

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Typy klimatu v organizaci
Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Adéla Kovářiková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Typy klimatu v organizaci*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 02. 04. 2024

.....

Poděkování

Velmi ráda bych touto cestou poděkovala paní prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za její ochotu, odborné vedení a cenné rady při tvorbě této práce. Poděkování patří také organizaci, která mi umožnila provést mé výzkumné šetření.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Adéla Kovářiková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Typy klimatu v organizaci
Anotace práce:	<p>Cílem této práce je analyzovat klima ve specifické části vybrané organizace a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců. V teoretické části práce je pojednáváno o klimatu organizace, jeho dimenzích, a své místo zde mají také jednotlivé typy klimatu organizace, se zřetelem na klima podporující učení a vzdělávání v organizaci. Také jsou zde identifikováni a popsáni činitelé podporující klima se zaměřením na učení a vzdělávání pracovníků v organizaci. Dále jsou zde vymezeny pojmy organizace, kultura organizace, procesy učení a vzdělávání v organizaci či představeny jednotlivé formy a metody vzdělávání v organizaci. Na teoretickou část je</p>

	<p>navázáno empirickou částí, jejímž cílem je analyzovat klima a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců na třech odděleních odboru vybrané státní organizace. Cíle bylo dosaženo prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který byl realizován online dotazníkovým šetřením prostřednictvím Google Formulářů.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Klima organizace, typy klimatu organizace, činitele klimatu organizace, prostředí školení, pracovní prostředí, osobní prostředí, kultura organizace, učení a vzdělávání v organizaci</p>
<p>Title of Thesis:</p>	<p>Types of climate in the organization</p>
<p>Annotation:</p>	<p>The aim of this thesis is to analyze the climate in a specific part of the selected organization and to identify the factors that support the climate with a focus on employee learning and education. The theoretical part of the thesis deals with the climate of the organization, and the different types of organizational climate, with a focus on the climate that supports learning and education in the organization. Also, the factors that support the climate are identified and described, with a focus on learning and education of employees in the organization. Furthermore, the concepts of</p>

	<p>organisation, organisation culture, learning and education processes in an organisation or the different forms and methods of learning in an organisation are defined. The theoretical part is followed by an empirical part, which aims to analyze the climate and identify the factors that promote a climate with a focus on learning and employee education in three departments of a department of a selected government organization. The objective was achieved through quantitative research which was conducted through online questionnaire survey through Google Forms.</p>
--	---

Keywords:	Organizational climate, types of organizational climate, organizational climate factors, training environment, work environment, personal environment, organizational culture, organizational learning and education
------------------	--

Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník
---------------------------------------	----------

Počet literatury a zdrojů:	71
-----------------------------------	----

Rozsah práce:	112 s. (153 708 znaků s mezerami)
----------------------	-----------------------------------

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 KLIMA ORGANIZACE	10
1.1 Dimenze klimatu	11
1.2 Činitelé ovlivňující klima organizace	13
1.3 Typy klimatu v organizaci.....	14
1.4 Klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci	16
1.4.1 Klima učení/vzdělávání v prostředí školení.....	18
1.4.2 Klima učení/vzdělávání v pracovním prostředí	20
1.4.3 Klima učení/vzdělávání v osobním prostředí	23
2 ORGANIZACE	28
2.1 Kultura organizace	29
2.1.1 Kultura organizace a klima organizace	30
2.1.2 Kultura organizace a učební prostředí.....	31
2.2 Učení a vzdělávání v organizaci	32
2.2.1 Učení v organizaci	34
2.2.2 Vzdělávání v organizaci.....	37
2.3 Formy a metody vzdělávání v organizaci.....	39
2.3.1 Formy vzdělávání v organizaci	39
2.3.2 Metody vzdělávání v organizaci	42
EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	46
3.1 Výzkumný cíl.....	46
3.2 Výzkumné otázky	46
3.3 Výzkumný soubor	47
3.3.1 Systém vzdělávání vybrané organizace.....	48
3.4 Výzkumná metoda a sběr dat.....	49
3.5 Analýza a interpretace získaných výsledků.....	51
3.6 Shrnutí výsledků a diskuse	85
ZÁVĚR.....	91
SEZNAM LITERATURY.....	94
SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ	99
PŘÍLOHY	101

ÚVOD

Cílem práce je analyzovat klima ve specifické části vybrané organizace a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců.

Chtějí-li organizace udržet svou konkurenceschopnost na trhu práce, aktivně inovovat a zamezit fluktuaci zaměstnanců, je nezbytné zajistit jim kontinuální profesní rozvoj prostřednictvím procesů učení a vzdělávání. Klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci se vyznačuje tím, jak lidé vnímají podporu při svém profesním rozvoji. Podpora učení a vzdělávání v organizacích má klíčový význam pro zlepšení pracovního prostředí, motivaci zaměstnanců a celkovou výkonnost organizace.

V první kapitole teoretické části práce je představeno klima organizace. Je zde pojednáváno o dimenzích klimatu organizace. Dále jsou identifikováni a popsáni činitelé podporující klima se zaměřením na učení a vzdělávání pracovníků, kterými jsou prostředí školení, pracovní prostředí a osobní prostředí. Své místo zde mají také jednotlivé typy klimatu organizace, se zřetelem na klima podporující učení a vzdělávání v organizaci.

Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá organizací. Pojednává o kultuře organizace v souvislosti s klimatem organizace a učebním prostředím. Dále jsou popsány procesy učení a vzdělávání v organizaci, a také jsou zde představeny jednotlivé metody a formy vzdělávání v organizaci.

Třetí kapitola je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je analyzovat klima a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců na třech odděleních odboru vybrané státní organizace.

Teoretická část práce je východiskem pro empirickou část. Empirická část práce je založena na kvantitativním výzkumu. Výzkumným nástrojem je

dotazník vlastní konstrukce, při jehož tvorbě je vycházeno z poznatků odborných publikací zmíněných v teoretické části práce.

Na základě zjištění teoretické i empirické části práce následuje diskuse o získaných výsledcích a závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Klima organizace

V této kapitole práce je definován pojem klima organizace. Dále budou definovány pojmy prostředí a atmosféra, se kterými bývá pojem klima mylně ztotožňován. Součástí kapitoly je také představení dimenzí klimatu organizace, vymezení jednotlivých typů klimatu organizace se zřetelem na klima podporující učení a vzdělávání v organizaci, a nedílnou součástí je také identifikace a popis činitelů podporujících učení a vzdělávání v organizaci.

Klima organizace je fenomén, jehož definice je poměrně složitá, neboť každý subjekt jej vnímá jiným způsobem. Conrad a Sydow (1982, s. 206) považují klima za hypotetický konstrukt, v němž se odráží subjektivní představa o objektivní existenci různých jevů, aktivit a procesů uvnitř organizace. Ivancevich a kol. (2008, s. 528) vymezuje klima organizace jako *„zaměstnanci přímo nebo nepřímo vnímaný soubor vlastností pracovního prostředí, o nichž se předpokládá, že jsou hlavní silou, která ovlivňuje chování zaměstnanců.“*

Klima organizace je důležitý fenomén, podílející se na fungování organizace, jehož porozumění vede ke zlepšení celkové výkonnosti podniku (Adeoye, Kolawole, Elegunde & Jongbo, 2011, s. 37). Zaměstnanci vnímají a hodnotí klima v souvislosti s atmosférou na pracovišti, prostředím organizace, pocitem sounáležitosti, vztahy se zaměstnavatelem či uvnitř skupiny zaměstnanců, morálkou či vědomím o vizi a hodnotě firmy (Dědina & Cejthamr, 2010, s. 262).

Jednotlivci mohou být při vnímání klimatu ovlivněni zkušeností, hodnotami či schopností analyzovat jednotlivé situace v organizaci. Dle Lukášové (2010, s. 221) je organizační klima *„převládající atmosféra v organizaci, nahlížená z pohledu pracovníků organizace, vztahující se k míře spolupráce a přátelskosti,*

vzájemné důvěry, podpory apod. a ovlivňující chování a motivovanost pracovníků organizace.“

Pojem klima bývá mylně ztotožňován s termínem atmosféra. Jedná se o psychosociální jevy, jež jsou vázány na prostředí. Nicméně atmosféra je krátkodobá záležitost situačně podmíněná. Zatímco klima je jev, který se v prostředí vyskytuje dlouhodobě. Je odrazem prostředí v subjektivním vnímání, hodnocení a prožívání jeho účastníků, kteří jsou tvůrci prostředí, a také jeho hodnotiteli (Grecmanová, 2008, str. 9). Dle Geista (1992, s. 314) lze prostředí chápat jako „(...) soubor jevů (a procesů), obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu.“ Jedná se o soubor různých činitelů, bytostí, věcí, jevů, procesů, vztahů, které na jedince působí, a které jedinec ovlivňuje. Lašek (2001, s. 3) rozlišuje jednotlivé typy prostředí, které se vzájemně ovlivňují, někdy působí spolu, někdy proti sobě:

- Mikroprostředí – jedná se o okruh činitelů, kteří jsou jedinci nejbliže – rodina, třída, pracovní oddělení.
- Mezoprostředí – je dáno lokalitou – bydliště, škola, celá organizace.
- Makroprostředí – je dáno celospolečenským působením na formování osobnosti jedince.

1.1 Dimenze klimatu

Klima lze zkoumat v mnoha prostředích, které se navzájem liší svojí typologií, obsahem, kontextem či mnohotvárností. Zkoumání klimatu má vícedimenzionální charakter (Grecmanová, 2008, s. 12–13). Různé dimenze klimatu odrážejí různé aspekty prostředí, které mají vliv na vnímání zaměstnanců, a také charakteristiku klimatu v organizaci. V případě výzkumu klimatu organizace se lze zaměřit na tyto dimenze prostředí (Grecmanová & Dopita, 2011, s. 39):

- Materiální (ekologická) – je charakteristická veškerým materiálním zabezpečením organizace (architektonické ztvárnění budovy,

vybavení a jeho dostatečnost a praktičnost, materiální podmínky, které mají zaměstnanci k výkonu svého zaměstnání).

- Personální – je vymezena personálním složením (osoby, které v organizaci působí, jejich vlastnosti a kompetence).
- Sociální – je definována formálními i neformálními vztahy mezi zaměstnanci, vedením či klienty, jejich spoluprací, komunikací, důvěrou, vzájemná podporou.
- Kulturní – se vztahuje ke způsobu života v organizaci (cíl, obsahové zaměření činností, hodnotový systém, výkonnost, efektivita práce organizace, strategie, tradice organizace, symboly či image organizace).

Koys a De Cotiis (1991, s. 273) zkoumali mnoho dotazníků, z nichž vymezili osm dimenzí vnímání klimatu, na které se zaměřují. Vymezení se týká autonomie, jež je dána samostatným rozhodováním v pracovním procesu. Dále je zmiňována koheze, která je připodobňována k pospolitosti, soudržnosti či jednotě organizace. Důležitá je také potřeba otevřené komunikace v souvislosti s citlivými tématy, jež je dána důvěrou mezi členy organizace. V organizaci by měla panovat také podpora či tolerance pracovního chování a uznání přínosu pracovníků. Nedílnou součástí dimenzí jsou také zdroje, jež se vztahují k časové náročnosti zvládnutí pracovních úkonů. Dimenze slušnost a spravedlnost, jsou v organizaci považovány za humánní přístup. V neposlední řadě je kladen důraz na inovaci, kdy jsou změny na pracovišti přijímány pozitivně.

Litwin a Stringer (in Armstrong, 2007, s. 264) v rámci svého dotazníku nahlíží na vnímání klimatu v osmi dimenzích:

1. Struktura – je považovaná za vnitřní řád dané organizace, jež udává míru formálnosti či neformálnosti atmosféry na pracovišti.
2. Odpovědnost – je spojována s důvěrou v pracovní výkon zaměstnance.

3. Riziko – se vztahuje k pracovnímu či organizačnímu riziku.
4. Srdečnost – je vymezena neformálními, přátelskými vztahy mezi zaměstnanci organizace.
5. Podpora a pomoc – je vnímána jako oboustranná pomoc, podpora mezi zaměstnanci a vedením organizace.
6. Normy – jsou považovány za stanovené cíle pracovního výkonu, kdy je zdůrazňována jeho kvalita.
7. Konflikt – je veřejně akcentován a diskutován, aby došlo k oboustranné výměně a přijatelnému řešení.
8. Identita – se vztahuje k pocitu sounáležitosti k organizaci.

1.2 Činitelé ovlivňující klima organizace

Činitele klimatu organizace lze označit za působitele, který pozitivně či negativně ovlivňuje prostředí dané organizace. Jsou konkrétními prvky nebo událostmi, které ovlivňují jednotlivé dimenze klimatu.

Dle Bláhy a kol. (2005, s. 201) je klima v organizaci ovlivňováno širokou škálou vnitřních činitelů vyznačujících se organizační strukturou a vnějších činitelů vymezených na základě společenskoekonomických faktorů, lokality a dopravní dostupnosti organizace či rodinných a přátelských vztahů mimo organizaci.

Další rozlišení činitelů organizačního klimatu přináší Adeoye a kol. (2011, s. 39-41) ve své publikaci v souvislosti s autory Lawrence Jamesem a Allanem Jonesem, kteří vymezili pět působitelů ovlivňujících klima organizace. Prvním působitelem je *kontext organizace*, který je označován jako celkové prostředí, filozofie/politika managementu, jenž je tvořena organizačními hodnotami, pravidly, vizemi a chováním manažerů. Druhým činitelem je *organizační struktura*, která je definována jako způsob rozdělení odpovědnosti, rolí, formálních vztahů a pravomocí v dané organizaci. Třetím působitelem jsou *procesy a vztahy mezi nadřízenými a podřízenými*, které jsou

velice důležité pro dosažení organizačních cílů a vytvoření příznivého klimatu. Důraz je kladen na komunikaci, motivaci, týmovou spolupráci, důvěru či styl vedení. Čtvrtý činitel je vymezen *fyzickým prostředím*, které představuje veškeré materiální zabezpečení organizace potřebné k pracovní činnosti v organizaci. Posledním činitelem je *system hodnot a norem*, které formují organizační kulturu, rozhodování a chování jednotlivců. Organizace, v níž jsou hodnoty a normy respektovány dosahují vyšší produktivity, angažovanosti pracovníků, konkurenceschopnosti na trhu práce a pozitivní pověsti v očích potenciálních pracovníků či zákazníků.

Armstrong (1999, s. 52-54) rozlišuje činitele vnitřního a vnějšího prostředí. Vnitřní prostředí organizace zahrnuje sociální systémy, materiální a technické aspekty či technologické nástroje. Mezi činitele vnějšího prostředí organizace lze zahrnout vládní intervence, ekonomické a sociální trendy, kterými jsou například inflace, recese, zisk nebo technologické inovace.

1.3 Typy klimatu v organizaci

Organizační klima je založeno na subjektivním vnímání, posuzování a prožívání zaměstnanců, proto by vedení organizace mělo vytvářet takový typ klimatu, ve kterém budou zaměstnanci pracovat s motivací, ochotou a vzájemnou podporou (Dědina & Cejthamr, 2010, s. 262). Každý typ organizačního klimatu se vyznačuje různými charakteristickými znaky.

Grecmanová (2008, s. 20) vymezila základní rozlišení klimatu na pozitivní/příznivé a negativní/nepříznivé.

Dle Spilkové (2003, s. 345) při vnímání příznivého klimatu pocítujeme pohodu, důvěru, bezpečí, radost, otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úctu, dodržování pravidel, toleranci a spolupráci. Při pocítování nepříznivého klimatu se naopak objevuje smutek, strach, napětí, nervozita, agrese, donášení, nepřejícnost, nuda či lenost.

Doležalová (2003, s. 274) při charakteristice pozitivního klimatu vychází z jednotlivých písmen pojmu klima, v němž samotném je obsažena jeho pozitivita, kdy písmeno K značí kooperaci, L je definováno jako pozitivní ladění, I se vyznačuje inovacemi, M charakterizuje aplikaci metod, a A je vymezeno jako aktivita.

Negativní organizační klima může být způsobeno konfliktem mezi lidmi působícími v dané organizaci. Lidé se zde setkávají s různými názory, hodnotami, zájmy, které nemusí být v souladu s jejich vlastními. Pokud se konflikt zvládne vyřešit, může docházet k pozitivním změnám na pracovišti či ke zlepšení vzájemných vztahů mezi zaměstnanci. Nicméně negativní dopad konfliktu může vést ke snížení pracovního výkonu zaměstnanců či jejich ztrátě (Cejthamr & Dědina, 2010, s. 263-265).

Kocianová (2006, s. 119) rozděluje organizační klima následovně:

- a. jako klima jedné nebo více pracovních skupin v rámci organizace, kdy každá skupina má své specifické klima.
- b. jako celoorganizační klima, což odráží klima panující v celé organizaci, nikoli pouze v rámci jednotlivých skupin.

Dalšími typy organizačního klimatu, se kterými se můžeme setkat jsou „*klima reálné, vládnoucí*“ a „*klima žádoucí, ideální*.“ Čím více jsou si reálné a žádoucí klima bližší, tím spíše můžeme uvažovat, že je v organizaci příznivé klima (J. A. Langdale, 1974 & J. G. Howe, 1877 in Grecmanová, 2008, s. 20).

Organizační klima může být vymezeno také stylem vedení v organizaci, který ovlivňuje vnímání, prožívání a posuzování pracovníků. Organizace, které jsou orientované na moc mají autoritativní styl vedení, v němž jsou jasné vztahy podřízenosti a potřeba disciplíny pracovníků. Orientace na interakci v organizacích je vymezena vzájemnými vztahy a komunikací, při níž je uplatňována menší míra formálního stylu řízení. Orientace na výkon je charakteristická pro organizace, v nichž se pracovníci angažují na spoluúčasti při vytváření organizačních cílů. Zaměstnanci mají určitou míru

nezávislosti a samostatnosti při plnění pracovních úkolů (Nakonečný, 2005, s. 109).

Další vymezení klimatu dle stylu vedení rozlišují Nový a Surynek (2006, s. 163-164) v souvislosti s osobností řídicího pracovníka. Autokratický styl řízení je charakterizován špatnými vztahy mezi nadřízenými a podřízenými zaměstnanci, nízkou tolerancí, nepatrnou sociální angažovaností. V organizaci vládne tvrdá disciplína, a zvyšuje se tlak na výkon a plnění úkolů. Nadřízený rozhoduje o veškerém dění v organizaci sám. Demokratický styl řízení je vymezen tolerancí ve vztazích mezi nadřízenými a zaměstnanci, vzájemnou empatií a pomocí. Podřízený se cítí být součástí organizace, protože mohou participovat na jejím chodu. Nadřízený stanoví řád, ale je ochoten jej na úkor diskuse se zaměstnanci měnit. Liberální styl řízení se vyznačuje negativními vztahy mezi nadřízenými a podřízenými zaměstnanci. V organizaci není žádná disciplína, hranice a nevyžaduje se dodržování pravidel. Zaměstnanci pociťují nízkou motivaci podílet se na plnění úkolů, podávání výkonů, neboť ze strany vedení je zde špatná organizace práce.

1.4 Klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci

Klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci se vyznačuje tím, jak lidé vnímají podporu při svém profesním rozvoji. Klima podporující učení a vzdělávání v organizaci zamezuje fluktuaci zaměstnanců, odstraňuje stres a přispívá k pracovní spokojenosti a příznivým pracovním podmínkám (Daniëls, Muyters & Hondeghem, 2021, s. 44).

Dle Armstronga (2007, s. 286) rozvoj organizace zahrnuje systematická opatření, která organizaci posilují a pomáhají jí dosahovat stanovených cílů. Pracovníci potřebují vědět, co se v organizaci děje, jak jejich práce přispívá ke stanoveným cílům, a zda mají možnost se při své pracovní činnosti zdokonalovat.

Rothwell (2020, s. 71) uvádí, že je pro vznik klimatu podporujícího učení a vzdělávání v organizaci žádoucí, aby byli zaměstnanci prostřednictvím finančních zdrojů organizace podporováni v rozvíjení znalostí, dovedností a postojů s cílem zvýšit jejich pracovní výkony. Dále by se organizace měla snažit nabídnout zaměstnancům flexibilní pracovní dobu, aby měli čas na studium, práci i osobní život. Přizpůsobit učení a vzdělávání jejich psychickým kompetencím, vzdělání a pracovní činnosti. V rámci celé organizace musí panovat důvěra a komunikace, společné sdílení vize a cílů vedoucích k uspokojení její potřeby a k ochotě zaměstnanců rozvíjet se. Zaměstnanci jsou srozuměni s potřebou jejich rozvoje, za což jim náleží odměna a odpovídající zpětná vazba v souvislosti s jejich pokrokem v procesech učení a vzdělávání.

Nikolova a kol. (in Daniëls, Muyters & Hondeghem, 2021, s. 45-46) podrobněji definují klima zaměřené na učení/vzdělávání na základě tří hlavních konstruktů. Prvním z nich je usnadňující klima učení/vzdělávání, jež se zaměřuje na to, jak pracoviště podporuje, poskytuje a usnadňuje příležitosti k učení pro své zaměstnance. Dalším konstruktem je oceňující klima učení/vzdělávání, které zkoumá, jakým způsobem pracovní prostředí odměňuje chování zaměstnanců během procesů učení a vzdělávání. Posledním konstruktem je klima učení/vzdělávání zaměřené na vyhýbání se chybám, jež se zabývá tím, jak se pracoviště zaměřuje na prevenci a minimalizaci chyb.

Dle Rothwella (2020, s. 75) je klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci méně příznivé, pokud se pracovníci rozvíjí pouze prostřednictvím nátlaku s cílem zlepšit svůj pracovní výkon, nikoli dobrovolně. V nepříznivém prostředí nejsou ze strany vedení motivováni k učení a vzdělávání, vyčleňují na svůj rozvoj vlastní finanční zdroje, tají to před svým vedením, a využívají možnosti nemocenské či dovolené. Vedení organizace by mělo toto klima pravidelně hodnotit, a snažit se docílit ideálu

učící se organizace, v níž je učení a vzdělávání jednotlivých pracovníků podporováno. Také by se vedení mělo zaměřit na organizační učení, pomocí něhož stoupá výkonnost, produktivita a konkurenceschopnost organizace.

V souvislosti s cílem diplomové práce, jehož součástí je identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců, je žádoucí tyto činitele vymezit. Pokud organizace usiluje o zlepšení klimatu učení a vzdělávání pomocí zavádění potřebných opatření, dojde ke zlepšení pracovního výkonu zaměstnance, k jeho zájmu o učení a vzdělávání, a také k jeho osobnímu rozvoji. Dle Rothwella (2020, s. 76) lze opatření vedoucí ke zlepšení klimatu učení/vzdělávání v organizaci vnímat ve třech úrovních:

1. v prostředí školení;
2. v pracovním prostředí;
3. v osobním prostředí.

1.4.1 Klima učení/vzdělávání v prostředí školení

Prostředí školení hraje klíčovou roli v utváření klimatu podporujícího učení a vzdělávání v organizaci prostřednictvím vnímání samotných procesů učení a vzdělávání, a taktéž motivace.

Úloha vzdělavatelů je klíčová při vytváření klimatu podporujícího učení a vzdělávání v organizaci. Rothwell (2020, s. 76) vymezuje úlohu lektorů, instruktorů či facilitátorů, kterou je vytvářet příležitosti ke vzájemné spolupráci, aby se lidé lépe poznali a vytvořili silnou kolektivní dynamiku na cestě k seberozvoji. Před zahájením školení je nutné účastníkům vysvětlit důvody potřeby učení a vzdělávání pro organizaci i je samotné. Účastníci sdělují vzdělavateli svá očekávání v souvislosti s učením a vzděláváním po absolvování vzdělávacích kurzů, a také očekávání od daného prostředí a sebe navzájem. Klíčové je také stanovit pravidla komunikace pro zachování důstojnosti účastníků v rámci školení, týkající se řešení chyb či nesprávného vyjadřování. Účastníci se nesmí stydět položit dotazy či sdělit své názory, proto by jim měl vzdělavatel vysvětlit, že každá otázka je smysluplná, a

podporovat tak otevřenou komunikaci. Také je důležité podporovat představování a seznamování všech účastníků prezenční, distanční či kombinované formy školení, aby se zamezilo studu a strachu ze samotné účasti na vzdělávacích aktivitách.

Dalším významným působitelem, podporujícím učení a vzdělávání v organizaci, je příprava na školení. Vzdělavatel dospělých je povinen se připravovat na školení. Bartoňková (2010, s. 149) uvádí, že úspěšně a efektivně vedené školení vyžaduje přesný a promyšlený plán, v němž jsou vymezeny cíle, obsah, metody (postupy), formy, různorodé učební pomůcky a časový průběh. Při přípravě na školení je významné vycházet ze znalostí, dovedností a zkušeností účastníků školení, které získali v rámci předchozích vzdělávacích zkušeností nebo na pracovišti. Bez zjištění je vzdělávací kurz nastaven příliš jednoduše nebo příliš složitě. Také je dobré mít představu o stručných hlavních myšlenkách, které chce vzdělavatel sdělovat jako učivo.

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 26-33) lze rozdělit proces učení/vzdělávání do pěti fází, které se navzájem prolínají, střídají, anebo nemusí být využity všechny. Těmito fázemi jsou motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. V přípravě na aktivní osvojování učiva (*motivace*) vzdělavatel usiluje o vzbuzení zájmu a motivace u účastníků. To se děje prostřednictvím osobní zaujatosti vzdělavatele pro téma, aktivizačních metod s klienty, jeho osobnosti, gestikulace, emocí či smyslu pro humor. Další fází je zprostředkování nového učiva (*expozice*), při níž dochází k prezentaci a vysvětlování nového učiva. Pro začátečníky je to stěžejní fáze, je dobré zjistit jaké mají účastníci zkušenosti s tím, co jim bude prezentováno. Každý účastník přichází s různými představami (konstrukty) a na ty je navazováno novým učivem. Při této fázi je možné využívat metody jako jsou výklad, přednáška, vysvětlování za využití názorných pomůcek, práce s textem, praktické, manipulační, situační metody – hraní rolí, diskuse, aktivizační,

problémové metody či projektové postupy. Pro lepší pochopení učiva je významné zahrnout praktické příklady, případové studie a situace z běžného života. Ve fázi *fixace* dochází k upevňování a osvojování učiva. Realizuje se zde zásada trvalosti, pokud však nejsou dočasné spoje učiva posilovány zanikají. Dočasné spoje je nutno upevňovat opakováním, které by nemělo probíhat drilem, ale mělo by být na kvalitativně vyšším stupni, kdy při opakování jsme schopni reprodukovat naučené a vyjadřovat se vlastními slovy. Je dobré snažit se o modifikaci učiva a o jeho aplikaci v různých cvičeních. Čtvrtá fáze je označovaná jako *diagnóza*, umožňuje zpětnou vazbu a hodnocení vzdělávajících se prostřednictvím přezkoušení. Dozvíme se, jak účastníci školení zvládli pochopit dané učivo. Ve fázi *aplikace* dochází k prohlubování a aplikaci učiva v praktické činnosti. Účastníci jsou po ukončení školení motivováni k přenesení a upevnění získaných znalostí a dovedností při svém pracovním výkonu.

