

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Provozně ekonomická fakulta**

**Katedra řízení**



**Diplomová práce**

**Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR**

**Zdenka Dušková**

© 2016 ČZU v Praze

# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Provozně ekonomická fakulta

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Zdenka Dušková

Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR

Název anglicky

Management of the labour office employees education

---

### Cíle práce

Cíl práce je stanoven jako zhodnocení systému vzdělávání pracovníků Úřadu práce ČR a případné navrzení možných zlepšení. V rámci hlavních cílů budou splněny dílčí cíle v podobě přiblížení významu vzdělávání pro motivaci zaměstnanců a role celoživotního vzdělávání nejen v řízení podniků.

### Metodika

V metodickém postupu bude aplikována především deskriptivní a explorativní metoda. V praktické části bude pomocí vlastního šetření zjišťována skutečná situace a postoj zaměstnanců různých úrovní. Následně budou navrženy nástroje pro optimalizaci a rozvoj efektivity vzdělávání pracovníků.

Doporučený rozsah práce

60-80

Klíčová slova

Vzdělávání, vzdělávání zaměstnanců, řízení lidských zdrojů, celoživotní učení, Úřad práce ČR

---

Doporučené zdroje informací

ARMSTRONG, M. Personální management: základy moderní personalistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999.

ISBN 80-716-9614-5.

HROŇ, F., KUCHARČÍKOVÁ, A. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. 4., rozš. a dopl. vyd. Ostrava: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.

PALÁN, Z. Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A., Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

---

Předběžný termín obhajoby

2016/17 ZS – PEF

Vedoucí práce

prof. Ing. Jan Hroň, DrSc., dr. h. c.

Garantující pracoviště

Katedra řízení

---

Elektronicky schváleno dne 30. 10. 2013

prof. Ing. Ivana Tichá, Ph.D.

Vedoucí katedry

---

Elektronicky schváleno dne 5. 12. 2013

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 01. 05. 2016

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Praze dne 29. listopadu 2016

---

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala celé Provozně ekonomické fakultě ČZU v Praze a především svému vedoucímu práce prof. Ing. Janu Hronovi, DrSc., dr. h. c., za podnětné vedení v průběhu psaní práce i celého studia. Dále děkuji své chápavé rodině.

# Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR

## Souhrn

Diplomová práce „Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR“ se v první řadě zabývá vzděláváním, které provází moderního člověka celý život. Teoretická východiska práce se proto věnují základním pojmům jako je učení se, vzdělávání, znalosti, dovednosti, kvalifikace, celoživotní učení, lidský kapitál, lidské zdroje. Návazně jsou definovány základní principy i význam strategického řízení a firemního vzdělávání, které je rozebráno detailněji. Zmíněny jsou tak přístupy k vzdělávání pracovníků v podniku, možnosti a skutečná realizace systematicky koncipovaného firemního vzdělávání včetně současného stavu tohoto vzdělávání a jeho příčin. Vlastní práce poté zkoumá současnou pozici vybraného subjektu ovlivněnou jeho historickým vývojem a analyzuje činnost Úřadu práce ČR prostřednictvím pravidelně zveřejňovaných zpráv. Pro přiblížení systému řízení vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech je využit příslušný služební předpis účinný od roku 2016. Vlastní pohled zaměstnanců na podnikové vzdělávání pak přináší provedené šetření. Zjištěné zkušenosti dotázaných je možné zhodnotit jako veskrze pozitivní a v souvislosti s předchozími nálezy této práce je možné dojít k závěru, že systém řízení vzdělávání pracovníků Úřadu práce ČR se jeví jako funkční.

**Klíčová slova:** Vzdělávání, vzdělávání zaměstnanců, řízení lidských zdrojů, celoživotní učení, Úřad práce ČR.

# **Management of the Labour Office employees education**

## **Summary**

The master's thesis "Management of the Labour Office employees education" primarily concerns with the education that accompanies modern human through whole life. Thus, theoretical background of this work is devoted to the basic terms, such as learning, education, knowledge, skills, qualification, lifelong learning, human capital, human resources. Afterwards, basic principles and the importance of strategic management and corporate education, which is discussed in more detail, are defined. The approaches to the employees training in the company, possibilities and actual implementation of systematically conceived corporate training, including the current state and reasons of this education, are mentioned. Empirical part investigates the current state of the selected entity influenced by its historical evolution and it analyzes the activities of the Labour Office based on regularly published reports. For description of management system of the state public offices employees education, the respective service instruction valid from 2016 is used. Performed investigation shows the personal insight of the employees into the company training. Found respondents experience could be evaluated as entirely positive, and in accordance with previous findings of this work, it could be concluded that the management of the Labour Office employees education appears to be functional.

**Keywords:** Education, employee training, human resources management, lifelong learning, the Labour Office.

# Obsah

<b>1 Úvod.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Cíl práce a metodika .....</b>	<b>12</b>
2.1 Cíl práce .....	12
2.2 Metodika .....	13
<b>3 Teoretická východiska .....</b>	<b>14</b>
3.1 Základní pojmy spojené se vzděláváním .....	14
3.1.1 Učení (se), vzdělávání, znalosti a dovednosti.....	14
3.1.2 Kvalifikace, lidský kapitál a lidské zdroje.....	15
3.2 Lidský kapitál, lidské zdroje a celoživotní učení jako teoretické přístupy .....	16
3.2.1 Vývoj konceptu lidského kapitálu .....	16
3.2.2 Lidský kapitál v ekonomických a dalších teoriích.....	17
3.2.3 Lidské zdroje v krizových situacích .....	18
3.2.4 Koncept (a realita) celoživotního učení .....	19
3.3 Přístupy k personální práci a řízení lidských zdrojů .....	22
3.4 Strategické řízení.....	23
3.5 Firemní (podnikové) vzdělávání .....	25
3.5.1 Přístupy k vzdělávání pracovníků v podniku.....	26
3.5.2 Možnosti a skutečná realizace systematicky koncipovaného firemního vzdělávání .....	30
3.5.3 Současný stav vzdělávání ve firmách a jeho příčiny .....	35
<b>4 Vlastní práce – Úřad práce České republiky.....</b>	<b>37</b>
4.1 Historický vývoj ÚP ČR a tvorba jeho současné pozice.....	37
4.2 Analýza činnosti ÚP ČR .....	39
4.3 Systém řízení vzdělávání.....	44
4.4 Vlastní šetření.....	46
<b>5 Výsledky a diskuse .....</b>	<b>48</b>
5.1 Výsledky .....	48
5.1.1 Struktura odpovědí.....	48
5.1.2 Analýza odpovědí .....	52
5.1.3 Zhodnocení výsledků .....	59
5.2 Diskuse.....	60
<b>6 Závěr.....</b>	<b>62</b>
<b>7 Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>64</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>70</b>
Seznam příloh.....	70



## Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztah činností: učení (se) – rozvoj – vzdělávání .....	14
Obrázek 2: Vzdělávání osob 25 – 64 let .....	21
Obrázek 3: Vnější prostředí ovlivňující podnikové vzdělávání.....	26
Obrázek 4: Segmenty vnějšího prostředí .....	27
Obrázek 5: Základní cyklus systematického vzdělávání, jeho východiska a předpoklady .	31
Obrázek 6: Srovnání vývoje objemu činnosti za rok 2013 a 2015 .....	42
Obrázek 7: Vývoj příjmů a výdajů .....	43
Obrázek 8: Reálná účast na vzdělávacích aktivitách .....	48
Obrázek 9: Žádoucí účast na vzdělávacích aktivitách .....	49
Obrázek 10: Spokojenost s nabídkou vzdělávacích aktivit .....	49
Obrázek 11: Hodnocení přínosnosti vzdělávacích aktivit .....	50
Obrázek 12: Účast na vzdělávání mimo zaměstnání .....	51
Obrázek 13: Význam vzdělávání .....	51
Obrázek 14: Věková struktura .....	52

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled objemu činnosti za rok 2015 .....	40
Tabulka 2: Přehled objemu činnosti za rok 2013 .....	41
Tabulka 3: Četnost vzdělávání podle pracovní pozice .....	53
Tabulka 4: Četnost vzdělávání podle věku .....	53
Tabulka 5: Četnost podnikového a vlastního vzdělávání .....	54
Tabulka 6: Reálná a žádoucí četnost vzdělávání .....	54
Tabulka 7: Přínosnost absolvovaných aktivit ve vztahu k jejich žádoucí četnosti .....	55
Tabulka 8: Žádoucí četnost vzdělávání podle věku .....	55
Tabulka 9: Žádoucí četnost vzdělávání podle jeho převažujícího významu pro sebe a úřad .....	56
Tabulka 10: Význam podnikového vzdělávání podle pracovní pozice .....	56
Tabulka 11: Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich reálné četnosti .....	57
Tabulka 12: Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich přínosnosti .....	57

Tabulka 13: Vlastní vzdělávání podle pracovní pozice .....	58
Tabulka 14: Oblast výkonu práce v souvislosti s žádoucí účastí na vzdělávání.....	58

# 1 Úvod

Vzdělávání v moderní době nemůže končit tradiční soustavou školství, ale je nutné jeho pokračování v podobě celoživotního učení nebo třeba podnikového vzdělávání. I v této oblasti se proto v posledních letech čím dál častěji uplatňují manažerské metody dříve typické pro oblasti čistě ekonomické. Lidský kapitál může být v současném konkurenčním prostředí považován za základní stavební jednotku společností, které se chtějí rozvíjet a posilovat tak svou pozici například i v mezinárodním kontextu.

Předkládaná práce se zaměřuje na řízení vzdělávání, které ve firmách bývá zahrnováno jako součást řízení lidských zdrojů, avšak je důležitou hodnotou i pro dosahování stanovených cílů podniků. Určitou formou vzdělávání v průběhu života prochází každý člověk, je součástí jeho života prakticky již od narození. Vystává však otázka, nakolik využitelné jsou takto získávané poznatky pro další osobní či profesní život, utváření osobnosti a rozvoj schopností jednotlivců i celých skupin. Velice diskutován je také vztah dosaženého vzdělání a především přesun ke kvalifikaci požadované pro vykonávání určitého povolání. Právě kvalifikace, tedy důraz na všestranné využití získaných znalostí a dovedností, je klíčová pro řadu zaměstnavatelů, sami ji u zaměstnanců vyžadují a také zpětně utváří.

Úřad práce České republiky je institucí, která nejen zprostředkovává další vzdělávání a zvyšování kvalifikace osob například prostřednictvím rekvalifikací, ale uvědomuje si i význam vzdělávání vlastních zaměstnanců. Jeví se tak jako vhodnou organizací k prozkoumání uplatňování manažerských metod řízení vzdělávání především vlastních zaměstnanců. Rozvíjející se organizace a její zaměstnanci se v současné dynamické době totiž nemohou spokojit s pouhým získáním dovedností, teprve jejich uplatnění v praxi znamená další růst společnosti.

## 2 Cíl práce a metodika

Jak název práce „Řízení vzdělávání pracovníků ÚP ČR“ napovídá, je jejím cílem zhodnocení přístupů k řízení podnikového vzdělávání. K jeho dosažení poslouží především níže uvedené deskriptivní a explorativní metody.

### 2.1 Cíl práce

Cíl práce je stanoven jako zhodnocení významu podnikového vzdělávání a systému vzdělávání pracovníků Úřadu práce ČR. Jako návazný cíl je tak možné případně definovat návrh pro zlepšení tohoto systému. K řízení vzdělávání existuje řada teoretických přístupů, jejichž principy je možné identifikovat i na příkladu ÚP ČR.

V rámci hlavních cílů jsou splněny dílčí cíle v podobě přiblížení významu vzdělávání pro motivaci zaměstnanců, pro podniky samotné a role celoživotního vzdělávání nejen v řízení podniků. Pro ukotvení zkoumané problematiky, a tedy z hlediska teoretických poznatků, je proto nutné zabývat se teoriemi tvorby a kultivace lidského kapitálu či řízení lidských zdrojů, jeho vnímání v obecné, ale i ekonomické a vzdělávací oblasti s důrazem na možnosti podnikového vzdělávání. Rozebrány jsou zároveň také teoretické i praktické poznatky týkající se řízení samotného či managementu vzdělávání, význam strategického přístupu k vzdělávání pracovníků v podnicích apod.

Explicitně lze cíl této práce pro lepší přehlednost stanovit následujícím způsobem jako:

- Zhodnocení systému vzdělávání pracovníků na příkladu Úřadu práce ČR.

Cíl práce evidentně zahrnuje jak přiblížení významu podnikového vzdělávání, tak následné vlastní zhodnocení podnikového vzdělávání zaměstnanci a na takto definovaný cíl poté navazují tyto výzkumné otázky práce:

- Jaký význam má podnikové vzdělávání pro firmu a jednotlivce?
- Jak hodnotí podnikové vzdělávání zaměstnanci ÚP ČR?

## 2.2 Metodika

Metody využití v této práci vychází z jejich stanoveného cíle. Obecně lze použitý metodologický přístup zahrnovat jako případovou studii implementace řízení podnikového vzdělávání na vybraném případu – ÚP ČR, jak uvádí Hendl [2005], nebo Jelínková [2011]. Případová studie je zde pojímána jako detailní studium komplexního sociálního fenoménu, tedy zjištění jak a proč podnikové vzdělání probíhá určitým způsobem. Popisný typ případové studie i v této práci staví své základy na detailních teoretických základech [Jelínková 2011: 194, 202].

V metodickém postupu je proto aplikována především deskriptivní a explorativní metoda. Získané teoretické poznatky z oblasti vzdělávání, podnikového vzdělávání, řízení lidských zdrojů apod. jsou aplikovány na vybraný příklad organizace. V praktické části je nejprve zanalyzována pozice zkoumaného subjektu syntézou veřejně dostupných dat o jeho činnosti. Dále je pomocí vlastního šetření zjišťována skutečná situace a postoj zaměstnanců různých úrovní nejen k podnikovému vzdělávání.

Po provedení těchto deskriptivních a explorativních kroků je možné identifikovat případné hlavní problémy a navrhnout nástroje pro optimalizaci a rozvoj efektivity vzdělávání pracovníků nebo další zkoumání.

### 3 Teoretická východiska

Podkapitoly této části diplomové práce obsahují především souhrn poznatků z bedlivě prostudovaných domácích i zahraničních, elektronických i tištěných publikací a článků. Před samotným řešením problémů nastíněných v předchozích kapitolách je totiž nutné se dobře seznámit se zkoumanou oblastí v různých souvislostech, které se ve společnosti, firmách a odborné literatuře objevují.

#### 3.1 Základní pojmy spojené se vzděláváním

Základní pojmy často zmiňované v této práci je možné rozčlenit do dvou kategorií. První oblast se týká především obecných činností či procesů, druhá kategorie je již spojována zejména s konkrétním ztělesněním v člověku.

##### 3.1.1 Učení (se), vzdělávání, znalosti a dovednosti

Na první pojem „učení“ je možné nahlížet jako na organizovaný i spontánní proces změny ve vědění i konání. Tato změna je tedy realizována jak záměrně, tak i například metodou pokusu a omylu a jejím zdrojem je především údiv, zkušenost a kritické myšlení. Vzdělávání oproti učení je poté úžeji zaměřené, týká se jasně ohraničených a organizovaných činností, dochází jím k osvojování žádoucích vědomostí [Hroník 2007].



Obrázek 1: Vztah činností: učení (se) – rozvoj – vzdělávání [Hroník 2007: 31]

Jak z předchozího schématu plyne, důležitým termínem ve zkoumané oblasti je „rozvoj“, který odkazuje k dosahování změny právě v podobě učení se žádoucím věcem [Ibid.].

V současné době je často používaným pojmem, který spojuje vzdělávání a výchovu, pojem edukace. Výchova spočívající v zaměřeném formování vlastností člověka v oblasti jeho osobnosti či charakteru se tak spolu s formálněji vnímaným učením tímto způsobem v literatuře i praxi kloubí. Další vzdělávání pak většinou označuje veškeré formy vzdělávání, které se uskutečňují až po odchodu ze školní soustavy již v průběhu zaměstnání. Do dalšího vzdělávání bývá zařazováno právě i podnikové vzdělávání, rekvalifikace či soukromé kurzy apod. [Veselý 2005].

Znalosti poté tvoří určitou poznatkovou základnu vznikající především vzděláváním a jsou klíčovým faktorem pro úspěšnost firem v současné dynamické době. Jako dovednosti jsou pak definovány schopnosti uplatnění znalostí, tedy jejich převedení do praxe [Hroník 2007].

### **3.1.2 Kvalifikace, lidský kapitál a lidské zdroje**

Kvalifikace se oproti předchozím termínům již pojí s určitým ztělesněním v člověku a prakticky i se zhmotněním výstupu dříve specifikovaných činností v podobě dosažených osvědčení. Kvalifikace v podobě zisku oficiálně potvrzené způsobilosti deklaruje osvojení odborných znalostí a dovedností jedinců, které jsou následně vyžadovány zaměstnavateli. Tento systém osvědčování je vhodný v současné době, kdy dochází neustále ke zvyšování mobility pracovních sil, a tak je možné uznávání kvalifikace zahraničních pracovníků. Avšak právě s tímto rozvojem souvisí i přenos požadavků zaměstnavatelů od původního dosaženého vzdělání, ke kvalifikaci a následně k ještě šířeji využitelným klíčovým kompetencím, které od zaměstnanců očekává. Úzké specializace mohou vzhledem k dynamice vývoje požadavků hůře hledat uplatnění. Kvalifikaci lze pojímat i jako určité vzdělanostní či kvalifikační uspořádání společnosti [Veselý 2005].

Kromě lidského kapitálu se v literatuře objevuje mnoho dalších druhů kapitálu s různou mírou konkretizace jejich definic. Lidský kapitál je však specifický svým navázáním na konkrétního nositele a kromě výše definované kvalifikace zahrnuje

například i osobní vlastnosti svých nositelů a jejich celkové dispozice či chování [Brožová 2003].

Termín lidské zdroje je naopak již úžeji zaměřen a staví v popředí ekonomický nebo výrobní rozměr tohoto zdroje. Vedle materiálových, finančních a informačních zdrojů jsou právě lidské zdroje základem fungování každého podniku. Vzhledem k tomuto pojetí je následně pojem lidské zdroje často využíván v ekonomických teoriích i managementu. Objevuje se nová vědní a spíše praktická disciplína: řízení (management) lidských zdrojů [Palán 2002].

## **3.2 Lidský kapitál, lidské zdroje a celoživotní učení jako teoretické přístupy**

Pro každý výzkum či řešení problému jsou podstatné teoretické přístupy k jejich zkoumání, které téma ukotvují a poskytují důležité informace o problému samotném a možnostech jeho řešení. Z těchto důvodů jsou v následujících podkapitolách přiblíženy teorie týkající se nejen výše specifikovaných pojmů, ale především jejich význam a spojení s dalšími vědními přístupy.

