

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2017-2019

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Iva Mlejnková**

**Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve vybrané organizaci**

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: Ing. Juraj Eisel, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED STUDIES**

2017-2019

**DIPLOMA THESIS**

**Iva Mlejnková**

**Education and development of employees  
in a selected organization**

Prague 2019

The Diploma Thesis Work Supervisor: Ing. Juraj Eisel, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 7. 2. 2019

Iva Mlejnková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Ing. Juraji Eiselovi, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, které mi poskytl v průběhu zpracování této diplomové práce.

## **Anotace**

Předmětem práce „Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve vybrané organizaci“ je poznat a popsat systém vzdělávání na vybraném pracovišti a zhodnotit spokojenost zaměstnanců se současným systémem vzdělávání. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy týkající se konceptu celoživotního vzdělávání/učení a systému vzdělávání i rozvoje zaměstnanců v organizacích. Současně se vzděláváním zabývá z hlediska jeho propojení s personálními procesy v organizaci. Věnuje se důvodům i cílům vzdělávání zaměstnanců v organizaci a zabývá se jeho systematickým zajištěním od samotné identifikace vzdělávacích potřeb, přes organizaci vzdělávacích akcí až po vyhodnocování jeho efektivnosti. V praktické části autorka, na základě teoretických poznatků získaných z odborné literatury a výsledků realizovaného šetření, shrne získané poznatky a navrhne možné kroky pro zvýšení celkové spokojenosti zaměstnanců se systémem vzdělávání zavedeným na vybraném pracovišti.

## **Klíčová slova**

Andragogika, člověk, lidské zdroje, management, práce, pracovní spokojenost, pracovní výkonnost, státní správa, rozvoj, vzdělávací cyklus, vzdělávání, zaměstnanec.

## **Annotation**

The subject of "Employee Education and Development in a Selected Organization" is to identify and describe the system of education at a selected workplace and to evaluate the satisfaction of employees with the current education system. The theoretical part of the thesis defines the basic concepts regarding the concept of lifelong learning / education and the system of education and development of employees in organizations. At the same time it looks into education in terms of its linkage to the personnel processes in the organization. It deals with the reasons and goals of employee training in an organization and deals with its systematic provision from the identification of educational needs itself, through the organization of training events to the evaluation of its effectiveness. In the practical part, on the basis of the theoretical knowledge gained from the scientific literature and the results of the research, the author summarizes the acquired knowledge and suggests possible steps to increase the overall satisfaction of the employees with the education system introduced at the selected workplace.

## **Keywords**

Andragogy, development, education, education cycle, employee, human, human resources, job performance, job satisfaction, management, state administration, work.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Celoživotní vzdělávání/učení.....	13
1.2 Vzdělávání dospělých.....	18
1.3 Profesní a personální andragogika.....	22
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ.....</b>	<b>26</b>
2.1 Legislativní rámec vzdělávání zaměstnanců .....	29
2.2 Rozvoj zaměstnanců v organizaci .....	30
2.3 Důvody, cíle a oblasti vzdělávání zaměstnanců .....	33
2.4 Učíci se organizace .....	39
2.5 Systematické vzdělávání zaměstnanců v organizaci .....	42
2.6 Cyklus vzdělávání v organizaci .....	46
2.6.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb .....	46
2.6.2 Plánování vzdělávání .....	50
2.6.3 Realizace vzdělávání.....	55
2.6.4 Monitorování a vyhodnocování .....	58
2.7 Formy a metody vzdělávání.....	63
2.8 Bariéry vzdělávání zaměstnanců v organizaci.....	70
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ JAKO SOUČÁST PERSONÁLNÍCH PROCESŮ .....</b>	<b>75</b>
3.1 Vztah vzdělávání k ostatním personálním činnostem .....	75
3.2 Komunikace .....	81
3.3 Motivace .....	83
3.4 Pracovní spokojenost a výkonnost.....	85
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>90</b>
<b>4 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ NA VYBRANÉM PRACOVIŠTI FINANČNÍ SPRÁVY ČESKÉ REPUBLIKY.....</b>	<b>90</b>
4.1 Představení organizace .....	91
<b>5 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ VE FINANČNÍ SPRÁVĚ ČR.....</b>	<b>94</b>
5.1 Analýza dokumentů .....	98
<b>6 ANALÝZA SPOKOJENOSTI ZAMĚSTNANCŮ SE SYSTÉMEM VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE NA VYBRANÉM PRACOVIŠTI FINANČNÍ SPRÁVY ČR .....</b>	<b>100</b>
6.1 Realizace průzkumu.....	100
6.2 Metodologie.....	101

6.3 Časový harmonogram průzkumu.....	104
6.4 Výběr a charakteristika respondentů .....	104
6.5 Průzkumné otázky a hypotézy .....	108
6.6 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů .....	111
6.7 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	114
<b>7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>148</b>
<b>8 NÁVRHY A DOPORUČENÍ.....</b>	<b>154</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>158</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>160</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>167</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>171</b>



## ÚVOD

V současném globálním prostředí se nároky na pracovní výkon, znalosti, schopnosti a dovednosti lidí stále zvyšují. Doba elektronizace, nových informačních systémů a technologií mění charakter práce i rychlost šíření informací, ale také časté úpravy právních opatření, tedy doba neustálých a dynamických změn přináší nutnost se plynule přizpůsobovat a být flexibilní. Znalosti získané v období života, které bylo předurčeno ke studiu za účelem přípravy na budoucí povolání, již jedinci pro jeho úspěšnou cestu životem nestačí. V současné době je třeba přehodnotit pohled na vzdělávání a přijmout fakt, že vzdělávání je součástí celého produktivního a mnohdy i postproduktivního věku. Připustit si nezbytnost nadále se učit minimálně po celou dobu profesní kariéry tak, abychom byli výkonní a prospěšní pro zaměstnavatele. Abychom byli schopni se aktivně uplatnit ve společenském, ekonomickém i politickém životě. A mohli být produktivní, úspěšní a spokojení sami se sebou.

Globalizační tendence a s nimi spojené tlaky na nové a nové znalosti a dovednosti napříč širokou paletou profesí vyústily k vytvoření a rozvoji konceptu celoživotního vzdělávání/učení, jehož nedílnou součástí je právě vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích.

Výkonnost organizace je podložena výkonností lidí, tedy lidského kapitálu, jednoduše zaměstnanců, kteří pro organizaci pracují a otiskují do ní své já. Výkonní zaměstnanci jsou zpravidla zaměstnanci schopní, spokojení a dobře motivovaní. Jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost, výkonnost, motivovanost zaměstnanců a jejich pozitivní vazbu na organizaci, je dostatek informací, znalostí a dovedností potřebných pro výkon práce a osobní rozvoj.

Příznivé podmínky pro vzdělávání jsou investicí, která má pozitivní vliv na osobní i sociální rozvoj zaměstnanců, flexibilitu a rozvoj celé organizace i společnosti jako celku. Rovněž zvyšují atraktivitu organizace jako zaměstnavatele. Úspěšné organizace si tuto skutečnost uvědomují, a proto právě vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích tvoří významný podíl na celoživotním vzdělávání.

Dalším z podnětů výběru tématu diplomové práce byla bakalářská práce autorky na téma „Pracovní stres, jeho zdroje a možnosti prevence“, jejíž součástí byly, kromě vyhodnocení výsledků šetření realizovaného na témže vybraném pracovišti organizace

státního sektoru, návrhy opatření na snížení rizika výskytu stresu na pracovišti. Ty představovaly například zařazení některých typů vzdělávacích kurzů do interního systému vzdělávání v organizaci. V dotazníkovém šetření zaměřeném na možné zdroje stresu bylo vyhodnoceno právě nedostatečné množství informací, znalostí a dovedností, vztahujících se k výkonu pracovní činnosti, jako jeden z možných zdrojů pracovního stresu (Mlejnková, 2017). Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je jednou z forem péče o zaměstnance, která má významný vliv na jejich pracovní chování, spokojenost, motivaci, výkonnost a tedy i na snížení rizika vzniku pracovního stresu.

Cílem práce je teoreticky vymezit základní pojmy týkající se celoživotního vzdělávání a systému vzdělávání i rozvoje zaměstnanců v organizacích jako součástí personálních procesů. Poznat a popsat systém vzdělávání na vybraném pracovišti státní organizace, porovnat tento systém s hlavními teoretickými doporučeními a zhodnotit spokojenost zaměstnanců se současným systémem vzdělávání. Případně navrhnout možné změny v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců na tomto pracovišti.

Práce je rozdělena do části teoretické a praktické.

První kapitola teoretické části práce se zabývá celoživotním vzděláváním/učením a vzděláváním dospělých. Druhá kapitola se zaměřuje na charakteristiku a význam vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci, jeho cyklus a metody. Třetí kapitola se věnuje vztahu vzdělávání k ostatním personálním činnostem, zabývá se také komunikací, motivací, pracovní spokojeností a výkonností zaměstnanců.

Předmětem praktické části je poznat a popsat stávající systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců na vybraném pracovišti státní organizace a u anonymního vzorku respondentů provést screeningové dotazníkové šetření doplněné o rozhovory s vedoucími zaměstnanci za účelem zjištění spokojenosti zaměstnanců se stávajícím systémem vzdělávání. Dále také identifikovat případné bariéry v účasti zaměstnanců na vzdělávacích akcích a možné difference v potřebě vzdělávání a rozvoje v závislosti na době trvání služebního nebo pracovního poměru. A zároveň posoudit, zda zaměstnanci vnímají komunikaci informací o možnostech jejich vzdělávání a rozvoje v organizaci jako dostatečnou. Na základě zjištěných skutečností případně navrhnout možnosti, jak systém vzdělávání a rozvoje zatraktivnit a přispět touto cestou ke zvýšení pracovní pohody zaměstnanců a využití jejich profesního i osobnostního potenciálu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ

Pro pojem vzdělávání nacházíme v odborné literatuře mnoho různých definic. Setkáváme se zde také s definováním úzce souvisejících a důležitých pojmů, kterými jsou vzdělání, učení, výchova, rozvoj a jiné.

Vzdělání jako civilizační fenomén vzniká již v rané fázi vývoje civilizace a vyvíjí se po celou dobu její historie (Sak a kol., 2007, s. 117).

Průcha a Veteška (2014, s. 296) definují vzdělání jako souhrn vědění, tj. znalostí, dovedností, postojů a hodnotových orientací, které člověk získává jako produkt vzdělávání.

Vzdělávání má procesuální charakter, probíhá dlouhodobě a je primárně zaměřeno na potřeby jedince. Jedná se o cílevědomý proces připravit jedince na určité sociální, v tomto případě pracovní role (Tureckiová, 2004, s. 96).

Foot a Hook (2002, s. 206) v publikaci *Personalistika* definuje vzdělávání: „*Jako činnosti, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností, morálních hodnot a porozumění, vyžadované všemi aspekty života.*“ Vzdělávání zahrnuje např. studium kultury, přírody, získání lingvistických i dalších základních dovedností a morálních hodnot, které jsou zásadní pro porozumění tradicím ovlivňujícím společnost, osobnostní rozvoj i rozvoj celé společnosti.

Jedním z nejdůležitějších psychických procesů je učení. Pro objasnění tohoto pojmu je možné využít názoru Honeyho a Mumforda (In: Foot a Hook, 2002, s. 178), a to, že k učení došlo tehdy, když někdo: „*Umí něco, co předtím neuměl a může to předvést a je schopen udělat to, co dříve udělat neuměl.*“ Definovat učení obecně, není vůbec jednoduché. Situací, kdy u člověka dochází k nějakému učení, je bezpočet.

Učení je však základní podmínkou života a vývoje jedince i celé společnosti (Průcha a Veteška, 2014, s. 277; Veteška, 2016, s. 78).

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 301) je „*vzdělávání v odborném významu edukace*“ neboli proces řízeného učení a vyučování, ke kterému dochází v institucionalizovaném prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí, jako např. v organizacích nebo v zájmových zařízeních. Jedním ze způsobů edukačního procesu je

ale také sebevzdělávání. Během tohoto procesu dochází k osvojování poznatků a činností, které se vnitřním zpracováním, tedy učením, přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti (Veteška, 2016, s. 79).

Pojem výchova je možné si na základě odborné literatury objasnit jako záměrné, cílevědomé a všestranné působení na jedince za účelem utváření jeho tělesných nebo duševních vlastností, které probíhá zpravidla v souladu s tradicemi a zvyklostmi dané společnosti (Kohout, 2007, s. 21).

Palán (2003, s. 13) upozorňuje, že vzdělávání a výchovu od sebe není možné jednoznačně oddělit. Výchova vytváří charakter, vzdělávání vytváří vzdělanost. To celé vede k všestrannému rozvoji osobnosti, u které je rozum, cit a vůle v rovnováze.

Z pohledu vzdělavatele dospělých vnímáme pedagogickou činnost spíše jako vzdělávání než výchovu. Pojem v tomto smyslu zahrnuje i případnou stránku výchovnou (Kohout, 2007, s. 23).

Rozlišení pojmů vzdělávání a rozvoj uvádí Barták (2007b, s. 11) takto: *„Vzdělávání je plánovitá činnost, která má jednotlivci nebo skupině vzdělávaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti, naučit se dělat správné věci správně a využívat osvojených znalostí a dovedností v praxi.“* *„Rozvoj je komplexem aktivit zaměřených na zvyšování osobního potenciálu jedince. Měl by představovat trvalý proces probíhající po celý aktivní život člověka, zahrnující průběžné vzdělávání, růst a změny.“* Hroník (2007, s. 31) definuje rozvoj jako *„dosažení žádoucí změny pomocí učení se“*.

Podle Saka a Kolesárové (2012, s. 77) patří vzdělávání k tomu nejdůležitějšímu, co ve společnosti probíhá a to od 19. století. *„Vzdělanost a vzdělávání mění společnost, jedince i životní styl člověka.“* Vzdělanost není rovna výši inteligence člověka, avšak vzdělávání a dosažená míra vzdělanosti kladně ovlivňuje rozvoj jeho myšlenkových operací.

V současném světě je vzdělávání chápáno jako jeden z podstatných faktorů, které dávají šanci naplňovat hospodářské cíle, ale i sociální cíle a představy o životě v demokratické společnosti vůbec. Je zároveň velmi důležité pro profesní kariéru jedince (Mužík, 2012, s. 30). Z uvedeného vyplývá, že z hlediska jednotlivce i společnosti, je vzdělávání jednou z nepostradatelných podmínek pro existenci a zdokonalování života. Proto se v současné době přikládá velký význam celoživotnímu vzdělávání/učení (Průcha a Veteška, 2014, s. 301).

Pojmy vzdělání a vzdělávání je pro účely této práce možné zjednodušeně definovat tak, že vzdělávání (edukace) představuje proces a vzdělání označuje výsledek, tedy výslednou hodnotu vzdělávacího procesu. Pod pojem rozvoj autorka řadí aktivity, jejichž účelem je růst a rozšiřování osobního potenciálu jedince. A učení představuje nabývání veškerých nových znalostí a dovedností.

## 1.1 Celoživotní vzdělávání/učení

Jako první přišel s konceptem celoživotního učení už Jan Amos Komenský. Prvky výchovy a vzdělávání dospělých je možné nalézt ve všech jeho dílech, např.: „...*každý člověk má být vzdělán v celistvosti, což znamená, aby byl správně a odborně připravený nejen v nějaké jedné věci anebo v několika málo nebo některých věcech, ale ve všech, které završují podstatu lidskosti*“. (Palán, 2003, s. 34; Palán a Langer, 2008, s. 12)

Veteška (2016, s. 93) upozorňuje, že Komenský na sklonku svého života zastával velmi moderní postoj k celoživotnímu vzdělávání. „*Hlavní myšlenku představuje spojení „světa jako školy“ s ideou „života jako školy.*“ (Hábl In: Veteška, 2016, s. 93)

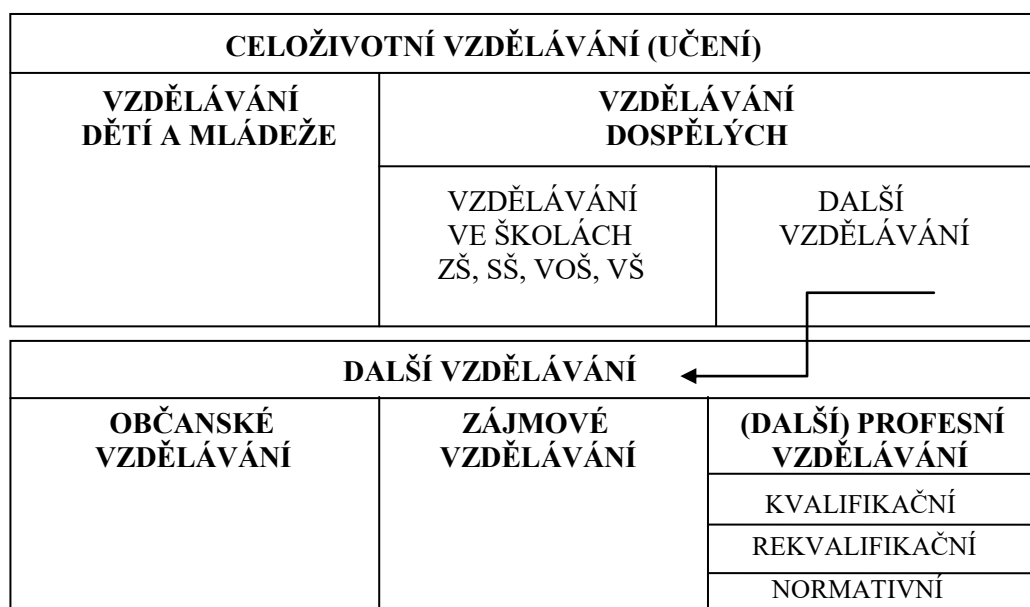
Také Barták (2008b, s. 12) zmiňuje Komenského a jeho díla Všenáprava a Vševýchova, ve kterých přichází ve své době s naprosto nadčasovým projektem, který bychom v moderní terminologii nazývali vzděláváním dospělých a který zdůrazňuje nepřetržitost a permanentnost vzdělávacího procesu.

V současné době představuje vzdělávání významnou oblast společenské a ekonomické sféry života společnosti. Je široce propojené s politikou zaměstnanosti, hospodářskou politikou, školskou politikou nebo rozvojem školství (Mužík, 2012, s. 9). Je zdůrazňována potřeba všeobecné dostupnosti vzdělávacích příležitostí (Veteška, 2016, s. 93 a 94). A zároveň je upřednostňován výraz „učení“, neb je tím kladen důraz na zodpovědnost každého jednotlivce za získávání a rozvíjení schopností, znalostí a dovedností (Průcha a Veteška, 2014, s. 60).

Celoživotní vzdělávání/učení jsou veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které probíhají za účelem dosažení zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů. Je možné ho členit do dvou základních úseků, které jsou označovány jako počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Vzdělávání

počáteční zahrnuje vzdělávání preprimární, primární, sekundární a terciální (tzn. školy mateřské, základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy) a může být ukončeno po splnění povinné školní docházky. Další vzdělávání zahrnuje vzdělávání profesní, občanské a zájmové. Probíhá po dosažení určitého stupně formálního neboli školního vzdělávání, po prvním vstupu jedince na trh práce. Je realizováno v institucích formálního vzdělávacího systému nebo v institucích mimoškolního neformálního vzdělávání. Důležitost dalšího vzdělávání je vysoká jak pro rozvoj a uplatnění jednotlivce ve společnosti, tak pro společnost samotnou (Průcha a Veteška, 2014, s. 60–61). Rozložení pojmů celoživotního vzdělávání/učení je znázorněno na následujícím obrázku.

Obrázek 1: Schéma celoživotního vzdělávání (učení) a dalšího vzdělávání



Zdroj: Palán a Langer, 2008, s. 95 (vlastní zpracování)

Palán a Langer (2008, s. 94) upozorňují, že pojem další vzdělávání je často nepřesně užíván jako ekvivalent pro pojem vzdělávání dospělých. Ve skutečnosti to, co je označováno jako vzdělávání dospělých, se nemusí vždy týkat jen dospělého. I mladistvý se může po ukončení povinné školní docházky účastnit rekvalifikačního kurzu, který je součástí dalšího vzdělávání.

Občanské vzdělávání je zaměřené na utváření vědomí práv a povinností osob v jejich životních rolích. Jedná se o vzdělávání ve věcech veřejných. Zahrnuje problematiku etickou, právní, zdravotnickou, tělovýchovnou, všeobecně vzdělávací, náboženskou apod. (Palán a Langer, 2008, s. 98).

Mezi zájmové vzdělávání zahrnují Palán a Langer (2008, s. 98) umělecké disciplíny, vzdělávání v zájmových sdruženích, vzdělávání seniorů a zahrnuje také sebevzdělávání. Jedinec uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobními zájmy. Mezi charakteristiky zájmového vzdělávání, jak uvádí Šerák, patří: *„zájem, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, místní příslušnost, uspokojení potřeb, pestrost obsahu, neutilitárnost, otevřenost, aktivita“*. (In: Palán a Langer, 2008, s. 99)

Dalším (profesním) vzděláváním rozumíme vzdělávání osob, které již ukončily počáteční vzdělávání. Zahrnuje veškeré formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu pracovního života. Jeho funkcí je rozvíjet dovednosti, postoje, znalosti i návyky potřebné pro výkon určité pracovní činnosti (Palán a Langer, 2008, s. 96). Má tedy přímou vazbu na profesi, a tím na jeho ekonomickou aktivitu. Principem je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní, kterou máme na mysli reálnou pracovní způsobilost jedince a kvalifikací objektivní, tedy nároky na výkon konkrétní činnosti (Mužík, 2012, s. 25; Palán a Langer, 2008, s. 96).

Mužík (2012, s. 26) rozděluje další profesní vzdělávání na vzdělávání kvalifikační a rekvalifikační. Je zpravidla vázáno na profesi, roli dospělého a jeho ekonomickou aktivitu. Je podstatou vytváření a udržování přiměřené rovnováhy mezi způsobilostí jedince vykonávat určitou činnost a nároky, které jsou na výkon té konkrétní činnosti, profese nebo pozice kladeny. Palán a Langer (2008, s. 95) dělí další profesní vzdělávání na kvalifikační, rekvalifikační a normativní.

Podstatou kvalifikačního vzdělávání je prohlubování, rozšiřování nebo zvyšování současné kvalifikace. Řadíme sem jakékoliv kurzy a jiné vzdělávací aktivity napomáhající zaučení, zaškolení nebo rozvoji v rámci stávající kvalifikace (Palán a Langer, 2008, s. 96).

Účelem účasti na rekvalifikačním vzdělávání je změna původní kvalifikace na kvalifikaci jinou, podnětá zpravidla změnou zdravotního stavu jedince nebo vlivem změn na trhu práce. Cílem bývá zpravidla získání konkrétních teoretických či praktických poznatků, zvýšení zaměstnatelnosti (zejména u absolventů) nebo druhá

vzdělávací šance. Součástí jsou také motivační programy pro usnadnění vstupu do rekvalifikačních kurzů nebo poradenské programy, které jsou určeny pro kategorie zaměstnanců vyžadujících zvláštní péči (Palán a Langer, 2008, s. 97).

Zvláštním druhem dalšího profesního kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání je vzdělávání normativní. Jeho absolvování je podmíněno naplněním určité zákonné normy nebo zvláštní odborné způsobilosti, např. u elektroprofesí vyhláška č. 50/1978 Sb. (Palán a Langer, 2008, s. 98).

V rámci dalšího profesního vzdělávání Mužík (2012, s. 26–27) rozlišuje:

- další odborné vzdělávání – krátkodobější formy vzdělávání (kurzy, semináře, apod.),
- odborný trénink – souvisí s rozvojem praktických a intelektuálních dovedností (např. učení se akcí, individuální vedení – koučink),
- kombinované vzdělávání – je spojováno zpravidla s bakalářským a magisterským studiem na vysokých školách – cílem je dosažení určitého stupně školního vzdělání (flexibilní přístup ve smyslu obsahovém, časovém a místním),
- distanční vzdělávání – podoba řízeného samostatného učení, kde jsou lektori i účastníci odděleni v čase i prostoru. Výuka je realizována s využitím různých médií a informačních technologií.

Profesní vzdělávání je třeba vnímat jako součást konceptu celoživotního učení, navazující na školský systém a představující důležitý faktor hospodářského vývoje. Období života, které pokrývá profesní vzdělávání, patří vzhledem k průměrnému dožitému věku člověka k nejdélejší etapě jeho života, kterou věnuje učení, vzdělávání a rozvoji. Je propojeno s jeho pracovní pozicí, výkonem činnosti, jeho pracovní pozicí a je podporou pracovního výkonu (Mužík, 2012, s. 9 a 21).

Celkově potřebu celoživotního vzdělávání/učení podnítila rychlost, dynamika a globalizace společenských, politických, hospodářských, technologických a dalších změn. Systém celoživotního vzdělávání/učení představuje propojený celek všech možností učení, ať už realizovaných v rámci vzdělávacího systému nebo mimo něj. Dovoluje nám tak přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňuje nám získávat stejné kvalifikace a kompetence různými způsoby a kdykoli během života (Palán a Langer, 2008, s. 101). Tento systém zahrnuje:

- Vzdělávání formální – realizované ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jsou dané jeho cíle, obsahy i formy a způsoby jeho hodnocení jsou legislativně



- vymezeny. Zpravidla představuje získání stupně vzdělání, absolvent získává dokument (vysvědčení či diplom) (Palán a Langer, 2008, s. 101).
- Vzdělávání neformální – umožňuje jedinci zlepšit jeho pracovní i společenské uplatnění. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém, nejčastěji v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ale i ve školských zařízeních a dalších organizacích. Zahrnuje např. různé rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků, kurzy zaměřené na informační technologie, ale třeba i tématické přednášky. Nevede k získání formálního stupně vzdělání (Palán a Langer, 2008, s. 101). Předností této formy vzdělávání je pružnost v reakci na současné neustále se měnící podmínky v oblastech techniky, kultury apod. (Barták, 2008a, s. 13).
  - Vzdělávání informální – představuje proces získávání nových vědomostí, dovedností a postojů z každodenních činností v pracovním procesu, v rodině, ve volném čase. Je neorganizované, nesystematické, neinstitucionalizované (Palán a Langer, 2008, s. 101–102; Veteška, 2016, s. 98). Jako příklad je možné uvést sledování zpráv, dokumentárních pořadů, čtení časopisů, apod.

V předchozích odstavcích bylo užito výrazů kvalifikace, rekvalifikace a kompetence. Autorka považuje za vhodné na tomto místě uvést alespoň některé z definic těchto pojmů.

*„Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou profesní přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů, pracovních návyků atd., která je potřebná k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce).“* (Průcha a Veteška, 2014, s. 167)

Pro vymezení pojmu rekvalifikace je možné využít například zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, který v § 108 definuje pojem rekvalifikace následovně: *„Rekvalifikací se rozumí získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala.“*

Pojem kompetence lze vnímat ve dvojitým významu, a to jako *„soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky, tzv. kompetence od jiného“*

a „jako vyjádření obecné schopnosti, tzv. kompetence od sebe“. (Tureckiová, 2004, s. 29) Pro účely této práce je podstatné zejména druhé citované pojetí.

Armstrong (2007, s. 152) upozorňuje, že anglickým výrazem „competence“ rozumíme odborné schopnosti. Tedy to, co jedinec musí znát a být schopen dělat. Podle Hroníka (2007, s. 62) se tento výklad přibližuje více k definování standardů práce a minimálním kvalifikačním předpokladům, nutným pro efektivní výkon svěřené role.

Anglickým termínem „competency“ jsou definovány schopnosti chování, tedy očekávané chování, které je nutné k dosahování požadovaných výsledků např. v oblasti týmové práce, komunikačních schopností, vedení lidí apod. Důležitou osobností v určování a rozšiřování povědomí o schopnostech chování byl Boyatzis. Na základě výzkumů zjistil, že neexistuje jen jediný faktor, ale je to vždy více faktorů, které odlišují úspěšný výkon od průměrného (Armstrong, 2007, s. 152).

Právě Boyatzis (1982, s. 23) popisuje kompetence jako charakteristiky, které mají příčinnou spojitost s efektivnějšími nebo lepšími výsledky při výkonu práce. Rozlišuje prahové kompetence, kterými jsou všeobecné znalosti, motivy, vlastnosti a dovednosti, které jsou nezbytné k výkonu práce, ale nejsou prokazatelně spojené se špičkovým výkonem a výkonové schopnosti, které odlišují vynikající výkonnost od průměrné nebo špatné pracovní výkonnosti. Jde tedy o celý soubor schopností, který je úzce spojen s osobnostními charakteristikami zaměstnance, který danou činnost vykonává.

## 1.2 Vzdělávání dospělých

V úvodu této kapitoly je třeba definovat pojem dospělý. Ačkoli se jedná o základní pojem, jeho vymezení není vůbec jednoduché. Palán a Langer (2008, s. 38) jej popisují z několika úhlů:

- Z pohledu legislativy: „Dospělým je jedinec, který dosáhl věku 18 let.“
- Z pohledu psychologie: „Dospělost je stavem, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, již potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení.“
- Z pohledu ekonomické nezávislosti: „Člověk ukončil školskou přípravu a vstoupil na trh práce.“

- V širším pojetí je dospělost charakterizována ukončením vývoje ve třech dimenzích: somatické (tělesný vývoj), psychické (je schopen přijmout odpovědnost) a sociální, popř. sociálně-ekonomické.

Definování tohoto pojmu je nejednoznačné, lze ale říci, že „*dospělý je ten, kdo je vyspělý a zralý sociálně, psychicky, biologicky a ekonomicky a absolvoval minimálně základní vzdělání*“ (Palán a Langer, 2008, s. 38)

Také Průcha a Veteška (2014, s. 87) definují pojem dospělost z pohledu dosažení věku a z pohledu psychologického a biologického zrání. Upozorňují, že „*hlavním aspektem života v dospělosti je především rodina, zaměstnání, ustálené zájmy a záliby, touha po pohodlí a po určitém životním standardu*“.

Pojem vzdělávání dospělých je možné vnímat ve více rovinách, a to jako vzdělávací proces, kterým je cílené systematické zprostředkovávání, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, postojů apod. všech osob, které ukončily školní docházku a vstoupily na trh práce. Pojem vzdělávání dospělých tady obecně představuje vzdělávání dospělé populace jak ve školských zařízeních, s cílem získání určitého stupně vzdělání, tak jako další vzdělávání (tedy v rámci formálního i neformálního vzdělávání). Anebo jako vzdělávací systém, který zahrnuje institucionálně organizované i individuální vzdělávací aktivity, rozšiřující a doplňující počáteční vzdělávání dospělých osob, které tímto způsobem záměrně rozvíjejí své znalosti, dovednosti a postoje, potřebné pro výkon své práce a naplňování životních a společenských rolí. Tvoří součást celoživotního vzdělávání/učení. Propojuje vzdělávací politiku, politiku zaměstnanosti, sociálního zabezpečení i rozvoje a řízení lidských zdrojů (Palán, 2003, s. 11–12; Průcha a Veteška, 2014, s. 301–302).

Pojem lidské zdroje je výraz převzatý z anglického „*humanresources*“, jehož není přesným překladem a představuje pracovníky v organizaci. Průcha a Veteška (2014, s. 173) definují lidské zdroje jako jedince v pracovním procesu, kteří vykonávají činnost na základě svého vlastního rozhodnutí v souladu se strategií organizace.

Průcha a Veteška (2014, s. 302) zmiňují ještě další pojetí vzdělávání dospělých, a to vzdělávání dospělých jako pole praxe a vzdělávání dospělých jako vědní a studijní obor na vysokých školách.

Veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých se zabývá vědecká disciplína – andragogika. I přesto, že rozsah této práce neumožňuje, zabývat se

veškerými pojmy, které se dotýkají této oblasti, v takovém objemu jaký by si zasloužily, je s ohledem na téma práce vhodné se s tímto pojmem alespoň ve stručnosti seznámit.

*„Podle jedné z definic je andragogika vědou o vzdělávání, výchově a péči o dospělé jedince.“* (Palán a Langer, 2008, s. 94)

Charakter andragogické vědy je interdisciplinární. Pro pochopení složitých výchovných a vzdělávacích jevů a procesů je nutné získávat poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie, ekonomie apod. (Průcha a Veteška, 2014, s. 40).

Termín andragogika použil vůbec poprvé Alexander Kapp, v díle „Platónovo učení o výchově“ vydaném v roce 1833 a položil tak základy nově se vytvářející disciplíně. Pokusil se definovat problematiku vzdělávání dospělých jako disciplínu rozdílnou od pedagogiky. V dalším období, několik let po Kappovi, německý filosof a pedagog Johann Friedrich Herbart tento pojem odmítl s přesvědčením, že předmětem výchovy mohou být jen děti (Palán a Langer, 2008, s. 23–24).

