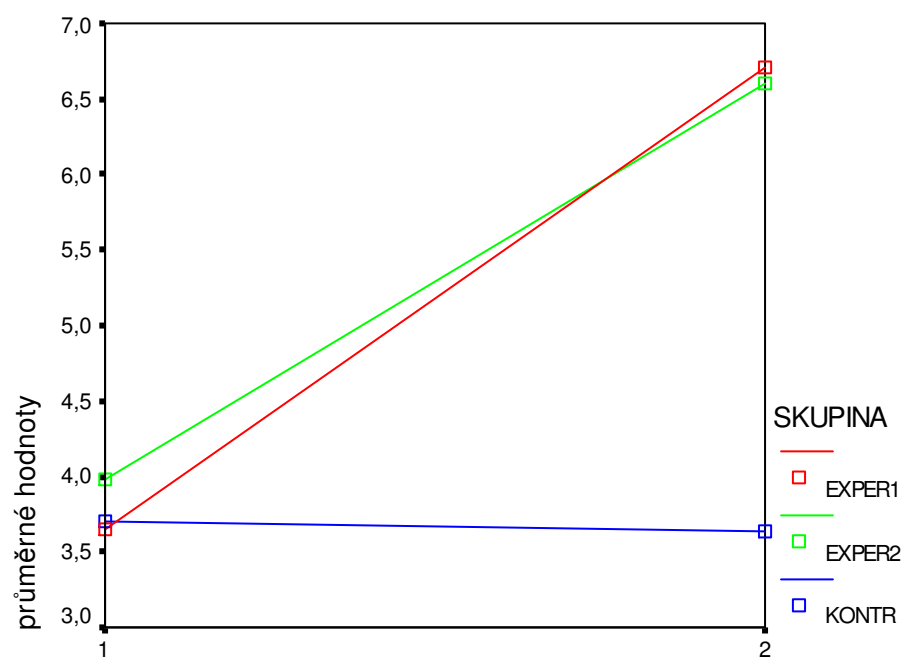
## Příloha 6: Grafické znázornění výsledků pro H1