### **3.2.1 Vývoj konceptu lidského kapitálu**

Vedle kategorie „lidské zdroje“ se v průběhu dvacátých let 20. století začal rozšiřovat i pojem „lidský kapitál“ [Vomáčková, Barták 2007]. Lidský kapitál a především jeho teorie se potom podle některých autorů začínají konkrétněji objevovat v šedesátých letech 20. století a důraz kladou na propojenost či přímý vztah vzdělání jedinců s jejich produktivitou. Podle andragogického slovníku, tedy slovníku oboru zabývajícího se vzděláváním dospělých, je lidský kapitál: „...*Zásoba znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe...*“ [Palán 1999]. Rozborem, rozvojem a ověřováním této stručné definice se pak vynořovaly další souvislosti a teorie. Diskutovány a testovány byly především souvislosti mezi kvalifikací a produktivitou, což podmiňovalo zájem o podnikové vzdělávání a také částečně vysvětlovalo nabídku vzdělávání odpovídající potřebě trhu [Ibid.].



Některé tyto zmiňované souvislosti se potvrdily, jiné ne, ale v každém případě odstartovaly další zájem a bádání v této oblasti. Návazné výzkumy a teorie se poté zabývaly souvislostí výše dosaženého vzdělávání a atraktivnosti pro zaměstnavatele (tzv. teorie filtru), nebo obdobnou deklarativní funkcí dosaženého vzdělání v podobě titulů a certifikátů (tzv. teorie signálu nebo kredencialismu podle anglického originálu). Na druhé straně se především v současné době objevuje opačný fenomén, tedy výskyt jakési formální „převzdělanosti“ hlavně mladých lidí, kteří spoléhají na efekt získaných osvědčení jejich kvalifikace. Dosahování vyšších a vyšších oficiálních titulů však může vést k inflaci jejich hodnoty [Ibid.].

Toto poněkud pesimistické vidění vzdělávání a lidského kapitálu není jediný možný směr, který se v odborné literatuře vyskytuje. Zmiňovány jsou i další rozměry a souvislosti „kapitálu“ společnosti a jedinců, tedy např. teorie mnohačetných forem kapitálu [Veselý 2006]. Diskutován je tak kapitál sociální [Vomáčková, Barták 2007] a ekonomický, nebo také v jiném úhlu chápání sociální a ekonomický blahobyt, jeho zdroje či od toho odvozená kvalita života [Veselý 2006]. Přes některé kritické pohledy je tedy snaha o rozvoj kapitálu společnosti aktuálním tématem a tím, co může přispívat ke konkurenceschopnosti, ale i soudržnosti v EU [Ministerstvo 2007].

### **3.2.2 Lidský kapitál v ekonomických a dalších teoriích**

Lidský kapitál v ekonomické perspektivě a jednotlivé části tohoto sousloví vychází z řady ekonomických pojmů, teorií a hlavně definic, které jsou zde v základním rozměru převzaty převážně od českých autorů vycházejících z anglických originálů.

*„V obecné ekonomii je kapitál definován jako hodnota, která je schopna zhodnocení, tj. přináší svému vlastníkovvi výnos v podobě zisku nebo úroku (...), kapitál může existovat v různých formách: v podobě fyzického kapitálu (jako jsou stroje a zařízení) a v podobě finančního kapitálu (volné peněžní prostředky a další finanční aktiva, které má určitý subjekt k dispozici) [Veselý 2006: 5]. Lidský kapitál lze v ekonomickém slova smyslu chápat jako aktivum vtělené do konkrétního jedince, které lze akumulovat a zhodnocovat“ [Vomáčková, Barták 2007: 9]. Zakladatelem ekonomického pojetí lidského kapitálu byl americký ekonom a také nositel Nobelovy ceny za ekonomii Milton Friedman, na kterého*

poté navázala chicagská ekonomická škola, především T. W. Schutz a G. Becker [Brožová 2003].

Pod vlivem Beckera a Schutze se do centra zájmu ekonomů dostávají i témata spadající do oblasti působnosti věd, jako je sociologie, psychologie a další, které do lidského kapitálu a jeho výše zahrnují i další sady vrozených a získaných dispozic. Centrální přístup ekonomických teorií k lidskému kapitálu pak tvoří analýza přínosů a nákladů každodenního rozhodování jedinců i společnosti jako celku. Přínosy a náklady však nemusí být pouze ekonomické, ale i neekonomické povahy, mohou opět dopadat jak na jedince, tak na celou společnost [Vomáčková, Barták 2007 a Brožová 2003]. Vzdělávání nejen jako prostředek ke zhodnocení lidského kapitálu se proto stává i v dílech již zmiňovaných autorů Beckera a Schutze centrálním tématem.

Lidský kapitál, jak již bylo naznačeno, je často zkoumaným problémem i z hlediska sociologie. Existuje mnoho studií, které testují souvislost úspěchu na trhu práce, výše mzdy, dosaženého vzdělání a lidského kapitálu. V tomto pohledu opět v souvislosti s ekonomickým pohledem lze lidský kapitál spolu se samotnou vykonanou prací kvantifikovat v podobě mzdy. *„Mzdové rozdíly mezi málo kvalifikovanými a více kvalifikovanými profesemi lze tudíž interpretovat jako diferencované výnosy z lidského kapitálu, který má podobu studiem a praxí získaných schopností, znalostí a vědomostí“* [Brožová 2003: 34]. Dosažení vyššího osvědčení (tedy například vysokoškolského diplomu) podle tzv. signální teorie pak nejen zaměstnavateli dává na vědomí, že jeho držitel kromě znalostí musí mít i další dostatečné schopnosti využitelné v praxi. Návazně existuje u takovýchto pracovníků předpoklad lepšího potenciálu k v současné době nezbytnému celoživotnímu učení. Na druhou stranu jistota a rostoucí autonomie konkrétních vzdělaných pracovníků na trhu práce přispívá ke zvyšování jejich mobility a zaměstnavatelé mohou mít problém zaměstnance udržet [Ibid.].

### **3.2.3 Lidské zdroje v krizových situacích**

Jak z předchozích podkapitol plyne, strategické řízení lidských zdrojů, vzdělávání a lidského kapitálu je pro úspěšně se nejen ekonomicky rozvíjející společnost stěžejní. V současné době, kdy se stále objevují důsledky nebo nové rozměry hospodářské krize,

mohou hlavní roli v řešení těchto problémů sehrávat přístupy strategického řízení lidských zdrojů nebo personální management jako nástroj jejich rozvoje a především tedy aktivní přístup k řešení kritických situací či jejich optimalizace [Stýblo 2010].

Podle Jiřího Stýbla je optimalizace lidských zdrojů „...*docíleno, když je lidský kapitál sladěn s klíčovými iniciativami organizace za účelem dosažení maximální podnikatelské výkonnosti*“ [Ibid.: 7]. Odpovědné osoby tak musí umět v dostatečné míře reagovat jak na výzvy stávající, tak i budoucí. Nejedná se však pouze o manažery jednotlivých firem, ale i o zástupce veřejného sektoru, kde například z hlediska řízení a kontroly v současné době po tlaku odborné veřejnosti i nutnosti vycházející z praxe dochází k přechodu z principu takzvané zpětné vazby k vazbě dopředné či stanovování standardů v řízení [Ochrana 2007]. Orientace rozhodování podle minulých efektivních modelů v současné dynamické době nemusí být dostačující. Také samotná manažerská rozhodnutí konaná ve vrcholných patrech patřičných institucí ovšem nemohou být dostatečně efektivní, pokud nejsou přijata na všech nižších dotčených úrovních [Stýblo 2010]. Představy, že ekonomika nebo i pozice samotné firmy bude po odeznění hospodářské krize pokračovat stejným směrem, jako před jejím zásahem, je samozřejmě mylná. „*Smyslem protikrizových opatření musí být především nalezení nových podnikatelských záměrů, přinášejících získání nových výnosů. Nápravná opatření musí mít také dlouhodobou, strategickou dimenzi*“ [Ibid.: 12]. Problémem je, pokud se na vzdělávání v dobách ekonomického strádání pohlíží jako na nadbytečné náklady, nikoliv jako na investici do budoucnosti podnikání, protože výsledky školení a návratnost takovýchto investic není vidět okamžitě, ale přesto je klíčové pro dlouhodobou prosperitu každého podnikání [Rida-E-Fiza a kol. 2015].

### **3.2.4 Koncept (a realita) celoživotního učení**

„*Celoživotní učení je chápáno jako významný činitel, schopný průběžně plnohodnotně a efektivně připravovat člověka na plnění pracovních i společenských funkcí*“ [Palán 2006: 25]. V Evropě se tento obrat v podobě koncepční změny pojetí vzdělávání začíná ve větší míře v novodobé éře objevovat v 70. letech minulého století, i když jeho prazáklady je možné vysledovat až k odkazu Jana Ámose Komenského [Ibid.]. Celoživotní vzdělávání

se objevuje i v politikách Evropské unie především od roku 1990 jako prostředek umožňující zvyšování konkurenceschopnosti jedinců v neustále se měnících sociálních a ekonomických podmínkách. Je však otázkou, nakolik mohou být strategie uplatňované z úrovně EU vhodné pro využití ve značně různorodých zemích, které EU tvoří [Clain 2016]. Celoživotnímu učení se ovšem nevěnuje pouze EU, ale v podstatě navazuje na již vzniklé iniciativy UNESCO a následně OECD. Oproti ekonomickému chápání lidského kapitálu se celoživotní učení zaměřuje i na uplatnění všech znalostí a hodnot ve všech rolích života, tedy ne pouze v pracovní rovině [Palán 2006].

I když lze celoživotní učení rozdělit do různých forem, úrovní či životních etap, je důležité jej pojímat jako kontinuální proces trvající po celý život člověka, pro nějž je klíčovou schopností „naučit učit se“. Tento koncept staví na výkonné vzdělávací soustavě přizpůsobené potřebám společnosti jako celku, snaze zaměstnanců i zaměstnavatelů dále se vzdělávat a na úsilí sociálních partnerů předcházet sociálnímu napětí či problémům, k nimž případně tito aktéři hledají konstruktivní řešení. Tento přístup je, kromě již zmíněné přípravy pro práci, zaměřen na posilování občanských funkcí a osobní rozvoj člověka. Efektivní praktické využití přístupu celoživotního učení je poté vnímáno jako cesta například k posílení rovných příležitostí a integrující společnosti [Ibid.].

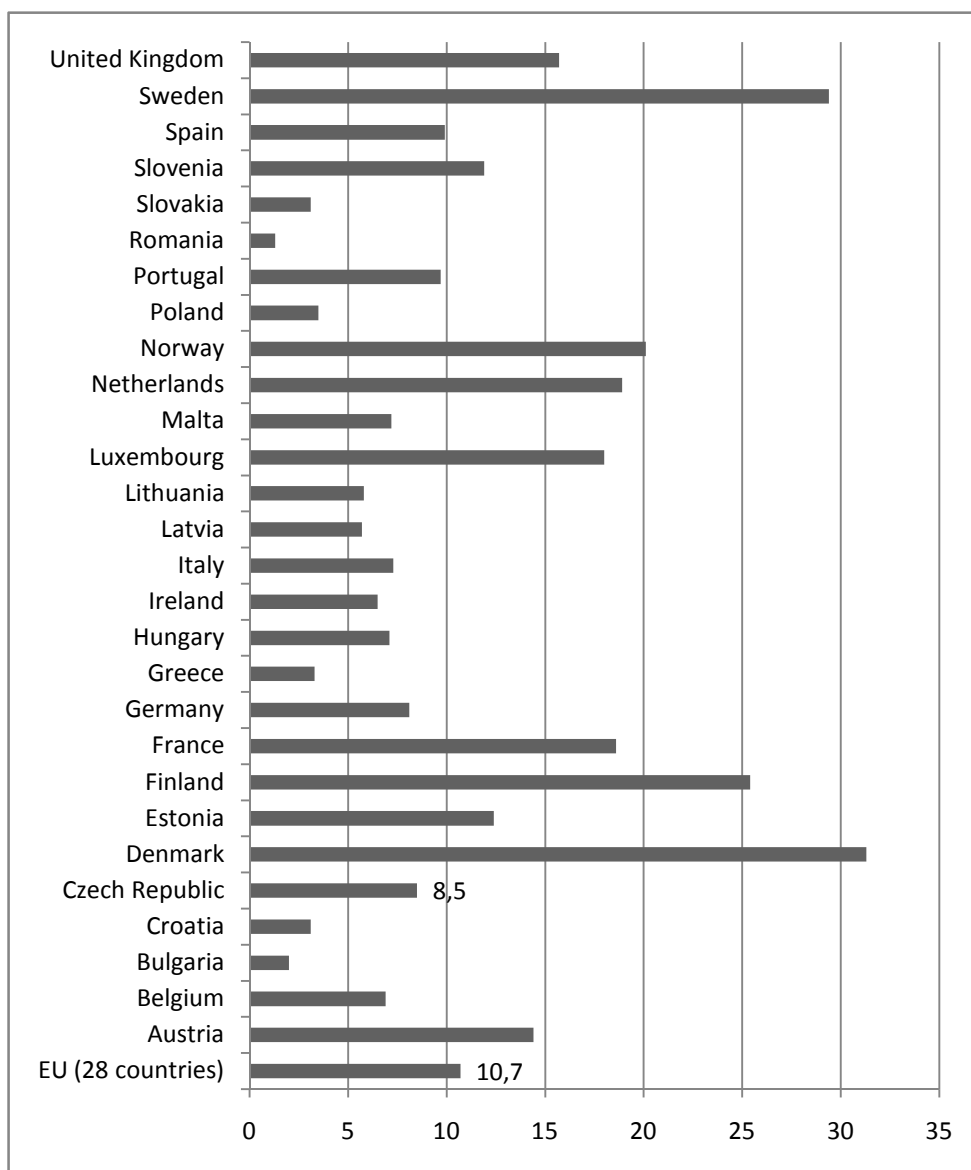
Celoživotní učení je možné rozdělit například na vzdělávání počáteční a další, jak bylo výše naznačeno.<sup>1</sup> Další vzdělávání se týká především vzdělávání dospělých, které tvoří samostatnou kategorii vzdělávání – vědní disciplínu andragogiku. Kromě obdobných funkcí, které zastřešuje i celoživotní vzdělávání, jako je funkce integrační, plní další vzdělávání funkce informační, inovační, aktualizací, komunikační, rekreační apod. Ucelený systém dalšího vzdělávání v České republice však nemá dobrou pozici a byla by zapotřebí jeho rekonceptualizace hlavně v oblasti jeho financování [Ibid.].

Dle následujících dat z Eurostat za rok 2015 je Česká republika z hlediska celoživotního vzdělávání dospělých pod průměrem EU 28. Obrázek zobrazuje procento

---

<sup>1</sup> Celá soustava celoživotního učení je pak znázorněna v příloze 1.

pozitivních odpovědí na dotaz, zda se respondentům ve věku 25 až 64 let během čtyř týdnů před provedením šetření dostalo určitého druhu vzdělávání.



Obrázek 2: Vzdělávání osob 25 – 64 let [Lifelong 2016]

### 3.3 Přístupy k personální práci a řízení lidských zdrojů

V organizacích zahrnuje personální práce řadu aktivit spojených se získáváním, fungováním a formováním zaměstnanců, v organizování jejich činností. Neméně důležité je vzájemné propojování činností mezi spolupracovníky a jejich vztah k vykonávané práci, vlastnímu personálnímu a sociálnímu rozvoji, kterému se personalistika rovněž věnuje. Vzhledem k tomu, že většina oblastí řízení organizací staví na personální základně, je význam personální práce v podniku stěžejní [Koubek 2001].

Kromě personální práce a personálního řízení je často skloňovaným termínem ve zkoumané oblasti i řízení lidských zdrojů. Někteří autoři v těchto pojmech nevidí rozdíl, avšak naznačení určitých odlišností je v literatuře i praxi častější [Armstrong 2007]. Základní diference spočívá v tom, co termíny označují z hlediska míry obecnosti. Zatímco personální práce zahrnuje širší oblast aktivit souvisejících s personální složkou podniku, sféra řízení lidských zdrojů poté již odkazuje na konkrétní uplatňovanou koncepci (její fázi apod.). Od nejobecnějšího pojetí personalistiky či personální práce lze konkretizací přejít k personální administrativě, personálnímu řízení a řízení lidských zdrojů [Koubek 2001].

Obecným a také hlavním cílem řízení lidských zdrojů je zajištění takových dostatečných lidských kapacit v podniku, aby tyto kapacity byly následně schopny plnit cíle stanovené podnikem. Cíle řízení lidských zdrojů proto konkrétněji zahrnují například již zmiňované řízení lidského kapitálu, řízení odměňování či ovlivňování efektivnosti organizace [Armstrong 2007]. K dosahování těchto cílů by mělo vést plnění určitých úkolů, mezi které v oblasti řízení lidských zdrojů bývají řazeny následující úkoly, jimž se předkládaná práce věnuje. Jsou to:

- personální a sociální rozvoj pracovníků,
- efektivní vedení, formování a kooperace týmů,
- dodržování zákonů a budování dobré zaměstnavatelské pověsti organizace.

Na takto široce stanovené úkoly samozřejmě navazují úkoly specifické, či přímo konkrétní aktivity, které je nutné k úspěšnému rozvoji firmy a řízení lidských zdrojů uplatňovat. Hierarchie těchto úkolů je závislá na přístupu každého podniku

a vyvíjí se v čase. Mezi hlavní aktivity tak v současné době bývá řazeno právě vzdělávání a rozvoj pracovníků, organizační rozvoj, anebo formování personálu organizace apod. [Koubek 2001].

Jak z výše uvedeného plyne, nelze jednotlivé cíle a úkoly řešit odděleně, avšak stále více se do popředí dostává strategický přístup nejen ke vzdělávání, ale řízení celého podniku. Personální řízení totiž přímo do určité strategie podniku zapadá.

### **3.4 Strategické řízení**

Strategickému řízení se věnuje řada autorů v nesčetném množství publikací a tomuto tématu by mohla být věnována celá práce. Pro potřeby zasazení zkoumané problematiky do kontextu jsou zde však uváděny pouze základní poznatky týkající se strategického řízení.

Z původně úzce chápaného a užívaného centrálního pojmu strategie, který se uplatňoval především ve vojenství, se postupem času především po druhé světové válce stal dominantní přístup aplikovaný i v podnicích. Strategie tak může být pojímána obecně jako určitý plán, v širších souvislostech i jako model chování v praxi sledující určitý záměr či celkový charakter organizace, avšak existují i jiné přístupy k jejímu chápání [Tichá, Hron 2003].

