

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2003 – 2008

Martina Nováková

Podnikové vzdělávání v oblasti komunikativnosti a kooperativnosti
(návrh výzkumu – základní teoretická východiska)

Corporate education in the sphere of communicability and cooperation
(project of research – the primary theoretical bases)

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Reichel, Ph.D.

P r o h l a š u j i,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

OBSAH

0	ÚVOD	6
1	VYMEZENÍ PROBLÉMU	8
2	VYMEZENÍ POJMŮ	10
2.1	Podnikové vzdělávání	10
2.2	Klíčové kompetence	12
2.2.1	Komunikativnost	13
2.2.2	Kooperativnost	19
3	FORMULACE PRACOVNÍCH HYPOTÉZ, VOLBA ZNAKŮ A KATEGORIÍ	21
3.1	Význam klíčových kompetencí v podnikovém vzdělávání	21
3.2	Formy vzdělávání	27
3.3	Hodnocení výsledků vzdělávání	29
4	VOLBA SOUBORU PODNIKŮ	33
5	PILOTNÍ STUDIE	35
6	VOLBA TECHNIKY SBĚRU DAT	37
7	NÁVRH ANALÝZY DAT	41
8	ZÁVĚR	42
9	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	44
10	PŘÍLOHA A – NÁVRH DOTAZNÍKU	46

SHRNUTÍ

Bakalářská práce obsahuje návrh výzkumu podnikového vzdělávání zaměstnanců v oblasti komunikace a kooperace. Předkládá základní teoretická východiska kvantitativního výzkumu v daném prostoru. Nejdříve vymezuje základní pojmy: podnikové vzdělávání, klíčové kompetence, komunikace a kooperace. Dále formuluje výzkumný problém jako otázku po vztahu přístupu podniků ke vzdělávání zaměstnanců v komunikativnosti a kooperativnosti k jejich základním charakteristikám. V hypotézách vyslovuje předpoklad, že větší podniky přikládají větší význam vzdělávání zaměstnanců v uvedené oblasti, více do této sféry investují, a zajišťují vzdělávání ve větší míře interně, než podniky menší. Též je očekáván vztah kvality vyhodnocování výsledků vzdělávání podnikem k ochotě podniku k tomuto vzdělávání. V práci je dále navržen způsob výběru vzorku podniků a dotazník jako technika sběru dat včetně zvolených znaků, otázek a kategorií. Poté je načrtnut možný postup při analýze dat. Závěr práce shrnuje její výsledky, k nimž autorka dospěla v jejím průběhu, a obsahuje doporučení pro případnou realizaci navrhovaného výzkumu.

SUMMARY

This undergraduate thesis covers proposal for research of corporate education of employees in the communication and cooperation areas.

It presents basic theories for quantitative research in the given area. First, fundamental terms, such as corporate education, key qualifications, communication and cooperation are defined. The research proposition is defined as a relationship between corporate education, the size of the company and other corporate parameters.

The hypothesis of the work assumes that bigger companies put more emphasis on educating their employees in specified areas, into which they invest more heavily. They also provide more intense education than companies of smaller size. It is also expected that more detailed evaluation of education

results means that a company will be willing to make larger investment into further education.

This proposal proposes a way of choosing sample companies. A technique for data gathering and questionnaire is also suggested. It includes selected criteria, questions and categories.

The data analysis procedure is outlined as well.

Conclusion summarizes results the author arrived at and includes recommendations for possible implementation of the proposed research.

0 ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem zvolila na základě své praxe konzultanta personálního a mzdového softwaru, stejně jako osobní zkušenosti zaměstnance. Ve své profesi se dostávám do různých organizací a mám možnost, respektive povinnost, seznamovat se s jejich prostředím. Ke své práci potřebuji porozumět organizační struktuře podniku, způsobu hodnocení a motivace zaměstnanců, systému vzdělávání. Mám možnost porovnávat záměry proklamované v různých firemních dokumentech se skutečností, s denní firemní praxí.

V mnoha podnikových procesech je komunikace a kooperace nezbytným předpokladem úspěchu. Při analýze vzniku krizových situací často nacházíme stále tytéž příčiny: špatná formulace problému - požadavku, nedostatečná zpětná vazba, nevhodné tóny řeči. Mylné očekávání, že druhá strana „přece ví, jak to myslíme“, stejně jako prostý nedostatek komunikace, způsobuje řadu nedorozumění, a v důsledku toho plýtvání lidskými silami a finančními prostředky.

Uvedme příklad programátora - pracovníka vývojové sekce softwarové firmy, který je velmi odborně zdatný, ale téměř nikdy se na nic neptá, a také téměř neodpovídá na otázky. Zadaný úkol plní vždy dle svého nejlepšího přesvědčení. V okamžiku, kdy za ním přijde pracovník zákaznické sekce konzultovat spolupráci na projektu, programátor dává najevo vyrušení z práce, ačkoli byl předem na schůzku upozorněn e-mailem. Připomínky k projektu vnímá do těžko odhadnutelné míry, protože na ně nijak nereaguje. Vzhledem k tomu, že operuje pouze svými úzce specializovanými znaky, nevnímá skutečný obsah jednotlivých položek, se kterými pracuje. Tak dojde k tomu, že do databáze čítající několik set zaměstnanců zákaznické firmy importuje do položky „sleva na dítě“ částky v řádech desetitisíců, aniž by se nad tím pozastavil. Po té, co je na přehmat upozorněn kolegou slovy: „Tato položka obsahuje slevu na dítě, která dosahuje výše 500 Kč“, data reimportuje, ovšem hlásí předpokládanou chybu v podkladech: „U některých zaměstnanců položka úplně chybí, jiní ji mají uvedenu dvakrát, několik osob dokonce třikrát, a našel

jsem i dva případy, u nichž je položka čtyřikrát! Tyto vícečetnosti jsem tedy zrušil.“ (Naprosto nedohlédaje, že vícečetnost v tomto případě není chybou, maximálně snad jistou nezáměrností.) Teprve v tu chvíli je spolupracovníkovi zřejmé, že programátor informaci o obsahu položky přijal jen zčásti, a bez další konzultace odebral vícedětným zaměstnancům jejich právoplatné slevy. Import se musí znovu opakovat, zákazník je rozhořčen, termíny se posouvají oproti harmonogramu, vznikají dodatečné náklady projektu. Stačilo by přitom jen mírné zlepšení obou stran v komunikaci, poskytnutí zpětné vazby, ověření, zda stejná slova nesou pro obě strany stejné významy, větší vstřícnost ke spolupráci, a vše mohlo proběhnout úplně jinak, daleko úspěšněji a rychleji.

Pro tato všednodenní laická pozorování a vyhodnocování nacházíme oporu ve vědecky vedených experimentech. Například Jaromír Janoušek (1985, s. 230–244) popisuje experiment zaměřený na proces spolupráce a komunikace v malých skupinách. Při pokusu řešily desítky malých – tříčlenných – skupin slovně formulované matematicko–logické problémy. Pro účely srovnání byly vybrány „úspěšné“ (US) a „neúspěšné“ (NS) skupiny na základě kritérií, zda splnily zadaný úkol, a nakolik byly skloubeny jednotlivé fáze řešení, na kterých pracovali jednotlivci nejdříve po určitou dobu samostatně. Skupiny byly z hlediska psychických předpokladů dobře srovnatelné, což potvrdilo i bodové hodnocení první části řešení problému, tedy výsledky jednotlivců. V závěru experimentu je uvedeno: „Statisticky významné rozdíly se ukázaly také v koordinování společné práce na základě komunikace uvnitř skupin. ‚Úspěšné‘ skupiny se vyznačovaly vyšší účinností komunikace, menší diskordinací součinnosti a menším počtem zbytečných (překrývajících se) řešení; v důsledku toho ÚS dořešily společný úkol mnohem dříve než NS.“ (Janoušek, 1985, s. 243)

Vedení organizací si je obvykle těchto skutečností vědomo. Personalisté vyhledávají mezi uchazeči na pozice, kde je kvalitní komunikace a kooperace obzvlášť významná, co nejvhodnější osoby. Kolik inzerátů například obsahuje požadavky „komunikativní osobnost“, „týmový hráč“ a jiné obdobné.

Jak však organizace pracují se zaměstnanci, které již mají ve svých řadách? Věnují se vzdělávání zaměstnanců, kteří postoupili do pozic, na nichž jejich dosavadní úroveň komunikace nestačí? Zabývají se vedením zaměstnanců ke kvalitní komunikaci a kooperaci na všech potřebných úrovních? Jakým způsobem je vzdělávání plánováno, organizováno? Jak jsou výsledky tohoto vzdělávání vyhodnocovány, pokud vůbec? Odpovídají představy, plány a proklamace vedení organizací a personalistů tomu, co se ve skutečnosti v oblasti vzdělávání v organizaci děje? To vše jsou otázky, na které bych ráda hledala odpověď. Vzhledem k tomu, že realizace výzkumu jako takového zcela jistě přesahuje mé současné možnosti a schopnosti, je bakalářská práce pouze návrhem, přípravou takového výzkumu, a bude se zabývat především základními teoretickými východisky.

V práci se nejdříve zaměřím na vymezení problému navrhovaného výzkumu a základních pojmů – tj. podnikového vzdělávání a klíčových kompetencí s důrazem na komunikativnost a kooperativnost. Dále formuluji pracovní hypotézy výzkumu a budu se zabývat volbou souboru podniků. Na základě pilotní studie provedu volbu techniky sběru dat, volbu znaků a otázek. Částečně též navrhnu způsob analýzy dat. V závěru shrnu poznatky nashromážděné v průběhu práce na projektu a vyvodím z nich doporučení pro případnou realizaci výzkumu.

Předpokládám využití projektu k uskutečnění výzkumu v průběhu svého dalšího studia, případně jako inspiraci pro jiné.