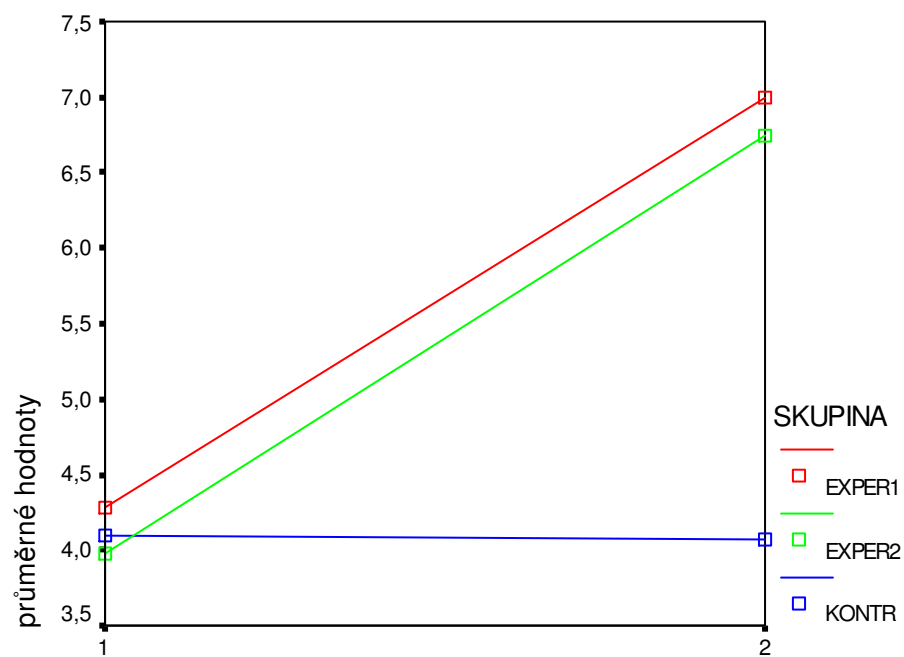
Graf 1 H1- komunikace a spolupráce



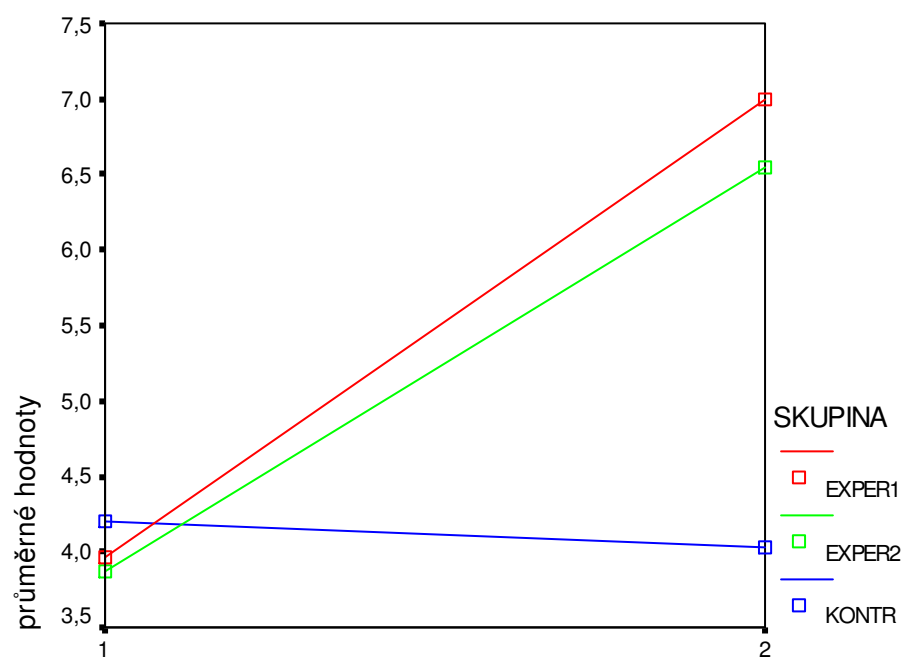
Graf 2 H1- samostatnost a výkonnost