Jak již bylo uváděno, stejně jako na samotné strategii se i na strategické řízení zaměřuje v současné době více a více publikací, které reagují i na trendy ve společnosti. V nepřehledné zvěti této literatury vznikají dokonce i přehledové publikace věnující se strategickému řízení, jeho proměnám v čase a hlavním diskutovaným tématům v teorii i praxi [White a kol. 2016]. Dlouhodobou shodu lze najít v pojmání strategického řízení nebo plánování jako složité významné a nedílné součásti řídicího procesu každého podniku [Steiner 1979]. Tento komplexní přístup prostupuje veškerá konkrétní rozhodnutí a měl by určovat směřování celých organizací. Kromě strategických rozhodnutí jsou však v podnicích nutná i rozhodnutí operativní či administrativní povahy zaměřená na vnitřní fungování podniku [Tichá, Hron 2003].

Stejně jako je možné v rozhodovacích procesech identifikovat jeho různé složky či druhy, skládá se i strategické řízení z vzájemně propojených částí. Při zaměření se na strategické řízení celého podniku je jako první krok uváděna samotná identifikace podniku ve smyslu jeho poslání, na což navazují strategické a výkonové cíle podniku. Pokud jsou stanoveny cíle, kam podnik směřuje, je potřeba k jejich dosažení formulovat vhodnou strategii, která je následně zrealizována. Úspěšnost realizace pak sleduje poslední krok strategického řízení podniku, se kterým se pojí i případný návrh opravných opatření reagující i na vnější změny nastalé v průběhu realizace strategie [Tichá, Hron 2003]. Obecně ve stručnosti je tedy strategie „...vyjádřena ve strategických cílech a formulována a realizována pomocí strategických plánů v procesu strategického řízení“ [Armstrong 2007: 115]. Strategie a strategické řízení se neuplatňuje pouze v podniku jako celku, ale i v jednotlivých jeho složkách či aktivitách, kde je proto mezi nimi potřeba dosáhnout strategického souladu. Například bez souladu strategického řízení lidských zdrojů s řízením podniku jako celku není vlastně tedy v podstatě možné strategické řízení uplatňovat [Ibid.].

Při uplatňování principů strategického řízení záleží na řadě faktorů, jako je postavení subjektu, určení strategických cílů, kombinace rozhodovacích procesů apod. Specifické je tak uplatňování strategického řízení například v neziskových nebo právě ve veřejnoprávních organizacích, na jejichž příklad je zaměřena tato práce.

Nedílnou součástí každého podniku je také jeho firemní kultura, kterou bývá označován průmět firemní vize, filozofie a hodnot do rozvojové orientace firmy a jejích zaměstnanců [Barták 2007]. Firemní kultura se skládá především z chování, hodnot, předpokladů a zřejmých názorů, které vedou ke skupinovému přijímání stanovovaných cílů apod. [Barták 2007 a Brooks 2003]. Souvislost firemní kultury s ekonomickým výkonem však podle některých autorů nelze jasně prokázat [Brooks 2003].



### 3.5 Firemní (podnikové) vzdělávání

Pro prvotní zjednodušené vymezení firemního vzdělávání jsou užitečné následující stručné definice:

- *„Firemní vzdělávání je vzdělávání ve firmě.*
- *Firemní vzdělávání zahrnuje povinné a kvalifikační vzdělávání zaměstnanců.*
- *Firemní vzdělávání zahrnuje zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace zaměstnance.*
- *Firemní vzdělávání je součástí profesního vzdělávání.*
- *Firemní vzdělávání představuje část systému formování pracovních schopností člověka.*
- *Firemní vzdělávání zahrnuje rozvoj kompetencí zaměstnanců“* [Bartoňková 2010: 11].

Podnikové vzdělávání bývá chápáno i v širším kontextu a obsahuje například formování sociálních vlastností pracovníků, které jsou pak využitelné při utváření mezilidských vztahů nejen v pracovním kolektivu. Staví tedy na již přibližovaných různých formách kapitálu ztělesněného v jedincích, jenž zpětně obohacuje. Konkrétní realizace podnikového vzdělávání proto spadá do oblasti samotné personální činnosti, péče o zaměstnance. Pomyslná cena podnikově vzdělaných zaměstnanců pak roste nejen ve firmě, ale i na trhu práce, zaměstnanci slouží k rozvoji firmy a jsou schopni plnit stanovované konkrétní cíle či komplexní strategie. Jejich vzdělávání má jak dlouhodobá, tak krátkodobá pozitiva [Vodák, Kucharčíková 2011]. Firemní vzdělávání může zlepšit výkon zaměstnanců, produktivitu firmy, kvalitu výrobků i ziskovost podniků. Dále bylo prokázáno, že kombinací tréninku a určité formy restrukturalizace lze dosáhnout růstu ziskovosti a tím udržení zaměstnanosti pracovníků [Bergman 1995].

Formování pracovních schopností nejen v podniku spočívá v již definovaných oblastech, jako je vzdělání (trénink), kvalifikace a rozvoj. Zahrnuje proto přípravu a adaptaci k určité pracovní činnosti, následné prohlubování kvalifikace či doškolení

ve vykonávané pozici, nebo celkově oblast rozvoje ve formě zvyšování kvalifikace. V případě změny povolání je možné mezi firemní vzdělávání zařadit dále rekvalifikaci a profesní rehabilitaci. Hlavní úkoly, které by podnikové vzdělávání mělo plnit, jsou v zajišťování jak podélné flexibility (longitudinální) spočívající v přizpůsobování pracovních schopností v rámci pracovního místa reagující na časem se měnící požadavky, tak příčné flexibility. Příčná neboli transverzální flexibilita se pak pojí s kariérovým plánováním a se zvyšováním kompetentnosti zaměstnanců využitelných pro další pracovní místa [Bartoňková 2010].

### 3.5.1 Přístupy k vzdělávání pracovníků v podniku

Pozice každého podniku a tím i jeho přístup k firemnímu vzdělávání závisí na jeho vnějším i vnitřním prostředí, tedy na regulátorech, které určují design organizace, její cíle apod. Mezi základní a také nejdůležitější vnější faktory ovlivňující firemní vzdělávání bývá řazen vliv sociálního či demografického prostředí, technologického, ekonomického a legislativního prostředí [Bartoňková 2010].

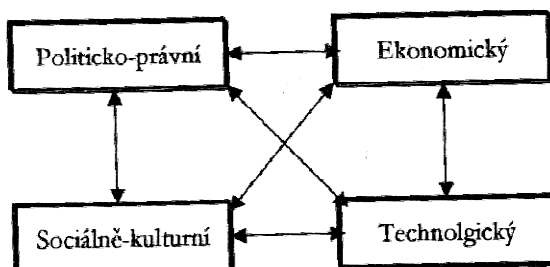


Vnější prostředí organizace (Wright – Noe, 1995, s. 47)

Obrázek 3: Vnější prostředí ovlivňující podnikové vzdělávání [Bartoňková 2010: 23]

Tyto faktory bývají samozřejmě uváděny i jako obecné determinanty vnějšího prostředí ovlivňující podnik, jejichž význam lze hodnotit STEP analýzou,

čili jednoduchým nástrojem definujícím konkrétní faktory ovlivňující podnik, jejich účinky na firmu a možný budoucí vývoj jejich vlivu na podnik [Tichá, Hron 2003].



**Obrázek 4: Segmenty vnějšího prostředí [Tichá, Hron 2003: 72]**

Výčet těchto segmentů evidentně není konečný a závisí na každém autorovi, šíři jeho uvažování, zasazení do kulturně-historického kontextu a charakteru firmy. Z hlediska podnikového vzdělávání je však důležité sledování změn v těchto segmentech, které k sobě vážou potenciální vznik vzdělávací potřeby [Bartoňková 2010]. Ve zkoumané oblasti Úřadu práce ČR jakožto veřejné instituce se již takto prvotně jako nejdůležitější jeví prostředí legislativní a politické.

Druhou část celku určujícího pozici firmy i možnosti jejího podnikového vzdělávání, jak již bylo uvedeno, pak tvoří vnitřní prostředí firmy, které lze zkoumat rovněž řadou metod. Zjednodušeně vnitřní prostředí firmy tvoří veškeré interní procesy určitého podniku, prostředky a podmínky pro fungování těchto procesů. Z hlediska firemního vzdělávání jsou pak klíčová dvě východiska – vytvoření předpokladů pro vzdělávání (organizačních a institucionálních) a charakter podniku (existence a provázanost strategií a politiky firmy) [Ibid.].

Na tomto určení firmy z hlediska jejího vnitřního a vnějšího prostředí lze pak stavět vlastní východiska firemního vzdělávání, která z firmy vychází (viz příloha 2) [Ibid.]. Případný nezdár proto souvisí s náchylností firemního vzdělávání na míru zapojení pracovníků (i vedoucích), podnětné atmosféře pro učení, důvěře a zvoleném přístupu apod. [Bartoňková 2010 a Hroník 2007]. Uplatňovaným přístupům k podnikovému vzdělávání, jejich kladům a záporům, se proto věnují následující odstavce.

## ***Kompetenční přístup***

Kompetence je možné definovat jako demonstrování schopnosti užít znalosti a dovednosti [Różewski, Małachowski 2010]. Jiní autoři do kompetencí zahrnují kromě znalostí a dovedností i zkušenosti a vlastnosti podporující dosahování cílů [Hroník 2007].<sup>2</sup> Kompetenční přístup ve firmách je také charakteristický harmonickou kombinací „tvrdých“ a „měkkých“ aspektů podnikání, tedy požadavků na výkon a dosahování cílů s předpoklady pro jejich dosahování v podobě lidských zdrojů. Pro úspěšný rozvoj firmy tak požadavky na výkon musí být v souladu možnostmi firmy. Kompetenční přístup je proto možné použít jak na firmu jako celek, tak na jednoho konkrétního pracovníka podniku [Plamínek, Fišer 2005]. Z těchto důvodů existuje a je stále vytvářeno mnoho modelů, které mají ambice být aplikovány paušálně na veškeré oblasti řízení. Mezi výhody kompetenčních modelů autoři řadí například možnost díky němu koncipovat cílené rozvojové programy, definovat uniformní kritéria pro hodnocení a výběr, následné odměňování, rozvoj apod. [Hroník 2006]. Funkční kompetenční model by měl také plnit propojující úlohu strategií společnosti a její personální činnosti, měl by být uživatelsky přátelský, jednotný a široce využitelný, což bývají zároveň i jeho často vytykané nedostatky [Hroník 2007].

## ***Kariérní a talent management***

Talent management se spolu s řízením kariéry zaměřuje více na jednotlivce nebo jejich skupiny. Tyto koncepty se začaly objevovat v 80. letech minulého století a jejich používání je opět velmi rozšířené (jako u výše uváděných kompetencí), avšak přesné definice spíše chybí [Waheed, Zaim 2015]. Řízení kariéry i talent management se pojí s hodnocením výkonnosti a mají velký význam pro produktivitu a spokojenost ve firmách, protože mimo jiné ovlivňují možnost vnitřní mobility a diverzity zaměstnanců [Hroník 2007]. V rámci uplatňování těchto přístupů je možné identifikovat mnoho metod například užívaných

---

<sup>2</sup> Pro úplnost bývají samozřejmě za kompetence označovány také pravomoci či působnost jednotlivců a institucí, avšak v tomto významu nebude zmiňovaný termín v práci užíván.

k prvotní identifikaci talentu, jeho druhu a jeho rozvoji. Rozvoj talentu je totiž velmi závislý i na jeho charakteristice či druhu - jiné metody jsou aplikovány na průměrný talent, nadprůměrný a třeba potenciálně rostoucí [Waheed, Zaim 2015]. Stejně tak determinující jsou pro další vzdělávání jednotlivé stupně kariéry, čili vlastně fáze v pracovním životě, ve kterých se jedinec nachází - od stupně přípravného přes rozvoj a vrchol, „plošinu“ (snaha udržet vysoký výkon) až k útlumu. Kariérní management je proto možné identifikovat s určitými kariérními typy a závisí proto na aktuální fázi kariéry zaměstnanců, pro které je vhodný určitý způsob vzdělávání. Oproti tomu talent management a používané vhodné vzdělávací aktivity se pojí se zaměstnanci s určitými shodnými charakteristikami a především perspektivou. Pro efektivní využití talent managementu ve firmě je však potřeba citlivý přístup i k ostatním zaměstnancům a především jeho včasnost z hlediska potřeb firmy i setrvání těchto vybraných zaměstnanců [Hroník 2007].

### ***Knowledge management***

Knowledge management se typicky v organizaci zaměřuje na cíle, jako jsou zlepšení výkonu, dosahování konkurenční výhody, inovace, sdílení ponaučení, integraci a neustálé zlepšování organizace. Tento přístup umožňuje pracovníkům navazovat na určitou již vytvořenou základnu, na kterou je nabalován další objem informací [Sivasubramanian a kol. 2015]. Knowledge management se tedy oproti výše přibližovanému talent managementu a řízení kariéry ve firmách dotýká většiny podniku nebo jeho zaměstnanců a snaží se budovat rovnováhu. Vychází z konceptu učící se organizace, staví na budování takového prostředí, ve kterém se celá organizace učí způsobu převedení dat a informací do znalostí a následně ve způsobilost firmy k plnění stanovených cílů. Stejně jako u výše uváděných přístupů neexistuje jedna všeobíhající znalost (jeden talent, fáze kariéry), kterou je třeba kultivovat, ale mnoho druhů znalostí vyžadujících specifický přístup a metody pro jejich rozvoj a transformaci ve způsobilost [Hroník 2007]. Mezi základní a nejčastěji používané dělení znalostí patří rozlišení explicitních a tacitních znalostí [Sivasubramanian a kol. 2015 a Hroník 2007]. Tacitní znalosti představují ty, které jsou ztělesněny v mysli jedinců a vedou k efektivnímu vyřešení zadávaných úkolů, avšak pro jejich hloubku nejsou snadno

sdělitelné ostatním. Oproti tomu explicitní znalosti jsou lehce přenositelné, ale například rychle zastarávají a jejich hodnota není pro podnik natolik významná. Výzkumy proto ukázaly, že úspěšné využití knowledge managementu v podniku vede k transformaci tacitních do internalizovaných explicitních znalostí, k čemuž může sloužit řada metod a tento proces není úplně jednoduchý [Ibid.].

Výše uvedené příklady přístupů nebo spíše základů pro samotné firemní vzdělávání patří mezi nejčastěji užívané, avšak jak bylo ukázáno, jejich aplikace v reálných podnicích není jednoduchá. Přiblížení těchto konceptů však posloužilo k ukotvení systematicky koncipovaného firemního vzdělávání, jehož možný průběh a forma jsou diskutovány v následujících podkapitolách.

### **3.5.2 Možnosti a skutečná realizace systematicky koncipovaného firemního vzdělávání**

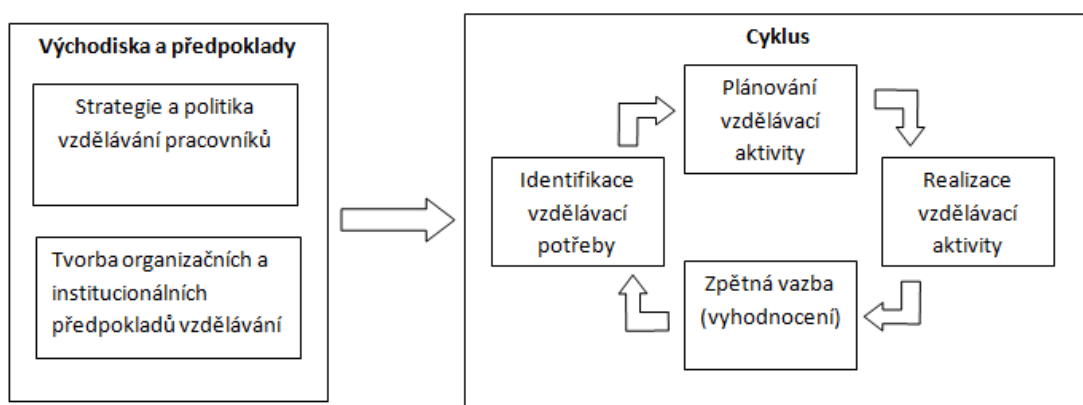
*„Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované systematické vzdělávání“* [Koubek 2001: 244]. Systematické vzdělávání má význam především ve svých přínosech pro podnik, mezi které bývá například řazeno:

- zlepšování výkonu, zvyšování kvalifikace zaměstnanců,
- objevování nevyužitých vnitřních zdrojů,
- flexibilní přizpůsobování schopností pracovníků podle potřeb organizace,
- nízké průměrné náklady na pracovníka (nižší náklady než jiný způsob vzdělávání),
- zvýšení motivace a loajality zaměstnanců,
- zvýšení stability a atraktivity podniku,
- možnost neustále zlepšovat vzdělávací procesy dle předchozích zkušeností, apod.

Možnosti uplatnění systematického vzdělávání vychází z již diskutovaného zvoleného přístupu ke vzdělávání a také pozice firmy. Důležitým předpokladem je ale i dostatečné materiální zabezpečení, personální zajištění, strategie a politika vzdělávání pracovníků [Koubek 2001]. V samotném systematickém vzdělávání poté bývají identifikovány čtyři

základní fáze, které jsou zobrazeny v následujícím schématu a detailněji přiblíženy v další části této práce. Jedná se o:

- identifikaci vzdělávací potřeby,
- plánování vzdělávací aktivity
- realizaci vzdělávací aktivity,
- zpětnou vazbu (vyhodnocení) [Koubek 2001 a Hroník 2007].



**Obrázek 5: Základní cyklus systematického vzdělávání, jeho východiska a předpoklady [autorka podle: Koubek 2001 a Hroník 2007]**

Důležitou složkou téměř ve všech fázích tohoto cyklu je pracovní motivace jedinců, která je rovněž rozebírána řadou autorů. Obecně lze motivaci definovat jako vnitřní proces vyjadřující ochotu lidí k vynaložení úsilí pro dosažení určitého cíle [Tureckiová 2004]. Právě jedním z přínosů systematicky koncipovaného vzdělávání je zvyšování motivace zaměstnanců. Mezi vzděláváním a pracovní motivací je možné identifikovat vzájemně se posilující vazbu. Vzdělávání tedy zvyšuje motivaci, motivace dále pracovní výkon a zájem o vzdělávání.

### ***Identifikace vzdělávací potřeby***

Obecně identifikace vzdělávací potřeby probíhá ve firmách porovnáním současného stavu znalostí pracovníků z hlediska jejich výkonnosti a zaměstnavatelem požadované úrovně těchto faktorů, které jsou potřebné k dosahování dalších cílů podniku. Porovnávána je tak aktuální reálná výkonnost s výkonností plánovanou či požadovanou. Po zjištění těchto výkonnostních mezer je možné vybrat mezery odstranitelné prostřednictvím vzdělávání [Vodák, Kucharčíková 2011].