Děkuji PhDr. Jiřímu Reichlovi, Ph.D. za odborné vedení.

1 VYMEZENÍ PROBLÉMU

„Nový přístup k řízení lidských zdrojů chápe člověka (a jeho působení v organizaci) nejen jako součást nákladů, ale jako **produktivního činitele**, o nějž je třeba pečovat, **do něhož se vyplatí investovat** a kterého je, na druhé straně, nutno všestranně využít.“ (Palán, 2003, s. 17)

Při vymezení problému navrhovaného výzkumu vyjdeme z této Palánovy teze. Nakolik je „nový přístup“ přijímaný za vlastní vedením současných podniků, a to malých, středních a velkých? Do jaké míry se management těchto podniků ztotožňuje s tím, že do člověka „se vyplatí investovat“? Záměr podnikového managementu člověka jako lidský zdroj všestranně (a dodejme též maximálně) využít lze zřejmě důvodně předpokládat jako obecně rozšířený, a navrhovaný výzkum se potvrzováním či vyvracením této části teze nehodlá zabývat. Předmětem výzkumu však bude právě ona ochota a schopnost podniků investovat do rozvoje lidských zdrojů, do vzdělávání svých zaměstnanců. Otázky zvyšování a prohlubování odborné kvalifikace jako zavedených druhů podnikového vzdělávání, stejně jako legislativně zakotvených školení zaměstnanců ponecháme stranou. Zaměříme se na to nové, co přináší zrychlený pohyb a globalizace ve společnosti obecně, a ve fungování ekonomických subjektů zvlášť. Je to problém klíčových kompetencí člověka, jeho celoživotního vzdělávání v této oblasti. Jakou váhu přikládají podniky rozvoji svých zaměstnanců v oblasti klíčových kompetencí? Ponecháme pro tentokrát stranou již plošně rozšířené jazykové kurzy, a taktéž, i když z opačného důvodu, otázky zlepšování schopnosti se učit („učit se učit“), přijímat změny, a obdobné prakticky neuchopitelné objekty. Zůstaneme u řekněme „prostřední“ kategorie klíčových kompetencí, na které by se mohlo a mělo zaměřit podnikového vzdělávání ve smyslu úvodní teze této kapitoly - komunikativnosti a kooperativnosti.

2 VYMEZENÍ POJMŮ

V zájmu ujasnění, v jakém operačním prostoru a s jakými nástroji se práce odehrává, se budeme nejdříve zabývat základními pojmy.

2.1.1 Podnikové vzdělávání

Jakkoli nemám v úmyslu pokoušet se o vlastní definice pojmů zavedených v oboru, uvádím Palánovo vymezení pojmu *podnikového vzdělávání*:

„Pro vzdělávání, organizované zaměstnavateli, používáme pojem **podnikové vzdělávání**. Zdá se nám nejpřesnější pro vystižení skutečnosti, že jde o vzdělávání, které pro své zaměstnance organizuje podnik. ... Podnikové vzdělávání se tedy může odehrávat v organizacích i mimo organizace (ve vzdělávacích zařízeních a školách – většinou jako studium při zaměstnání), vzdělávání v organizacích může být organizováno jako **vzdělávání na pracovišti** nebo **vzdělávání mimo pracoviště**.“ (Palán, 2003, s. 12)

Jaroslav Mužík uvádí tři možné přístupy podniku ke vzdělávání:

„1. Podnik přijímá jen plně kvalifikované pracovníky, jejich vzdělávání je omezeno na minimum. Tento přístup je náročný na získávání a výběr pracovníků i na ostatní personální činnosti v podniku.

2. Podnik realizuje vzdělávání pracovníků tehdy, když to velmi naléhavě potřebuje nebo když mu hrozí určité sankce (př. povinné školení v oblasti bezpečnosti práce). Vzdělávání je náhodné, nepravidelné, často má charakter jednorázové kampaně.

3. Podnik věnuje vzdělávání pracovníků trvalou pozornost, vzdělávání je trvalou součástí podnikových činností. Tento přístup má v praxi několik podob. Ideálním případem je přijetí podnikové politiky učící se podnik, kdy je vzdělávání pracovníků pevně zabudováno do řídicích, personálních,

marketingových, prodejních a dalších, již zmíněných oblastí činností podniku.“
(Mužík, 1999, s. 82)

Jozef Vodák a Alžběta Kucharčíková rozlišují tyto „tři přístupy k realizaci podnikového vzdělávání:

- Musí se realizovat – přičemž jde o základní požadavky na vzdělávání, často dané legislativou a potřebou dovedností, bez nichž není možné, aby pracovníci vykonávali požadované práce a dosahovali požadovaných cílů;
- Mělo by se realizovat – v tomto případě jde o dovednosti přinášející pravděpodobně podniku užitek, například manažerské dovednosti;
- Podnik je chce realizovat – přičemž přínosy nemusejí být okamžitě viditelné, ale jsou zřejmé v dlouhodobém horizontu, například podpora vytváření požadované podnikové kultury.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 63)

Z dalšího textu téže knihy s příznačným názvem „Efektivní vzdělávání zaměstnanců“ pak považuji za smysluplné k pojmu podnikového vzdělávání citovat ještě vymezení jeho cíle:

„Hlavním cílem systému podnikového vzdělávání je připravit zaměstnance podniku tak, aby se zvýšila jejich schopnost efektivního dosažení požadovaných cílů (jejich výkonnost), čímž se zvýší také konkurenceschopnost, prosperita podniku a míra naplňování cílů podnikové strategie. Není žádoucí zapomínat, že cílem podnikového vzdělávání je zároveň i vytváření podmínek vhodných pro seberealizaci zaměstnanců.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 66)

A jak uvádí Jaroslav Mužík: „V dalším profesním vzdělávání nejde jen o doplnění poznatků, dovedností a návyků, nýbrž i o formování klíčových kompetencí.“ (2004, s. 14) V další podkapitole se budeme tedy zabývat právě *klíčovými kompetencemi*.

2.2 Klíčové kompetence

Na úvod podkapitoly se podívejme, co k problematice pojmu kompetence uvádí Milan Beneš v příspěvku do sborníku „Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu“:

„Pojem kompetence může mít různý význam:

- Kompetence označuje formální věcnou a odbornou zodpovědnost, pravomoc nebo oprávnění.

- Kompetence je schopnost vystupovat v určitých institucích a situacích jako odborník/expert, je schopnost a připravenost jednotlivce racionálně a přiměřeně jednat v profesním, společenském a privátním životě a být si vědom zodpovědnosti sám za sebe a za druhé.

Důležité jsou v této definici dvě věci:

- a) kompetence mají jak individuální, tak i sociální dimenzi;

- b) na rozdíl od kvalifikace vyjadřují kompetence reálné jednání v reálných situacích.

- Třetí, často opomíjený význam se vztahuje ke schopnosti jednotlivce (či organizace), prosadit se v konkrétních situacích soutěže a konkurence. Kompetence jsou tedy relativní, neboť situace a okolnosti se mění.“ (Beneš, 2004, s. 57)

Pod čarou pak Milan Beneš poznamenává, že při výčtu těchto významů ponechává stranou skutečnost, že kompetence je též pojmem biologie, katolického církevního práva nebo lingvistiky. K třetímu významu pak dodává, že tuto schopnost prosazení se v konkrétních situacích nejlépe vyjadřuje slovo *competition* v angličtině nebo *compétetiv* ve francouzštině. (Beneš, 2004, s. 57)

Tolik ke kompetencím jako takovým. Z těchto vymezení je dobře vidět obtížná uchopitelnost kompetencí jako předmětu vzdělávání, tím spíše pak měřitelnosti efektivity takového vzdělávání a návratnosti investic podniku do takového druhu vzdělávání. Nedosti na tom, k pojmu *kompetence* přidáme ještě přívlastek klíčové, který situaci nijak nezjednoduší.

V prostoru profesního vzdělávání k vymezení pojmu *klíčové kompetence* přistupuje Zdeněk Palán takto: „Hlubokosáhlé změny v celkovém společenském životě změnily i postavení podniků. Změnilo se tudíž i postavení člověka, změnil se význam jeho kvalifikace. Význam kvalifikace, získané v přípravě na povolání ve školách všech stupňů je zpochybněn rychlostí změn a především novými požadavky, které jsou dány změnami prostředí – výrobního, podnikatelského, ekonomického, obchodního. Změny prostředí kladou nové požadavky, které již nejsou profesní, ale nadoborové.“ (Palán, 2003, s. 26)

Těmto nadoborovým požadavkům odpovídají schopnosti, které nazýváme *klíčové kompetence*.

Z jiné strany, z potřeby identifikovat *klíčové kompetence* pro účely jejich začlenění do Národního programu vzdělávání v České republice, vymezuje pojem *klíčové kompetence* Bílá kniha: „Zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ (2001, s. 51)

Co se týká výčtu klíčových kompetencí, lze u jednotlivých autorů nalézt nejrozličnější seznamy, nicméně vždy obsahují ať už jednotlivě vyjmenovány či obsaženy v širších kategoriích *komunikaci a kooperaci*.

2.2.1 Komunikativnost

Je otázka, zda je možné od vzdělávání očekávat nejen posílení dovednosti se domluvit - efektivně komunikovat, ale také ochoty ke komunikaci – vstřícnosti, kteréžto oba druhy významů pojem *komunikativnost* nese. Budme nicméně optimisté a předpokládejme, že vzděláním v oblasti komunikace (po)vzbudíme též ochotu zaměstnanců komunikovat. Z toho důvodu se jeví

vhodnější používání pojmu komunikativnost jako cíle podnikového vzdělávání, jehož chce podnik u svých zaměstnanců dosáhnout, než - od rozměru ochoty získané vědomosti uplatňovat oprostěného - pojmu *komunikace*.