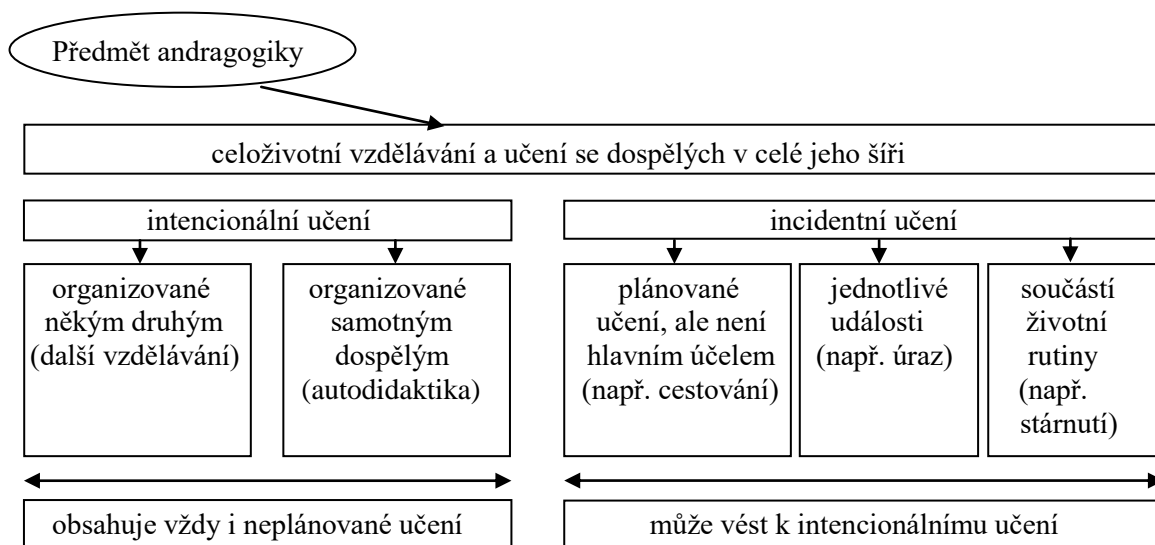
Znovu objeven byl pojem „andragogika“ až počátkem 20. století, kdy jej pro pojmenování metod vzdělávání dospělých užil německo-americký právník, historik a filosof Eugen Rosenstock-Huessy (Beneš, 2014, s. 12).

Pojem andragogika se dále začal významně rozvíjet. Na české půdě vznikaly tzv. Lidové školy, význačné místo zaujímaly Dělnické akademie, spojené se jménem T. G. Masaryka a nejpropracovanějším a nejkompexnějším systémem vzdělávání dospělých, konkrétně podnikového vzdělávání, byly Baťovy školy práce. (Palán a Langer, 2008, s. 28).

Hlavním důvodem rozvoje andragogiky jako samostatné vědní disciplíny byla společenská poptávka po nových druzích znalostí a kvalifikacích (Beneš, 2014, s. 40).

Jejími objektem je, jak bylo definováno v předchozím textu, dospělý jedinec. Předmětem je celková výchovná a vzdělávací realita dospělých. Jde o proces intencionálního (organizovaného) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, sebeřízené (zkušenostní) a kooperativní učení, které vytváří podmínky pro vznik znalostní a učící se společnosti. Integruje v sobě tak celoživotní vzdělávání/učení, jež se stalo součástí života a práce. Zkoumá teorii a praxi vzdělávání dospělých, oblast poradenství a péče o dospělé jedince (Průcha a Veteška, 2014, s. 39–40).

Obrázek 2: Předmět andragogiky



Zdroj: Beneš, 2014, s. 56 (vlastní zpracování)

Andragogika je rozdělena do několika subdisciplín, a to základních a aplikovaných. Mezi základní patří obecná a komparativní andragogika, historie andragogiky a andragogická didaktika. Mezi aplikované disciplíny patří andragogika zaměřená např. na profesní, zájmové a občanské vzdělávání. Zároveň je diskutována také personální, sociální, kulturní andragogika, gerontagogika a speciální andragogika (Beneš, 2014, s. 53–55; Palán a Langer, 2008, s. 52–53).

V předchozím odstavci byla zmíněna didaktika. Ta je základní disciplínou pedagogiky. Je to teorie o záměrných a plánovaných vzdělávacích procesech, kterými jsou např. modely vyučování, obsah, cíle, metody a formy vyučování včetně způsobů zjišťování a vyhodnocování výsledků těchto procesů (Průcha a Veteška, 2014, s. 82).

Ale zpět k andragogice. Beneš (2014, s. 50) uvádí, že specifickým vnímáním andragogiky u nás je rozlišování užšího a širšího pojetí tohoto oboru. Představitelem užšího pojetí andragogiky, kde je kladen důraz především na oblast vzdělávání dospělých, je Milan Beneš (Palán a Langer, 2008, s. 32). V širším pojetí neboli integrální koncepci andragogiky, jejímž zakladatelem byl Vladimír Jochmann, andragogika zahrnuje:

- „širokou oblast vzdělávání dospělých ve školách, podnicích, mimoškolských zařízeních,

- *oblast edukace ve smyslu občanské, kulturní edukace, propagace a reklamy, prevence sociálně nežádoucích jevů, zdravotní osvěty, tělesné výchovy apod.,*
- *oblast péče pojaté jako kulturní a kulturně výchovná práce, péče o lidi v podniku (personální management), poradenství, dále se jedná o sociální péči a sociální práci, péči o nemocné, seniory, o trávení volného času, zábavy atd.,*
- *funkcionální působení – masová média, vliv prostředí, sociální ekologie, bydlení atd.*“ (Palán In: Beneš, 2014, s. 50)

Integrální andragogika se tak podle tohoto pojetí zaměřuje na vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi, mobilizaci neboli zvyšování kompetencí lidských zdrojů v prostředí sociální změny, zvládnání kritických životních situací z psychologického pohledu, sociologického pohledu a v nejširším pojetí také na procesy enkulturace, socializace, profesionalizace a edukace (Beneš, 2014, s. 51).

Aplikaci andragogiky v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů představuje andragogika profesní a personální.

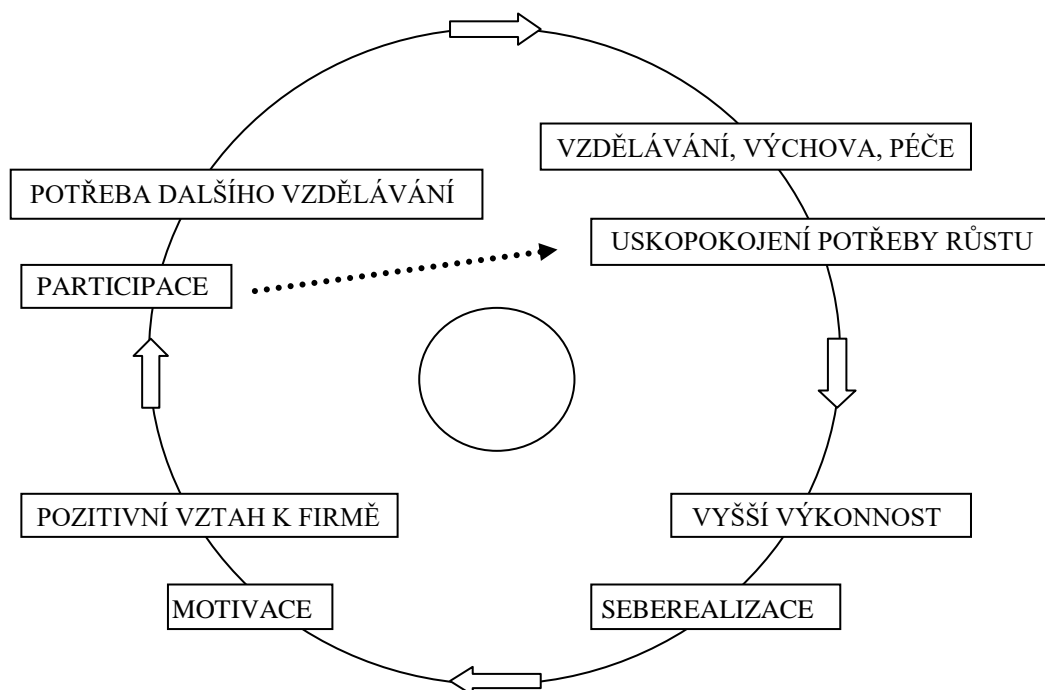
### **1.3 Profesní a personální andragogika**

Profesní andragogika se zabývá aplikací andragogických teorií v prostředí organizací a úzce souvisí s podnikovým (firemním) vzděláváním. Její kořeny pramení z podnikové pedagogiky, výchovy a vzdělávání v organizaci. V současné době se rozvíjí zejména jako součást rozvoje a řízení lidských zdrojů v organizaci. Účelem je optimalizace rozvojového potenciálu jednotlivých zaměstnanců v pracovním prostředí (Průcha a Veteška, 2014, s. 214 a 223).

Personální andragogika je součástí andragogiky profesní. Podle Tureckiové může být považována za její specifickou oblast. Tvoří východisko pro *„péči a rozvoj lidského potenciálu v prostředí pracovních organizací, jehož praktickým nástrojem jsou pokročilé koncepce personální práce, tj. personální řízení a zejména na rozvoj lidí zaměřené modely řízení lidských zdrojů. Konkrétně se v tomto případě může jednat například o aplikaci modelu shody, případně nověji se objevujícího konceptu řízení podle kompetencí“*. (In: Veteška, 2016, s. 46)

Využívá andragogických zásad při práci s lidskými zdroji. „V praxi představuje soubor teorií, strategií, zásad a pravidel zaměřených na socializaci, vedení, pomoc a péči zaměstnancům.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 214) Využívá se nejen při učení, vzdělávání a rozvoji zaměstnanců, ale také při motivaci, hodnocení zaměstnanců a důležitá je také pro vytváření vztahů člověk-práce-firma-skupina. Je tedy důležitá pro zabezpečení vhodného vztahu mezi požadavky profesního prostředí na jedné straně a naplnění potřeby sebeuplatnění a seberealizace jedince na straně druhé (Průcha a Veteška, 2014, s. 214 a 223).

Obrázek 3: Uzavřený kruh



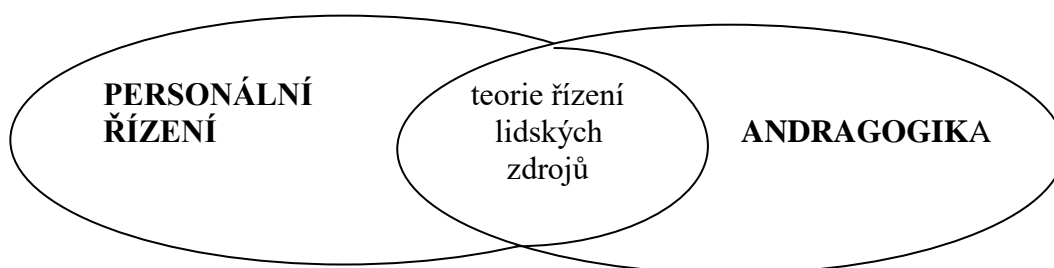
Zdroj: Palán a Langer, 2008, s. 54 (vlastní zpracování)

Také Palán a Langer (2008, s. 53) zdůrazňují, že se nejedná jen o vzdělávání v organizaci jako takové, ale jde také o vytváření podmínek pro seberealizaci jedince, jako nejučinnějšího motivačního nástroje a podstatného prostředku pro vytváření vztahů člověk – firma, člověk – práce, člověk – skupina, ale i člověk – člověk.

Cílem personálního řízení je neustálá péče o lidské zdroje, podněcování rozvíjení všech složek osobnosti, které jsou pro organizaci tím nejcennějším kapitálem. Jde o dosažení rovnováhy již zmíněných požadavků na pracovní výkon a seberealizaci. Teoretickým východiskem pro takovou péči o lidské zdroje je právě personální andragogika a jeho praktickým výkonným nástrojem je personální řízení (Palán a Langer, 2008, s. 54–55).

Lidské zdroje spolu se zdroji materiálními, finančními a informačními tvoří soubor zdrojů, bez jejichž shromáždění, propojení a efektivního užívání nemůže fungovat žádná organizace (Koubek, 2015, s. 13).

Obrázek 4: Průnik personálního řízení a andragogiky



Zdroj: Palán a Langer, 2008, s. 55 (vlastní zpracování)

Člověk v organizaci je základem úspěchu. Je kladen stále větší důraz na správné vedení zaměstnanců, zvyšování a rozšiřování jejich kompetencí (kvalifikace, znalostí, dovedností), které jsou nejen základem výkonnosti organizace, ale také předpokladem její konkurenceschopnosti. Roste význam péče o zaměstnance. Charakterem tohoto vztahu je oboustrannost (Palán a Langer, 2008, s. 56).

Kvalifikovanost a kompetentnost zaměstnanců umožňuje organizaci pružné přizpůsobování neustálým změnám prostředí, ve kterém se nachází. Práce s lidskými zdroji, které představují lidé zapojení v pracovním procesu (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 34), vyžaduje systematickou a neustálou péči o zaměstnance a jejich výchovu a vzdělávání (Palán a Langer, 2008, s. 56–57).



Beneš (2014, s. 52) zmiňuje, že propojení profesní andragogiky s managementem lidských zdrojů je zcela přirozené a nutné, ale že přináší jeden problém. „*Management lidských zdrojů je součástí teorií obecného managementu, tedy nauky o utváření, řízení a rozvoji účelově orientovaných a o racionalitu usilujících sociálních systémů, využívajících poznatky z podnikového hospodářství, práva, sociologie, psychologie, teorií organizace, informatiky, inženýrských věd atd.*“ Je tedy zřejmé, že žádná koncepce andragogiky, nemůže ovládnout vizi obecného managementu a managementu lidských zdrojů. Může ji ale doplňovat a být tak součástí koncepcí rozvoje lidských zdrojů.

„*Vzdělávání zaměstnanců je specifickou součástí vzdělávání dospělých a představuje průřezovou disciplínu, která má aspekty pedagogické, sociologické, ekonomické, politické, psychologické, profesní, personální, právní i etické.*“ (Barták, 2015, s. 11) Tvoří významnou část celoživotního vzdělávání/učení, je stěžejním tématem této práce a bude se mu věnovat následující kapitola.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ

Podle Plamínka (2014, s. 18) dochází učením i vzděláváním k rozvoji potenciálu jedince. Lidské zdroje tak nepředstavují zaměstnanci jako takoví, ale právě jejich potenciál, kterým disponují, a který uplatňují v rámci vykonávání pracovní činnosti.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 34) definují lidský potenciál jako: „*Soubor dispozic a předpokladů člověka orientovaných na výkon takových činností, které z kvantitativního i kvalitativního hlediska umožňují podniku postupovat vpřed a napomáhají zvyšování jeho konkurenceschopnosti.*“ Lidský potenciál představuje dynamičnost a směřuje k budoucnosti.

V podmínkách stále měnícího se prostředí a potřeb je právě rozvíjení lidského potenciálu velmi důležitou oblastí, neboť tzv. „změnit svět“ dovedeme celkem snadno, anebo si to alespoň myslíme, že umíme. Ale měnit sebe nebo ty kolem nás je mnohem těžší. Pokud má organizace k dispozici potřebné množství finančních a materiálních prostředků, relativně snadno změni či přizpůsobí využívané technologie, postupy apod., ale změnit kvalifikaci a potenciál lidí, je mnohem složitější (Barták, 2011, s. 172).

Na tomto místě je třeba upřesnit ještě alespoň dva pojmy, a to lidský kapitál a intelektuální kapitál, který spolu s finančním kapitálem tvoří tržní hodnotu organizace. Lidským kapitálem máme na mysli znalosti, dovednosti, zkušenosti a schopnosti lidí. Jejich schopnosti práce v týmu, flexibilitu, kreativitu, kompetence atd., jsou součástí intelektuálního kapitálu, který představuje veškeré znalosti a jejich vlastnictví, využívané k produkci a prosperitě organizace. Intelektuální kapitál je souborem profesionálních dovedností, vztahů se zákazníky a klienty, aplikovaných zkušeností, které zvyšují tržní hodnotu organizace. Tendence k investování do nehmotných aktiv, kterými jsou právě výzkum a vývoj, informační a komunikační technologie, vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, se s nástupem globalizace a zajištěním prosperity organizace, zvyšuje (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 21–24 a 34).

„*Součástí intelektuálního kapitálu je i znalostní kapitál.*“ Přidanou hodnotu lidského kapitálu lze jen obtížně měřit. „*Ve finančních výkazech je intelektuální kapitál, vyjádřen přes znalostní kapitál a to v aktivech v dlouhodobém nehmotném majetku.*“ (Častorál, 2013, s. 94) „*Jakékoliv rozhodování ve věci lidského kapitálu, musí být*

podloženo dokonalou analýzou podniku.“ (Častorál, 2013, s. 106) Vše citované je platné pro organizace soukromé i veřejnou správu.

Rovněž tedy „náklady na vzdělávání zaměstnanců by měly představovat návratnou investici“. Z tohoto důvodu je třeba se opírat o analýzu výchozího stavu a reálných potřeb organizace (Barták, 2011, s. 66).

Obrázek 5: Rámcová pyramida hodnot podniku a veřejné správy



Zdroj: Častorál, 2013, s. 94 (vlastní zpracování)

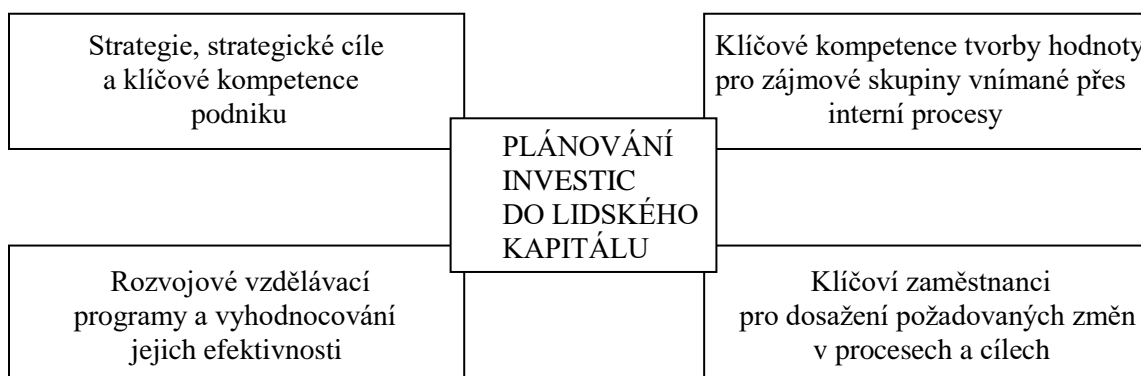
Barták (2007b, s. 40) upozorňuje, že základem návratnosti technologických a informačních investic je schopnost vzájemného propojení a synergie s dalšími systémy organizace, a to zejména se sociálním a znalostním. Sociální kapitál neboli sociální energie (komunikace a interakce) je využitelná pro dosahování plánovaných výsledků a změn. Tato energie je odrazem organizačních normativů, či vyšší právní moci, ze kterých vyplývá „musíš – nesmíš“ a dále tzv. tahových metod „chceš – můžeš“, které jsou výsledkem zejména organizačních motivačních programů. Zda „chtít“ či „muset“, je závislé zejména na úrovni organizační kultury, způsobech řízení a vedení, úrovni sounáležitosti apod. Znalostní kapitál má materiální, ale také nemateriální povahu, která představuje souhrn využívaných i nevyužívaných znalostí a dovedností lidí. Nepoměr mezi využívanými a nevyužívanými znalostmi

a dovednostmi je odrazem nedostatků ve využití znalostního kapitálu v organizaci ve vztahu k „moci“. Ten je výsledkem motivace jednotlivce a organizační kultury, podmínek a vztahu k rozvíjení znalostí a dovedností zaměstnanců, které limitují nebo podněcují uplatnění potenciálu lidí v organizaci.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 188) upozorňují, že k efektivnímu využití a rozvoji lidského kapitálu je třeba orientovat se na dlouhodobé cíle. Mají-li investice do lidského kapitálu vést k úspěšnosti, je třeba pochopit význam lidského kapitálu pro organizaci. Plán investic do lidského kapitálu by se měl odvíjet od organizační strategie se zaměřením na klíčové směry rozvoje, pro potřeby naplňování strategických cílů. Má-li být plánovaných cílů dosaženo, je třeba znát požadované klíčové kompetence, klíčové zaměstnance a měřit efektivnost vzdělávacích programů.

Klíčové kompetence a jejich pojetí se staly součástí řady kurikulárních dokumentů (Průcha a Veteška, 2014, s. 274). Klíčové kompetence se skládají z různých schopností a mezi ty nejdůležitější, zejména v oblasti vzdělávání a rozvoje, patří: komunikace a kooperace, schopnost řešení problémů a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, přemýšlení a učení, argumentace a hodnocení (Belz a Siegrist, 2011, s. 168).

Obrázek 6: Klíčové aspekty tvorby plánu investic do lidského kapitálu podniku



Zdroj: Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 189 (vlastní zpracování)

## 2.1 Legislativní rámec vzdělávání zaměstnanců

Primárně upravuje vzdělávání zaměstnanců zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákoník práce“), který se v části desáté zabývá péčí o zaměstnance a v § 227 hovoří o odborném rozvoji zaměstnanců a dělí jej na zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace. Dále je třeba uvést také zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 111/1998., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů (Bartoňková, 2010, s. 25).

Do rámce dalšího profesního vzdělávání patří celá řada profesí, kde je povinnost vzdělávání legislativně upravena, např. vzdělávání úředníků veřejné a státní správy, lékařů, učitelů, či nelékařských sociálních pracovníků. Vzdělávání a následné ověřování způsobilosti je důležitým nástrojem regulace výkonu profesí, jako jsou notáři, advokáti, insolvenční správci apod. (Mužík, 2012, s. 21).

Ke vzdělávání zaměstnanců patří kromě jiných také povinná školení, vyplývající z obecně závazných právních předpisů a jejich změn, např. bezpečnost a ochrana zdraví při práci, odborná způsobilost při požární ochraně, povinná školení vyplývající z vyhlášek a směrnic pro různé profese, např. řidiče, elektrikáře, jako tzv. normativní vzdělávání. Dále školení vyplývající z certifikací, ale také školení pro různé skupiny zaměstnanců, např. pedagogických pracovníků, tj. zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a také např. zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o státní službě“).

Z hlediska zaměření praktické části této práce je třeba zmínit právě zákon o státní službě, neboť šetření v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, kterým se bude autorka v empirické části práce zabývat, bude realizováno na pracovišti organizace státní správy. Podstatnou část zaměstnanců na tomto pracovišti tvoří právě státní zaměstnanci, jejichž právní poměry, organizační věci, služební vztahy, odměňování a veškerá řízení ve věcech služebního poměru tento zákon upravuje.

## 2.2 Rozvoj zaměstnanců v organizaci

Rozvoj zaměstnance vychází z rozvoje jeho osobnosti. Pojem osobnost byl zmíněn již v předchozí kapitole této práce. Autorka považuje za vhodné, si tento pojem, tak běžně užívaný v lidové řeči, ale i ve vědách, alespoň v krátkosti přiblížit a to z pohledu psychologie.

Nolen-Hoeksema (2012, s. 536–537) definuje osobnost jako „*příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emoci a chování, které tvoří individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím*“. „*Osobnosti se člověk nerodí, nýbrž se jí stává v období, kdy se u něho začne vytvářet specificky lidská organizace a dynamika duševního života, a kdy se tedy stává člověkem i psychicky.*“ (Nakonečný, 1997, s. 40) Kulturní prostředí a celý systém specifických životních podmínek, vyžaduje od jedince specifické způsoby adaptace a vytváří tak specifický druh determinace psychiky a utváření osobnosti (Nakonečný, 1997, s. 27).

Osobnost je pojmenováním pro individuální celek dispozic k psychickým reakcím – různí lidé v různých situacích se chovají jinak (Nakonečný, 1997, s. 9). Eysenck definuje osobnost jako „*více či méně stabilní a setrvávající organizaci charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, která determinuje její jedinečné přizpůsobení se prostředí*“. (In: Nakonečný, 1997, s. 165) Jsou to schopnosti, temperament a charakter jedince, tedy vlastnosti, které osobnost charakterizují, její já a sebepojetí (vztah jedince k sobě samému), které je prožívajícím a akčním jádrem (Helus, 2011, s. 159).

Každý člověk má tedy k dispozici určitý soubor znalostí a dovedností, nasbíraných zkušeností, fyzickou zdatnost a určitou odolnost a nezdolnost. Každá osobnost vnímá svou práci, vztahy na pracovišti nebo smysl pro svědomitost a odpovědnost, ale i potřebu seberealizace a naplňování životních cílů, odlišně.

„*První typologie osobnosti je připisována řeckému lékaři Galénovi z Pergamu. Za jejího duchovního praotce je ovšem pokládán slavný Hippokratés. Galénova teorie byla průkopnická a ovlivnila psychologické myšlení na několik stolenní dopředu.*“ (Čákr, 1996, s. 11–12)

Hippokratova klasická teorie čtyř temperamentových typů, dělí osobnosti na:

- choleriky – mrzutý, rychlý, silný, povrchní, prudce a mohutně se vzruší a má sklon k výbušným reakcím, které však jak rychle vyvstanou, tak také zanikají,

- flegmatiky – vyrovnaný, pomalý, slabý, jeho prožívání je rovnoměrné, je citově vyvážený, někdy může být až lhostejný, je opakem cholera,
- sangviniky – veselý, rychlý, silný, rychle se pro něco nadchne, ale jeho emoční vzrušení není hluboké, často velmi rychle vyprchá, má sklon k optimismu,
- melancholiky – smutný, pomalý, slabý, vyznačuje se ale silnými, hlubokými emocemi, ale většinou pesimisticky laděnými, velmi obtížně se přizpůsobuje (Helus, 2003, s. 34–35; 2011, s. 165).

Na Galénovu typologii a jeho tradiční rozdělení čtyř typů navázali např. němečtí filozofové Kant a Wundt. Dalšími představiteli, kteří se zabývali typologií osobnosti a temperamentem byli např. Kretschmer, Jung a další. Koncem padesátých let 20. století postavila na základě Jungova pojetí introverze a extroverze americká psycholožka Isabela Mayersová, spolu se svou matkou Kathryn Briggsovou, prakticky použitelný empirický nástroj pro určení osobnostních typů, později známý jako Myers-Briggs Type Indicator, neboli MBTI. Typologie MBTI rozlišuje šestnáct osobnostních typů. Dostalo se jí nevídané popularity a stala se velmi oblíbenou pro oblast personalistiky, řízení lidských zdrojů apod. (Čakrt, 1996, s. 12–17).

Pojem osobnost je možné vidět a zpracovat mnoha různými způsoby, z různých pohledů a k různým účelům (Helus, 2011, s. 158).

Je zřejmé, že typologie osobnosti, která by rozklíčovala všechny typy osobnosti, které se ve společnosti vyskytují, neexistuje. Každý přístup byl postupně podroben kritice. Rozpor je možné vnímat například mezi behavioristickým pojetím Eysencka, kde je osobnost vykreslena jako soubor specifických návyků a zvyků, plynoucích z předchozí interakce jedince s prostředím a přesvědčením Junga o obecných dispozičních tendencích, které nejsou závislé na konkrétní situaci a podmínkách (Bureš, 1981, s. 126–127).

Rozsah této práce a její zaměření neumožňuje se tématu „osobnosti“ věnovat podrobněji, ale např. v publikaci V. J. Drapely jsou velmi čtivě zpracované různé teorie osobnosti, které nám mohou pomoci lépe porozumět vnitřní dynamice psychiky lidí a jejich jednání a chování, s nimiž se v pracovním, či běžném životě setkáváme, ale také porozumět sami sobě. V tom spatřují největší přínos Gruber, Kyrianová a Fonville (2016, s. 19). Teoriemi vzdělávání ve vztahu k rozvoji osobnosti a jejich historickým přehledem se zabývá například Bertrand v publikaci Soudobé teorie vzdělávání (1998,

s. 42–59). Uvádí, že se tyto teorie zrodily jako reakce na vzdělávací systémy, které ponechávaly jen malý prostor osobnosti žáka, a jejich cílem je rozvoj jedince ve všech jeho dimenzích bez ohledu na věk.

Rozvoj osobnosti je v podstatě hlavním cílem vzdělávacích aktivit ve školách i v mimoškolním systému. V současné době se již ustupuje od přesvědčení, že rozvoj osobnosti probíhá v období dětství a dospívání a je přijímán názor, že k rozvoji osobnosti dochází během všech fází psychického, sociálního a emočního vývoje jedince, tedy od narození až po stáří (Průcha a Veteška, 2014, s. 239–240).

*„Schopnost aktivního učení a sebeuvědomění je považována za jeden ze základních „kvalifikačních“ požadavků na osobnost pracovníka v současném světě.“* (Bedrnová a Nový, 2007, s. 108) Zásadním předpokladem pro efektivní učení je uvědomění si vlastní odpovědnosti za osobní rozvoj, jak zdůrazňuje také Průcha a Veteška (2014, s. 60).

Rozvoj zaměstnance je zaměřený na širší oblast způsobilostí, potřebných pro individuální výkon činnosti zaměstnance, např. rozvoj metodických, koncepčních nebo specializovaných profesních kompetencí. Rozvoj zaměstnance je zde možné vidět jako investici do jeho budoucnosti, do jeho budoucí kariéry a zároveň jako investici do potřeb organizace, její připravenosti na změny a její současné i budoucí úspěšné fungování. Jedná se o připravenost na potřebu nových dílčích kvalifikací i kompetencí. Právě kompetence jsou zpravidla rozvíjeny v souladu s rozvojovým plánem organizace a hodnocením zaměstnanců (Průcha a Veteška, 2014, s. 240).

Také Armstrong (2007, s. 470) uvádí, že rozvoj je vývojový proces, zaměřený na budoucí stav. Tato podoba vzdělávací aktivity připravuje zaměstnance pro širší, náročnější a odpovědnější úkoly.

Předpokladem úspěšnosti jedince na trhu práce a úspěšnosti organizace v podmínkách neustálých a dynamických změn, je flexibilita. Právě flexibilita, je předpokladem připravenosti na změny. Flexibilitu organizace vytváří flexibilní zaměstnanci, kteří změny nejen akceptují, ale také je podporují. Je proto důležité, aby rozvoj pracovních schopností zaměstnanců v organizaci, byl vždy o krok napřed, v souladu s dynamikou a strukturou rozvoje techniky a technologií a potencionálními možnostmi růstu organizace. Již nestačí tradiční způsoby vzdělávání zaměstnanců, zapracování a doškolení, ale je třeba se stále více zabývat rozvojovými aktivitami,



zaměřenými na utváření širšího rejstříku znalostí a dovedností, než které vyžaduje aktuálně vykonávaná činnost zaměstnance a zároveň formovat osobnost zaměstnanců i jejich hodnotovou orientaci v duchu kultury organizace. Péče o utváření pracovních schopností zaměstnanců organizace se tak stává zřejmě jedním z nejdůležitějších úkolů personální práce (Koubek, 2015, s. 252).

Cílem rozvoje zaměstnanců je tedy zabezpečovat, aby organizace disponovala takovou kvalitou zaměstnanců, kterou potřebuje k dosahování svých cílů, zlepšování výkonu a růstu (Armstrong, 1999, s. 509).

Je třeba se také zmínit o rozdílném výkladu podobných pojmů, kterými jsou již zmíněný a definovaný rozvoj zaměstnanců a jemu podobný pojem, rozvoj lidských zdrojů. Tento druhý pojem je *„orientován na rozvoj pracovní schopnosti organizace jako celku a na rozvoj pracovní schopnosti týmů, na vytváření potřebné a dynamické struktury znalostí a dovedností v organizaci tak, aby se dosáhlo zvýšení výkonnosti celé organizace a efektivnosti jednotlivých týmů“*. (Koubek, 2015, s. 257 a 258)

Základním cílem strategického rozvoje lidských zdrojů, který vychází ze strategických cílů organizace, představuje dle Armstronga (2007, s. 443) zavádění, vyřazování, uzpůsobování, řízení a usměrňování procesů, které všechny zaměstnance i týmy vybavuje dovednostmi, znalostmi a schopnostmi, které potřebují, aby byli schopni plnit současné i budoucí požadavky organizace. Tedy *„zvýšit schopnost lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody“*. Jedná se o zajištění současných i budoucích potřeb v oblasti kvality zaměstnanců v organizaci.

## **2.3 Důvody, cíle a oblasti vzdělávání zaměstnanců**

### **Důvody vzdělávání zaměstnanců**

Důvody, proč by se organizace měly věnovat vzdělávání a rozvoji svých zaměstnanců, jsou např.:

- nové poznatky, technologie, informační a komunikační technologie využívané v organizacích způsobují, že znalosti a dovednosti lidí stále rychleji zastarávají,

- proměnlivost lidských potřeb a nestálost trhu si vyžadují právě flexibilní reakce organizací a jejich zaměstnanců, vysoká frekvence těchto změn,
- častější organizační změny náročné na zvládnání jejich přijetí v organizacích,
- orientace trhu na kvalitu služeb a výrobků,
- měnící se povaha práce i způsoby řízení, delegování a rozšiřování pravomocí,
- globalizace,
- nutnost snižování nákladů,
- orientace na kvalitu pracovního života, která se projevuje právě ve zvýšené potřebě lidí se vzdělávat,
- dobrá zaměstnavatelská pověst a atraktivita, která usnadňuje získávání a stabilizaci zaměstnanců v organizaci (Koubek, 2015, s. 252–253).

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je tak jedním ze základních kamenů úspěšnosti organizace. Patří mezi důležité úkoly rozvoje lidských zdrojů v organizaci a je propojené s mnohými personálními procesy, kterým se bude autorka blíže věnovat v další kapitole. Obsahem jsou zejména:

- „*Přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa.*“ (Koubek, 2015, s. 253) Tj. podélná flexibilita (v rámci zastávaného pracovního místa).
- Zvyšování použitelnosti zaměstnanců, jejich znalostí a dovedností i v jiných oblastech, tj. příčná flexibilita (rozšiřování pracovních schopností).
- Rekvalifikační procesy v rámci organizačních změn – změna pracovního místa, změna kvalifikace.
- Přizpůsobování pracovních schopností nových zaměstnanců požadavkům daného pracovního místa, používané technice, využívaným technologiím a organizaci jako takové. Tento proces nazýváme tzv. orientací pracovníka.
- Formování osobnosti zaměstnance. Jeho vlastností, které ovlivňují mezilidské vztahy, usnadňují vyrovnávání se se změnami v organizaci, napomáhají zvládnání zátěžových situací, ovlivňují chování, potřeby, hodnoty, odpovědnost i postoje zaměstnanců. Vlastností, které mají významný vliv na motivaci zaměstnance, vztahy na pracovišti i pracovní spokojenost a pracovní výkonnost (Koubek, 2015, s. 253–254).