Identifikační proces může být realizován prostřednictvím množství metod a zahrnuje v první řadě především sběr informací, který lze uskutečnit z běžného chodu organizace, nebo zvláštním šetřením například formou rozhovorů, pozorováním, dotazníkovým šetřením apod. Obvykle se jedná o informace spadající do tří oblastí: údaje o celé organizaci, o pracovních místech a o jednotlivých pracovnících [Koubek 2001 a Vodák, Kucharčíková 2011]. Po zjištění těchto údajů je dalším potřebným krokem jejich analýza zahrnující kromě rozpoznání výkonnostních problémů, také identifikaci příčin jejich vzniku. Správné seřazení zjištěných nedostatků je pak klíčové pro stanovení priorit a volbu nápravných opatření včetně výběru těch, které jsou ovlivnitelné vzdělávací aktivitou. Návazné sestavení programu vzdělávání pak sestává také z několika fází, které souvisí se samotným plánováním vzdělávací aktivity [Vodák, Kucharčíková 2011].

### ***Plánování vzdělávací aktivity***

Plánování vzdělávání včetně přesného designu navazuje na identifikaci vzdělávací potřeby a již existující problém vyžadující reaktivní řešení, či možný predikovaný problém umožňující proaktivní přístup. Formulace řešení vychází ze stanoveného cíle, kterého má být dosaženo prostřednictvím vybraných prostředků sloužících určitému účelu. Podle uvážení těchto proměnných pak může dojít k výběru buď standardizovaného řešení či kurzu, nebo k tvorbě zakázkového řešení problémů [Hroník 2007]. Obecně lze i plánování vzdělávací aktivity ve formě projektu či vzdělávacího plánu rozčlenit do tří fází: přípravná, realizační a zdokonalovací. V přípravné fázi dochází k již zmiňovanému stanovení cílů vzdělávacího procesu vycházejícího z identifikace problémů, včetně určení případných dílčích cílů podle tematických oblastí projektu. Realizační fáze tvorby plánu



vzdělávání se poté zaměřuje již na konkrétní stanovení etap projektu, způsob realizace vzdělávání a výběr vzdělávacích technik. Závěrečná fáze zdokonalování souvisí s průběžným hodnocením plánu a s plynulým vztahováním plánu k původním stanoveným cílům včetně hledání vhodnějších technik a objektivizace přínosů vzdělávání [Vodák, Kucharčíková 2011]. Dobrý plán by měl proto brát v úvahu především pět elementů, ze kterých vzdělávání vychází, ale i další řadu otázek. Základy, na které pak navazuje realizační fáze, představuje:

- kontext, ve kterém se organizace nachází,
- student, k němuž směřuje vzdělávací aktivita včetně jeho individualit,
- lektor uskutečňující vzdělávání ve specifických interakcích
- téma, obsah a struktura vzdělávání,
- prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá [Hroník 2007].

Dobrý plán proto dokáže odpovědět na otázky jaké vzdělávání zabezpečit, pro koho (komu), jakým způsobem, kým, kdy, kde, za jakou cenu a s jakými účinky [Koubek 2001].

### ***Realizace vzdělávací aktivity***

Realizace vzdělávací aktivity je asi nejrůznorodější složkou popisovaného vzdělávacího cyklu, protože existuje také mnoho vzdělávacích aktivit. Techniky vzdělávání se neustále mění, stejně tak různá může být jejich kategorizace.

Prvotní rozdělení vzdělávacích aktivit spočívá v odlišení kontaktní výuky od samostudia. V souvislosti s rozvojem informačních technologií, ve snaze vyrovnat úroveň vzdělání především ve velkých firmách a při snižování nákladů na vzdělávání dochází k přechodu od kontaktní výuky k individuálnímu studiu a následnému testování získaných znalostí prostřednictvím informačních technologií. Informační technologie, které přirozeně obklopují kohorty zaměstnanců narozených již v 80. letech minulého století, se tak stávají dominantní používanou technikou samostudia, ale i jiných forem vzdělávání [Mamaqi 2015]. I online vzdělávání však může probíhat individuálně či skupinově, s čímž souvisí další uspořádání vzdělávací aktivity.

Škála používaných vzdělávacích metod je tedy široká, ale je možné ji rozdělit do dvou hlavních skupin podle místa jejich využití. Jedná se o metody uplatňované při

výkonu práce na pracovišti a mimo pracoviště. Vzdělávání na pracovišti spočívá především v přímé instruktáži při práci, dlouhodobějším coachingu, mentoringu, counsellingu, asistování apod. Určitým způsobem vzdělávání na pracovišti mohou být i pracovní porady, které jsou však oproti předchozím jmenovaným metodám skupinovější aktivitou a nejsou tolik náročné na individuální přístup vzdělavatele k vzdělávaným. Mimo pracoviště pak bývají praktikovány přednášky, přednášky s diskuzí, demonstrování, případové studie, workshopy, brainstorming apod. Tyto metody se proto různou mírou aktivního zapojení pracovníků zaměřují na specializovanější schopnosti zaměstnanců [Koubek 2001].

Jak již bylo také naznačeno, ovlivňuje průběh vzdělávací aktivity jak charakter firmy, účastníci vzdělávání (student i lektor a jejich motivace), téma, tak i prostředí, ve kterém se odehrává. Rozhodující je proto celkový vzdělávací plán a jeho cíle, zda lze vzdělávací aktivitu realizovat prostřednictvím standardizovaného kurzu či zakázkového řešení. Všechny tyto faktory podmiňují rozdíly v konkrétní vzdělávací aktivitě. Pro příklad motivovaní studenti s perfektně připraveným a zkušeným lektorem za využití vhodných výukových prostředků mají nejlepší předpoklady pro nejefektivnější zacelení mezery ve vzdělání (identifikované vzdělávací potřeby), avšak nejsou jeho zárukou. Ze všech fází vzdělávacího cyklu je realizace vzdělávací aktivity nejvariabilnější. Vzhledem k tomu, že toto pojednání slouží jako stručný přehled nejužívanějších možností, nejsou jednotlivé formy vzdělávání blíže specifikovány, protože přesný popis jednotlivých vzdělávacích metod není tématem této práce.

### ***Zpětná vazba (vyhodnocení)***

*„Vyhodnocování je poslední a zároveň velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu vymezeného podnikem. Je to jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle získané informace“* [Vodák, Kucharčíková 2011: 109]. Měření efektivity vzdělávací aktivity totiž velmi často naráží na problém, který spočívá ve stanovení kritérií hodnocení. Kvalitativní změny, které jsou vzdělávací aktivitou dosahovány, je velmi obtížné kvantifikovat. Počáteční vynaložené prostředky jsou obvykle jasné, návratnost těchto investic se naopak tříví v řadě dimenzí [Ibid]. Sporný je i časový horizont, v jakém se výsledky mohou objevit či testovat. Nejjednodušší avšak ne nejprokazatelnější formou zjišťování přínosů

vzdělávací aktivity je testování účastníků před a po její realizaci. Často používané, ale taktéž ne zcela průkazné, je měření pracovního výkonu opět před a po realizaci vzdělávací aktivity. Pokud je zjištěn rozdíl mezi testováními, není zaručeno, že jej lze zcela přisoudit dopadům vzdělávací aktivity. V případě zjištění neefektivity realizovaného programu není jednoduše prokazatelné, který faktor selhal (program, vzdělávaný či vzdělavatel apod.) [Koubek 2001]. Pakliže byla realizace vzdělávací aktivity v předchozích odstavcích označena za nejrozmanitější, z ní pramenící následné vyhodnocení znamená fázi nejrozporuplnější.

### **3.5.3 Současný stav vzdělávání ve firmách a jeho příčiny**

Ve všech lidských aktivitách dochází ke zvyšování rychlosti, globalizaci, avšak tím se náš vlastní prostor zmenšuje, musíme se vyrovnávat s řadou zásahů, které utváří náš hodnotový systém, prostředí i myšlení. Právě tyto oblasti stejně jako vzdělávání jsou zkoumány řadou sociálních věd. *„Vědy zkoumající člověka a jeho chování a vztahy jsou ovšem mladé a nezralé (...) Bývají slepencem konkurenčních teorií a pokusy o sjednocení zatím nemají obecně přijatelný výsledek“* [Plamínek 2010: 54]. Také proto *„...vzdělávání jako obor stůně a vzdělávání dospělých či vzdělávání ve firmách není žádnou výjimkou“* [Ibid.]. Chování člověka či trhu nelze s jistotou předem určit, je i obtížně změřitelné nebo předpověditelné. Proto se není možné při zkoumání lidí a jejich skupin dostat z pravděpodobnostní roviny do roviny jistoty, jako je tomu u jiných exaktních věd. Sociální vědy jsou zároveň náchylnější k nekorektnostem, ovlivňování zkoumaných témat nebo výsledků výzkumů [Ibid.].

Různými způsoby mohou být identifikovány vzdělávací potřeby a stejně tak zvoleny vzdělávací metody. K dosažení určitých cílů vede mnoho řešení, které se ale řešením často pouze zdají. Řešení také bývají často příliš drahá, což realizaci firemního vzdělávání ztěžuje [Bartoňková 2010]. Výuka hlavně měkkých dovedností se také ve firmách potýká s přílišnou pluralitou a nejasností postupů, s neprokazatelností při dosahování výsledků či irelevancí vzhledem k zadání, s přílišným důrazem na formu převyšujícím smysl a obsah vzdělávací aktivity apod. [Plamínek 2010].

Podle některých autorů tedy přínosy podnikového vzdělávání v praxi nemusí být zcela prokazatelné proti výše uváděným přínosům převážně teoretickým a někteří zaměstnavatelé neradi zaměstnance na vzdělávací aktivity posílají. Tato pozice vzdělávání ve firmě však závisí na mnoha dalších faktorech jako je třeba charakter a poslání podniku, nebo na již zmiňovaném definování očekávaných přínosů, které má vzdělávací aktivita zajistit.

## **4 Vlastní práce – Úřad práce České republiky**

Za účelem zvýšení výkonnosti veřejného sektoru je potřeba v dnešní době ve veřejné správě uplatňovat modernizaci řady procesů, včetně aplikace moderních postupů v oblasti lidských zdrojů. Podle teorie lidského kapitálu, lze prostřednictvím vzdělávání, dobré kvalifikovanosti a vysoké motivovanosti zaměstnanců veřejného sektoru zlepšit celkovou institucionální výkonnost těchto organizací. Vzdělávání, kvalifikace a motivovanost jsou tak klíčové složky výkonnostního růstu veřejného sektoru [Thaler a kol. 2016].

Jako představitel tohoto sektoru byl v práci zvolen Úřad práce České republiky – jedna z prvních vznikajících organizací po roce 1989, jehož strukturu, vývoj a fungování přibližují následující podkapitoly.

### **4.1 Historický vývoj ÚP ČR a tvorba jeho současné pozice**

Původní uspořádání Úřadu práce ČR vzniklo na základě přijetí zákonného opatření předsednictvem České národní rady ze dne 20. července 1990 o zřízení úřadů práce. Organizační struktura odpovídala platnému územnímu členění státu, proto byly úřady práce zřízeny v totožných sídlech s totožnými územními obvody jako okresní národní výbory. Do jejich působnosti byly vloženy věci týkající se pracovních sil [Zákonné opatření 306/1990 Sb.].

Pracovní síly a pravidla zaměstnanosti dále ošetřoval zákon č. 1/1991 Sb., o zaměstnanosti, kde bylo mimo jiné upraveno právo na zaměstnání a role úřadů práce při zabezpečování práva na zaměstnání, rekvalifikaci apod. [Zákon č. 1/1991 Sb.]. S přístupem České republiky do Evropské unie byla nutná revize tohoto zákona, a proto v současné době úřad práce vychází především ze zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, kde je mimo jiné řešeno zaměstnávání cizinců právě po přistoupení ČR do EU [Zákon č. 435/2004].

Věcná působnost úřadů práce se postupem času z oblasti pracovních sil rozšiřovala a tyto orgány zajišťovaly od roku 2004 agendu systému Státní sociální podpory. Další rozšíření nastalo s příchodem zákona č. 73/2011 Sb., o Úřadu práce České republiky a o změně souvisejících zákonů, kterým byla změněna organizační struktura úřadu

a do jeho působnosti byly zahrnuty v podstatě všechny nepojistné dávky [Zákon č. 73/2011 Sb.]. „Vzniká centralizovaný Úřad práce ČR (ÚP ČR) v čele s generálním ředitelem. Pod jeho hlavičkou funguje 14 krajských poboček v jednotlivých krajích, pod které spadají kontaktní pracoviště. Krajské pobočky z hlediska věcného zajišťují především nástroje aktivní politiky zaměstnanosti, kontaktní pracoviště pak agendy zprostředkování práce a státní sociální podpory. Z Úřadu práce ČR se stává zároveň jediné výplatní místo pro všechny nepojistné dávky. Zatímco před touto změnou působilo v 77 samostatných úřadech práce celkem 8 136 lidí, po převodu dalších agend jejich počet klesl o 1 953 pracovníků. V srpnu 2013 schválila vláda ČR personální navýšení ÚP ČR celkem o 700 lidí. Po skončení náborů nových pracovníků by měl mít Úřad práce ČR celkem 9 000 kmenových zaměstnanců“ [Historie © 2016].

S rozšiřováním věcné působnosti úřadu<sup>3</sup> samozřejmě docházelo k zvýšení tlaku na odbornost zaměstnanců a množství znalostí využívaných v praxi, na jejich osobnostní rozvoj využitelný při jednání s klienty z různých prostředí s rozličnými potřebami. Značné dopady jak na celou organizaci, tak i jednotlivé pracovníky měla jejich částečná delimitace, která logicky přišla v nejvíce vypjatém období, tedy při převodu zbývajících nepojistných sociálních dávek pod hlavičku úřadu. Nově zavedená hierarchizace však podle již uváděného zákona č. 73/2011 Sb., zavedla racionální víceúrovňové uspořádání úřadu, které usnadnilo uplatňování principu rovného přístupu při jednání úředníků ke klientům. Další nároky nejen na zaměstnance úřadu, ale na všechny zaměstnance ve veřejné správě, kladl Kodex etiky zaměstnanců ve veřejné správě, nyní Etický kodex úředníků a zaměstnanců veřejné správy. Poslední citelné změny přineslo přijetí zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, který upravuje mimo jiné právní poměry státních zaměstnanců vykonávajících ve správních úřadech státní správu, odměňování státních zaměstnanců, jejich službu. Obory služby dále stanovuje vláda nařízením. „Správním úřadem pro účely tohoto zákona je ministerstvo a jiný správní úřad, jestliže je zřízen zákonem a je zákonem výslovně označen jako správní úřad nebo orgán státní správy“

---

<sup>3</sup> ÚP ČR (dále uváděn pouze jako „úřad“)

[Zákon č. 234/2014]. Většina zaměstnanců úřadu proto musela (či teprve musí) být přijata do služebního poměru, splnit tak příslušné zkoušky apod., a tedy prokázat svou kvalifikaci.

## 4.2 Analýza činnosti ÚP ČR

Značně roztržitěné řízení úřadu s přijetím nové struktury a s rostoucími nároky na jeho činnost začalo směřovat k uplatňování principů strategického řízení, k nutnému zefektivnění práce. V současné době totiž plní úřad úkoly v těchto oblastech:

- a) „zaměstnanosti,
- b) ochrany zaměstnanců při platební neschopnosti zaměstnavatele,
- c) státní sociální podpory,
- d) dávek pro osoby se zdravotním postižením,
- e) příspěvku na péči a inspekce poskytování sociálních služeb,
- f) pomoci v hmotné nouzi a
- g) dávek pěstounské péče,

*v rozsahu a za podmínek stanovených zákonem o zaměstnanosti, zákonem o ochraně zaměstnanců při platební neschopnosti zaměstnavatele a o změně některých zákonů, zákonem o státní sociální podpoře, zákonem o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů, zákonem o sociálních službách, zákonem o pomoci v hmotné nouzi a zákonem o sociálně-právní ochraně dětí“ [Obecné informace © 2016].*

Zaměstnanci úřadu je tedy každodenně vykonávána široká škála činností. Objem dávek či klientů, kterým byla věnována péče v roce 2015, je uveden tabulce 1, v které je souhrn hlavních vyplácených dávek za jednotlivé agendy. Mezi dávky spadající do agendy hmotné nouze (HMN) patří jednorázová dávka mimořádná okamžitá pomoc a dále opakované dávky doplatek na bydlení a příspěvek na živobytí sloužící k zajištění nezbytných prostředků souvisejících se základní lidskou existencí. Dávky pěstounské péče (DPP) zahrnují příspěvek při převzetí dítěte, odměnu pěstouna, příspěvek na úhradu potřeb dítěte, příspěvek při ukončení pěstounské péče, příspěvek na zakoupení vozidla. Pro osoby se zdravotním postižením (OZP) vydává úřad průkazy osob se zdravotním postižením, na které navazuje níže evidovaná dávka příspěvek na mobilitu a dále příspěvek na zvláštní

pomůcku. Příspěvek na péči (PnP) je poskytován obdobným klientům jako dávky pro osoby se zdravotním postižením a slouží k zajištění pomoci či sociálních služeb osobám s nárokem na tento příspěvek. Dávky státní sociální podpory (SSP) zahrnují jak dávky závislé na příjmu žadatelů, jako je přídavek na dítě, porodné a příspěvek na bydlení, tak i dávky související s určitou životní událostí - tedy pohřebné a rodičovský příspěvek. Souhrnně tyto uváděné dávky spadají do tzv. nepojistných sociálních dávek (NSD). V oblasti pracovních sil je rovněž vykonáváno mnoho činností souvisejících s evidencí uchazečů o zaměstnání, výplatou podpor v nezaměstnanosti (PvN), zprostředkováním zaměstnání, rekvalifikací, aktivní politikou zaměstnanosti či řadou programů z úrovně Evropské unie. Pro ilustraci je však uváděn především hlavní ukazatel, od kterého se v podstatě další aktivity odvíjí a tím je průměrný počet uchazečů o zaměstnání.