V dalším textu kapitoly se však budeme zabývat vymezením základního pojmu - *komunikace*, a nahlédneme do Velkého sociologického slovníku. Ten definuje *komunikaci* v širokém smyslu jako „jakýkoliv přenos informace“ popisovaný v kategoriích typu „zdroj – příjemce“, „komunikační kanál“, „komunikační kód“, „komunikační šumy“. Pro pojem *komunikace* v užším smyslu je pak podstatným rysem existence vztahu mluvčího a adresáta. (Maříková, Petrušek, Vodáková aj., 1996, s. 507).

Jelikož ani užší smysl pojmu *komunikace* nevystihuje zacílený předmět podnikového vzdělávání, postoupíme ve čtení Velkého sociologického slovníku o pár stran dále, a to k pojmu *komunikace sociální*. Ta je definována jako „proces, v jehož rámci se sdělují či vyměňují informace a který je zároveň brán jako typ sociální interakce (proces ovlivňování).“ (Maříková, Petrušek, Vodáková aj., 1996, s. 509).

Zásadní význam *sociální komunikace* nám pomůže pochopit sedmá z „Kapitol systematické sociologie“ Jiřího Reichla ve svém úvodu: „Všechny jevy, procesy a jejich vzájemné vztahy, které vytvářejí sociální skutečnost ... by zcela jistě nefungovaly, a v mnoha případech dokonce ani nemohly vzniknout, nebýt sociální komunikace.“ (Reichel, 2004, s. 213)

Strukturu pojmu nahlédněme alespoň prostřednictvím názvů podkapitol: „Anatomie sociální komunikace, Komunikátor a komunikant, Směr komunikace, Obsah komunikace, Forma komunikace, Komunikační záměr, Komunikační efekt a zpětná vazba, Poznámky k verbální a neverbální komunikaci, Poznámky k masové komunikaci“ (Reichel, 2004, s. 6–7). Studium těchto podkapitol získáme představu, o jak zajímavý až dobrodružný prostor se jedná, a jaké obrovské možnosti skýtá vzdělávání obecně, podnikové nevyjímaje. (Reichel, 2004, s. 213–252)

Stěžejní význam *komunikace* z pohledu leadershipu zdůrazňuje Michaela Tureckiová, a na základě úsloví „*nelze nekomunikovat*“ vyvozuje pro fenomén sociální komunikace tyto závěry:

- „Úsloví odkazuje na skutečnost, že v kontaktu (interakci) s ostatními lidmi vším, co říkáme (a ovšem také neříkáme) a co děláme (nebo také neděláme), **předáváme** svému okolí vědomě i nevědomě **informace**. A to nejen o skutečnostech, k nimž se právě vyjadřujeme, ale také (a někdy dokonce především) o sobě – svých vztazích k sobě, k ostatním lidem, k práci, k událostem, které z nějakého důvodu považujeme za významné.

- Prostřednictvím komunikace tedy **sdělujeme informace, vyjadřujeme své názory, přání, nápady, očekávání a někdy také požadavky**. Snažíme se o to, aby naše sdělení zapůsobila na lidi v našem okolí (partnery v komunikaci) a obvykle je chceme dovést (!) k tomu, aby nás vyslechli, porozuměli nám, a velmi často také k tomu, aby přijali nebo aspoň zohlednili naše stanoviska a jednali v souladu s nimi – **snažíme se je přesvědčit nebo ovlivnit**.

- Komunikaci požíváme pro předávání informací různého druhu a významu a slouží nám rovněž všude tam, kde je třeba **činit rozhodnutí**. Někdy i ve velmi vypjatých nebo nejednoznačných situacích.

- Komunikace je také součástí a prostředníkem našich vztahů s ostatními lidmi, „s životem kolem nás“ (a v případě vnitřní komunikace také v nás samých). Člověk je sociální bytost, a proto se „spoluvytváří“ či „dotváří“ mj. skrze kontakt s ostatními lidmi, kteří mu „nastavují zrcadlo“ tím, jak na něj reagují - co říkají, jaké neverbální (mimoslovní) signály „vysílají“ a jak jednají v reakci na prezentované informace.“ (Tureckiová, 2007, s. 63-64)

Již v úvodu práce bylo zmíněno, že příčinou zbytečných problémů bývá nedostatečná zpětná vazba. Michaela Tureckiová (opět z hlediska efektivního vedení lidí) o tomto fenoménu uvádí:

„**Princip zpětné vazby** (viz také obr. 9)* jako jakési rekapitulace či sumarizace sdělení příjemcem a potvrzení, že lidé předávané informace

chápu a budou v souladu s nimi jednat, případně pro zjištění, čemu lidé nerozuměli, jaké připomínky k vašemu sdělení mají nebo jaké další možnosti a nápady se jim ve vztahu k tématu ‚vyrojily v hlavě‘, je dnes již všeobecně znám a uznáván. Mezi důvody, proč používat zpětnou vazbu, se dále uvádí, že zpětná vazba:

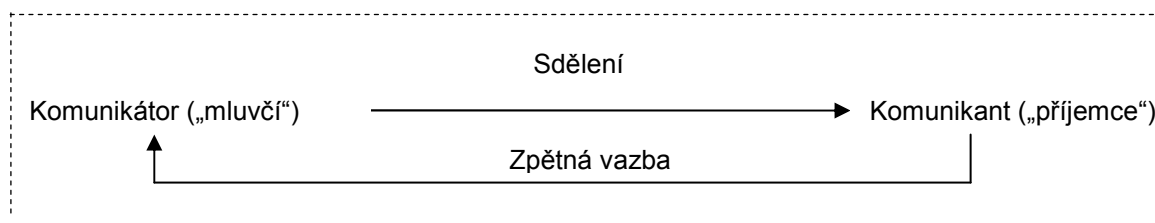
- **poskytuje** lidem další informace o věcné stránce jednání i o nich samotných;

- **příjemci** sdělení lépe rozhodnout, jak následně jednat.“

(Tureckiová, 2007, s. 67)

*

Situace



Obr. 9 Zjednodušené schéma komunikační výměny

Dále Michaela Tureckiová upozorňuje, že povědomí o významu *zpětné vazby* ještě samo o sobě nezpůsobí, že bude lidmi v organizaci vhodně využívána, a uvádí:

„**Dovednost efektivního využívání zpětné vazby** – její sdělování, aktivní povzbuzování k ní a přijímání zpětných informací od komunikačního partnera – by přitom měla patřit k základním komunikačním dovednostem každého člověka v organizaci. Rozhodně je jednou z klíčových dovedností komunikace lídra, a také proto je nezbytné, abychom si uvědomili, jaké zásady platí pro poskytování a přijímání zpětné vazby a naučili se v souladu s nimi jednat. **Efektivní zpětná vazba, kterou poskytujeme**, by měla být:

- specifická a věcná (zaměřená na fakta a ‚objektivní kritéria‘)
- názorná (využívající příklady)

- zdůrazňující silné stránky a možnosti rozvoje
- podporující a rozvíjející důvěru
- sdělovaná s respektem k citům a postojům příjemce
- zohledňující reálné možnosti příjemce
- zaměřená na pozitivní změnu

Při **přijímání zpětné vazby** bychom se měli zaměřit na:

- naslouchání a projevení porozumění
- poskytování adekvátních neverbálních signálů
- vyjasnění souvislostí
- výběr z více možností
- zajištění času na zpracování zpětné vazby (po dohodě je možné „vzít si čas“)
- uvážlivé rozhodnutí, jak zareagujeme“

(Tureckiová, 2007, s. 67)

Vzhledem ke značnému významu této jednotky *komunikace (zpětné vazby)* pro zdárné fungování podniku a tedy i ujasnění předpokládaného obsahu podnikového vzdělávání v této oblasti nechme Michaelu Tureckiovou ještě promluvit o *negativní zpětné vazbě*:

„Dále uvedené způsoby sdělování ‚negativní‘ zpětné vazby vám mohou ukázat, jak se zachovat v situaci, kdy jako manažer nebo lídr máte sdělit nějakou nepříjemnou informaci (například negativní hodnocení výkonu vašeho spolupracovníka). A to je vlastně první pravidlo ‚negativní‘ zpětné vazby – má se dotýkat věcné stránky problému (tedy například parametrů výkonu), nikoli osobnosti pracovníka. Při poskytování ‚negativní‘ zpětné vazby tedy platí všechny dříve uvedené zásady a nad to byste při **sdělování ‚negativní‘ zpětné vazby** měli dbát na to, abyste:

- kombinovali negativní sdělení s pozitivními – ukažte svým kolegům, že si nevšímate jen negativních stránek, ale že je váš přístup objektivní a vyvážený;
- byli zejména v tomto případě specifičtí ve svých vyjádřeních – objasňujte, vysvětľujte a ujistěte se, že vám příjemce správně porozuměl;
- dokázali věcně argumentovat – na každou zpětnou vazbu je třeba se připravit, zvláště na poskytování ‚negativní‘, pamatujte, že všechna vaše slova i neverbální sdělení budou pečlivě sledována a rovněž podrobena kritické reakci, ať už otevřeně, nebo skrytě;
- se nespokojili jen s tím, že zpětnou vazbu poskytnete, ale abyste zároveň s tím kladli otázky, zda s vámi příjemce zpětné vazby souhlasí či nikoli, jestli už podobná vyjádření slyšel někdy dříve a jestli sám dokáže navrhnout nějaký způsob, jak bude v budoucnu dělat věci jinak a lépe (nebuďte jen manažerem, chovejte se také jako kouč);
- nezapomněli na to, že také váš partner v komunikaci má právo se k poskytnuté zpětné vazbě vyjádřit;
- uzavřeli dialog dohodou o následujících opatřeních, na kterých jste se v průběhu rozhovoru shodli.“

(Tureckiová, 2007, s. 68-69)