## **Cíle vzdělávání zaměstnanců**

Cílem vzdělávání v organizaci by podle Tureckiové (2004, s. 92) neměl být jen rozvoj odborných způsobilostí, kvalifikace či osvojování nových znalostí, ale zejména dosažení změn v myšlení a jednání zaměstnanců a jejich připravenost na změny.

Ve vzdělávání dospělých má právě cíl (nebo jejich soustava) rozhodující místo. Je výrazem záměrného působení a vyjadřuje:

- „*kdo má koho co naučit*“ (rozšířit, zlepšit, ujasnit, aplikačně prověřit),
- „*s jakým výsledkem, v jakém čase a v jaké kvalitě*“ se toho má dosáhnout (Barták 2015, s. 21).

Hroník (2007, s. 127) představuje dva základní cíle vzdělávání v organizaci, a to:

- rozvoj způsobilostí zaměstnanců všeho druhu,
- zvýšení krátkodobé a dlouhodobé výkonnosti.

Právě jasně definované cíle jsou základem úspěšnosti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Toto pravidlo nalezneme již v odkazu J. A. Komenského, jak uvádí Barták (2007a, s. 14; 2008b, s. 13): „*Cokoli konáš a konati budeš, měj před očima cíl; zkoumej prostředky k cíli; když jsou dány prostředky, osvojuj si přesný způsob jejich využití ...*“ Stavět je třeba od základů, postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, učit se vyvozovat vlastním rozumem, pozorováním atd. To celé za podmínek dodržení pravidla již zmíněného jasněho cíle, jednoty tří podmínek (umět, chtít, moci) a pravidla racionality, tzn. systematicky dosahovat cílů s minimální námahou a minimálními náklady. To jsou „*pravidla práce a života*“ J. A. Komenského (Barták, 2008a, s. 26).

Barták (2015, s. 21) zde dále člení cíle na hlavní, směrné, které vyjadřují základní zaměření vzdělávacího procesu a dílčí, operační, představující konkretizaci hlavních cílů z hlediska požadavků na obsah, kvantitu, kvalitu a časovou i finanční náročnost zamýšleného vzdělávání.

Pro úspěch vzdělávacích a rozvojových aktivit je důležité se vrátit k potřebě splnění zmíněných tří podmínek, a to: „*UMĚT – CHTÍT – MOCI*“, kde umět, představuje rovinu kvalifikační, předpokládá požadovanou míru vědomostí, schopností, dovedností a zkušeností, představuje potenciál člověka, jeho aktivní vzdělávání a sebevzdělávání v souladu se současnými a budoucími potřebami. Chtít je rovinou energetizační, která představuje osobní nasazení člověka, sdílení firemních hodnot a kultury, aktivitu, motivaci. Moci, je pak rovinou spjatou s firemní organizační kulturou, prostředím

v němž jedinec může realizovat své zájmy, potřeby, ambice a aspirace. Tzn. umožnit zaměstnancům „dělat správné věci“, vybírat nejvhodnější varianty řešení a nejen „dělat věci správně“ bez ohledu na jejich smysluplnost (Barták, 2007a, s. 14–17 a 102; Barták, 2011, s. 172).

Stupeň využití potenciálu ve prospěch organizace závisí na faktorech, které ovlivňují zmíněné dva další členy triády, tedy „chtít“ a „moci“. Těmito faktory jsou participativní řízení (zapojování zaměstnanců do řešení úkolů apod.), kooperativní prostředí, kvalitní motivující firemní kultura, zlepšování personálních procesů. Kumulativní účinek tohoto balíčku je oním nadstandardem, kterým se zpravidla odlišují organizace úspěšné od neúspěšných. Bohatstvím těchto, i z dlouhodobého hlediska úspěšných organizací, jsou zaměstnanci disponující nadstandardními znalostmi a nasazením, kteří efektivně využívají svých znalostí a dovedností ve prospěch organizace, ale i ve svůj vlastní (Barták, 2011, s. 105).

Jedná se zejména o způsobilosti:

- odborné (znalosti, dovednosti, ale i normativní vzdělávání),
- sociální (např. schopnosti týmové spolupráce s ohledem na vytváření a rozvíjení vstřícných vztahů na pracovišti, emoční inteligence),
- osobnostní (např. empatie, asertivita, komunikační dovednosti, kreativita) (Barták, 2011, s. 105–106).

Vzdělávání zaměstnanců v organizaci tak může plnit celou řadu funkcí, a to:

- humanizační (orientace na člověka),
- integrační (chápání věcí a jevů, znalostí a zkušeností v souvislostech),
- kvalifikační (osvojení veškerých výše zmíněných způsobilostí potřebných pro výkon činnosti na daném pracovním místě),
- komunikační (osvojení schopností účastníků informace přijímat i vysílat),
- sociálně adaptační (začlenění vzdělávaného do pracovní skupiny či týmu, adaptace na kulturu organizace),
- morálně volní (osvojení znalosti etických principů organizace a jejich praktické uplatňování v chování a jednání zaměstnanců v běžném každodenním životě organizace) (Barták, 2015, s. 31–34).

Hroník (2007, s. 127) rozlišuje funkce: orientační a adaptační, integrační, kvalifikační, specializační, motivační, inovační a změnová.

### **Oblasti vzdělávání zaměstnanců**

Koubek (2015, s. 254–255) rozlišuje tři oblasti formování pracovních schopností člověka:

- Oblast všeobecného vzdělávání – základní znalosti a dovednosti, orientované převážně na sociální rozvoj jedince, které umožňují člověku pohybovat se ve společnosti a v návaznosti na ně získávat a rozvíjet další specializované schopnosti a vlastnosti. Do této oblasti nezasahuje aktivita organizací.
- Oblast odborného vzdělávání – formování kvalifikace (odborná neboli profesní příprava). Proces přípravy na povolání, formování specificky orientovaných znalostí a dovedností a jejich přizpůsobování měnícím se požadavkům. Patří sem tedy základní příprava na povolání, prohlubování kvalifikace, ale také rekvalifikace a orientace zaměstnance v organizaci.
- Oblast rozvoje zaměstnanců – sahá za hranice znalostí a dovedností, které jsou nutné pro výkon současné pracovní pozice. Zaměřuje se na komunikační schopnosti, vedení lidí, práci s informačními technologiemi, time management apod. Jedná se tedy nejen o formování pracovních schopností jedince. Smyslem je spíše rozšiřování pracovního potenciálu zaměstnance než kvalifikace samotné. Má pozitivní odraz v kvalitě mezilidských vztahů, spokojenosti zaměstnance, flexibilitě, zvýšení pracovního výkonu, a tak přispívá k naplňování cílů organizace. Současně zvyšuje i možnosti jednotlivce v uplatnění na vnějším trhu práce (Koubek, 2015, s. 257).

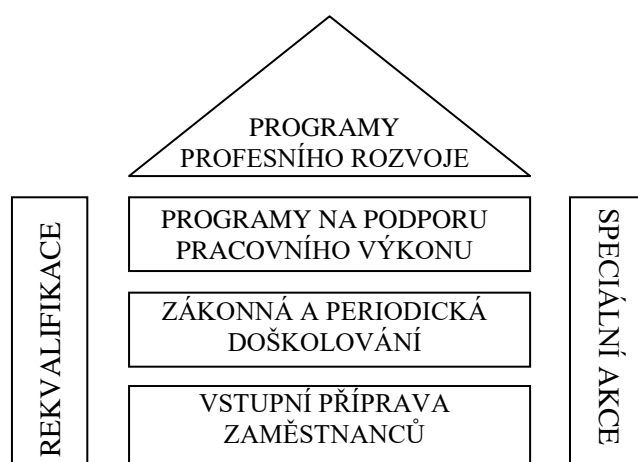
Hroník (2007, s. 128–129) dělí oblasti vzdělávání podle časové osy a průběhu kariéry na etapu orientace a adaptace. Dále etapu rozvoje a vzdělávání, kam řadí získávání další odbornosti, kvalifikace a rekvalifikace, udržení odbornosti, specializace, inovace a prohlubování odbornosti, vedoucí k postupu v hierarchii a nakonec oblast péče o odcházející zaměstnance – outplacement. Z hlediska obsahu, rozděluje vzdělávání na tvrdé a měkké kompetence a rozlišuje vzdělávání na:

- funkční – navazuje na popis vykonávané práce, má charakter odborné přípravy a představuje tzv. učení do zásoby,
- doplňkové funkční – rozšíření, prohlubování stávající odbornosti,
- manažerské – nácvik skupinového, týmového řešení problémů, rozvoj manažerských způsobilostí,
- jazykové,

- školení v oblasti informačních technologií,
- účelové vzdělávání – do této skupiny patří stress management, time management, má charakter rozvoje měkkých dovedností,
- školení ze zákona.

Přehledné schéma vzdělávání zaměstnanců v organizaci je vyjádřené na následujícím obrázku.

Obrázek 7: Stavba vzdělávacího systému v organizaci



Zdroj: Eisel, 2014, s. 48 (vlastní zpracování)

Vzdělávání zaměstnanců v organizaci tedy zahrnuje „*povinné a kvalifikační vzdělávání, zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace zaměstnance, je součástí profesního vzdělávání, představuje část systému formování pracovních schopností člověka a zahrnuje rozvoj kompetencí zaměstnanců*“. (Bartoňková, 2010, s. 11)

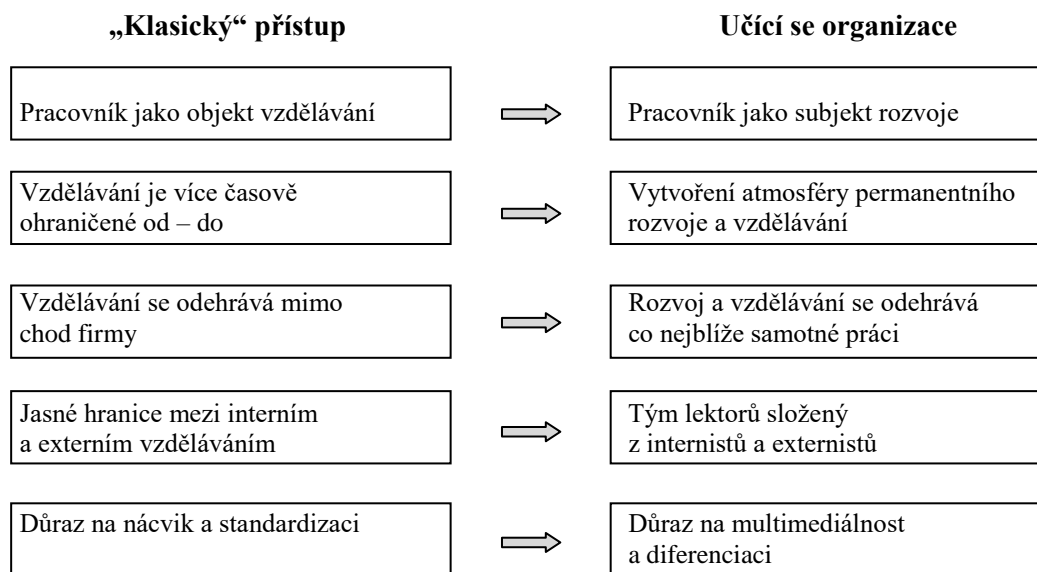
Barták (2011, s. 106) upozorňuje, že je třeba se orientovat zejména na rozvíjení kritického myšlení, personálních, sociálních a odborných znalostí a dovedností a komplexně pojímaných způsobilostí, spjatých s hodnotami, postoji, chováním a jednáním vzdělávaného, tedy celkovou kvalitou osobnosti zaměstnance a schopnostmi uplatnění dovedností v praxi.

## 2.4 Učíci se organizace

Je třeba si uvědomit, že učení je spojeno s existencí člověka jako takového. Provází ho od narození až do stáří. Ve své genetické podstatě je vybaven touhou po poznání a je obdařen předpoklady učit se. To ovlivňuje jeho rozvoj i utváření osobnosti, které již bylo v rámci této kapitoly zmíněno. Prostřednictvím učení si jedinec utváří pohled na okolní svět i na své místo v něm. Vytvářejí se tak předpoklady pro jeho aktivní a tvůrčí činnost (Častorál, 2013, s. 269).

Tzv. klasický přístup ke vzdělávání zaměstnanců vidí pracovníka jako objekt vzdělávání. Za jeho vzdělávání a rozvoj odpovídá manažer – nadřízený pracovník. Pracovník absolvuje vzdělávání, které odpovídá jeho současné či plánované pozici. Vzdělávání je zpravidla časově ohraničené a odehrává se mimo organizaci. Oblasti interního a externího vzdělávání jsou striktně rozděleny a důraz je kladen zejména na nácvik a standardizaci. Hroník (2007, s. 116–122) dále upozorňuje, že v posledních letech sílí tlak na prokazatelný vliv rozvoje a vzdělávání na zvýšení výkonnosti, tedy měření efektivity vynaložených prostředků do této oblasti. Vzdělávání v organizaci tak směřuje k celostnímu přístupu, který představuje permanentní učení zaměřené na zvýšení výkonu i v delším časovém horizontu. Celostní přístup učící se organizace však vnímá pracovníka, oproti klasickému přístupu, jako subjekt nikoli objekt rozvoje. Ten odpovídá za svůj rozvoj, jehož podmínkou naplnění je samozřejmě bezbariérový a individuální přístup k rozvojovým programům. Dalším podstatným bodem je vytvoření atmosféry permanentního rozvoje a vzdělávání, tj. např. sdílení zkušeností, samostudium apod. Rozvojové aktivity a vzdělávání by se měly konat co nejbližší samotnému výkonu práce. Např. kouči, kolegové, v menší míře externisté. Hranice mezi využitím interních a externích lektorů mizí a velký důraz je kladen na využívání různých stylů vzdělávání a individualizaci. Znázorněno na následujícím obrázku.

Obrázek 8: Trendy v rozvoji a vzdělávání



Zdroj: Hroník, 2007, s. 122 (vlastní zpracování)

Právě organizace, myslící na budoucnost, chápající triádu umět-chtít-moci, směřují k učící se organizaci. To je organizaci, která vytváří prostor pro rozvíjení individuálního potenciálu svých zaměstnanců, participaci, podporuje aktivní vzdělávání a rozvíjení dosud nevyužívaných vlastností, schopností a dovedností, posiluje ve svých zaměstnancích víru ve vlastní schopnosti, zkvalitňuje morálněvolní vlastnosti, respektuje právo na omyl, ve kterém vidí možnost poučení se z vlastních chyb, podporuje rozvoj týmové spolupráce apod. (Barták, 2011, s. 173).

Častorál (2013, s. 264–266) uvádí, že dosud není vytyčena obecně závazná definice učící se organizace. Je však možné ji vymezit například jako soubor teoretických přístupů, metod, modelů a algoritmů, které organizace využívá k řešení složitých úkolů. Mezi znaky učící se organizace řadí Častorál například dialog, který má důležité postavení v učící se organizaci, vytváření příležitostí pro učení, inspirování a motivování zaměstnanců k využívání znalostních příležitostí, investování do vzdělávání svých zaměstnanců, rozvoj lidských zdrojů cestou učení se propojuje na ekonomickou budoucnost organizace, propojuje pracovní činnosti s učením, využívá moderních vzdělávacích technologií apod.

V učící se organizaci dochází k integraci – propojení informačních, učebních a řídicích procesů (řetězec data, informace, znalosti slouží jako základní mechanismus



adaptace člověka na výkon pracovní činnosti i život ve společnosti) (Mužik, 2008, s. 34–39). „*Management znalostí je systémový, organizovaný přístup k tvorbě, získávání, sdílení a užití znalostí k dosažení vyšší prosperity podniku.*“ (Mužik, 2008, s. 36) Procesy vzdělávání vedou k cílenému osvojování vybraných vědomostí, dovedností a návyků. „*V učící se organizaci by se mělo jednat o tzv. vyšší formu učení a to o objevování.*“ (Mužik, 2008, s. 37) „*Učící se organizace formuje odborné kompetence jedinců, týmů i celý systém odborných kompetencí firmy.*“ (Mužik, 2008, s. 39)

Učící se organizace je možné pojmout také jako organizace ovládané znalostmi. Častorál (2013, s. 268) uvádí, že zejména veřejná sféra je, alespoň zatím, vytvářením potřebných podmínek spojených právě s kulturou učení a vytvářením vhodného prostředí pro ni, neposkrvňována. Upozorňuje, že je třeba, tedy nejen ve veřejném sektoru, budovat infrastrukturu s databázemi znalostí.

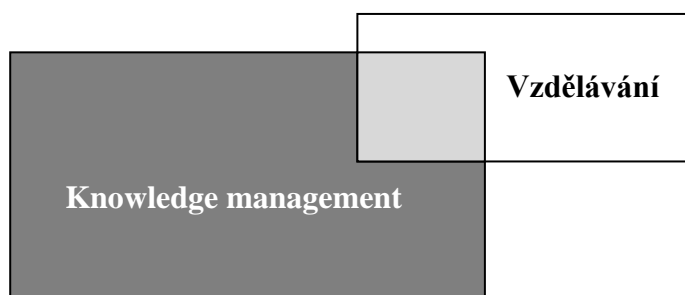
Znalosti, spolu s daty a informacemi, tvoří cyklický řetězec: „data – informace – znalosti“. Data jsou vytvářena symboly, tedy čísly, písmeny, obrazem, zvukem apod. Informace jsou účelově zpracovaná data, neboli výklad dat, s pochopením jejich vzájemných vztahů. Znalosti představují informace, zpracované do využitelné podoby, mají svou užitnou hodnotu a tedy i cenu (Častorál, 2013, s. 254 a 255).

Barták (2008b, s. 25) uvádí, že znalosti je možné chápat jako informace obohacené o naše předchozí zkušenosti, dovednosti, vztahy, hodnoty, principy a mentální modely a uschopněné a způsobilé k využití. Je třeba rovněž uvést, že v praxi užíváme znalosti explicitních, tedy formalizovaných nebo minimálně formalizovatelných a znalostí tacitních, které příliš formalizovat nelze.

Znalostní management (knowledge management) definuje Častorál (2013, s. 253) jako „*cílevědomé řízení tvorby, sdílení a využívání znalostí*“. Znalostí máme na mysli informaci, která byla zpracována tak, aby byla srozumitelná a využitelná. Je to zdroj, který se užíváním nespotebovává, ale rozmnožuje. Jedná se o přístup k vědomostem, dovednostem, schopnostem a zkušenostem, kterými organizace oplývá ve znalostech svých zaměstnanců.

Hroník (2007, s. 84 a 85) staví do řetězce „data – informace – znalosti“ ještě „způsobilosti“ (moudrosti, komplexní poznání), které spolu se znalostmi vytváří intelektuální (znalostní) kapitál organizace.

Obrázek 9: Vztah vzdělávání a knowledge managementu v organizaci



Zdroj: Hroník, 2007, s. 77 (vlastní zpracování)

Arnold (2007, s. 375–376) upozorňuje, že vytváření učících se organizací představuje nové výzvy v oblasti pracovní psychologie. Mohou se organizace skutečně učit? Jsou jednotlivci opravdu schopni se neustále učit a přizpůsobovat změnám a prostředí, nebo měnit prostředí tak, aby vyhovovalo jednotlivci?

Není snadné přesně vymezit hranice tzv. „klasického“ a celostního přístupu k rozvoji a vzdělávání, a stejně tak nesnadné je v některých případech vzdělávacích aktivit rozlišit mezi „pouhým“ vzděláváním nebo rozvojem zaměstnanců.

## 2.5 Systematické vzdělávání zaměstnanců v organizaci

Systém vzdělávání zaměstnanců v organizaci zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity. Od orientace zaměstnance, jeho doškolení, rekvalifikace až po rozvoj zaměstnance organizovaný zaměstnavatelem. Intenzita a širší okruhu vzdělávacích aktivit organizovaných zaměstnavatelem, se velmi liší. Některé organizace spolupracují s externími dodavateli vzdělávacích služeb, jiné organizace mají vypracovaný svůj vlastní systém vzdělávání, mají své vlastní lektory a někdy i vlastní vzdělávací instituce, jiné se přiklánějí k zajištění vzdělávání zaměstnanců jen v naléhavých případech (Koubek, 2015, s. 258–259).

Nejefektivnějším způsobem vzdělávání zaměstnanců je právě organizované systematické vzdělávání. Takové vzdělávání v organizaci má cyklický, pravidelný charakter a vychází ze vzdělávací politiky organizace. Je podloženo vlastními

organizačními a institucionálními předpoklady a sleduje cíle strategie vzdělávání. V takové organizaci existuje skupina zaměstnanců, která se těmito činnostmi a zajištěním podpory a realizace takto organizovaného vzdělávání, zabývá (Koubek, 2015, s. 259). Jsou to lidé, kteří vědí, jakým způsobem vzdělávat a dopad vzdělávání vyhodnocovat (Armstrong, 1999, s. 535).

Mezi výhody systematického vzdělávání je možné zařadit např. průběžné formování znalostí a dovedností zaměstnanců organizace, podle aktuálních potřeb. Organizace, která disponuje vlastními patřičně odborně připravenými zaměstnanci, má otevřenou jednu z nejeftivnějších cest k nalézání vnitřních zdrojů na pokrytí volných pracovních pozic. Rovněž usnadňuje získávání a stabilizaci zaměstnanců, zvyšuje pracovní spokojenost, výkonnost, motivaci a angažovanost, zlepšuje pracovní i mezilidské vztahy, posiluje sociální jistoty zaměstnanců, zvyšuje cenu jednotlivce na trhu práce, ale i atraktivitu organizace jako zaměstnavatele a směřuje k neustálému zdokonalování vzdělávacích procesů v organizaci díky zkušenostem z předcházejících cyklů. Mezi důležité přínosy patří také snížení průměrných nákladů na vzdělávání na jednoho zaměstnance (Koubek, 2015, s. 259–261; Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 82–83).

Tureckiová (2004, s. 96) charakterizuje systém vzdělávání v organizaci takto:

- má procesuální charakter, probíhá dlouhodobě,
- je primárně zaměřeno na potřeby jednotlivce,
- zahrnuje dva typy aktivit, kterými jsou aktivity tréninkové (školení) a rozvojové.

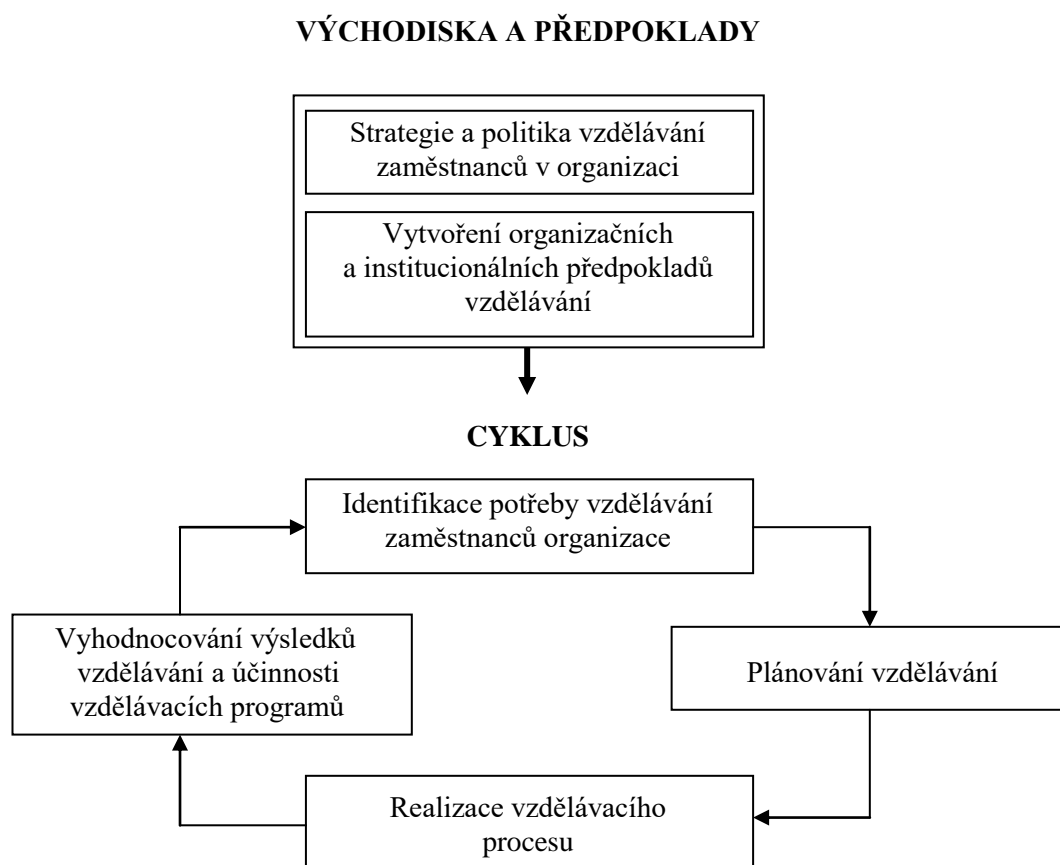
Armstrong (1999, s. 535) představuje čtyřfázový model vzdělávání v organizaci, který zahrnuje:

- definování potřeb vzdělávání,
- rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb vhodný,
- využití zkušených a školených školitelů při plánování a realizaci vzdělávání,
- monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivnosti.

Koubek (2015, s. 259) člení cyklus vzdělávání rovněž na čtyři fáze. Začíná identifikací vzdělávacích potřeb zaměstnanců organizace. Druhou fází je plánování vzdělávání s ohledem na rozpočet, časový harmonogram, oblasti vzdělávání, obsah, metody vzdělávání atd. Na tuto fázi navazuje vlastní proces vzdělávání = realizace vzdělávacího procesu. Čtvrtou fází je vyhodnocování výsledků vzdělávání a vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu a použitých metod, které je

podstatné pro přípravu následujícího cyklu vzdělávání, zejména pro fáze identifikace a plánování. Obdobné rozdělení kroků cyklu podnikového vzdělávání uvádí také Tureckiová (2004, s. 99), Hroník (2007, s. 134) a další autoři. Tento cyklus je znázorněn na následujícím obrázku.

Obrázek 10: Základní cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců v organizaci



Zdroj: Koubek, 2015, s. 260 (vlastní zpracování)

Jak z Obrázku 10 vyplývá, cyklus systematického vzdělávání se odvíjí od strategie a politiky vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci, která je závislá na personální strategii neboli strategii řízení lidských zdrojů. Ta je determinována z celkového poslání organizace (proč jsme tady), vize (kde chceme být v budoucnu), cílů (čeho chceme dosáhnout) a strategie (jak cílů dosáhnout) (Charvát, 2006, s. 34).

Slovo strategie pochází z řeckého názvu pro vojenské umění „strategia“. Je to např. obecný postup, jenž určitá osoba využívá pro řešení problémů, je to způsob vedení nebo řízení určité činnosti za účelem dosažení základních cílů apod. (Bartoňková, 2010, s. 12).

Je zřejmé, že k úspěšnému vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizaci, je třeba mít jasně definované cíle. Tam, kde organizace ví, čeho chce dosáhnout, tam právě strategie říká, jak toho dosáhnout (Charvát, 2006, s. 29). Strategie ovlivňuje dlouhodobé záměry organizace. Strategická rozhodnutí se pokouší o získání nějaké, zejména konkurenční výhody a mohou být do jisté míry reakcí na určité prostředí a změny, a může se jednat také o snahu předvídání změn. Na strategii může být pohlíženo jako na vycházení ze zdrojů a kvalifikací organizace. Může vést k nutné změně lidských, ale i jiných zdrojů v organizaci atd. (Bartoňková, 2010, s. 13; Charvát, 2006, s. 17).

Strategie rozvoje a vzdělávání zaměstnanců je tedy odvislá od nadřazených strategií (personální a organizační). Rozvoj a vzdělávání je jeden ze zásadních nástrojů, kterými je možné řídit pracovní výkon a souvisí s dalšími koncepty, jako jsou řízení podle kompetencí a metodika Balanced Scorecard, která pomáhá propojit strategie organizace s organizační kulturou. Zvyšuje také angažovanost zaměstnanců a jejich motivaci, lze ji užívat jako strategický manažerský systém řízení, zaměřený na dlouhodobé cíle, ale i jako systém měřící (Bartoňková, 2010, s. 36–53).

Identifikace kompetencí a tvorba kompetenčních modelů je jednou z klíčových částí tvorby strategie vzdělávání v organizaci (Bartoňková, 2010, s. 82). Hroník (2007, s. 73) upozorňuje, že „*v současnosti nemáme jiný nástroj, než je kompetenční model, který by vytvořil jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání, popřípadě odměňování*“.

Na celém procesu vzdělávání zaměstnanců se v organizaci podílí vlastníci organizace nebo členové vrcholového managementu, linioví manažeři, personální management, lektoři a v neposlední řadě účastníci samotní.

Na tvorbě koncepce vzdělávání v organizaci, utvářené na základě organizační a následně personální strategie, se podílejí v těch větších organizacích zpravidla specialisté útvaru lidských zdrojů (personálního útvaru) nebo přímo zaměstnanci útvaru vzdělávání. Avšak důležitými nositeli procesů, které s podnikovým vzděláváním souvisejí, jsou linioví manažeři (vedoucí útvarů na nejnižší řídicí úrovni). Jejich pozice

je významná zejména v kontextu se vzdělávacím cyklem. Mezi role liniových manažerů patří:

- návrhové nebo schvalovací (na základě předchozích zjištění z analýzy vzdělávacích potřeb, kterým se bude práce věnovat později, navrhuje nebo schvaluje plány vzdělávání pro následující období),
- tvůrce nebo spolutvůrce vzdělávacích akcí,
- lektor (školitel, trenér), kouč, mentor, nebo konzultant (podrobněji v podkapitole Formy a metody vzdělávání),
- účastník vzdělávacích akcí,
- hodnotitel vzdělávacích akcí jednak z pohledu účastníka, jednak z pohledu tvůrce nebo lektora (Tureckiová, 2004, s. 99–100).

## **2.6 Cyklus vzdělávání v organizaci**

### **2.6.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb**

V literatuře je popsáno mnoho definic pojmů analýza nebo identifikace vzdělávacích potřeb. Všechny se v něčem shodují a něco mají navíc. Nejjednodušším a nejvýstižnějším vyjádřením cíle analýzy vzdělávacích potřeb je provést identifikaci rozdílu mezi tím „co je“, a tím „co je žádoucí“. (Mužík, 2010, s. 272)

Podle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 85) spočívá analýza vzdělávacích potřeb v organizaci ve shromažďování informací o aktuálním stavu znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců, o výkonnosti jednotlivců, týmů a organizace jako celku, a v porovnání zjištěných údajů s požadovaným stavem. Obdobně definuje identifikaci vzdělávacích potřeb Vladimír Frk a popisuje ji jako nepřetržitý proces odhalování diferencí či deficitů v potřebných znalostech a dovednostech zaměstnanců (In: Prusáková, 2010, s. 110).

Podnikové vzdělávání je v podstatě hledání a následné odstraňování difference mezi stávajícím stavem a požadovaným stavem (Bartoňková, 2010, s. 11). Analýzou je ale možné identifikovat i problém, který není vzděláváním řešitelný (Bartoňková, 2010, s. 118).

Armstrong (2007, s. 503) upozorňuje na riziko vnímání tohoto jevu, jako pouhého dávání věcí do pořádku a vyplňování mezer, jako tzv. „model deficitu“. Vzdělávání je mnohem více. Zabývá se, nebo alespoň předpokládáme, že se zabývá, rozpoznáváním a uspokojováním potřeb rozvoje zaměstnanců.

Bartoňková (In: Prusáková, 2010, s. 87) uvádí dva druhy vzdělávacích potřeb:

- reaktivní – řešení stávajících problémů, např. pokles výkonnosti. Zajištění flexibility v rámci pracovního místa, která se váže např. na změnu technologií, legislativy, tzv. již zmíněná podélná flexibilita,
- proaktivní – který hledí do budoucna, vztahuje se ke strategii organizace. Zvyšování flexibility, provázané na kariérové plány a změny v organizaci, tzv. příčná flexibilita, kterou autorka již také popisovala v souvislosti s důvody pro zajištění vzdělávání a rozvoje zaměstnanců.

Jde tedy nejen o odstraňování identifikovaných disproporcí, ale také o zajištění rozvojových potřeb zaměstnanců.

Bartoňková (2010, s. 119) uvádí, že vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav, kdy zaměstnanec postrádá znalosti nebo dovednosti, které jsou důležité pro jeho další život – zachování psychických i fyzických nebo společenských funkcí. Podle Palána vzdělávací potřeby vychází z tendence jedince, dosáhnout rovnovážného stavu mezi svými dispozicemi a možným sociálním a pracovním uplatněním (In: Bartoňková, 2010, s. 119).

Vzdělávací potřeby dále mohou vycházet ze změn vnějšího prostředí organizace (demografické, technologické, legislativní, ekonomické prostředí nebo ze strany klientů, konkurence, dodavatelů) a ze změn vnitřního prostředí, které představuje např. změny ve strategii, organizační struktuře, technologiích apod. (Bartoňková, 2010, s. 119).

Belcourt a Wright (In: Mužík, 2010, s. 272) uvádějí čtyři důvody k analýze vzdělávacích potřeb:

- je základem pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců,
- naplnění právní odpovědnosti organizace (povinná přezkoušení a proškolení zaměstnanců vyplývající z legislativy),
- snížení morálního zastarávání dovedností zaměstnanců,
- zjištění nedostatků v různých oblastech, např. včasné neplnění termínovaných úkolů, vysoká chybovost, problémy v komunikaci apod.

Analýza vzdělávacích potřeb se tedy zaměřuje na chybějící dovednosti, znalosti, postoje (kompetence) zaměstnanců, identifikuje cílové skupiny, připravuje zaměstnance na převzetí nových povinností, pravomocí, zabývá se posouzením poměru vynaložených prostředků a přínosů vzdělávacích programů, navržením parametrů vzdělávání, témat a forem pro další vzdělávání (Mužík, 2010, s. 273).