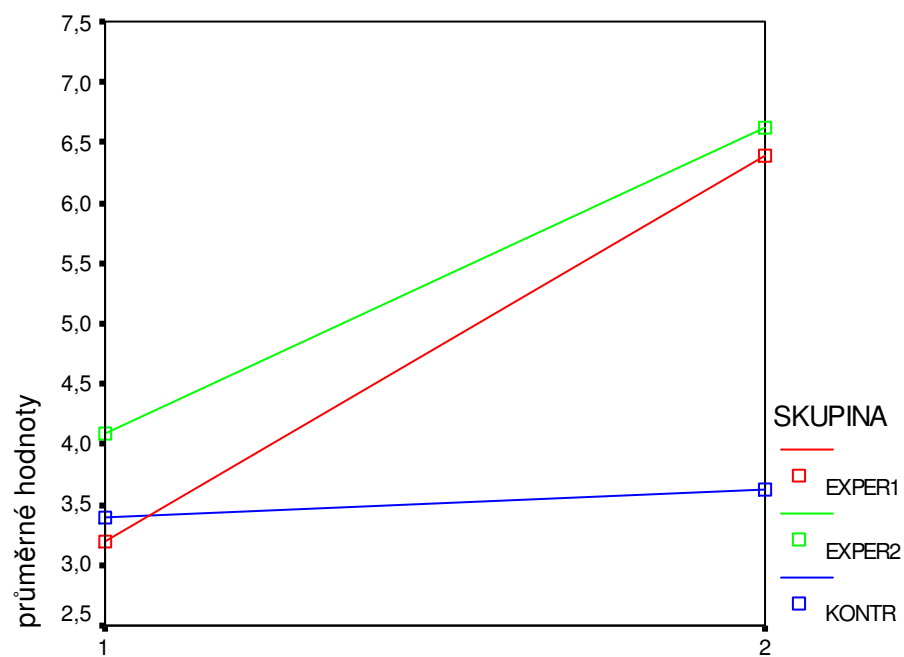
Graf 3 H1- řešení problémů a tvořivost



Graf 4 H1- odpovědnost a spolehlivost

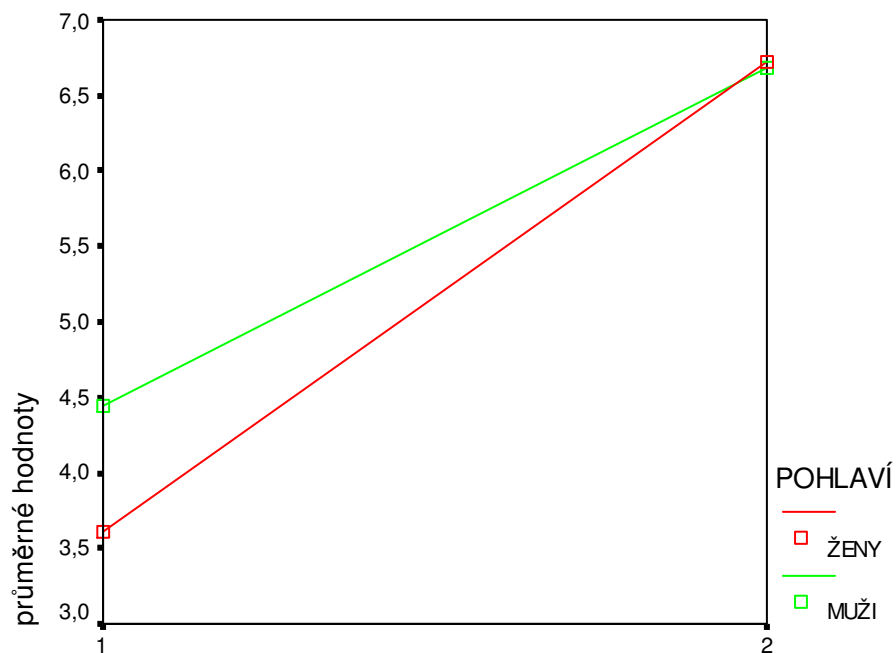


Graf 5 H1- myšlení a učení