**Tabulka 1: Přehled objemu činnosti za rok 2015 [autorka podle: Generální ředitelství 2016b]**

kraje	Počet vyplacených dávek NSD v roce 2015 (v tis.)					Uchazeči o zaměstnání v roce 2015 (v tis.)	
	HMN	DPP	OZP	PnP	SSP	Průměrný počet	Průměrný počet PvN
Hlavní město Praha	163,7	25,9	262,8	352,4	948,7	40,8	8,7
Jihočeský kraj	123,1	18,2	206,9	257,0	633,4	51,0	12,0
Jihomoravský kraj	232,4	30,1	340,3	493,7	1 233,9	23,2	6,5
Karlovarský kraj	116,5	13,3	64,1	105,4	376,2	19,5	5,0
Královéhradecký kraj	115,8	15,9	171,6	225,9	562,3	15,6	2,8
Liberecký kraj	125,9	15,7	156,6	176,2	516,8	55,3	8,7
Moravskoslezský kraj	611,1	55,0	290,2	505,9	1 772,8	20,9	4,5
Olomoucký kraj	230,1	22,0	170,8	268,5	728,1	19,9	4,9
Pardubický kraj	86,3	16,0	148,6	225,1	530,5	18,5	5,1
Plzeňský kraj	95,8	19,0	177,4	222,2	469,3	21,5	5,6
Středočeský kraj	217,5	33,9	310,5	420,1	1 138,4	58,2	12,4
Ústecký kraj	464,3	36,2	224,6	352,4	1 228,9	33,1	6,8
Vysočina	69,5	12,5	169,9	218,2	503,0	25,3	6,1
Zlínský kraj	116,6	15,3	194,3	271,7	570,2	76,3	12,8
<b>Celkem</b>	<b>2 768,5</b>	<b>329,0</b>	<b>2 888,7</b>	<b>4 094,7</b>	<b>11 212,5</b>	<b>479,1</b>	<b>101,9</b>



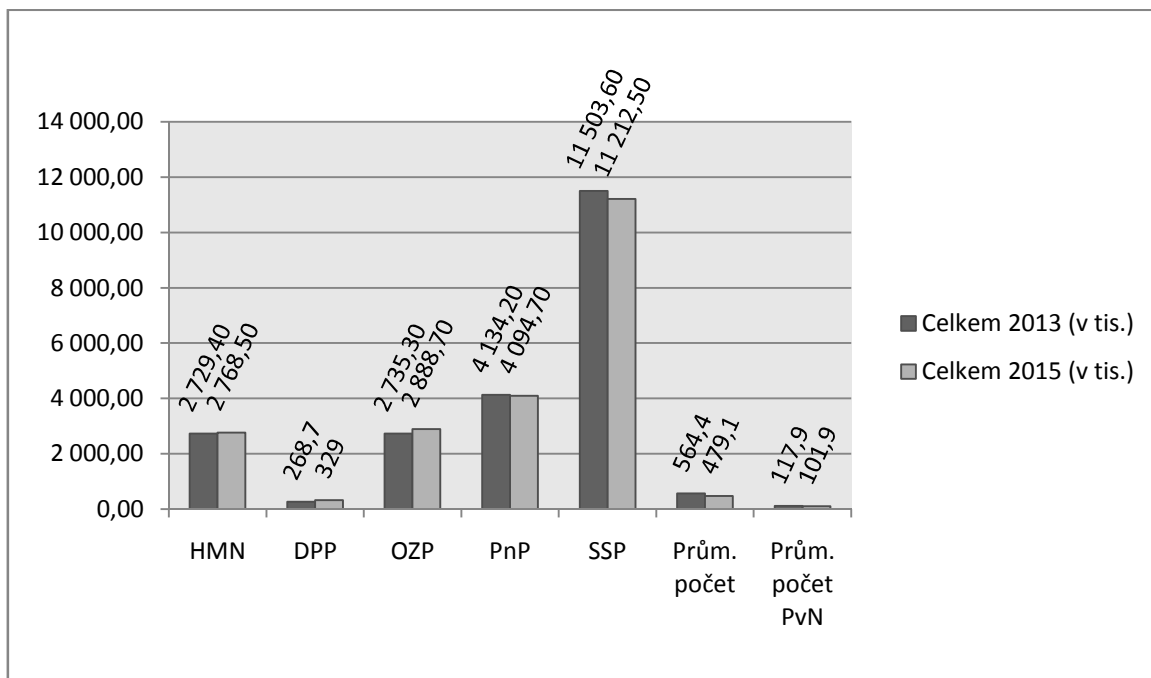
Z uvedené tabulky je patrné, že se v jednotlivých dávkách i celkově ve sledovaných krajích vyskytují značné disparity, které lze vysvětlit jak velikostí a lidnatostí krajů, tak skladbou obyvatel z hlediska věku a socioekonomických ukazatelů či úrovně hospodářství. Například v Ústeckém kraji lze identifikovat velké množství vyplácených dávek hmotné nouze oproti jiným krajům a dávkám, naopak ve Zlínském kraji se nachází nejvyšší průměrný počet nezaměstnaných osob. Cílem u většiny dávek především v oblasti zaměstnanosti a hmotné nouze je snížení jejich počtu, pro srovnání jsou proto v tabulce 2 uvedeny dostupné údaje za rok 2013.

**Tabulka 2: Přehled objemu činnosti za rok 2013 [autorka podle: Generální ředitelství 2014]**

kraje	Počet vyplácených dávek NSD v roce 2013 (v tis.)					Uchazeči o zaměstnání v roce 2013 (v tis.)	
	HMN	DPP	OZP	PnP	SSP	Průměrný počet	Průměrný počet PpN
Hlavní město Praha	140,7	20,3	249,8	353,3	941,1	42,1	9,5
Jihočeský kraj	125,0	15,7	212,8	270,5	665,4	57,7	13,5
Jihomoravský kraj	244,3	24,9	308,2	493,7	1 268,8	29,0	7,2
Karlovarský kraj	114,1	10,8	55,2	105,0	401,8	24,8	6,1
Královéhradecký kraj	117,0	12,8	162,1	228,7	576,2	19,0	3,2
Liberecký kraj	125,6	11,9	150,6	179,2	527,1	64,4	10,6
Moravskoslezský kraj	571,0	45,8	266,8	507,4	1 763,1	25,2	5,1
Olomoucký kraj	236,1	18,5	166,4	271,0	750,3	26,0	6,4
Pardubický kraj	95,6	13,2	141,3	226,2	559,3	25,0	6,0
Plzeňský kraj	103,0	15,5	169,6	224,6	498,7	26,1	6,3
Středočeský kraj	218,2	27,8	289,0	415,8	1 172,3	66,9	13,6
Ústecký kraj	445,9	26,6	201,0	355,1	1 232,2	40,8	8,2
Vysočina	75,0	10,9	170,6	225,0	540,2	32,4	7,2
Zlínský kraj	117,9	13,9	191,7	278,8	607,1	85,0	15,1
<b>Celkem</b>	<b>2 729,4</b>	<b>268,7</b>	<b>2 735,3</b>	<b>4 134,2</b>	<b>11 503,6</b>	<b>564,4</b>	<b>117,9</b>

Z následného srovnání vyplývá, že paušálně k úbytku ve sledovaných evidovaných údajích v průběhu dvou let nedošlo, naopak u většiny dávek NSD došlo k nárůstu jejich počtu. U počtu uchazečů o zaměstnání k poklesu došlo, avšak v této oblasti nelze vyloučit

vliv vývoje národního hospodářství, hodnotnější výstupy by pravděpodobně přinesla analýza počtu rekvalifikací či dalších nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti. Pro názornost je srovnání let 2013 a 2015 uvedeno na následujícím obrázku.

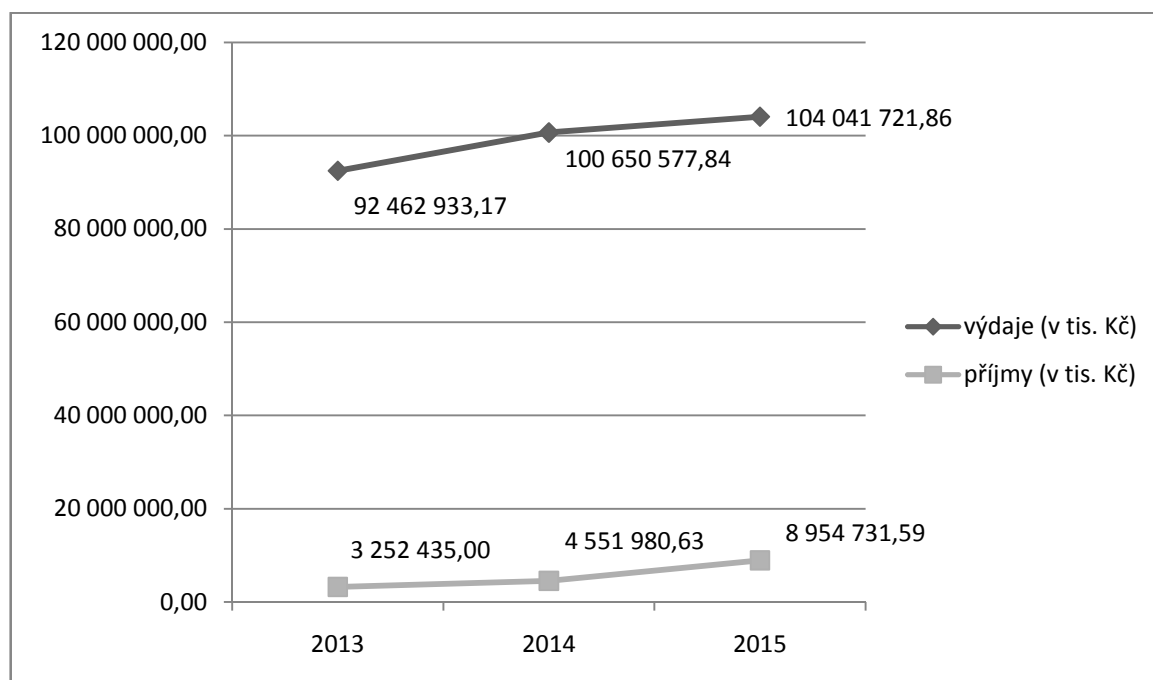


**Obrázek 6: Srovnání vývoje objemu činnosti za rok 2013 a 2015 [autorka podle: Generální ředitelství 2014 a-2016b]**

Objem práce tedy příliš neklesá, naopak objem vnitřní metodiky stoupá. Činnost a znalosti pracovníků navíc musí odpovídat řadě požadavků, na druhou stranu se ale zaměstnanci často musí vyrovnávat s útoky proti vlastní fyzické bezpečnosti. Agresivita klientů podle dat úřadu neustále narůstá, avšak neexistují dostatečné disponibilní prostředky pro řešení tohoto problému. V roce 2015 nahlásili zaměstnanci 391 incidentů díky postupně zaváděné softwarové aplikaci a Ministerstvem práce a sociálních věci je vytvářen Jednotný systém řízení bezpečnosti. Dle dostupných informací nejvíce incidentů souviselo se slovními výhrůžkami a vulgárními slovními útoky, nově se objevují výhrůžky proti rodinným příslušníkům zaměstnanců, vyskytují se ale i fyzická napadení úředníka klientem, ke kterým je přivolána Policie ČR, obecní policie apod. a dále jsou tyto konflikty řešeny trestně právní cestou proti agresorovi. Napadání neprobíhá pouze na pracovištích, ale i při výkonu místního šetření, a proto je nutné zavádění různých bezpečnostních opatření ve všech těchto oblastech. Pozornost je věnována i materiálně

technickému vybavení pracovišť a psychologické pomoci pracovníkům [Generální ředitelství 2016a].

Často skloňovaným tématem a důležitou součástí fungování každého podniku v soukromé i veřejné sféře je jeho rozpočet. Ziskové motivy jsou typické v soukromém sektoru, převaha příjmů nad výdaji ve veřejné oblasti nebývá vždy cílem. Vývoj rozpočtu úřadu za poslední tři roky je zachycen v následujícím grafu, ze kterého je patrný propastný rozdíl mezi příjmy a výdaji. Přestože i příjmy rostou a v průběhu sledovaného období se zdvojnásobily, výdaje vzrostly celkově o větší sumu.



**Obrázek 7: Vývoj příjmů a výdajů [autorka podle: Generální ředitelství 2014, -2015 a-2016b]**

Jak již bylo uvedeno, nebývá u podniku ve veřejné správě primárním cílem generovat zisk, ale jako obecné poslání úřadu lze identifikovat zajišťování finančních prostředků a služeb ke kompenzaci určitých životních událostí, eliminace vzniku nežádoucích situací a naopak podpora jejich řešení žádoucím směrem (žádoucího chování). Z poslání úřadu pak vychází konkrétní cíle a plány, kterým se organizace věnuje. Charakteristika zkoumaného subjektu podle stádia jeho životního cyklu rovněž není jednoduchá. Stejně jako je rozmanitá jeho oblast činnosti, tak i úřad samotný se skládá z části původně založené zahrnující odvětví pracovních sil, tak z části převzaté věnující se

nepojistným sociálním dávkám. Z tohoto uspořádání vychází i odlišné potřeby zaměstnanců, možnost jejich rozvoje.

### **4.3 Systém řízení vzdělávání**

Pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech se řídí Služebním předpisem náměstka ministra vnitra pro státní službu ze dne 29. října 2015. Na jeho základě jsou stanoveny minimální požadavky na vzdělávání ve státní službě a jsou definovány jednotlivé druhy vzdělávání, institucionální odpovědnost a celkový proces vzdělávání.

Dle tohoto služebního předpisu lze vzdělávání zaměstnanců zabezpečit prostřednictvím třetí osoby a stejně tak individuálně každý služební úřad stanovuje konkrétní rozsah a realizaci vzdělávání. Zmiňovaný předpis vychází z výše uváděného systematického přístupu k firemnímu vzdělávání a tento proces člení obdobně do čtyř fází:

- „a) identifikace vzdělávacích potřeb,*
- b) plánování vzdělávání,*
- c) realizace vzdělávacího procesu a*
- d) vyhodnocování výsledků vzdělávání“ [Ministerstvo 2015: 2].*

Způsob realizace jednotlivých fází vzdělávání je rovněž předpisem detailně upraven. Shodně je také ve všech služebních úřadech vzdělávání děleno na:

- „a) vstupní vzdělávání úvodní,*
- b) vstupní vzdělávání následné,*
- c) průběžné vzdělávání,*
- d) vzdělávání představených a*

e) *jazykové vzdělávání*“ [Ibid.: 5].<sup>4</sup>

Každý služební úřad má za povinnost zpracovávat podklady týkající se vzdělávání zaměstnanců stanoveným způsobem a předávat je vždy do 15. února kalendářního roku ministerstvu vnitra, které následně předkládá zprávu vládě do 30. dubna. Vzhledem k datu vystavení služebního předpisu bude poprvé zpráva předkládána za rok 2016 v roce 2017 a výsledky takto zaváděného systému ještě není možné zhodnotit [Ibid.].

Oddělení vzdělávání úřadu, které odpovídá za postup dle služebního předpisu v konkrétním sledovaném příkladu úřadu, je součástí Odboru péče o zaměstnance Generálního ředitelství Úřadu práce České republiky. Této specifické oblasti péče o zaměstnance je tedy cíleně věnována pozornost převážně na centrální úrovni úřadu, avšak informace pro činnost zmiňovaného oddělení pochází z jednotlivých kontaktních pracovišť a krajských poboček, které předávají potřebné údaje o zaměstnancích, jejich požadavcích apod.

Vzdělávací potřeby zaměstnanců jsou jak dlouhodobé, tak odpovídají aktuálním řešeným problémům v podobě novinek v používaných aplikacích či novel zákonů a kvalifikaci těchto zaměstnanců. Mezi dlouhodobé vzdělávání lze zařadit také povinné další vzdělávání sociálních pracovníků, které plyne ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Podle § 111 je zaměstnavatel povinen zabezpečit sociálnímu pracovníku v rozsahu nejméně dvacet čtyři hodin za kalendářní rok další vzdělávání, které upevňuje, obnovuje a doplňuje jeho kvalifikaci. Další vzdělávání je v případě sociálních pracovníků uskutečňováno formou specializačního vzdělávání zajišťovaného vysokými školami apod., účastí v kurzech s akreditovaným programem, účastí na odborných stážích, školících akcích a konferencích [Zákon č. 108/2006]. Různou kombinací zmíněných aktivit musí být dosaženo uváděných dvaceti čtyř hodin ročně. Patříčný objem těchto zákonem

---

<sup>4</sup> Více v: MINISTERSTVO VNITRA. *Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu ze dne 29. října 2015, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech*. Praha, 2015, 8 s. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/sluzba/soubor/sluzebni-predpis-namestka-ministra-vnitra-pro-statni-sluzbu-c-9.aspx>.

stanovených aktivit proto musí zajistit zaměstnavatel podle počtu sociálních pracovníků v řadách zaměstnanců, kteří pracují především v agendách příspěvku na péči a pomoci v hmotné nouzi. Školení a vzdělávání se však neúčastní jenom sociální pracovníci, ale struktura pracovníků úřadu je rozmanitá. Kromě sociálních pracovníků existují další pozice či skupiny pracovníků. Jejich kategorizace nebo pojmenování plyne z dříve platné systematizace úřadu, s přijetím zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, se však označování jednotlivých pracovních míst mění. Pro potřeby této práce bylo zvoleno následující dělení:

vedoucí pracovník,  
ověřovatel dávek (schvalovatel),  
sociální pracovník,  
pracovník dávek (referent, odborný pracovník, specialista).

Vzdělávací cyklus tedy začíná analýzou potřeb zaměstnanců. Jejich uspokojení je následně poptáno, vysoutěženo a nakoupeno v patřičném objemu. Daná vzdělávací aktivita je poté zrealizována ve spádových vzdělávacích střediscích úřadu a zároveň účastníky obvykle přímo po výuce zpětně zhodnocena. V nezbytných případech se tento cyklus opakuje, ať už z důvodu změny potřeb zaměstnanců, proměnou externích podmínek či z důvodu fluktuace zaměstnanců.

#### **4.4 Vlastní šetření**

Cílem vlastního šetření bylo zjistit, zda je systém vzdělávání, jeho objem a průběh z pohledu zaměstnanců úřadu vyhovující. V případě potřeby tak ze zjištěných dat mohou vejít doporučení pro zlepšení řízení vzdělávání. Z těchto důvodů byl sestaven krátký dotazník, jehož úplné znění je uvedeno v příloze 3 této práce.

Otázky dotazníku je možné rozčlenit do tří oblastí. První okruh obsahuje otázky zjišťující současný stav, tedy míru účasti zaměstnanců na vzdělávacích aktivitách v rámci pracovního vztahu i mimo něj, hodnocení těchto aktivit obecně. Druhá oblast se věnuje významu vzdělávání pro pracovníky a jejich vůli se vzdělávání účastnit především v rámci úřadu. Poslední okruh se dotýká určujících údajů o zaměstnancích tedy jejich věku, pohlaví, vykonávané agendy a pracovní pozice. Otázky byly sestaveny s uzavřenou

množinou odpovědí a respondenti byli instruováni, aby volili vždy pouze jednu možnost odpovědi.