Z uvedeného rovněž vyplývá, že je třeba identifikovat individuální potřeby zaměstnance a potřeby organizace. Tyto potřeby je třeba propojit, tzn. sladit zájmy organizace se zájmy jednotlivců (Hroník, 2007, s. 136). Pokud nebudou zaměstnanci dostatečně motivováni k výkonnosti a naplňování cílů organizace, nebudou aktivní ani v oblasti vzdělávání a rozvoje (Frk In: Prusáková, 2010, s. 118).

V praxi je možné se setkat se dvěma přístupy k identifikaci vzdělávacích potřeb, a to s přístupem klasickým, kdy vedoucí zaměstnanci sledují podřízené a všímají si jejich slabých stránek a nedostatků. Tyto nedostatky jsou vyvažovány vysíláním těchto zaměstnanců do vzdělávacích kurzů. Děje se tak často jednostranně, bez bližší komunikace s podřízeným. Dalším přístupem je tzv. participativní proces identifikace vzdělávacích potřeb. Vedoucí zaměstnanec je zde zainteresován na rozvoji svých podřízených a vychází ze snahy zaměstnanců o zdokonalení se. Výsledkem je nalezení optimálního řešení, které přinese efekt pro obě strany. K jeho dosažení je třeba navázat spolupráci mezi pracovníky v oblasti lidských zdrojů, vedoucími pracovníky a jednotlivými zaměstnanci (Mužík, 2010, s. 273).

Zajištění vzdělávání zaměstnanců organizace je ku prospěchu nejen organizaci, ale i zaměstnancům, a proto je vhodné, k požadavkům zaměstnanců samých, v této fázi přihlížet (Koubek, 2015, s. 263).

K identifikaci vzdělávacích potřeb dochází ve třech úrovních, kterými jsou jednatel, tým a organizace. Nejčastěji používanými metodami jsou analýzy dokumentů, hodnocení adaptačního procesu, analýza práce, analýza pracovních míst (modelů kompetencí), rozhovory, hodnocení pracovního výkonu, průzkumy vzdělávacích potřeb a klimatu v organizaci, týmové hodnocení, organizační kultura. Na úrovni organizace jsou to např. analýza strategických dokumentů, hlavních právních norem, trendů a potřeb zákazníků, srovnání s konkurencí apod. (Tureckiová, 2004, s. 100–101). Je možné využít tzv. SWOT analýzy (analýzy silných a slabých stránek organizace a příležitostí a hrozeb vnějšího prostředí organizace) nebo PEST analýzy



(analýzy faktorů politickoprávního, ekonomického, sociálněprávního a technologického prostředí) aj. Koubek (2015, s. 263) rovněž zmiňuje analýzy informací získaných od nadřízených zaměstnanců v oblasti potřeby kvalifikace řízených zaměstnanců, monitorování výsledků porad a diskusí, týkajících se pracovních problémů a pracovních úkolů.

Koubek (2015, s. 262) dále rozlišuje tři skupiny údajů:

- Údaje, týkající se celé organizace, které sledují strategické cíle organizace. Zahrnují analýzu organizační struktury, finančních a lidských zdrojů, analýzu řízení organizace i sociálního prostředí (Frk In: Prusáková, 2010, s. 112). Zásadní místo zde mají údaje o počtu, struktuře a pohybu zaměstnanců, využívání jejich kvalifikace apod. (Koubek, 2015, s. 262).
- Údaje, týkající se popisů pracovních míst vycházejících z analýzy práce (tj. úkoly, požadavky na schopnosti a dovednosti), zde také Koubek (2015, s. 262) zmiňuje informace o organizační kultuře, stylu vedení apod.
- Údaje o jednotlivých zaměstnancích - individuální charakteristiky získané např. z hodnocení zaměstnanců, záznamů o absolvovaných vzdělávacích kurzech, rozhovorů se zaměstnanci apod. (Koubek, 2015, s. 262).

Analýzu vzdělávacích potřeb je tedy třeba pojmut z mnoha úhlů a provázat. Její výsledek se bude odvíjet od cíle, který je sledován. Výstupem této identifikace může být totiž vytvoření plánu vzdělávání, plánu rozvoje zaměstnance, ale naopak i rozvázání pracovního poměru (Mužík, 2010, s. 277). Je tedy třeba zhodnotit výkon pracovníka. Belcourt a Wright (In: Mužík, 2010, s. 278) uvádí tyto čtyři základní kategorie příčin, které mohou zaměstnanci bránit v požadovaném výkonu:

- lidské (nedostatek znalostí, dovedností, motivace, organizační kultura),
- technické (špatný popis pracovního místa, časté technologické změny),
- informační (špatně definované cíle, neefektivní zpětná vazba),
- strukturální (nesprávné dělení činností a odpovědnosti, nedostatek flexibility).

Dále také rozpoznat rozdíly mezi požadavky a skutečností, identifikovat příčinu rozdílů a navrhnout možná řešení (Mužík, 2010, s. 277).

Současné koncepce řízení pracovního výkonu prohlubují vazbu mezi pracovním výkonem a vzděláváním. *„Identifikace potřeby vzdělávání a rozvoje se pak stává téměř výhradně záležitostí pravidelného hodnocení pracovníků a podílejí se na ní jak*

*bezprostřední nadřízený, tak i pracovník sám.*“ (Koubek, 2015, s. 264) Tého vzbě se bude autorka věnovat ještě ve třetí kapitole.

Právě v případě rozvojových potřeb, řadí Gruber, Kyrianová a Fonville (2016, s. 156) mezi nejčastěji využívané zdroje informací samotné zaměstnance, jejich nadřízené, personalisty a dále kvalitativní nebo kvantitativní metody získávání informací, např. hodnocení třistašedesátistupňovou zpětnou vazbou, development centrum a další.

Zjišťování vzdělávacích potřeb lze shrnout ještě jinak. Prvním krokem je navázání kontaktu se zaměstnancem a hledání oblastí jeho rozvoje a zdokonalování. Tento proces je vždy provázaný úzce s jeho pracovní pozicí, rolí v organizaci a požadavky na jeho jednání a chování. Dalším prvkem je formování motivace ke vzdělávání a učení. Poskytování dostatečného množství informací o organizaci, kam směřuje. Dosahování porozumění cílům organizace a ztotožnění se s nimi. Dalším důležitým krokem je, předložit zaměstnanci možnost, rozvíjet se. Konkrétní potřebu rozvoje pokrýt specifickou aktivitou, vyhodnocovat kvalitu a efektivitu vzdělávacích programů i aplikaci získaných poznatků do praxe organizace (Profesní vzdělávání dospělých, online, cit. 2018-02-24).

Je-li tedy identifikovaný problém řešitelný formou vzdělávání, pak je třeba jednat a rozhodnout, jakým způsobem má být vzdělávání realizováno, kým, kde a s jakými náklady (Bartoňková, 2010, s. 134).

## **2.6.2 Plánování vzdělávání**

Plánování vzdělávání je výstupem fáze identifikace vzdělávacích potřeb v organizaci, kde nejprve vznikají návrhy plánů a předběžné představy, formulují se první úkoly, cíle a návrhy rozpočtů (Koubek, 2015, s. 264).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 96–97) rozdělují proces tvorby na přípravnou fázi, realizační fázi a fázi zdokonalování.

Přípravná fáze zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů. Cíle slouží jako měřítko pro posuzování dosahovaných výsledků. Upozorňují, že je třeba rozlišovat mezi záměry a cíli vzdělávacího programu. Záměr vyjadřuje, co chce lektor

v průběhu kurzu probírat. Cíle nám říkají, jakými schopnostmi budou účastníci po absolvování vzdělávacího kurzu disponovat (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 96–97). Podobně popisuje záměr a cíle Arnold (2007, s. 359) a uvádí, že záměrem jsou obecná stanoviska. Záměrem vzdělávacího kurzu může být např. aplikace daňového řádu v praxi. Oproti tomu cíle jsou specifičtější a sdělují, co by měli účastníci být schopni vykonávat na základě jeho absolvování.

Realizační fáze zahrnuje zpracování jednotlivých etap a vlastní realizaci. Rozdělení úkolů, výběr způsobů učení a technik vzdělávání (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 97).

A fáze zdokonalování se týká samotné tvorby vzdělávacího plánu, která zahrnuje průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu s ohledem ke stanoveným cílům (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 97–100).

Zcela zásadní je pečlivě uvážit cíle vzdělávacího programu, tedy co by mělo vzdělávání přinést v oblasti konečného chování účastníků kurzu na pracovišti. Na každém programu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je třeba pracovat individuálně a jeho obraz průběžně rozvíjet, upravovat a přizpůsobovat novým potřebám, ale také reagovat na zpětnou vazbu, poskytnutou z realizace programu, která signalizuje nutnost změn (Armstrong, 2007, s. 505).

Bartoňková (2010, s. 135) v publikaci Firemní vzdělávání uvádí, že formulace cíle je v zásadě konkretizací identifikované mezery, která je řešitelná vzděláváním. Cíle vzdělávání v organizaci je možné rozřadit do několika úrovní. Pokorná (In: Bartoňková, 2010, s. 135–136) představuje nejčastěji využívanou hierarchizaci cílů:

- Výkonnostní cíl – má spíše podobu vize. Váže se na hlavní úkol identifikované vzdělávací potřeby. Zpravidla stanovuje vyšší standard, než jaký budou účastníci dosahovat na konci programu. *„Je to předpokládaný cíl, kterého by měli účastníci dosáhnout na základě získaných vědomostí a dovedností, ovšem v budoucnu.“* (Bartoňková, 2010, s. 135)
- Učební neboli studijní cíl – je provázaný na konkrétní vzdělávací kurz. *„Učební cíle předkládají konkrétní formulace záměrů, které mají být splněny samotnou akcí.“* (Bartoňková, 2010, s. 135) Tzn. konkrétní znalosti, dovednosti a schopnosti, kterými by měli účastníci kurzu po jeho zakončení disponovat.
- Umožňující (dílní, specifický) cíl – rovněž provázaný na konkrétní vzdělávací kurz. Definuje úroveň znalostí a dovedností, kterou by měli po absolvování kurzu

účastníci mít. „Dosažení této úrovně cíle umožňuje účastníkovi vzdělávací akce dosáhnout učebního cíle a následně výkonnostního cíle.“ (Bartoňková, 2010, s. 136)

Popisuje konečné chování účastníka, které by mělo být možné charakterizovat činnými slovesy a je pozorovatelné. Zaměstnanec by měl např. dokázat, změnit, řešit, vybrat, navrhnout, zjistit apod.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 99) dělí vzdělávací cíle na programové, které zahrnují cíle komplexního vzdělávacího plánu (programu vzdělávání organizace) a cíle konkrétní vzdělávací akce (kurzu), zahrnující cíle jednotlivých vzdělávacích aktivit, které dále mohou obsahovat právě dílčí cíle.

Jen pomocí stanovení učebních cílů je možné vzdělávací aktivity v organizaci připravit, realizovat a kontrolovat. Optimálně stanovené dílčí cíle mohou být použity jak pro přípravu vyučovacích činností, tak i pro návrh metod hodnocení vzdělávacího kurzu. Je tedy třeba v tuto chvíli stanovit, jakým způsobem účastník vzdělávacího kurzu prokáže dosažení vzdělávacího cíle (Bartoňková, 2010, s. 136).

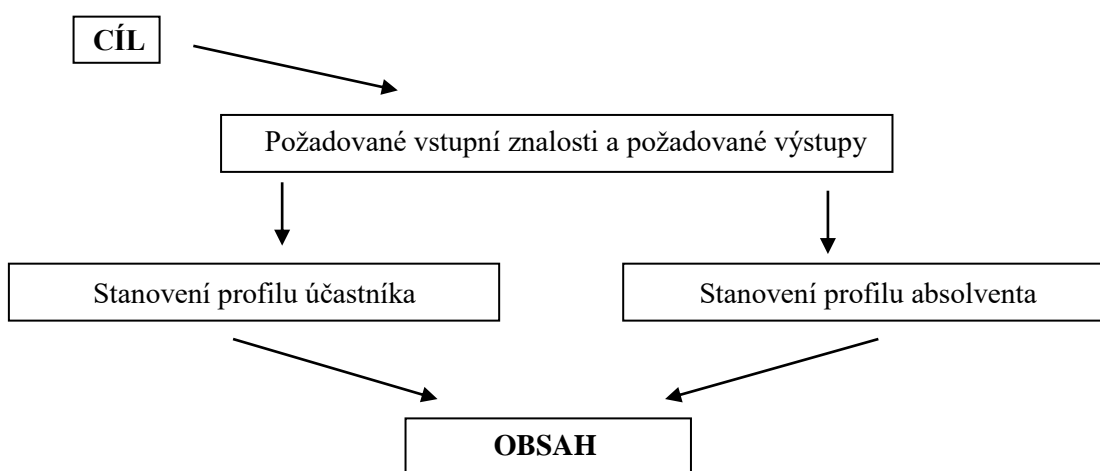
Správně připravený plán vzdělávání zaměstnanců by měl odpovědět na následující otázky:

- Jaký má být obsah vzdělávání, jaké jsou požadavky na chování, neboli změnu chování, které je třeba dosáhnout?
- Komu je vzdělávání určeno, kdo se bude vzdělávat (jednotlivci, skupiny, kritéria výběru účastníků, atd.)?
- Jakým způsobem (na pracovišti, mimo pracoviště, metody vzdělávání, použité pomůcky apod.)?
- Kým (interní nebo externí lektori, vzdělávací instituce či organizace sama)?
- Kdy (termín a časový harmonogram)?
- Kde (místo konání, vlastní vzdělávací zařízení, pronajaté prostory, soukromá vzdělávací instituce, zabezpečení ubytování, stravování, dopravy atd.)?
- Za jakou cenu (rozpočet)?
- Jakým způsobem se budou hodnotit výsledky vzdělávání a účinnosti jednotlivých vzdělávacích akcí, zvládnutí obsahu nebo cíle (metody hodnocení, kdo bude hodnotit a kdy)? (Mužik In: Bartoňková, 2010, s. 137; Koubek, 2015, s. 265)

Hroník (2007, s. 146) hovoří o plánování vzdělávání jako o designu a řadí sem pět elementů, které je třeba vzít v této fázi v úvahu:

- Kontext (společnost, kultura, strategie organizace).
- Účastník (styly učení).
- Lektor a interakce (uplatnění učebních zásad, strategií a taktik).
- Téma, obsah a jeho struktura.
- Prostředí (např. e-learning či outdoorové, apod.).

Obrázek 11: Vstupy a výstupy vzdělávací akce



Zdroj: Bartoňková, 2010, s. 144 (vlastní zpracování)

*„Vytvořený vzdělávací projekt (program) představuje základní dokument pro plánování, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích akcí. Úroveň jeho zpracování ovlivňuje rozhodujícím způsobem veškerou vzdělávací činnost v podniku.“* (Mužík, 2010, s. 283)

Ne u všech autorů se vyskytuje stejné pojetí použitých výrazů: plán, projekt, program, akce, kurz. Pojem projekt se nejčastěji vztahuje k přípravě konkrétní vzdělávací akce, kurzu. Pojem vzdělávací program nebo plán, představuje organizovaný soubor vzdělávacích akcí, např. roční vzdělávací plán.

Efektivita vzdělávacího kurzu je do určité míry dána právě pečlivým projektováním, do kterého patří identifikace vzdělávacích potřeb, interpretace výsledků (formulace cíle, stanovení profilu účastníka a absolventa, určení obsahu, tvorba studijních materiálů),

volba forem a metod vzdělávání, volba lektorů, návrh způsobu hodnocení vzdělávacího kurzu a organizační, materiální, technické i finanční zabezpečení (Bartoňková, 2010, s. 115–116). Právě kalkulace vzdělávacího projektu je důležitou součástí plánování. Někteří manažeři jsou přesvědčeni, že přínosy vzdělávání zaměstnanců v organizaci nejde vždy správně kvantifikovat. Avšak často se ocitají právě pracovníci zaštiťující vzdělávání v organizaci před úkolem, vyčíslit pozitivní odraz realizovaných vzdělávacích akcí. Konečné vyúčtování je pak podkladem pro vyjádření ekonomické efektivity uskutečněné akce (Bartoňková, 2010, s. 175).

Při tvorbě vzdělávacího plánu obecně, ale také v organizaci, je třeba dbát na kvalitu a nepomíjet adaptabilitu vzdělávacích programů (reakce na prostředí neustálých legislativních, hospodářských, technologických a společenských změn). Nezapomínat na rovnost přístupu ke vzdělávání mužů i žen (Mužík, 2010, s. 284–286). Bartoňková (2010, s. 57) připomíná důležitost bezbariérového přístupu ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců, tzn. bez ohledu na jejich pozici v organizaci a jejich výkonnost. Na druhou stranu je třeba dbát na zaměření některých kurzů právě z hlediska umístění zaměstnanců v hierarchii organizace:

- vzdělávání vrcholového managementu,
- vzdělávání nižšího a středního managementu,
- vzdělávání řadových zaměstnanců,
- vzdělávání perspektivních zaměstnanců, potenciálně řídicích zaměstnanců,
- vzdělávání pro všechny zaměstnance (Beneš, 2014, s. 160).

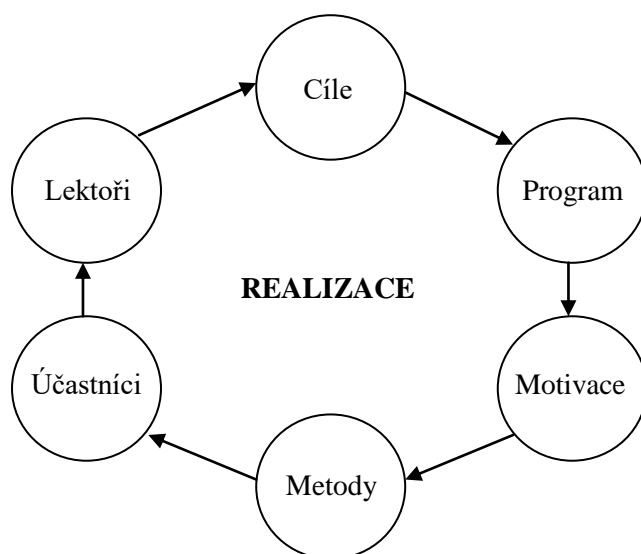
Zároveň je třeba zajistit komplexnost nabídky vzdělávání, tak aby nedocházelo v organizaci k situaci, kdy určitý zaměstnanec může být vyslán na několik různých vzdělávacích kurzů v jednom roce a jiný na žádný (Dlouhodobé vzdělávání zaměstnanců, online, cit. 2018-02-24).

Mužík (2010, s. 277) uvádí, že stejně jako v jiných oblastech, i zde je možné se setkat s různými názory např. na to, zda by vzdělávání v organizaci mělo být zaměřeno na všechny zaměstnance nebo jen na určitou vybranou klíčovou skupinu zaměstnanců. Ale i na tuto otázku by nám měla v konkrétní situaci poskytnout odpověď analýza vzdělávacích potřeb. „*Čím konkrétnější je vzdělávací potřeba, tím je motivace člověka vyšší.*“ (Mužík, 2010, s. 286)

### 2.6.3 Realizace vzdělávání

Zcela přirozeně, po pečlivém zpracování plánu vzdělávání, resp. projektu vzdělávací akce, nastává fáze samotné realizace. Tato fáze se skládá z několika prvků, z nichž některé nacházíme samozřejmě již ve fázi plánování. Tyto prvky jsou uvedeny na následujícím obrázku.

Obrázek 12: Prvky procesu realizace vzdělávací akce



Zdroj: Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 99 (vlastní zpracování)

Cíle byly definovány v odstavci, který se věnoval plánování vzdělávání.

Program (projekt) konkrétní vzdělávací akce by měl obsahovat: časový harmonogram, obsah, použité metody a pomůcky.

Motivace k učení, tedy ochota, učit se, zdokonalovat své znalosti, dovednosti a schopnosti, významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Na motivaci ke vzdělávání ve značné míře působí zejména:

- Hodnota, kterou účastníci přikládají vzdělávacím aktivitám ve vztahu k současné pracovní pozici a budoucí kariéře, a náročnosti úkolů v rámci vzdělávacích aktivit.

Neměli by být ani příliš snadné – demotivující, ani příliš náročné – účastníci pak ztrácejí zájem.

- Podstatnou okolností je, zda obsah kurzu vyplývá ze zjištěných vzdělávacích potřeb, nebo se jedná jen o jednorázovou akci nesouvisející s identifikovanými potřebami (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 102–106).

Ke každému cíli, je třeba definovat prostředky a vhodné metody, jak jich dosáhnout. Ty budou popsány v podkapitole Formy a metody vzdělávání.

Významným prvkem podnikového vzdělávání, jsou samotní účastníci. Jejich motivační připravenost je přímo závislá také na emocionálním rozpoložení i kulturním a vzdělanostním zázemí. *„Cílový stav a dispozice účastníka mají vliv na to, jaký bude jeho přístup k učení.“* (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 106) Každá osobnost má vlastní styl učení a preferuje něco jiného. Těmito charakteristikami se zabývali Kolb, Honey a Mumford a specifikovali čtyři typy účastníků (In: Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 106–107):

- Aktivisté – rádi přijímají nové výzvy, motivující je pro ně, účastnit se krátkých činností teď a hned, věci by měly mít rychlý spád, vyhovuje jim „být vhozeni do vody“, jsou rádi součástí týmu, poskytují mu své nápady.
- Reflektor – účastníci tohoto typu rádi zůstávají v pozadí, pozorují situaci a uvažují o ní z různých úhlů. Mohou tak „být nad věcí“. Potřebují dostatek času.
- Teoretici – potřebují znát základní předpoklady, principy, teorie, systémy. Mají tendenci být objektivní a analytičtí. Mají rádi otázky.
- Pragmatici – zajímají je nové myšlenky, rádi experimentují. Jsou nadšeni z nových poznatků a těší se, až je převedou do praxe. Problémy a příležitosti jsou pro ně výzvou.

Důležitým předpokladem úspěšných lektorů jsou jejich osobnostní předpoklady. Zpravidla bývají vybíráni z řad manažerů (vedoucích pracovníků) na základě odborných znalostí, ale méně na základě osobnostních a pedagogických předpokladů. Dobrý lektor musí být zralou a vyrovnanou osobností, aby si získal důvěru účastníků a mohl zastávat všechny role. Je třeba, aby disponoval vysokou mírou sociální inteligence (schopnost dobře se orientovat v lidských vztazích), tedy aby měl dobré komunikační dovednosti, empatii, zvládal emoce a oplýval určitým charisma (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 106–118).



Celá fáze realizace, kterou vrcholí cyklus vzdělávání, tedy není jen o samotném konání akce, ale zahrnuje, řekněme i vyladění detailů.

První etapou je příprava. Zahrnuje přípravu lektora interního či externího, kterou představuje jeho příprava profesní i příprava na konkrétní akci. Dále sem patří příprava účastníků a jejich dostatečná informovanost o vzdělávací akci (tj. datum, hodina zahájení a místo konání, cíl a téma kurzu, důvody, proč je tento kurz třeba absolvovat, jaké jsou vhodné aktivity před zahájením kurzu, informace o lektorovi, informace o kontaktní osobě, ubytování, stravování, případně o způsobu úhrady nebo vhodném typu oblečení tzv. dresscode). Další etapou je organizační zajištění, tj. např. zabezpečení prostorů, stravování, ubytování, dopravy apod., ale také příprava učebny, technických zařízení, příprava učebních materiálů a pomůcek atd. Navazuje etapa vlastní realizace – ta je zahájena příjezdem lektora na místo konání. Zahrnuje samotné zahájení, dále monitorování průběhu, udržování aktivního prostředí, řešení nenadálých situací atd. Poslední etapou realizace je transfer. Tj. dokumentace průběhu vzdělávací akce a přenos získaných znalostí, schopností a dovedností do praxe. V této fázi je velmi důležitá motivace absolventů kurzu k samotné aplikaci získaných znalostí a dovedností. Kurz nekončí závěrečným testem nebo vyplněním dotazníku spokojenosti, ale podněcování k přenosu získaných dovedností do praxe je zejména v rukou nadřízeného zaměstnance (Bartoňková, 2010, s. 167–168; Hroník, 2007, s. 161–175).

V zásadě se očekává od zaměstnanců (potencionálních účastníků vzdělávacích kurzů), že převezmou významnou část odpovědnosti za řízení svého vlastního vzdělávání, ale je třeba jim poskytnout pomoc a podporu. Linioví manažeři mají klíčové postavení v plánování vzdělávání v tom, že posuzují pracovní výkon, hodnotí zaměstnance, uzavírají se svými podřízenými dohody týkající se plánů vzdělávání a osobnostního rozvoje a pomáhají jim tyto plány naplňovat tím, že jim předkládají příležitosti k učení. Měli by být srozuměni s tím, že podporovat vzdělávání zaměstnanců je velmi důležitou součástí jejich práce a povinností. Pracovníci personálních útvarů se tedy stávají spíše usnadňovateli vzdělávání. Ti se zaměřují hlavně na proces učení a obsah vzdělávacích kurzů. Analyzují vzdělávací potřeby a předkládají návrhy, jak tyto nejlépe uspokojovat. Zajišťují různá zařízení, obstarávají a poskytují učební materiály nebo také zprostředkovávají e-learningové programy, vzdělávací akce plánují a realizují (Armstrong, 2007, s. 506).

## 2.6.4 Monitorování a vyhodnocování

Investice do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců představuje investici do budoucnosti jak pro organizaci, tak pro zaměstnance jako takové. Tato investice vyžaduje čas, peníze, materiál a úsilí. Podstatné je, jaký počet zaměstnanců se vzdělávání zúčastní, jakou kvalitu bude mít vzdělávací program nebo jednotlivé kurzy (odraz v nárůstu pozitivních skutečností nebo úbytku negativních skutečností) a jaké náklady bude třeba vynaložit. Pro zajištění pozitivního vnímání vzdělávání v organizaci, jako hodnoty, je třeba zajistit vyhodnocování jeho přínosů. Avšak procesu vyhodnocování vzdělávání věnuje pozornost jen asi 35 % organizací (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 124 a 188).

Zpětná vazba, o efektivitě realizovaných vzdělávacích kurzů, je velmi důležitou součástí celého vzdělávacího cyklu. Cílem každé vzdělávací aktivity je zvýšení pracovního výkonu, potažmo zvýšení úspěšnosti organizace. Je tedy třeba znát odpověď na otázku, zda vzdělávací aktivita splnila svůj cíl (Hroník, 2007, s. 176).

Hodnocení vzdělávání v organizaci se nejčastěji zaměřuje na:

- zkoumání, zda byly během vzdělávání použity vhodné nástroje (metody vzdělávání, technické pomůcky, obsah, časový harmonogram apod.),
- zkoumání, názorů tedy odezvy účastníků kurzu,
- zjišťování, jaká je míra nově osvojených nebo rozvíjených znalostí a dovedností,
- zkoumání, jak dalece účastníci vzdělávací akce uplatňují nově nabyté znalosti a dovednosti v praxi (Koubek, 2015, s. 276).

V některých publikacích se setkáváme s použitím výrazu „evaluace“. Tohoto výrazu se využívá zejména při vstupu ekonomických úvah do oblasti vzdělávání. „*Evaluace znamená totéž co vyhodnocení a oba pojmy se používají synonymně jako ekvivalenty anglických termínů evaluation/assessment.*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 106) V pedagogice a andragogice představuje pojem evaluace hodnocení prováděné přesnými metodami, které vede k objektivním a ověřitelným výsledkům. Evaluace se tedy zabývá identifikací, porovnáváním a vysvětlováním údajů popisujících stav, fungování a výsledky vzdělávacího systému (Průcha a Veteška, 2014, s. 208).

Kritéria pro vyhodnocování (stanovování cílů a metod měření výsledků) vzdělávání je nutné zapracovat do projektu vzdělávání již ve fázi plánování. Je třeba se nezaměřovat jen na zážitky z konkrétní vzdělávací akce, ale je třeba se soustředit i na

vyhodnocování kompletního vzdělávacího procesu. Velmi zjednodušeně lze vyhodnocování vzdělávání vyjádřit jako: „*porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel*“ (Armstrong, 2007, s. 507–508)

Určit kritéria hodnocení je však velmi obtížné neb je vyhodnocování vzdělávání, jen velmi těžko kvantifikovatelné. Úroveň změny kvalifikací a vzdělání jako kvalitativních charakteristik je možné identifikovat jen nepřímou, z toho také plyne velká rozmanitost kritérií a postupů vyhodnocování. Zde je výčet alespoň některých z nich:

- porovnání výsledků vstupních testů účastníků s testy uskutečněnými po ukončení vzdělávacího programu,
- monitorování vzdělávacího procesu a programu, tedy hodnocení vhodnosti a účinnosti zvolených výukových metod a postupů, nebo hodnocení lektorů,
- kvantifikace praktického přínosu vzdělávání pomocí ekonomických ukazatelů, např. zvýšení produktivity práce apod. (Koubek, 2015, s. 274–275).

Každý z výše uvedených přístupů má svá úskalí a o jejich spolehlivosti je možné diskutovat. Možnosti měřit efekt vzdělávání závisí tedy, kromě jiného, na charakteru a obsahu vykonávané činnosti. U jednoduchých úkolů se může odrazit pozitivní vliv vzdělávání dosti výrazně a v relativně krátké době, zatímco např. u již zmíněných řídicích schopností, bude možné změny pozorovat okamžitě po absolvování vzdělávacího kurzu jen velmi obtížně. Tyto se budou projevovat postupně. Zde vyvstává otázka, kdy vlastně zkoumat efektivnost vzdělávání. Dalším podstatným zdrojem vlivu na efektivnost vzdělávání je již zmíněná motivace zaměstnanců vzdělávat se, dále pozitivní prostředí v organizaci ve vztahu ke vzdělávání, poskytnutí prostoru zaměstnancům pro uplatňování získaných znalostí a dovedností v praxi, využívání fondu pracovní doby apod. (Koubek, 2015, s. 275–276). Podrobněji pak v odstavci Péče o zaměstnance.

V literatuře i v praxi je možné nalézt mnoho různých přístupů k hodnocení výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu. Asi nejznámějším a nejrozšířenějším je členění metod měření, které vychází z modelu Kirkpatricka, který doporučuje čtyři úrovně vyhodnocování vzdělávání:

- Úroveň reakce – měření reakce účastníka vzdělávacího kurzu nebo měření jeho spokojenosti s obsahem, s prostředím, metodami apod. Je asi nejobvyklejší

hodnotící metodou. Zde je hledána odpověď na otázku: „*Libilo se jim to?*“ Tato metoda, která je snadno realizovatelná, obvykle s využitím dotazníku předloženého účastníkům na konci vzdělávací akce, je také velmi často kritizovaná pro svou nízkou vypovídací schopnost a riziko subjektivního zkreslení. Avšak jak uvádí Belcourt a Wright (In: Bartoňková, 2010, s. 186), použitelnost těchto formulářů může být zvýšena pečlivým zpracováním.

- Úroveň hodnocení poznatků – učení – měření množství znalostí a dovedností získaných v průběhu vzdělávacího kurzu je druhým nejsnazším druhem hodnocení. Na této úrovni se získávají informace o rozsahu předaných informací, míře plnění vzdělávacích cílů. Položena je otázka: „*Naučili se to?*“ (Belcourt a Wright In: Bartoňková, 2010, s. 186–187) „*Je třeba zjistit, kolik znalostí si účastníci osvojili nebo zlepšili a do jaké míry se změnily jejich postoje v žádoucím směru.*“ (Armstrong, 2007, s. 508) Měly by být tedy účastníkům předloženy testy před zahájením a po skončení vzdělávacího kurzu. Nejčastěji jsou to testy písemné ve formě papír a tužka, ale mohou být i ukázky prací, testování ve virtuální realitě apod. (Armstrong, 2007, s. 508; Bartoňková, 2010, s. 187).
- Úroveň chování – neboli změny chování. Položena je otázka: „*Použili účastníci získané znalosti a dovednosti v praxi?*“ O aplikaci získaných znalostí a dovedností přímo na pracovišti jde asi především. Pokud je to možné, je dobré zhodnotit chování účastníka před absolvováním vzdělávacího kurzu i po něm, ale až v určitém časovém odstupu od skončení. Je třeba účastníkovi poskytnout čas pro změnu chování (Armstrong, 2007, s. 508). Mezi způsoby, jak zjistit, zda dochází k přenesení naučených dovedností do praxe, patří např. pozorování ze strany odborníků, či nadřízených pracovníků. Nebo je naopak vhodné, získávání názorů podřízených zaměstnanců na nové dovednosti vedoucího zaměstnance, názorů od zákazníků, klientů. Dále jsou samozřejmě využívány všechny nástroje hodnocení zaměstnanců a pracovního výkonu (Bartoňková, 2010, s. 187–188).
- Úroveň hodnocení výsledků – je nejsložitější úrovní hodnocení přínosů vzdělávání v organizaci, zde je již hodnocen odraz realizovaného vzdělávání v organizačních ukazatelích. „*Jde o posouzení prospěšnosti vzdělávání z hlediska jeho nákladů.*“ (Armstrong, 2007, s. 509) Hodnocení na této úrovni by nám mělo přinést odpověď na otázku: „*Došlo ke změně efektivity organizace?*“ (Bartoňková, 2010, s. 186)

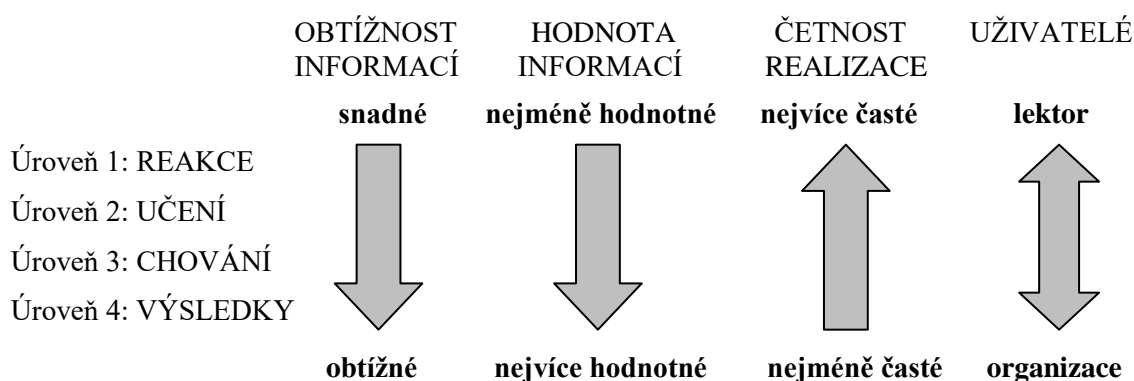
Cílem je identifikovat, jak významně přispělo vzdělávání ke zvýšení výkonu organizace. Musí určit míru, v jaké byly dosaženy cíle v různých oblastech jako např. zvýšení produktivity práce, snížení počtu úrazů, snížení nemocnosti, zvýšení spokojenosti zákazníků apod. Každé hodnocení je snazší, pokud je kvantifikovatelné, vychází z tzv. tvrdých údajů (např. počet stížností, čas). Měkké údaje představují změny, např. v pracovním prostředí, postojích, vztazích, pocitech apod. Tyto údaje jsou velmi těžko prokazatelné a jejich přímý vliv na výsledky organizace, v tzv. tvrdých datech, mohou být po dlouhou dobu nepozorovatelné. Jak uvádí Kirkpatrick: „*Bud'te spokojeni alespoň s určitými známkami pozitivního dopadu, protože jasné důkazy je obvykle nemožné získat.*“ (In: Armstrong, 2007, s. 509)

Mužík (2012, s. 123) uvádí, že „*vzdělávání jako investice do lidských znalostí a dovedností může podporovat ekonomický růst, zvyšovat produktivitu, mít pozitivní vliv na osobní a sociální rozvoj a jako každá investice obsahuje náklady očekávání výnosů*“.