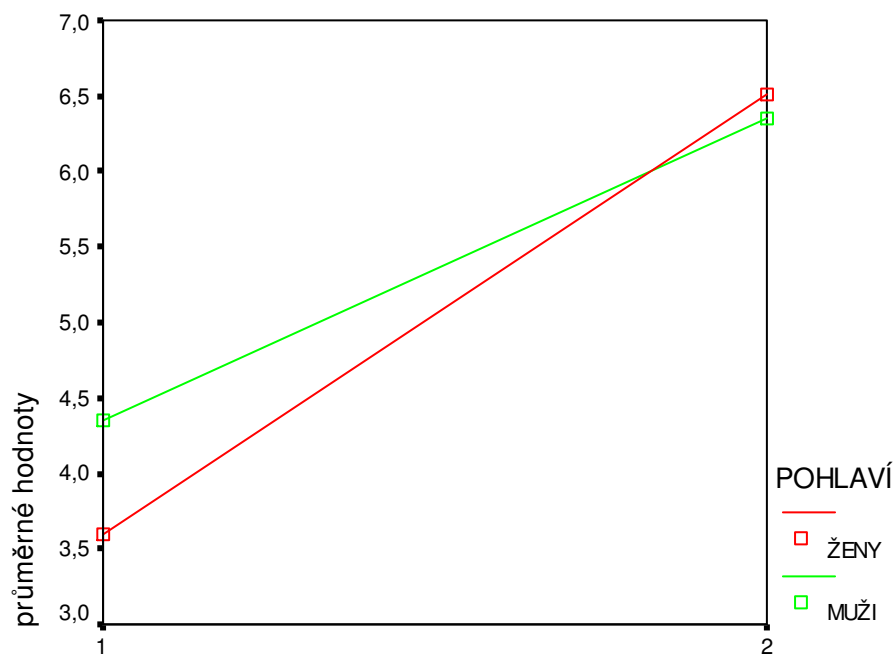


Graf 6 H1- zdůvodňování a hodnocení

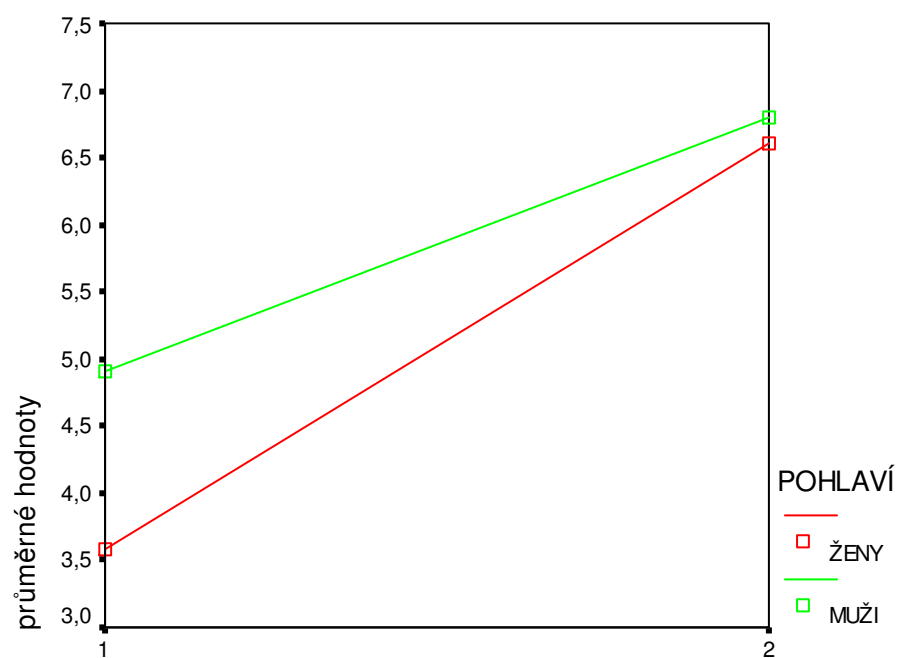
## Příloha 7: Grafické znázornění výsledků pro H2