Dle Hroníka (2007, s. 174) může podpora transferu probíhat prostřednictvím splnění pracovního úkolu, poreferování o zvládnutém učivu kolegům, vypracování projektu, zpracování záznamů ze školení, nebo nahlížení do zpracovaných poznámek.

Topping (1996, s. 324) tvrdí, že u účastníků školení dochází ke kognitivnímu rozvoji, při němž využívají kritické myšlení, přijímají a rozlišují důležité informace a nedůležité informace selektují. Pokud účastníci reflektují a odůvodňují nově získané informace s již nabytými znalostmi a dovednostmi dochází k efektivnímu učení/vzdělávání.

1.4.2 Klima učení/vzdělávání v pracovním prostředí

Pracovní prostředí má také významný vliv na klima učení a vzdělávání, neboť organizace, která investuje do učení a vzdělávání svých pracovníků je odměněna jejich angažovaností, motivací a inovacemi. První představy o fungování organizačního klimatu v souvislosti s učením a vzděláváním

získávají zaměstnanci během výběrového řízení a následně z vyprávění, postojů a pomluv spolupracovníků.

Dle Koubka (2004, s. 237) je prohlubování znalostí a dovedností pracovníků velice klíčové, neboť neustále dochází ke vzniku nových technologií a principů, nových lidských potřeb v souvislosti se změnou služeb a trhu, globalizaci a internacionalizaci v souvislosti s inovacemi, konkurencí, soutěživostí, změnou či řízením.

Dle Rothwella (2020, s. 76) je pro fungující kulturu učení/vzdělávání v organizaci vhodné zavést klíčové ukazatele výkonnosti, kterých budou zaměstnanci v rámci organizační hierarchie dosahovat. Tím vznikne systém odpovědnosti, který bude odměňovat správné jednání, a vyvozovat důsledky pro jednání nesprávné. Důležité je také zavést flexibilní pracovní prostředí, v němž budou mít pracovníci čas na samostatné učení/vzdělávání.

Havdrová a kol. (2011 a, s. 27) uvádí, že významným faktorem podílejícím se na podpoře vzdělávání v pracovním prostředí je supervize, v rámci, které supervizor vede pracovníka nebo pracovní skupinu k sebereflexi, a k hledání různých alternativních řešení pracovních problémů či jejich předcházení. Supervize také pomáhá pracovníkům vyrovnat se s pracovním stresem.

Pokud zaměstnanec není v rámci své organizace motivován a podporován, projeví se to na snížení jeho pracovní výkonnosti, v horším případě fluktuaci (Armstrong, 2009, s. 117). Odměňování je velmi významným motivátorem k učení/vzdělávání v souvislosti se zlepšením pracovního výkonu. Motivuje pracovníky k takovému pracovnímu výkonu, jaký zaměstnavatel od nich očekává. V souvislosti s odměňováním pracovníků rozlišujeme finanční a nefinanční odměňování. Finančními odměnami se rozumí fixní částka, kterou zaměstnanci obdrží ve stanovený čas za odvedenou práci, individuální odměny a příplatky. Nefinanční odměňování má stejný a mnohdy i větší význam než odměna finanční, jedná se o pracovní uznání,

jako je pochvala nebo pracovní benefity – poskytnutí firemního mobilního telefonu, auta, a v některých případech i firemního bytu apod. (Koubek, 2002, s. 286-287).

Dle Sviantekové (in Gillernová a kol., 2011, s. 206-208) je nutné v dnešní uspěchané době, kdy je na pracovníky kladen velký důraz na pracovní výkon, zavádět flexibilní pracovní dobu. V důsledku jejího zavedení se zaměstnanci nepotýkají v tak velké míře se stresovými situacemi a psychickými problémy. Dochází k rovnováze mezi pracovním a rodinným životem, což přispívá k dlouhodobému úspěchu a psychické pohodě. Zavedení flexibilní pracovní doby může tedy být účinným nástrojem pro podporu učení a vzdělávání v organizaci, protože umožňuje zaměstnancům lépe řídit svůj čas a integrovat učení a vzdělávání do svého života.

Významný vliv na podporu klimatu učení/vzdělávání mají také mechanismy zpětné vazby a hodnocení, které informují o kvalitě nabízených školení. Jsou významné z hlediska naplnění stanovených cílů, přínosů a další motivace v souvislosti s naplněnými očekávanými výsledky zaměstnanců. Pokud školení naplnilo stanovené cíle a splnilo veškerá očekávání pracovníků, panuje v organizaci důvěra v hodnoty a smysl učení/vzdělávání. Pilářová (2008, s. 58) vymezuje dvě oblasti rozvojových plánů v souvislosti s hodnotícím procesem vzdělávání zaměstnanců. První z nich je zaměřen na budoucnost, a s ní spojené kompetence potřebné k budoucí pracovní činnosti. Druhý se soustředí na přítomnost, a s ní spojené kompetence, které je potřebné rozvinout pro zlepšení aktuální pracovní činnosti.

Pokud v organizaci stagnuje profesní rozvoj, v mnoha případech dochází ke fluktuaci zaměstnanců. Jedná se zejména o pracovníky, kteří mají vysoký potenciál a pracovní výkony, a chtějí se dále kariérně rozvíjet bez toho, aniž by povýšili na manažerské funkce. Němec (2002, s. 35) hovoří o tzv. dvou paralelních kariérových žebříčcích pomocí nichž se tyto pracovníci rozvíjí ve

dvou odlišných profesních oblastech. To přispěje k všestranné schopnosti pracovníků řešit nejrůznější pracovní výzvy a bude jim tak poskytnut prostor pro osobní růst a seberealizaci. Z toho vyplývá důležitost stanovení systematického profesního rozvoje v dané organizaci, který umožní stabilizaci přínosných klíčových pracovníků organizace. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 81) uvádí, že: *„vytvořená pravidla by měla jasně charakterizovat odhodlání podniku k rozvoji a vzdělávání pracovníků, týmů a celého podniku.“*

Dalším důležitým mechanismem pro podporující klima učení/vzdělávání v souvislosti s pracovním prostředím je financování profesního rozvoje zaměstnanců. Dle Stýbla (2008, s. 80) jsou veškeré investice organizace do profesního rozvoje zaměstnanců významné. Tyto investice nebývají návratné ihned po skončení vzdělávacích aktivit, ale až po delším časovém období, neboť se organizace potřebuje přizpůsobit změnám v souvislosti s nově získanými znalostmi a dovednostmi svých zaměstnanců. Vložené investice a čas se organizaci vrátí, pokud zaměstnanec získá očekávané znalosti a dovednosti.

1.4.3 Klima učení/vzdělávání v osobním prostředí

Dalším činitelem, který má vliv na utváření pozitivního klimatu učení a vzdělávání v organizaci je osobní prostředí. Projevy působení osobního prostředí zaměstnanců lze vidět na ocenění nabízeného vzdělávání v organizaci, podpoře rodiny, přátel či významných osob, schopnosti sebereflexe a možnosti flexibility v rámci sladování pracovní činnosti a osobního života (Rothwell, 2020, s. 76).

Míra motivace k profesnímu vzdělávání se u jednotlivých zaměstnanců liší. Mezi hlavní faktor působící na učení/vzdělávání jednotlivců v dospělosti patří raná fáze socializace a s ní spojené zkušenosti s učením a vzděláváním ve školním prostředí, a také z domova. Lidé z různých sociálních vrstev mají

různé možnosti a omezení, které ovlivňují jejich zapojení do vzdělávacích aktivit (Beneš, 2014, s. 105). Proto by měli organizace dbát na vytvoření inkluzivního prostředí, které toleruje různorodost sociálních vrstev pracovníků a poskytuje vzdělávací příležitosti pro všechny. Důležitým faktorem je také věk pracovníka, neboť mladý člověk přistupuje k poskytovanému vzdělávání na pracovišti v rámci svého kariérního posunu, kdežto starší generace vnímá učení a vzdělávání jako obohacující a příjemně strávený čas (Zormanová, 2017, s. 47).

Dle Mužíka (2005, s. 9) je největší sebemotivací zaměstnance k učení/vzdělávání vlastní úspěch, a také autosugesce v souvislosti se zvládnutím učiva jiných zaměstnanců. Kucharčíková a Vodák (2011, s. 104) ve své knize vymezují motivační faktory v souvislosti s učením/vzděláváním na pracovišti – viz Tabulka 1.

Motivační faktory vzdělávání	
Zlepšení postavení v týmu	Zvýšení pracovní výkonnosti a kvality práce
Udržení pracovního místa	Zvýšení flexibility a připravenosti na změny
Pracovní postup, získání pracovního místa	Vyšší platové ohodnocení
Možnost využití získané kvalifikace (seberealizace)	Získání sociálních výhod
Získání kvalifikace (titul)	Možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech

Tabulka 1: motivační faktory vzdělávání (vlastní zpracování)

Pro celkový životní blahobyt jedince je významná rovnováha pracovního a osobního života, která zahrnuje efektivní řízení času. Když mají zaměstnanci možnost efektivně řídit svůj čas a vyvážit pracovní a osobní závazky, jsou

pravděpodobněji schopni investovat čas a úsilí do svého profesního rozvoje. Každý jedinec vykonává ve svém životě více rolí, jako je například role rodiče, a s ní spojená péče o rodinu nebo role pracovníka, a s ní očekávaný pracovní výkon. Pokud se tyto role dostanou do rozporu, kdy věnovaný čas jedné roli zapříčiní negativní dopad na roli druhou, vznikne konflikt rolí, který se prokáže na psychickém zdraví jedince (Greenhouse & Beutell, 1985, s. 76-88). Dle Lockwooda (2003, s. 1-10) by se pracovníci věnující se řízení lidských zdrojů v organizaci měli zaměřit na očekávání a potřeby jednotlivých pracovníků, a pomoci jim sladit jejich osobní a pracovní život. Je důležité, aby vedení organizace nebralo v potaz pouze rodinný život pracovníka, ale také bezdětné a svobodné pracovníky potýkající se s osobními problémy. Pokud je jedinec psychicky nestabilní a pociťuje stres, odráží se to na jeho pracovním výkonu, a také na negativních vztazích. Takový pracovník častěji využívá nemocenskou dovolenou, neplní zadané pracovní úkoly, je vznětlivý a arogantní vůči okolí. To většinou vyústí v depresi, k alkoholismu či k požívání omamných látek, rodinným a pracovním problémům či syndromu vyhoření.

Faktory v souvislosti s osobním prostředím mající vliv na pracovní činnost jsou například počet a věk dětí, osobní očekávání a očekávání blízkých osob, partnerova pracovní doba, výplň volného času, zdraví a finanční stabilita. Faktory v souvislosti s pracovní činností mající vliv na osobní prostředí jsou například dlouhé pracovní doby, nutné přesčasy v týdnu i o víkendu, časté služebních výjezdy, práce na směny nebo nepřátelský postoj organizace vůči rodině (Gillernová a kol., 2011, s. 207). Dle Junové (2012, s. 17-20) pozitivní PR organizace vyznačující se prorodinnou politikou zlepšuje image organizace. Pokud je zaměstnanec spokojený zvyšuje své organizaci atraktivitu, nedochází k fluktuaci, je více loajální a motivovaný k lepší pracovní výkonnosti. Nicméně pokud je zaměstnanec nespokojený podepíše

se to na negativní image dané organizace, dochází ke fluktuaci a finanční nákladnosti organizace.

Opatřením, které usiluje o rovnováhu osobního a pracovního života, a podporu příznivého klimatu v organizaci je flexibilní pracovní doba. V rámci flexibilní pracovní doby lze rozlišit nejrůznější formy jako je pružná pracovní doba, práce na jiném místě, než je místo pracoviště, nebo také sdílení pracovního místa. V pružné pracovní době je zaměstnavatelem zvolen povinný počet odpracovaných hodin v rámci týdne, měsíce nebo roku, kdy začátek a konec si volí sám zaměstnanec (Boháčová, Suchochlebová, Ryntová & Tichá, 2012, s. 26). V rámci práce mimo místo svého zaměstnavatele může zaměstnanec využívat práci z domova (homeworking) nebo práci na dálku (teleworking). Při využití homeworkingu zaměstnanec kombinuje práci z domova s prací v kanceláři, kdežto při teleworkingu zaměstnanec není nucen do práce docházet a komunikuje pouze prostřednictvím informačních technologií (Rydvalová a Junová, 2011, str. 98). Prostřednictvím sdílení pracovního místa se o něj dělí zpravidla dva zaměstnanci, jež jsou nabytí odbornými znalostmi a dovednostmi, a kteří se zaskakují v případě nemoci nebo osobních potřeb (Boháčová, Suchochlebová Ryntová & Tichá, 2012, str. 44).

Dalším opatřením, které lze poskytnout pracovníkům pečujícím o dítě, je nabídka firemních školek nebo pro organizaci méně finančně náročnou alternativu, rodinný koutek (Rydvalová a Junová, 2011, str. 107). Pokud zaměstnanec musí pečovat o osobu v rodině, lze mu vyplácet ošetřovné, které pokrývá část pracovní doby, než za něj péči převezme jiná osoba z rodiny (Boháčová, Suchochlebová Ryntová & Tichá, 2012, str. 33).

Nerovnováhu osobního a pracovního života lze vymezit jako konflikt v rámci vymezení času. Plamínek (2008, s. 12) nahlíží na tuto problematiku v souvislosti se čtyřmi oblastmi rozdělení času v běžném týdnu. Rozlišuje oblast pracovního času, kterému by mělo být věnováno 25 %, dále oblast

osobního času, který se vyznačuje 17 %, oblast komunitního a rodinného času, kterému se připisuje 25 %, a poslední oblastí je klidový čas, který se vymezuje spánkovým režimem, a je značen 33 %. Z daných procent lze vidět převahu osobního života nad životem pracovním.

2 Organizace

V této kapitole je vymezen pojem organizace. Dále bude definován pojem kultura organizace v souvislosti s klimatem organizace a učebním prostředím. V kapitole je také pojednáváno o procesech učení a vzdělávání v organizaci, a v neposlední řadě jsou představeny jednotlivé formy a metody vzdělávání v organizaci.

Termín organizace je mnohoznačný a lze jej použít v mnoha kontextech. Grecmanová (2008, s. 12) vymezuje organizaci jako „*úcelově zaměřený sociální útvar s formální strukturou.*“ V rámci organizace lidé vytváří určité sociální celky, jež plní zadané úkoly pro dosažení stanovených cílů (Nakonečný, 2005, s. 11-12). Organizace jsou zaváděny na základě spolupráce členů v ní působících, neboť fungující celek dosáhne vytyčených cílů lépe než samotný jednatel (Urban, 2003, s. 11).

Hlavními aktéry organizace jsou zaměstnanci, o které v organizaci pečuje oddělení zaměřené na řízení lidských zdrojů – personalisté. Dle Cejthamra a Dědiny (2005, s. 34) organizace pro dosažení vytyčených cílů stanovuje strategii, která se vyznačuje dlouhodobým plánem nebo souborem kroků, které určují její budoucí směr a povahu. Kubr (1995, s. 49) ve své studii „Celý podnik se učí“ považuje za nedílnou součást organizační strategie přípravu a vzdělávání pracovníků, neboť rozvíjení jejich znalostí a dovedností, napomůže k dosažení vytyčených cílů organizace.

Max Weber (In Novotná, 2008, s. 29) vymezuje organizaci ze sociologického hlediska prostřednictvím moci a správy. Na základě těchto oblastí Weber tvrdí, že jsou organizace ovládané a panuje v nich sociální nerovnost, a také spravovány vůdci na základě legitimní moci.

Organizace lze rozlišit na formální a neformální. Dle Bělohlávka a kol. (2001, s. 117) se formální organizace vyznačuje jasně strukturovanými pravidly, organizační hierarchií, pracovními postupy a popisem pracovních míst. Je

zde jasně vymezeno, jak a na jakou pracovní činnost se budou zaměstnanci specializovat, a kdo bude za jejich práci odpovědný. Formální vztahy jsou vytyčeny hierarchií a pracovními rolemi bez promítání osobních pocitů. Neformální organizace je založena na osobních citech, proto mezi zaměstnanci nepanují formální pravidla a daná hierarchie, ale sdružují se přirozeně na základě společných zájmů, potřeb nebo cílů (Bělohlávek a kol., 2001, s. 117).

2.1 Kultura organizace

Kultura má v rámci různých vědních disciplín mnoho významů, proto je důležité brát v úvahu kontext, ve kterém je tento termín používán. Dle Horákové (2012, s. 63-64) má termín kultura svůj původ v antickém starověku, kdy byl spojován s rolnictvím a kultivací půdy. Slovu kultura předcházela výraz „coulter“, který je označován jako radlice pluhu a „colere“, jež znamená kultivovat a bydlet. Horáková (2012, s. 64) uvádí: *„od pojetí kultury jako kultivace přírody je to jen krůček k myšlence kultivovat člověka a formou výchovy a vzdělávání tříbit jeho ducha.“*

Organizační kultura se podílí na formování chování, názorů a pracovních výkonů zaměstnanců dané organizace. Lukášová (2010, s. 18) vymezuje organizační kulturu jako hodnoty, normy, významy a postupy, jež se sdílí a projevují v pracovním prostředí prostřednictvím jednání a prožívání všech členů dané organizace.

Dle Browna (in Lukášová, 2010, s. 18) je kultura organizace provázána s historií organizace, neboť vnímání a prožívání událostí, zkušeností či tradic, které nastaly v minulosti má vliv na současný vývoj a formování organizace. Nicméně je důležité zdůraznit, že organizační kultura není pouze setrvačná, ale má také přechodný charakter, kdy podléhá změnám ze strany nového vedení, vnějších vlivů za účelem inovace nebo nových strategií a cílů (Tureckiová, 2004, s. 137).

Dle Tureckiové (2004, s. 133-137) se organizační kultura nejdříve formuje prostřednictvím vizí zakladatelů, kteří určují klíčové hodnoty, strategie potřebné k dosažení úspěchu na trhu práce, směr a principy jejího fungování. Stanovují se také vztahy mezi členy organizace, vztahy k pracovní činnosti a vztahy ke společnosti, jež jsou pro úspěch organizace velice významné. V dalším vývoji kultura organizace pomáhá novým pracovníkům se začleňováním do organizace, přijímáním jejích hodnot, norem, pracovních zvyklostí a cílů, a s přizpůsobením se pracovnímu prostředí. Pracovníci aktivně přispívají k šíření pozitivní firemní kultury, pokud ji respektují, jednají v souladu s jejím řádem a ztotožňují se s ní. Sdílení systému významů organizační kultury je charakteristické pro zaměstnance dané organizace i pro potenciální nově příchozí zaměstnance. Je odrazem kompetencí, prožívání a jednání pracovníků v organizaci na úrovni vědomé i nevědomé. Při jejím vytváření, řízení nebo změně, je nutné brát v úvahu strukturu osobnostních předpokladů zaměstnanců jako jsou jejich potřeby, vlastnosti či nabyté schopnosti a znalosti.

2.1.1 Kultura organizace a klima organizace

Termín kultura organizace bývá mylně ztotožňován s pojmem klima organizace, a proto je důležité tyto dvě koncepce od sebe odlišit. V rámci odborné literatury se setkáme s protichůdnými postoji na tuto problematiku. Někteří autoři tyto koncepce považují za propojené, a jiní za striktně oddělené.

Obě koncepce jsou formovány pracovníky organizace, a zároveň ovlivňují jejich chování. Jsou relativně časově konzistentní, a podílí se na vývoji organizace. V rámci různých oddělení organizace může panovat jiná kultura i klima, proto jsou tyto termíny spojeny nejen s organizací jako celkem, ale také s jednotlivými odděleními (Grecmanová, 2008, s. 27).

Armstrong a Taylor (2015, s. 169), který se ve své knize věnuje rozdílům mezi organizační kulturou a klimatem, tvrdí, že se klima organizace vyznačuje

subjektivním vnímáním kultury organizace. Dle Cejthamra a Dědiny (2010, s. 262) „*podniková kultura popisuje vlastnosti firmy, podnikové klima vypovídá o tom, co si o firmě myslí její zaměstnanci.*“ Dle Grecmanové (2008, s. 27) je kultura organizace vymezena sdílenými systémy hodnot, norem a postojů, má dlouhodobější charakter, a je odolnější vůči změnám. Zatímco termín klima organizace pochází z psychologie, a je výstižný aktuálním vnímáním reality pracovního prostředí

2.1.2 Kultura organizace a učební prostředí

Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 52-54) ve svém výzkumu uvádí vztah mezi organizační kulturou a učebním prostředím. Organizační kultura vytváří rámec, který se vyznačuje charakteristickými rysy v souvislosti s učebním prostředím organizace, a umožňuje těmto organizacím zhodnotit, do jaké míry podporují učení a rozvoj svých zaměstnanců. Jestliže tyto charakteristické rysy organizační kultury podporují učení v organizaci, tak se učební prostředí jeví jako expanzivní. Nicméně pokud charakteristiky organizační kultury učební prostředí nepodporují, je přístup v organizaci restriktivní. Pomocí tohoto rámce lze zjistit přednosti organizace v souvislosti s podporou učení a vzdělávání, odhalit její slabiny, na kterých lze zapracovat, a také formulovat doporučení pro její další vývoj. Výzkum autorů uvádí, že organizace se stoprocentním expanzivním přístupem k učení umožňuje více příležitostí k učení, nicméně to nemusí nutně znamenat zavádění nových forem práce a učení na daných místech organizace. Charakteristické rysy expanzivního a restriktivního učebního prostředí lze rozdělit do dvou kategorií, které jsou popsány v následujícím schématu. První kategorie se vyznačuje organizačním kontextem a kulturou, lze do ní zařadit organizační postupy a procesy, popisy pracovních povinností či úroveň kontroly vůči zaměstnancům dané organizace. Druhá kategorie je charakteristická tím, jak se pracovníci prostřednictvím různých aktivit v dané organizaci učí.



EXPANZIVNÍ Široce rozdělené dovednosti	RESTRIKTIVNÍ Polarizované rozdělení dovednosti
Hodnota technických dovedností	Technické dovednosti pokládáné za samozřejmé
Znalosti a dovednosti všech pracovníků rozvíjeny a oceňovány	Znalosti a dovednosti klíčových pracovníků rozvíjeny a oceňovány
Týmová práce oceňována	Přísně specializované role
Interdisciplinární skupiny/komunikace podporována	Omezená komunikace a práce
Manažer/supervizor jako facilitátor	Manažer jako kontrolor
Zvyšování formální kvalifikace oceňováno/podporováno	Zvyšování formální kvalifikace neoceňováno ani nepodporováno
Příležitosti učit se novou práci/dovednosti	Nedostatek mobility na pracovišti
Rozšířený popis práce	Omezený popis práce
Přístup k inovacím zdola nahoru	Přístup k inovacím shora dolů
Formativní přístup k hodnocení	Sumativní přístup k hodnocení
Individuální postup podněcován; silný vnitřní trh práce	Slabý vnitřní trh práce; nábor obvykle zvenku pro pokrytí potřeb

Schéma 1: Charakteristické rysy učebního prostředí v organizaci podle zahraniční literatury Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 53)

Evans a kol (2006, s. 57-58) uvádí soubor adjektiv, jež souvisí se subjektivním vnímáním jednotlivých přístupů k učebnímu prostředí. Expanzivní prostředí lze vyjádřit pozitivním adjektivy, jako jsou motivující, zajímavý, stimuluující, podnětný. Dle Šimberové (2007, s. 54) se zaměstnanci cítí v organizaci více motivováni a přispívají svými pracovními výkony k rozvoji organizace, pokud jsou jejich znalosti a dovednosti dostatečně oceňovány, jsou jim nabízeny příležitosti k učení a k podpoře jejich profesního růstu. Oproti tomu restriktivní učební prostředí lze vyjádřit negativními slovy monotónní, nudný, opakující se či nepodnětný.

2.2 Učení a vzdělávání v organizaci

Učení a vzdělávání jsou klíčové procesy, které prostřednictvím získávání a prohlubování znalostí, dovedností a schopností zaměstnanců, přispívají ke

zvyšování pracovních výkonů uvnitř organizace, a k její konkurenceschopnosti na pracovním trhu.

Učení a vzdělání jsou dva propojené termíny, které se často užívají ve formě učení/vzdělávání. Lidé se nemohou vzdělávat bez toho, aniž by se učili, avšak spousta věcí se mohou naučit spontánně bez explicitního úsilí o vzdělávání. Průcha a Veteška (2012, s. 320) ve svém Andragogickém slovníku vymezují vzdělávání, jako řízený proces učení a vyučování, který se uskutečňuje ve formálním vzdělávacím prostředí. Hroník (2007, s. 31) nahlíží na vzdělávání jako na systematický a organizovaný proces učení se, jehož součástí je časové ohraničení daných vzdělávacích aktivit. Dle Armstronga (2007, s. 462) je proces vzdělávání prostředkem k přípravě na úkoly v budoucnosti, které jsou náročnější a pokročilejší úrovně. Dále Průcha a Veteška (2012, s. 255-256) specifikují pojem učení jako psychický proces, který má výrazný vliv na lidskou existenci a vývoj. Pomáhá nám nejen přežít ve společnosti, ale také se rozvíjet, a přispívat k rozvoji celé společnosti po celý život. Palán (2002, s. 221) nahlíží na učení jako na proces, v němž jednotlivci záměrně usiluje o získání a prohlubování nových poznatků, které dále vedou k trvalým změnám ve vědění, chování a prožívání učícího se jedince. Senge (2007, s. 35) vymezuje dobré učení jako učení, které není pouhým vstřebáváním většího množství nových poznatků, ale je to proces zaměřený na dosahování konkrétních výsledků, které jsou v souladu s individuálními cíli a aspiracemi.

Z těchto definic je patrné, že učení neprobíhá pouze ve formálních vzdělávacích institucích, ale je to proces, který probíhá prostřednictvím zkušeností, interakcí, praxí, samostudia během celého života. Zatímco vzdělávání je jedním ze způsobů učení se, který probíhá ve formálních vzdělávacích institucích a je ohraničen časovým rámcem.

2.2.1 Učení v organizaci

Belcourt a Wright (in Novotný, 2009b, str. 6) nahlíží na proces učení v organizaci z hlediska pracovníků, kteří mají aktivně rozpoznávat a využívat příležitosti k učení, být schopni kriticky uvažovat, a vyvíjet vlastní iniciativu v rámci své pracovní činnosti v organizaci. Za důležité je také považován pozitivní přístup pracovníka ke zvyšování své kapacity vědění v souvislosti s tím, co organizace považuje za žádoucí.

Dle Sengeho (2007, s. 28) je proces učení v organizaci nikdy nekončící, neboť čím větší bude míra získaných znalostí a dovedností v rámci organizace, tím více si budou jednotlivci uvědomovat svoji neznalost a touhu po dalším vědění. Lze identifikovat, zda se pracovníci či organizace ve svých způsobilostech zlepšují, nikoliv považovat učení v organizaci za uzavřený proces.

Boud a Garrick (1999, str. 6) ve své publikaci vymezují pracoviště jako prostředí, v němž se uskutečňuje učení v souvislosti s rozvojem organizace, a rozvojem znalostí, dovedností a schopností pracovníků, kteří mohou dále svým věděním přispívat k rozvoji společnosti jako celku.