Armstrong (2007, s. 510) uvádí, že čím pečlivěji se organizace zabývá identifikací vzdělávacích potřeb, tím konkrétnější budou cíle a tím vyšší bude předpoklad efektivního vyhodnocování. Zmiňuje také rozpracování Kirkpatrickova modelu Hamblinem v roce 1994, který převzal, v téměř nezměněné podobě první tři úrovně hodnocení a čtvrtý stupeň rozpracoval na dva samostatné, a to dopad na výkon organizační jednotky a dopad na výkon organizace. Zdůrazňuje, že všechny tyto úrovně tvoří jakýsi řetězec, kdy akce (tedy vzdělávání) vyvolává reakce, ty vedou k učení, které má za následek změny v chování jednotlivce, které vedou ke změnám v organizační jednotce, potažmo v organizaci jako celku. Tento řetězec charakterizuje účinnost vzdělávacího procesu.

V modelu čtyř Kirkpatrickových úrovní, je pravděpodobně nepřínosnější hodnocení právě na čtvrté úrovni. Vyhodnocování však může být zahájeno na jakékoliv úrovni (Armstrong, 2007, s. 511). Tyto možnosti a jejich přínos jsou znázorněny na následujícím obrázku.

Obrázek 13: Možnosti využití Kirkpatrickova modelu evaluace



Zdroj: Bartoňková, 2010, s. 186 (vlastní zpracování)

Vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci probíhá na první a druhé úrovni téměř pravidelně. Vyhodnocování na dalších úrovních již tak samozřejmé nebývá. Pokud organizace přes veškerá možná úskalí přistoupí k měření efektivity vzdělávacího procesu na všech jeho úrovních, lze podle Tureckiové (2004, s. 108) pozorovat efekty na stupních:

- „jednotlivce nebo týmu – osobnostní rozvoj a rozvoj kariéry,
- firmy jako celku – viz 4. úroveň hodnocení,
- společnosti – vyšší zaměstnanost a také zaměstnatelnost lidí.“

K výše uvedenému je třeba ještě doplnit, že vyhodnocování výsledků vzdělávání se ve spolupráci s oddělením personálním účastní tyto subjekty:

- vrcholový management,
- vedoucí pracovníci na všech řídicích úrovních,
- účastníci vzdělávacích akcí,
- externí odborníci,
- interní a externí zákazníci (klienti) (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 130).

## 2.7 Formy a metody vzdělávání

I vzdělávání v organizaci je možné rozdělit na vzdělávání neformální a formální. Většina učení neprobíhá v rámci formálních vzdělávacích programů. Dle Armstronga (2007, s. 465) 70 % z toho, co zaměstnanci vědí, se mohou naučit během procesů, které nejsou organizovány ani podporovány organizací. Neformální vzdělávání vyplývá z pozorování zkušenějších kolegů a řešení přirozených problémů během výkonu práce, ale jeho efektivnost je závislá na sebedůvěře, motivaci a schopnostech. Je neplánované a nesoustavné a může docházet k přebírání špatných zvyků.

Formy vzdělávání dospělých Palán a Langer (2008, s. 151) definují jako „*určitý rámec výuky, vnější organizační uspořádání vzdělávacího procesu, jeho stavbu*“. A to z několika hledisek, např:

- délka trvání (vyučovací hodina 45, 60 nebo 90 minut; delší časový úsek: den, týden; případně frekvence: jednorázové, opakované, krátkodobé či dlouhodobé),
- prostředí výuky (na pracovišti či mimo pracoviště, v přírodě, v tělocvičně, doma nebo virtuální prostředí apod.),
- organizačního uspořádání (interakce vzdělavatele a vzdělávaného – přímá nebo nepřímá),
- zaměření vzdělávacího procesu (z hlediska vzdělávání zaměstnanců v organizaci – kvalifikační nebo rekvalifikační kurzy).

Barták (2015, s. 125) uvádí tři základní formy vzdělávání, které je možné realizovat různými vzdělávacími metodami:

- Formy monologické, které jsou založeny na přímém ústním předání poznatků od lektora k účastníkovi (např. přednáška, popis, komentář apod.).
- Formy dialogické, založené na aktivním dialogu lektora s účastníkem nebo vzájemné interakci účastníků vzdělávacího procesu.
- Formy skupinové, složené a kombinované. Zpravidla vychází ze zážitků z týmové spolupráce, kooperace. Vychází z využití a kombinace vzdělávacích metod např. diskuse, simulace problémových situací a jiné skupinové práce.

Jednotlivé formy a metody vzdělávání stále prochází vývojem díky využívání nových technologií, postupů, informačních technologií a celkově vysoké frekvenci změn, které se promítají i do inovací ve vzdělávací oblasti.

Mužík (2010, s. 99) upozorňuje, že: „*Didaktické metody představují základ interakce mezi lektorem a účastníkem výuky.*“ Jednotlivé metody rozřazuje rovněž na monologické, diskusní a případové metody, na inscenace a manažerské hry, metody workshopu a koučování. Jejich vyjmenování je záměrné z hlediska zvyšující se míry aktivizace účastníka a jeho účasti na výuce (Mužík, 2010, s. 100).

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců se podle Armstronga (1999, s. 543–545) může uskutečňovat v organizaci při výkonu práce, v organizaci mimo výkon práce (interní) a externě – mimo organizaci.

Pro představení jednotlivých vzdělávacích metod vybrala autorka rozdělení metod z publikace Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky Josefa Koubka (2015, s. 265–273), který je rozřazuje do dvou základních skupin. Rozlišuje metody využívané na pracovišti, tzv. „on the job“, které jsou zpravidla vhodnější pro řadové zaměstnance nebo dělnické profese a metody využívané pro vzdělávání mimo pracoviště „off the job“, využitelné zejména pro vzdělávání vedoucích zaměstnanců či specialistů. V praxi se většinou aplikují obě skupiny metod pro všechny zaměstnance, zpravidla v různých kombinacích přizpůsobených konkrétním vzdělávacím potřebám.

### **Metody „on the job“**

Instruktaž při výkonu práce je nejfrekventovaněji využívanou metodou. Představuje zpravidla jednorázové zaučení nového nebo méně zkušeného zaměstnance. Pozorováním nebo napodobováním dochází k osvojení pracovního postupu. Metody se využívá zejména u jednodušších úkonů. Jejím přínosem je rychlost a spolupráce (Koubek, 2015, s. 267).

Coaching (koučování) – jedná se o dlouhodobější proces instruktáže. Zahrnuje předávání informací, vysvětlování, pravidelnou kontrolu výkonu zaměstnance. Podněcování a usměrňování zaměstnance k požadovanému výkonu s ohledem na jeho individualitu. Tato metoda umožňuje vybudování oboustranné spolupráce a komunikace mezi vzdělávaným a vzdělávatelem, který je vzdělávanému přidělen (Koubek, 2015, s. 267).

U obou zmíněných způsobů instruktáže dochází k předávání informací a učení pod tlakem pracovních úkolů, což může být někdy jejich nevýhodou.

Další metodou je mentoring, který je obdobou coachingu. Odpovědnost a iniciativu zde však na sebe přebírá zejména vzdělávaný. Mentora – rádce, si proto vzdělávaný



vybírá sám. Úkolem mentora, pokud tuto roli přijme, je stimulovat, usměrňovat a pomáhat vzdělanému v jeho kariéru cestě. Vytváří se zde vztah jakéhosi patrona a chráněnce. Mentor by měl být osobností bohatou na zkušenosti, znalosti a dovednosti. Je třeba si uvědomit, že zde existuje riziko špatné volby (Koubek, 2015, s. 267). Armstrong (2007, s. 469) uvádí, že by to měli být speciálně vybraní a proškolení jedinci, kteří dokáží poskytovat soustavnou podporu při vzdělávání a rozvoji jim svěřenému zaměstnanci, kteří ví „*jak to v organizaci chodí*“. Zde se autor odchyluje od tvrzení, že mentora si jedinec vybírá sám. Ale zároveň upozorňuje, že právě samostatná volba mentora odlišuje mentoring od coachingu, stejně jako jeho povaha pomáhání lidem při učení, oproti direktivnímu zvyšování výkonnosti lidí při coachingu. Také Roche (In: Cummings a Worley, 2009, s. 453) zmiňuje, že efektivita mentoringu spočívá nejen v ochotě sdílet dovednosti a zkušenosti, ale také v předávání dobrých znalostí o chodu a fungování organizace.

K novějším metodám patří counselling, kde se z jednosměrného vztahu stává dvousměrný. Využívá vzájemných konzultací, pozitivně ovlivňuje aktivitu a iniciativu, např. předkládání vlastních návrhů řešení problému. Poskytuje zpětnou vazbu. Je časově náročnější, ale obohacující pro vzdělaného i vzdělavatele (Koubek, 2015, s. 268).

Asistování je jednou z nejběžněji využívaných metod utváření pracovních návyků a dovedností. Vzdělaný je přidělen jako asistent ke zkušenému zaměstnanci a učí se od něj. Vzdělaný se postupně osamostatňuje. Využívá se při výchově jak řadových, tak i vedoucích zaměstnanců. Nevýhodou této metody může být riziko osvojení si nevhodných pracovních návyků a potlačení vlastního tvořivého přístupu (Koubek, 2015, s. 268).

Další metodou, kterou Koubek (2015, s. 268) uvádí, je pověření úkolem, které rozvíjí anebo je konečnou fází metody asistování. Vzdělavatel pověří vzdělaného zaměstnance určitým úkolem. Metody se využívá zpravidla při formování řídicích a tvůrčích zaměstnanců, kteří jsou vybaveni veškerými potřebnými pravomocemi, ale jsou při plnění úkolů sledováni.

Podobně, jako pověření úkolem, nabízí možnost, vyzkoušet si něco nového, aplikovat své znalosti a dovednosti a prohloubit si své zkušenosti, účast na projektu. Podněcuje iniciativu při předkládání nápadů, analyzování informací, přípravě i prezentování výsledků (Armstrong, 1999, s. 898).

Pro seznamování nových zaměstnanců s chodem a činností organizace nebo pro přípravu vedoucích pracovníků, se využívá metody rotace práce. Ta, jak již z názvu vyplývá, spočívá v postupném přidělování práce z různých pracovišť nebo oddělení organizace. Pozitivem této metody je pochopení vztahů a návazností činností v organizaci a rozvoj flexibility (Koubek, 2015, s. 269).

Velmi obvyklou metodou předávání informací a formování pracovních schopností zaměstnanců jsou pracovní porady. Je to neformální metoda, která umožňuje seznámení zaměstnanců s problémy, výměnu zkušeností, předávání znalostí a podporuje tolik důležitý pocit sounáležitosti zaměstnance s kolektivem a organizací (Koubek, 2015, s. 269).

Z vyjmenovaných vzdělávacích možností je zřejmé, že většina z nich má, kromě pracovní porady, individuální charakter. Metody „off the job“ naopak charakterizují vzdělávání skupinové. Mají často podobu vzdělávání ve školách. Jsou to např. vývojová nebo předváděcí pracoviště, vzdělávací instituce a zařízení (Koubek, 2015, s. 269).

### **Metody „off the job“**

Přednáška je forma rychlého jednostranného přenosu informací a znalostí, která není náročná na podmínky (Koubek, 2015, s. 270).

Seminář je přednáškou spojenou s diskuzí, opět umožňující předání znalostí, ale obohacené o možnost diskuse nad problémy a vytváření prostoru pro nové nápady (Koubek, 2015, s. 270).

Metodou již náročnější na využití techniky, např. audiovizuální, využití тренаžérů, zkušebních strojů, počítačových učeben apod. je demonstrování. Je více orientované na praktické dovednosti, kterých tak lze nabýt v bezpečném prostředí bez rizika úrazu či jiných škod. Ale je třeba si uvědomovat, že ne vždy jsou stejné podmínky ve vzdělávacím prostředí a na pracovišti samotném (Koubek, 2015, s. 270).

Mezi velmi oblíbenou a často využívanou metodu vzdělávání, zejména vedoucích a tvůrčích zaměstnanců, patří případové studie. Tato metoda je velmi náročná na přípravu, ale pomáhá rozvíjet analytické myšlení a schopnost nalézat řešení problémů. Jedná se o skutečné nebo vykonstruované problémy či situace. Účastníci vzdělávání je buď individuálně, nebo ve skupinkách studují a navrhují řešení problému (Koubek, 2015, s. 270).

Jednou z variant případových studií je workshop. Díky komplexnosti a týmovému přístupu umožňuje posuzovat praktické problémy z více pohledů (Koubek, 2015, s. 271).

Další variantou případových studií je brainstorming. V tomto případě je skupina účastníků vyzvána k předložení návrhů způsobů řešení. Po sumarizaci návrhů je uspořádána diskuse, na základě které se vybere nejlepší návrh řešení či jejich kombinace. Tato metoda podporuje alternativní přístup k řešení problémů a rozvíjí kreativní myšlení (Koubek, 2015, s. 271). Obdobou brainstormingu je brainwriting, kdy každý z účastníků nejprve pracuje sám a na samostatný papír píše své nápady v určitém časovém limitu. Následně je předá organizátorovi, ten jednotlivé nápady čte a zapisuje na společný flipchart nebo tabuli. Závěrečnou fází je diskuse nad výběrem nejlepší varianty jako při brainstormingu (Slovník manažerských pojmů, online, 2018-06-10). Barták (2007a, s. 135) upozorňuje, že je to metoda vhodná např. pro nesmělé účastníky, kteří neradi hovoří před publikem a mohou takto anonymně vyjádřit své nápady.

Velmi účinná a na přípravu náročná vzdělávací metoda, vhodná zejména pro formování rozhodovacích a vyjednávacích schopností, je simulace. Účastníci vzdělávací akce obdrží scénář situace a jsou požádáni o učinění řady rozhodnutí v určitém časovém úseku (Koubek, 2015, s. 271).

Na rozvoj praktických schopností a osvojení si určité sociální role, se zaměřuje metoda, nazývaná hraní rolí (manažerské hry). Jak vyplývá z názvu, účastníci na sebe dle připraveného scénáře berou určitou roli, dostávají se do střetů, poznávají povahu mezilidských vztahů, zkouší si možnost vyjednávání, učí se ovládat své emoce apod. (Koubek, 2015, s. 271).

Technologicky náročnou metodou, vhodnou zejména pro výběr, ale i vzdělávání manažerů, je development nebo také assessment centre (diagnosticko-výcvikový program). Účastníkovi jsou přiděleny k plnění a řešení různé úkoly z každodenní náplně práce manažera. Pomocí počítačového programu se mění množství, obtížnost, časová dotace plnění úkolů. Vytváří se tak různá úroveň tlaku a stresu na zaměstnance. K vyhodnocení již zpravidla existují připravená ideální řešení úkolů a rozhodnutí. Účastník tak může porovnat své postupy s těmi optimálními, učit se překonávat nebo

zvládat stres, hospodařit s časem, jednat s lidmi apod. Je obdobou případových studií, simulací a hraní rolí (Koubek, 2015, s. 271–272).

Outdoortraining (learning) neboli učení se hrou při pohybových aktivitách, patří mezi další metody, využívané pro vzdělávání vedoucích pracovníků. Jedná se o ideální propojení pohybu a hry. Kurzy je možné pořádat v přírodě, tělocvičně nebo vhodné učebně. Vzdělávání spočívá v zadání úkolu, který má podobu nějaké pohybové aktivity nebo hry. Úkol se většinou plní kolektivně. Jeden z účastníků přebírá vedení. Na splnění úkolu navazuje diskuse, ve které je rozebráno, jakých manažerských dovedností bylo zapotřebí pro splnění úkolu, nebo co by se dalo udělat jinak apod. U této metody je třeba počítat s neochotou jednotlivců si hrát a sportovat, s obavami ze zesměšnění apod., které je třeba překonat (Koubek, 2015, s. 272).

Armstrong (1999, s. 904) uvádí také skupinová cvičení, která mají za úkol rozvíjet schopnosti jednotlivců pracovat v týmu. Podobně jako třeba účast na projektu nebo outdoorlearning.

Poslední vzdělávací metodou, kterou Koubek (2015, s. 273) uvádí, je metoda, která může být využita jak k individuálnímu, tak ke kolektivnímu vzdělávání a je možné ji zařadit do skupiny vzdělávacích metod na pracovišti i mimo ně a je jí e-learning. Využití počítačů a informačních sítí je stále rozšířenější. Umožňuje individuální vzdělávací tempo, časovou flexibilitu, poskytuje zpětnou vazbu. Armstrong (2007, s. 481 a 484) upozorňuje také na pozitiva, která e-learning přináší a kterými jsou, snižování nákladů na realizaci a urychlení procesu vzdělávání. Rozlišuje tři typy:

- samostatný e-learning – účastník není napojen na počítačovou síť,
- živý e-learning – instruktor a vzdělávající jsou prostřednictvím sítě v kontaktu,
- kolektivní e-learning – pomocí sítě, chatu dochází ke sdílení a předávání znalostí a informací mezi jednotlivými účastníky.

Organizace mohou nakupovat a využívat univerzální e-learningové vzdělávací programy, nebo si nechat připravit vzdělávací programy vytvořené přímo pro danou organizaci, či pro konkrétní osobu. Vždy záleží na požadovaném obsahu a zaměření vzdělávacího kurzu (Armstrong, 2007, s. 483).

V současnosti se hovoří také o blended learningu, ten propojuje různé vzdělávací formáty, umožňuje vytvořit vzdělávací programy na míru a propojit tak výhody a nevýhody jednotlivých forem. Jedná se např. o propojení e-learningu a následné

diskuse na poradě. Využívá prvků videa, audia, propojení s workshopy i přednáškami. Je třeba zmínit také zpracování obsahu vzdělávacích kurzů do elektronických zařízení (tabletů a chytrých telefonů), jejichž využívání je dnes každodenní záležitostí a umožňuje získávání informací a vzdělávání odkudkoli a kdykoliv (3 trendy ve firemním vzdělávání pro rok 2015, online, cit. 2018-06-10).

Mezi vzdělávací metody patří rovněž samostudium, které je v podstatě součástí všech zmíněných metod. Umožňuje zaměstnanci individuální studijní tempo. Šetří pracovní dobu, avšak jeho obsah není příliš pod kontrolou zaměstnavatele. Od zaměstnance zase vyžaduje vydělení části svého osobního volna pro vzdělávací aktivitu (Koubek, 2015, s. 273).

Jako velmi praktické a efektivní se ukazuje kombinované vzdělávání. Kombinací vzdělávacích metod, kterými mohou být např. instruktáž, e-learning, přednáška, může organizace zabezpečit efektivní uspokojení vzdělávacích potřeb a naplňování plánu osobního rozvoje (Armstrong, 2007, s. 470).

Barták (2004, s. 126–132; 2015, s. 169–176) uvádí moderní nástroje rozvoje zaměstnanců a vedoucích zaměstnanců:

- Habilitace – slouží k identifikaci, které schopnosti a dovednosti je třeba zlepšit a vybrat vhodnou metodu rozvoje těchto schopností nebo jejich kombinaci.
- Vedení – schopné vedení dokáže využívat organizační vize, jejích záměrů a poslání k upevnování stability a dynamiky. Pomocí měkkých nástrojů řízení stimuluje a motivuje zaměstnance k naplňování těchto vizí.
- Řízení – prostřednictvím přidělování úkolů, stanovování dílčích cílů, hodnocením dosažených výsledků a poskytováním zpětné vazby přispívá k efektivnímu naplňování strategických cílů.
- Systemický management – směřuje zaměstnance k iniciativnosti, loajalitě a týmovému myšlení, podněcuje k rozvoji i výkonu a usiluje o přebírání odpovědnosti.
- Systemické koučování – jedná se o komplexní způsob řízení a rozvoje vedoucích i řadových zaměstnanců. Vychází z lidských potenciálních schopností se rozvíjet, překonávat osobní hranice a učit se na základě zkušeností. Vede k určování si vlastních cílů seberozvoje a nalézání individuálních cest, jak jich dosáhnout.

- Sebeřízení – sebereflexe, sebepoznání, sebehodnocení. Vychází z osobních postojů, zodpovědnosti k sobě samému, schopnosti stanovit si cíle, organizovat svůj čas, řídit svou činnost nezávisle a samostatně, zvládat stres.
- Komunikace – efektivní šíření a výměna informací v rámci organizace. Umění naslouchat, vést dialog, přesvědčovat, utvářet a rozvíjet týmovou spolupráci.
- Vyjednávání – soubor komunikačních dovedností, udržování pozitivních vztahů, zvládání manipulace, asertivní jednání.
- Facilitace – pomáhat, povzbuzovat, vytvářet rovné podmínky, navrhnout pravidla a dodržovat je, usnadňovat procesy „řídící, vzdělávací, adaptační, kvalifikační a rekvalifikační“. (Barták, 2004, s. 130)
- Mediacce – nás učí „*jak se chovat v konfliktních situacích bez použití autoritativního rozhodování, tak, aby byli všichni účastníci spokojeni*“. (Barták, 2004, s. 131)  
Jednání mezi partnery, podřízenými a nadřízenými či skupinami.
- Synergetizace – respektování a využívání osobnosti jednotlivců pro rozvoj týmové spolupráce za účelem naplňování vizí.
- Rozhodování – umění zvolit správný rozhodovací styl.

## 2.8 Bariéry vzdělávání zaměstnanců v organizaci

V některých případech mohou být výsledky vzdělávání zaměstnanců v organizaci neuspokojivé. Příčiny mohou spočívat zejména v:

- nedostatečné podpoře managementu,
- nevhodném vzdělávacím prostředí,
- příliš nákladných vzdělávacích programech,
- nepřiměřených vzdělávacích cílech,
- nedostatečném propojení na organizační cíle,
- podcenění odpovědnosti účastníků vzdělávacího kurzu,
- nedostatečném zapojení nadřízených zaměstnanců, např. ve fázi transferu získaných znalostí a dovedností do praxe,
- opomíjení zpětné vazby a využívání informací o výsledcích (Bartoňková, 2010, s. 31).

Dále také v absenci systematického přístupu (Koubek, 2015, s. 259) a v nedostatečně fungující obousměrné komunikaci mezi nadřízeným a podřízeným zaměstnancem v oblasti identifikace vzdělávacích potřeb, předávání informací o možnostech účasti na vzdělávacích kurzech apod. (Armstrong, 2007, s. 661).

Dospělý účastník vzdělávání je obdařen již určitou úrovní sociální zralosti, ustáleným životním stylem, zakotveným systémem hodnot, vyrovnaností, praktickými zkušenostmi a také představou o realitě naplnění vytyčených cílů. Dospělí účastníci se tedy podstatně liší od mládeže nejen věkem, ale také úrovní vzdělání, získanými zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, rozdílností motivů ke studiu, zájmy, zdravotním stavem a také množstvím času, který mají pro vzdělávání k dispozici (Barták, 2008a, s. 17; 2015, s. 11).

Dospělí účastníci vzdělávání chtějí vědět „*k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout, jaké efekty jim to přinese*“ (Barták, 2008a, s. 17) Potřebují být přesvědčeni o propojení jejich vlastních potřeb s potřebami organizace, pracoviště, s cílem a obsahem vzdělávání a jeho přínosy pro organizaci i pro účastníka jako takového (Barták, 2008a, s. 17–18).

Barták (2008a, s. 18; 2015, s. 13) dělí možné bariéry ve vzdělávání zaměstnanců následovně:

- Percepční bariéry – neochota dívat se na věc z různých pohledů. Negativní vliv naučených stereotypů. Vnitřní přesvědčení účastníka, že všechno již ví a zná, apod.
- Bariéry kultury – čím je jedinec starší, tím více se přizpůsobuje nejrůznějším vlivům prostředí a hraje role, které se od něj očekávají takovým způsobem, o kterém je přesvědčen, že se po něm žádá. To jej omezuje v jeho rozvoji a kreativité (Barták, 2008a, s. 19; 2015, s. 14). Podobně se zmiňují také Vodák a Kucharčíková (2011, s. 111) o problému v odmítání nových myšlenek a přístupů. Zpravidla jedince ani nenapadne, že by mohl věc či problém řešit jinak a efektivněji. V tomto případě hrají velkou roli nejen kultura prostředí, ale i vlastnosti jednotlivce.
- Intelektuální a výrazové bariéry – věnovat pozornost volbě adekvátních verbálních i neverbálních prostředků. Klást důraz na jejich jednoduchost a srozumitelnost (Barták, 2008a, s. 19; 2015, s. 15).
- Bariéry pracovního prostředí – prostředí může působit rušivě a negativně, pakliže se v něm vyskytuje nedůvěra, neochota ke spolupráci a k přijetí nových myšlenek.

Negativním faktorem může být rovněž nedostatek podpory k osobnostnímu a kvalifikačnímu rozvoji, absence emoční inteligence, závady v dodržování ergonomických norem (světlo, teplo, technologické vybavení), ale také např. konzervatismus, formalismus, výmluvy apod. To vše může mít negativní vliv na spokojenost zaměstnanců a pak se jen obtížně vyhledávají motivátory k uspokojování jejich vyšších potřeb (Barták, 2008a, s. 19; 2015, s. 15).

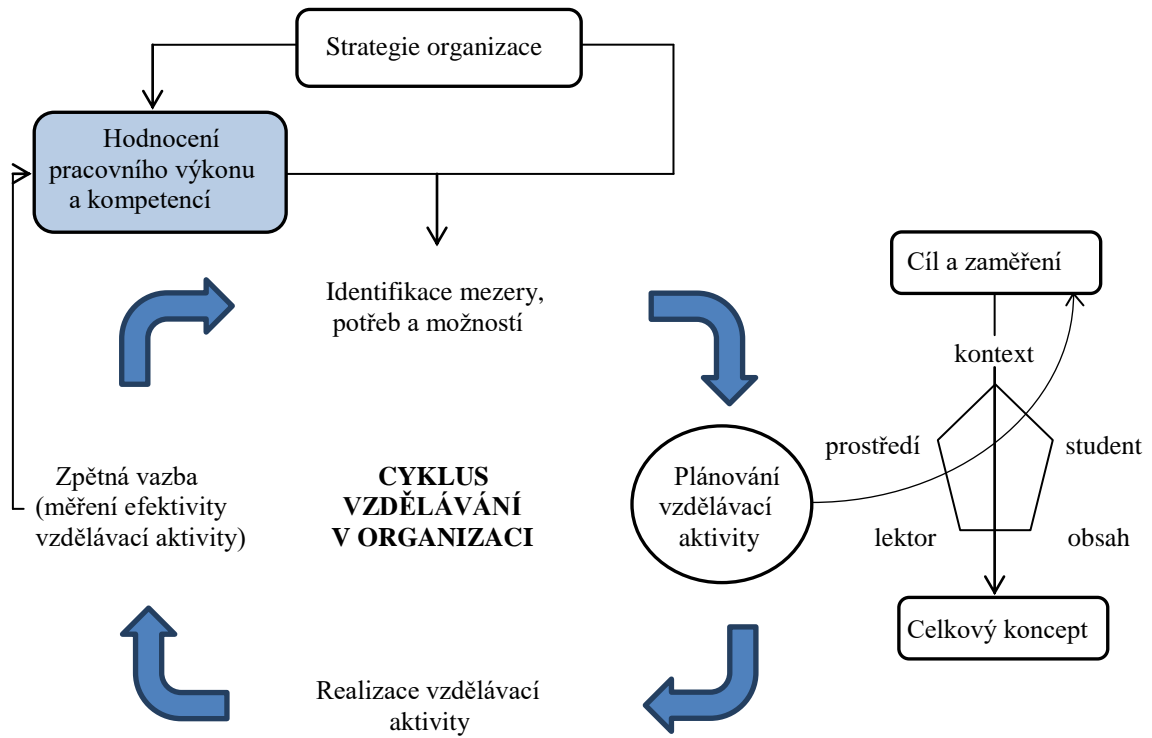
- Emoční bariéry – mezi které patří např. obava z nového, nechuť ke změnám, nedůvěra ve vlastní schopnosti, strach ze selhání, nechuť podívat se na věc z jiného úhlu, negativní zkušenost z předchozích vzdělávacích akcí a další podobné charakteristiky (Barták, 2008a, s. 20; Barták, 2015, s. 15–16; Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 110).

Je-li možné uvedené shrnout, každému vyhovuje něco jiného, každý má jiné potřeby, požadavky, zkušenosti a preferuje jiné vyučovací formy a metody. Pro dosažení co nejvyšší efektivity vzdělávání v organizacích je důležitý vhodně nastavený systém, fungující komunikace, motivační podpora a zpětná vazba.

Závěrem celé kapitoly, která byla zaměřena na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci, uvádí autorka přehledné schéma cyklu vzdělávání v organizaci a tabulku se srovnáním možných přínosů i záporů, které může proces podnikového vzdělávání organizaci i zaměstnancům přinést.



Obrázek 14: Schéma cyklu vzdělávání v organizaci



Zdroj: Hroník, 2007, s. 143 (vlastní zpracování)

Tabulka 1: Přínosy a zápory podnikového vzdělávání

<b>Přínosy pro organizaci</b>	<b>Přínosy pro zaměstnance</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší znalosti a kvalifikace</li> <li>- vyšší morálka</li> <li>- lidé lépe určují cíle organizace</li> <li>- lepší image (atraktivita) organizace</li> <li>- lepší vztahy mezi nadřízenými a podřízenými</li> <li>- rozvoj organizačních činností</li> <li>- podpora pochopení a uplatňování organizační a personální politiky</li> <li>- nové poznatky od vyškolených zaměstnanců</li> <li>- organizace akceptuje efektivnější práci</li> <li>- pozitivnější přístup k organizaci</li> <li>- vliv na kvalitu a produktivitu práce</li> <li>- snazší řešení konfliktů, prevence stresu</li> <li>- smysl pro zodpovědnost vůči organizaci</li> <li>- lepší vztahy odborů a vedení</li> <li>- snazší přizpůsobivost vůči změnám</li> <li>- vyšší efektivita práce v týmu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší komunikace mezi zaměstnanci</li> <li>- informace o pracovních příležitostech</li> <li>- lepší informovanost o prac. právu, administr. postupech, zákonných předpisech</li> <li>- pozitivní komunikace, lepší mezilidské vztahy</li> <li>- lepší pracovní morálka</li> <li>- efektivní skupiny a pracovní týmy</li> <li>- růst spolupráce, čistší organizační klima</li> <li>- posílení sebedůvěry jedinců</li> <li>- vyšší uspokojení z práce a uznání</li> <li>- snazší zvládnutí stresu a napětí</li> <li>- kariérový růst a perspektivy do budoucna uvnitř i vně organizace</li> <li>- silnější zájem o další vzdělávání</li> <li>- lepší vyjadřování i písemný projev</li> <li>- zvýšení výkonnosti</li> <li>- zaměstnanecká výhoda</li> </ul>
<b>Zápory pro organizaci</b>	<b>Zápory pro zaměstnance</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vysoké náklady</li> <li>- problematická efektivnost</li> <li>- těžko sledovatelná investice</li> <li>- závazky k zaměstnancům</li> <li>- ne vždy efektivní cesta k řešení podnikových problémů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulace s lidmi</li> <li>- větší podřízení podniku</li> <li>- tlak na profesní deformaci</li> <li>- nástroj k ovládnutí (vymývání mozků)</li> <li>- závazky k zaměstnavateli</li> </ul>

Zdroj: Profesní vzdělávání dospělých, online, cit. 2018-02-24 (vlastní zpracování)

### **3 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ JAKO SOUČÁST PERSONÁLNÍCH PROCESŮ**

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci, je jednou ze základních personálních činností. Koubek (2015, s. 279) uvádí, že patří mezi ty nejdůležitější. V publikaci *Personální řízení, současnost a trendy* Barták (2011, s. 106) zdůrazňuje, že právě odkrývání, rozvíjení a uplatňování potenciálu zaměstnanců, je klíčem k úspěšnosti organizace. Upozorňuje na fakt, že zaměstnanci jsou jediným zdrojem, který při kvalitním vedení a řízení nepodléhá amortizaci, ale naopak zvyšuje svou hodnotu. Dále upozorňuje, že je třeba, aby si organizace uvědomovala, že prostředky vložené do vzdělávání, rozvoje a tedy i stabilizace zaměstnanců, nemusí být nutně nákladovou položkou, ale mohou se stát návratnou investicí, přinášející výhody pro organizaci, ale i zaměstnance.