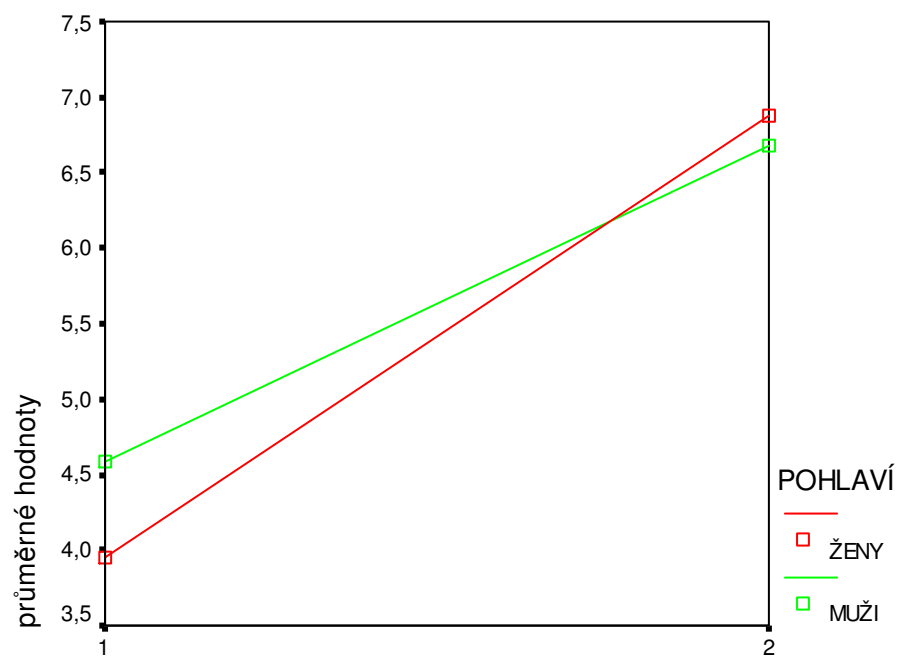
Graf 7 H2- komunikace a spolupráce



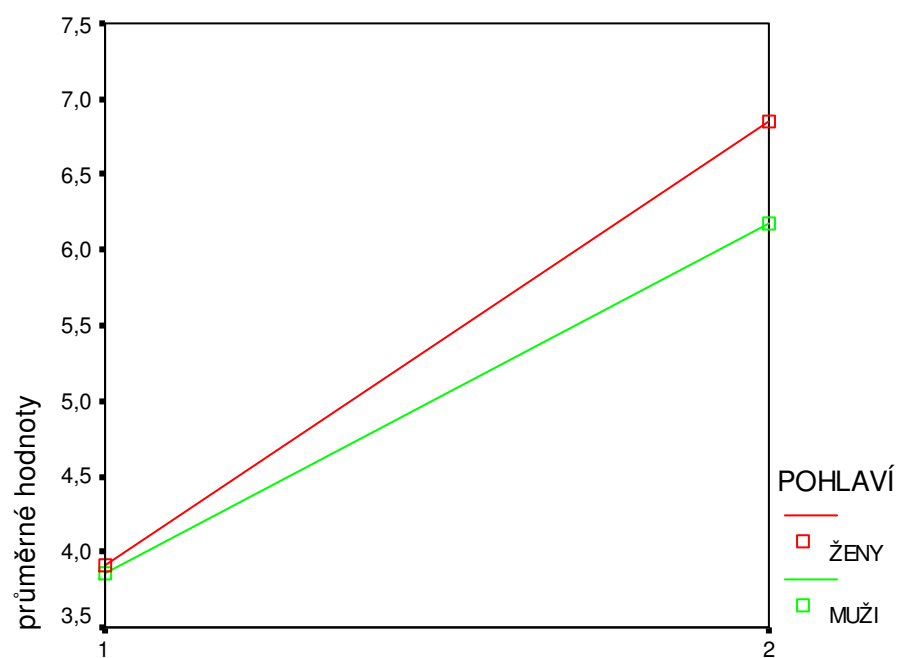
Graf 8 H2- samostatnost a výkonnost