Tichá (1999, s. 10) v této souvislosti nahlíží na učení jako na proces, který může významně přispět k obohacení vztahů a vzájemnému porozumění mezi zájmovými skupinami a samotnou organizací. Zájmové skupiny zahrnují jednotlivce, kteří mají k organizaci nějaký vztah, jedná se například o zaměstnance, zákazníky, dodavatele, akcionáře, vládu a další.

V rámci organizace je podpora učení velice významná, protože umožňuje organizaci prosperovat, přizpůsobovat se změnám, a čelit výzvám na pracovním trhu. Rothwell (2020, s. 72-73) v této souvislosti uvádí, že je důležité, aby zaměstnanci své znalosti, dovednosti a postoje udržovali v souladu se změnami aktuální. Nicméně školící střediska se zaměřují spíše na předávání vzdělávacího obsahu než na samotný proces učení. Proto je nutné rozvíjet kompetence v souvislosti s učením, pomocí nichž pracovníci

lépe porozumí procesu, jak se učit a získají správné učící dovednosti, které budou nápomocné při řešení pracovních výzev. Kompetence k učení je jakákoli vlastnost, která vede k úspěšnému nebo lepšímu učení. Ke kompetencím v souvislosti s učením na pracovišti patří dovednost psaní, počítání, práce na počítači, týmové spolupráce, zpětné vazby či získávání, organizace a uchování informací. Kompetencemi zaměřenými na komunikaci, která je důležitá pro příznivý vývoj organizace, jsou například mluvení, dotazování se, naslouchání druhému a sebeřízené učení. Pracovníci musí vědět, jak se naučit získat a udržet potřebné znalosti a dovednosti, a také jak je aplikovat v různých pracovních situacích.

Petty (2006, s. 30) vymezuje tři základní prvky, které tvoří kompetence k učení. Prvním prvkem je vědomostní složka, která zahrnuje nabytí nových znalostí, informací a intelektových dovedností. Dalším prvkem je dovednostní složka, jež se vyznačuje získáním psychomotorických dovedností, jako je například schopnost mluvení, psaní a manipulace s předměty. Posledním prvkem je postojová složka, která zahrnuje přijetí a zaujetí různých postojů a hodnot, které ovlivňují chování a rozhodování jedince.

Dixon (in Tichá, 2005, s. 59) vymezuje pojem učící se organizace, která záměrně využívá procesu učení na všech úrovních její struktury, aby směřovala k její transformaci a uspokojení potřeb zájmových skupin. Revans (in Tureckiová, 2004, str. 89) dále definuje učící se organizaci následovně *„(...) v takové organizaci se pracovníci učí průběžně (kontinuální rozvoj), také, a především z každodenní zkušenosti; jedná se o cíleně a uvědoměle řízený proces, který umožňuje, aby učení probíhalo rychleji než změny vynucené okolím.“* Šigut (in Šimberová, 2007, s. 52) vymezuje učící se organizaci jako organizační klima svého druhu, v němž lze vnímat podporu formálního, neformálního i informálního učení.

Formální vzdělávání se uskutečňuje v institucionalizovaných vzdělávacích strukturách, a jeho úspěšní absolventi si přiznají kvalifikaci ve formě certifikátu, diplomu či osvědčení o nabytých kompetencích (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77). Dle MŠMT ČR je neformální vzdělávání zaměřeno na získání znalostí a dovedností potřebných pro pracovní a společenský kontext. V rámci neformálního vzdělávání mohou být jedincům nabízeny aktivity jako je školení, kurzy, zájmové či volnočasové aktivity, které vedou prověření odborní garanti, a v nichž absolvent nezíská oficiální stupeň vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 77). Rada Evropy vymezuje informální učení jako kontinuální proces, který probíhá zpravidla ze životních zkušeností, v rámci každodenní komunikace a sociálního života (Brander, 2006, s. 21).

V zahraniční literatuře, která se zabývá problematikou učení a vzdělávání v organizaci (př. Evans a kol. 2006), se můžeme setkat s termínem workplace learning. Dle Šimberové (2007, s. 47) se tento termín překládá do češtiny podle obsahu s ním souvisejícím, jako učení na pracovišti, podnikové vzdělávání či učení v podniku. Benke a Novotný (2009, s. 5) vymezují koncept workplace learning jako přístup, který zdůrazňuje, že učení nemusí probíhat pouze formálním způsobem, ale také spontánně během interakcí s ostatními členy organizace či při běžných pracovních činnostech. Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 47) vymezuje tři přístupy k učení v souvislosti s pracovním prostředím na učení na pracovišti, učení skrze pracoviště a učení pro pracoviště. Následující schéma je charakteristické vztahem zmíněných termínů.

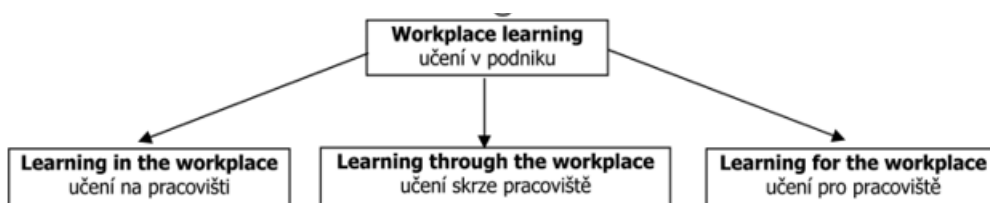


Schéma 2: Učení v podniku podle zahraniční literatury Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 47)

Dle Šimberové (2007, s. 47) se učení na pracovišti vyznačuje formálním způsobem, kdy jsou pracovníkům organizace nabízeny různé vzdělávací aktivity v souvislosti s plněním jejich pracovních povinností. Učení na pracovišti probíhá také spontánním způsobem, kdy se pracovníci organizace učí od sebe navzájem prostřednictvím interakcí. V tomto kontextu je významné, aby organizace svým pracovníkům nabízela příležitosti k učení. Druhým přístupem je učení skrze pracoviště, který odkazuje na příležitosti k učení, jež jsou pracovníkům nabízeny v rámci jejich vztahu k zaměstnavateli, zaměstnaneckých benefitů, a také pro osobní rozvoj a budoucí kariérní možnosti. Učení pro pracoviště je vymezeno jako přístup, prostřednictvím kterého se zaměstnanci účastní vzdělávacích aktivit, a tak naplní potřeby svého zaměstnavatele. Tento přístup může naplňovat také potřeby zaměstnance v rámci všeobecného vzdělávání, které nemusí přímo souviset s jeho pracovní činností.

2.2.2 Vzdělávání v organizaci

Vzdělávání v organizaci je charakteristické pro zdokonalení a rozšíření znalostí, dovedností a schopností jednotlivých pracovníků organizace, a probíhá interně či externě prostřednictvím systematických procesů.

Jestliže se chce organizace stát konkurenceschopnou na pracovním trhu, je nutné, aby svým zaměstnancům nabízela průběžné vzdělávání. Pokud tak organizace nečiní, může přijít o zaměstnance především z řad mladší generace, kteří považují vzdělávání jako zdroj motivace (Kubátová, 2013, s. 124). Pokud chce člověk v moderní společnosti dosáhnout osobního i profesního úspěchu musí prohlubovat a rozšiřovat své znalosti, dovednosti a schopnosti po celý život (Koubek, 2007, s. 252).

Hroník (2007, s. 128-129) rozlišuje několik oblastí vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Prvním z nich je funkční vzdělávání, které je poskytováno zaměstnancům organizace v souvislosti se získáním znalostí a dovedností,

kteřé jsou potřebné pro vykonávání jejich pracovních povinností. Další oblastí je doplňkové funkční vzdělávání, které přesahuje rámec pracovního oboru. V této oblasti zaměstnanci usilují o nad oborové poznatky, a mohou do organizace přinášet nové perspektivy a řešení prostřednictvím prolínání měkkých a tvrdých kompetencí. Třetí oblast se vyznačuje manažerským vzděláváním, které zahrnuje formální vzdělávání jako je MBA, a praktické aktivity jako jsou týmová spolupráce a další manažerské způsobilosti. Další oblastí je účelové vzdělávání, v němž pracovníci rozvíjí své měkké kompetence. Může zahrnovat školení zaměřená na komunikaci, týmovou spolupráci, kreativitu či řešení problémů. Se vzděláváním v organizaci se pojí také povinná školení ze zákona, která jsou povinná pro všechny pracovníky organizace. Jedná se například o školení v rámci bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Posledními oblastmi vzdělávání v organizaci, které Hroník (2007, s. 129) vymezuje jsou jazykové vzdělávání, a získávání znalostí a dovedností v rámci informačních technologií.

Šerák a Dvořáková (2009, s. 79–80) nahlíží na možná úskalí, se kterými se může organizace při nabízeném vzdělávání pracovníkům setkat. Prvním úskalím, se kterým si organizace počínají je obtížnost přesného vyčíslení nákladů a přínosů v souvislosti s měřením efektivity nabízených vzdělávacích kurzů. Dále je významné se vyvarovat příliš intenzivním školením, při kterých zaměstnanci pociťují únavu a stres, což může vést k jejich demotivaci se vzdělávat, a následně ke ztrátě pracovní angažovanosti. K demotivaci může vést také nabízené vzdělávání, které není v souladu s potřebami daného pracovníka. Proto je důležité, aby organizace při plánování vzdělávacích aktivit přihlížely k potřebám a preferencím svých zaměstnanců. Další úskalí lze shledat v nespravedlivém rozdělení příležitostí ke vzdělávání uvnitř organizace. Pokud zaměstnanci pociťují nespravedlnost v rozdělení účastí na vzdělávacích aktivitách, jsou nedůvěřiví a konfliktní.

Proto je důležitá komunikace mezi zaměstnanci a vedením v souvislosti s jejich vzdělávacími příležitostmi.

Získáváním, rozšiřováním a prohlubováním nových poznatků zaměstnanců, do kterých organizace vložila nemalé finanční prostředky, se zvyšuje riziko jejich odchodů k jinému zaměstnavateli. Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 84) lze fluktuaci zaměstnanců zabránit jejich motivací, a to nejen prostřednictvím finančních prostředků, ale zejména formou osobní motivace, kterou může být možnost profesního postupu, seberealizace či podílení se na chodu organizace.

Učení a vzdělávání jsou klíčovými aspekty, které přispívají k výkonnosti zaměstnanců a konkurenceschopnosti organizace na trhu práce. Učení v organizaci může probíhat spontánně prostřednictvím každodenních pracovních zkušeností, a bez předem stanovených vzdělávacích cílů. Vzdělávání zaměstnanců v organizaci probíhá podle časového rámce prostřednictvím systematických procesů jako jsou kurzy, školení, konference, v rámci, kterých jsou odbornými vzdělavateli jedincům předávány potřebné poznatky.

2.3 Formy a metody vzdělávání v organizaci

Učení a vzdělávání v organizaci může probíhat prostřednictvím různých metod a forem vzdělávání, neboť neexistuje univerzální metoda nebo přístup, který by lze využít ve všech případech.

Barták (2007, s. 137) uvádí, že je významné před zahájením samotné vzdělávací aktivity provést diagnostiku aktuálních způsobilostí zaměstnanců organizace ve srovnání s požadovanými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, jež jsou relevantní pro výkon dané pracovní činnosti.

2.3.1 Formy vzdělávání v organizaci

Formy vzdělávání jsou procesy, které si vytváří svoje metody, přístupy a prostředí na základě charakteristiky dané vzdělávací aktivity. Barták (2008, s.

79) si pod pojmem forma vzdělávání představuje „relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor-účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika).“

Dle Bartoňkové (2010, s. 150) organizace při zvolení vhodné formy vzdělávání, zvažují kritérium ekonomické, v rámci, kterého se kalkuluje náklady na uvolnění pracovníků z práce, cestování, a jejich případné ubytování. Dále organizace zvažují kritérium didaktické, v němž usilují o maximální vzdělávací účinek svých zaměstnanců.

Bednaříková (2005, s. 54-58) považuje za účinnou formu vzdělávání seminář, který, nabízí větší zapojení účastníků vzdělávání k aktivitě. Další formou profesního vzdělávání může být školení, což je termín označující vzdělávací aktivity, které se zaměřují na odborné a systematické vzdělávání.

Mužik (1998, s. 114) uvádí přehled různých forem vzdělávání, mezi které lze zařadit prezenční výuku, při které dochází k přímé interakci mezi lektorem a účastníky vzdělávací aktivity. Další formou je kombinovaná výuka, při které je kladen důraz na individuální studium, ale také možné setkávání s lektorem. Pokud účastníci vzdělávací akce nemají žádný kontakt s lektorem, a jsou jim studijní materiály zasílány, jedná se o korespondenční výuku. Dalšími vymezenými formami jsou forma distanční a e-vzdělávání, jež probíhají online bez fyzického kontaktu lektora s účastníky vzdělávací aktivity na jednom místě. Při e-learningu mají účastníci vzdělávání možnost vzdělávat se dle svého tempa a v čase, který jim nejvíce vyhovuje. Vzdělávání probíhá prostřednictvím firemní počítačové sítě, tudíž mají jeho účastníci přístup k rozmanitým studijním materiálům kdykoliv a odkudkoliv. Výhodou e-learningu je rychlé poskytnutí zpětné vazby, které může probíhat například prostřednictvím online testů či kvízů. Také je cenově výhodný, pokud potřebujeme vzdělávat větší počet pracovníků,

neboť eliminuje náklady spojené s cestováním, ubytováním apod. (Koubek, 2007, s. 152-153).

Další přehled forem vzdělávání předkládá Dvořáková a kol. (2007, s. 296) v závislosti na řízeném a neřízeném vzdělávání a různých vzdělávacích prostředích. První formou vzdělávání je neformální vzdělávání, což je řízený proces, který se uskutečňuje na pracovišti pod dohledem odborného školitele či zkušených spolupracujících. Další formou je vzdělávání formální, které je taktéž považováno za řízený vzdělávací proces, ale na rozdíl od neformálního vzdělávání probíhá mimo pracoviště pod dohledem interních či externích školitelů. Mimo pracoviště probíhá také institucionalizované vzdělávání, které je charakteristické dlouhodobým řízením vzdělávání, a zahrnuje vzdělávací procesy jako jsou stáže, studijní cesty, střední či vysoké školy. Mezi formy vzdělávání, jež se vyznačují neřízeným vzděláváním patří informační vzdělávání, které se uskutečňuje prostřednictvím učení z každodenních pracovních činností. Neřízeným vzděláváním je charakteristické také interpersonální vzdělávání, které se uskutečňuje mimo pracoviště, a je zaměřeno na mezilidské vztahy a postavení ve společnosti. Poslední neřízenou formou vzdělávání je celoživotní vzdělávání, které nutí člověka se sebevzdělávat po celý život, aby mohl následně jeho způsobilosti využít na trhu práce i v osobním životě.

Vzdělávat se dá také prostřednictvím pracovních porad. Během pracovních porad pracovníci diskutují o pracovních problémech, zkušenostech a cílech, a také se zde vyhodnocuje splnění úkolů přidělených na předchozí poradě. Důležité je však naplánovat délku porady tak, aby nedocházelo ke zkrácení času pro plnění pracovních úkolů (Dvořáková a kol. 2007, s. 302). Koubek (2008, s. 269) spatřuje její nevýhodu v neochotě pracovníků účastnit se pracovních porad mimo pracovní dobu.

2.3.2 Metody vzdělávání v organizaci

Při výběru vhodné metody vzdělávání je žádoucí, aby se jedinci zaměřili na potřeby a cíle organizace, a také přihlíželi k aktuálním celosvětovým trendům technického a ekonomického vývoje (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 112). Výběr vhodné metody vzdělávání musí být založen na logice a objektivních kritériích. Mezi tyto kritéria patří především stanovené cíle a obsah vzdělávání, stejně tak potřeby a schopnosti vzdělávaných jedinců.

Dle Mužíka (1998, s. 114) jsou metody vzdělávání významnými způsoby, prostřednictvím kterých je dosahováno vytyčených cílů vzdělávacích aktivit. Existuje mnoho druhů metod, a proto je při stanovení té správné metody klíčové přihlídnout k faktorům, které její volbu ovlivňují. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 112) vymezují faktory ovlivňující volbu metody vzdělávání v následujícím schématu.

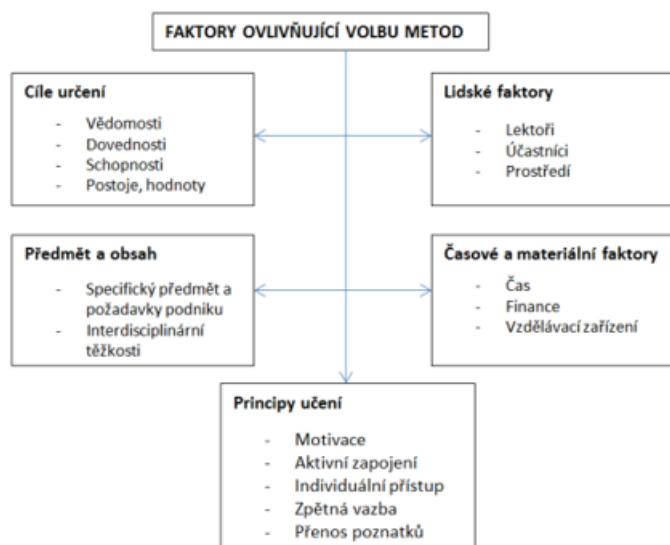


Schéma 3: Faktory ovlivňující volbu metody vzdělávání podle Kucharčíkové a Vodáka (2011, s. 112).

Koubek (2011, s. 150) vymezuje oblasti vzdělávání v organizaci, při kterých se aktivně uplatňují metody vzdělávání, jsou jimi rozvoj pracovníků, zaškolování pracovníků a vzdělávání duševních a manuálních pracovníků. Tyto metody vzdělávání mohou probíhat buď při výkonu pracovní činnosti, tedy na pracovištích, nebo mimo místa pracoviště.

Výhody metod na pracovišti lze sledovat v učení se pracovním postupům ve skutečném pracovním prostředí a v nižších finančních nákladech. Nevýhodami těchto metod jsou omezené přístupy ke kvalifikovaným školitelům, rušivé prostředí organizace nebo nedokončená práce školitele, kterou za něj musí odpracovávat jiní zaměstnanci.

Mezi metody na pracovišti dle Koubka (2011, s. 150-151) řadíme:

Instruktaž při výkonu práce – tato metoda založena na názorném předvedení pracovního postupu nadřízeným nebo zkušenějším pracovníkem. Učí se pracovník zpravidla nově příchozí nebo méně zkušený, si v rámci pozorování zkušeného kolegy osvojuje postupy a dovednosti potřebné k výkonu jeho pracovní činnosti. Nevýhody této metody autor sledává v tom, že ji lze využít při jednodušších pracovních postupech, a v narušení koncentrace učících se pracovníků v souvislosti s rušivým pracovním prostředím.

Coaching, mentoring a counselling – mají oproti instruktaži dlouhodobější charakter. V Metodě coachingu je kouč pojímán jako povzbuzující průvodce pracovníka při jeho cestě za vzděláváním, přičemž bere v potaz jeho osobitost. Mentoring sdílí určité charakteristiky s koučinkem a counsellingem, avšak pracovník má v rámci vzdělávacího procesu možnost výběru svého poradce. Counselling je pojímán jako zaměstnanecké poradenství, které probíhá prostřednictvím konzultací a napomáhá pracovníků překonávat obtíže v souvislosti s jejich prací a vzděláváním.

Asistování – při této metodě se méně zkušený pracovník učí praktickým dovednostem od zkušenějšího kolegy, a postupně se osamostatňuje. Asistování vyžaduje delší časový rozsah, a proto se často využívá při vzdělávání manuálních pracovníků.

Rotace práce – prostřednictvím této metody nově příchozí pracovníci nebo stávající pracovníci prochází postupně různými odděleními a funkcemi, v rámci, kterých testují své schopnosti. Pokud je postup těmito odděleními

zdárný, stává se zaměstnanec flexibilnějším. Jestliže však pracovník při některé pracovní pozici selže, může to ovlivnit jeho sebevědomí a motivaci k dalšímu vzdělávání.

Dle Šikýře (2014, s. 128) se vzdělávání mimo pracoviště využívá pro nově příchozí pracovníky, a také k zaškolování stávajících pracovníků. Odehrává se hromadně mimo běžné pracoviště pracovníků, ve školících zařízeních, vzdělávacích institucích nebo ve vývojových pracovištích. Výhodu metod mimo pracoviště Koubek (2011, s. 153) shledává v poskytování přenosu znalostí a dovedností vysoce kvalifikovanými školiteli. Další výhodou je možnost navázání vztahu s jinými pracovníky jiných organizací, a obohacení se o jejich cenné pracovní zkušenosti. Pracovníci si mohou při vzdělávání mimo pracoviště vyzkoušet nejnovější moderní technologie a vzhled do nových postupů, a následně tyto poznatky využít při své pracovní činnosti v organizaci. Koubek (2011, s. 154) uvádí také nevýhody těchto metod, mezi které patří finanční náročnost v souvislosti s náklady na cestování, kvalifikovaného školitele nebo ubytování. Účast pracovníků na vzdělávání mimo své pracoviště může způsobit pracovní výpadky. Některé metody mohou mít spíše teoretický charakter, a jejich následné využití v praxi nemusí odpovídat pracovní činnosti zaměstnanců. Také moderní vybavení, které pracovníci využívají při vzdělávání, nemusí mít k dispozici ve své organizaci.

Mezi metody mimo pracoviště dle Koubka (2011, s. 152-153) patří:

Přednáška – při této metodě přednášející vzdělavatel předává obsah posluchačům, kteří jsou pasivními příjemci informací. Je určena pro větší publikum posluchačů, což snižuje interaktivitu a možnost aktivit mezi posluchači a vzdělavatelem.

Hraní rolí – v rámci této metody si pracovníci prostřednictvím scénáře vyzkoušejí modelové situace, které je připraví na výzvy v jejich pracovním prostředí. Výhodou této metody je dle Armstronga (2014, s. 479) poskytnutí

konstruktivní zpětné vazby a rad od vzdělavatelů v bezpečném prostředí, kde mohou experimentovat s různými přístupy.

Maňák a Švec (2003, s. 108) vymezují další metodu vzdělávání, kterou je diskuse. Prostřednictvím této metody si účastníci vzdělávání navzájem vyměňují své názory a pohledy na dané téma, což u nich vyvolává zájem.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Výzkumné šetření

Empirická část diplomové práce je rozdělena do několika podkapitol, a vychází ze zjištění vymezených v teoretické části. V této kapitole je nejdříve stanoven cíl výzkumného šetření, dále jsou formulovány výzkumné otázky, následuje charakteristika výzkumného souboru, a také je představena metoda a postup sběru dat. Dále je uvedena analýza a interpretace výsledků provedeného výzkumného šetření a následná diskuse.

3.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření je analyzovat klima ve specifické části vybrané organizace a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců.

3.2 Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření je zvolena hlavní výzkumná otázka a sedm výzkumných podotázek. Z vymezených výzkumných podotázek byly následně vytvořeny otázky pro dotazníkové šetření.

K naplnění hlavní výzkumné otázky je vycházeno z poznatků odborných publikací vymezených v teoretické části, a to především z autorů Rothwell (2020), Evans a kol. (2006), Šimberová (2007), Daniëls, Muyters & Hondeghem (2021).

V teoretické části je koncept klimatu organizace podporujícího učení a vzdělávání zaměstnanců charakterizován tím, jak jednotliví pracovníci pociťují podporu ze strany organizace ve svém profesním rozvoji. Jsou zde také identifikováni a popsáni činitelé klimatu organizace podporující učení a vzdělávání zaměstnanců:

- *Prostředí školení*
- *Pracovní prostředí*
- *Osobní prostředí*
- *Vnější prostředí*

Hlavní výzkumná otázka

Jaké klima převládá ve specifické části vybrané organizace, a jací činitelé toto klima nejvíce ovlivňují s ohledem na učení a vzdělávání zaměstnanců?

V1: Mají příslušníci organizace pocit, že jsou v rámci svého profesního rozvoje podporováni?

V2: Zaměřuje se organizace na budování kompetencí v oblasti učení svých pracovníků?

V3: Jaké činitele shledávají příslušníci organizace za podporující při utváření klimatu učení/vzdělávání na daném oddělení?

V4: S jakými překážkami v procesu učení/vzdělávání se pracovníci organizace nejčastěji setkávají?

V5: Jaké mají pracovníci organizace očekávání od účasti na vzdělávacích aktivitách?

V6: Jaké metody a formy vzdělávání považují pracovníci organizace za nejvíce přínosné?

V7: Jaké klima se zaměřením na učení/vzdělávání pracovníků dominuje na daném oddělení? (podporující/nepodporující učení a vzdělávání)

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření je uskutečněno v prostředí státní správy. Organizační jednotky sídlí v 27 městech v České republice. Evidenční počet zaměstnanců ve vybrané organizaci činí 688 osob. Organizační struktura vybrané organizace se dále dělí na odbory, přičemž v rámci každého odboru existuje několik oddělení s různým počtem zaměstnanců, které jsou umístěny na detašovaných pracovištích rozmístěných ve městě. V čele každého odboru stojí vedoucí pracovník, který nepřímou zasahuje do dění v rámci jednotlivých oddělení organizace, neboť každé oddělení má svého vedoucího, který vede a posuzuje své podřízené pracovníky.

Výzkumným souborem jsou tedy všichni podřízení pracovníci odboru (základní soubor), u kterých je provedeno výzkumné šetření, které se

soustředí na posuzování klimatu zaměřeného na učení/vzdělávání zaměstnanci v jednotlivých odděleních. Vybraný odbor se skládá ze tří oddělení, které budou v rámci zachování anonymity označovány písmeny A, B, C. Každé oddělení čítá jiný počet zaměstnanců – v oddělení A pracuje 23 zaměstnanců, v oddělení B pracuje 11 zaměstnanců, a v oddělení C pracuje 7 zaměstnanců. Výsledky jsou vyhodnocovány odděleně a považovány za relevantní pouze pro konkrétní oddělení.

3.3.1 Systém vzdělávání vybrané organizace

Nyní krátce představím systém vzdělávání vybrané organizace, nicméně její název, název odboru a oddělení nebude blíže specifikován z důvodu uchování anonymity.

Vzdělávání pracovníků ve vybrané organizaci zajišťuje oddělení personální a vzdělávání, které sleduje všechny informace o zaměstnancích včetně osobních údajů, školení a lékařských prohlídek. Podmínkou pro přijetí pracovníků do pracovního poměru je mít minimálně středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Pracovníci jsou vzděláváni prostřednictvím externích kurzů, ale také v rámci interních školení a E-learningu. Nově příchozí zaměstnanci se účastní procesu vstupního vzdělávání, během něhož získávají potřebné informace, dovednosti a povědomí o pracovním prostředí a organizační kultuře. Dalším procesem vzdělávání uplatňovaným ve vybrané organizaci je zvláštní odborná způsobilost, která se zaměřuje na získání specifických znalostí a dovedností potřebných pro výkon na daném pracovním místě. Zvláštní odbornou způsobilost mají povinnost podstoupit pracovníci nejpozději do 18. měsíce od započetí pracovní činnosti. Pracovníci, kteří mají vysokoškolské vzdělání stanovené prováděcím právním předpisem či osvědčení o uznání rovnocennosti vzdělání tento proces nepodstupují. V organizaci je také vyčleněno vzdělávání pro vedoucí pracovníky. Posledním procesem je průběžné vzdělávání, které je zaměřeno na zlepšení pracovních činností, ale také na rozvoj jazykových dovedností.