Aby snad obsáhlými citacemi z práce zaměřené na vedoucí pracovníky nevznikl mylný dojem, že dobrá *komunikace* je pro podnik významná pouze u zaměstnanců na manažerské úrovni, uvádím jako příklad existenci a potřebnost publikace Lenky Emrové „Efektivní komunikace“, vydané v rámci projektu Střediska celoživotního vzdělávání Horní Bříza jako učební text pro Rekvalifikační a specializační kurz Kamnář, montér suchých staveb a obkladač. (Emrová, 2007)

Nakonec si uveďme příklad z praxe, co do pojmu komunikace a tedy obsahu vzdělávací akce zahrnuje informační leták sdružení Slunečnice, které připravilo pro své klienty kurz komunikační dovednosti:

„Blok komunikační dovednosti je teoreticko-praktický se zaměřením na využití základních vědomostí z verbální a neverbální komunikace. Absolvent se umí orientovat v teoretických základech lidské komunikace, dokáže ji aplikovat v mezilidských interakcích a umí ji využít v sociálním chování osobním i profesním. Rozumí různým podobám a charakteru interakce např. mluvené slovo, obrázek, gesto, mimika, činnost. Chápe jednotlivé komponenty, které vyjadřují vázanost obsahu komunikace na osobnost účastníků, na situační a společenský kontext, v němž se komunikace uskutečňuje. V praktických cvičení umí dělit komunikaci na záměrnou a nezáměrnou a podle charakteru užívaných prostředků na verbální a neverbální. Rozumí funkci řeči v sociální interakci, emocím v řeči, faktorům tlumící komunikaci, bariérám bránící naslouchání, hlavní aspekty verbální komunikace a složkám neverbální komunikace.“ (Občanské sdružení Slunečnice, 2008)

2.2.2 Kooperativnost

Schopnost spolupráce, vstřícnost, hledání styčných bodů a kompromisů místo akcentace rozdílů – to vše slyšíme při vyřčení slova *kooperativnost*. Taktéž zaměření na společný cíl, smysluplná interakce s ostatními k jeho dosažení. Stejně jako u pojmu *komunikativnost* dávám přednost slovu s koncovkou *-ivnost*, která pomáhá zdůraznit skutečný cíl podnikového vzdělávání, tedy nikoli jen schopnost spolupráce, ale také ochotu k ní. Pro vymezení vlastního obsahu se nicméně budeme zabývat základním pojmem *kooperace*.

Velký sociologický slovník ji definuje takto:

„**k o o p e r a c e** – z lat. cooperare = spolupracovat) doslova spolupráce ... v s-gii společná, resp. návazná činnost uvnitř skupiny nebo navenek, jejíž podmínkou je akceptace společných cílů, shoda v taktice a strategii jejich dosahování a dobrá vzájemná **komunikace**. Pracovní a jiné skupiny opírající se o **k.** mají ve srovnání s rivalitními skupinami větší produktivitu, proto

s faktorem **k.** počítá např. tzv. **human management.**“ (Maříková, Petrusek, Vodáková aj., 1996, s. 532).

Vzhledem k tomu, že pojmu kooperace velmi dobře odpovídá snadno pochopitelný a všeobecně shodně chápaný pojem spolupráce, domnívám se, že uvedené vymezení je pro potřeby této práce postačující.

3 FORMULACE PRACOVNÍCH HYPOTÉZ, VOLBA ZNAKŮ A KATEGORIÍ

V úvodu této kapitoly uvedu tezi Horsta Belze:

„Rozvoj nových klíčových technologií, propojení dosud samostatných oblastí techniky, stále se zkracující inovační cykly a s tím spojené rychlé zastarávání izolovaných odborných znalostí ruku v ruce s narůstající složitostí technických systémů vedlo k tomu, že klíčové kompetence jsou v podnikovém vzdělávání hodnoceny velmi vysoko. Zejména velké podniky zde rozvinuly koncepty vlastního interaktivního vzdělávání probíhajícího ve speciálních centrech podnikového vzdělávání. Ve smyslu klíčových kompetencí se zde odvádí často velikolepá práce. ... Malé a střední podniky tyto možnosti bohužel dosud nemají. S novými přístupy se však lze seznámit v samostatných vzdělávacích centrech a agenturách, které mohou zprostředkovávat zmíněné kompetence.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 18)

3.1 Význam klíčových kompetencí v podnikovém vzdělávání

Ve shodě s citací v úvodu 2. kapitoly lze předpokládat, že velké podniky přikládají vzdělávání v klíčových kompetencích značný význam. Je ovšem otázka, zda menší podniky nejen nemají možnosti velkých, ale zda též neberou vzdělávání obecně a nespécifické obzvláště na lehčí váhu. Praxe ukazuje, že malé podniky často své plány vzdělávání omezují na legislativou předepsaná školení, případně „povolí“ školení jednotlivým zaměstnancům z jejich oboru, ve kterém došlo k výraznému vývoji. Klasickým případem jsou semináře pro mzdové účetní a personalisty k neustálým legislativním změnám. V malém podniku má vedoucí tendenci řešit nízkou úroveň komunikace a kooperace zaměstnanců jednorázovou „domluvou“, případně se jednoduše se situací smíří s tím, že podstatnější je odborná zdatnost zaměstnance. Vychází to patrně ze skutečnosti, že management malého podniku často postrádá jiné vzdělání než

oboru předmětu podnikání, a chybí mu potřebná teoretická výbava pro náhled širších souvislostí situace na pracovišti. Oproti tomu větší podniky dospívají k tomu, že po vyčerpání možností zvýšení efektivity a růstu podniku v oblasti technického vybavení a technologií, organizace práce, organizační struktury, pracovního prostředí apod. zbývá ještě zkvalitnění práce s lidskými zdroji. Tyto podniky nacházejí rezervy mimo jiné v komunikaci a kooperaci zaměstnanců a vedoucích pracovníků. Je možné hledat osoby komunikativní a kooperativní přímo na pracovním trhu, ovšem vzhledem k tomu, že klíčové kompetence se dostávají do plánů školského vzdělávání dětí a mládeže teprve v posledních letech, generace vybavené těmito kompetencemi prostřednictvím školního vzdělání teprve dorostou. Přirozeně komunikativních a kooperativních osobností je v poměru k požadavkům podniků v populaci málo, a ještě méně se tyto schopnosti objevují ve spojení s úzce specializovanými odbornými znalostmi a dovednostmi. Jednoduše řečeno, když už najdu vhodného „úzkoprofilového“ specialistu, přijmu ho do pracovního poměru i když z pohovoru je zřejmé, že se bude se spolupracovníky v týmu těžko domlouvat a oni s ním.

Z výše uvedeného jasně plyne, že pokud podnik na úroveň komunikace a kooperace zaměstnanců nerezignuje, nezbývá mu než doplňovat tyto klíčové kompetence podnikovým vzděláváním. Vstřícnost podniku k investicím do vzdělávání zaměstnanců je komplikována skutečností, kterou popisuje Jaroslav Mužík pro další profesní vzdělávání obecně, nicméně pro oblast klíčových kompetencí se jeví obzvláště příznačná: „Část investice se firmě vrací v podobě vyššího pracovního výkonu pracovníka, růstu jeho kvalifikace, pracovní způsobilosti či připravenosti k výkonu atd. Část investice v podobě ‚přidané hodnoty‘ však zůstává v duševním vlastnictví pracovníka, který tím vytvořil ‚přidanou hodnotu‘ ke své dosavadní kvalifikaci a zhodnotil svoji pozici na trhu práce, a to nejen uvnitř firmy, ale i obecně v národním hospodářství či jeho odvětví. V případě, že pak pracovník změní zaměstnavatele, odnáší si část investice s sebou.“ (Mužík, 2004, s. 15).

Tato pro podnik nepříjemná okolnost vzdělávání zaměstnanců vystupuje v oblasti klíčových kompetencí obzvláště do popředí. Nicméně dodejme, že na druhou stranu se zlepšením komunikace a kooperace zvýší „pracovní výkon“ nejen pracovníka samotného, ale celého kolektivu. Dále se tato investice tím, že se její část stává vlastnictvím zaměstnance, jeví též jako benefit, a má pro zaměstnance motivační charakter. Nebezpečí, že zaměstnanec „vylepšený“ podnikovým vzděláváním změní zaměstnavatele, snižuje prozíravé vedení podniku v celkové strategii péče o lidské zdroje. Existenci takové strategie, ochotu riskovat ztrátu části investic do vzdělání, stejně jako přijetí skutečnosti, že jejich návratnost je zvláště v oblasti klíčových kompetencí těžko měřitelná a může se projevovat někdy pouze v málo průkazných změnách kultury podniku, předpokládejme spíše u stabilizovaných větších podniků.

Zprávu o vzdělávání, které podnik poskytuje svým zaměstnancům na první pohled „nezištně“, pouze řekněme s jistou vizí přitažlivé image firmy pečující o své zaměstnance, podává ve studii „Adult education in England and Wales“ John Lowe. Podle této studie poskytují podniky (v uvedeném regionu) svým zaměstnancům v předdůchodovém věku kurzy připravující je na kompletní změnu životního stylu a předcházejí omezení jejich zájmů, pocitům osamělosti a neužitečnosti. K podpoře těchto aktivit firem byla v roce 1964 založena Pre-Retirement Association, která slouží jako konzultantská a servisní agentura. (Lowe, 1970, s. 172)

Lze ovšem předjímat, že vzdělání podobného druhu si mohou dovolit spíše velké podniky, pro které také má vůbec smysl. Domnívám se proto, že mezi velikostí podniku a jeho zaměřením na vzdělávání zaměstnanců v klíčových kompetencích bude pozorovatelná souvislost.