Dotazníky byly rozeslány zaměstnancům úřadu interní poštou v tištěné podobě v průběhu září a ve stejném měsíci byli zaměstnanci požádáni o jejich vyplnění a vrácení zpět.

## 5 Výsledky a diskuse

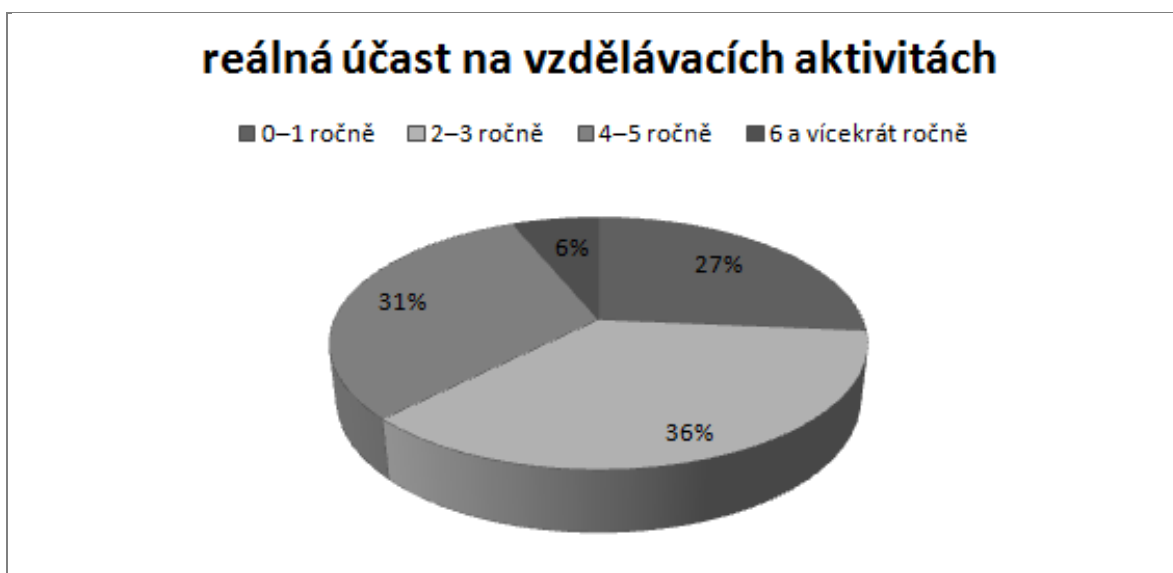
Dotazník byl v požadovaném termínu vyplněn 144 respondenty. V následujících kapitolách je přiblížena struktura odpovědí, které jsou dále zanalyzovány. V diskusi jsou pak obsažena možná doporučení plynoucí z analýzy odpovědí vzorku pracovníků úřadu.

### 5.1 Výsledky

Odpovědi z jednotlivých dotazníků byly překódovány, ručně zaznamenány a zpracovány v MS Excel. Nejprve byly zpracovány popisné statistiky, později byla data dále analyzována podle jednotlivých kategorií.

#### 5.1.1 Struktura odpovědí

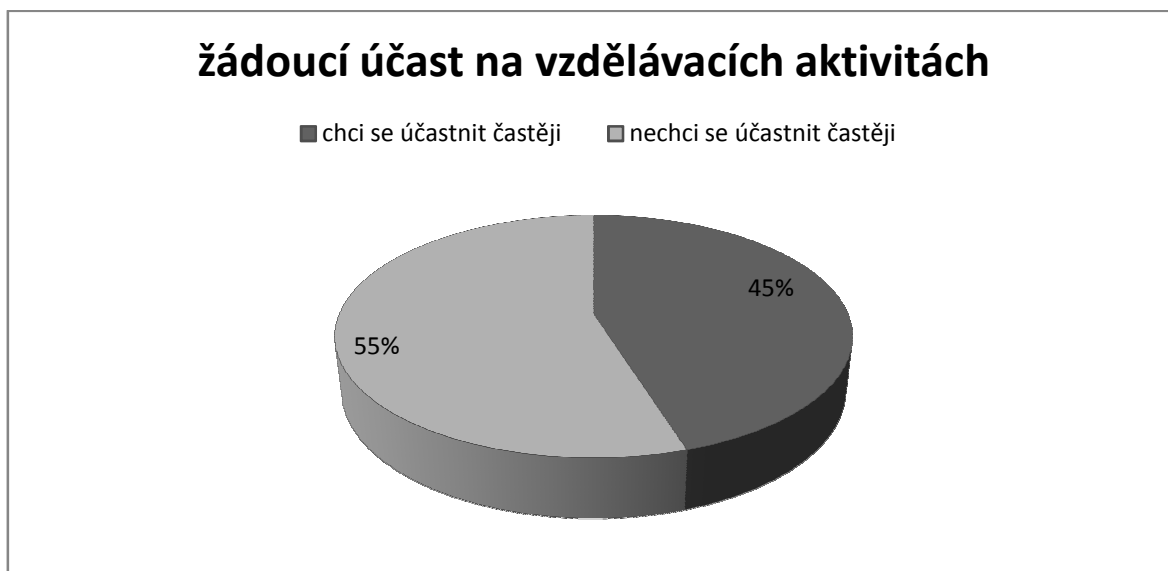
Otázka týkající se frekvence účasti dotázaných na vzdělávacích aktivitách ve smyslu školení, kurzů, videokonferencí, apod. přinesla zjištění, že se nejčastěji dotázaní zaměstnanci věnují těmto aktivitám dvakrát až třikrát do roka. Druhou nejčastější odpovědí byla četnost čtyřikrát až pětkrát ročně. Naopak více než šestkrát ročně se kurzů účastní pouze devět dotázaných (tedy 6 %), jak je vidět na následujícím obrázku.



Obrázek 8: Reálná účast na vzdělávacích aktivitách [autorka]

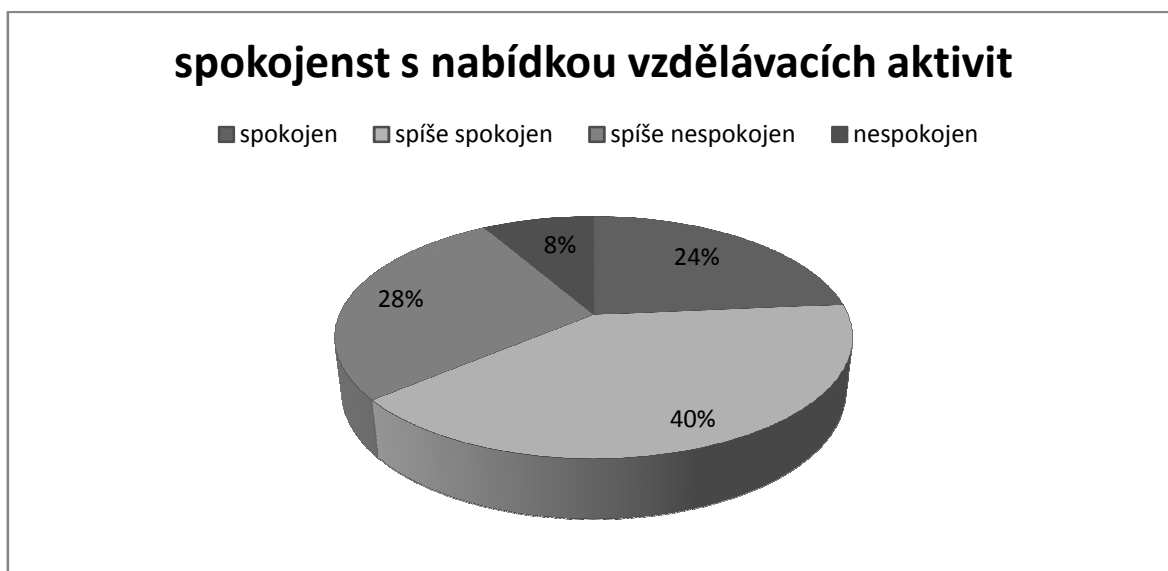


Navazující otázkou byla zjišťována subjektivní potřeba zaměstnanců účastnit se vzdělávání ve větší míře, než uváděli v otázce předchozí. Častěji považovali dotázaní míru účasti na vzdělávacích aktivitách jako dostatečnou (79 respondentů), více aktivit by chtělo navštěvovat 65 dotázaných, tedy 45 %.



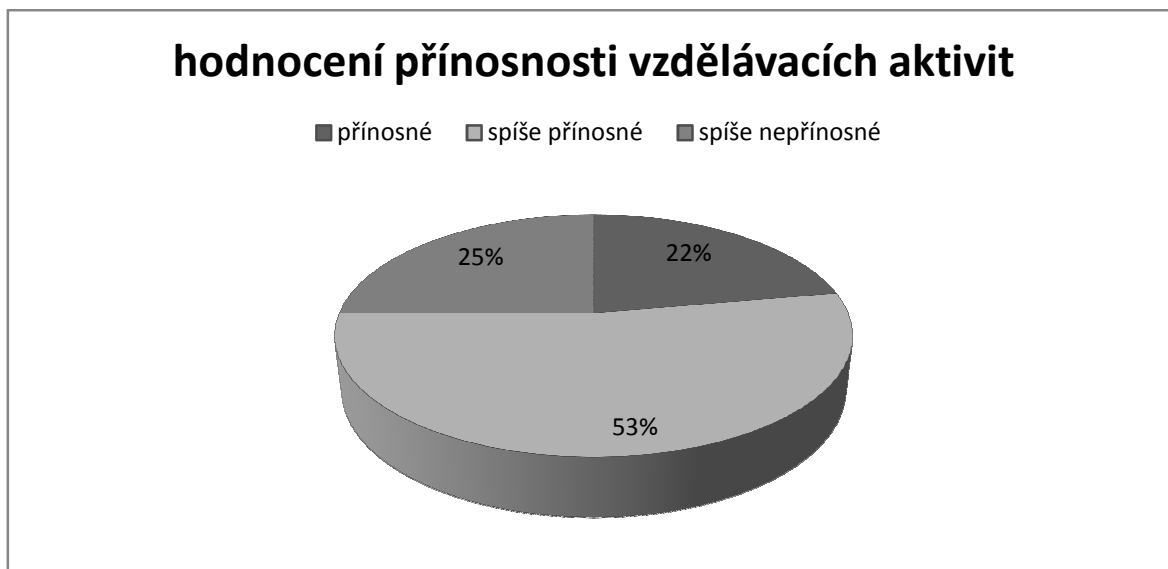
Obrázek 9: Žádoucí účast na vzdělávacích aktivitách [autorka]

S nabídkou vzdělávacích aktivit bylo v různé míře spokojeno 64 % dotázaných, tedy nadpoloviční většina, vyloženě nespokojených bylo 8 % respondentů.



Obrázek 10: Spokojenost s nabídkou vzdělávacích aktivit [autorka]

Jako velmi pozitivní lze zhodnotit výsledky otázky týkající se přínosnosti absolvovaných vzdělávacích aktivit, kde jako nepřínosné nebyly označeny žádným respondentem. Pokud se tedy pracovníci vzdělávání účastní, nejsou pro 75 % dotázaných tyto aktivity ztrátou času a jejich přínos si náležitě uvědomují. Procentní struktura odpovědí je znázorněna níže.



**Obrázek 11: Hodnocení přínosnosti vzdělávacích aktivit [autorka]**

Poměrně zajímavé výsledky přinesla otázka zaměřená na individuální vzdělávání zaměstnanců, podle které se jich více než jedna třetina dále samostatně vzdělávání věnuje (51 respondentů). Přesto nadpoloviční většina dotázaných již kromě zaměstnání více nestuduje (93 odpovědí).



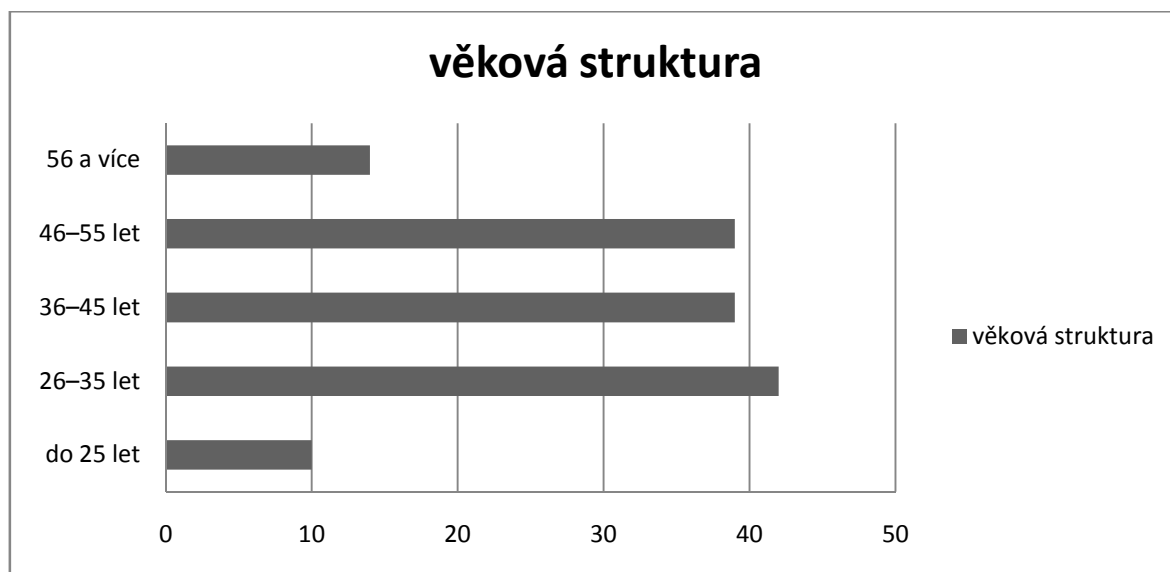
**Obrázek 12: Účasť na vzdelávaní mimo zameštnaní [autorka]**

Návazne bolo zjišťováno, jaký význam spaturujú zameštnanci ve vzdelávaní pro úrad a pro ně samotné, který smysl je respondenty ve vzdelávaní vnímán jako hlavní. Poměrně jasne převažujícím cílem vzdelávaní bylo podle respondentů usnadnění jejich práce, naopak téměř bez zastoupení byla odpověď chápající vzdelávaní jako prostředek k utužování pracovního kolektivu.



**Obrázek 13: Význam vzdelávaní [autorka]**

Další otázky byly identifikačního charakteru a testovaly věk respondentů, jejich pohlaví, pracovní pozici a oblast výkonu jejich práce. Odpovědi z hlediska pohlaví potvrdily známou nerovnováhu ve prospěch žen, které častěji vykonávají práci ve veřejném sektoru a ve vzorku byly zastoupeny 139 případy ze 144 dotázaných. Věková struktura přibližně odpovídala normálnímu rozdělení, jak je patrné na následujícím obrázku.



**Obrázek 14: Věková struktura [autorka]**

Konkrétní pracovní místo a vykonávaný druh práce pak spolu s již přiblíženými identifikačními otázkami slouží k hlubšímu třídění získaných odpovědí a hledání dalších souvislostí.

### 5.1.2 Analýza odpovědí

Prvotní otázkou šetření bylo zjištění reálného stavu četnosti účasti zaměstnanců na podnikovém vzdělání, ze kterého vyplynulo, že nejčastěji se podobných aktivit dotázaní účastní dvakrát až pětkrát ročně. Při podnikovém vzdělávání dle výše uváděného služebního předpisu je věnována zvýšená pozornost vzdělávání vedoucích pracovníků a zároveň ze zákona plyne povinnost zvláštního vzdělávání sociálních pracovníků, což odpovědi dotázaných potvrdily, jak je patrné z následující tabulky. Doplnkový jev, tedy

nejnižší účast, je možné zaznamenat u běžných pracovníků (referent, pracovník dávek, odborný pracovník apod.).

**Tabulka 3: Četnost vzdělávání podle pracovní pozice [autorka]**

Vzdělávání podle pracovní pozice					
	pracovní pozice				
účasť	vedoucí	ověřovatel	sociální pracovník	pracovník	Celkový součet
0-1 ročně		3	1	34	38
2-3 ročně	5	8	6	33	52
4-5 ročně	6	8	13	18	45
6 a vícekrát ročně	5		4		9
<b>Celkový součet</b>	16	19	24	85	144

Při testování faktoru věku na frekvenci účasti na vzdělávacích aktivitách nejsou shledány nijak výrazné výstupy. Zajímavostí pouze může být, že zaměstnanci starší 56 let se nejčastěji vzdělávání v podniku věnují 4–5 ročně. Zároveň s rostoucím věkem lze od kategorie 46 let a více vysledovat posun ke zvýšenějším návštěvám vzdělávacích akcí. S rostoucím věkem tedy pravděpodobně účast na vzdělávání alespoň podle získaných údajů roste.

**Tabulka 4: Četnost vzdělávání podle věku [autorka]**

Vzdělávání podle věku					
	účasť				
Věk	0-1 ročně	2-3 ročně	4-5 ročně	6 a vícekrát ročně	Celkový součet
do 25 let	2	4	4		10
26-35 let	14	15	11	2	42
36-45 let	12	17	7	3	39
46-55 let	8	12	15	4	39
56 a více	2	4	8		14
<b>Celkový součet</b>	38	52	45	9	144

Dle následující tabulky je zjevné, že osoby, které se vzdělávání věnují individuálně mimo práci, se i podnikového vzdělávání účastní ve vyšší míře a naopak. Touha po vzdělávání tak v člověku musí být evidentně hlouběji zakořeněná.

**Tabulka 5: Četnost podnikového a vlastního vzdělávání [autorka]**

Četnost podnikového a vlastního vzdělávání					
	účast				
vlastní vzdělávání	0-1 ročně	2-3 ročně	4-5 ročně	6 a vícekrát ročně	Celkový součet
sám ne	29	38	25	1	93
sám ano	9	14	20	8	51
<b>Celkový součet</b>	<b>38</b>	<b>52</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	<b>144</b>

Odpovědi na otázku týkající se reálné a žádoucí četnosti účasti na dalším vzdělávání se bohužel ukázaly spíše jako náhodné. Nelze proto jasně říci, že s rostoucí reálnou účastí na vzdělávání roste i vůle se těchto aktivit účastnit častěji, ale ani naopak. Motivace ke zvýšené účasti na vzdělávání tak pramení zřejmě z jiných souvislostí.