Nabídka jednotlivých vzdělávacích kurzů je zasílána zaměstnancům na služební email, kde si následně vyberou pro ně vhodný kurz. Vedoucí daného oddělení dále doporučí a zdůvodní účast zaměstnanců na vzdělávacím kurzu.

3.4 Výzkumná metoda a sběr dat

Pro výzkumné šetření je zvolena kvantitativní metoda sběru dat, konkrétně dotazníkové šetření. Tato metoda je zvolena z důvodu finanční dostupnosti, zachování anonymity, a také rychlosti sběru dat (Kubátová, 2013, s. 39-40).

Výzkumným nástrojem je dotazník vlastní konstrukce, při jehož tvorbě je vycházeno z poznatků odborných publikací – Rothwell (2020), Evans a kol. (2006), Šimberová (2007), Daniëls, Muyters & Hondeghem (2021). Maňák a kol. (2005, s. 20) definují dotazník jako nástroj pro výzkum, který umožňuje rychlé a hromadné shromažďování informací o postojích lidí, jejich osobních znalostech a hodnotových preferencích prostřednictvím písemného dotazování. Jeho nevýhodou je složité zjednodušení zkoumané reality a vysoká míra subjektivity. Proto je důležité formulovat adekvátní otázky, které budou odpovídat zkoumané realitě a budou srozumitelné pro výzkumný soubor. Další nevýhodou je také snaha o vytvoření pozitivnějšího obrazu o sobě. (Chráška & Kočvarová, 2015, s. 41–42).

Hlavními autory, jež byli nápomocní při formulování otázek věnujících se klimatu učení/vzdělávání v organizaci jsou Rothwell (2020), Evans a kol. (2006) a Šimberová (2007), Daniëls, Muyters & Hondeghem (2021).

Dotazník je zkonstruován v elektronické podobě prostřednictvím Google formulářů. Úvod dotazníku obsahuje stručné představení výzkumníka a zdůraznění důvodů, proč je prováděno výzkumné šetření, zmíněno je zde zachování anonymity, a také poděkování respondentům za věnovaný čas a námahu k jeho vyplnění. Toto úvodní představení je klíčové pro získání dostatečné motivace respondentů k jejich účasti na výzkumném šetření. Otázky v dotazníku jsou sestaveny tak, aby byly přímé, srozumitelné a

nezaujaté (Vašítková, 2014, s. 73). Zároveň jsou před samotnými otázkami uvedeny pokyny a vysvětlení některých pojmů, které mají respondentům usnadnit vyplňování dotazníku. Disman (2009, s. 159) navrhuje přidat na konec dotazníku jiný typ otázek, aby se zvýšila atraktivita dotazníku a zároveň se potlačila možná únava respondenta. S ohledem na nízký počet respondentů na daném oddělení, jejich gender, široké věkové spektrum a úzký profil dosaženého vzdělání je zachována jejich anonymita, a tudíž jsou proměnné pohlaví, věk a dosažené vzdělání v dotazníku vynechány.

Dotazník je sestaven z 12 otázek, které jsou uzavřeného a polouzavřeného typu a ze čtyř výroků, se kterými respondent vyjadřuje míru souhlasu. Součástí je také identifikační položka, v níž má respondent zaškrtnout oddělení, na kterém pracuje. Některé položky v dotazníku jsou výběrové či výčtové, pro jiné je využita sudá čtyřstupňová Likertova škála. Tato škála je zvolena z důvodu minimalizování tendence respondentů k neutralitě ve svých odpovědích. V dotazníku jsou využity následující škály:

- *rozhodně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – rozhodně nesouhlasím*
- *určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne*

Sběr dat probíhal elektronicky prostřednictvím Google formulářů. V případě, že respondent vyžaduje vysvětlení nesrozumitelných položek v dotazníku, prostřednictvím elektronického dotazování je lze rychle upravit (Surynek, 2001, s. 122). Před jeho samotnou distribucí byl dotazník předložen nezaujaté osobě, která posoudila stav obtížnosti a srozumitelnosti jednotlivých otázek. Vedoucí diplomové práce také přispěla cennými radami při jeho úpravě. Některé otázky a výroky byly pozměněny z důvodu jejich přílišné rozsáhlosti či špatné interpretace. Respondenti měli také možnost mě kontaktovat na školní e-mail v případě nesrozumitelnosti otázek či výroků nebo v rámci dotazů v souvislosti s výzkumným šetřením.

Po úpravě výzkumného nástroje následovala jeho distribuce prostřednictvím zaslání emailu s odkazem a prosbou o jeho vyplnění na pracovní e-mailové

adresy všem pracovníkům jednotlivých oddělení. Ti jej měli možnost vyplnit během jednoho týdne. Dotazník byl zaměstnancům zaslán 6.3. 2024, a vyplněn všemi respondenty byl již 9.3. 2024. Tudiž stanovená týdenní lhůta pro jeho vyplnění nebyla potřeba, a jeho návratnost činí 100 %.

Výsledky dotazníkového šetření jsou graficky znázorněny, a následně interpretovány s odpovídajícími komentáři. Odpovědi na devátou položku v dotazníku byly zpracovány pomocí aritmetického průměru. Pro zjištění, zda na oddělení panuje klima podporující učení a vzdělávání musí respondenti souhlasit se 70 % tvrzeními, jež jsou uvedeny v otázce č. 16.

Zpracování tabulek a grafů pro otázky a výroky z jednotlivých odpovědí je realizováno pomocí funkcí programu Microsoft Excel 2024, přičemž každé oddělení je vyhodnoceno samostatně.

3.5 Analýza a interpretace získaných výsledků

V této části je zpracována analýza a interpretace získaných dat z kvantitativního dotazníkového šetření. Pro lepší přehlednost jsou výsledky dotazníkového šetření znázorněny pomocí grafů a příslušných komentářů.

První položka dotazníku zjišťovala název oddělení, na kterém respondent pracuje. Jelikož je výzkumné šetření anonymizováno, jsou jednotlivá oddělení značena písmeny A, B, C. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 41 podřízených zaměstnanců odboru vybrané organizace. Výsledky jsou zpracovány pro každé oddělení daného odboru samostatně. V rámci oddělení A řádně vyplnilo dotazník 23 zaměstnanců. V oddělení B počet řádně vyplněných dotazníků činil 11. V nejméně početném oddělení C bylo navráceno 7 řádně vyplněných dotazníků.

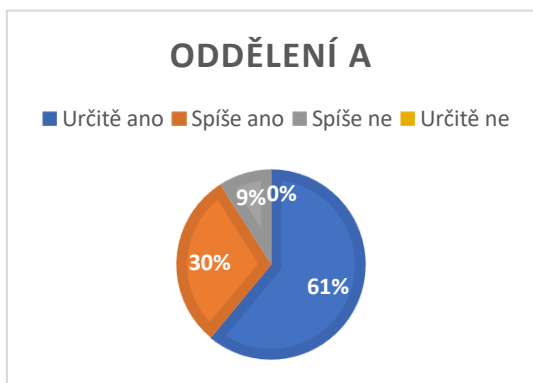
oddělení	počet zaměstnanců	návratnost dotazníků	návratnost dotazníků v %
A	23	23	100 %
B	11	11	100 %
C	7	7	100 %

Tabulka 2: návratnost dotazníků (vlastní zpracování)

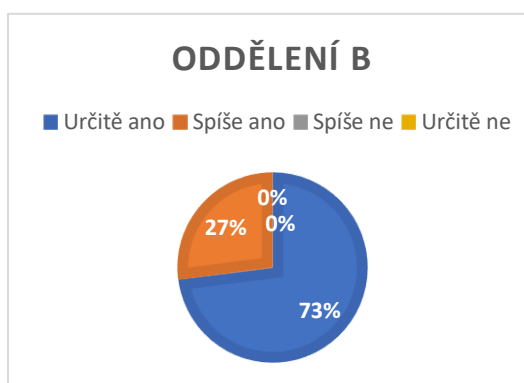
V1: Mají příslušníci organizace pocit, že jsou v rámci svého profesního rozvoje podporováni?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 2, 3, 4, 5.

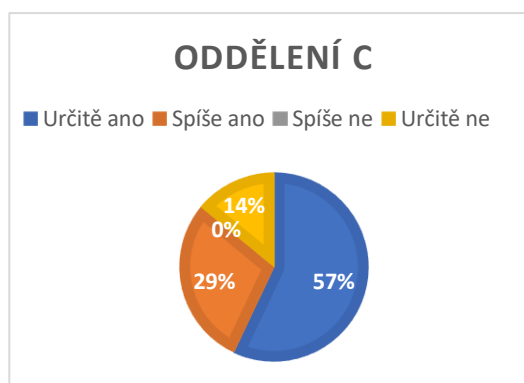
Otázka č. 2: Je podle Vás pro Vaši současnou pracovní pozici potřebné se dále vzdělávat?



Graf 2: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 1: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 3: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A se shodli na potřebě dalšího vzdělávání pro jejich současnou pracovní pozici. Z uvedeného grafu vyplývá, že 14 respondentů (61 %) na otázku týkající se potřeby dalšího vzdělávání odpovědělo určitě ano, a 7 respondentů (30 %) uvedlo spíše ano. Pouze 2 respondenti (9 %) ve svých odpovědích uvedlo spíše ne.

Oddělení B:

Zaměstnanci oddělení B se zcela shodli na potřebě dalšího vzdělávání pro jejich současnou pozici. Z uvedeného grafu vyplývá, že 8 respondentů (73 %) odpovědělo určitě ano, a 7 respondentů (27 %) uvedlo spíše ano. Žádní respondenti (0 %) ne

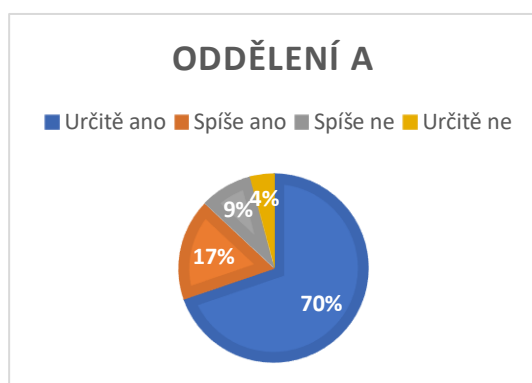
odpovědělo určitě ano, zbylí 3 respondenti (27 %) uvedli spíše ano. Žádný z respondentů na tuto otázku neodpověděl negativně.

Oddělení C:

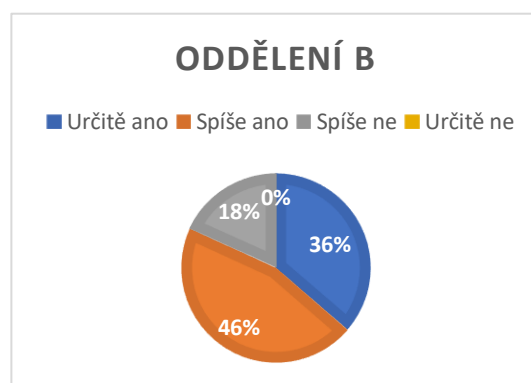
Zaměstnanci oddělení C považují další vzdělávání za potřebné pro jejich pracovní pozici. Z uvedeného grafu lze vyčíst, že 4 respondenti (57 %) uvedli odpověď určitě ano, a 2 respondenti (29 %) uvedli odpověď spíše ano. Nicméně se zde objevila také negativní odpověď, kdy 1 respondent (14 %) uvedl odpověď určitě ne.

Otázka č. 3: Je nabídka vzdělávacích kurzů, které Vám organizace nabízí dostatečná?

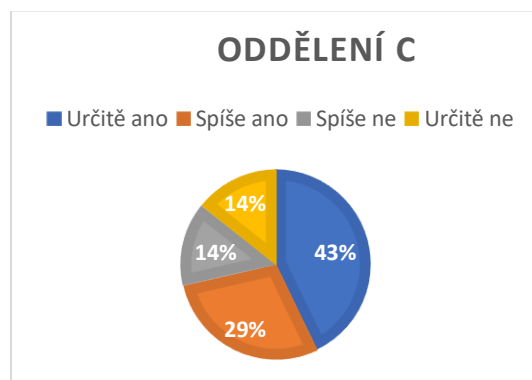
V této otázce respondenti posuzovali nabídku vzdělávání dané organizace. Pokud nabídku vzdělávání respondenti shledali jako nedostatečnou, měli možnost se vyjádřit v poslední položce otázky, o co by nabídku vzdělávání rozšířili.



Graf 5: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 4: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 6: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A z větší části považují nabídku vzdělávání za dostatečnou. Z uvedeného grafu vyplývá, že 16 respondentů (70 %) odpovědělo na otázku týkající dostatečné nabídky vzdělávání určitě ano, a 4 dotázaní (17 %) uvedlo spíše ano. Nabídku vzdělávání považují za nedostatečnou 2 respondenti (9 %), kteří uvedli odpověď spíše ne, a 1 respondent (4 %), se vyjádřil – určitě ne. Respondenti by nabídku vzdělávání rozšířili o více jazykových kurzů, kurzů zaměřených na mezilidskou komunikaci a počítačové dovednosti.

Oddělení B:

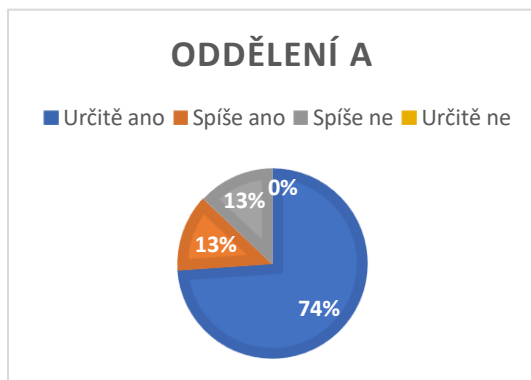
Zaměstnanci oddělení B z větší části považují nabídku vzdělávání za dostatečnou. Z uvedeného grafu vyplývá, že 4 respondenti (36 %) odpověděli na otázku týkající se dostatečné nabídky vzdělávání určitě ano, a 5 dotázaných (46 %) uvedlo spíše ano. Nabídku vzdělávání považují za nedostatečnou 2 respondenti (18 %), kteří uvedli odpověď spíše ne. Respondenti by nabídku vzdělávání rozšířili o více kurzů zaměřených na péči o duševní zdraví, řešení konfliktů, a taktéž o větší nabídku jazykových kurzů.

Oddělení C:

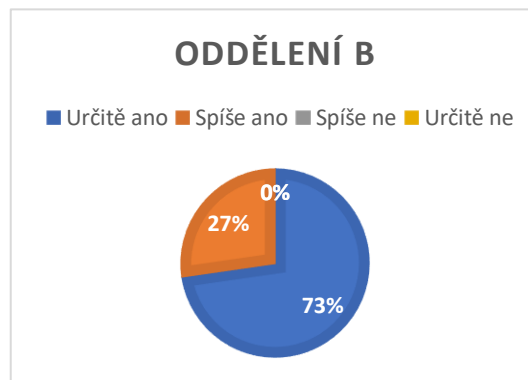
Zaměstnanci oddělení C z větší části považují nabídku vzdělávání za dostatečnou. Z uvedeného grafu vyplývá, že 3 respondenti (43 %) odpověděli na otázku týkající dostatečné nabídky vzdělávání určitě ano, a 2 dotázaní (29 %) uvedli spíše ano. Nabídku vzdělávání považuje za nedostatečnou 1 respondent (14 %), který uvedl odpověď spíše ne, a 1 dotázaný (14 %), jež uvedl odpověď určitě ne. Respondenti by nabídku vzdělávání rozšířili o více praktických kurzů, finanční gramotnost či kurzů zaměřených na využívání umělé inteligence na pracovišti.

Otázka č. 4: Cítíte se být podporován/a ve svém profesním rozvoji?

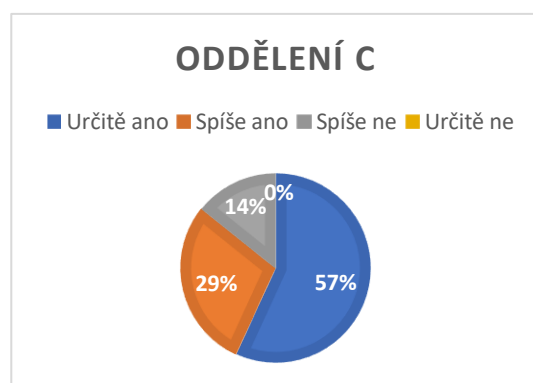
V této otázce respondenti odpovídali na otázku týkající se podpory ve svém profesním rozvoji.



Graf 7: Podpora při profesním rozvoji – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 8: Podpora při profesním rozvoji – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 9: Podpora při profesním rozvoji – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A z větší části pocífuji podporu ve svém profesním rozvoji. Z uvedeného grafu vyplývá, že 17 respondentů (74 %) odpovědělo na otázku týkající se podpory ve svém profesním rozvoji určitě ano, a 3 respondenti (13 %) uvedli spíše ano. Podporu při svém profesním rozvoji nepocífuji 3 respondenti (13 %), kteří uvedli odpověď spíše ne.

Oddělení B:

Zaměstnanci oddělení B pocífuji podporu ve svém profesním rozvoji. Z uvedeného grafu vyplývá, že 8 respondentů (73 %) odpovědělo na otázku týkající se podpory ve svém profesním rozvoji určitě ano, a 3 dotázaní (27 %)

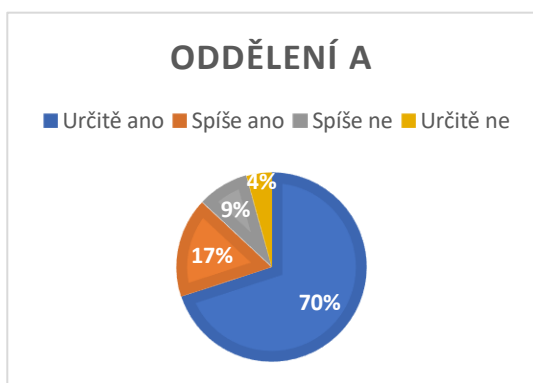
uvedlo spíše ano. Podporu při svém profesním rozvoji tak pociťují všichni zaměstnanci daného oddělení.

Oddělení C:

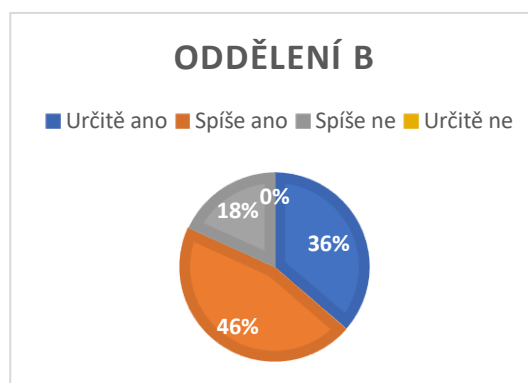
Zaměstnanci oddělení C z větší části pociťují podporu ve svém profesním rozvoji. Z uvedeného grafu vyplývá, že 4 respondenti (57 %) odpověděli na otázku týkající se podpory ve svém profesním rozvoji určitě ano, a 2 dotázaní (29 %) uvedli odpověď spíše ano. Podporu při svém profesním rozvoji nepociťuje 1 respondent (14 %), který uvedl odpověď spíše ne.

Otázka č. 5: Využíváte získané vědomosti prostřednictvím vzdělávacích aktivit při výkonu práce?

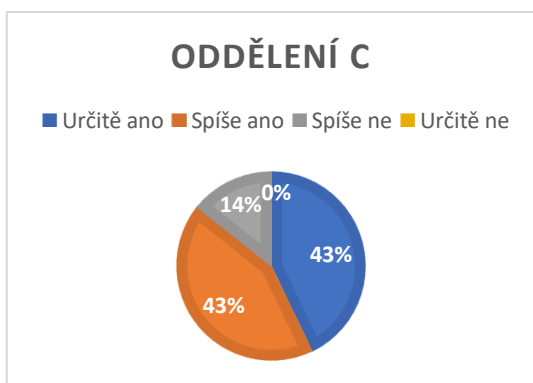
V této otázce respondenti odpovídali na otázku týkající se využití získaných vědomostí při výkonu práce.



Graf 11: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 10: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 12: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A z větší části využívají získané vědomosti při výkonu práce. Z uvedeného grafu vyplývá, že 16 respondentů (70 %) odpovědělo na otázku týkající se využití získaných vědomostí při výkonu práce určitě ano, a 4 dotázaní (17 %) uvedli spíše ano. Získané vědomosti neaplikuje při výkonu práce 2 respondenti (9 %), kteří uvedli odpověď spíše ne, a 1 respondent (4 %), jež uvedl odpověď určitě ne.

Oddělení B:

Zaměstnanci oddělení B z větší části využívají získané vědomosti při výkonu práce. Z uvedeného grafu vyplývá, že 4 respondenti (36 %) odpověděli na otázku týkající se využití získaných vědomostí při výkonu práce určitě ano, a 5 dotázaných (46 %) uvedlo spíše ano. Získané vědomosti neaplikují při výkonu práce 2 respondenti (18 %), kteří uvedli odpověď spíše ne.

Oddělení C:

Zaměstnanci oddělení C z větší části využívají získané vědomosti při výkonu práce. Z uvedeného grafu vyplývá, že 3 respondenti (43 %) odpověděli na otázku týkající se využití získaných vědomostí při výkonu práce určitě ano, a 3 respondenti (43 %) uvedli odpověď spíše ano. Získané vědomosti neaplikuje při výkonu práce 1 respondent (14 %), který uvedl odpověď spíše ne.

Interpretace dat ve vztahu k první výzkumné podotázce

První výzkumná podotázka se zaměřuje na podporu příslušníků organizace při jejich profesním rozvoji. Pracovníci oddělení A pocítují podporu při svém profesním rozvoji. Tuto skupinu tvoří 20 respondentů (87 %). Zaměstnanci oddělení A se taktéž shodli na potřebě dalšího vzdělávání pro jejich současnou pracovní pozici, kdy tuto možnost zvolilo 21 respondentů (91 %). Na otázku týkající se dostatečné nabídky vzdělávání se respondenti z větší části shodli, kdy 20 dotázaných (87 %) považuje nabídku vzdělávání za dostatečnou. Respondenti měli také možnost do odpovědi doplnit, co jim

v nabídce vzdělávání chybí. Mezi nejčastějšími požadavky o rozšíření nabídky vzdělávání bylo více jazykových kurzů, kurzů zaměřených na mezilidskou komunikaci a počítačové dovednosti. Dále zaměstnanci oddělení A z větší části využívají získané vědomosti při výkonu práce. Při práci je aplikuje 20 dotázaných (87 %).

V oddělení B pocit podpory při profesním vzdělávání sdílí všichni pracovníci. Zároveň se shodli na potřebě dalšího vzdělávání pro svou současnou pracovní pozici, k níž se přihlásili taktéž všichni respondenti. Devět dotázaných (82 %) hodnotí nabídku vzdělávacích aktivit jako dostatečnou. Respondenti měli rovněž možnost vyjádření, o co by chtěli vzdělávací nabídku rozšířit. Nejčastěji by nabídku vzdělávání rozšířili o více kurzů zaměřených na péči o duševní zdraví, řešení konfliktů, a taktéž o větší nabídku jazykových kurzů. Devět zaměstnanců (82 %) v oddělení B využívá své získané vědomosti při své práci.

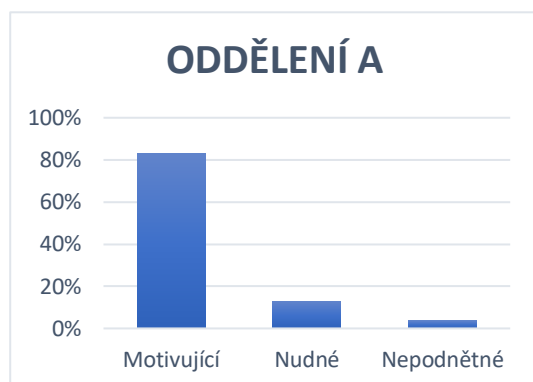
Pracovníci v oddělení C pocíují podporu v profesním rozvoji, což platí pro šest z nich (86 %). Šest zaměstnanců (86 %) také uznává potřebu dalšího vzdělávání pro svou současnou pracovní pozici. Co se týče nabídky vzdělávacích aktivit, 5 respondentů (71 %) ji považuje za dostačující. Respondenti měli rovněž příležitost se vyjádřit, jaké další kurzy by v nabídce vzdělávání uvítali, a nejčastěji zmiňovali více praktických kurzů, finanční gramotnost či kurzů zaměřených na využívání umělé inteligence na pracovišti. Šest pracovníků (86 %) na tomto oddělení aplikuje své získané vědomosti.

V2: Zaměřuje se organizace na budování kompetencí v oblasti učení svých pracovníků?

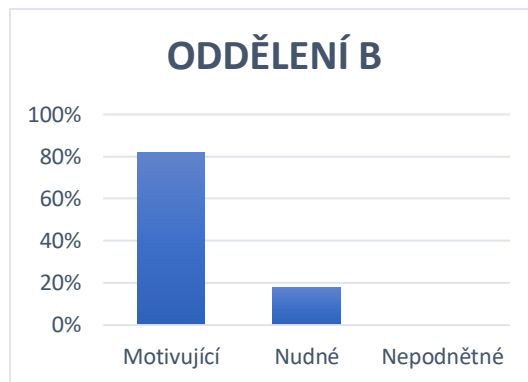
Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 6, 7, 8.

Otázka č. 6: Jakou charakteristikou byste popsali učební prostředí organizace?

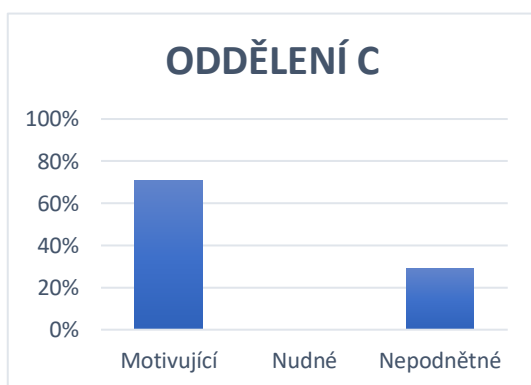
V této otázce respondenti charakterizovali učební prostředí dané organizace.



Graf 13: Charakteristika učebního prostředí – oddělení A
(vlastní zpracování)



Graf 14: Charakteristika učebního prostředí – oddělení B
(vlastní zpracování)



Graf 15: Charakteristika učebního prostředí – oddělení C
(vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A z větší části považují učební prostředí organizace za motivující. Z uvedeného grafu vyplývá, že 19 respondentů (83 %) odpovědělo na otázku týkající charakteristiky učebního prostředí slovem "motivující". Učební prostředí za nudné shledávají 3 respondenti (13 %). Charakteristikou nepodnětné učební prostředí jej označil 1 dotázaný (4 %).