Politika rozvoje zaměstnanců je součástí personální politiky organizace, která by měla představovat závazek, umožnit zaměstnancům trvalý rozvoj dovedností a schopností, který jim dává příležitost maximalizovat jejich užitečnost pro organizaci a současně jim nabízí šanci zvýšit si kvalifikaci, realizovat svůj potenciál a růst (Armstrong, 1999, s. 189). Současně tak napomáhá zvyšovat atraktivitu organizace jako zaměstnavatele na trhu práce.

#### **3.1 Vztah vzdělávání k ostatním personálním činnostem**

Je zcela zřejmé, že tato personální činnost je propojena s většinou dalších personálních činností, kterými jsou např. vytváření a analýza pracovních míst, personální plánování, získávání a výběr pracovníků, odměňování a další.

##### **Vytváření a analýza pracovních míst**

*„Pracovní místo tvoří soubor příbuzných úkolů, které vykonává určitá osoba a naplňuje tím účel pracovního místa.“* (Armstrong, 2007, s. 277) Proces vytváření pracovních míst začíná analýzou těchto úkolů, které jsou vykonávány za účelem naplňování cílů (potřeb) útvaru či organizace a zároveň uspokojení potřeb (zájmů) jedince, který tyto činnosti vykonává. S ohledem na vzdělávání zaměstnanců jsou tyto

činnosti ve vzájemném vztahu. Popis pracovního místa, který je produktem analýzy pracovních úkolů, slouží jako podklad pro určení vzdělávacích potřeb a zároveň má realizace vzdělávání významný dopad na změny pracovních míst (Koubek, 2015, s. 279 a 280).

### **Personální plánování**

Zjednodušeně lze říci, že účelem personálního plánování je mít správné lidi ve správný čas na správném místě. Zároveň je úlohou personálního plánování předvídat a usilovat o to, aby měla organizace zaměstnance v potřebném množství a kvalitě a vhodně motivované i v budoucnosti.

Cíle strategického personálního plánování vychází ze strategických cílů a plánů organizace. Za účelem zajištění efektivity personálních plánů je třeba je tvořit v souladu s plány organizačními (Kocianová, 2010, s. 73–74). Oblasti personálního plánování rozděluje Koubek (2015, s. 95–97) na plánování potřeby pracovníků, plánování (prognózování) pokrytí potřeby pracovníků a plánování rozvoje pracovníků.

Právě existence systematického vzdělávání v organizaci umožňuje řešení některých úskalí spojených s tímto plánováním. Projevuje se např. v oblastech odborného doškolování nově přijatých zaměstnanců, zvyšování kvalifikace stávajících zaměstnanců a umožnění pokrytí potřeby pracovních sil z vlastních zdrojů (např. zavedení nových technologií, vznik nových pracovních míst) anebo zajištění realizace plánů sociálního rozvoje, plánování kariéry nebo nástupnictví, řízení talentů (talent management, age management, související také se sociální odpovědností organizace) (Koubek, 2015, s. 280).

Sociální odpovědnost organizace v sobě zahrnuje např. ochranu životního prostředí, vytváření vhodných a rovných pracovních podmínek, zkvalitňování pracovního prostředí a rovněž také právě v oblasti vzdělávání a rozvoje, vytváření podmínek pro efektivní výkon práce a kariéru zaměstnanců (Kocianová, 2012, s. 102).

Michaels, Handfield-Jones, a Axelrod upozorňují, že se organizace stávají stále více závislé na intelektuálním kapitálu. Boj o talenty, změna povahy pracovních sil, posun společenských očekávání v oblasti práce i rodiny a zvyšující se počet strategií založených na znalostech, nutí organizace věnovat se kariéřnímu managementu a rozvoji lidského kapitálu (In: Cummings a Worley, 2009, s. 453).

Možnosti kariérního postupu a možnosti rozvoje, stejně jako oblasti rozvoje managementu a stylu vedení zaměstnanců, pomáhají vychovávat a udržet kvalifikované a zkušené zaměstnance (Cummings a Worley, 2009, s. 454).

### **Získávání a výběr zaměstnanců**

Získávání zaměstnanců je jednou z klíčových personálních činností a kvalita lidí, kteří vstupují do organizace, je závislá na úrovni jejího zajištění. Tito lidé by měli být nejen způsobilí pro výkon obsazované pracovní pozice, ale měli by mít také určitý rozvojový potenciál (Kocianová, 2010, s. 79). Úlohou výběru je rozpoznat, který z uchazečů disponuje odbornými, ale i vhodnými osobnostními charakteristikami pro dané pracovní místo a zároveň určitým rozvojovým potenciálem (Koubek, 2015, s. 166). Pravděpodobnost, získat takové zaměstnance, zvyšuje právě existence fungujícího systematického vzdělávání v organizaci. Organizace se tak stává, co by potencionální zaměstnavatel, atraktivnější. Zároveň řeší problém závislosti na kvalifikační skladbě nabídky pracovních sil na trhu práce a umožňuje přijmout i nekvalifikované zaměstnance. Rovněž usnadňuje a urychluje proces orientace a adaptace (Bartoňková, 2010, s. 20; Koubek, 2015, s. 280).

### **Hodnocení zaměstnanců**

Na základě hodnocení zaměstnanců, hodnocení jejich pracovního výkonu, je možné formulovat oblasti (cíle) žádoucího rozvoje zaměstnanců. Tyto rozvojové cíle mohou být zaměřeny např. na odborné znalosti, dovednosti nebo osobnostní rozvoj. Výstupem hodnotícího pohovoru, který je součástí celého procesu hodnocení, je také dohoda o rozvoji. Ta neobsahuje přiřazení konkrétního vzdělávacího kurzu, ale formuluje právě rozvojové cíle (Hroník, 2006, s. 82–83).

Součástí plánu osobního rozvoje může být tzv. smlouva o vzdělávání, která je formální, oficiální dohodou mezi nadřízeným pracovníkem a zaměstnancem o potřebě a cílech vzdělávání. Dále hovoří o tom co manažer a zaměstnanec nebo útvar vzdělávání pro realizaci tohoto vzdělávacího cíle udělají. Mohou zde být zmíněny konkrétní vzdělávací programy, úkoly kouče, mentora apod. (Armstrong, 2007, s. 467). Bedrnová a Nový (2007, s. 108 a 111) označují plány osobního rozvoje jako osvědčený nástroj pro zaangažování zaměstnanců do rozhodování o jejich dalším růstu a rozvoji. Zároveň

zdůrazňují, že je třeba si uvědomit, že k rozvoji osobnosti nedochází pouze během absolvování vzdělávacích kurzů, ale zejména také v průběhu vlastního výkonu práce.

System vzdělávání a rozvoje a systém hodnocení zaměstnanců se tak rovněž nachází ve vzájemném vztahu, neboť vzdělávání napomáhá k dosahování optimální kvalifikovanosti a zvyšování pracovního výkonu, a zároveň se hodnocení zaměstnanců stává podkladem pro identifikaci vzdělávacích potřeb (Bartoňková, 2010, s. 20; Koubek, 2015, s. 280).

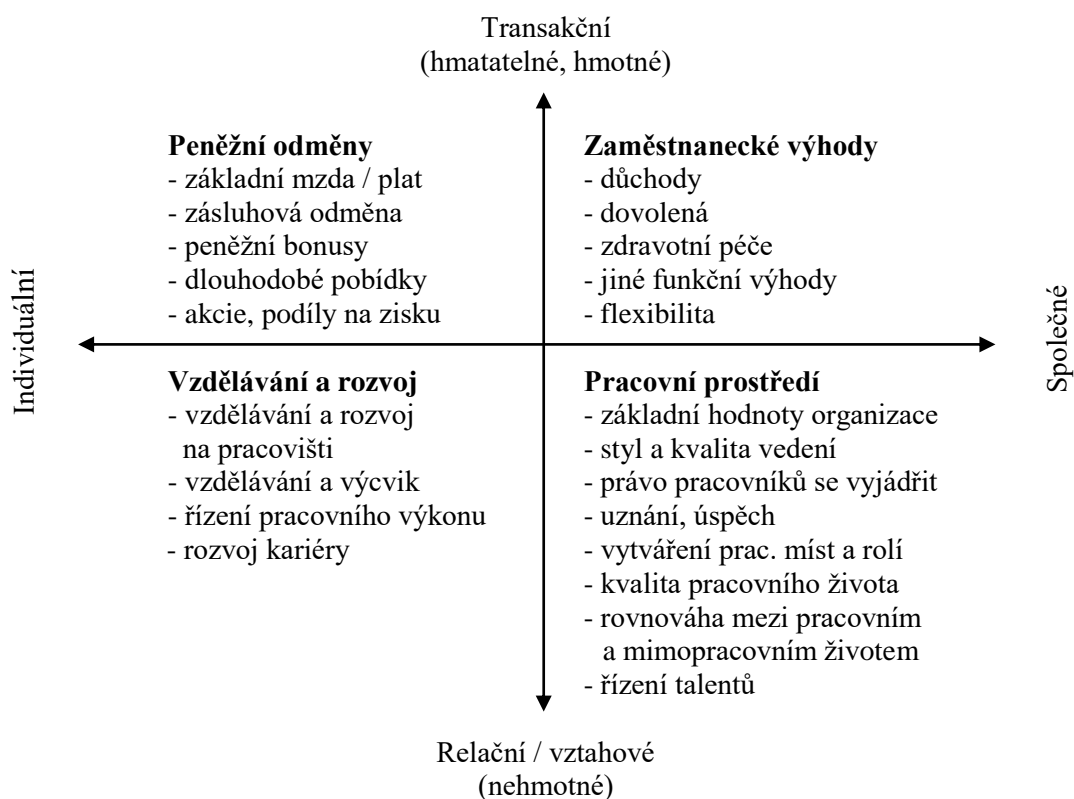
### **Odměňování zaměstnanců**

Odměňování je významnou personální činností. Velmi jednoduše je možné říci, že vzdělávání pozitivně ovlivňuje výši výdělku a vidina vyššího výdělku motivuje ke vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 20).

V současné době však nepředstavuje odměňování pouze plat nebo mzdu, ale zahrnuje i nepeněžní formy odměny (kompenzace) za vykonanou práci. Předurčuje tak i množství a kvalitu výkonu zaměstnance v budoucnu. Samotný vysoký plat či mzda nemá dlouhodobější motivační účinek (Štikar, Ryměš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 111). Pečlivě propracovaný systém vzdělávání zaměstnanců (zahrnující peněžní i nepeněžní formy odměny) představuje v současnosti jeden z nejefektivnějších nástrojů motivace zaměstnanců (Kocianová, 2010, s. 160).

Armstrong (2007, s. 520 a 522) představuje model celkové odměny. Zahrnuje všechny typy odměn tedy i poskytování možností vzdělávání a rozvoje. Systém celkové odměny nespolehá jen na jednotlivé složky, ale dává důraz na každý způsob odměňování za účelem dosažení pracovní spokojenosti s cílem maximalizovat dopad odměňování na motivaci, spokojenost, angažovanost a loajalitu.

Obrázek 15: Model celkové odměny



Zdroj: Armstrong, 2007, s. 522 (vlastní zpracování)

### Rozmíst'ování zaměstnanců

Rozmíst'ování zaměstnanců zahrnuje pohyb zaměstnanců uvnitř organizace, do organizace i z ní. Je to průběžný proces, jehož účelem je soulad počtu a struktury pracovních míst se strukturou zaměstnanců tak, aby zaměstnanci na zastávaných pozicích dosahovali co nejlepšího výkonu. Při rozmíst'ování je třeba sledovat profil pracovní pozice, kvalifikační profil zaměstnance, jeho kompetence, schopnosti a dosavadní výsledky (Kocianová, 2010, s. 137).

Úsilí o efektivní rozmíst'ování zaměstnanců, vnáší do procesu vzdělávání zaměstnanců stále nové úkoly. Systematické vzdělávání zajišťuje rozvíjení lidského potenciálu, usnadňuje řízení změn a umožňuje rekvalifikaci stávajících zaměstnanců, které vede ke snižování rizika jejich propouštění (Koubek, 2015, s. 280).

### **Vliv na mezilidské vztahy**

Jak již bylo zmíněno, vzdělávání zaměstnanců se zaměřuje nejen na odborné znalosti, ale také formuje osobnostní potenciál řadových i vedoucích zaměstnanců. Rozšiřuje možnosti uplatnění jednotlivce v rámci organizace i mimo ni, zvyšuje kredit zaměstnanců na pracovním trhu, zlepšuje vztah zaměstnanců k organizaci, pozitivně ovlivňuje komunikaci v organizaci, podněcuje loajalitu a oddanost. Vzdělávání zaměstnanců v organizaci také vede k pozitivním vztahům s odbory a zpětnou vazbou tato spolupráce může podpořit motivaci zaměstnanců v této oblasti (Koubek, 2015, s. 280–281).

### **Péče o zaměstnance**

V literatuře je možné se setkat s různým pojetím péče o zaměstnance, zpravidla je rozdělena na:

- povinnou péči danou zákony, předpisy i kolektivními smlouvami a kolektivními smlouvami vyššího stupně (např. bezpečnost a ochranu zdraví při práci, odborný rozvoj zaměstnanců, stravování, zvyšování kvalifikace zaměstnanců apod.),
- smluvní péči danou právě kolektivními smlouvami (např. systém odměňování, péče o životní prostředí),
- dobrovolnou péči, která je odrazem personální politiky zaměstnavatele.

Sleduje tři druhy zájmů, kterými jsou:

- celospolečenské (zdraví a sociální rozvoj člověka, stabilita společnosti),
- individuální (uspokojování potřeb člověka),
- zájmy a cíle zaměstnavatele (získávání, stabilizace zaměstnanců, jejich odborný i osobnostní rozvoj, zvyšování motivace a výkonu, řízení kariéry, oddanosti, vytváření pozitivních pracovních vztahů) (Koubek, 2015, s. 343–344).

Také Armstrong (2007, s. 686) dělí služby péče o zaměstnance na individuální a skupinové.

Péče o zaměstnance je vedle odměňování nejčastěji používaným kritériem pro srovnávání organizace s organizacemi jinými (Koubek, 2015, s. 344). Vytvářet příznivé podmínky pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je jednou ze základních forem péče o zaměstnance. Směřuje k propojení individuálních potřeb zaměstnanců s potřebami organizace a pozitivně ovlivňuje její kulturu (Koubek, 2015, s. 281).



Systematické vzdělávání v organizaci zajišťuje kvalifikovanost zaměstnanců. Takoví zaměstnanci jsou participativní i odpovědní a vhodné pracovní podmínky podněcují zájem o setrvání v organizaci a zvyšování kvalifikace (Bartoňková, 2010, s. 20).

## 3.2 Komunikace

*„Základní kvalita lidského jednání spočívá v tom, že člověk ke svým záměrům a cílům pracovním, společenským, politickým i osobním získává jako partnery druhé lidi. Ti se na jeho záměrech podílejí v různých rolích podle společenského postavení – jako spolupracovníci, přátelé, kolegové, náhodní posluchači i jako žáci.“* (Měchurová, 2008, s. 7)

Řeč je základním předpokladem myšlení. *„Myšlení se opírá o jazyk.“* (Helus, 2011, s. 113) Umožňuje nám vyjadřovat naše pocity, záměry, navazovat vztahy, řešit problémy, ovlivňovat, rozvíjet se (Barták, 2007a, s. 191; Helus, 2011, s. 113). Komunikace však neprobíhá jen skrze slova, ale také mimikou, gesty, držením těla, udržováním vzdálenosti, tónem hlasu apod. Tedy za pomoci neverbální komunikace. Je možné sem zahrnout i dotek, fyziologické projevy (pocení, třes), čichové vjemy apod. (Barták, 2007a, s. 192–193).

Základní funkcí komunikace je předávání informací a vzájemné porozumění. Komunikaci probíhající v organizaci a pracovních skupinách je možné rozdělit na komunikaci formální či neformální, vnitřní a vnější nebo přímou a nepřímou. Ke komunikaci dochází buď v rovině vertikální (shora – dolů nebo zdola – nahoru), v rovině horizontální (stejná úroveň sociálního statusu) a v neposlední řadě také diagonální (napříč pracovními pozicemi). Každá organizace je protkána komunikačními sítěmi, ať už formálními či neformálními (Tureckiová, 2009, s. 56).

Podstatné rysy efektivní komunikace jsou rychlost a přesnost (nezkreslenost), dostatečnost, závažnost, aktuálnost, stručnost (Mayerová a Růžička, 2000, s. 120) a také ochota se na komunikaci podílet (Tureckiová, 2009, s. 57). Měla by naplňovat aspekty otevřenosti, oboustrannosti, respektu a odstraňování komunikačních bariér a šumů. Aby byla komunikace efektivní, je třeba se zaměřit na její cíl, jehož může být dosaženo

přiměřeným výběrem formy, a to ústní či písemné a rovněž výběrem komunikačních prostředků, kterými mohou být např. rozhovor či hromadná prezentace, e-mailová komunikace, osobní dopis, intranet apod. (Tureckiová, 2009, s. 57–58).

*„Výměna informací (komunikace) mezi lidmi je vždy účelová, neboť usměrňuje, ovlivňuje jednání a nazírání lidí. Obsah sdělení má tedy motivační význam.“* (Mayerová a Růžička, 2000, s. 120)

Velmi důležitá je komunikace obousměrná, potřebná k předávání informací o jednotlivých úspěších, plánech, případně nezdarech organizace směrem k zaměstnancům a naopak umožňuje předávání reakcí a názorů na kroky v organizaci nebo na předložení námětů managementu, neboli získávání zpětné vazby (Armstrong, 2007, s. 661).

Hlavními oblastmi komunikace v organizaci jsou:

- Manažerská komunikace – jejím cílem je např. předávání informací vedoucím zaměstnancům (co je třeba vykonat pro dosažení cílů organizace) nebo motivování zaměstnanců. Zároveň je nástrojem ovlivňování a umožňuje funkční plnění úkolů, vedení, řízení zaměstnanců atd.
- Vnitropodnikové vztahy – zajištění neustálé informovanosti zaměstnanců o dění v organizaci, např. o pracovních příležitostech, vzdělávacích a rozvojových možnostech, plánovaných změnách apod.
- Vztahy s okolím – směrem dovnitř (např. příjem informací z oblasti legislativy, technologií, politické, sociální nebo ekonomické situaci) a směrem ven (pozitivní image organizace, atraktivita organizace jako zaměstnavatele apod.) (Armstrong, 2007, s. 662–663).

Pro naplnění cíle předávání důležitých informací v potřebné kvalitě a požadovaném čase, organizace využívají kromě osobních rozhovorů zejména intranet, systém vnitřní elektronické pošty, podnikové noviny, věstníky, nástěnky, zapojování zaměstnanců do odborových výborů, uspořádání porad na různých úrovních organizace, porad spojených s diskusí apod. (Armstrong, 2007, s. 666). Mikuláščík (2010, s. 123) dále uvádí také dotazníky – průzkumy, telefonování, videokonference, metodické pokyny, předpisy, a rovněž vzdělávání - přednášky apod.

Umění komunikace je velmi důležitou manažerskou schopností, lektorskou dovedností, důležitým „pracovním“ prostředkem všech zaměstnanců. Organizace jsou

protkány komunikačními kanály, ať už pozitivními či negativními. Na správně sdělené a srozumitelně předané informaci mnohdy záleží chování, spokojenost, výkonnost, motivace jednotlivce, skupiny či fungování celé organizace.

### 3.3 Motivace

*„Aby se někdo učil, musí něco chtít, něčeho si všimnout, něco udělat a něco získat.“*  
(Miller Dollard In: Drapela, 2008, s. 76)

Vzdělávání zaměstnanců v organizaci by mělo, jak již víme, navazovat na strategii organizace a být součástí procesu péče o zaměstnance. Nové znalosti a dovednosti a jejich přenos do výkonu vlastní činnosti se uskutečňují v kontextu, který tvoří zejména motivace, emoce a postoje, se kterými úzce souvisí odpovědnost (Stručné zásady firemního vzdělávání, online, cit. 2018-02-24).

O motivaci a její důležitosti pro výkon činnosti zaměstnanců i jejich aktivní účasti na vzdělávacích a rozvojových aktivitách se autorka v této práci již zmínila v podkapitole Realizace vzdělávacích akcí. Bez motivace, tedy ochoty se učit, vzdělávání jen těžko přinese žádoucí výsledky.

Beneš (2014, s. 104–105) upozorňuje, že v současné době se může nebo i musí vzdělávat téměř každý a téměř každý tuto skutečnost připouští. Ve skutečnosti se však, jak z průzkumů vyplývá, velká část populace systematicky neučí a nevzdělává. Hlavními uváděnými překážkami, jsou zejména nedostatek času, péče o děti, nedostatek informací a finanční náročnost.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 104) řadí mezi motivační faktory vzdělávání např. udržení si pracovního místa, získání lepší nebo vyšší pracovní pozice, možnost získání kvalifikace (titulu), využití získané kvalifikace – seberealizace, zvýšení pracovní výkonnosti, zvýšení flexibility a připravenosti na změny, vyšší platové ohodnocení, získání sociálních výhod, uplatnění osobnostního potenciálu. Zásadním důvodem dalšího vzdělávání je tedy výkon profese, její změna, či udržení a tím se, jak uvádí Beneš (2014, s. 106), vytrácí jeho dobrovolnost.

Různých teorií motivace, obsahuje odborná literatura nespočet. Pro potřeby této práce, autorka zmiňuje alespoň dvě, asi nejznámější, kterými jsou Maslowova pyramida hierarchie potřeb a Herzbergerova dvoufaktorová teorie.

Maslowova pyramida hierarchie potřeb, pochází již z poloviny minulého století (Plamínek, 2014, s. 26) a vychází z potřeby uspokojování vyšších potřeb na základě hodnotové orientace jedince. V okamžiku, kdy jsou v dostatečné míře uspokojeny potřeby nižší úrovně, vyvstávají potřeby úrovně vyšší. Na nejnižší úroveň staví Maslow potřeby jídla, tepla, uspokojení nejzákladnějších lidských potřeb a na úroveň nejvyšší řadí sebeaktualizaci spjatou s nejvyššími vrcholy lidského potenciálu (Drapela, 2008, s. 138–139). Plamínek (2014, s. 26) doplnil Maslowovu pyramidu o tzv. nulté patro, do kterého řadí „příjemné pocity“, které vidí jako rozhodující faktor lidské aktivizace k uspokojování potřeb dalších. Beneš (2014, s. 106) upozorňuje, že s rostoucím věkem a zvyšujícím se sociálním statutem dochází k orientaci na vyšší potřeby člověka.

Druhá z teorií, je Herzbergerova dvoufaktorová teorie, faktorů motivujících a uspokojujících lidské potřeby. Mezi motivátory řadí úspěch, obsah práce a její uznání, možnosti odborného růstu, odpovědnost apod. Hygienické vlivy představují personální politiku organizace, pracovní prostředí, pracovní zařazení, odměnu, jistoty, hygienické podmínky, vztahy apod. (Hladký a spol., 1993, s. 74; Kocianová, 2012, s. 47). Hygienické vlivy sice nemotivují, ale ovlivňují pracovní spokojenost, které se bude práce věnovat v následujícím odstavci.

Pracovní motivace a stejně tak motivace ke vzdělávání je rozsáhlým tématem a má svou teoretickou i praktickou stránku. Motivaci lze vidět jako produkt vnitřních lidských potřeb a také jako kalkulaci, jak z lidského potenciálu vytěžit co nejvíce. Každopádně nám motivační teorie pomáhají pochopit potřeby a chování lidí (Arnold, 2007, s. 343). Je třeba mít na mysli, že: „*Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat.*“ (Beneš, 2014, s. 105)

Obrázek 16: Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa



Zdroj: Arnold, 2007, s. 304 a 305; Drapela, 2008, s. 139; Plamínek, 2014, s. 26 (vlastní zpracování)

### 3.4 Pracovní spokojenost a výkonnost

#### Pracovní spokojenost

Zkoumání pracovní spokojenosti, jakožto jevu, se v psychologické vědě objevuje již od 30. let minulého století (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 111). V minulosti se předpokládalo, že pracovní spokojenost lze posuzovat jen jednodimenzionálně, a to jako spokojenost či nespokojenost charakterizovanou těmito dvěma protilehlými póly. Herzberg a další (In: Hladký a spol., 1993, s. 74), jak již bylo zmíněno, vytvořili teorii o dvou dimenzích pracovní spokojenosti, přičemž jedna souvisí s motivací a druhá s nespokojeností. Motivační faktory vychází z vnitřní charakteristiky práce. Oproti tomu stojí právě faktory hygienické, které sice nemotivují, ale mohou snadno vést k nespokojenosti. Mezi jednofaktorové teorie patří například teorie Maslowa.

V odborných publikacích převládá metodologická, koncepční i pojmová nejednotnost vnímání a hodnocení tohoto jevu. Někteří odborníci považují pracovní spokojenost za téměř identickou s pracovním postojem. Pracovní spokojenost je však daleko proměnlivější. Hlavním rozdělujícím znakem vnímání tohoto jevu je právě jednodimenzionální nebo dvojdimenzionální pohled (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 112–113).

Období, kdy je jedinec pracovně aktivní, a to minimálně za účelem zajištění obživy a základních lidských potřeb, představuje významnou část jeho života, z čehož plyne, že: „*Úroveň pracovní spokojenosti/nespokojenosti výrazně determinuje obecnou kvalitu života, projevuje se ve významném vztahu k fyzickému a duševnímu zdraví jedince.*“ (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 111)

Pracovní spokojenost je tedy ovlivňována širokým spektrem faktorů, jejichž důležitost se mění v závislosti na okolnostech, které jsou dány, např. specifiky práce (např. zdravotnictví, školství, obchod), specifiky jednotlivých profesí a v závislosti na podmínkách, v nichž jsou činnosti vykonávány a rovněž specifiky vyplývajícími z osobních preferencí (např. kariérní růst, vysoká odměna, mezilidské vztahy apod.) (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 114–115). Někteří zaměstnanci budou například upřednostňovat osobní prospěch z vykonávané práce a jiní pocit společenské prospěšnosti (Bureš, 1981, s. 238). Důležitou skupinu faktorů, které ovlivňují pracovní spokojenost, tvoří faktory, které nejsou závislé na zaměstnanci samotném. Např. možnost pracovního postupu, způsob vedení, participativní řízení, sociální prostředí, obsah práce a vhodné podmínky za jakých je práce vykonávána, umožnění zvyšování kvalifikace a odborného růstu, rozhodovací pravomoci a pocit odpovědnosti i finanční ohodnocení, které však má jako prostředek motivace a trvalé spokojenosti, jen krátkodobý účinek. Pak jsou zde ale také faktory osobnostní, ke kterým patří např. věk, pohlaví, vzdělání, povahové rysy, soubor schopností a znalostí (Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 115–117).

Také Armstrong (1999, s. 133–134) uvádí výčet faktorů, které ovlivňují spokojenost zaměstnanců, mezi které řadí rovněž možnost vzdělávání a rozvoje i uplatnění kvalifikace a schopností. A dále uvádí, že míru spokojenosti s jednotlivými faktory a jejich vliv lze zjišťovat na základě průzkumů názorů a postojů zaměstnanců.

Tureckiová (2009, s. 23) uvádí: „*Až dosud se nepodařilo jednoznačně prokázat souvislost mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem, ale je zjevné, že lidé nespokojení budou i v projevech svého chování tuto nespokojenost vyjadřovat, což se v jejich výkonech projeví negativně.*“

## **Pracovní výkonnost**

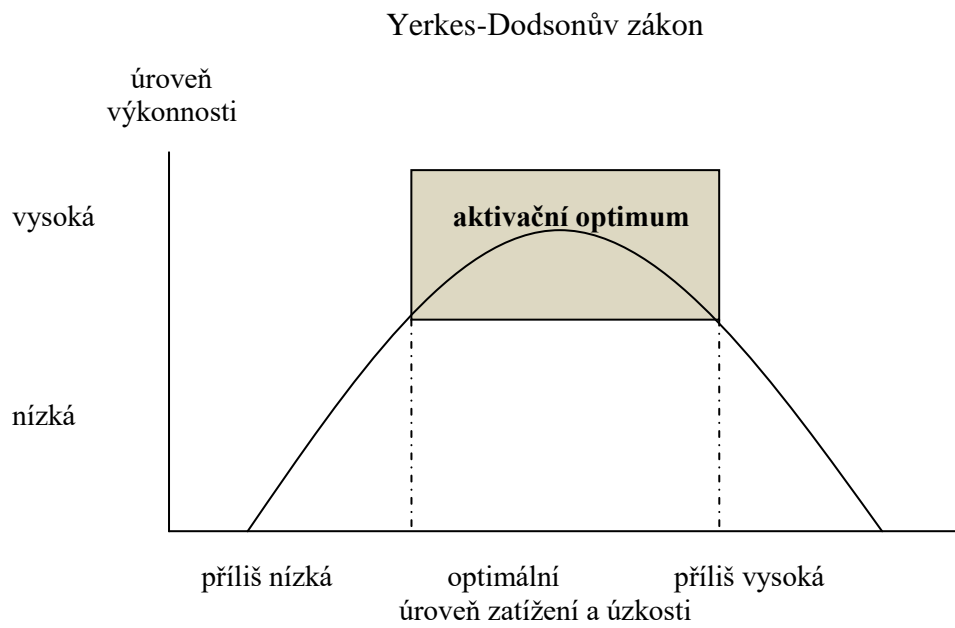
Pracovní výkonnost je v odborných publikacích popisována jako množství a kvalita práce odvedené za určitou časovou jednotku a za daných podmínek.

Výkonnost zaměstnanců ovlivňuje celá řada činitelů. Mezi objektivní faktory řadí Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec (2003, s. 63–66) úroveň technického vybavení pracoviště, úpravu a fyzikální podmínky pracoviště, úroveň zajištění BOZP, přidělování a kontroly odvedené práce, systém odměňování, rozvržení pracovní doby, způsob zavádění změn apod. Další skupinu faktorů ovlivňujících pracovní výkonnost tvoří způsob práce s lidmi v organizaci, kvalita vedení, úroveň sociálních vztahů, možnost propojení pracovního a osobního života, pozice zaměstnance v organizaci, možnost rozvoje i růstu a úroveň aspirací jednotlivce.

Společně s pracovními podmínkami a sociálním prostředím organizace, determinují pracovní výkonnost také rozdíly mezi jednotlivými zaměstnanci, dané jejich tělesnými a duševními schopnostmi, odbornou připraveností, charakterovými vlastnostmi, zájmy, potřebami a trvalým či aktuálním zdravotním stavem (Kohoutek a Štěpaník, 2000, s. 35). Výkonnost jednotlivce je proměnlivá také v závislosti na ročním období, na fyzické či psychické náročnosti práce, na pořadí dne, po který opakovaně pracovní činnost vykonává, na denní či noční době v dané pracovní směně atd. (Kohoutek a Štěpaník, 2000, s. 34; Štikar, Rymeš, Riegel a Hoskovec, 2003, s. 63).

Yerkes-Dodsonův zákon, který je některými autory označován jako zákon obrácené „U“ křivky, vyjadřuje vztah mezi aktivační úrovní a výkonností. Pod aktivační úrovní je možné si představit úroveň zátěže a úzkosti. Tento zákon předpokládá, že při dosažení střední úrovně zátěže, je pracovní výkonnost optimální, tedy nejvyšší. Při vysokém nebo naopak nízkém zatížení, je výkonnost nižší. Zvýšená úroveň zátěže se odráží na výkonnosti pozitivně zpravidla jen u jednoduchých rutinních úkonů. Nižší úroveň zátěže může prospívat naopak úkolům složitým a tvůrčím. Stejně jako například u sportovců a umělců může mírná forma stresu (trémy) působit jako energetizující, naopak vysoká míra stresu může jejich výkon zcela zmařit (Hroník, 2007, s. 44; Machač, Macháčová a Hoskovec, 1985, s. 52). *„Přemotivování“, nadměrné vybuzení, které neodpovídá situaci, nevede k očekávanému výkonu. Ani nízká úroveň, která je reprezentovaná spokojeností, nevede k optimální výkonnosti. Ten, kdo v sobě nenese určitou úroveň úzkosti, nemá v sobě ani výzvu k aktivitě.“* (Hroník, 2007, s. 44)

Obrázek 17: Vztah mezi úrovní aktivace a výkonností



Zdroj: Hroník, 2007, s. 45; Machač, Macháčová a Hoskovec, 1985, s. 53 (vlastní zpracování)



## **Shrnutí**

První kapitola teoretické části práce se věnuje představení pojmu vzdělávání a významu celoživotního vzdělávání/učení v současné společnosti, jehož nedílnou součástí je právě vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích. Druhá kapitola práce se zaměřuje na důvody, cíle a oblasti vzdělávání zaměstnanců a jeho význam pro zaměstnance i organizaci. Nejefektivnějším způsobem podnikového vzdělávání je vzdělávání systematické. Autorka v práci přibližuje všechny jeho fáze od identifikace vzdělávacích potřeb, přes plánování, organizování a vyhodnocování jeho efektivity. Zmiňuje také formy a metody vzdělávání včetně možných bariér ve vzdělávání, které se mohou vyskytovat na straně zaměstnance nebo zaměstnavatele. Třetí kapitola pohlíží na podnikové vzdělávání z hlediska vztahu k jednotlivým personálním činnostem a zdůrazňuje důležitost komunikace, motivace a pracovní spokojenosti zaměstnanců v organizaci, která úzce souvisí s pracovní výkonností.