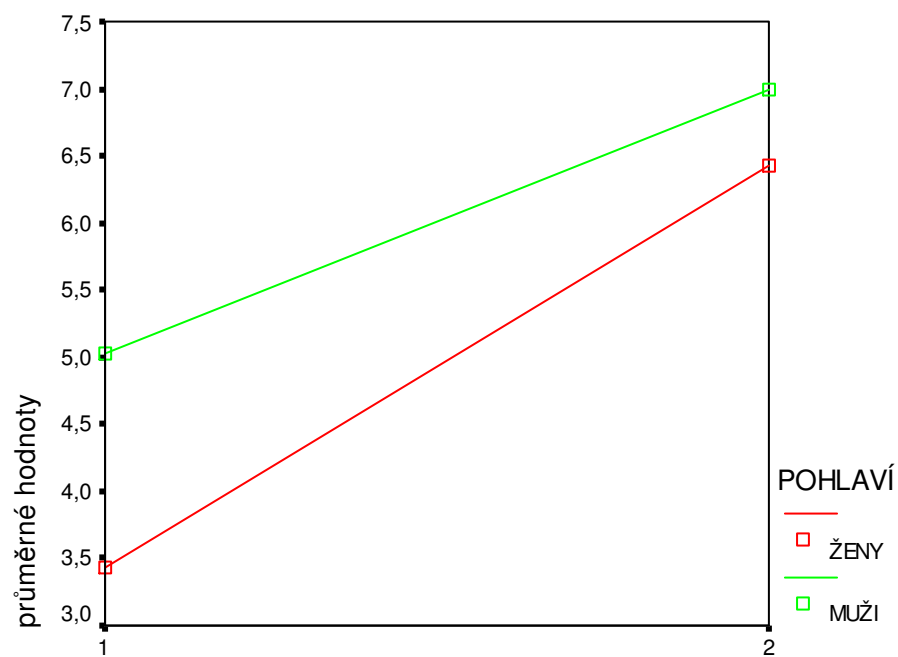
Graf 9 H2- řešení problémů a tvořivost



Graf 10 H2- odpovědnost a spolehlivost



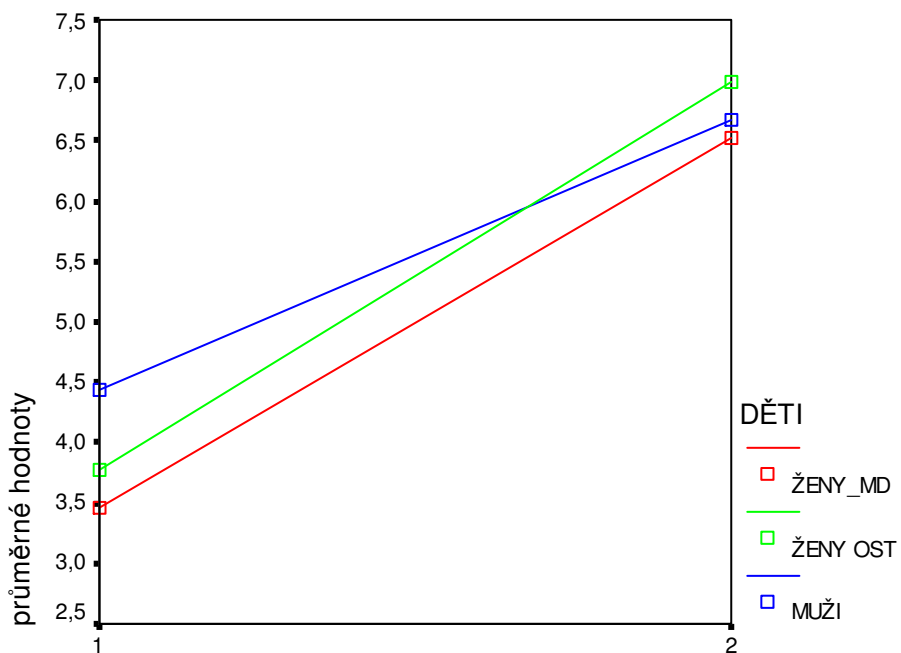
Graf 11 H2- myšlení a učení