První pracovní hypotéza tedy zní:

1. Větší podniky věnují větší pozornost klíčovým kompetencím v podnikovém vzdělávání.

Velikostí podniku přitom budeme pro účely navrhovaného výzkumu rozumět počet zaměstnanců. Pohledů na to, jak velký je podnik z hlediska počtu zaměstnanců existuje mnoho. Například pro Správu sociálního zabezpečení je malá organizace taková, která zaměstnává méně než 25 zaměstnanců, ostatní jsou velké. Z hlediska programů na rozvoj malého a středního podnikání je malý podnik do 50 zaměstnanců, střední pak 50 až 250 zaměstnanců. Softwarová firma, v níž autorka této práce působí jako konzultant, rozlišuje malé podniky do 50 zaměstnanců, menší střední do 400, větší střední do 800 zaměstnanců, velké nad 800 a mamutí nad 2000 zaměstnanců. Přidržíme se posledně jmenovaných pěti kategorií a v dotazníku necháme respondenta zaškrtnout pole s uvedeným intervalem počtu zaměstnanců.

Význam, jaký podnik přikládá kooperaci a komunikaci může být zajisté ovlivněn dalšími faktory - například oborem působnosti podniku, rokem založení (délkou existence), prosperitou, skladbou nejvyššího dosaženého vzdělání zaměstnanců, organizační strukturou, osobností personálního manažera (existuje-li) a ostatních rozhodujících manažerů. Rozumně sledovatelné proměnné bude tedy nanejvýš vhodné zařadit do údajů zjišťovaných o daném podniku.

Nejdříve se budeme zabývat problémem, jakým způsobem zjišťovat míru zájmu podniku na vzdělávání zaměstnanců. Proklamativní stránku věci je možné najít v dokumentech podniku, respektive neexistenci tohoto tématu v jakýchkoli firemních písemnostech. Tyto skutečnosti budou zjišťovány v dotazníku ve formě pořadového znaku volbou z možností: podnikové dokumenty se vzděláváním v komunikativnosti a kooperativnosti

- nezabývají
- zabývají v rámci vzdělávání obecně
- zabývají samostatně a přikládají mu doplňkový, okrajový význam
- zabývají samostatně a přikládají mu velký význam.

Lze předpokládat, že při odpovědi na tuto otázku dojde k jistému zkreslení v závislosti na hodnocení respondenta, zda formulace v podnikovém

dokumentu odpovídá „velkému“ významu. Návrh tohoto výzkumu však nepředpokládá zahrnutí přímého studia podnikových dokumentů do procesu sběru dat. Takové studium písemných materiálů (či stejných podkladů v elektronické formě) by bylo velmi časově náročným úkolem, a dále je možno předpokládat potíže při získávání těchto dokumentů. Vypracované plány vzdělávání, stejně jako systémy kvality či pracovní směrnice a jiné podobné dokumenty považují podniky právem za součást svého know how a není dost dobře možné vyžadovat vydání jejich kopií k dlouhodobému studiu. Praxe ukazuje, že takové dokumenty management podniku poskytuje ochotně k nahlédnutí přímo na místě, případně nechá konzultantovi okopírovat pasáže nezbytné pro implementační studii relevantního softwarového produktu, ale celek dokumentu nerad „pouští z rukou“, a to přesto, že konzultant je vázán mlčenlivostí a dodavatelská firma poskytuje v tomto směru smluvní záruky.

Další rozměr verbálně vyjádřené vážnosti, jakou podnik přikládá vzdělávání v předmětné oblasti, bude zaznamenána v otázce dotazníku na postoj managementu k věci. Zde bude sledován taktéž pořadový znak, a to pomocí stupnice 0–5.

Skutečnost – realizaci předmětného vzdělávání – je možné sledovat například v počtu a časovém rozsahu vzdělávacích akcí, počtu vzdělávaných zaměstnanců, výši investic do vzdělávání zaměstnanců, to vše s filtrací na vzdělávání v komunikativnosti a kooperativnosti.

Položku počtu uskutečněných vzdělávacích akcí vyplní respondent číslem za poslední kalendářní rok, stejně tak celkový počet hodin vzdělávacích akcí a celkový počet vzdělávaných zaměstnanců (toto číslo může za určitých okolností přesáhnout počet zaměstnanců v podniku).

Výši investic budeme sledovat jako poměr nákladů na vzdělávání tohoto druhu ku celkovým nákladům práce. Vyjdeme z ročních úplných nákladů práce, což je údaj, který podniky zjišťují pro stejnojmenný výkaz ČSÚ (ÚNP 4-01), a není proto pro většinu podniků problém takový údaj poskytnout ze založené kopie výkazu zaslaného ČSÚ. Říkáme-li pro většinu podniků, pak je třeba dodat, že plošně je tento výkaz požadován od ekonomických subjektů s 500

a více zaměstnanců. U podniků s méně jak 500 zaměstnanců je požadován pouze výběrově, a zde tedy v některých případech nebude kopie k dispozici. V zájmu srovnatelnosti dat podniků požádáme i tyto ekonomické subjekty, které výkaz pro potřeby ČSÚ nevyplňují, aby jej alespoň v relevantních částech vyplnily pro účely tohoto výzkumu. (Podklady pro výkaz poskytuje většina mzdových softwarů ve standardních sestavách, proto ani pro menší podniky by nemělo být zjištění těchto dat příliš zatěžující.) Údaje o nákladech na předmětné vzdělávání budeme zjišťovat jako sumu vynaloženou podnikem na toto vzdělávání za rok. Rozdílům v pojetí co jsou a co nejsou náklady na vzdělávání jednotlivými podniky se vynasnažíme předejít specifikací započitatelnosti částek v pokynech pro vyplnění dotazníku.

Dalším „rozumně sledovatelným“ znakem je obor působnosti podniku jako nominální znak – respondent uvede v dotazníku jednoznačně svůj obor činnosti podle číselníku, a dále bude mít volbu položky „jiný – uveďte jaký“. Pro stanovení hodnot, kterých může nabývat tento znak, využijeme Klasifikaci ekonomických činností (CZ-NACE), zavedenou od 1. 1. 2008 ČSÚ, a to na první úrovni (nejvyšší, s nejmenším počtem prvků), tj. sekcí. Seznam sekcí – číselník – bude přiložen k dotazníku a do příslušné položky vepíše respondent číslo zvolené sekce, v případě více činností запиše převládající. Klasifikace ekonomických činností zahrnuje veškeré relevantní možnosti, takže uvede-li respondent „jiné“, bude jím slovně vypsáný obor činnosti výzkumníkem při práci s dotazníkem zařazen do příslušné kategorie. Klasifikace pracuje s počtem sekcí 99, což je pro účely tohoto výzkumu členění zbytečně podrobné, a proto bude na základě sebraných dat posléze tento znak rekategorizován.

Nejvyšší dosažené vzdělání zaměstnanců je také znakem, který je třeba u podniků zaznamenat, neboť se může v průběhu analýzy dat ukázat, že jeho vliv je nepominutelný. Tento znak je možné získat z podkladů pro statistické šetření ISPV (informační systém o průměrném výdělku), známý v podnicích spíše pod názvem „Trexima“, což je firma, která toto šetření provádí pro Ministerstvo práce a sociálních věcí. Povinná je tato statistika pro podniky s počtem zaměstnanců 250 a více, takže tyto podniky mohou bez potíží opsat

požadovaný údaj z Treximy. Menší podniky požádáme a analýzu struktury nejvyššího dosaženého vzdělání jejich zaměstnanců ve stejných kategoriích, které používá ISPV. V dotazníku budou uvedeny jednotlivé kategorie vzdělání podle číselníku ISPV, respondent zapíše procento zaměstnanců podniku spadající do příslušné kategorie. Klíč k písmennému označení bude přílohou dotazníku. Číselník zahrnuje 12 kategorií nejvyššího dosaženého vzdělání od základního až po doktorské. V praxi však personalisté (zaměstnavatelé) evidují vzdělání v daleko menším počtu kategorií, některé úrovně vzdělání tudíž budou vykazovány nulovým či zanedbatelným procentem, takže i v tomto případě bude vhodné provést posléze rekategorizaci, ačkoli výchozí počet kategorií není tak nepříjemně vysoký, jako u sekcí ekonomické činnosti.

Dalším sledovaným znakem bude délka trvání podniku, kterou budeme považovat ze určitý indikátor míry stabilizace podniku. Respondent v tomto případě zapíše do příslušného pole dotazníku rok založení. Neopomeneme se otázat též na podstatnou okolnost, zda se jedná o podnikatelský subjekt či rozpočtovou organizaci.

Mezi rozumně sledovatelné znaky si dovolíme zařadit i vzdělání (stupeň a obor) top managementu podniku. V dotazníku bude uvedeno několik polí pro záznam funkce vedoucího pracovníka a jím dosažený stupeň vzdělání (dle již zmíněného číselníku ISPV). Další otázka bude směřována na obor vzdělání, který necháme vyjádřit slovně. Tento znak pak bude kategorizován až v další fázi výzkumu na základě sebraných dat.

3.2 Formy vzdělávání

V souvislosti s podnikovým vzděláváním se v zorném úhlu objevuje též otázka, jakými formami se učení uskutečňuje. V úvodní tezi kapitoly Horst Belz říká, že velké podniky mají vlastní centra podnikového vzdělávání, kdežto malé

a střední podniky tyto možnosti nemají, a využívají externích dodavatelů vzdělávacích akcí. To se zdá přirozeně vyplývající z charakteru věci.