Komplexní systém zajištění vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci není jednoduchý a teoretické poznatky k tomuto tématu se vztahující, jsou velmi rozsáhlé a zajímavé. Zahrnují poznatky z oblasti ekonomické, psychologické, pedagogické, sociologické a dalších. Autorka vnímá důležitost vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích a jeho pozitivní odraz ve společnosti jako celku. Z těchto důvodů považuje za důležité popsat systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, jeho propojenost s dalšími personálními činnostmi i jeho význam pro organizaci a společnost alespoň v takové podobě, v jaké je v teoretické části této práce uvedeno, a to i přesto, že se praktická část práce s ohledem na umístění pracoviště na nejnižší úrovni v organizační struktuře, bude zaměřovat zejména na spokojenost zaměstnanců se současným systémem vzdělávání v organizaci.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚŠTNANCŮ NA VYBRANÉM PRACOVIŠTI FINANČNÍ SPRÁVY ČESKÉ REPUBLIKY**

Řádný výkon činnosti zaměstnanců Finanční správy České republiky (dále jen „Finanční správa ČR“), která je zřízena zákonem č. 456/2011 Sb., o Finanční správě ČR, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o finanční správě“), podmiňují znalosti daňových zákonů, ostatních souvisejících právních norem, metodických postupů, interních aktů řízení, dovednosti v oblasti využívání vnitřních informačních systémů a dalších programů. Činnost zaměstnanců je spojena s téměř neustálým přílivem nových informací, pokynů, podnětů apod. a současně není možné opomenout potřebu disponovat komunikačními dovednostmi, které zaměstnanci využívají v každodenním kontaktu s veřejností.

Cílem empirické části diplomové práce je poznat a popsat systém vzdělávání na vybraném pracovišti této organizace, porovnat tento systém s hlavními teoretickými doporučeními a zhodnotit spokojenost zaměstnanců se současným systémem vzdělávání v organizaci, která je hlavní průzkumnou otázkou praktické části diplomové práce. Dílčími cíli bude identifikovat možné bariéry v účasti zaměstnanců na vzdělávacích aktivitách, zjistit, zda existuje souvislost mezi dobou trvání služebního/pracovního poměru a mírou potřeby účastnit se vzdělávacích akcí pořádaných organizací a posoudit, zda mají zaměstnanci dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci. Případně, na základě výsledků provedeného průzkumu, navrhnout možné postupy v oblasti rozvoje a vzdělávání zaměstnanců na tomto pracovišti.

Autorka si uvědomuje omezení realizovaného průzkumu, které plyne z umístění pracoviště v organizační struktuře na nejnižší úrovni řízení (Příloha A) a rozsahu zkoumaného vzorku respondentů. Výsledky šetření tedy není možné jednoduše zobecnit. Pro analýzu systému vzdělávání využila autorka veřejně dostupných materiálů. S vybranými vedoucími zaměstnanci na úrovni nejnižšího managementu byly

realizovány polostrukturované rozhovory a dotazníky byly rozeslány na základě souhlasu vedení pracoviště s podmínkou zachování anonymity respondentů i samotného pracoviště všem zaměstnancům.

## 4.1 Představení organizace

Organizace, ve které bylo realizováno průzkumné šetření, patří do oblasti veřejné správy, konkrétně státní správy. Mužík (2012, s. 171) představuje veřejnou správu jako výkon veřejné moci, která se obecně dělí na moc státní a veřejnou. Tedy na státní správu a samosprávu. Veřejná správa je tedy pojmem nadřazeným (Veteška a Salivarová, 2013, s. 204).

*„Veřejná správa je jedním z organizačních nástrojů pro dosahování vymezených funkcí státu či samosprávného územního celku.“* (Mužík, 2012, s. 171) Poskytuje služby klientům, tedy občanům. Aby bylo možné tyto služby zlepšovat, je třeba zvyšovat vzdělanost a rozšiřovat schopnosti zaměstnanců veřejné správy, tedy úředníků, ke kterým patří zejména odborné znalosti a komunikační dovednosti (Mužík, 2012, s. 171).

Profesní kompetence zaměstnanců představují zásadní ukazatel kvality veřejné správy. Je tedy dobré dbát na naplňování požadavků na celoživotní vzdělávání (Mužík, 2012, s. 171). Vzdělávání těchto zaměstnanců je legislativně zakotveno, je povinné a jeho neabsolvování může být důvodem pro rozvázání pracovního nebo, v případě státních zaměstnanců, služebního poměru (Veteška a Salivarová, 2013, s. 203).

*„Základy organizace republiky jsou zaznamenány v Ústavě České republiky.“* Organizaci tvoří stát, obce a další územní samosprávné celky – kraje, města (Organizace veřejné správy, online, cit. 2018-07-02). Státní správu v České republice, kde subjektem je právě stát, vykonává vláda, ministerstva, ústřední orgány státní správy a další státní úřady v územní působnosti (Mužík, 2012, s. 172).

Správním úřadem, pro účely zákona o státní službě, je ministerstvo a jiný správní úřad, jestliže je zřízen zákonem a je zákonem výslovně označen jako správní úřad nebo orgán státní správy (§ 3 zákona o státní službě). Státními zaměstnanci jsou fyzické osoby přijaté do služebního poměru nebo jmenované na služební místo představeného (vedoucího zaměstnance), které vykonávají službu. Ale i ve správním úřadě se

nacházejí zaměstnanci, zaměstnaní v pracovním poměru uzavřeném podle zákoníku práce. Jedná se o zaměstnance nevykonávající přímo státní správu.

Finanční správa ČR je tvořena soustavou orgánů Finanční správy ČR, které jsou podřízené Ministerstvu financí České republiky. Mezi tyto orgány, které mají postavení správních orgánů a organizačních složek státu, patří finanční úřady včetně Specializovaného finančního úřadu, Generální finanční ředitelství a Odvolací finanční ředitelství. Územní působnost finančních úřadů je ustanovena v § 8 zákona o finanční správě (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02; Organizační řád Finanční správy ČR, online, 2018-07-02).

Generální finanční ředitelství řídí generální ředitel. Odvolací finanční ředitelství a finanční úřady řídí ředitel. V čele územních pracovišť stojí ředitel sekce nebo ředitel odboru, který je přímo podřízen řediteli finančního úřadu. Výběr, jmenování a odvolání těchto představených (vedoucích zaměstnanců) i jejich zástupců se řídí zákonem o státní službě (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02).

Vnitřní organizační uspořádání Finanční správy ČR je dáno organizačním řádem, který schvaluje v souladu se zákonem o finanční správě a zákonem o státní službě, generální ředitel Generálního finančního ředitelství. Organizační strukturu orgánů Finanční správy ČR tvoří organizační útvary a služební a pracovní místa zařazená v organizačním útvaru či mimo něj (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02; Organizační řád Finanční správy ČR, online, 2018-07-02).

Územní pracoviště jsou organizačními útvary finančního úřadu, který má podle zákona o státní službě postavení služebního orgánu. Služebnímu orgánu přísluší jednat a rozhodovat ve věcech služebního poměru podřízených zaměstnanců.

Pracoviště, která se nenacházejí v sídlech finančních úřadů, jsou stanovena v příloze vyhlášky č. 48/2012 Sb., o územních pracovištích finančních úřadů. Územní pracoviště, která se nacházejí v sídlech finančních úřadů, jsou stanovena Organizačním řádem Finanční správy ČR (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02).

Ředitel sekce územního pracoviště finančního úřadu (dále jen „sekce územního pracoviště“) řídí činnost sekce územního pracoviště a koordinuje činnost odborů a oddělení do ní začleněných, včetně odborů a oddělení územního pracoviště, které netvoří samostatnou sekci a náleží do řídicí působnosti sekce daného územního pracoviště (Příloha A). Za činnost sekce územního pracoviště odpovídá řediteli

finančního úřadu. Dalšími představenými sekce územního pracoviště jsou ředitelé odborů a vedoucí oddělení. Ředitelé odborů koordinují činnost oddělení do něho zařazených a za činnost odboru odpovídají v plném rozsahu jeho práv, povinností a odpovědnosti, řediteli sekce územního pracoviště. Vedoucí oddělení se nacházejí v organizačním uspořádání, buď v přímé řídicí působnosti ředitele sekce územního pracoviště, nebo jsou zařazeni do odboru a za svou činnost odpovídají řediteli odboru. Vedoucí oddělení nezařazeného do odboru v sekci územního pracoviště, mají práva a povinnosti ředitele odboru v sekci územního pracoviště (Organizační řád Finanční správy ČR, online, 2018-07-02).

Jednotlivými stupni řízení na územním pracovišti jsou tedy:

- ředitel sekce,
- ředitel odboru nebo vedoucí oddělení nezařazení do odboru,
- vedoucí oddělení zařazení do odborů.

Předmětem jeho činnosti je zejména správa daní (daň z příjmů fyzických osob, daň z příjmů právnických osob, daň z přidané hodnoty, daň silniční, daň z nemovitých věcí, daň z nabytí nemovitých věcí, daň z převodu nemovitostí, daň dědická a darovací). Vede evidence a registry potřebné pro výkon působnosti orgánu Finanční správy ČR, provádí kontrolu dodržování povinností stanovených právními předpisy, vyměřuje a doměřuje a předepisuje příslušenství daně a provádí k tomu potřebné úkony a postupy (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02).

Jedním z vrcholových cílů strategie Finanční správy ČR jsou spokojení a motivovaní zaměstnanci. Zajištění požadovaných kompetencí a zefektivnění systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců by mělo podpořit pohled na Finanční správu ČR jako na atraktivního zaměstnavatele (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02).

## **5 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ VE FINANČNÍ SPRÁVĚ ČR**

Za účelem zvyšování odbornosti státní správy je vzdělávání státních zaměstnanců legislativně zakotveno. Státní zaměstnanec je oprávněn, ale také povinen své vzdělání prohlubovat. Toto vzdělávání v sobě zahrnuje vzdělávání vstupní i průběžné, vzdělávání představených zaměstnanců a také vzdělávání jazykové. Zároveň je také legislativně upraveno poskytování služebního volna k individuálním studijním účelům v rozsahu 6 dnů výkonu služby v kalendářním roce. Státnímu zaměstnanci je rovněž umožněno si své vzdělání zvýšit nebo rozšířit formou studia na vyšší odborné škole, vysoké škole nebo vysláním na studijní pobyt (Zásady vzdělávání státních zaměstnanců, online, cit. 2018-07-03).

Vzdělávání státních zaměstnanců upravuje zákon o státní službě v hlavě IV a také Služební předpis č. 9 náměstka ministra vnitra pro státní službu, ze dne 9. října 2015, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech (dále jen „Služební předpis č. 9“). V rámci Generálního finančního ředitelství upravuje postupy plánování, organizování a realizace vzdělávání zaměstnanců ve služebním nebo v pracovním poměru směrnice generálního ředitele o Vzdělávání zaměstnanců včetně metodických postupů.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců Finanční správy ČR, jeho koncepci a strategii v oblasti celoživotního rozvoje a vzdělávání vytváří Odbor vzdělávání, který spadá do Sekce personální Generálního finančního ředitelství. Odbor vzdělávání zajišťuje analytické, metodické, koordinační a odborné činnosti v této oblasti. Metodicky řídí a zajišťuje také realizaci vzdělávacího procesu zaměstnanců v rámci vzdělávacích zařízení. Rovněž řídí proces vykonání úřednické zkoušky, kterou musí státní zaměstnanec úspěšně vykonat nejpozději do uplynutí doby trvání služebního poměru na dobu určitou. V rozsahu své kompetence odpovídá za obsahovou stránku personálního informačního systému. Tyto funkce zajišťuje prostřednictvím Oddělení vzdělávání a Oddělení realizace vzdělávání. Oddělení vzdělávání spolupracuje s odbornými útvary Generálního finančního ředitelství a zajišťuje, v souladu s koncepcí profesního rozvoje zaměstnanců, činnosti potřebné pro celoživotní rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Odpovídá také za nastavení interního systému vzdělávání pro jednotlivé skupiny

zaměstnanců. Zajišťuje přípravu, tvorbu a aktualizaci vzdělávacího informačního systému ve spolupráci s odbornými garanty. Aplikuje ustanovení příslušných právních předpisů v oblasti vzdělávání a úřednických zkoušek. Organizuje a koordinuje realizaci vzdělávacích akcí včetně lektorského zajištění. Sleduje a analyzuje profesní přípravu zaměstnanců. Do kompetence Oddělení vzdělávání spadá také hospodaření s finančními prostředky v oblasti své působnosti. Oddělení realizace vzdělávání zajišťuje ve spolupráci s Oddělením vzdělávání realizaci vzdělávání zaměstnanců ve vzdělávacích zařízeních, která jsou zřizována speciálně za tímto účelem a kde se většina interních systémových vzdělávacích akcí realizuje. Spolupracuje na lektorském zajištění a předkládá návrhy plánů vzdělávacích akcí. Rovněž se podílí na vývoji a aktualizaci vzdělávacího informačního systému, personálního informačního systému a tvorbě příslušné metodiky (Finanční správa ČR, online, 2018-07-02).

Služební předpis č. 9 upravuje cíle vzdělávání, cílovou skupinu, do které řadí všechny zaměstnance zařazené nebo jmenované na služební místa a rozsah odpovědnosti služebních úřadů v této oblasti. Proces vzdělávání je rozdělen do čtyř fází:

- *„identifikace vzdělávacích potřeb,*
- *plánování vzdělávání,*
- *realizace vzdělávacího procesu*
- *a vyhodnocování výsledků vzdělávání.“* (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03)

Autorka záměrně neužívá v následujícím textu popisu „státní zaměstnanec“, ale jen „zaměstnanec“, neboť se tato pravidla vztahují i na zaměstnance, kteří nejsou přijati do služebního poměru, ale jsou zařazeni na služebním místě. Směrnice o vzdělávání, která dále rozpracovává principy a pravidla interního vzdělávacího systému, je závazná pro všechny fyzické osoby, přijaté do služebního nebo pracovního poměru k České republice – Generálnímu finančnímu ředitelství.

Vzdělávací potřeby zaměstnanců jsou identifikovány a plánovány na základě hodnocení zaměstnanců, hodnocení požadavků kladených na zaměstnance, vyplývající z oboru služby a správní činnosti, do které byl zaměstnanec na služebním místě zařazen, případně dalších požadavků, jako třeba požadovaná úroveň znalosti cizího jazyka. Dalším podnětem jsou očekávané legislativní změny, které mohou ovlivňovat výkon činnosti zaměstnance. Identifikaci vzdělávacích potřeb realizuje představený. Tyto

podněty se zapracují do vzdělávacího plánu zaměstnance, který zahrnuje obsahovou náplň, cíl vzdělávání a předpokládané období realizace, včetně údaje o datu vytvoření plánu vzdělávání. Na základě těchto plánů zpracuje služební orgán nejméně jedenkrát za rok plán vzdělávacích akcí služebního úřadu (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03).

Dále předpis upravuje, jaké informace obsahuje popis vzdělávací akce. Mezi tyto informace patří název, vzdělávací cíl, charakteristika cílové skupiny, velikost studijní skupiny, forma vzdělávací akce (seminář, e-learning, instruktáž...), způsob realizace a výběr vzdělávacích metod (přednáška, rozhovor, hraní rolí...), časová dotace výuky, obsahový záměr, lektorské a odborné zabezpečení, seznam studijní literatury a definování podmínek, při jejichž naplnění je vzdělávací akce považována za úspěšně absolvovanou. Spisová agenda realizovaných vzdělávacích akcí obsahuje informace o dané vzdělávací akci, prezenční listinu účastníků a záznam o vyhodnocení vzdělávací akce, včetně seznamu vydaných osvědčení (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03).

Vyhodnocení vzdělávací akce je realizováno pomocí statistického souhrnu všech odpovědí účastníků vzdělávací akce, získaných jak ihned po absolvování akce, tak i s časovým odstupem. Hodnoceno je:

- *„použití vzdělávacích metod,*
- *dosažení vzdělávacího cíle a dodržení stanoveného obsahu,*
- *vhodnost uplatnění didaktických pomůcek, technik a studijních materiálů,*
- *kvalita organizačního zabezpečení vzdělávací akce,*
- *lektorské zabezpečení.“* (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03)

Negativní hodnocení je podkladem pro přijetí opatření ke zlepšení či úpravě zpracovaného plánu vzdělávacích akcí.

Dalším důležitým bodem předpisu je rozčlenění vzdělávání na *„vstupní vzdělávání úvodní, vstupní vzdělávání následné, průběžné vzdělávání, vzdělávání představených a jazykové vzdělávání“*. (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03)

Vstupní vzdělávání úvodní je určeno pro nové zaměstnance a jeho absolvování je povinné. Je zahájeno bezprostředně po nástupu a ukončeno do tří měsíců od přijetí do



služebního nebo pracovního poměru. Seznámen s předpisy upravujícími bezpečnost a ochranu zdraví při práci a požární ochranu, musí být zaměstnanec v den nástupu. Cílem tohoto vzdělávání je zprostředkovat zaměstnanci základní informace, týkající se chodu služebního úřadu. Obsahuje základní znalosti a dovednosti zaměstnance, potřebné k výkonu jeho činnosti, základní informace o organizaci, seznámení s užíváním vnitřních informačních systémů a etickým kodexem. Dále seznamuje zaměstnance s postupy služebního úřadu v oblasti environmentální výchovy, informacemi o otázkách ochrany lidských práv a rovnosti žen a mužů a dalšími oblastmi v kompetenci rozhodnutí služebního úřadu (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03). Zpravidla probíhá formou e-learningu. Zároveň je nově přijatému zaměstnanci přidělen zaměstnanec s dostatečnými odbornými znalostmi a zkušenostmi, vykonávající stejný obor i oblast činností, dobře se orientující ve struktuře i chodu pracoviště, který nového zaměstnance provází v období jeho zapracování do doby úspěšného složení úřednické zkoušky.

Vstupní vzdělávání následné, je součástí přípravy zaměstnance k vykonání obecné a zvláštní části úřednické zkoušky. Obecná část zkoušky je jednotná pro všechny státní zaměstnance nebo zaměstnance, kterým je umožněno úřednickou zkoušku složit. Zvláštní část je zaměřena na obor služby, tedy oblast činnosti, kterou zaměstnanec vykonává, za účelem ověřit dostatečnost odborné přípravy zaměstnance pro další výkon služby (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03).

Cílem průběžného vzdělávání je prohlubování znalostí zaměstnanců za účelem odborného a osobního rozvoje zaměstnanců. Je realizováno po ukončení vstupního vzdělávání. Odborné vzdělávání je rozděleno do několika stupňů, podle délky trvání služebního nebo pracovního poměru. Ale jsou zde zařazeny také vzdělávací kurzy s jinou odbornou problematikou, jejichž možnost absolvování není délkou trvání praxe podmíněna (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03). Kromě vzdělávacích kurzů pořádaných ve vzdělávacích zařízeních mají zaměstnanci možnost, zúčastnit se e-learningových kurzů zaměřených na práci s aplikacemi MS Office.

Vzdělávání představených neboli manažerské vzdělávání, je zaměřeno na osvojení základních kompetencí potřebných pro výkon pozice vedoucího zaměstnance. Zahrnuje

např. schopnosti týmové spolupráce, rozhodování, rozvíjení schopností motivovat, řešit konflikty, nést odpovědnost. Zaměřuje se také na rozvoj osobnostních předpokladů, psychické odolnosti apod. (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03).

Posledním druhem vzdělávacích akcí je vzdělávání jazykové. Cílem je osvojení znalosti cizího jazyka za účelem prokázání úrovně jeho znalostí, která je na daném služebním místě vyžadována dle zákona o státní službě (Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech, online, cit. 2018-07-03).

Informace o pořádaných systémových vzdělávacích akcích jsou zaměstnancům poskytovány prostřednictvím vnitřního informačního systému nebo prostřednictvím vedoucích zaměstnanců. Nabídka těchto kurzů je rozložena do dvou školních semestrů. V tomto časovém rozmezí je realizováno také shromáždění požadavků z jednotlivých pracovišť služebního úřadu na kurzy uskutečňované v následujícím semestru. Po vyhodnocení těchto požadavků je pracovištěm poskytnuta zpětná vazba v podobě rozsahu přidělených míst na vzdělávací akce včetně termínu jejich konání. V průběhu roku jsou pořádány další interní nebo externí nesystémové vzdělávací akce, realizované ve vzdělávacích zařízeních, v sídlech služebních úřadů, popřípadě územních pracovišť.

Interní předpisy neopomíjejí pravidla pro přípravu a kvalifikaci interních lektorů vzdělávání. Upravují také podmínky pro aktualizaci a vývoj vzdělávacího informačního systému, financování této oblasti i kontrolní činnost.

Zároveň jsou průběžně organizovány na úrovni finančních úřadů nebo na úrovni územních pracovišť jednorázové semináře, se zaměřením na legislativní změny, aktuální problematiku anebo školení vyplývající z obecně závazných právních předpisů.

## **5.1 Analýza dokumentů**

Obsahovou analýzu je možné podle Gavory (2010, s. 142) realizovat nekvantitativním nebo kvantitativním způsobem. V tomto případě autorka přistoupila k první možnosti a díky jednoduchému rozboru textu dospěla k následujícímu závěru.

Pravidla, postupy a organizační rozložení zajištění vzdělávání a rozvoje zaměstnanců Finanční správy ČR korespondují s teoretickými poznatky popsány

v teoretické části diplomové práce. Předpisy a metodické pomůcky, využití v této práci, se zabývají identifikací, plánováním, realizací a vyhodnocováním vzdělávacích akcí velmi podrobně. Řeší stanovení cílů i rozdělení cílových skupin, odpovědností a předávání informací. Zejména systém zapracování nových zaměstnanců doznal za poslední období značně pozitivních změn nejen v oblasti vzdělávání mimo pracoviště, ale také přidělením zaměstnance, který dohlíží na zapracování nového zaměstnance přímo při výkonu činnosti. Rovněž zařazení e-learningových kurzů rozšiřuje kapacitu a možnosti rozvíjet schopnosti a dovednosti všech zaměstnanců, nejen nových, v jimi zvoleném časovém prostoru, který je pro ně přijatelný. Na základě teoretických poznatků je zřejmé, že není snadné přesně vymezit hranice tzv. „klasického“ a „celostního“ přístupu k rozvoji a vzdělávání zaměstnanců. Obdobně autorka hodnotí i výše popsaný systém vzdělávání zaměstnanců. Ve většině aspektů vykazuje charakteristické znaky spíše klasického přístupu, ale nelze si nevšimnout i známek celostního přístupu učící se organizace.

Vzdělávací systém zaměstnanců Finanční správy ČR je, jak je možné posoudit z předcházejícího popisu, z teoretického hlediska propracovaný. Autorka se v následující kapitole empirické části bude zabývat aplikací teoretických postupů na konkrétním pracovišti na jeho nejnižší řídicí úrovni. Zaměří se na otázky identifikace vzdělávacích potřeb a předávání informací v oblasti vzdělávání a rozvoje z pohledu řadových i vedoucích zaměstnanců, bude se zajímat o možné bariéry, které zaměstnanci v této oblasti pocítují a zejména o spokojenost zaměstnanců se systémem vzdělávání a rozvoje, která je hlavní průzkumnou otázkou empirické části diplomové práce, a kterou doplní o posouzení vnímání potřeb vzdělávání zaměstnanců z hlediska délky trvání jejich služebního/pracovního poměru.

## **6 ANALÝZA SPOKOJENOSTI ZAMĚSTNANCŮ SE SYSTÉMEM VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE NA VYBRANÉM PRACOVIŠTI FINANČNÍ SPRÁVY ČR**

Hlavní průzkumnou otázkou praktické části diplomové práce je zjistit, zda jsou zaměstnanci spokojeni se současným systémem vzdělávání v organizaci. Jak již autorka uvedla v úvodu této práce, jedním z podnětů pro volbu tématu byla bakalářská práce autorky na téma Pracovní stres, jeho zdroje a možnosti prevence. Součástí této práce byly, kromě vyhodnocení výsledků šetření realizovaného na vybraném pracovišti státní organizace, návrhy opatření na snížení rizika výskytu stresu na tomto pracovišti. Mezi těmito opatřeními byly návrhy na zařazení některých typů vzdělávacích kurzů do interního vzdělávacího systému v organizaci. Např. vzdělávací kurzy zaměřené na asertivní jednání, time management, apod. V dotazníkovém šetření, zaměřeném na možné zdroje stresu, bylo vyhodnoceno právě množství informací, znalostí a dovedností vztahujících se k výkonu činnosti, jako jeden z možných zdrojů pracovního stresu. Kladný postoj ke spokojenosti se systémem vzdělávání mělo přibližně padesát procent účastníků dotazníkového šetření (Mlejnková, 2017).

Hlavní průzkumná otázka je doplněna dílčími otázkami, se záměrem identifikovat možné bariéry v účasti zaměstnanců na vzdělávacích aktivitách. Dále zjistit, zda existuje souvislost mezi dobou trvání služebního/pracovního poměru a mírou potřeby účastnit se vzdělávacích akcí pořádaných organizací a posoudit, zda zaměstnanci vnímají množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci, kterých se jim dostává, jako dostatečné a jestli se účastní na rozhodování o absolvování vzdělávací akce.

### **6.1 Realizace průzkumu**

Teoretickým východiskem diplomové práce bylo studium odborné literatury doplněné o internetové zdroje. Ze získaných informací, dat a podkladů a jejich porovnání se současnou metodikou systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci, popsanou v předchozí kapitole, byl vytvořen výstup pro přípravu

rozhovorů s vybranými vedoucími zaměstnanci a dotazník, k jehož vyplnění byli osloveni všichni zaměstnanci pracoviště. Otázky pro vedoucí zaměstnance jsou uvedeny v Příloze C a dotazník tvoří Přílohu B.

Rozšíření informace o probíhajícím průzkumném šetření na téma „spokojenost zaměstnanců se systémem vzdělávání a rozvoje v organizaci“, bylo realizováno na poradě vedoucích zaměstnanců pracoviště.

Dokumenty vztahující se ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizaci autorka soustřeďovala z veřejně dostupných zdrojů. Za účelem realizace polostrukturovaných rozhovorů byli vybraní vedoucí zaměstnanci osloveni osobně. Dotazník společně s žádostí o jeho vyplnění byl, po dohodě s vedením pracoviště a za podmínek zachování anonymity respondentů i samotného pracoviště, rozšířen za pomoci využití vnitřní elektronické pošty.

Za účelem zajištění návratnosti dotazníků a maximální anonymity, která byla zmíněna již v úvodu praktické části diplomové práce, byl na pracovišti umístěn sběrný box, kam respondenti mohli vyplněné dotazníky kdykoliv vložit.

## 6.2 Metodologie

Pro realizaci průzkumu zvolila autorka smíšený design, pomocí kterého je možné vhodně kombinovat pozitivní stránky kvantitativního i kvalitativního přístupu (Hendl, 2016, s. 289). „*Přístup na základě smíšeného modelu zahrnuje míchání kvantitativních a kvalitativních technik uvnitř fází nebo mezi fázemi výzkumného procesu (cíle výzkumu, sběr dat, analýza dat). Přístup na základě smíšených metod využívá kvalitativní výzkumnou sekvenci (cíle výzkumu, sběr dat, jejich analýza) pro jednu část výzkumu a kvantitativní výzkumnou sekvenci pro jinou část výzkumné akce. Propojení výsledků se děje při interpretaci a přípravě zprávy. Vyjimku tvoří sekvenční plány, kdy se děje interpretace v každé fázi a navazuje další fáze se samotnou sekvencí daného výzkumného plánu (kvalitativní nebo kvantitativní). Avšak i v tomto smíšeném výzkumu se míchání výsledků objevuje v konečné interpretativní části a při psaní zprávy.*“ (Hendl, 2016, s. 306)

Hendl (2016, s. 302–303) používá výraz inference pro vyjádření usuzování či odvozování výsledků ze získaných zpracovaných dat. U formy smíšeného výzkumu je tedy možné využít kvalitativního i kvantitativního přístupu v každé fázi, např. při sběru dat, nebo ve fázi jejich analýzy či interpretace. Nejdůležitější však zůstává kvalita hodnocených dat (Hendl, 2016, s. 57 a 303).

Hendl (2016, s. 151) dále hovoří o triangulaci, tedy kombinaci „*různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu*“. Autorka využila metodologické a datové triangulace.

Po prostudování dostupné dokumentace, použila autorka za účelem ověření stanovených hypotéz, data získaná pomocí dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 205) uvádějí, že právě triangulace, kdy je určitý jev zkoumán z více perspektiv, přináší obohacení a možnost porovnání různých aspektů jevu.

Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný či volný. Volný rozhovor, představující jen obsahový rámec, přináší často nové i neočekávané odpovědi, ale je velmi těžké jej kategorizovat, zejména pro nezkušeného výzkumníka. Plně strukturovaný rozhovor je potom obdobou dotazníku (Gavora, 2010, s. 136–137). Autorka aplikovala metodu polostrukturovaného rozhovoru, který je kompromisem mezi plně strukturovaným rozhovorem a volným interview.

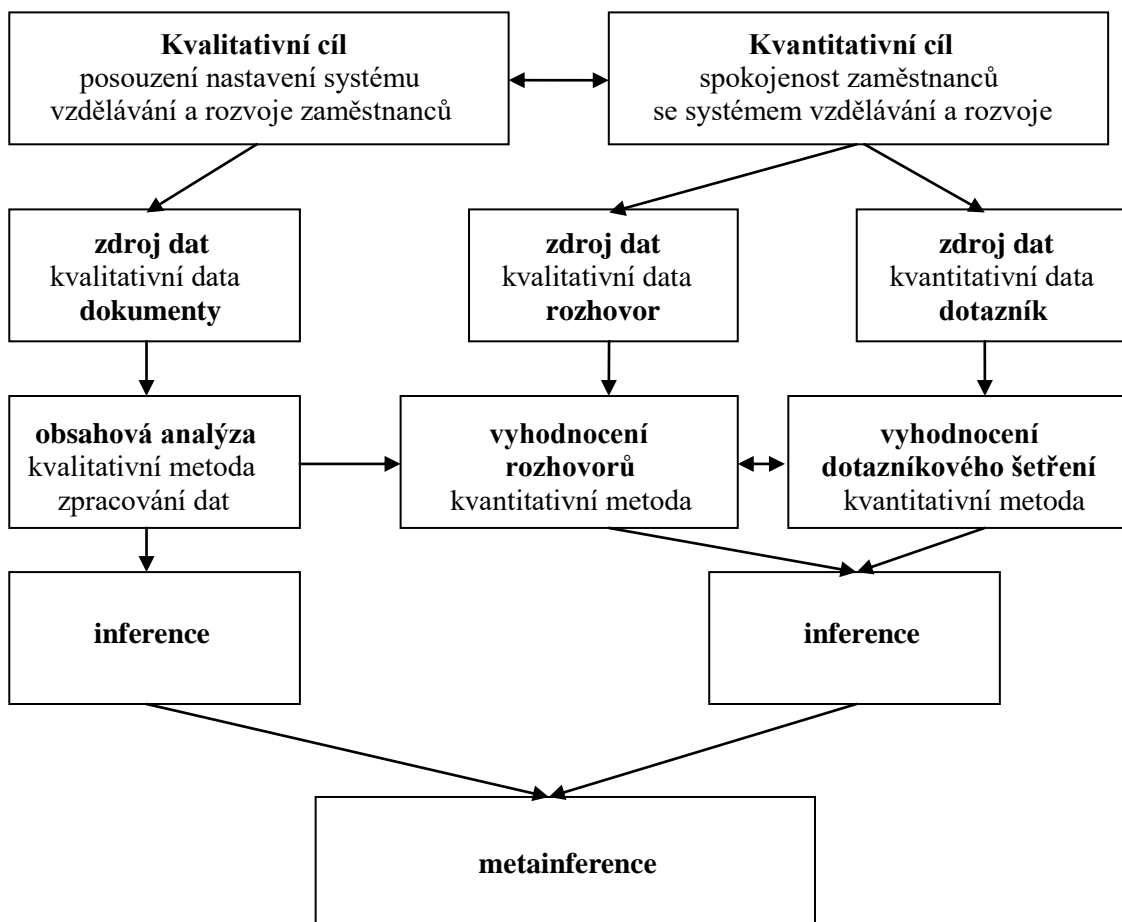
Polostrukturované rozhovory byly realizovány s vybranými vedoucími zaměstnanci na nejnižší řídicí úrovni napříč jednotlivými útvary a byly zaměřeny na získání informací z oblasti identifikace vzdělávacích potřeb, bariér v realizaci vzdělávacích akcí, zpětné vazby a návrhů námětů na možné změny.

Šetření pomocí dotazníkové metody je frekventovaným způsobem získávání dat zejména z hlediska jeho snadné administrace a získání velkého množství odpovědí v relativně krátkém časovém úseku (Gavora, 2010, s. 121–129). Neodborně sestavené dotazníky nebývají validní a mívají zpravidla jen velmi malou výpovědní hodnotu, což si autorka uvědomuje a v následujícím textu na tento fakt rovněž upozorňuje. Za účelem zvýšení reliability a snížení lživosti dotazníku, autorka zamýšlela, zpracovat do dotazníku více podobných otázek na stejný okruh informací. Zároveň měla na paměti, aby délka vyplňování byla maximálně 10 až 15 minut. Vzhledem k počtu otázek, však

bylo jejich opakování v dotazníku na první pohled zřejmé. Z tohoto důvodu od záměru zařazení podobných otázek do dotazníku autorka upustila.

První část dotazníku obsahuje základní demografické otázky. Druhá část je sestavena zpravidla z uzavřených otázek a u většiny autorka využila Likertovy škály, které se „používají na měření postojů a názorů lidí“ a skládají se z výroku a stupnice, ve které je vyjádřena míra souhlasu či nesouhlasu s určitým tvrzením (Gavora, 2010, s. 110). Pro vyhodnocení výsledků se autorka zaměřila na výpočet, kolik procent respondentů přiřadilo určité místo na konkrétních stupních škály. Zároveň autorka, za účelem vyjádření výsledků, vypočítala průměrné hodnoty a hodnoty mediánu, který není ovlivněn extrémními hodnotami. Za tímto účelem byly jednotlivým stupňům na škále přiřazeny koeficienty od 1 do 5, kdy 5 představuje nejvyšší míru souhlasu a 1 nejnižší (Gavora, 2010, s. 113–115).