Oddělení B:

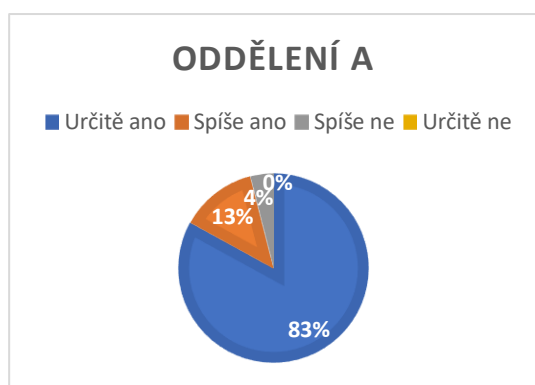
Většina zaměstnanců oddělení B vnímá učební prostředí v organizaci jako motivující. Z grafu vyplývá, že 9 respondentů (82 %) charakterizovalo prostředí slovem "motivující". Učební prostředí bylo označeno za nudné zbylými 2 dotázanými (18 %). Žádný z respondentů neoznačil učební prostředí za nepodnětné.

Oddělení C:

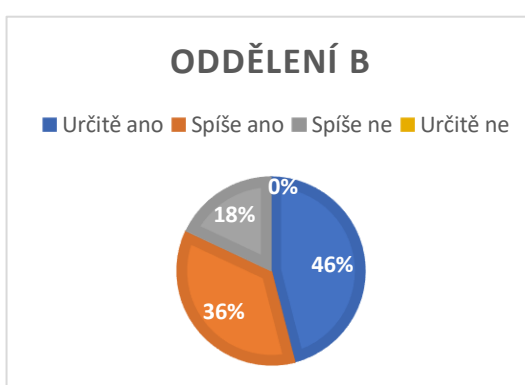
Většina pracovníků v oddělení C vnímá učební prostředí v organizaci jako motivující. Podle grafu toto tvrzení potvrdilo 5 respondentů (71 %). Zbylí 2 dotázaní (29 %) označili prostředí za nepodnětné. Žádný z respondentů neoznačil učební prostředí za nudné.

Otázka č. 7: Podporuje Vás organizace v rozvoji kompetencí k učení?

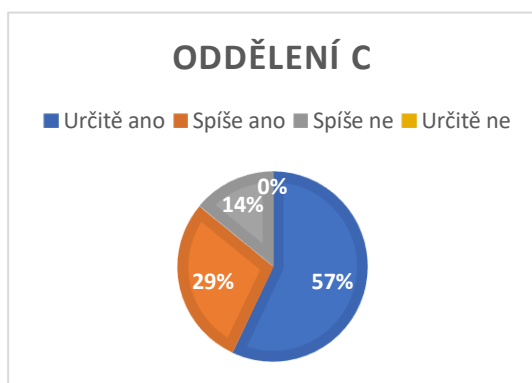
V této otázce respondenti odpovídali na otázku týkající se podpory ze strany organizace v rozvoji kompetencí k učení. V dotazníku měli respondenti k dispozici vysvětlení termínu “kompetence k učení”.



Graf 16: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 17: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 18: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A z větší části pocífuji podporu ze strany organizace v rozvoji kompetencí k učení. Z uvedeného grafu vyplývá, že 19

respondentů (83 %) odpovědělo na otázku týkající se podpory v rozvoji kompetencí k učení určitě ano, a 3 dotázaní (13 %) uvedli spíše ano. Podporu při rozvoji kompetencí k učení nepocituje 1 respondent (4 %), který uvedl odpověď spíše ne.

Oddělení B:

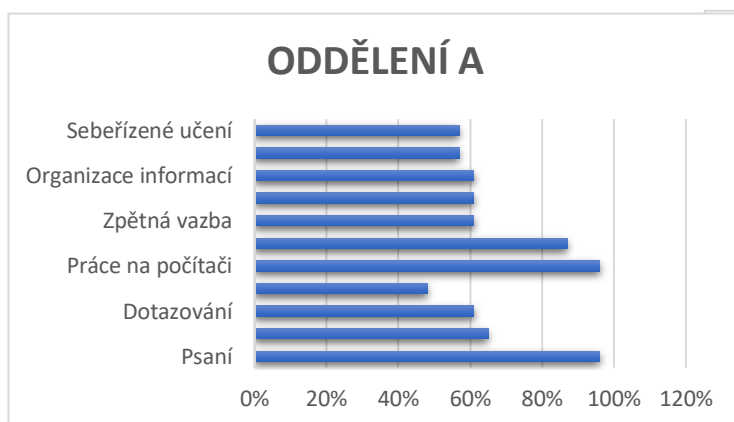
Většina zaměstnanců oddělení B hodnotí podporu ze strany organizace v rozvoji kompetencí k učení kladně. Z grafu vyplývá, že 5 respondentů (46 %) jednoznačně potvrdilo tuto podporu, a 4 respondenti (36 %) uvedli odpověď spíše ano. Pouze 2 respondenti (18 %) odpověděli spíše ne.

Oddělení C:

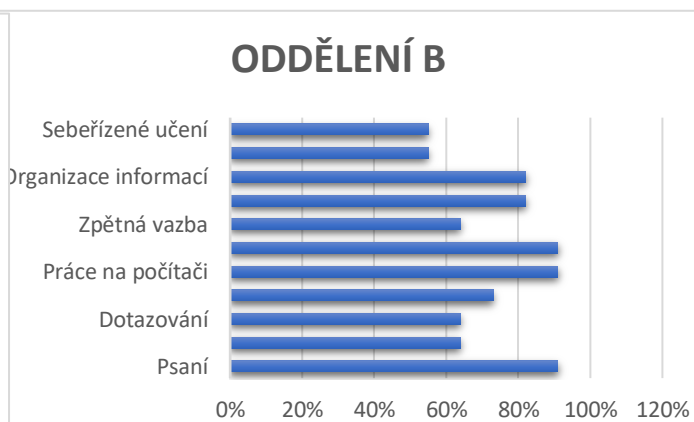
Většina zaměstnanců v oddělení C vnímá podporu ze strany organizace při rozvoji kompetencí k učení. Z grafu vyplývá, že 4 respondenti (57 %) jednoznačně potvrdili tuto podporu, a 2 dotázaní (29 %) odpověděli spíše ano. Pouze 1 respondent (14 %) uvedl odpověď spíše ne.

Otázka č. 8: Pokud jste odpověděli, že Vás organizace podporuje v rozvoji kompetencí k učení. S jakým rozvojem kompetencí k učení jste se setkali?

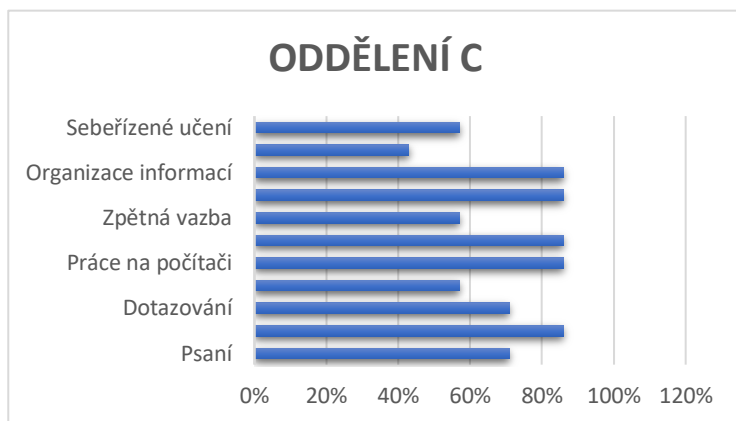
V této otázce respondenti posuzovali kompetence k učení, se kterými se měli možnost setkat. Pokud měli možnost se setkat s jinými neuvedenými kompetencemi k učení, měli možnost je doplnit v poslední položce.



Graf 19: Kompetence k učení – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 20: Kompetence k učení – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 21: Kompetence k učení – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Nejčastější volená kompetence k učení, se kterou se měli pracovníci oddělení A možnost setkat bylo psaní a práce na počítači. Odpovědi na tuto otázku uvedlo 22 respondentů (96 %). Druhou nejčastěji využívanou kompetencí k učení je týmová spolupráce, se kterou se mělo možnost setkat 20 respondentů (87 %). Často se také objevila kompetence čtení, kterou volilo 15 dotázaných (65 %). Kompetenci zpětnou vazbu, dotazování, získávání a organizaci informací uvedlo 14 respondentů (61 %). Na poslední příčce se umístilo zapamatování a sebeřízené učení, které označilo 13 respondentů (57 %). Pracovníci v položce "jiné" neuvedli žádnou kompetenci k učení, se kterou se měli možnost setkat.

Oddělení B:

Nejčastějšími kompetencemi k učení, které pracovníci oddělení B volili bylo psaní, práce na počítači, a týmová spolupráce. S nimi se setkalo 10 respondentů (91 %). Získávání a organizace informací následovaly jako druhé nejčastěji využívané kompetence, přičemž s nimi mělo zkušenost 9 pracovníků tohoto oddělení (82 %). Počítání bylo další běžně využívanou kompetencí, kterou vybralo 8 dotázaných (73 %). Získávání zpětné vazby, dotazování a čtení bylo uvedeno 7 respondentmi (64 %). Na posledním místě bylo zapamatování a sebeřízené učení, na které upozornilo 6 respondentů (55 %). V kategorii "jiné" nebyla žádná kompetence k učení specifikována.

Oddělení C:

Nejoblíbenějšími kompetencemi k učení u zaměstnanců oddělení C bylo čtení, práce na počítači, týmová spolupráce, získávání a organizace informací, s nimiž se setkalo 6 respondentů (86 %). Psaní a dotazování následovaly jako druhé nejčastěji využívané kompetence, přičemž s nimi mělo zkušenost 5 pracovníků tohoto oddělení (71 %). Počítání, zpětná vazba a sebeřízené učení byly dalšími kompetencemi, které vybrali 4 dotázaní (57 %). Na posledním místě se umístilo zapamatování, na které upozornili 3 respondenti (43 %). V kategorii "jiné" nebyla uvedena žádná kompetence k učení.

Interpretace dat ve vztahu k druhé výzkumné podotázce

Druhá výzkumná podotázka se týká zaměření organizace na budování kompetencí v oblasti učení svých pracovníků. Pracovníci oddělení A pociťují podporu při budování kompetencí k učení. Tuto skupinu tvoří 22 dotázaných (96 %). Nejčastější volená kompetence k učení, se kterou se měli pracovníci oddělení možnost setkat bylo psaní a práce na počítači. Odpovědi na tuto otázku uvedlo 22 respondentů (96 %). Zaměstnanci oddělení A se taktéž shodli na charakteristice učebního prostředí organizace, kterou popsalo slovem "motivující" 19 respondentů (83 %).

Pracovníci v oddělení B vnímají podporu ze strany organizace při rozvoji kompetencí k učení. Tento pocit sdílí 9 respondentů (82 %). Nejčastěji zmiňovanou kompetencí, se kterou se tito pracovníci setkali, bylo psaní, práce na počítači, a týmová spolupráce, které ve stejném podílu zvolilo 10 respondentů (91 %). Zaměstnanci oddělení B také hodnotili charakter učebního prostředí organizace, přičemž 9 respondentů (82 %) jej popsalo jako "motivující".

Zaměstnanci v oddělení C pociťují podporu organizace při rozvoji svých kompetencí k učení, což potvrdilo 6 oslovených pracovníků (86 %). Nejčastěji uváděnými kompetencemi, s nimiž se zaměstnanci setkali, bylo čtení, práce

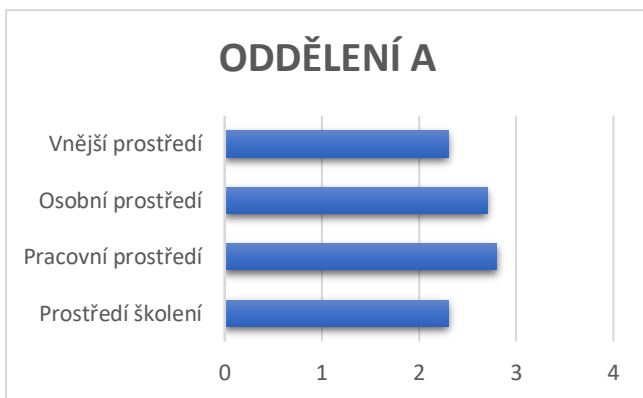
na počítači, týmová spolupráce, získávání a organizace informací, a to ve stejném podílu, který zvolilo taktéž 6 respondentů (86 %). Pracovníci z oddělení C hodnotili učební prostředí organizace jako "motivující", konkrétně 5 dotázaných (71 %).

V3: Jaké činitele shledávají příslušníci organizace za podporující při utváření klimatu učení/vzdělávání na daném oddělení?

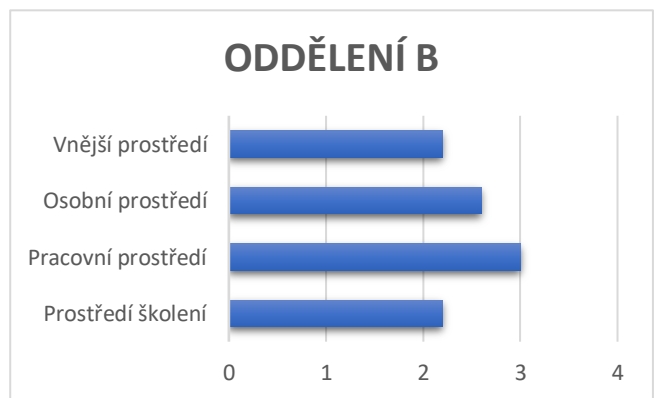
Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 9.

Otázka č. 9: Seřadte následující činitele, které mohou podporovat klima v souvislosti s učením/vzděláváním na Vašem oddělení od nejdůležitějšího po nejméně důležitý, a to dle Vašeho názoru (1 = nejdůležitější, 4 = nejméně důležité)

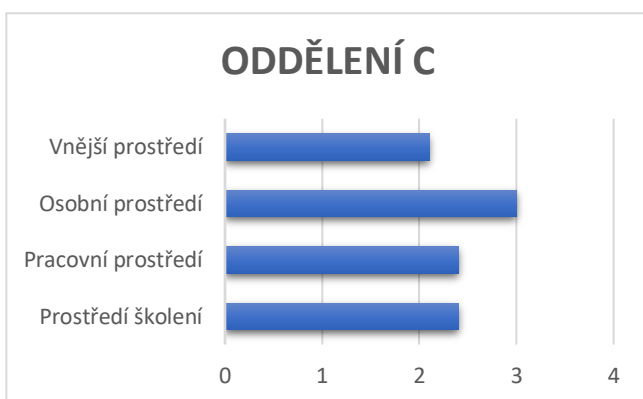
Respondenti ohodnotili různé činitele bodováním od 1 do 4. Činitel, který byl respondentem označen jako nejdůležitější, obdržel hodnocení 4 body. Naopak, činitel označený jako nejméně důležitý získal pouze 1 bod. Následně byl proveden aritmetický průměr hodnocení ze všech dotazníků zaměstnanců, což poskytlo přehled o důležitosti jednotlivých činitelů pro respondenty. V dotazníku měli respondenti k dispozici vysvětlení termínu "prostředí školení"; "pracovní prostředí"; "osobní prostředí" a "vnější prostředí".



Graf 22: Činitele podporující klima – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 23: Činitele podporující klima – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 24: Činitelé podporující klima – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Je zjevné, že zaměstnanci oddělení A přikládají velký význam pracovnímu prostředí, což dokládá hodnocení 2,8 body. Tento činitel se těsně umístil na prvním místě s pouhou 0,1 bodovou převahou před osobním prostředím, jež bylo označeno jako druhé nejdůležitější. Za nejméně důležité činitele podporující klima učení/vzdělávání na oddělení A zaměstnanci považují shodně prostředí školení a vnější prostředí, které ohodnotili 2,3 body.

Oddělení B:

Zaměstnanci oddělení B přiřazují vysokou důležitost pracovnímu prostředí, což je patrné z hodnocení 3 body. Tento činitel se umístil na prvním místě s jen nepatrným rozdílem 0,4 bodu před osobním prostředím, které bylo označeno jako druhé nejvýznamnější. Jako nejméně důležité faktory podporující klima učení/vzdělávání na oddělení A zaměstnanci shodně hodnotili prostředí školení a vnější prostředí, jež obdrželi 2,2 bodů.

Oddělení C:

Zaměstnanci oddělení C přisuzují vysokou důležitost osobnímu prostředí, což se odráží v hodnocení 3 body. Pracovní prostředí a prostředí školení byli označeny shodně jako druhý nejvýznamnější činitel se ziskem 2,4 bodů. Jako nejméně důležitý činitel podporující klima učení/vzdělávání na oddělení C zaměstnanci bylo zvoleno vnější prostředí, jež obdrželo 2,1 bodů.

Interpretace dat ve vztahu ke třetí výzkumné podotázce

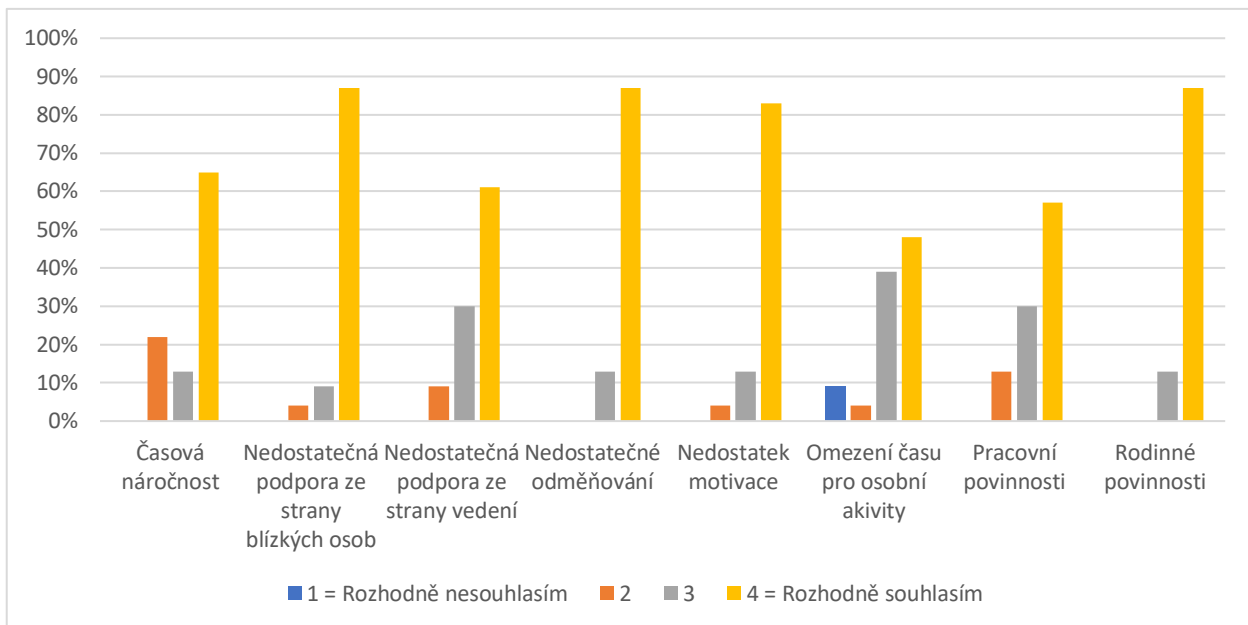
Třetí výzkumná podotázka se týká posouzení důležitosti činitelů, které podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Pracovníci oddělení A přikládají velký význam pracovnímu prostředí, což dokládá hodnocení 2,8 body. Tento činitel se těsně umístil na prvním místě s pouhou 0,1 bodovou převahou před osobním prostředím, jež bylo označeno jako druhé nejdůležitější. Zaměstnanci oddělení B přisuzují vysokou důležitost pracovnímu prostředí, což je patrné z hodnocení 3 body. Tento činitel se umístil na prvním místě s jen nepatrným rozdílem 0,4 bodů před osobním prostředím, které bylo označeno jako druhé nejvýznamnější. Pracovníci oddělení C přikládají velký význam osobnímu prostředí, což se odráží v hodnocení 3 body. Jako druhý nejvýznamnější činitel se ziskem 2,4 bodů byli shodně označeny pracovní prostředí a prostředí školení.

V4: S jakými překážkami v procesu učení/vzdělávání se pracovníci organizace nejčastěji setkávají?

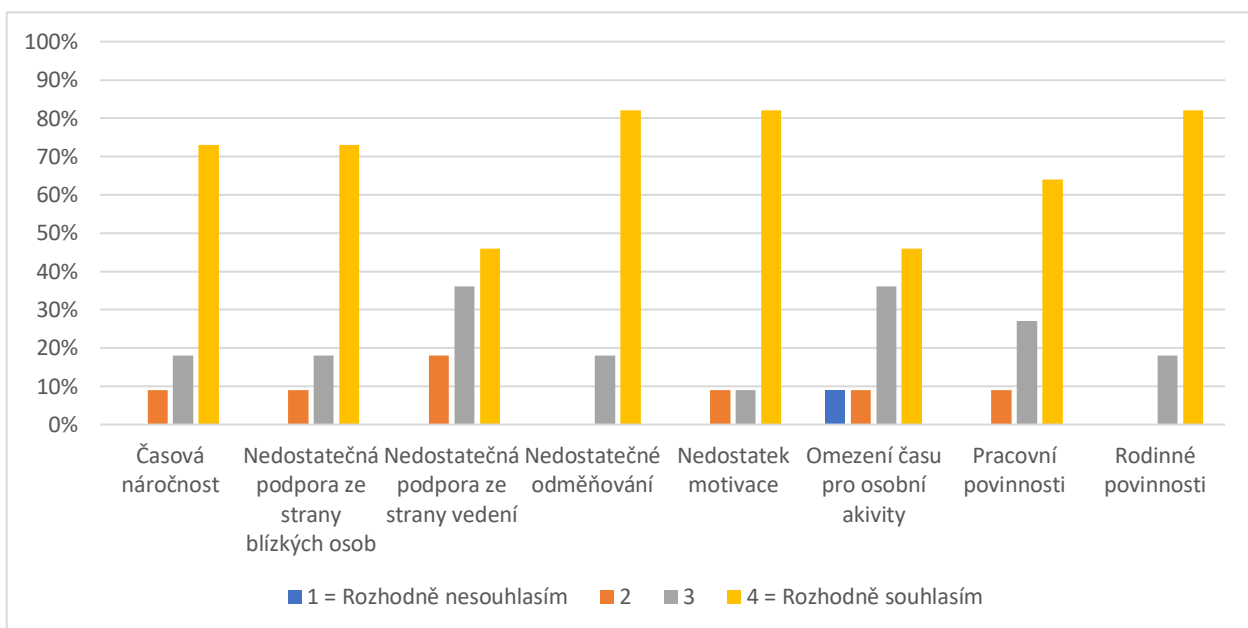
Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 10.

Otázka č. 10: Jaké překážky považujete za problematické v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce? Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi. (1=rozhodně nesouhlasím, 4=rozhodně souhlasím

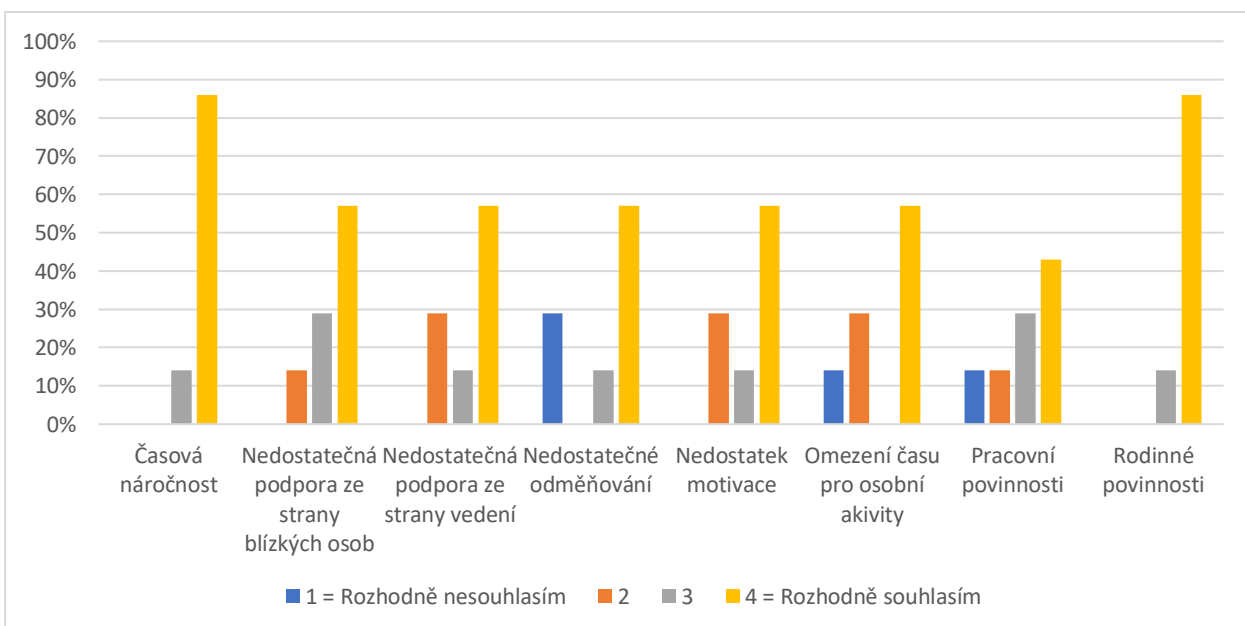
V této otázce jsou zaměstnanci dotázáni na to, jaké překážky považují za problematické v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce. V odpovědích se vyskytuje čtyřstupňová škála: *rozhodně souhlasím (4) – spíše souhlasím (3) – spíše nesouhlasím (2) – rozhodně nesouhlasím (1)*.



Graf 27: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 26: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 25: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Za významné překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce na oddělení A lze označit zejména nedostatečné odměňování a rodinné povinnosti, které označili všichni dotázaní. Mezi další významné překážky patří nedostatečná podpora ze strany blízkých osob a nedostatek motivace se kterou souhlasí 22 respondentů (96 %), nedostatek podpory ze strany vedení, se kterou sdílí souhlas 21 respondentů (91 %), pracovní povinnosti a omezení času pro osobní aktivity, se kterými souhlasí 20 pracovníků (87 %). Nejméně podstatnou překážku lze shledat v časové náročnosti, se kterou vyslovilo souhlas 18 dotázaných (78 %).

Oddělení B:

Mezi významné překážky při učení a vzdělávání při práci na oddělení B patří především rodinné povinnosti a nedostatečné odměňování. Další významné překážky zahrnují časovou náročnost, nedostatečnou podporu ze strany blízkých osob, nedostatek motivace a pracovní povinnosti, s nimiž souhlasí 10 respondentů (91 %). Méně významnými překážkami jsou nedostatečná podpora ze strany vedení a omezení času na osobní aktivity, což uvedlo 9 dotázaných pracovníků (82 %).