Taktéž John Lowe referuje ve své studii „Adult education in England and Wales“ o skutečnosti, že mnohé firmy – obzvláště ty velké, zaměstnávají vlastní lektory a poskytují svoje prostory pro vzdělávání zaměstnanců, pořádají rozsáhlé vzdělávací akce pro své zaměstnance. Nicméně dále uvádí, že i tyto firmy využívají služeb vzdělávacích institucí pro vzdělávání přesahující jejich možnosti. (Lowe, 1970, s. 149-150)

Druhá hypotéza tedy zní:

2. Větší podniky zabezpečují vzdělávání spíše interně, menší externě.

Způsob posouzení velikosti podniku je již popsán v podkapitole 2.1 a není třeba k němu nic dodávat. Stran znaku interní kontra externí zabezpečení vzdělávání rozdělíme v dotazníku pole položek počtu uskutečněných vzdělávacích akcí, celkového počtu hodin vzdělávacích akcí a celkového počtu vzdělávaných zaměstnanců vždy na dvě buňky. Jeden sloupec pak bude obsahovat údaj o akcích zabezpečených interně, druhý externě. Ke sledovaným znakům v souvislosti s touto hypotézou přidejme též způsob výběru dodavatele externích vzdělávacích akcí. Kategorie bude nutno patrně stanovit až na základě předvýzkumu, který není předmětem této práce. Předem si dovolme odhadnout položky jako předchozí zkušenost, výběrové řízení vyhodnocující nabídky vzdělávacích agentur (různá kritéria – náplň akce, cena, termínové možnosti...), doporučení známých – klientů dané vzdělávací organizace apod. Výběr dodavatelské agentury, stejně jako formy interního vzdělávání by měl být založen též na vyhodnocování výsledků předchozích vzdělávacích akcí. V další kapitole se tedy budeme zabývat právě tímto faktorem.

3.3 Hodnocení výsledků vzdělávání

Ačkoli se mnohdy vysílání skupin zaměstnanců na teambuildingové zážitkové akce, často outdoorové, blíží svým pojetím spíše k jisté formě odměny již tak dosti úspěšným týmům, a nikoli cílenému vylepšování komunikace a spolupráce v dané skupině, zůstává v platnosti, že podnikové vzdělávání by mělo mít své cíle (a v ideálním případě jsou výslovně uvedeny ve firemních dokumentech, např. vzdělávacím plánu), a management podniku právem očekává určité přínosy vzdělávání pro podnik. V oblasti komunikace a kooperace je ovšem měřitelnost efektivity vzdělávání ještě obtížnější, než u oborového či jazykového vzdělávání. Jaké ukazatele je možno sledovat při vyhodnocování výsledků vzdělávání (obecně) vyčerpávajícím způsobem uvádějí ve svém článku Jozef Vodák a Alžběta Kucharčíková:

„Zjišťování **návratnosti investice do vzdělávání** zahrnuje například informace typu: růst ziskovosti, růst výkonnosti oproti rozpočtu, zvýšení obrátu na hlavu, pokles absencí, snížení procenta stížností, zvýšení kvality, zkrácení doby trvání procesu, redukce chybovosti a plýtvání, redukce míry oprav, nové produkty a inovace, zvýšená úroveň dovedností, větší flexibilita pracovní síly, zlepšení delegování a rozhodování, zvýšení spokojenosti zákazníků, více nových zákazníků a tržních segmentů, menší potřeba použití konzultační služby agentur, redukce přesčasů, méně úrazů, překračování vytyčených cílů, zlepšená schopnost řešení krizových situací, snížení prostojů apod.“ (Vodák, Kucharčíková, 2004, s. 1)

Jak se v článku dále uvádí, praxe ukazuje, že sběr a vyhodnocování těchto informací je poměrně obtížná a též nákladná činnost, kterou díky tomu málokterý podnik skutečně vykonává. Nicméně jaké jsou možnosti, úrovně hodnocení výsledků vzdělávání? Vodák a Kucharčíková uvádějí v článku pětistupňový model vyhodnocování vzdělávacích aktivit, jejichž stručný přehled je zde:

1. Reakce účastníků - obvykle formou dotazníku po skončení akce.
2. Nárůst znalostí - testy před a po vzdělávací aktivitě.

3. Individuální pracovní výkonnost - strukturované rozhovory s účastníky a jejich nadřízenými manažery, dotazníky pro účastníky a manažery, získání kvalifikace nebo zpětná vazba 360°/180.

4. Dopady na výkonnost podniku - zlepšení výstupů (prodej, kvalita a plnění úkolů).

5. Změny v kultuře podniku - zda se do povědomí účastníků dostaly hodnoty požadované managementem a zda požadovaná změna chování nastala po absolvování vzdělávacího projektu. (Vodák, Kucharčíková, 2004, s. 1)

Problémem při vyhodnocování výsledků vzdělávání je zvláště v oblasti klíčových kompetencí skutečnost, že individualita zaměstnanců a jejich obecná životní zkušenost velkou měrou ovlivňuje možnosti působení určité vzdělávací akce na ně, a tím i posléze měřitelné či jakkoli sledovatelné efekty vzdělávání.

Mark Tennant upozorňuje ve své studii „Learning and Change in the Adults Years“ na zásadní význam životních zkušeností dospělého pro rozvoj jeho odborné zdatnosti v mnoha oborech a uvádí jako příklad management a další profese kladoucí velké nároky na komunikaci a spolupráci s kolegy či klienty. Obecná životní zkušenost se navíc nepřenáší do pracovního prostředí jen jako celkový přístup či rámec, ale velký vliv mají i konkrétní aspekty a jevy soukromého života. (Tennant, 1995, s. 64)

K tomu přistupuje obtíž s vyhodnocováním výsledků vzdělávacích akcí ve firmách, které věnují velkou pozornost vzdělávání ve sledovaných kompetencích vzhledem k tomu, že působí ve spřízněném oboru. Pilotní studie (viz dále v kapitole 5) upozornila na skutečnost, že podnik, jehož zaměstnanci jsou úspěšní ve své profesi obchodníka s finančními produkty díky svým komunikačním a příbuzným schopnostem, nedokáže dost dobře rozlišit náklady na kompetenční vzdělávání od investic do oborového vzdělávání, jelikož jejich

obsah se vzájemně překrývá, a stejně tak vyhodnocování změn po uskutečnění vzdělávacích akcí vztahuje spíše ke zvýšení odbornosti zaměstnanců.

Bez ohledu na výše uvedené obtíže, jež jsou s vyhodnocováním výsledků vzdělávání spojeny, musí být investice do vzdělávání vedoucími personálními útvarů obhajovány na poradách vrcholového managementu podniku a prosazována do finančního plánu argumenty pádnějšími, než je obecné konstatování významu vzdělávání zaměstnanců. Informace z vyhodnocování vzdělávání se pak stávají rozhodně potřebným a účinným nástrojem v jejich rukou.

Jeví se proto pravděpodobným předpoklad vyslovený v třetí pracovní hypotéze:

3. Podniky, které kvalitněji a hlouběji vyhodnocují výsledky vzdělávání, jeví větší tendenci k investicím do vzdělávání.

Ve výzkumu se tedy zaměříme na informace o výši investic do vzdělávání a na míru a způsoby vyhodnocování vzdělávání. Zjišťování výše investic je popsána v podkapitole 2.1 v souvislosti s operacionalizací první hypotézy, a nebudeme se jím tedy v této podkapitole zabývat. Naopak se soustředíme na otázku sledování znaku „kvalita a hloubka vyhodnocování vzdělávání“. Zde využijeme pětistupňový model vyhodnocování vzdělávacích aktivit citovaný v první části této podkapitoly. Vzhledem k tomu, že tento model pracuje až s realitou existence vyhodnocování vzdělávání, předsuneme stupňům 1–5 ještě stupeň 0 pro situaci, kdy podnik výsledky uskutečněného vzdělávání nevyhodnocuje, případně nikoli zaznamenaným způsobem. Pokyny pro vyplnění dotazníku pak samozřejmě musí obsahovat popis pětistupňového modelu vyhodnocování vzdělávacích aktivit, abychom získali pokud možno srovnatelná data od různých podniků, jejichž management může mít o měřítku hloubky a kvality vyhodnocování vzdělávacích akcí nejrůznější představy. Za úvahu ještě v této souvislosti stojí, jakým způsobem a zda odlišit skutečnost, že podnik vyhodnocuje v daném stupni pouze některé ze vzdělávacích aktivit. Uvážíme-li nicméně, že vzdělávacích akcí v oblasti komunikace a kooperace

podnik zřejmě nebude pořádat v absolutním počtu mnoho, a jeho přístup k danému druhu vzdělávání bude systémově obdobný, můžeme si zřejmě dovolit ve formulaci otázky slovo „převážně“.

4 VOLBA SOUBORU PODNIKŮ

Návrh výzkumu podnikového vzdělávání v komunikativnosti a kooperativnosti předpokládá omezení na subjekty působící na území České republiky. Oslovit všechny tyto subjekty je samozřejmě nemožné, neboť tento základní soubor čítá prvky v řádech statisíců. Je tedy třeba vytvořit výběrový soubor. Pro účely této bakalářské práce budiž podnikem myšlena jakákoli zaměstnavatelská organizace, z hlediska právního pak právnické osoby. (Podnikatelské subjekty fyzické jsou vyloučeny s ohledem na to, že fyzická osoba je obvykle podnikatel zaměstnávající sám sebe, a pojem podnikového vzdělávání ztrácí v tomto případě obsah.)

Soubor podniků by měl obsahovat subjekty jak podnikatelské, a to z různých oblastí průmyslu, stavebnictví, obchodu, služeb a ostatních, tak rozpočtové organizace. Dále by ve vzorku měly být zastoupeny podniky různých velikostí, různé délky existence, místa působení, a jiných předpokládaných charakteristik. Kvótní výběr nepřipadá v úvahu vzhledem k tomu, že u některých znaků by bylo zjišťování zastoupení jejich variant v základním souboru obtížné až nemožné, a ostatně i zjišťování těchto údajů o podniku pro účely jeho výběru do vzorku by představovalo časově neúnosně náročnou operaci v rámci navrhovaného výzkumu. Přikláníme se tedy k výběru náhodnému, přičemž budeme optimisticky předpokládat, že konkrétní zvolený postup bude „dostatečně“ náhodný, a reprezentativnost vzorku tak bude zachována.