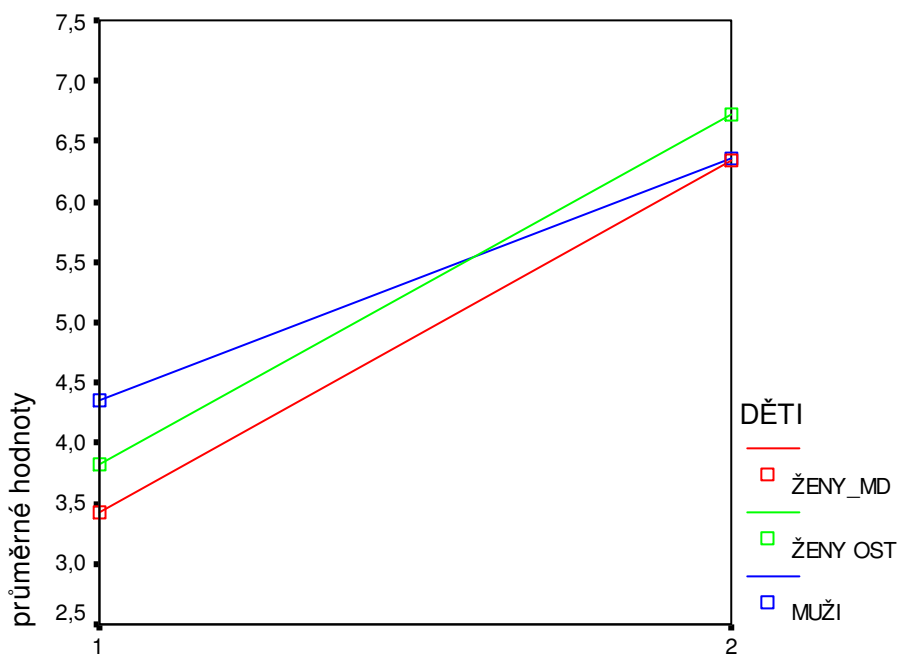
Graf 12 H2- zdůvodňování a hodnocení



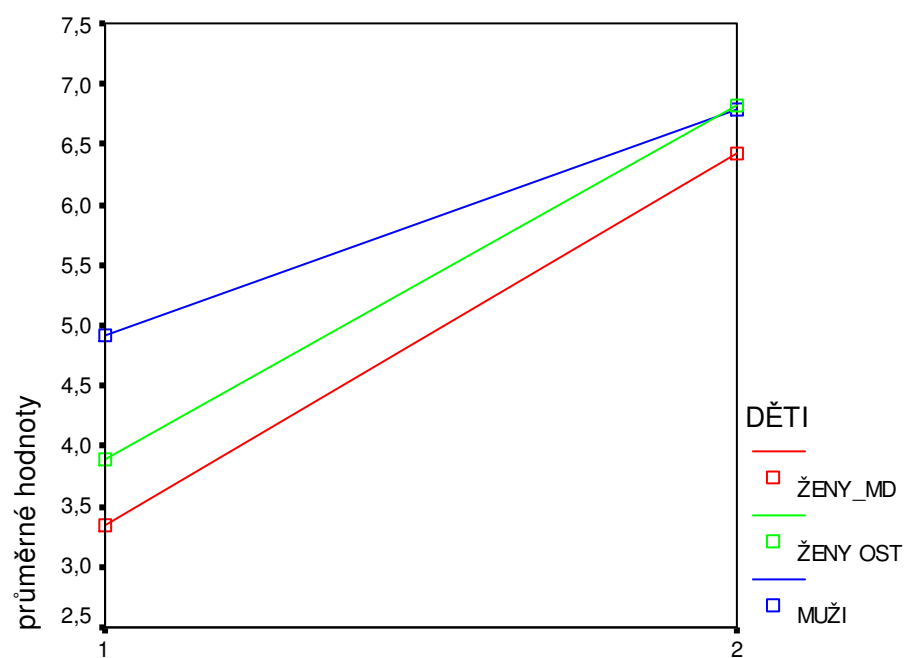
## Příloha 8: Grafické znázornění výsledků pro H3