Oddělení C:

Mezi významné překážky při učení a vzdělávání při práci na oddělení C patří zejména časová náročnost a rodinné povinnosti. Další významné překážky zahrnují nedostatečnou podporu ze strany blízkých osob, kterou potvrzuje 6 respondentů (86 %). Méně významnými překážkami jsou pracovní povinnosti, dále nedostatečná podpora ze strany vedení, nedostatečné odměňování a nedostatek motivace, na kterých se shodlo 5 dotázaných (71 %). Nejméně podstatnou překážkou se jeví omezení času pro osobní aktivity, což považují za relevantní 4 respondenti (57 %).

Interpretace dat ve vztahu ke čtvrté výzkumné podotázce

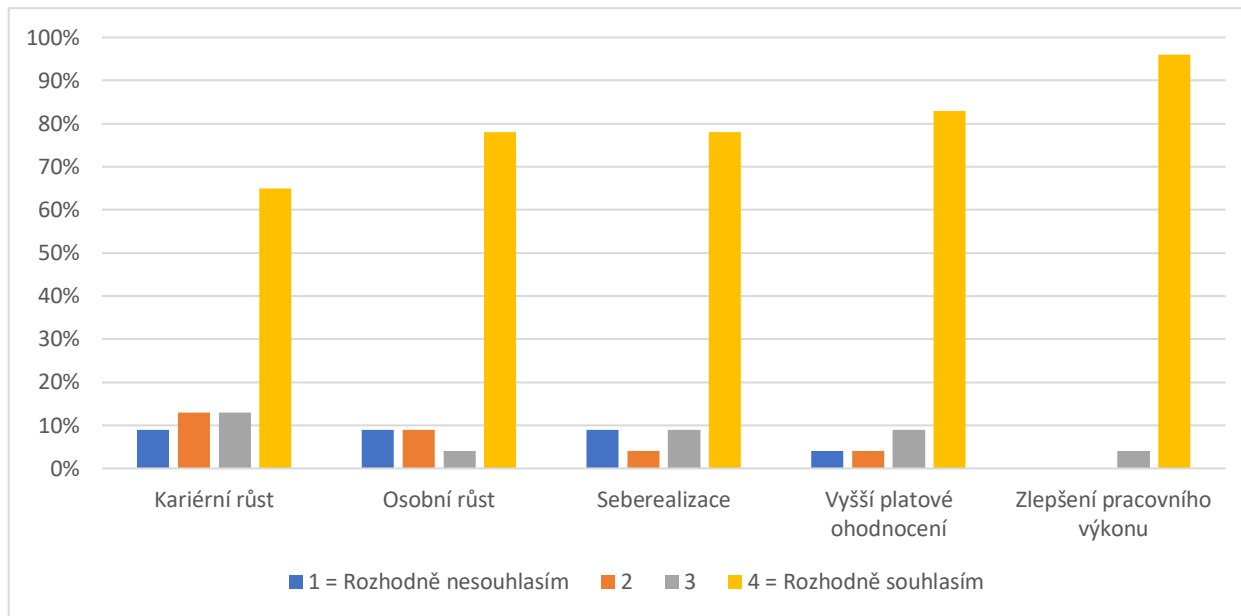
Čtvrtá výzkumná podotázka zjišťuje, jaké překážky pracovníci považují za problematické v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce. Pracovníci z oddělení A za největší překážky považují zejména nedostatečné odměňování a rodinné povinnosti, na kterých se shodli všichni respondenti. Nejméně podstatnou překážku lze shledat v časové náročnosti, se kterou sdílí souhlas 18 pracovníků oddělení A (78 %). Nejvýznamnějšími překážkami pro zaměstnance z oddělení B je nedostatečné odměňování a rodinné povinnosti, na kterých se shodli všichni pracovníci. Nejméně významnou překážkou je nedostatek času pro osobní aktivity, a nedostatečná podpora ze strany vedení což potvrdilo 9 pracovníků z tohoto oddělení (82 %). Hlavními překážkami pro zaměstnance z oddělení C zejména časová náročnost a rodinné povinnosti, na které se shodli všichni dotázaní. Nejméně významnou překážkou je nedostatek času pro osobní aktivity, což potvrdili 4 pracovníci z tohoto oddělení (57 %).

V5: Jaké mají pracovníci organizace očekávání od účasti na vzdělávacích aktivitách?

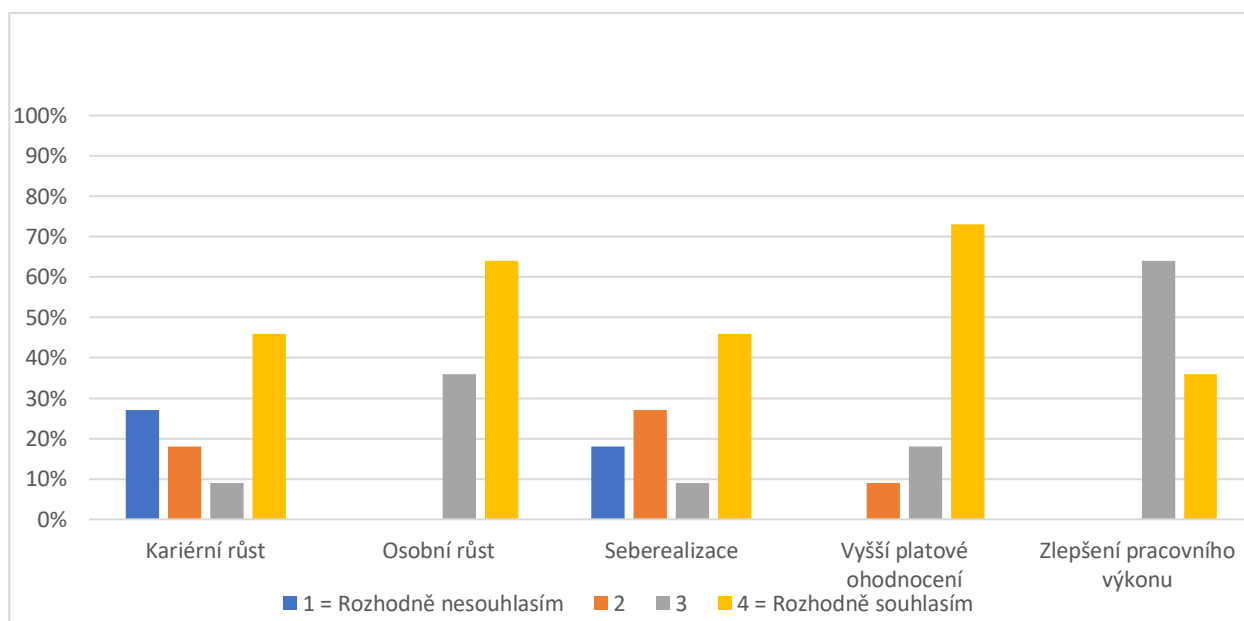
Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 11, 12.

Otázka č. 11: Co Vy osobně čekáte, že Vám nabízené vzdělávací aktivity přinesou? Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi. (1=rozhodně nesouhlasím, 4=rozhodně souhlasím.

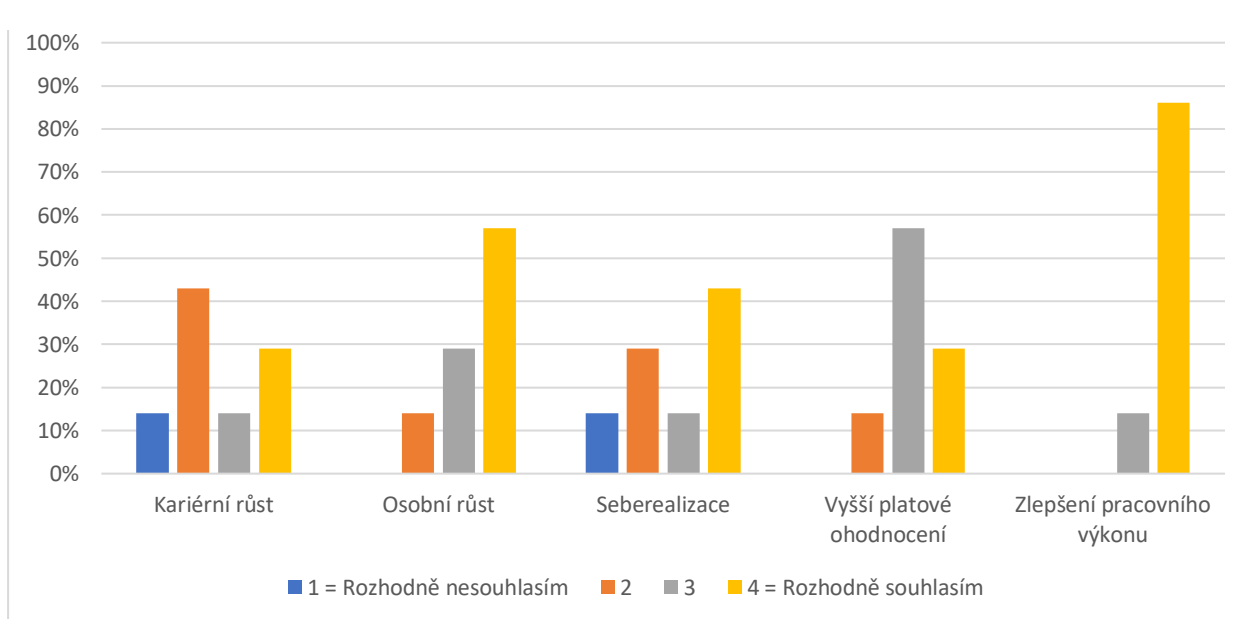
V této otázce jsou zaměstnanci vyzváni, aby vyjádřili očekávané přínosy nabízených vzdělávacích aktivit. V odpovědích se vyskytuje čtyřstupňová škála: *rozhodně souhlasím (4) – spíše souhlasím (3) – spíše nesouhlasím (2) – rozhodně nesouhlasím (1)*



Graf 29: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 28: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 30: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Všichni zaměstnanci oddělení A od nabízených vzdělávacích aktivit nejvíce očekávají zlepšení pracovního výkonu. Respondenti spatřují další významné přínosy nabízených vzdělávacích aktivit ve vyšším platovém ohodnocení, se kterým souhlasí 21 zaměstnanců (91 %) a možnost seberealizace, kterou potvrdilo 20 respondentů (87 %). Zjistilo se, že respondenti nejméně očekávají osobní růst, což označilo 19 pracovníků (83 %), a kariérní růst, na kterém se shodlo 18 dotázaných (78 %).

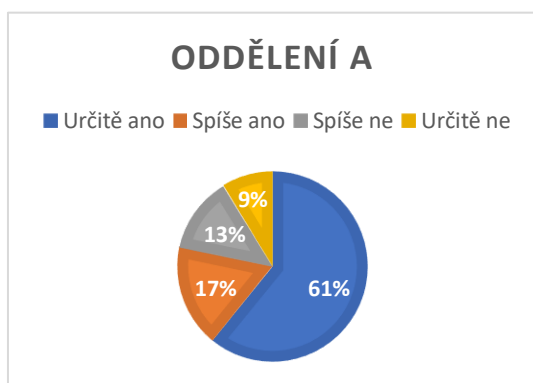
Oddělení B:

Zaměstnanci z oddělení B hodnotí jako největší přínos nabízených vzdělávacích aktivit zlepšení pracovního výkonu a osobní růst, na kterém se shodli všichni zaměstnanci. Další významný přínos vidí v možnosti dosáhnout vyššího platového ohodnocení, s čímž souhlasí 10 respondentů (91 %). Naopak, nejméně zaměstnanci od nabízených vzdělávacích aktivit očekávají možnost seberealizace a kariérní růst, s čímž souhlasilo 6 respondentů (55 %).

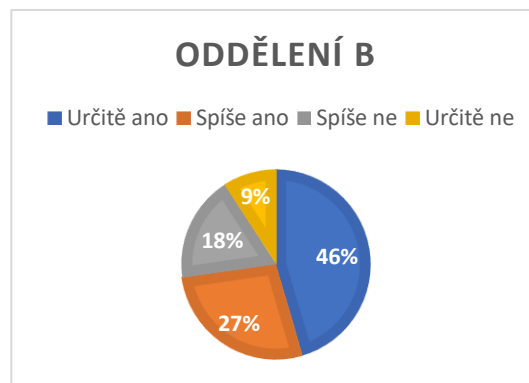
Oddělení C:

Zaměstnanci z oddělení C hodnotí jako největší přínos nabízených vzdělávacích aktivit zlepšení pracovního výkonu, na kterém se shodli všichni pracovníci. Další významný přínos spatřují ve vyšším platovém ohodnocení a v osobním růstu, na kterých se shodlo 6 respondentů (86 %). Naopak, nejméně od těchto aktivit očekávají možnost seberealizace, což potvrdili 4 respondenti (57 %), a kariérní růst, na kterém se shodli pouze 3 dotázaní (43 %).

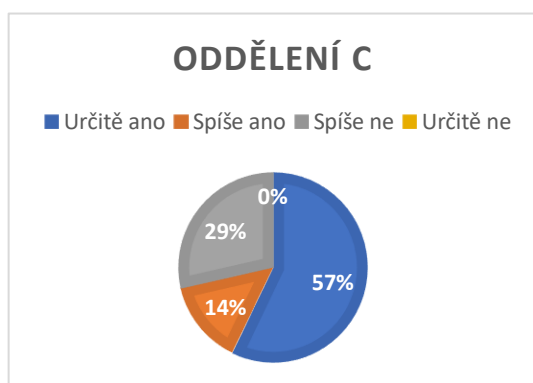
Otázka č. 12: Splnily absolvované vzdělávací aktivity Vaše očekávání?



Graf 31: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 32: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 33: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Po vyhodnocení této otázky bylo zjištěno, že 2 pracovníci oddělení A (9 %) nepocítli, že by byla jejich očekávání po absolvování vzdělávacích aktivit splněna, a 3 dotázaní (13 %) byli spíše nespokojeni s tím, co jim tyto kurzy přinesly. Celkem 14 pracovníků (61 %) uvádí, že absolvovaný vzdělávací kurz splnil jejich očekávání, a 4 respondentům (17 %) byla splněna očekávání částečně.

Oddělení B:

Z odpovědí pracovníků oddělení B bylo zjištěno, že 1 pracovník (9 %) nepocítl, že by byla jeho očekávání po absolvování vzdělávacích aktivit splněna, a další 2 dotázaní (18 %) byli spíše nespokojeni s tím, co jim tyto

kurzy přinesly. Celkem 5 pracovníků (46 %) uvedlo, že absolvovaný vzdělávací kurz plně odpovídal jejich očekáváním, a 3 dotázaným (27 %) byla jejich očekávání splněna alespoň částečně.

Oddělení C:

Po vyhodnocení této otázky bylo zjištěno, že 2 pracovníci (29 %) byli spíše nespokojeni s tím, co jim tyto kurzy přinesly. Celkem 4 pracovníci (57 %) uvedli, že absolvovaný vzdělávací kurz plně odpovídal jejich očekáváním, a 1 respondentovi (14 %) byla očekávání splněna alespoň částečně.

Interpretace dat ve vztahu k páté výzkumné podotázce

Pátá výzkumná otázka zkoumá, jaká očekávání mají pracovníci v organizaci ohledně své účasti na vzdělávacích aktivitách. Všichni zaměstnanci oddělení A od nabízených vzdělávacích aktivit nejvíce očekávají zlepšení pracovního výkonu. Zjistilo se, že respondenti nejméně očekávají osobní růst, což označilo 19 pracovníků (83 %), a kariérní růst, na kterém se shodlo 18 pracovníků (78 %). Respondenti se z větší části shodli, že jimi absolvované vzdělávací aktivity splňují jejich očekávání, ne čemž se shodlo 18 dotázaných (78 %).

Všichni pracovníci oddělení B očekávají od nabízeného vzdělávání zlepšení pracovního výkonu a osobní růst. Nejméně respondentů od nabízených vzdělávacích aktivit očekává možnost seberealizace a kariérní postup, s čímž souhlasilo pouze 6 dotázaných (55 %). Většina respondentů souhlasila s tím, že vzdělávací aktivity, kterých se zúčastnili, odpovídaly jejich očekáváním, což potvrdilo 8 dotázaných (73 %).

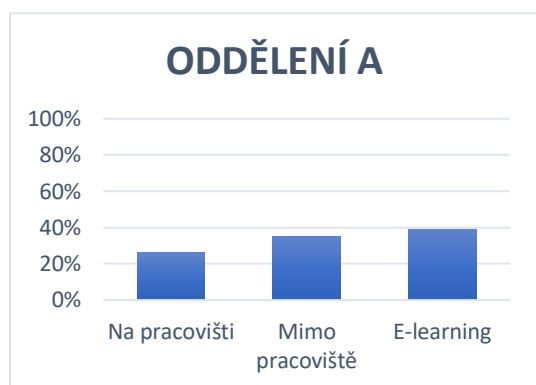
Všichni zaměstnanci oddělení C očekávají od nabízených vzdělávacích aktivit zlepšení pracovního výkonu. Naopak, nejméně od vzdělávacích aktivit očekávají možnost seberealizace, na které se shodli 4 respondenti (57 %), a kariérní postup, s čímž souhlasili pouze 3 dotázaní (43 %). Většina pracovníků sdílela názor, že vzdělávací aktivity, kterých se zúčastnili, plně vyhověly jejich očekáváním, což potvrdilo 5 respondentů (71 %).

V6: Jaké metody a formy vzdělávání považují pracovníci organizace za nejvíce přínosné?

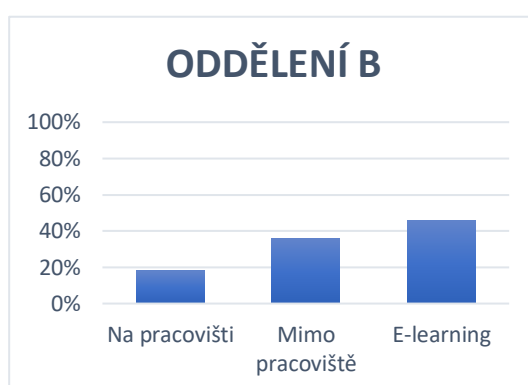
Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 13, 14, 15.

Otázka č. 13: Kde se nejčastěji účastníte vzdělávacích aktivit?

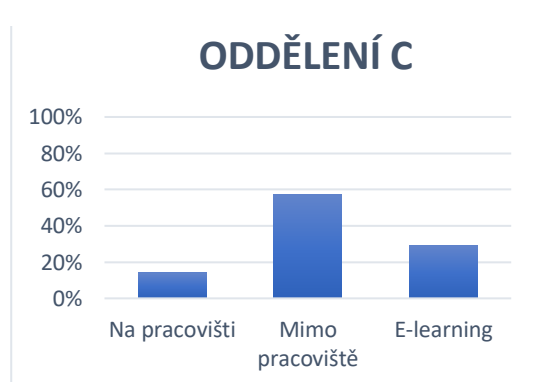
V této otázce respondenti uvádí, kde se nejčastěji účastní vzdělávacích aktivit.



Graf 34: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 35: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 36: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci z oddělení A se nejčastěji vzdělávají online prostřednictvím e-learningové platformy. Tuto odpověď uvedlo 9 respondentů (39 %). Dalších 8 dotázaných (35 %) uvádí, že se nejčastěji vzdělávají mimo budovu pracoviště, v jiné vzdělávací instituci. Dalších 6 respondentů (26 %) se vzdělává přímo v budově pracoviště.

Oddělení B:

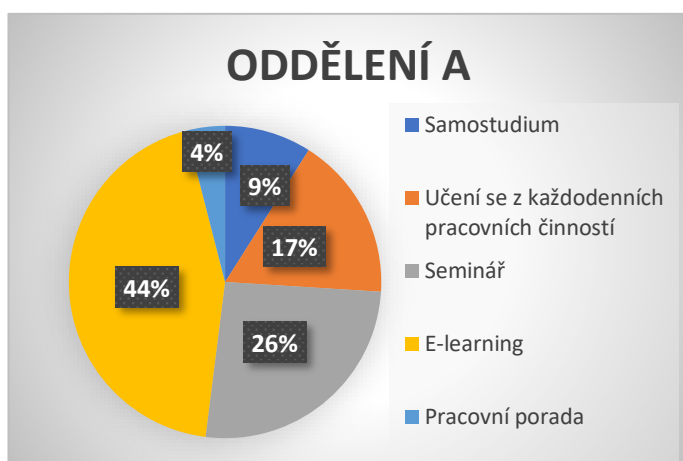
Vzdělávání zaměstnanců z oddělení B probíhá nejčastěji online prostřednictvím e-learningové platformy, což uvádí 5 pracovníků (46 %). Další 4 dotázaní (36 %) se nejčastěji vzdělávají mimo pracoviště. A zbylí 2 respondenti (18 %) se vzdělávají přímo na pracovišti.

Oddělení C:

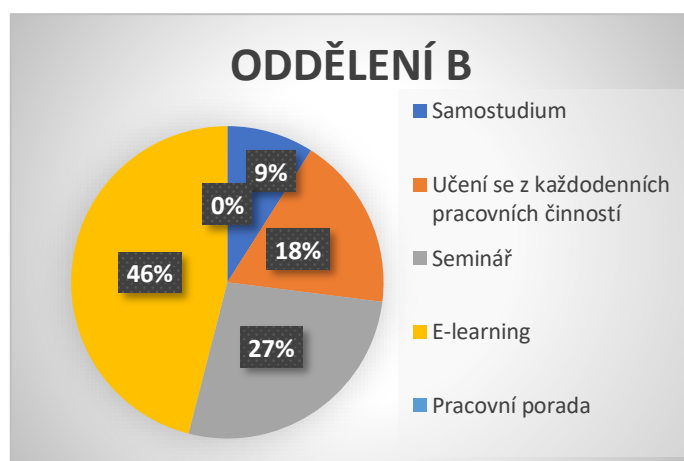
Nejčastějším místem vzdělávání zaměstnanců z oddělení C jsou vzdělávací instituce mimo místo výkonu práce, což uvádí 4 respondenti (57 %). Další 2 respondenti (29 %) se nejčastěji vzdělávají online prostřednictvím e-learningové platformy. Nejméně respondentů se vzdělává přímo na pracovišti, což uvedl pouze 1 dotázaný (14 %).

Otázka č. 14: Jakou formu vzdělávání máte tendenci upřednostňovat?

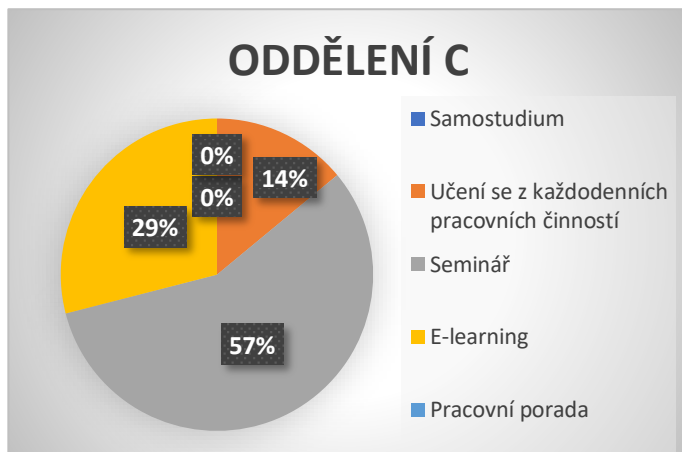
Tato otázka zjišťuje, jakou formu vzdělávání respondenti nejvíce upřednostňují, která jim nejvíce vyhovuje pro jejich rozvoj.



Graf 37: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 38: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 39: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A při svém vzdělávání nejvíce preferují e-learning, který uvádí 10 respondentů (44 %). Další nejčastěji využívanou formou po e-learningu je seminář, který preferuje 6 pracovníků (26 %). Následuje učení se z každodenních pracovních činností, které upřednostňují 4 respondenti (17 %). Další 2 dotázaní (9 %) nejvíce preferují formu samostudia. A nejméně respondentů se vzdělává prostřednictvím pracovní porady, kterou uvádí pouze 1 respondent (4 %).

Oddělení B:

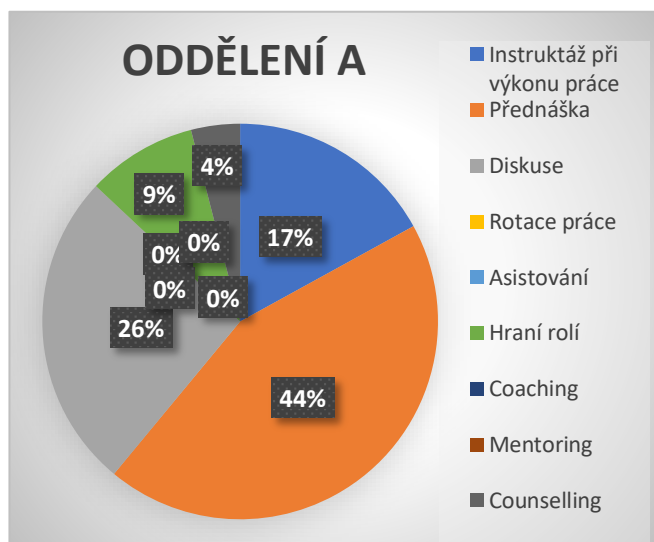
Zaměstnanci oddělení B nejčastěji upřednostňují e-learning při svém vzdělávání, což uvádí 5 respondentů (46 %). Semináře jsou další preferovanou formou, kterou si vybírají 3 pracovníci (27 %). Učení se z každodenních pracovních činností preferují 2 respondenti (18 %). Samostudium je preferencí 1 z dotázaných (9 %). Žádný z pracovníků se nevzdělává prostřednictvím pracovních porad.

Oddělení C:

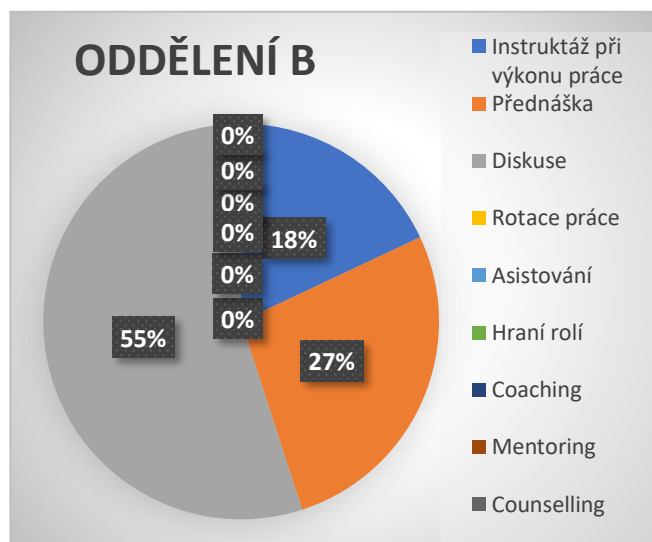
Zaměstnanci z oddělení C nejčastěji preferují seminář při svém vzdělávání, což uvádí 4 respondenti (57 %). E-learning je další preferovanou formou vzdělávání, kterou si vybírají 2 pracovníci (29 %). Učení se z každodenních pracovních činností preferuje pouze 1 respondent (14 %). Žádný z pracovníků se nevzdělává prostřednictvím pracovních porad a samostudia.

Otázka č. 15: Jakou metodu vzdělávání máte tendenci upřednostňovat?