Při volbě souboru šetřených podniků se budu držet praktického pravidla Miroslava Dismana: „Snažme se vytvořit co největší vzorek, jaký nám naše časové a finanční podmínky dovolují; ne však za cenu vážného narušení pravidel náhodného výběru.“ (Disman, 1993, s. 102)

K výběru jednotlivých subjektů využijme www.firmy.cz – internetový katalog firem a institucí. Katalog obsahoval k 31.1.2008 seznam 418 662 podniků v členění umožňujícím jejich jednoznačné seřazení. Na základě tohoto řazení bude proveden systematický výběr každého pětistého od náhodně

vybraného n-tého prvku. Takto vznikne soubor cca osmi set podniků, které oslovíme. Na základě zpráv z obdobných výzkumů lze očekávat návratnost vyplněných dotazníků 10-20%, což by znamenalo vyhodnotitelný vzorek osmdesáti až stošedesáti podniků. Návratnost se pokusíme udržet na horní hranici uvedeného rozmezí (případně ji s výhodou pro použitelnost výsledků výzkumu přesáhnout) motivující formulací průvodního dopisu a přístupným zpracováním dotazníku, zohledňujícím možnosti respondentů snadno zjistit a jednoduchým způsobem zaznamenat požadované údaje. Tento faktor byl ostatně sledován již při popisu volby otázek a kategorií znaků v předchozí kapitole. Konečné úpravy dotazníku budou nicméně provedeny až na základě informací a zkušeností získaných v předvýzkumu, stejně tak konkrétní znění průvodního dopisu bude třeba doladit až na jeho základě. Vzhledem k tomu, že pilotní studie (popsaná dále v kapitole 5) pouze poodhalila možný rozsah problémů, s nimiž se bude muset plánovaný výzkum vyrovnávat, bude nutno provést kvalitní předvýzkum na menším vzorku podniků s využitím počátečního návrhu dotazníku. Tento vzorek, jakkoli je nazýván malým, by měl však zahrnovat nejméně deset subjektů.

5 PILOTNÍ STUDIE

V procesu přípravy výzkumu zastává důležité místo pilotní studie. Vycházím z definice Miroslava Dismana:

„Pilotní studie je prováděna na malé skupině vybrané z populace, kterou hodláme studovat. Technika tohoto kroku se podstatně liší od techniky, kterou hodláme použít ve vlastním výzkumu; nejčastěji zde používáme kvalitativní postupy (kupř. nestandardizovaný rozhovor). Cílem pilotní studie je zjistit, zda informace, kterou požadujeme, v naší populaci vůbec existuje, a zda je dosažitelná.“ (Disman, 1993, s.121)

Malou skupinu podniků pro pilotní studii jsem vybrala na základě osobních kontaktů s managementem několika firem a rozpočtových organizací. Metodou částečně strukturovaného rozhovoru jsem získala informace o přístupu těchto podniků ke vzdělávání v oblasti komunikativnosti a kooperativnosti a jejich ochotě poskytovat požadované informace. Pilotní studie také ukázala možné pozorovatelné závislosti mezi jednotlivými znaky. V pilotní studii byly zařazeny z podnikatelské sféry dva střední podniky z finančního sektoru, po jednom velkém, středním a malém průmyslovém podniku, jeden velký obchodní řetězec, dále malá developerská společnost, a nakonec malá firma vyrábějící scény divadlům. Z rozpočtové sféry pak byly zahrnuty jedna velká organizace státní správy a dvě školské instituce – jedna z oblasti péče o volný čas dětí, druhá Zvláštní a pomocná škola. Ukázalo se, že ve větších podnicích jsou skutečně zpracované vzdělávací plány a finanční rozvahy zahrnují náklady na vzdělávání i oblasti komunikace a kooperace. Naproti tomu z rozhovoru s řediteli menších podniků vyplynulo, že vzdělávání je často organizováno pod tlakem okolností například na základě zápisu závad z kontrol státních institucí, a výzkumem sledované oblasti vzdělávání jsou zcela mimo okruh jejich zájmu. Oproti tomu všechny oslovené rozpočtové organizace mají vzdělávání v oblasti komunikace a kooperace ve svém zorném poli, a zdá se,

že ani finanční prostředky jim na tuto oblast nechybí. Pilotní studie pomohla při formulaci pracovních hypotéz i jejich operacionalizaci do sledovaných znaků, otázek a kategorií v dotazníku tak, jak jsou popsány v kapitole 3. Dále pilotní studie přispěla ke stanovení techniky sběru dat, a koneckonců vnesla i větší světlo do rozhodování a potřebné velikosti vzorku. Několik desítek podniků by naprosto nemohlo poskytnout vyhodnotitelná data v potřebném počtu znaků. Bylo by dobré získat minimálně sto vyhodnotitelných dotazníků, aby navrhovaný výzkum poskytl jakékoli použitelné výstupy. Vyšlo například najevo, že zaměření na vzdělávání zaměstnanců v komunikativnosti a kooperativnosti nemusí být podmíněno vahou, kterou podnik přikládá rozvoji svých zaměstnanců v této oblasti, ale osobními kontakty na vzdělávací agenturu, která předmětné kurzy nabízí. Dále investice do vzdělávání mohou být vyšší nezávisle na významu, který podnik tomuto vzdělávání přikládá, ale jsou výsledkem potřeby využít přidělené finanční prostředky (rozpočtové organizace), případně nepozorným výběrem zbytečně drahé vzdělávací akce. U velkých podniků, které zajišťují převážnou část vzdělávání interně, se zase ukazuje jako problém přesné zjištění výše investic do vzdělávání. To všechno jsou okolnosti, které vedly k zařazení dalších původně neplánovaných znaků do návrhu výzkumu, ale také odkryly další pole působnosti pro předvýzkum. Další informaci, kterou pilotní studie poskytla, je možnost zvýšení návratnosti dotazníků jejich distribucí elektronickou formou tak, aby dotazník mohl být vyplňován přímo v počítači. Všechny oslovené podniky preferovaly tuto formu. Taktéž jsme v průběhu rozhovorů dospěli k názoru, že nevýznamný z hlediska zvýšení návratnosti dotazníků a pravdivosti v nich uváděných údajů není ani čas distribuce. Nejvhodnějším se jeví období po nejrůznějších ročních uzávěrkách a odevzdání ročních statistik, kdy je více času, ale současně jsou ještě události minulého roku v jakési operační paměti jak lidí, tak šanonů a elektronických úložišť (nejsou přesunuty do archivů, případně ztraceny...). Jako „čas na dotazník“ byl z těchto hledisek nejlépe vyhodnocen květen.

6 VOLBA TECHNIKY SBĚRU DAT

Jaké jsou možnosti? Naštěstí jich mnoho není, základní máme k dispozici a k rozhodování dvě – dotazník a rozhovor. Obě varianty mají své výhody a nevýhody, přičemž jejich významnost pro daný výzkum může mít různou váhu. Uvažovaný výzkum bude mít, jak vyplývá nenápadně z dosavadních kapitol, kvantitativní povahu. S tímto vědomím, a s tím související velikostí vzorku podniků, přistupujme k volbě techniky sběru dat. Pro lepší orientaci v problému si vezmeme na pomoc Miroslava Dismana a jeho tabulku s výčtem charakteristik technik rozhovoru a dotazníku:

„Rozhovor

1. Velice pracná a nákladná technika sběru informací.
2. Rozhovor je časově náročný. Získat informace v rámci určitého časového limitu může být velice nákladné a často i nemožné.
3. Rozhovor vyžaduje spolupráci dosti velkého počtu alespoň částečně vyškolených tazatelů v terénu.
4. Výzkum na prostorově rozptýleném vzorku je nákladný.
5. Anonymita výzkumu je pro respondenty málo přesvědčivá.
6. Rozdíly mezi tazateli a rozdíly v jejich chování mohou vyvolat ‚interviewer bias‘.
7. Rozhovor klade menší nároky na iniciativu respondenta, pro respondenta je obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky.
8. V rozhovoru je téměř jisté, že dotazovaná osoba je ta, která byla vybrána do vzorku.
9. Proporce úspěšně dokončených rozhovorů je podstatně vyšší, než návratnost dotazníku.

Dotazník

1. Vysoce efektivní technika, která může postihnout veliký počet jedinců při relativně malých nákladech.
2. Dotazník umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců v poměrně krátkém čase a s poměrně malým nákladem.
3. Spolupracovníci v terénu jsou nezbytní jen někdy (při použití osobně rozdělovaných a sbíraných dotazníků). Požadavky na jejich zaškolení jsou nízké.
4. Náklady šetření na rozptýleném vzorku jsou relativně nízké.
5. Anonymita je relativně přesvědčivá.
6. Formální shodnost podnětové situace je vysoká; „interviewer bias“ je prakticky vyloučen.
7. Dotazník klade vysoké nároky na ochotu dotazovaného, je snadné „přeskočit“ otázky nebo neodpovědět vůbec.
8. U dotazníku je možné, že otázky byly zodpovězeny jiným členem rodiny, nebo, a to nejčastěji, celým rodinným týmem.
9. Návratnost je velice nízká. S výjimkou některých speciálních případů je tak nízká, že jakákoliv reprezentativnost vzorku je ztracena.“

(Disman, 1993, s. 141)

Porovnejme uvedené charakteristiky, které jsou pro přehlednost opatřeny odpovídajícími pořadovými čísly v obou tabulkách, vzhledem k uvažovanému výzkumu. Pro kterou variantu v daném bodě hlasujeme je označeno

D = dotazník, R = rozhovor.

1. Ačkoli finanční rozvahu tento návrh výzkumu v souvislosti s nejistou představou jeho skutečné organizace (studentská svépomoc?) neřeší → D.

2. Jak ukázala již pilotní studie, časová náročnost rozhovoru je (i) v tomto případě skutečně velká nehledě na to, že i pro respondenta bude z časového hlediska výhodnější dotazník → D.