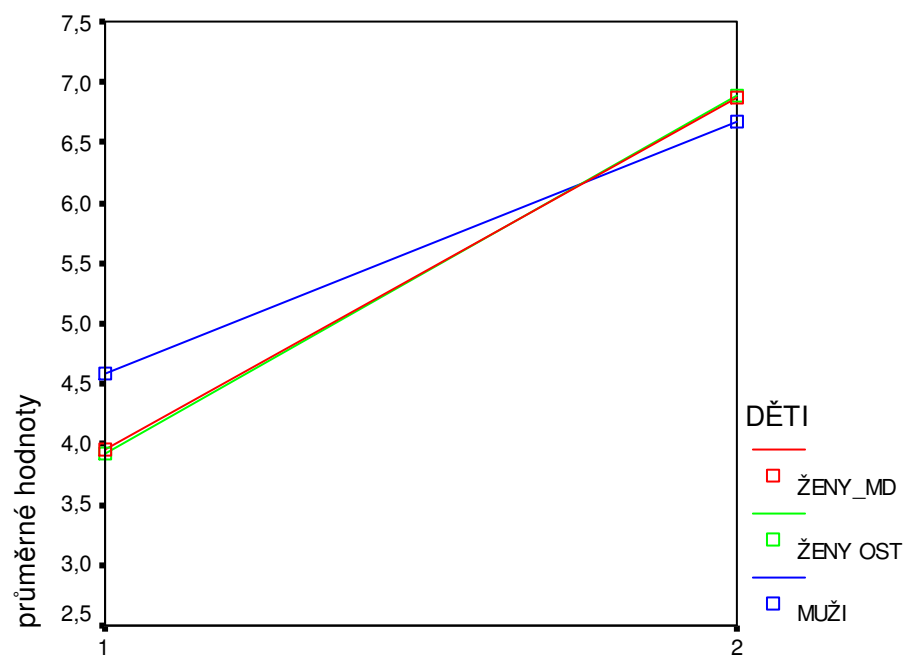
Graf 13 H3- komunikace a spolupráce



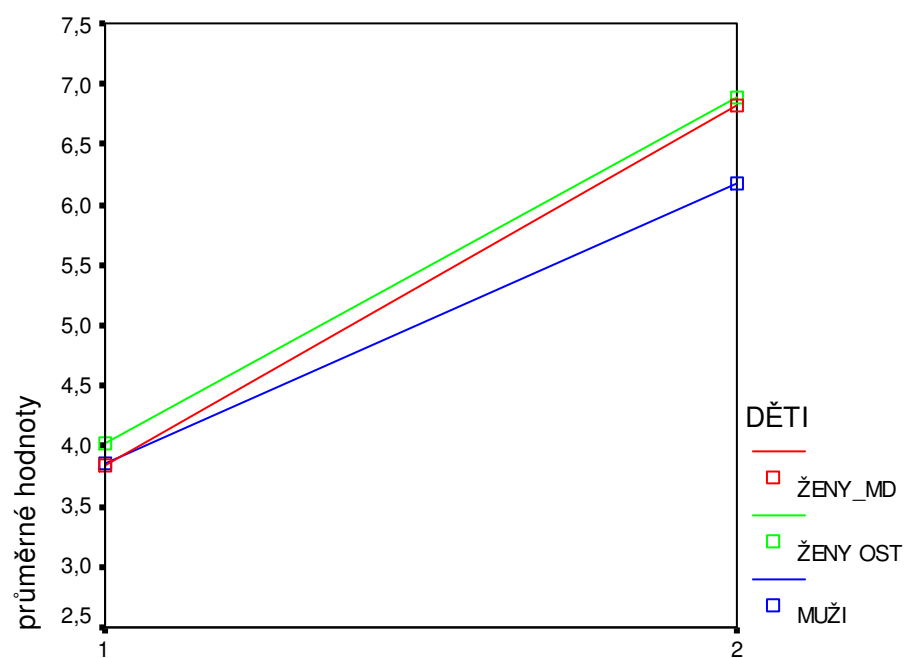
Graf 14 H3- samostatnost a výkonnost



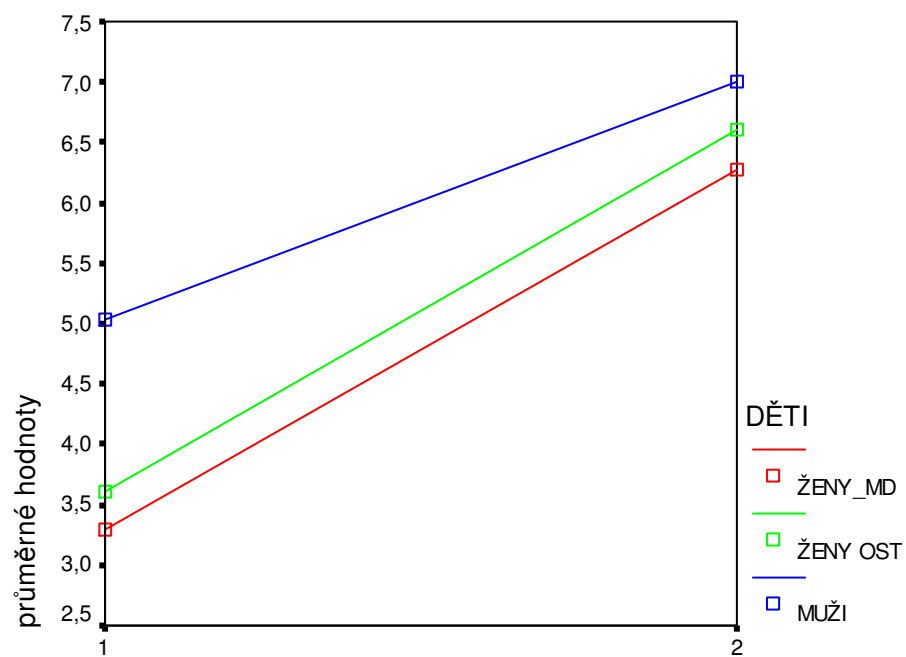
Graf 15 H3- řešení problémů a tvořivost



Graf 16 H3- odpovědnost a spolehlivost



Graf 17 H3- myšlení a učení



Graf 18 H3- zdůvodňování a hodnocení