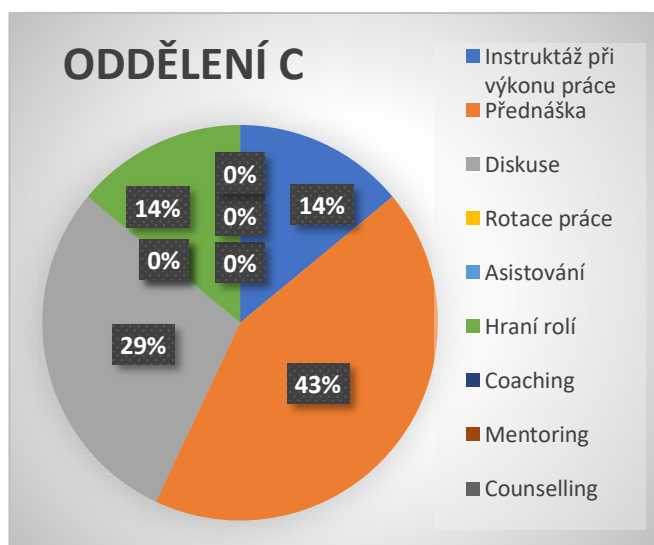
Tato otázka zjišťuje, jakou metodu vzdělávání respondenti nejvíce upřednostňují, která jim nejvíce vyhovuje pro jejich rozvoj. Pokud preferují metodu vzdělávání, jež není uvedena v nabídce odpovědí, měli možnost ji doplnit v poslední položce.



Graf 40: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 41: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 42: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Zaměstnanci oddělení A při svém vzdělávání nejvíce preferují metodu přednášky, kterou uvádí 10 respondentů (44 %). Další nejčastěji využívanou

metodou po přednášce je diskuse, kterou preferuje 6 pracovníků (26 %). Následuje instruktáž při výkonu práce, kterou upřednostňují 4 respondenti (17 %). Další 2 dotázaní (9 %) nejvíce preferují hraní rolí. Další preferovanou metodou je counselling, který uvedl 1 respondent (4 %). Žádný z dotázaných při svém vzdělávání neupřednostňuje metodu mentoringu, coachingu, rotace práce a asistování. Pracovníci v položce "jiné" neuvedli žádnou metodu.

Oddělení B:

Zaměstnanci z oddělení B nejčastěji preferují při svém vzdělávání metodu diskuse, kterou uvádí 6 pracovníků (55 %). Další nejčastěji využívanou metodou je přednáška, kterou preferují 3 respondenti (27 %). Následuje instruktáž při výkonu práce, kterou upřednostňují 2 respondenti (18 %). Žádný z dotázaných nepreferuje metodu hraní rolí, mentoringu, coachingu, counsellingu, rotace práce nebo asistování při svém vzdělávání. Pracovníci v položce "jiné" neuvedli žádnou metodu.

Oddělení C:

Pracovníci z oddělení C nejvíce upřednostňují při svém vzdělávání metodu přednášky, kterou preferují 3 pracovníci (43 %). Následuje metoda diskuse, kterou preferují 2 respondenti (29 %). Instruktáž při výkonu práce uvádí 1 respondent (14 %) a hraní rolí je preferencí taktéž 1 respondenta (14 %). Žádný z pracovníků při svém vzdělávání nepreferuje mentoring, coaching, counselling, rotaci práce ani asistování. Pracovníci v položce "jiné" neuvedli žádnou metodu.

Interpretace dat ve vztahu k šesté výzkumné podotázce

V šesté výzkumné otázce bylo zjišťováno, jaké metody a formy vzdělávání považují zaměstnanci organizace za nejvíce přínosné. Zaměstnanci oddělení A se nejčastěji vzdělávají online prostřednictvím e-learningové platformy. Tuto odpověď uvedlo 9 pracovníků (39 %). Dalších 8 respondentů (35 %) uvádí, že se nejčastěji vzdělávají mimo budovu pracoviště. Pracovníci při svém vzdělávání nejvíce preferují formu e-learningu, který uvádí 10

respondentů (44 %). Další nejčastěji využívanou formou po e-learningu je seminář, který preferuje 6 pracovníků (26 %). Dále respondenti při svém vzdělávání nejvíce preferují metodu přednášky, kterou uvádí 10 pracovníků (44 %). Další nejčastěji využívanou metodou po přednášce je diskuse, kterou preferuje 6 pracovníků (26 %).

Většina zaměstnanců oddělení B se nejčastěji vzdělává online pomocí e-learningových platforem, což uvedlo 5 pracovníků (46 %). Další 4 respondenti (36 %) se vzdělávají mimo pracoviště. Zaměstnanci oddělení B nejčastěji upřednostňují e-learning při svém vzdělávání, což uvádí 5 pracovníků (46 %). Semináře jsou další preferovanou formou, kterou si vybírají 3 pracovníci (27 %). Kromě toho zaměstnanci při svém vzdělávání nejčastěji preferují metodu diskuse, což potvrdilo 6 pracovníků (55 %) respondentů, následovanou přednáškou, kterou upřednostňují 3 pracovníci (27 %).

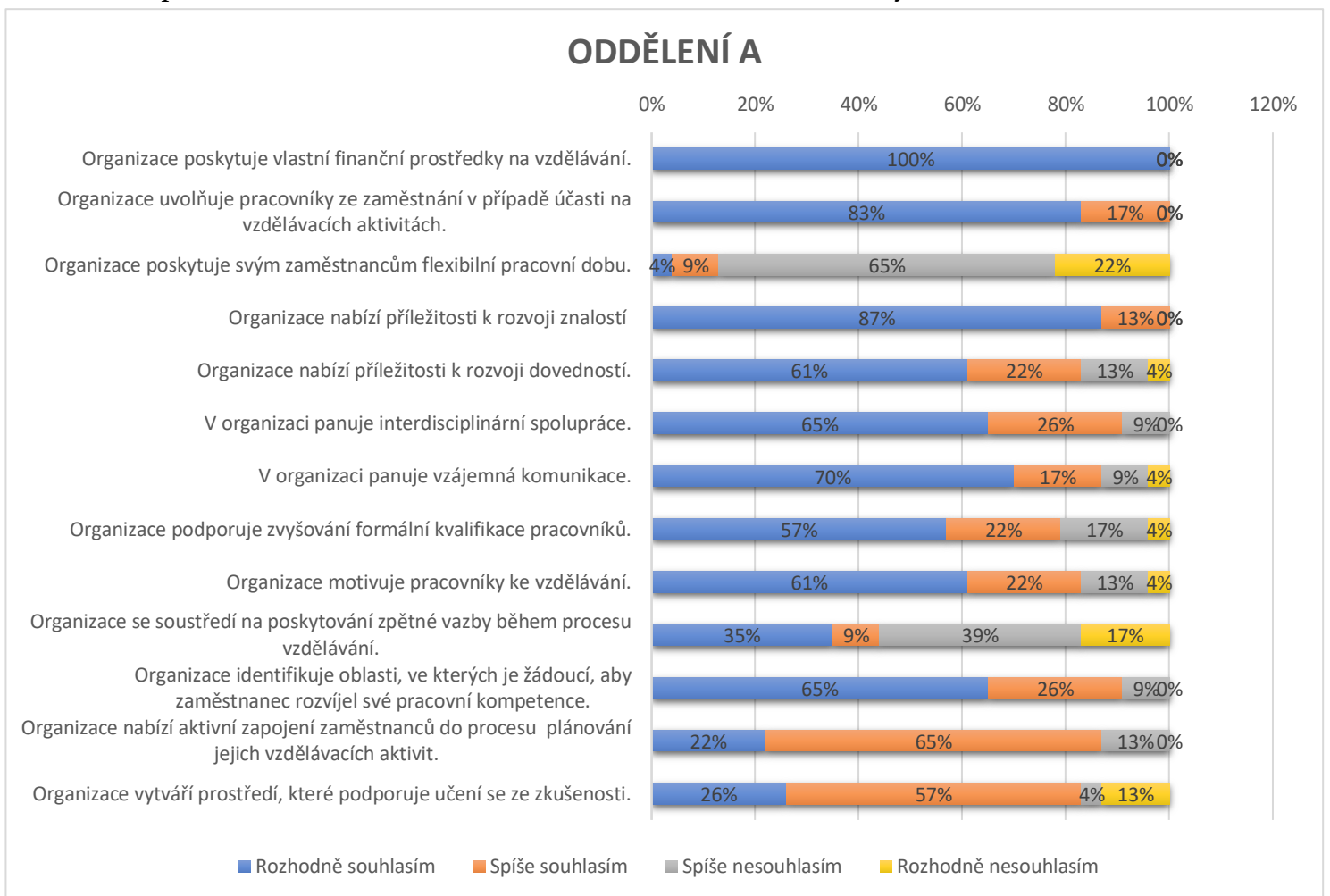
Většina pracovníků z oddělení C se primárně vzdělává mimo pracoviště, což uvádí 4 pracovníci (57 %). Další 2 respondenti (29 %) se vzdělávají online prostřednictvím e-learningové platformy. Zaměstnanci oddělení C nejvíce preferují seminář při svém vzdělávání, což potvrdili 4 pracovníci (57 %). E-learning je další preferovanou formou vzdělávání, kterou volí 2 respondenti (29 %). Kromě toho zaměstnanci při svém vzdělávání nejčastěji upřednostňují metodu přednášky, což potvrdili 3 pracovníci (43 %), následovanou diskusí, kterou preferují 2 pracovníci (29 %).

V7: Jaké klima se zaměřením na učení/vzdělávání pracovníků dominuje na daném oddělení? (podporující/nepodporující učení/vzdělávání)

Odpověď na tuto výzkumnou podotázku byla zjišťována prostřednictvím dotazníkové otázky č. 16, 17.

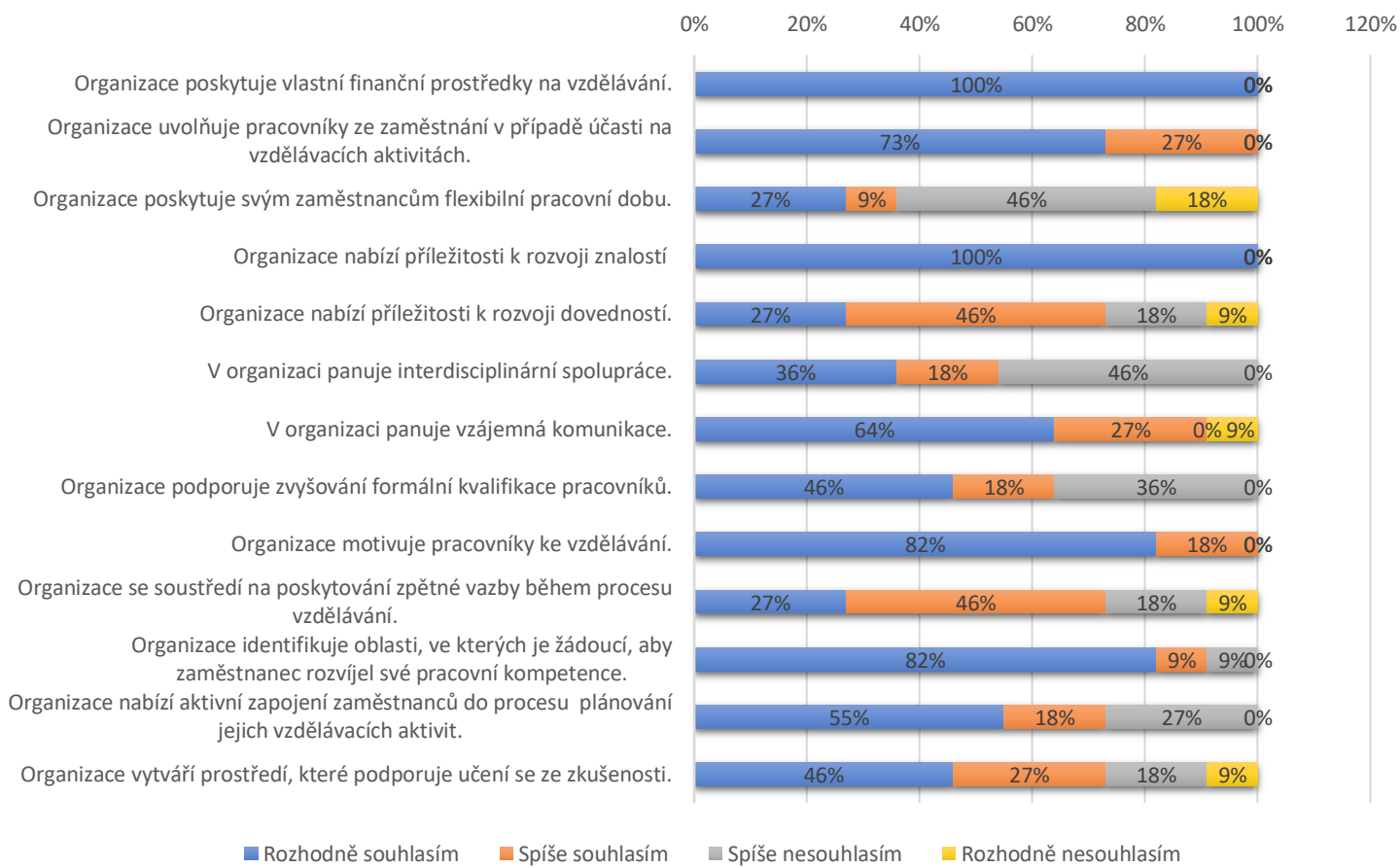
Otázka č. 16: Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi. (1=rozhodně nesouhlasím, 5=rozhodně souhlasím)

Tvrzení, pomocí kterých bylo klima učení/vzdělávání v jednotlivých odděleních zjišťováno, vycházelo z teoretického rámce, zejména z autorů Rothwell (2020), Evans a kol. (2006), Šimberová (2007) a Daniëls, Muylers & Hondeghem (2021). Na základě těchto poznatků byla jednotlivá tvrzení v dotazníku formulována. Pokud respondenti souhlasí alespoň se 70 % tvrzení, klima bude považováno za podporující učení/vzdělávání. To znamená, že respondenti musí souhlasit minimálně s 9 tvrzeními z celkových třinácti.



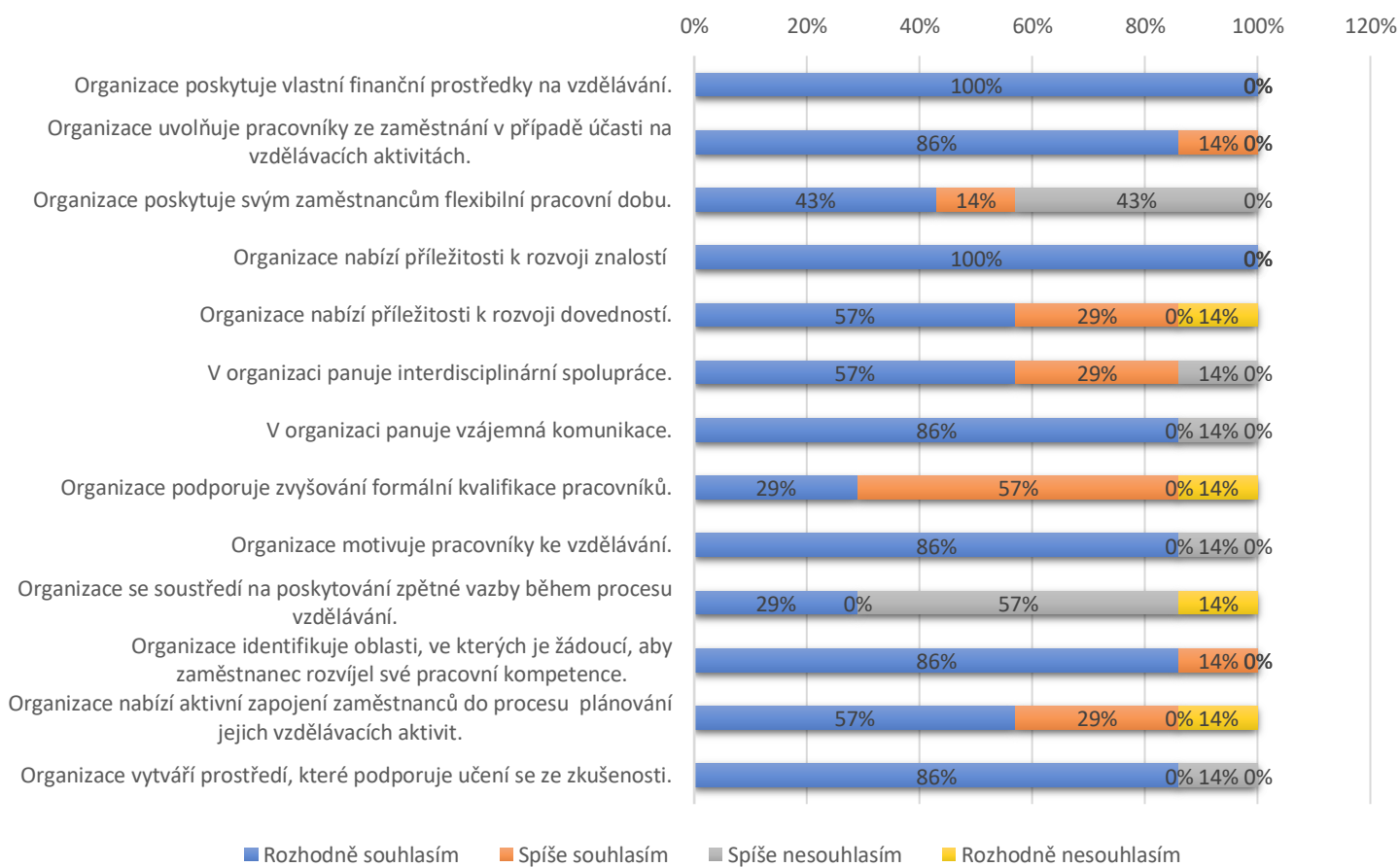
Graf 43: Klima učení/vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)

ODDĚLENÍ B



Graf 44: Klima učení/vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)

ODDĚLENÍ C



Graf 45: Klima učení/vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Všichni pracovníci oddělení A se shodli na poskytování finančních prostředků na vzdělávání od organizace, na uvolňování pracovníků v případě účasti na vzdělávacích aktivitách a na nabízení příležitostí k rozvoji znalostí. Dalších 21 respondentů (91 %) souhlasí s identifikováním oblastí vzdělávání, které je pro zaměstnance žádoucí a s panující interdisciplinární spoluprací, 20 dotázaných (87 %) vyjádřilo souhlas s tím, že v organizaci panuje vzájemná komunikace, a aktivní zapojení pracovníků do procesu plánování vzdělávání. Dalších 19 respondentů (83 %) se shodlo na tvrzeních, týkajících se nabízení příležitostí k rozvoji dovedností, motivací ke vzdělávání a vytvářením prostředí, které podporuje učení se ze zkušenosti. Dále 18 respondentů (78 %) vnímá podporu při zvyšování formální kvalifikace. Více než polovina respondentů (87 %) má negativní názor ohledně poskytování flexibilní pracovní doby. Navíc nevnímají poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání, kdy 9 dotázaných (39 %) s tímto tvrzením spíše nesouhlasí, a 4 dotázaní (17 %) s ním rozhodně nesouhlasí.

Oddělení B:

Všichni zaměstnanci z oddělení B jednoznačně potvrdili, že organizace finančně podporuje jejich vzdělávání, nabízí příležitosti k rozvoji znalostí, motivuje ke vzdělávání a uvolňuje pracovníky v případě účasti na vzdělávacích aktivitách. Dalších 10 dotázaných (91 %) souhlasí s tvrzeními, které se týkají vzájemné komunikace a identifikace oblastí pro vzdělávání. Další aspekty, na které 8 respondentů (73 %) shodně reagovalo souhlasnou odpovědí, zahrnují podílení se na procesu plánování vzdělávání, vytváření prostředí, které podporuje učení se ze zkušenosti, poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání a nabízení příležitostí k rozvoji dovedností. Nicméně 7 respondentů (64 %) má negativní názor na poskytování flexibilní pracovní doby. Dále s tvrzeními ohledně interdisciplinární spolupráce, 5

respondentů (46 %) spíše nesouhlasí, podporu při zvyšování formální kvalifikace spíše nevnímají 4 dotázaní (36 %) a nesouhlas s poskytnutím zpětné vazby během procesu vzdělávání uvádí 3 respondenti (27 %)

Oddělení C:

Všichni zaměstnanci z oddělení C jednoznačně potvrdili, že organizace podporuje finančně jejich vzdělávání a nabízí příležitosti k rozvoji znalostí, uvolňuje ze zaměstnání v případě účasti na vzdělávání, identifikuje oblasti pro další vzdělávání. Dalších 6 respondentů (86 %) souhlasí s tvrzeními týkajícími se vzájemné komunikace, interdisciplinární spolupráce, podílení se na procesu plánování vzdělávání a podpory zvyšování formální kvalifikace, motivace ke vzdělávání a vytváření prostředí podporující učení se z praxe. Nicméně 5 dotázaných (71 %) vyjádřilo negativní názor na poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání a 3 respondenti (43 %) vyslovili nesouhlas s poskytováním flexibilní pracovní doby.

Otázka č. 17: Jak byste charakterizoval(a) celkové klima se zaměřením na učení/vzdělávání, které převládá na Vašem oddělení?

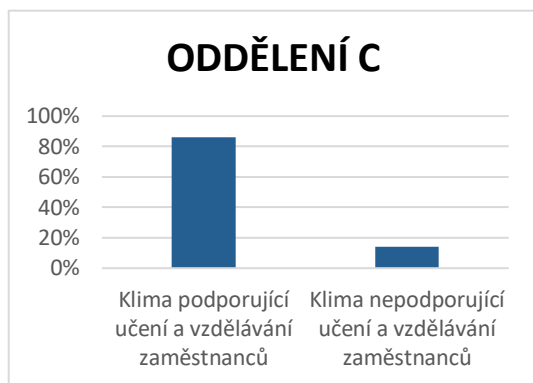
Tato otázka se zaměřuje na to, jak respondenti vnímají klima učení a vzdělávání v rámci svého oddělení.



Graf 46: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)



Graf 47: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)



Graf 48: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)

Oddělení A:

Pracovníci z oddělení A potvrdili, že na svém oddělení vnímají klima, které podporuje učení a vzdělávání, kdy toto tvrzení uvedlo 20 dotázaných (87 %). Další 3 pracovníci oddělení (13 %) vnímají klima jako nepodporující učení a vzdělávání.

Oddělení B:

Všichni pracovníci z oddělení B jednoznačně potvrdili, že na svém oddělení pociťují klima, které podporuje učení a vzdělávání.

Oddělení C:

Pracovníci z oddělení C uvádějí, že klima na jejich oddělení podporuje učení a vzdělávání, což potvrdilo 6 dotázaných (86 %). Zbývajících 1 respondent (14 %) vnímá klima jako nepodporující učení a vzdělávání.

Interpretace dat ve vztahu k sedmé výzkumné podotázce

Na oddělení A dominuje klima podporující učení a vzdělávání. Celkem dvě tvrzení byla respondenty vyjádřena s nesouhlasem, zatímco zbývajících jedenáct tvrzení bylo přijato s příznivým postojem. S ohledem na normu stanovenou na 70 % pro signalizaci podporujícího klimatu, lze konstatovat, že na oddělení A působí klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Nicméně je důležité nezanedbat tvrzení, která byla vnímána respondenty negativně. Zvláště zjištění, že respondentům není poskytována flexibilní

pracovní doba, což uvedlo 20 dotázaných (87 %) a zpětná vazba během procesu vzdělávání, což pociťuje 13 pracovníků (57 %).

Na oddělení B převládá klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Jedno tvrzení bylo respondenty odmítnuto, zatímco zbývajících dvanáct bylo přijato s pozitivním postojem. S ohledem na normu stanovenou na 70 % pro signalizaci podporujícího klimatu je zjevné, že na oddělení B panuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Avšak je důležité nezanedbávat negativní vnímání některých aspektů, jako je nedostatek flexibilní pracovní doby, který vnímá 7 respondentů (64 %), a nesouhlas s interdisciplinární spoluprací, což pociťuje 5 respondentů (46 %), podpora zvyšování formální kvalifikace, se kterou vyslovili nesouhlas 4 respondenti (36 %) či poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání, což uvádí 3 respondenti (27 %).

Na oddělení C převažuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Pouze jedno tvrzení bylo odmítnuto respondenty, zatímco ostatní dvanáct bylo přijato s pozitivním postojem. S ohledem na normu stanovenou na 70 % pro signalizaci podporujícího klimatu je evidentní, že na oddělení C panuje klima, které podporuje učení a vzdělávání zaměstnanců. Avšak je důležité nezanedbávat negativní vnímání některých aspektů, jako je nedostatečné poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání, což vnímá 5 respondentů (71 %) a flexibilní pracovní doby, což uvádí 3 respondenti (43 %).