3. Spolupracovníci v terénu s největší pravděpodobností nebudou k dispozici, alespoň ne ve velkém množství, takže i zde je volba jednoznačná → D.

4. Vzorek bude rozhodně rozptýlen po celé České republice → D.

5. Anonymita bude v uvažovaném výzkumu každopádně relativní, zaměřená spíše na jednotlivá data, než na utajení podniků jako takových. Zde se tedy nepřikláníme k žádné variantě.

6. Situace rozhovoru a zúčastněné osoby by zcela jistě ovlivnily odpovědi ve všech „posuzovacích“ kategoriích → D.

7. Úplnost dat od jednotlivých podniků je předpokladem jejich použitelnosti v navrhovaném výzkumu → R.

8. V tomto případě bude respondent osloven elektronickou poštou, a skutečně mu nic nezabrání delegovat vyplnění dotazníku na jakoukoli podřízenou osobu, dokonce s omezeným přístupem k relevantním datům → R.

9. Návratnost se může u navrhovaného výzkumu stát kamenem úrazu → R.

Hlasování tedy dopadá 5 : 3 pro dotazník obdobně jako naznačuje Miroslav Dismán zvýrazněním svých „kladných voleb“ tučným písmem v tabulce. Tato volba je již zohledněna v kapitole 3, kdy umístíme jednotlivé otázky do dotazníku, a předjímáme částečně i jeho grafickou úpravu. Připomeňme ještě, že dotazník bude distribuován elektronicky a to tak, aby mohl být vyplňován bez potíží přímo v PC. Z toho pohledu se jeví vhodnou formou připojit dotazník jako přílohu průvodního (pokud možno stručného) e-mailu ve formátu xls. E-mail bude samozřejmě obsahovat i další přílohy - pokyny k vyplnění dotazníku a použité číselníky. Alespoň malou část ztracených výhod rozhovoru by bylo možno získat zpět telefonickým připomenutím, upozorněním na předmětný e-mail. Praxe ukazuje, že pro adresáta je daleko obtížnější nereagovat na e-mail v případě, že „přizná“ jeho přijetí telefonicky zasílateli. Volba formátu dotazníku xls je pak výhodná i z hlediska výzkumníkovy práce s navrácenými dotazníky. Data bude možno snáze sumarizovat, přenášet do grafické podoby, libovolně seskupovat a řadit.

Tím se dostáváme k fázi výzkumu, která je v tuto chvíli a v situaci pouhého návrhu zatím velmi vzdálená, nicméně je možné se jí alespoň předběžně z hlediska teoretických možností zabývat, a tou je analýza dat.

7 NÁVRH ANALÝZY DAT

Analýzu dat získaných prostřednictvím dotazníků zahájíme grafickým znázorněním. Vizualizace rozložení hodnot nám pomůže v rozpoznání základních konfigurací proměnných a odhadu jejich závislostí. Na základě tohoto prvotního náhledu na data pak budeme volit u jednotlivých dvojic proměnných pro analýzu síly jejich vztahu nejspíše buď Pearsonův nebo Spearmanův korelační koeficient. (Hendl, 2004, s. 57-64)

Hypotézy formulované v návrhu výzkumu předpokládají, že s růstem hodnot jednoho znaku poroste i znak druhý. Pokud by graf ukazoval na vztah lineární, bez odlehlých hodnot, bude vhodný Pearsonův korelační koeficient. Dá se ovšem již na základě pilotní studie předpokládat, že odlehlé hodnoty se v grafech objeví. Jistě se najde rozpočtová organizace, věnující značné finanční prostředky na vzdělávací akce, které nejsou nijak vyhodnocovány, či mamutí podnik, který díky technickému zaměření svého managementu oblast vzdělávání zaměstnanců v oblasti klíčových kompetencí zcela opomíjí. Dále je možno předpokládat, že ačkoli hodnoty budou mít obecně vzestupný charakter, bude se jejich vztah jevit nelineární. Pro tyto případy pak bude vhodnější použít Spearmanův korelační koeficient.

Při výkladu významu zjištěných korelací se vyvarujeme mechanického vyhodnocení jejich případných vysokých hodnot jako prokazující příčinný vztah sledovaných znaků. V průběhu analýzy dat se zřejmě ukáže, že zkoumaný soubor je třeba rozdělit na dvě či více částí podle některého ze sledovaných znaků (například podniková sféra versus rozpočtové organizace), a porovnat závislosti a střední hodnoty v těchto podsouborech. Uvedené návrhy velmi předbíhají současnou situaci návrhu výzkumu, nicméně se pokouší určitým způsobem nastítnit možné a očekávatelné postupy.

ZÁVĚR

V průběhu psaní této práce jsem dospěla k názoru, že problém, na který jsem se zaměřila, není tak snadno uchopitelný, jak se mi zpočátku jevil. Ačkoli se zdá nepochybné, že schopnost a ochota zaměstnanců efektivně komunikovat a spolupracovat při řešení problémů má pro podnik zásadní význam, je těžké přínos takových kompetencí zaměstnanců v praxi měřit. Právě ty podniky, které skutečně v duchu nových pohledů na práci s lidskými zdroji investují relativně velké sumy do vzdělávání svých zaměstnanců, nejsou mnohdy schopny odlišit náklady na vzdělávání odborného charakteru od nákladů na vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí, jmenovitě kooperaci a komunikaci, protože předmět jejich podnikání je nějakým způsobem s touto oblastí spjat. Vystává otázka, zda vůbec má smysl vydělovat tyto kompetence jako předmět hodný zvláštní pozornosti z kontextu podnikového vzdělávání. Zde se ovšem musím vrátit, k úvodním rozvahám své práce, a dále k důkladně pojatému vymezení pojmů kooperativnosti a komunikativnosti, jejichž obsah mě utvrzuje ve smysluplnosti zaměření právě na tyto klíčové kompetence v podnikovém vzdělávání. Pokud by však návrh výzkumu, respektive jeho základní teoretická východiska, měl být využit k realizaci výzkumu, bude nutné jej v každém případě dále rozpracovat, zrevidovat formulaci hypotéz na základě zodpovědně provedeného předvýzkumu, a provést pečlivě jejich operacionalizaci. Připouštím, že předvýzkum poskytne takové zkušenosti a informace, jež výrazným způsobem změní tvář celého navrhovaného výzkumu, a z původního návrhu nezůstane kámen na kameni. Přesto spoléhám na nosnost základní myšlenky navrhovaného výzkumu, a to je zaměření na tolikrát v textu opakované a ovšem tolik v praxi potřebné klíčové kompetence.

Z praktického hlediska je třeba upozornit, že v případě pokusu o realizaci navrhovaného výzkumu bude nutno se věnovat i těm součástem přípravy, které jsou v tomto textu zcela opomenuty, avšak během práce na něm se více či méně zjevně připomínaly, a to časovému harmonogramu projektu, plánování personálního zabezpečení a finanční rozvaze.

Zcela na závěr si dovoluji vyslovit domněnku, že dobře vedený výzkum podnikového vzdělávání v oblasti komunikativnosti a kooperativnosti by mohl a měl poskytnout podnětné výstupy jak pro personální útvary velkých podniků, tak management podniků menších, a v neposlední řadě též pro samotné zaměstnance.

Soupis bibliografických citací

BELZ, Horst, SIEGREST, Marco. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha : Portál, 2001. Z druhého rozšířeného německého vydání Kursbuch Schlüsselqualifikationen přeložila Dana Lisá. ISBN 80-7178-479-8

BENEŠ, Milan. 2004. K problematice pojmu kompetence. In Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu, kolektiv autorů. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X

DISMAN, Miroslav. 1993. Jak se vyrábí sociologická znalost – příručka pro uživatele. Praha : Univerzita Karlova Karolinum, 1993. ISBN 80-7006-822-9

EMROVÁ, Lenka. 2007. Efektivní komunikace. Rekvalifikační a specializační kurz Kamnář, montér suchých staveb a obkladač. Horní Bříza : Silikátový svaz, partnerská organizace SOU Horní Bříza, 2007. ISBN 80-86821-19-6

HENDL, Jan. 2004. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1

JANOUSEK, Jaromír, a kol. 1985. Aktivita, tvořivost a kooperace jako psychologické faktory vědeckotechnického rozvoje. Praha : Univerzita Karlova, 1985. ISBN 60-048-85

LOWE, John. 1970. Adult Education in England and Wales, A Critical Survey. London : Joseph, 1970. ISBN 0-7181-0700-4

MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena, aj. 1996. Velký sociologický slovník, Praha : Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. Andragogické aspekty teorie lidského kapitálu. In Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu, kolektiv autorů. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X

MUŽÍK, Jaroslav. 1999. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha : Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha. 2001. Praha : Ústav informací ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Občanské sdružení Slunečnice. 2008. Kurz komunikační dovednosti – informace [on line]. Děčín, 2008 [cit. 29.1.2008]. Dostupné na Internetu <www.slunecin.org>

PALÁN, Zdeněk. Profesionální vzdělávání 2002. 2003. Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení Univerzity Karlovy v Praze, Filozofická fakulta, nakladatelství MJF Praha, 2003. ISBN 80-86284-29-8

REICHEL, Jiří. 2004. Kapitoly systematické sociologie. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-80-7

TENNANT, Mark. 1995. Learning and Change in the Adults Years. San Francisco : Jossey-Bass, 1995. ISBN 0-7879-6498-0

TURECKIOVÁ, Michaela. 2007. Klíč k účinnému vedení lidí, Odemkněte potenciál svých spolupracovníků. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-246-0882-9

VODÁK, Jozef, KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. 2004. Vyhodnocujete přínosy podnikového vzdělávání? [on line] In Vzdelavani.ihned.cz, Praha, 2004 [cit. 26.1.2008]. Dostupné z URL <http://ihned.cz/3-21963705-vyhodnocujete-000000_d-f3>

VODÁK, Jozef, KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. 2007. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7