**Tabulka 6: Reálná a žádoucí četnost vzdělávání [autorka]**

Reálná a žádoucí četnost vzdělávání			
	žádoucí účast		
účast	nechci častěji	chci častěji	Celkový součet
0-1 ročně	27	11	38
2-3 ročně	19	33	52
4-5 ročně	29	16	45
6 a vícekrát	4	5	9
<b>Celkový součet</b>	<b>79</b>	<b>65</b>	<b>144</b>

Jako více vysvětlující na míře vůle účastnit se vzdělávání častěji se ukázalo samotné hodnocení absolvovaných aktivit. Respondenti, kteří hodnotili absolvované aktivity jako přínosné nebo spíše přínosné, byli v nadpoloviční většině ochotni se těchto aktivit účastnit častěji. Naopak 80 % z těch, kteří absolvované vzdělávání hodnotili jako spíše nepřínosné, již zvyšovat jeho četnost nechtějí.

**Tabulka 7: Přínosnost absolvovaných aktivit ve vztahu k jejich žádoucí četnosti [autorka]**

<b>Přínosnost absolvovaných aktivit ve vztahu k žádoucí četnost</b>			
	<b>žádoucí účast</b>		
<b>Přínosnost absolvovaných aktivit</b>	<b>nechci častěji</b>	<b>chci častěji</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>přínosné</b>	15	17	32
<b>spíše přínosné</b>	35	41	76
<b>spíše nepřínosné</b>	29	7	36
<b>Celkový součet</b>	79	65	<b>144</b>

Podle následující tabulky se ukázalo, že věk na míře vůle účastnit se vzdělávání častěji nehraje příliš velkou roli. Podle získaných dat pouze u věkové kategorie 46–55 let převažuje přání častějšího vzdělávání, naopak kategorie do 25 let, 36–45 let a starší 56 let se převážně účastnit vzdělávání častěji nechce.

**Tabulka 8: Žádoucí četnost vzdělávání podle věku [autorka]**

<b>Žádoucí četnost vzdělávání podle věku</b>			
	<b>žádoucí účast</b>		
<b>věk</b>	<b>nechci častěji</b>	<b>chci častěji</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>do 25 let</b>	7	3	10
<b>26-35 let</b>	21	21	42
<b>36-45 let</b>	24	15	39
<b>46-55 let</b>	18	21	39
<b>56 a více</b>	9	5	14
<b>Celkový součet</b>	79	65	<b>144</b>

Tabulka 9 zachycuje vzájemnou frekvenci odpovědí na otázku žádoucí četnosti vzdělávání a jeho významu pro samotné respondenty a úřad. Je patrné, že největší vliv na žádoucí četnost má v tomto propojení vnímání vzdělávání jako prostředku vlastního růstu. Více účasti totiž připouští 50 % těch, kteří ve vzdělávání spatřují hlavně svůj vlastní růst. Nezanedbatelný je však i význam v usnadnění práce, naopak utužení pracovního kolektivu motivátorem ke zvýšené účasti na vzdělávání není.

**Tabulka 9: Žádoucí četnost vzdělávání podle jeho převažujícího významu pro sebe a úřad [autorka]**

<b>Žádoucí četnost vzdělávání podle jeho převažujícího významu pro sebe a úřad</b>			
	<b>žádoucí účast</b>		
<b>význam vzdělávání</b>	<b>nechci častěji</b>	<b>chci častěji</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>usnadnění práce</b>	52	44	96
<b>vlastní růst</b>	21	21	42
<b>utužení kolektivu</b>	6		6
<b>Celkový součet</b>	79	65	<b>144</b>

Pokud dojde k prověření významu podnikového vzdělávání podle pracovní pozice, je možné zaznamenat zajímavé výsledky především u vedoucích pracovníků, jejichž většinový názor je, že podnikové vzdělávání má největší přínos pro jejich vlastní růst. U dalších pracovních pozic pouze zhruba čtvrtina dotázaných jako hlavní přínos spatřuje právě osobní růst.

**Tabulka 10: Význam podnikového vzdělávání podle pracovní pozice [autorka]**

<b>Význam podnikového vzdělávání podle pracovní pozice</b>				
	<b>význam vzdělávání</b>			
<b>pracovní pozice</b>	<b>usnadnění práce</b>	<b>vlastní růst</b>	<b>utužení kolektivu</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>vedoucí</b>	7	8	1	16
<b>ověřovatel</b>	14	5		19
<b>sociální pracovník</b>	15	5	4	24
<b>pracovník</b>	60	24	1	85
<b>Celkový součet</b>	96	42	6	<b>144</b>

Spokojenost s nabídkou vzdělávacích aktivit se ukázala jako nejzajímavější v souvislosti s četností účasti na nich. Nejvíce nespokojených respondentů se vzdělávání právě účastnilo zřídka, oproti tomu nejvíce zastoupenými kategoriemi byly spíše spokojení



účastníci kurzů s frekvencí dvakrát až pětkrát ročně. Je tedy na zváženo, v jakém smyslu nabídka vzdělávání nevyhovuje právě těm, kteří se aktivit účastní nejméně a co by vedlo k jejich většímu zapojení.

**Tabulka 11: Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich reálné četnosti [autorka]**

Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich reálné četnosti					
	Účast				
spokojenost s nabídkou	0-1 ročně	2-3 ročně	4-5 ročně	6 a vícekrát ročně	Celkový součet
spokojen	2	14	15	3	34
spíše spokojen	11	22	22	3	58
spíše nespokojen	16	13	8	3	40
nespokojen	9	3			12
<b>Celkový součet</b>	<b>38</b>	<b>52</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	<b>144</b>

Při zaměření se na spokojenost respondentů s nabídkou vzdělávání a zároveň hodnocení přínosnosti absolvovaných akcí lze konstatovat, že nejčastější odpovědí bylo hodnocení vzdělávacích aktivit jako spíše přínosných, a to pracovníky spíše spokojenými s nabídkou těchto kurzů. S rostoucí nespokojeností však rostlo i vnímání aktivit jako spíše nepřínosných.

**Tabulka 12: Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich přínosnosti [autorka]**

Spokojenost s nabízenými aktivitami ve vztahu k jejich přínosnosti				
	přínosnost absolvovaných aktivit			
spokojenost s nabídkou	přínosné	spíše přínosné	spíše nepřínosné	Celkový součet
spokojen	15	18	1	34
spíše spokojen	11	38	9	58
spíše nespokojen	6	17	17	40
nespokojen		3	9	12
<b>Celkový součet</b>	<b>32</b>	<b>76</b>	<b>36</b>	<b>144</b>

Z hlediska vlastní účasti na vzdělávání mimo zaměstnání bylo zjištěno, že většina vedoucích pracovníků se dále individuálně vzdělává, téměř polovina sociálních pracovníků se rovněž věnuje dalšímu vzdělávání a míra účasti běžných pracovníků na dalším mimopodnikovém vzdělávání rovněž není zanedbatelná. Při zohlednění věku ve vztahu

k vlastnímu vzdělávání nebyly zaznamenány výrazné odchylky v odpovědích, vlastnímu vzdělávání se věnují přibližně ve stejné míře zaměstnanci v každé věkové kategorii.

**Tabulka 13: Vlastní vzdělávání podle pracovní pozice**

<b>Vlastní vzdělávání podle pracovní pozice</b>			
	<b>vlastní vzdělávání</b>		
<b>pracovní pozice</b>	<b>sám ne</b>	<b>sám ano</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>vedoucí</b>	3	13	16
<b>ověřovatel</b>	16	3	19
<b>sociální pracovník</b>	13	11	24
<b>pracovník</b>	61	24	85
<b>Celkový součet</b>	93	51	<b>144</b>

Odlišnosti související s oblastí, které se pracovníci věnují (ve smyslu pracovní síly vs. nepojistné sociální dávky), byly nejvýraznější v otázce žádoucí účasti na dalším podnikovém vzdělávání. Tyto rozdíly mohou pramenit ze zaznamenané celkově nižší účasti respondentů z řad pracovních sil na podnikovém vzdělávání. Pracovníci nepojistných sociálních dávek, především sociální pracovníci, se vzdělávání účastní častěji (také z důvodu zmiňované podmínky v zákoně). Dle níže uvedených výsledků má téměř 65 % zaměstnanců trhu práce zájem o četnější podnikové vzdělávání (33 dotázaných).

**Tabulka 14: Oblast výkonu práce v souvislosti s žádoucí účastí na vzdělávání**

<b>Oblast výkonu práce v souvislosti s žádoucí účastí na vzdělávání</b>			
	<b>žádoucí účast</b>		
<b>oblast výkonu práce</b>	<b>nechce častěji</b>	<b>chce častěji</b>	<b>Celkový součet</b>
<b>oblast pracovních sil</b>	18	33	51
<b>nepojistné sociální dávky</b>	61	32	93
<b>Celkový součet</b>	79	65	<b>144</b>

Zohledňování pohlaví při analyzování dopovědí vzhledem k drtivému zastoupení žen ve zkoumaném vzorku, ale i v realitě úřadu, nemělo patřičný význam. Pro ověření výsledků byla provedena regresní analýza proměnných týkajících se četnosti účasti na vzdělávacích aktivitách a hodnocení jejich přínosnosti. Na 5% hladině významnosti byla tato závislost prokázána. Obdobně byla regresní analýzou a odpověďmi na otázku

spokojenosti s nabídkou vzdělávacích aktivit vysvětlena reálná účast na těchto aktivitách. S rostoucí spokojeností s nabídkou bylo prokázáno, že roste i účast na vzdělávání.

### **5.1.3 Zhodnocení výsledků**

Přestože respondentů nebylo příliš mnoho, přinesly odpovědi zajímavé a hodnotné výsledky i náměty pro další zkoumání. Popisné statistiky ukázaly, že vzdělávacích aktivit se dotázaní zaměstnanci účastní nejčastěji dva až pětkrát ročně, frekvence je tedy dobrá a odpovídá v podstatě povinné struktuře vyplývající z výše uváděného služebního předpisu, mírně vyšší účast na vzdělávacích aktivitách podle tohoto systému vykazovali vedoucí a sociální pracovníci. Stejně tak osoby, které se častěji účastnily vzdělávání i individuálně, vykazovaly vyšší míru participace i na podnikovém vzdělávání.

Dalšími velmi prověřovanými odpověďmi byla žádoucí četnost podnikového vzdělávání a hodnocení přínosnosti absolvovaných aktivit. Vzájemná propojenost těchto dvou odpovědí se ukázala jako značná, protože nadpoloviční většina dotázaných, kteří hodnotili absolvované aktivity jako přínosné nebo spíše přínosné, by se jich chtěla účastnit častěji, naopak podle respondentů se na spíše nepřínosných aktivitách 80 % pracovníků častěji podílet nechce. Celkovou touhu po zvýšení frekvence podnikového vzdělávání je možné hodnotit jako dobrou, 45 % respondentů svědčí o poměrně silné části zaměstnanců, kteří si podnikového vzdělávání cení. Vyšší zájem vykazovali zaměstnanci z oblasti pracovních sil. Ti se vzdělávání věnují reálně méně často než zaměstnanci pracující na úseku nepojistných sociálních dávek. Zvýšený zájem vykazovaly také osoby hodnotící jako hlavní přínos vzdělávání svůj vlastní růst. Celková spokojenost s absolvovanými kurzy, nebo spíše jejich 75% pozitivní hodnocení z hlediska přínosnosti, značí jejich dobrou úroveň.

S nabídkou vzdělávacích aktivit byli dotázaní poměrně spokojeni, avšak méně než s přínosností těch absolvovaných. Tato nabídka byla dále vztažena k reálné frekvenci účasti a bylo zjištěno, že nejvíce s nabídkou nespokojených se také nejméně vzdělávání účastní. Z odpovědí tedy vyplývá, že další možné zkoumání by se mohlo věnovat právě důvodům nespokojenosti a s ní související nízké účasti určitých pracovníků na vzdělávání.

Individuálnímu vzdělávání se stejně jako podnikovému ve vyšší míře věnují vedoucí a sociální pracovníci napříč jejich věkovou strukturou. Obecně se dotázaní účastnili současně častěji podnikového a individuálního vzdělávání mimo zaměstnání. Motivace ke zvýšené účasti pravděpodobně pramení z individuálních pohnutek.

Většina účastníků vnímala jako převažující přínos podnikového vzdělávání usnadnění práce, avšak i vlastní růst byl častou odpovědí, a to převážně u těch, kteří se chtěli těmto aktivitám věnovat častěji. Také vedoucí pracovníci spíše než usnadnění práce, vidí v podnikovém vzdělávání možnost vlastního růstu, což ještě více může zvyšovat jejich motivaci ke vzdělávání.

Drtivá většina dotázaných, ale i reálně pracujících na úřadu, jsou ženy, a to potvrdil i provedený výzkum. Jako další možný námět pro rozvoj podnikového vzdělávání tak může být zohlednění potřeb žen a přizpůsobení vzdělávacích aktivit těmto skutečnostem. Menšinově zastoupení mužští pracovníci však nesmějí být opomíjeni.

## **5.2 Diskuse**

Hlavním cílem práce bylo zhodnocení systému vzdělávání pracovníků Úřadu práce České republiky. Z těchto důvodů byl nejprve zanalyzován význam podnikového vzdělávání spíše v teoretické rovině, ale i jeho praktický význam pro společnosti a jedince. Ukázalo se, že podnikové vzdělávání staví na různých formách kapitálu ztělesněného v lidech, kterému se věnovala teoretická východiska práce. Stejně tak byly z tohoto důvodu přiblíženy termíny související se vzděláváním, učením, kvalifikací a lidskými zdroji. Dle získaných poznatků existuje mnoho přístupů k podnikovému vzdělávání pracovníků, což poté následně ovlivňuje jeho výstupy, význam pro firmu i jednotlivce, záleží na vnitřním uspořádání podniku i vnějších vlivech, na zvolené strategii podniku. Strategický přístup při koncipování firemního vzdělávání se ukázal jako hojně uplatňovaný nakonec i na zkoumaném případě Úřadu práce České republiky. Význam tohoto druhu vzdělávání pro firmu i jednotlivce tak spočívá především ve zlepšování výkonu zaměstnanců a podniku jako celku, zvyšování kvalifikace zaměstnanců a optimalizaci využívání vnitřních zdrojů. Přestože se podnikovému vzdělávání věnuje řada literatury, která povětšinou oceňuje jeho přínosy, najdou se i určité bariéry bránící jeho rozvoji.

Někteří zaměstnavatelé i v současné době jen neochotně zaměstnancům podnikové vzdělávání zabezpečují nebo povolují.

Další část práce i výzkumná otázka se již věnovala zhodnocení systému podnikového vzdělávání zaměstnanců Úřadu práce ČR. Nejprve byl proto přiblížen vývoj úřadu s důrazem na jeho činnost a zaměstnance, kteří byli následně osloveni, aby zhodnotili firemní vzdělávání. Z analýzy dostupných dokumentů bylo zjištěno, že s přijetím zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, a následným služebním předpisem náměstka ministra vnitra pro státní službu byla upravena pravidla vzdělávání všech státních zaměstnanců ve služebních úřadech a došlo tak k posunu k uplatňování strategicky řízeného podnikového vzdělávání. Začíná být tedy uplatňován základní cyklus systematického vzdělávání a identifikovány prioritní skupiny, na které je vzdělávání zaměřené. Vzhledem k tomu, že byl tento služební předpis vydán na konci roku 2015 a první pravidelná zpráva o výsledcích jeho aplikace bude vytvářena z dat za rok 2016 nejdříve v únoru následujícího roku, není možné v současné době jeho reálnou účinnost zhodnotit. Posun k systematickému podnikovému vzdělávání je proto možné zhodnotit podle dostupných dat jako pozitivní a veskrze pozitivní byly i odpovědi zaměstnanců získané z vlastního šetření. Účast na podnikovém vzdělávání byla poměrně hojná (nejčastěji dva až pětkrát ročně). Absolvované kurzy žádný respondent neoznačil jako zcela nepřínosné, téměř polovina dotázaných by se vzdělávacím aktivitám věnovala i častěji a převažující přínos plynoucí z účasti spatřovali zaměstnanci v následném usnadnění vlastní práce. Podle odpovědí by ale bylo zřejmě přínosné věnovat zvýšenou pozornost nabídce vzdělávacích aktivit nebo je zaměřit na potřeby většiny zaměstnanců, které tvoří ženy.

## 6 Závěr

Předkládaná práce se věnovala otázce řízení vzdělávání pracovníků na příkladu Úřadu práce České republiky. Z těchto důvodů byla první část práce věnována syntéze dostupných poznatků o smyslu vzdělávání, jeho postavení v průběhu lidského života, významu pro jednotlivce i společnosti. Na prvotní přiblížení nejdůležitějších termínů navázaly kapitoly věnující se jejich praktickému užití v personální práci či řízení lidských zdrojů. Pro zasazení zkoumané problematiky do kontextu bylo rozebráno strategické řízení samotné i ve vztahu k vnějšímu a vnitřnímu prostředí firem. Následně mohlo být za pomoci řady publikací, které se tématu věnují, charakterizováno podnikové vzdělávání včetně nečastěji uplatňovaných přístupů. Poměrně velký prostor byl věnován systematicky koncipovanému firemnímu vzdělávání, kdy došlo vlastní syntézou modelů několika autorů k sestavení základního cyklu systematického vzdělávání, který v obdobném provedení, jak bylo později zjištěno, je užíván i ve všech služebních úřadech.

Vlastní práce pak pro možné zhodnocení firemního vzdělávání nejprve přinesla z dostupných zdrojů informace o historickém vývoji a současném stavu zkoumané instituce. Z pravidelně zveřejňovaných zpráv o činnosti byla vybrána a zanalyzována data o objemu činnosti jednotlivých úseků úřadu, ročně vynakládaných prostředcích a nejpalčivějších problémech zaměstnanců souvisejících s bezpečností při výkonu práce. Systém řízení vzdělávání se ukázal jako závislý na služebním předpisu určeném pro všechny služební úřady, který je však v podstatě uplatňován až od roku 2016, a proto není možné výsledky z něj plynoucí ještě vyhodnotit. Vlastní šetření ovšem výsledky přineslo. Díky nim a již dříve získaným poznatkům došlo k naplnění stanoveného cíle v podobě zhodnocení systému vzdělávání pracovníků Úřadu práce ČR. Z odpovědí dotázaných totiž vyplynulo, že absolvované vzdělávací aktivity 75 % respondentů hodnotí jako přínosné nebo spíše přínosné, nikdo je neoznačil za nepřínosné. Ve zvýšené míře se podnikovému ale i individuálnímu vzdělávání věnují sociální a vedoucí pracovníci, avšak zaměstnanci z oblasti pracovních sil by o to více zvýšenou účast na různých kurzech, videokonferencích apod. přivítali. Všeobecná vůle k dalšímu vzdělávání je napříč věkovou a odbornostní strukturou zaměstnanců dobrá, stejně tak i spokojenost s nabízenými aktivitami. Avšak někteří dotázaní by zřejmě přivítali nabídku jinou a jejich potřeby by mohly být námětem

dalšího zkoumání. Vzhledem k převážnému zastoupení ženských pracovníc je také možné ještě více vzdělávací aktivity přizpůsobit jejich potřebám.