3.6 Shrnutí výsledků a diskuse

Za pomocí dotazníkového šetření byly získány potřebná data a údaje pro zjištění, zda na jednotlivých odděleních panuje klima podporující či nepodporující učení a vzdělávání pracovníků, a jaké činitele lze považovat za nejvýznamnější při utváření klimatu se zaměřením na učení a vzdělávání pracovníků. Výzkumné šetření se uskutečnilo ve veřejné sféře, konkrétně na třech odděleních vybraného odboru organizace.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že pracovníci oddělení A pociťují podporu při svém profesním rozvoji, a taktéž se shodují na potřebě dalšího vzdělávání pro jejich současnou pracovní pozici. Dle Rothwella (2020, s. 75) je klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci méně příznivé, pokud se pracovníci rozvíjí pouze prostřednictvím nátlaku s cílem zlepšit svůj pracovní výkon, nikoli dobrovolně. Pracovníci z větší části považují nabídku vzdělávání za dostatečnou a využívají získané vědomosti při výkonu práce. Mezi nejčastějšími požadavky o rozšíření nabídky vzdělávání bylo více jazykových kurzů, kurzů zaměřených na mezilidskou komunikaci a počítačové dovednosti. Pracovníci veřejného sektoru, často musí komunikovat s různorodými skupinami lidí. Aby lépe porozuměli požadavkům různých občanů mají potřebu zdokonalovat své jazykové dovednosti. Kurzy zaměřené na mezilidskou komunikaci jsou také klíčové, protože pracovníci veřejného sektoru musí být schopni dobře komunikovat v rámci svých týmů, i s veřejností. Pokud jde o počítačové dovednosti, pracovníci veřejného sektoru pracují s informačními technologiemi, a rozvíjení v této oblasti jim umožní zlepšení pracovního výkonu. Pracovníci oddělení A dále pociťují podporu při budování kompetencí k učení, pomocí nichž pracovníci lépe porozumí procesu, jak se učit a získají správné učící dovednosti, které budou nápomocné při řešení pracovních výzev (Rothwell, 2020, s. 73). Nejčastěji volená kompetence k učení, se kterou se měli pracovníci oddělení možnost setkat bylo psaní a práce na počítači. Zaměstnanci oddělení A se taktéž shodli na charakteristice učebního prostředí organizace, kterou popsali slovem "motivující". Pracovníci také posuzovali důležitost činitelů, které podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Pracovníci oddělení A přikládají velký význam pracovnímu prostředí, kde se učení/vzdělávání prolíná s každodenním pracovním životem. Tento činitel se těsně umístil na prvním místě s pouhou 0,1 bodovou převahou před osobním prostředím, jež zahrnuje aspekty jako je

osobní život, podpora blízkých osob či individuální preference. Pracovníci oddělení A za největší překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce považují zejména nedostatečné odměňování a rodinné povinnosti, na kterých se shodli všichni respondenti. Naopak nejméně podstatnou překážku lze shledat v omezení času pro osobní aktivity. Pracovníci veřejného sektoru pracují podle pevně stanovených pracovních hodin, což jim umožňuje lépe plánovat svůj volný čas mimo pracovní dobu, taktéž mohou vnímat učení a vzdělávání jako součást svých osobních aktivit. Všichni zaměstnanci oddělení A od nabízených vzdělávacích aktivit nejvíce očekávají zlepšení pracovního výkonu, a naopak nejméně očekávají osobní růst a kariérní růst. Pracovníci veřejného sektoru mohou mít pocit, že jejich pracovní pozice je poměrně stabilní, nebo mohou být již ve věku, kdy kariérní růst nevyhledávají, neboť mladý člověk přistupuje k poskytovanému vzdělávání na pracovišti v rámci svého kariérního posunu, kdežto starší generace vnímá učení a vzdělávání jako obohacující a příjemně strávený čas (Zormanová, 2017, s. 47). Mohou také dávat přednost zlepšení pracovního výkonu před osobním a kariérním růstem, pokud chtějí být přínosní pro organizaci. Pracovníci se také z větší části shodli, že jimi absolvované vzdělávací aktivity splňují jejich očekávání. Zaměstnanci oddělení A se nejčastěji vzdělávají online prostřednictvím e-learningové platformy. Další nejčastěji využívanou formou po e-learningu je seminář. Dále respondenti při svém vzdělávání nejvíce preferují metodu přednášky a metodu diskuse. Na oddělení A dominuje klima podporující učení a vzdělávání. Celkem dvě tvrzení byla respondenty vyjádřena s nesouhlasem, zatímco zbývajících jedenáct tvrzení bylo přijato s příznivým postojem. Nicméně je důležité nezanedbat tvrzení, která byla vnímána respondenty negativně. Zvláště zjištění, že pracovníkům není poskytována flexibilní pracovní doba a zpětná vazba během procesu vzdělávání. Na základě těchto zjištění lze vyvodit, že na oddělení A panuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků.

Všichni pracovníci oddělení B pocítují podporu při profesním rozvoji, a zároveň se shodují na potřebě dalšího vzdělávání pro svoji současnou pracovní pozici. Většina dotázaných hodnotí nabídku vzdělávacích aktivit jako dostatečnou, a využívá získané znalosti při své práci. Nejčastěji by nabídku vzdělávání rozšířili o více kurzů zaměřených na péči o duševní zdraví, řešení konfliktů, a taktéž o větší nabídku jazykových kurzů. Pracovníci v oddělení B vnímají podporu ze strany organizace při rozvoji kompetencí k učení. Nejčastěji zmiňovanou kompetencí, se kterou se tito pracovníci setkali, bylo psaní, práce na počítači, a týmová spolupráce. Zaměstnanci oddělení B také hodnotili charakter učebního prostředí organizace, přičemž jej popsali jako "motivující". Zaměstnanci oddělení B také posuzovali důležitost činitelů, kteří podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Vysokou důležitost připisují pracovnímu prostředí, což je patrné z hodnocení 3 body. Tento činitel se umístil na prvním místě s jen nepatrným rozdílem 0,4 bodů před osobním prostředím, které bylo označeno jako druhé nejvýznamnější. Za nejvýznamnější překážku v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce považují zejména nedostatečné odměňování a rodinné povinnosti, na níž se shodli všichni pracovníci. Pokud lidé nejsou povzbuzováni a oceněni za své úsilí v učení a vzdělávání, může to vést k jejich demotivaci a snížení zájmu o další profesní rozvoj. Naopak nejméně významnou překážkou je nedostatek času pro osobní aktivity a nedostatečná podpora ze strany vedení. Pracovníci oddělení B očekávají zlepšení pracovního výkonu a osobní růst od nabízených vzdělávacích aktivit. Nejméně respondentů od nabízených vzdělávacích aktivit očekává možnost seberealizace a kariérní postup. Většina respondentů souhlasila s tím, že vzdělávací aktivity, kterých se zúčastnili, odpovídaly jejich očekáváním. Většina zaměstnanců oddělení B se nejčastěji vzdělává online pomocí e-learningových platforem a formou semináře. Kromě toho zaměstnanci při svém vzdělávání nejčastěji preferují metodu diskuse a přednášky. Na

oddělení B převládá klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Jedno tvrzení bylo respondenty odmítnuto, zatímco zbývajících dvanáct bylo přijato s pozitivním postojem. Avšak je důležité nezanedbávat negativní vnímání některých aspektů, jako je nedostatek flexibilní pracovní doby, a nesouhlas s interdisciplinární spoluprací, podporou zvyšování formální kvalifikace a poskytnutím zpětné vazby během procesu vzdělávání. Dle Sviantekové (in Gillernová a kol., 2011, s. 206-208) je nutné v dnešní uspěchané době, kdy je na pracovníky kladen velký důraz na pracovní výkon, zavádět flexibilní pracovní dobu. V důsledku jejího zavedení se zaměstnanci nepotýkají v tak velké míře se stresovými situacemi a psychickými problémy. Pokud jejich pracovní role nevyžaduje častou interakci s jinými odděleními, mohou se cítit méně motivováni k podpoře interdisciplinární spolupráce. Na základě těchto zjištění lze vyvodit, že na oddělení B panuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků.

Pracovníci v oddělení C pociťují podporu v profesním rozvoji. Většina z těchto zaměstnanců také uznává potřebu dalšího vzdělávání pro svou současnou pracovní pozici a považuje nabídku vzdělávacích aktivit za dostačující. Respondenti měli rovněž příležitost se vyjádřit, jaké další kurzy by v nabídce vzdělávání uvítali, a nejčastěji zmiňovali více praktických kurzů, finanční gramotnost či kurzů zaměřených na využívání umělé inteligence na pracovišti. Zlepšení finanční gramotnosti může pomoci při plánování a správě rozpočtu, zatímco kurzy o umělé inteligenci mohou pomoci využít nové technologie k automatizaci rutinních pracovních úkolů. Většina pracovníků v tomto oddělení aplikuje své získané znalosti při práci. Zaměstnanci v oddělení C pociťují podporu organizace při rozvoji svých kompetencí k učení. Nejčastěji uváděnými kompetencemi, s nimiž se zaměstnanci setkali, jsou čtení, práce na počítači, týmová spolupráce, získávání a organizace informací. Pracovníci hodnotili učební prostředí organizace jako "motivující". Pracovníci také posuzovali důležitost činitelů,

kteří podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Největší význam přikládají osobnímu prostředí, což se odráží v hodnocení 3 body. Jako druhý nejvýznamnější činitel se ziskem 2,4 bodů byli shodně označeny pracovní prostředí a prostředí školení. Hlavními překážkami pro zaměstnance z oddělení C jsou zejména časová náročnost a rodinné povinnosti, na kterých se shodli všichni dotázaní. Dle Lockwooda (2003, s. 1-10) by se pracovníci věnující se řízení lidských zdrojů v organizaci měli zaměřit na očekávání a potřeby jednotlivých pracovníků, a pomoci jim sladit jejich osobní a pracovní život. Naopak nejméně významnou překážkou je nedostatek času pro osobní aktivity. Všichni zaměstnanci očekávají zlepšení pracovního výkonu od nabízených vzdělávacích aktivit. Naopak, nejméně od vzdělávacích aktivit očekávají možnost seberealizace a kariérního postupu. Většina dotázaných sdílela názor, že vzdělávací aktivity, kterých se zúčastnili, plně vyhovely jejich očekáváním. Většina pracovníků z oddělení C se primárně vzdělává mimo pracoviště. Zaměstnanci nejvíce preferují seminář při svém vzdělávání. Kromě toho zaměstnanci při svém vzdělávání nejčastěji upřednostňují metodu přednášky a diskuse. Na oddělení C převažuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Pouze jedno tvrzení bylo odmítnuto respondenty, zatímco zbývajících dvanáct bylo přijato s pozitivním postojem. Avšak je důležité nezanedbávat negativní vnímání některých aspektů, jako je nedostatečné poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání a poskytnutí flexibilní pracovní doby. Práce ve veřejné sféře často vyžaduje přítomnost v určitých časech kvůli setkávání s veřejností, účasti na pracovních jednáních, či řešení neodkladných záležitostí. Na základě těchto zjištění lze vyvodit, že na oddělení panuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků.

ZÁVĚR

Cílem magisterské diplomové práce je analyzovat klima ve specifické části vybrané organizace a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců.

Pro naplnění cíle této práce jsem se nejdříve věnovala teoretické části, v rámci, které byly představeny základní pojmy související s tématem práce – klima organizace, dimenze a typy klimatu organizace s podrobnějším popsáním klimatu zaměřeného na učení a vzdělávání v organizaci, dále kultura organizace v souvislosti s klimatem organizace a s učebním prostředím, učení a vzdělávání v organizaci, formy a metody vzdělávání. Byli zde identifikovány a popsány činitele podporující klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců – prostředí školení, pracovní prostředí, osobní prostředí a vnější prostředí.

Na teoretickou část navázala empirická část, jejímž cílem bylo analyzovat klima a identifikovat činitele, které podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců na třech odděleních odboru vybrané státní organizace. Cíle bylo dosaženo prostřednictvím kvantitativního výzkumu, který byl realizován online dotazníkovým šetřením prostřednictvím Google Formulářů. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 23 respondentů z oddělení A, 11 respondentů z oddělení B a 7 respondentů z oddělení C. Návratnost dotazníků činila 100 %.

Na základě získaných dat a údajů ve výzkumném šetření vyplynulo, že na oddělení A panuje klima podporující učení a vzdělávání. Většina tvrzení byla přijata s příznivým postojem. Nicméně je důležité nezanedbat tvrzení, která byla vnímána respondenty negativně. Zvláště zjištění, že pracovníkům není poskytována flexibilní pracovní doba a zpětná vazba během procesu vzdělávání. Zaměstnanci oddělení A také posuzovali důležitost činitelů, které podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Velký význam

příkládají pracovnímu prostředí, kde se učení/vzdělávání prolíná s každodenním pracovním životem. Tento činitel se těsně umístil na prvním místě s pouhou 0,1 bodovou převahou před osobním prostředím, jež zahrnuje aspekty jako je osobní život, podpora blízkých osob či individuální preference.

Na oddělení B převládá klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Většina tvrzení byla přijata s pozitivním postojem. Je důležité brát v úvahu i negativní vnímání určitých aspektů, jako je nedostatek flexibilní pracovní doby, a mírný nesouhlas s interdisciplinární spoluprací, podporou zvyšování formální kvalifikace a poskytnutím zpětné vazby během procesu vzdělávání. Zaměstnanci oddělení B také posuzovali důležitost činitelů, které podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Vysokou důležitost připisují pracovnímu prostředí, což je patrné z hodnocení 3 body. Tento činitel se umístil na prvním místě s jen nepatrným rozdílem 0,4 bodů před osobním prostředím, které bylo označeno jako druhé nejvýznamnější.

Na oddělení C převažuje klima podporující učení a vzdělávání pracovníků. Většina tvrzení byla přijata s pozitivním postojem. Avšak je důležité neopomíjet negativní vnímání určitých aspektů, jako je nedostatečné poskytnutí zpětné vazby během procesu vzdělávání a poskytnutí flexibilní pracovní doby. Pracovníci také posuzovali důležitost činitelů, které podporují klima učení/vzdělávání na daném oddělení. Největší význam příkládají osobnímu prostředí, což se odráží v hodnocení 3 body. Jako druhý nejvýznamnější činitel se ziskem 2,4 bodů byli shodně označeny pracovní prostředí a prostředí školení.

Cíl diplomové práce byl splněn, a je zde velký prostor pro další výzkumná šetření, která by mohla přinést další poznatky a přispět k hlubšímu porozumění dané problematice. Následující výzkumy v této organizaci by mohly být zaměřeny na další důležité činitele klimatu organizace podporující učení a vzdělávání zaměstnanců.

Výsledky výzkumného šetření budou předány organizaci k posouzení, a bude na ní, zda je využije jako podnět k případným nápravným opatřením. Pokud by byla zavedena nápravná opatření je vhodné výzkum opakovat, aby se ověřila jejich efektivita.

SEZNAM LITERATURY

- Adeoye, O. A., Kolawole, I. O., Elegunde, A. F., & Jongbo, O. C. (2011). *The impact of organizational climate on business performance in Lagos metropolis*. European Scientific Journal.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání* (přeložil Martin ŠIKÝŘ). Grada Publishing.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání* (přeložil Josef KOUBEK). Grada Publishing.
- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Barták, J. (2007). *Profesní vzdělávání dospělých*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Alfa Nakladatelství.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 2*. Univerzita Palackého.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Benke, M., Novotný, P. (Ed.). (2009). *Pracoviště jako prostor k učení*. Masarykova univerzita.
- Bělohlávek, F., Košťan, P. & Šuleř, O. (2001). *Management*. Olomouc: Rubico.
- Bláha, J., Mateiciuc, A., & Kaňáková, Z. (2005). *Personalistika pro malé a střední firmy*. CP Books.
- Boháčová, K., Suchochlebová, Ryntová, L., & Tichá, M. (2012). *Lidé jsou to nejcennější, co máte: prorodinná opatření ve firmách*. Praha: APERIO – Společnost pro zdravé rodičovství.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). (eds) *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Brander, P. (2006). *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Pro Národní institut dětí a mládeže, Českou národní agenturu Mládež vydalo nakl. Argo.

- Daniëls, E., Muyters, G. & Hondeghem, A. (2021). *Leadership training and organizational learning climate: Measuring influences based on a field experiment in education*. Citováno leden 2021. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12206>
- Dědina, J., & Cejthamr, V. (2005). *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Grada.
- Disman, M. (2009). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Doležalová, J. (2003). *Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu*. In Chráska M., Tomanová D., Holoušová D. (ed.), *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*, 274–278. Brno: Konvoj.
- Dvořáková, Z. (2007). *Management lidských zdrojů*. C.H. Beck.
- Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., & Dopita, M. (2011). *Teoretická východiska percepcie organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky*. *Aula*, 19(03-04), 39-45.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). *Sources of Conflict Between Work and Family Roles*. *Academy of Management Review*.
- Havrdová, Z. (2011). *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. FHS UK.
- Horáková, H. (2012). *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Junová, B. (2012). *Čas pro změnu: k rovnováze práce a soukromí [online]*. Citováno 2016. Dostupné z: <https://docplayer.cz/180704-Cas-pro-zmenu-k-rovnovaze-prace-a-soukromi.html>

- Kocianová, R. (2006). *Organizační klima a pracovní spokojenost* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, FiF.
- Koys, Daniel, J. and DeCotiis, Thomas A. *Inductive measures of psychological climate*. Human Relations, March (1991). Citováno únor 2013. Dostupné z: <http://hum.sagepub.com/content/44/3/265.full.pdf+html>
- Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Management Press.
- Koubek, J. (2011). *Personální práce v malých a středních firmách* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Grada.
- Koubek, J. (2008). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (4., rozš. a dopl. vyd). Management Press.
- Kubátová, H. (2013). *Sociologický výzkum pro androgogy: studijní text pro kombinované studium*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kubr, Milan. (1995). *Celý podnik se učí*. Ekonom, 1995, č. 49, s. 49–50
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lockwood, N. R. (2003). *Work/life balance. Challenges and Solutions*. SHRM Research.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Grada.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. (Eds.). (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Masarykova univerzita.
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Citováno 2007. Dostupné z: file:///C:/Users/kovar/Downloads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf
- Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Codex Bohemia.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- Němec, J. (2002). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Paido.
- Novotná, E. (2008). *Sociologie organizace*. Praha: Grada.

- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Nový, I., & Surynek, A. (2006). *Sociologie pro ekonomy a manažery* (2., přepracované a rozšířené vydání). Grada Publishing.
- Palán, J. F. (2002). *Řízení podnikových změn*. Credit.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Pilařová, I. (2008). *Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost*. Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. (1. vyd.). Praha: Grada
- Rothwell, W. J. (2020). *Adult learning basics* (2nd edition). ATD Press.
- Rydvalová, R., & Junová, B. (2011). *Jak sladit práci a rodinu: --a nezapomenout na sebe*. Grada.
- Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Management Press.
- Spilková, V. (2003). *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.), *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj.
- Stýblo, J. (2008). *Management současný a budoucí*. Professional Publishing.
- Surynek, A. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Management Press.
- Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Grada.
- Šimberová, Z. (2007). *Organizační klima a organizační kultura jako součást učebního prostředí podniku*. Citováno 2007. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104598.pdf>
- Tichá, I. (c1999). *Učící se organizace*. Česká zemědělská univerzita.
- Tichá, I. (2005). *Učící se organizace*. Alfa Publishing.
- Topping, KJ (1996). *The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature*. Citováno říjen 1996.

Dostupné z: [The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature on JSTOR](#)

Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada Publishing.

Urban, J. (2003). *Řízení lidí v organizaci: Personální rozměr managementu*. Praha: ASPI.

Vašítková, M. (2014). *Marketing služeb: efektivně a moderně* (2., aktualiz. a rozš. vyd). GRADA Publishing.

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Grada.

SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ

Schéma 1: Charakteristické rysy učebního prostředí v organizaci podle zahraniční literatury Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 53).....	32
Schéma 2: Učení v podniku podle zahraniční literatury Evans a kol. (in Šimberová, 2007, s. 47).....	36
Schéma 3: Faktory ovlivňující volbu metody vzdělávání podle Kucharčíkové a Vodáka (2011, s. 112).....	42
Tabulka 1: motivační faktory vzdělávání (vlastní zpracování).....	24
Tabulka 2: návratnost dotazníků (vlastní zpracování)	51
Graf 1: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování).....	52
Graf 2: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování).....	52
Graf 3: Potřeba dalšího vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)	52
Graf 4: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení B (vlastní zpracování).....	53
Graf 5: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení A (vlastní zpracování) ...	53
Graf 6: Nabídka vzdělávání organizace – oddělení C (vlastní zpracování).....	53
Graf 7: Podpora při profesním rozvoji – oddělení A (vlastní zpracování)	55
Graf 8: Podpora při profesním rozvoji – oddělení B (vlastní zpracování)	55
Graf 9: Podpora při profesním rozvoji – oddělení C (vlastní zpracování).....	55
Graf 10: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení A (vlastní zpracování)	56
Graf 11: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení B (vlastní zpracování)	56
Graf 12: Využití získaných vědomostí při výkonu práce – oddělení C (vlastní zpracování)	56
Graf 13: Charakteristika učebního prostředí – oddělení A (vlastní zpracování)	59

Graf 14: Charakteristika učebního prostředí – oddělení B (vlastní zpracování)	59
Graf 15: Charakteristika učebního prostředí – oddělení C (vlastní zpracování)	59
Graf 16: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení A (vlastní zpracování)	60
Graf 17: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení B (vlastní zpracování)	60
Graf 18: Podpora v rozvoji kompetencí k učení – oddělení C (vlastní zpracování)	60
Graf 19: Kompetence k učení – oddělení A (vlastní zpracování)	61
Graf 20: Kompetence k učení – oddělení B (vlastní zpracování)	61
Graf 21: Kompetence k učení – oddělení C (vlastní zpracování)	62
Graf 22: Činitelé podporující klima – oddělení A (vlastní zpracování)	64
Graf 23: Činitelé podporující klima – oddělení B (vlastní zpracování)	64
Graf 24: Činitelé podporující klima – oddělení C (vlastní zpracování)	65
Graf 25: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení B (vlastní zpracování)	67
Graf 26: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení A (vlastní zpracování)	67
Graf 27: Překážky v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce – oddělení C (vlastní zpracování)	67
Graf 28: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)	68
Graf 29: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)	68
Graf 30: Očekávání od nabízených vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování)	68

Graf 31: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)	72
Graf 32: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)	72
Graf 33: Očekávání od absolvovaných vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování)	72
Graf 34: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení A (vlastní zpracování)	74
Graf 35: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení B (vlastní zpracování)	74
Graf 36: Prostředí vzdělávacích aktivit – oddělení C (vlastní zpracování).....	74
Graf 37: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)....	75
Graf 38: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)	75
Graf 39: Preferovaná forma vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)	76
Graf 40: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování) ..	77
Graf 41: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování) ..	77
Graf 42: Preferovaná metoda vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování) ..	77
Graf 43: Klima učení/vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování).....	80
Graf 44: Klima učení/vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování).....	81
Graf 45: Klima učení/vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)	81
Graf 46: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení B (vlastní zpracování)	83
Graf 47: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení A (vlastní zpracování)	83
Graf 48: Charakterizování klimatu učení/vzdělávání – oddělení C (vlastní zpracování)	84

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník	103
---------------------------	-----

Dotazník - klima zaměřené na učení a vzdělávání v organizaci

Vážení,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k mé magisterské diplomové práci.

Jmenuji se Adéla Kováříková a jsem studentkou druhého ročníku magisterského studia v oboru Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Cílem mé magisterské diplomové práce je analyzovat klima ve specifické části vybrané organizace a identifikovat činitele, kteří podporují klima se zaměřením na učení a vzdělávání zaměstnanců. Klima zaměřené na učení a vzdělávání zaměstnanců v organizaci se vyznačuje tím, jak lidé vnímají podporu při svém profesním rozvoji.

V dotazníku se nachází celkem 17 otázek. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 5 minut. Získané informace budou zpracovány anonymně.

V případě jakéhokoliv dotazu či připomínky se neváhejte obrátit na můj e-mail: kovaad10@upol.cz.

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas.

1. Zaškrtněte prosím oddělení, na kterém pracujete.

- A
- B
- C

2. Je podle Vás pro Vaši současnou pracovní pozici potřebné se dále vzdělávat?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

3. Je nabídka vzdělávacích aktivit, které Vám organizace nabízí dostatečná?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Chybí mi (prosím doplňte)...

4. Cítíte se dostatečně podporován/a ve svém profesním rozvoji?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

5. Využíváte získané vědomosti prostřednictvím vzdělávacích aktivit při výkonu práce?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

6. Jakou charakteristikou byste popsali učební prostředí organizace?

Vyberte jednu z nabízených možností

- Motivující
- Nudné
- Nepodnětné

7. Podporuje Vás organizace v rozvoji kompetencí k učení?

Kompetence k učení je jakákoli vlastnost, která vede k úspěšnému nebo lepšímu učení (Rothwell, 2020, s. 72).

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

8. Pokud jste odpověděli, že Vás organizace podporuje v rozvoji kompetencí k učení. S jakým rozvojem kompetencí k učení jste se setkali?

Vyberte jednu nebo více z nabízených možností

- Psaní
- Čtenářská dovednost
- Dotazování
- Práce na počítači
- Týmová spolupráce
- Zpětná vazba
- Získávání informací
- Organizace informací
- Zapamatování
- Sebeřízené učení
- Jiné (prosím doplňte)...

9. Seřadte následující činitele, které mohou podporovat klima v souvislosti s učením/vzděláváním na Vašem oddělení od nejdůležitějšího po nejméně důležité, a to dle Vašeho názoru (1 = nejdůležitější, 4 nejméně důležité)

Prostředí školení poskytuje zaměstnancům konkrétní a ohraničené vzdělávání. Může zahrnovat aspekty jako je místnost nebo online platforma, ve kterých se školení koná, zprostředkování obsahu vzdělávání či osobu vzdělavatele (Rothwell, 2020, s.76).

Pracovní prostředí je kontext, kde se učení/vzdělávání prolíná s každodenním pracovním životem. Může zahrnovat fyzický prostor, kulturu organizace či vztahy s nadřízenými a spolupracovníky (Rothwell, 2020, s.76).

Osobní prostředí v souvislosti s procesem učení/vzdělávání zahrnuje aspekty jako je osobní život, podpora blízkých osob či individuální preference (Rothwell, 2020, s.76).

Vnější prostředí zahrnuje aspekty mimo organizaci. Jedná se například o vládní intervence, ekonomické a sociální trendy či rozvoj techniky (Armstrong, 1999, s. 52-54).

	1	2	3	4
Prostředí školení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pracovní prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osobní prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vnější prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Jaké překážky považujete za problematické v rámci učení a vzdělávání při výkonu práce? Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi. (1=rozhodně nesouhlasím, 4=rozhodně souhlasím)

	1	2	3	4
Časová náročnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodinné povinnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pracovní povinnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omezení času pro osobní aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečná podpora ze strany vedení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečná podpora ze strany blízkých osob	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek motivace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné odměňování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Co Vy osobně čekáte, že Vám nabízené vzdělávací aktivity přinesou?
Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi.
(1=rozhodně nesouhlasím, 4=rozhodně souhlasím)

	1	2	3	4
Kariérní růst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyšší platové ohodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osobní růst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zlepšení pracovního výkonu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seberealizace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Splnily absolvované vzdělávací aktivity Vaše očekávání?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

13. Kde se nejčastěji účastníte vzdělávacích aktivit?

- Na pracovišti
- Mimo pracoviště
- E-learning

14. Jakou formu vzdělávání máte tendenci upřednostňovat?

- Samostudium
- Učení se z každodenních pracovních činností
- Seminář
- E-learning
- Pracovní porada

15. Jakou metodu vzdělávání máte tendenci upřednostňovat?

- Instruktaž při výkonu práce
- Přednáška
- Diskuse
- Rotace práce
- Asistování
- Hraní rolí
- Coaching
- Mentoring
- Counselling
- Jiné (prosím doplňte)

16. Rozhodněte na škále 1 až 4, do jaké míry souhlasíte s následujícími možnostmi. (1=rozhodně nesouhlasím, 4=rozhodně souhlasím)

	1	2	3	4
Organizace poskytuje vlastní finanční prostředky na vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace uvolňuje pracovníky ze zaměstnání v případě účasti na vzdělávacích aktivitách.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace poskytuje svým zaměstnancům flexibilní pracovní dobu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace nabízí příležitosti k rozvoji znalostí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace nabízí příležitosti k rozvoji dovedností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V organizaci panuje interdisciplinární spolupráce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V organizaci panuje vzájemná komunikace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Organizace podporuje zvyšování formální kvalifikace pracovníků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace motivuje pracovníky ke vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace se soustředí na poskytování zpětné vazby během procesu vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace identifikuje oblasti, ve kterých je žádoucí, aby zaměstnanec rozvíjel své pracovní kompetence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace nabízí aktivní zapojení zaměstnanců do procesu plánování jejich vzdělávacích aktivit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace vytváří prostředí, které podporuje učení se ze zkušenosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Jak byste charakterizoval(a) celkové klima se zaměřením na učení/vzdělávání, které převládá na Vašem oddělení?

- Klima podporující učení a vzdělávání zaměstnanců
- Klima nepodporující učení a vzdělávání zaměstnanců