Otázkou je, jaké výsledky přinese první zpráva ministerstva vnitra o aplikaci rámcových pravidel vzdělávání zaměstnanců ve služebních úřadech předkládaná vládě do 30. dubna 2017. Z pohledu dotázaných a ze zjištění této práce však vyplývá, že systém řízení vzdělávání pracovníků Úřadu práce ČR se jeví jako funkční.

## 7 Seznam použitých zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007, 164 s. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010, 208 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BERGMAN, T. Company Training. A Key Strategy for Success. *National Alliance of Business a Inc. Workforce Brief* [online]. 1995, 1-5 [cit. 2016-07-24]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378407.pdf>.
- BROOKS, Ian. *Firemní kultura: jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Brno: Computer Press, 2003, 296 s. Business books (Computer Press). ISBN 80-7226-763-9.
- BROŽOVÁ, D. *Společenské souvislosti trhu práce*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 140 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2916-4.
- CLAIN, A. Challenges in evaluating the EU's lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 2016, 1-18 [cit. 2016-05-08]. DOI: 10.1080/02601370.2015.1125395. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2015.1125395>
- Generální ředitelství Úřadu práce České republiky. Zpráva o činnosti Úřadu práce České republiky za rok 2015. Praha: GŘ ÚP ČR, 2016a, 79 s. Dostupné z: [https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava\\_o\\_cinnosti\\_up\\_cr\\_za\\_rok\\_2015.pdf](https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava_o_cinnosti_up_cr_za_rok_2015.pdf)
- Generální ředitelství Úřadu práce České republiky. Zpráva o činnosti Úřadu práce České republiky za rok 2015 - přílohy. Praha: GŘ ÚP ČR, 2016b, 32 s. Dostupné z: [https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava\\_o\\_cinnosti\\_up\\_cr\\_za\\_rok\\_2015\\_-\\_prilohy.xlsx](https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava_o_cinnosti_up_cr_za_rok_2015_-_prilohy.xlsx).



- Generální ředitelství Úřadu práce České republiky. Zpráva o činnosti Úřadu práce České republiky za rok 2014 - přílohy. Praha: GŘ ÚP ČR, 2015, 26 s. Dostupné z: [https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava\\_o\\_cinnosti\\_up\\_cr\\_za\\_rok\\_2014\\_-\\_prilohy.xlsx](https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava_o_cinnosti_up_cr_za_rok_2014_-_prilohy.xlsx).
- Generální ředitelství Úřadu práce České republiky. Zpráva o činnosti Úřadu práce České republiky za rok 2013 - přílohy. Praha: GŘ ÚP ČR, 2014, 15 s. Dostupné z: [https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava\\_o\\_cinnosti\\_up\\_cr\\_za\\_rok\\_2013\\_-\\_prilohy.xlsx](https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/zprocin/zprava_o_cinnosti_up_cr_za_rok_2013_-_prilohy.xlsx).
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 96 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 128 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1458-5.
- JELÍNKOVÁ, M. Případová studie. In Nekola, M., Geissler, H. a Mouralová, M. (Eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011, s. 194–220. ISBN 978-802-4618-654.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd., (přepřac.). Praha: Management Press, 367 s. 2001. ISBN 80-7261-033-3.
- MAMAQI, X. The efficiency of different ways of informal learning on firm performance: A comparison between, classroom, web 2 and workplace training. *Computers in Human Behavior* [online]. 2015, **51**(Part B), 812-820 [cit. 2016-08-06]. DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.080. ISSN 07475632. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/infodroje.czu.cz/science/article/pii/S0747563214006980?>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Praha, 2007, 164 s. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/19464\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/19464_1_1/).

- MINISTERSTVO VNITRA. *Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu ze dne 29. října 2015, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech*. Praha, 2015, 8 s. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/sluzba/soubor/sluzebni-predpis-namestka-ministra-vnitra-pro-statni-sluzbu-c-9.aspx>.
- OCHRANA, F. *Manažerské metody ve veřejném sektoru: teorie, praxe a metodika uplatnění*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Ekopress, 2007 178 s. ISBN 978-80-86929-23-1.
- PALÁN, Z. Celoživotní učení. In Kalous, J., Veselý, A. (eds.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky: základy moderní personalistiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. s. 25–38. ISBN 80-246-1259-3.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky. Úvod do studia personalistiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2002, 207 s.
- PALÁN, Z. Lidský kapitál. In: *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. 1999 [cit. 2013-06-14]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/lidsky-kapital>.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010, 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005, 179 s. Expert (Grada). ISBN 80-247-1074-9.
- RIDA-E-FIZA, S., FAROOQ, M., MIRZA F. I. a UD-DIN, S. Barriers in Employee Effective Training and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. 2015-5-1, [cit. 2016-05-01]. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n3s2p240. ISSN 20399340. Dostupné z: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/6491>.
- RÓŻEWSKI, P., MAŁACHOWSKI, B. *System for Creative Distance Learning Environment Development Based on Competence Management*. [online]. 2010, [cit. 2016-07-25] s. 180–189. DOI: 10.1007/978-3-642-15384-6\_20. Dostupné také z: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-15384-6\\_20](http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-15384-6_20).

- SIVASUBRAMANIAN, N., AKTHARSHA, S. U., MOHAMED, S. M. A Study Report on Motivational Challenges Experienced in Scientific and Project Oriented Organisations with respect to Knowledge Management. *International Journal of Multidisciplinary Approach* [online]. 2015, 2(5), 68-73 [cit. 2016-07-31]. ISSN 2348537X. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/infodroje.czu.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=31361907-2099-42f2-9dc5-cf38304fa197%40sessionmgr4006&vid=0&hid=4103>.
- STEINER, G. A. *Strategic planning: what every manager must know*. New York: Free Press, 1979, 383 s. ISBN 00-293-1110-1.
- STÝBLO, J. *Management podniku světové třídy*. Praha: Professional Publishing, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7431-033-1.
- THALER, J., K. SPRAUL, B. HELMIG a H. FRANZKE. Satisfaction with and Success of Employee Training from a Public Service Motivation Perspective. *International Journal of Public Administration* [online]. 2016-1-11, [cit. 2016-05-01]. DOI: 10.1080/01900692.2015.1072212. ISSN 0190-0692. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01900692.2015.1072212>
- TICHÁ, I., HRON, J. *Strategické řízení*. Praha: Credit, 2003. 240 s. ISBN 80-213-0922-9.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 172 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.
- VESELÝ, A. *Pražské sociálně vědní studie: Teorie mnohačetných forem kapitálu*, 2006. Dostupné z WWW: [http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/117\\_014\\_Vesely.pdf](http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/117_014_Vesely.pdf).
- VESELÝ, A. Vzdělávací politika. In Potůček, M. *Veřejná politika*. Upr., dopl. a aktualiz. vyd. v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005. s. 277–309. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-50-4.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 240 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

- VOMÁČKOVÁ, H., BARTÁK M. *Ekonomický rozměr lidského a sociálního kapitálu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-955-4.
- WAHEED, S., ZAIM, A. H. A Model for Talent Management and Career Planning. *Educational Sciences: Theory*. 2015, **15**(5), 1205-1213. DOI: 10.12738/estp.2015.5.2357. ISSN 13030485. Dostupné také z: <http://eds.b.ebscohost.com/infodroje.czu.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=26865e69-8ea0-4116-ad3f-8a88eb14d686%40sessionmgr102&hid=114>.
- WHITE, G. O., GULDIKEN, O., HEMPHILL, T. A., HE, W., SHARIFI KHOOBDEH, M. Trends in International Strategic Management Research From 2000 to 2013: Text Mining and Bibliometric Analyses. *Management International Review*. 2016, **56**(1), 35-65. DOI: 10.1007/s11575-015-0260-9. ISSN 0938-8249. Dostupné také z: <http://link.springer.com/10.1007/s11575-015-0260-9>.

### ***Elektronické zdroje***

- Historie Úřadu práce ČR. *Integrovaný portál MPSV* [online]. © 2016 [cit. 2016-09-07]. Dostupné z: <https://portal.mpsv.cz/upcr/oup>.
- Lifelong learning. *Eurostat - Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) table* [online]. 2015 [cit. 2016-05-11]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1>.
- Obecné informace. *Integrovaný portál MPSV* [online]. © 2016 [cit. 2016-09-07]. Dostupné z: <https://portal.mpsv.cz/upcr/oup/info>.

### ***Legislativní dokumenty***

- Zákon č. 1/1991 Sb., o zaměstnanosti.
- Zákon č. 73/2011 Sb., o Úřadu práce České republiky a o změně souvisejících zákonů.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

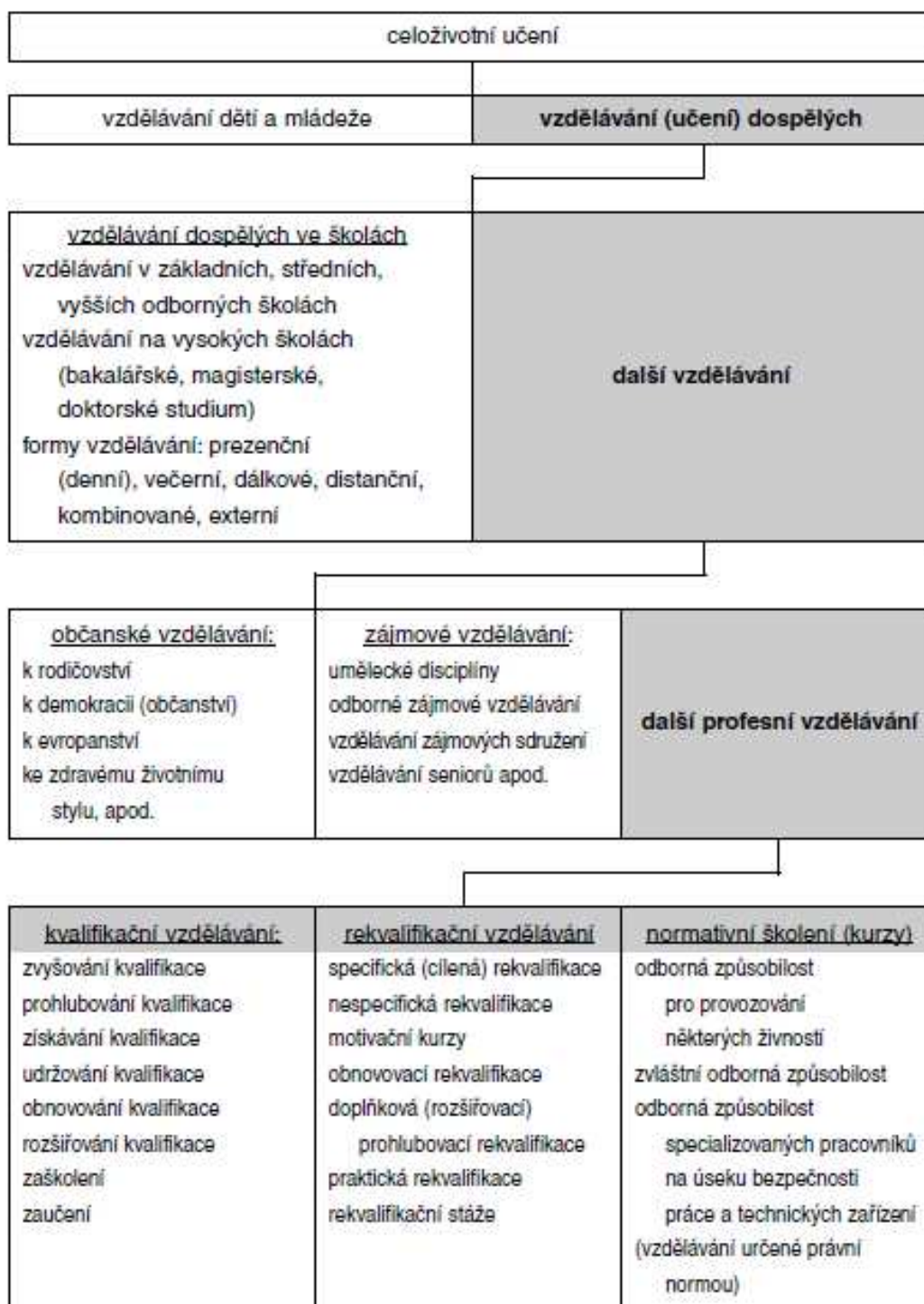
- Zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě.
- Zákonné opatření předsednictva ČNR č. 306/1990 Sb., o zřízení úřadů práce.
- Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti.

## **Přílohy**

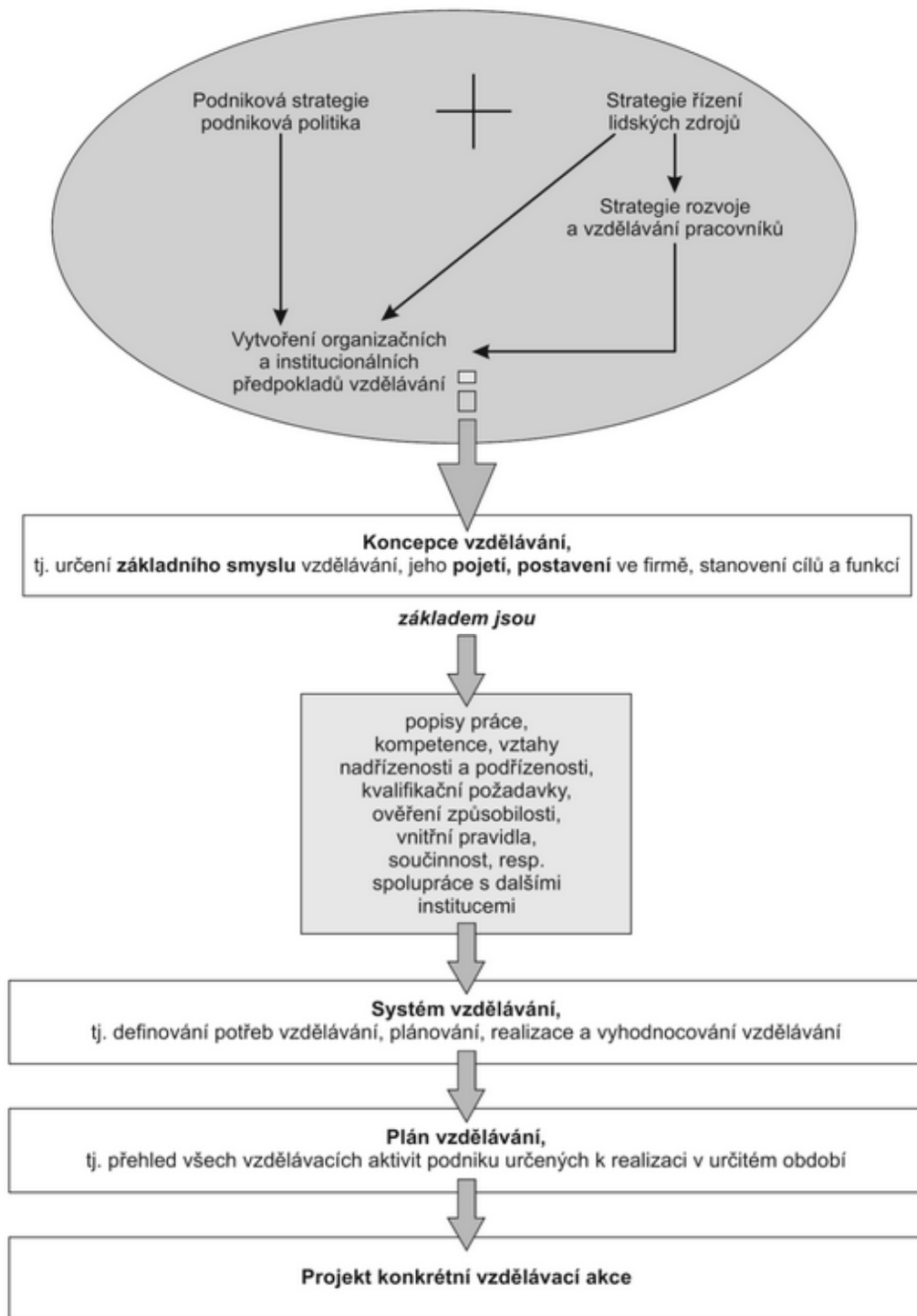
### **Seznam příloh**

Příloha 1: Soustava celoživotního učení.....	71
Příloha 2: Východiska firemního vzdělávání.....	72
Příloha 3: Dotazník – řízení vzdělávání pracovníků Úřadu práce České republiky.....	73

**Příloha 1: Soustava celoživotního učení [Palán 2006: 38]**



**Příloha 2: Východiska firemního vzdělávání [Bartoňková 2010: 28]**





**Příloha 3: Dotazník – řízení vzdělávání pracovníků Úřadu práce České republiky**

- 1) Jak často se účastníte vzdělávacích aktivit (školení, kurzy, videokonference, apod.)?
  - a. 0–1 ročně
  - b. 2–3 ročně
  - c. 4–5 ročně
  - d. 6 a vícekrát ročně
- 2) Chtěl(a) byste se vzdělávacích aktivit účastnit častěji?
  - a. ano
  - b. ne
- 3) Jak jste spokojen(a) s nabídkou vzdělávacích aktivit?
  - a. spokojen(a)
  - b. spíše spokojen(a)
  - c. spíše nespokojen(a)
  - d. nespokojena(a)
- 4) Jak hodnotíte přínosnost vzdělávacích aktivit, kterých jste se účastnil(a)?
  - a. přínosné
  - b. spíše přínosné
  - c. spíše nepřínosné
  - d. nepřínosné
- 5) Účastníte se nějakých vzdělávacích aktivit (dalšího studia) i mimo zaměstnání?
  - a. ano
  - b. ne
- 6) Jaký význam převážně spatřujete v dalším vzdělávání pro Vás a úřad?
  - a. usnadnění práce
  - b. vlastní růst
  - c. utužení pracovního kolektivu
- 7) Jaké oblasti se na úřadu věnujete?
  - a. oblast pracovních sil (zaměstnanost, trh práce, atd.)
  - b. nepojistným sociálním dávkám (hmotná nouze, státní sociální podpora, pěstounská péče, příspěvek na péči, dávky pro osoby se zdravotním postižením)
- 8) Jakou pracovní pozici vykonáváte?
  - a. vedoucí pracovník
  - b. ověřovatel dávek (schvalovatel)
  - c. sociální pracovník
  - d. pracovník dávek (odborný pracovník, specialista, referent)
- 9) Jaké je Vaše pohlaví?
  - a. žena
  - b. muž

10) Jaký je Váš věk?

- a. do 25 let
- b. 26–35 let
- c. 36–45 let
- d. 46–55 let
- e. 56 a více