Obrázek 18: Plán smíšeného modelu průzkumu



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

### **6.3 Časový harmonogram průzkumu**

- 23. 5. 2018 – 31. 5. 2018 jednání s vedením pracoviště o realizaci průzkumného šetření, výběr vzorku vedoucích zaměstnanců, kteří budou osloveni za účelem realizace rozhovorů, s podmínkou zachování jejich anonymity.
- 15. 6. 2018 – 10. 7. 2018 studium interních aktů řízení organizace a metodických postupů, vztahujících se k oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, sestavení dotazníku, příprava rozhovorů a oslovení vybraných vedoucích zaměstnanců.
- 12. 7. 2018 – 1. 8. 2018 realizace rozhovorů.
- 12. 7. 2018 – 10. 8. 2018 distribuce dotazníků, umístění sběrného boxu.
- 11. 8. 2018 – 6. 10. 2018 zpracování veškerých získaných dat, zhodnocení zjištěných výsledků (slovní i grafické) a případné vytvoření návrhu opatření.

### **6.4 Výběr a charakteristika respondentů**

V rámci dotazníkového šetření autorka oslovila celkem 110 respondentů. Dotazníky byly rozeslány vnitřní elektronickou poštou, po dohodě s vedením pracoviště, všem zaměstnancům. Návratnost vyplněných dotazníků byla uspokojivá. Dotazník řádně vyplnilo a odevzdalo celkem 82 z oslovených respondentů, tj. 74,5 %. Takto vysokého procenta návratnosti, které tvoří tři čtvrtiny oslovených respondentů, bylo zřejmě dosaženo zejména díky časové nenáročnosti a zajištění anonymity při vyplňování a odevzdávání dotazníků.

Za účelem rozšíření a porovnání dat získaných z dotazníkového šetření autorka vybrala a oslovila celkem devět vedoucích zaměstnanců na nejnižší řídicí úrovni napříč jednotlivými útvary ve věci realizace polostrukturovaných rozhovorů.

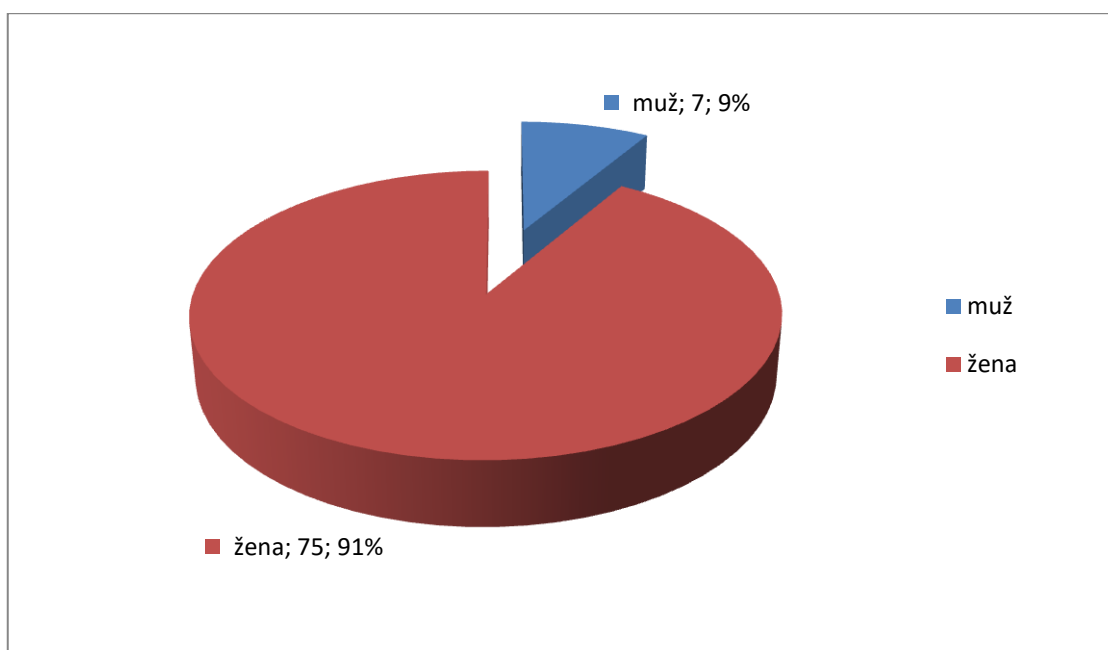


### Charakteristika respondentů dotazníkového šetření

Na základě dat získaných z vyplněných a odevzdaných dotazníků je možné charakteristiku respondentů popsat takto:

Celkový počet 82 respondentů tvoří 75 žen a 7 mužů.

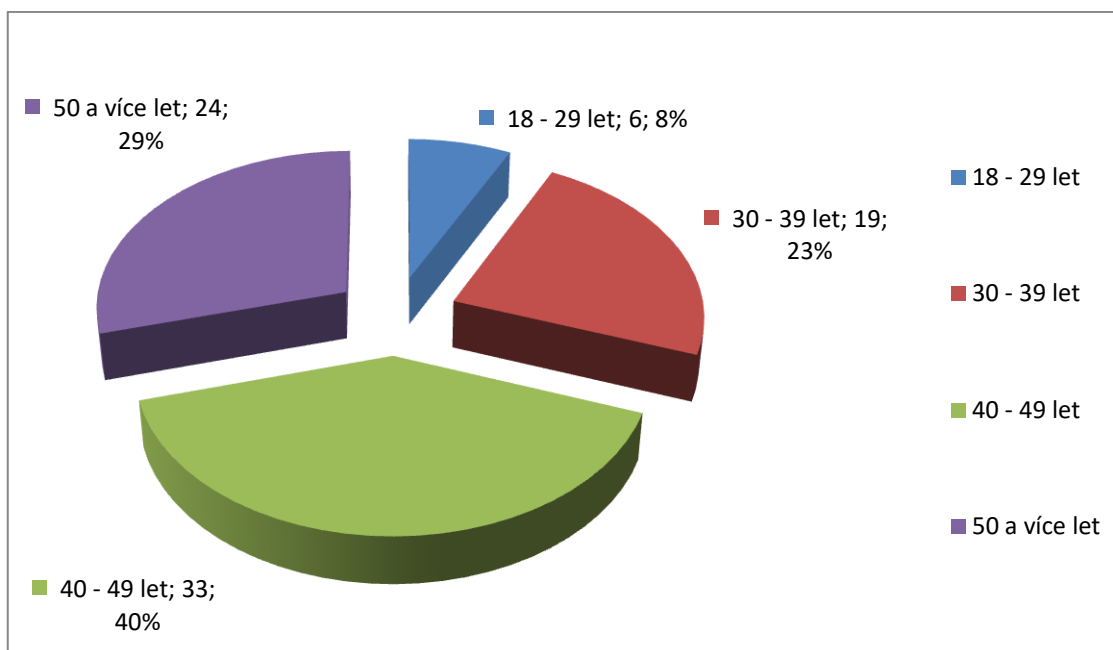
Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Při rozdělení respondentů podle dosaženého věku, tvoří nejpočetnější skupinu účastníků dotazníkového šetření respondenti ve věku 40 až 49 let, což představuje 40 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření. Druhou největší skupinu respondentů tvoří skupina ve věku 50 a více let. Následuje skupina respondentů ve věku 30 až 39 let, kteří tvoří 23 % respondentů a nejméně početnou skupinou vzorku, jsou respondenti ve věku 18 až 29 let, kteří představují 8 % zúčastněných respondentů.

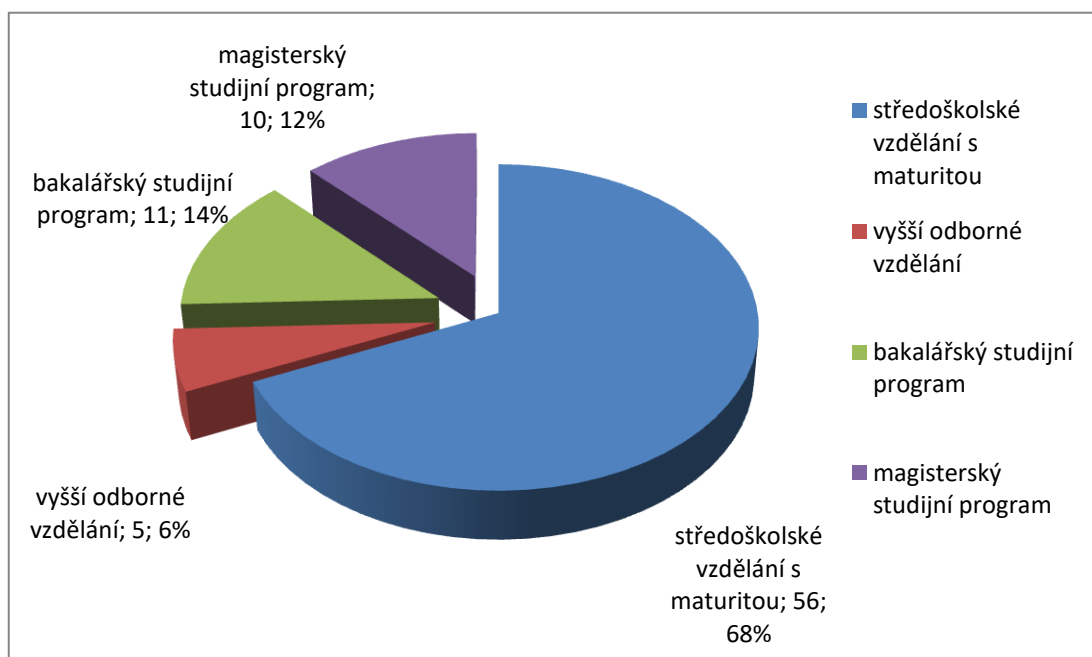
Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

V kategorii dosaženého stupně vzdělání tvoří nejpočetnější skupinu respondentů, zúčastněných v dotazníkovém šetření, respondenti se středoškolským vzděláním s maturitou, kteří představují 68 %. Druhou skupinu tvoří zaměstnanci, kteří dosáhli bakalářského stupně vzdělání a tvoří 14 % zúčastněných respondentů. Třetí skupinou jsou vysokoškolsky vzdělání zaměstnanci v magisterském studijním programu, kterých se dotazníkového šetření zúčastnilo 10 a tvoří 12 % ze zkoumaného celku. Nejmenší skupinou jsou respondenti, kteří dosáhli vyššího odborného vzdělání a tvoří 6 %.

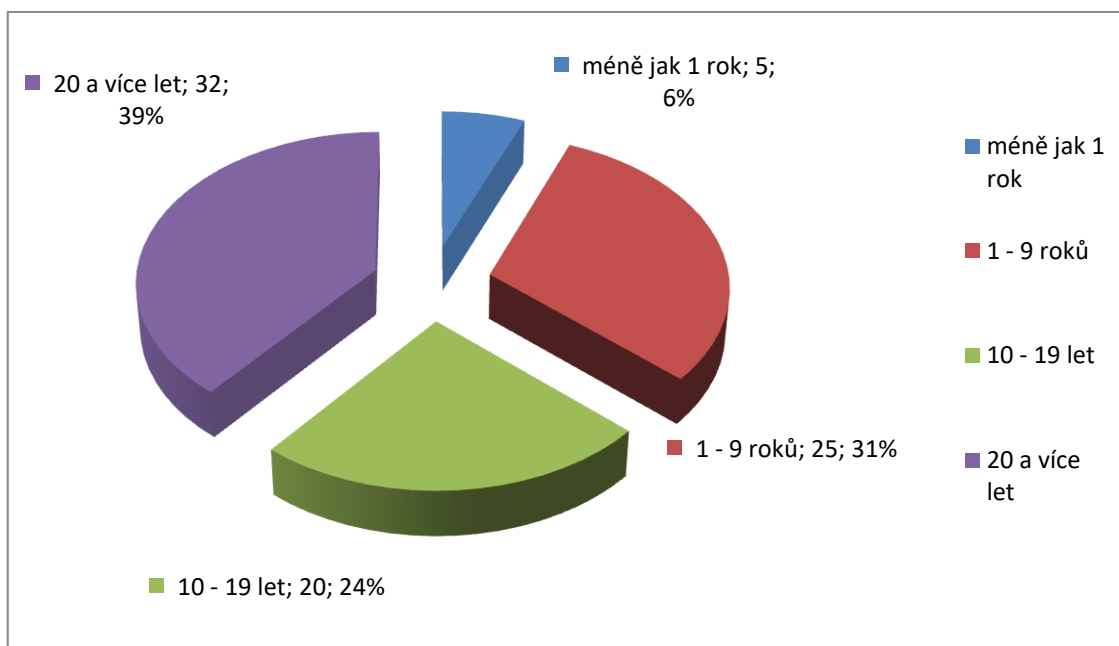
Graf 3: Rozdělení respondentů dle stupně dosaženého vzdělání



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Závěrečným faktorem rozdělení respondentů, je rozlišení podle délky trvání jejich služebního/pracovního poměru neboli doby strávené v organizaci. Největší skupinu tvoří respondenti s dobou trvání služebního/pracovního poměru 20 a více let, tj. 39 %. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří v organizaci pracují 1 až 9 let a představují 31 % ze zkoumaného vzorku. Třetí skupinu tvoří respondenti s délkou služebního/pracovního poměru v rozsahu 10 až 19 let. Je jich 20 a tvoří tak 24 % respondentů. Nejmenší skupinu tvoří 5 respondentů služebně nejmladších, tj. 6 % zkoumaného vzorku respondentů.

Graf 4: Rozdělení respondentů dle délky trvání služebního/pracovního poměru



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

## 6.5 Průzkumné otázky a hypotézy

Hlavní průzkumnou otázkou praktické části diplomové práce je spokojenost zaměstnanců ve vybrané organizaci. Na základě využití poznatků z dotazníkového šetření provedeného na stejném pracovišti již v roce 2016, je možné předpokládat alespoň padesátiprocentní spokojenost zaměstnanců se systémem vzdělávání v organizaci (Mlejnková, 2017). Autorka očekává při zaměření průzkumného šetření přímo na téma vzdělávání zaměstnanců v organizaci a na základě prostudování interní dokumentace vztahující se k zajištění vzdělávání v organizaci procento spokojenosti ještě vyšší.

### Hlavní průzkumná otázka:

- Jsou zaměstnanci spokojeni se systémem vzdělávání v organizaci?

### Dílčí průzkumné otázky:

- Vnímají zaměstnanci nějaké bariéry v možnosti účastnit se interních vzdělávacích akcí?

- Liší se potřeba vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v průběhu trvání služebního/pracovního poměru?
- Mají zaměstnanci dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci?

Ve vztahu k hlavní průzkumné otázce autorka stanovuje následující hypotézu:

**Hypotéza č. 1: Více než sedmdesát procent zaměstnanců je spokojeno se vzdělávacími možnostmi poskytovanými organizací.**

Na základě stanovených dílčích otázek a v návaznosti na dotazníkové šetření provedené v předchozích letech, autorka očekává, že nejvýznamnější bariérou v účasti na vzdělávacích akcích bude pro zaměstnance zúčastněné v dotazníkovém šetření, jejich časové vytížení (Mlejnková, 2017). Právě pocit časového tlaku při plnění služebních/pracovních úkolů a práce přesčas, byly identifikovány jako zásadní zdroj pracovního stresu v organizaci. **Hypotéza č. 2: Časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů snižuje zájem zaměstnanců účastnit se interních vzdělávacích akcí.**

Na základě teoretických poznatků dospěla autorka k poznání, že jednou z možných bariér v potřebě účasti na vzdělávání, na kterou lze jen těžko položit přímou otázku, jsou pracovní stereotypy, získané vlivem dlouholeté praxe, odmítání nových myšlenek a postupů nebo konzervatismus. Zároveň předpokládá, že z důvodu potřeby složení úřednické zkoušky v období do 1 roku od přijetí do služebního poměru a zapracování v dané oblasti v navazujícím období, bude potřeba účasti na vzdělávacích kurzech u nově přijatých zaměstnanců vyšší. **Hypotéza č. 3: Existuje souvislost mezi dobou setrvání ve služebním/pracovním poměru a mírou potřeby účasti na vzdělávacích a rozvojových aktivitách.**

Poslední hypotéza je stanovena rovněž na základě zjištění, získaných z dotazníkového šetření z roku 2016, kdy přibližně polovina respondentů vyjádřila přesvědčení, že nemá dostatečné množství informací ke zpracovávané problematice (Mlejnková, 2017). Mají tedy zaměstnanci dostatečné množství informací o možnostech vzdělávacích a rozvojových aktivit? Konzultují zaměstnanci své vzdělávací potřeby s nadřízeným zaměstnancem? Je rozhodnutí o účasti realizováno na základě předchozí komunikace mezi nadřízeným a podřízeným zaměstnancem? Využívají zaměstnanci

možnost hodnotit absolvovanou vzdělávací akci a komunikují své poznatky s nadřízeným zaměstnancem? Cítí se být motivováni k účasti na interních vzdělávacích akcích? **Hypotéza č. 4: Zařazení zaměstnance na vzdělávací akci je realizováno na základě aktivní komunikace o možnostech a potřebách vzdělávání a rozvoje mezi vedoucím a podřízeným zaměstnancem.**

Stanovené hypotézy byly ověřeny na základě vyhodnocení dat z dotazníkového šetření. Odpovědi získané z dotazníků autorka zpracovala pomocí programu MS Excel. Výsledky dotazníkového šetření byly porovnány a doplněny o informace získané z polostrukturovaných rozhovorů s vedoucími zaměstnanci a o informace získané z prostudovaných interních dokumentů.

Autorka si uvědomuje, že z hlediska velikosti zkoumaného vzorku respondentů a rozsahu dotazníku není možné prezentovat tento nástroj jako spolehlivý a přesný. Jeho účelem je zmapovat potřeby, postoje a názory zaměstnanců na zkoumaný jev na tomto konkrétním pracovišti.

Na základě využití smíšeného designu průzkumu autorka sestavila přehled využití jednotlivých zdrojů dat, které slouží k ověření stanovených hypotéz a přehledný plán modelu smíšeného průzkumu.

Tabulka 2: Zdroje dat pro ověření stanovených hypotéz

	Dokumenty	Dotazníkové šetření	Polostrukturované rozhovory
H1	ano	otázky č. 5 až 12	ano
H2	ano	otázky č. 24 až 28	ano
H3	ano	otázky č. 18 až 23 a 28	ano
H4	ano	otázky č. 13 až 17	ano

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

## 6.6 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů

Prvním úkolem vyhodnocení dat získaných prostřednictvím rozhovorů, je kategorizace dat. Autorka seřadila odpovědi do širokých kategorií za využití stanovených kódů, kdy každý kód, v tomto případě písmeno, představoval jeden typ odpovědi. Dále autorka dělila získané kategorie do menších celků, za účelem získání co nejpřesnějšího obrazu o diskutované problematice (Gavora, 2010, s. 140).

### Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 1

Systém plánování vzdělávacích akcí v podstatě všem dotázaným respondentům (vedoucím zaměstnancům) vyhovuje, byť v některých případech s výhradami. Čtyři respondenti vyjádřili nespokojenost s nabídkou a aktuálností vzdělávacích akcí. Stejně množství respondentů vyjádřilo nespokojenost s nízkým počtem přidělených vzdělávacích akcí, oproti zpracovaným a předloženým požadavkům. Šest z devíti oslovených vedoucích zaměstnanců se shodlo na potřebě vyšší četnosti jednorázových vzdělávacích akcí ve vazbě na aktuální problematiku a preferenci těchto kratších a častějších seminářů umožňujících výměnu a diskusi zkušeností a znalostí. Apelováno bylo na praktické informace a lektorské zajištění z praxe. Většina, tj. sedm respondentů, se shodla na potřebě vyššího počtu míst pro účast jak na systémových, tak na jednorázových vzdělávacích akcích.

Ve vztahu ke spokojenosti zaměstnanců se systémem vzdělávání z pohledu vedoucích zaměstnanců se autorka nesešla s příliš pozitivními reakcemi v oblasti hodnocení vzdělávacích akcí na úrovni chování, neboli změn v chování zaměstnanců, jako reakci na absolvované vzdělávací akce. Čtyři z devíti respondentů se neubránili mírnému úsměvu při položení otázky, zda sledují změny v pracovním chování a jednání svých podřízených po absolvování vzdělávacích akcí. Dva respondenti se k této otázce vyjádřili negativně. Většina oslovených ale tuto otázku následně rozvedla. Bylo zdůrazněno, že je možné sledovat rozdíl v reakci na absolvování standardizovaných systémových vzdělávacích akcí, kde se změny v chování zaměstnanců projevují jen mírně (výrazněji jen u služebně mladších zaměstnanců) a absolvování jednorázových seminářů či pracovních porad pořádaných zpravidla k aktuální problematice, kdy se reakce ve změně výkonu činnosti, jednání a chování zaměstnanců projevují výrazněji.

## **Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 2**

K otázkám vztahujícím se k bariérám v procesu realizace vzdělávání je třeba zdůraznit, že důvod časového tlaku při plnění služebních/pracovních úkolů, jako předpokládané nejvýznamnější bariéry v účasti na interních vzdělávacích akcích, zmínili pouze dva z oslovených respondentů. Naopak nejčastěji zmiňovanou bariérou, na kterou upozornilo sedm z devíti zúčastněných respondentů polostrukturovaných rozhovorů, je nutnost ubytování u vícedenních vzdělávacích kurzů konaných mimo místo výkonu služby/práce. Ve třech případech bylo upřesněno, že se tato bariéra vyskytuje zpravidla u zaměstnankyň/zaměstnanců pečujících o děti, kdy vzniká problém se zajištěním hlídání a péče o ně v době jejich pobytu ve vzdělávacím zařízení. Pět respondentů uvedlo jako možné bariéry, mezery v nabídce a opět požadavky na větší množství jednorázových kurzů nebo seminářů se zaměřením na praxi nebo více míst na vzdělávacích kurzech. Diskutováno bylo opět množství přidělených míst pro účast na systémových vzdělávacích akcích i jednorázových seminářích. Dva respondenti vyjádřili nespokojenost se systémem plánování a přiřazování požadovaných kurzů, a to ve fázi sestavení požadavků na zařazení zaměstnanců na systémové vzdělávací akce pro období následujícího semestru. Respondentům nevyhovuje, že v tomto okamžiku není znám termín realizace a jméno přednášejícího. Posledním bodem, vztahujícím se k zařazování zaměstnanců na odborné systémové vzdělávací akce, ke kterému se vyjádřili negativně dva z oslovených respondentů, je splnění podmínky určité minimální doby trvání služebního/pracovního poměru pro možnost zařazení zaměstnance na vybraný vzdělávací kurz.

## **Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 3**

Další část polostrukturovaných rozhovorů vedených s vybranými vedoucími zaměstnanci, byla zacílena na aktivitu zaměstnanců v oblasti vzdělávání a rozvoje. Čtyři z devíti oslovených respondentů, se kterými byl veden rozhovor, se vyslovili tak, že nepozorují žádné změny v aktivitě zaměstnanců, účastnit se vzdělávacích akcí v průběhu trvání jejich služebního/pracovního poměru. Pět respondentů změny pozoruje. Čtyři z těchto respondentů, sledují vyšší aktivitu u služebně mladších zaměstnanců. Pouze jeden z respondentů zmínil, že na vícedenní vzdělávací kurzy se hlásí spíše služebně i věkově starší zaměstnanci.



#### **Vyhodnocení odpovědí vztahujících se k Hypotéze č. 4**

V oblasti identifikace vzdělávacích potřeb se všichni oslovení vedoucí zaměstnanci vyjádřili shodně. Vzdělávací potřeby konzultují pravidelně, a to zejména na základě pololetní přípravy podkladů pro zpracování požadavků na systémové vzdělávací akce pro následující školní semestr vyplývající z metodického zpracování systematického vzdělávání v organizaci. Pět z devíti dotázaných respondentů, upozornilo na pravidelnost v souvislosti s ročním hodnocením zaměstnanců a stanovením jejich rozvojových cílů. Dva respondenti polostrukturovaných rozhovorů si postesklí nad nízkou iniciativou ze strany zaměstnanců účastnit se vzdělávacích kurzů a čtyři respondenti upozornili na nutnost povzbuzovat a motivovat zaměstnance k účasti na těchto vzdělávacích aktivitách.

Nejvýznamnějším kritériem, pro zařazování zaměstnanců na vzdělávací akce, je dle vyhodnocení odpovědí oslovených respondentů, potřebnost znalostí a informací pro výkon činnosti na zastávaném služebním/pracovním místě, zjištěné na základě identifikace rozdílů mezi dosaženými a potřebnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Dalším významným kritériem je délka praxe. Vychází z nastavení systematického vzdělávání zaměstnanců v organizaci, tj. z rozdělení vzdělávacích kurzů do skupin, právě podle délky trvání služebního/pracovního poměru a také z nastavení posloupnosti některých, na sebe navazujících kurzů. Takto se vyjádřilo šest z devíti oslovených respondentů. Čtyři respondenti zdůraznili zejména osobní požadavky zaměstnanců a jejich možnosti pro účast na vzdělávacích akcích, s ohledem na jejich pracovní i soukromý život. Tři respondenti zmínili, jako výběrové kritérium, reakce na legislativní a technologické změny. Dva respondenti vychází při výběru a zařazování zaměstnanců na vzdělávací akce zejména z nabídky vzdělávacích akcí i seminářů a také ze sledování vyrovnanosti účasti na vzdělávacích akcích v rámci řízeného útvaru. V úvahu berou také pracovní vytíženost útvaru v dotčeném období, kdy je příslušný kurz realizován.

Proces identifikace vzdělávacích potřeb lze na základě vyhodnocení rozhovorů s vedoucími zaměstnanci definovat spíše jako reaktivní. Vychází zejména ze stávajících zkušeností, znalostí, doby zapracování a potřebných znalostí pro výkon činnosti na stávajícím služebním/pracovním místě. Je řešením vyvstalých problémů, reakcí na

legislativní změny a navazující změny promítnuté ve využívaných informačních systémech apod.

Zároveň se všichni dotázaní vedoucí zaměstnanci shodli, že vždy získávají od přímých podřízených zaměstnanců informace a názory na absolvované vzdělávací akce. Diskutují o obsahu, průběhu i lektorském zajištění absolvovaných vzdělávacích kurzů. Čtyři respondenti zdůraznili, že zapojují zaměstnance do předávání získaných znalostí a informací z absolvovaných kurzů či seminářů ostatním zaměstnancům útvaru v rámci interních porad.

Autorka by závěrem ráda zdůraznila pozitivní přístup a ochotu všech devíti vedoucích zaměstnanců, kteří byli za účelem realizace rozhovorů, na téma vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizaci, osloveni. Kategorizace odpovědí je uvedena v Příloze D.

## 6.7 Vyhodnocení dotazníkového šetření

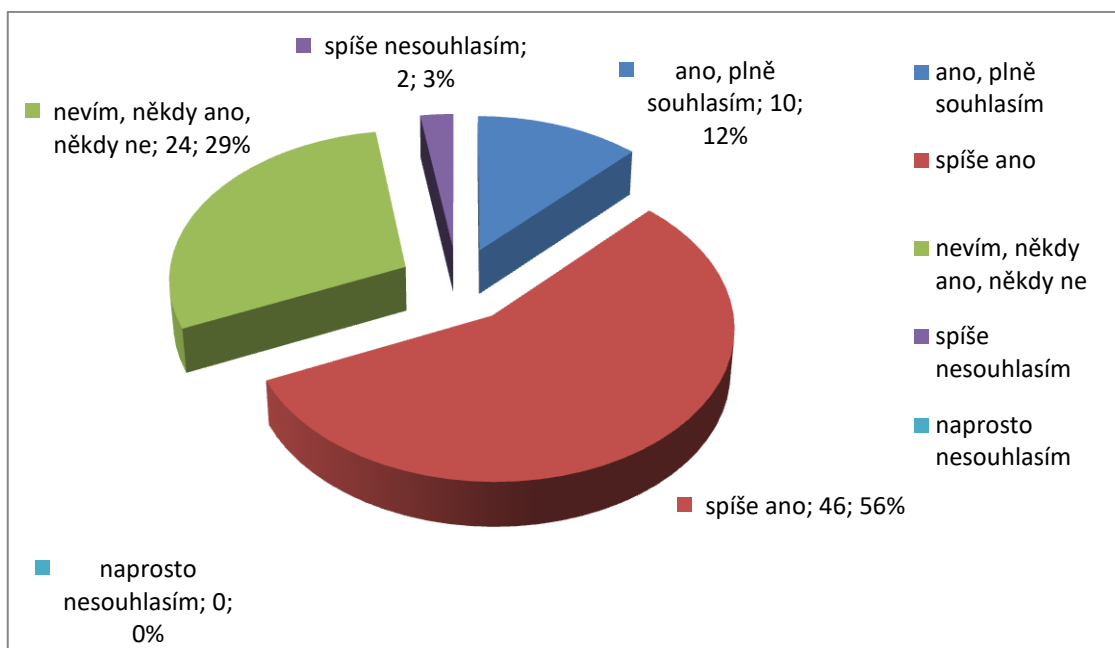
Ve vztahu k hlavní průzkumné otázce: „Jsou zaměstnanci spokojeni se systémem vzdělávání v organizaci?“ stanovila autorka následující hypotézu:

**Hypotéza č. 1: Více než sedmdesát procent zaměstnanců je spokojeno se vzdělávacími možnostmi poskytovanými organizací.**

Za účelem co nejpřesnějšího vyhodnocení odpovědi na tuto otázku, se autorka v dotazníkovém šetření zajímá o několik faktorů, které úspěšnost a efektivitu vzdělávacích akcí ovlivňují. Těmi jsou například nabídka vzdělávacích akcí, prostředí, kde je vzdělávání realizováno, spokojenost s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí, spokojenost s obsahem, metodami atd.

V případě prvního tvrzení „Jsem spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí“ zvolilo 10 oslovených respondentů, tedy 12 % dotázaných, odpověď *ano, plně souhlasím*. *Spíše ano* odpovědělo 56 % respondentů. Možnosti *nevím*, *někdy ano*, *někdy ne* využilo 29 % respondentů, negativně se k této otázce vyjádřili pouze 2 respondenti, kteří vybrali možnost *spíše nesouhlasím*. Spokojenost s nabídkou vzdělávacích akcí, kterých je možné se zúčastnit, vyjádřilo 68 % respondentů.

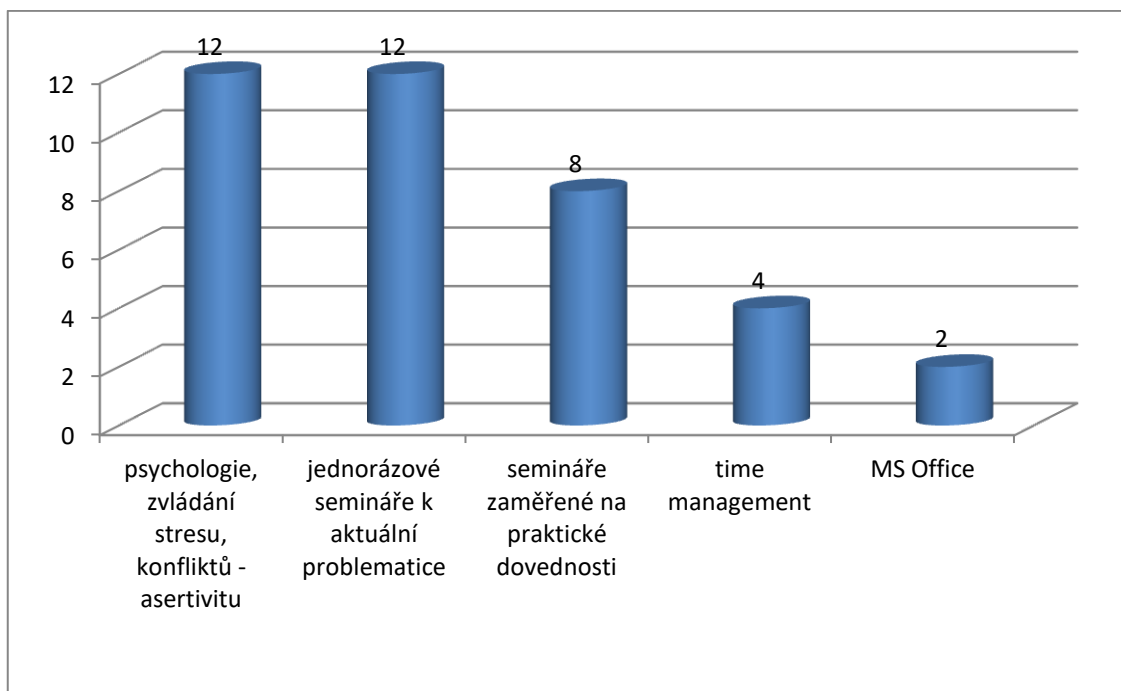
Graf 5: Jsem spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí (otázka č.5)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Respondentům bylo zároveň umožněno vyjádřit se k možnosti rozšíření nabídky vzdělávacích kurzů ve smyslu zvýšení efektivity výkonu jejich činnosti. Respondenti v nabídce interních vzdělávacích akcí postrádají kurzy zaměřené na psychologii, nebo psychologii osobnosti z pohledu zvládnání konfliktních situací a také kurzy zaměřené na asertivní jednání. Stejnou měrou respondenti postrádají jednorázové semináře k aktuálně řešené odborné problematice. Rovněž by do nabídky zařadili semináře zaměřené na praktické dovednosti v oblasti vykonávané činnosti. Čtyři respondenti zmínili kurzy zaměřené na time management a dva na MS Office. Celkově možnosti vyjádřit se k této oblasti vzdělávání a rozvoje využilo 38 respondentů.

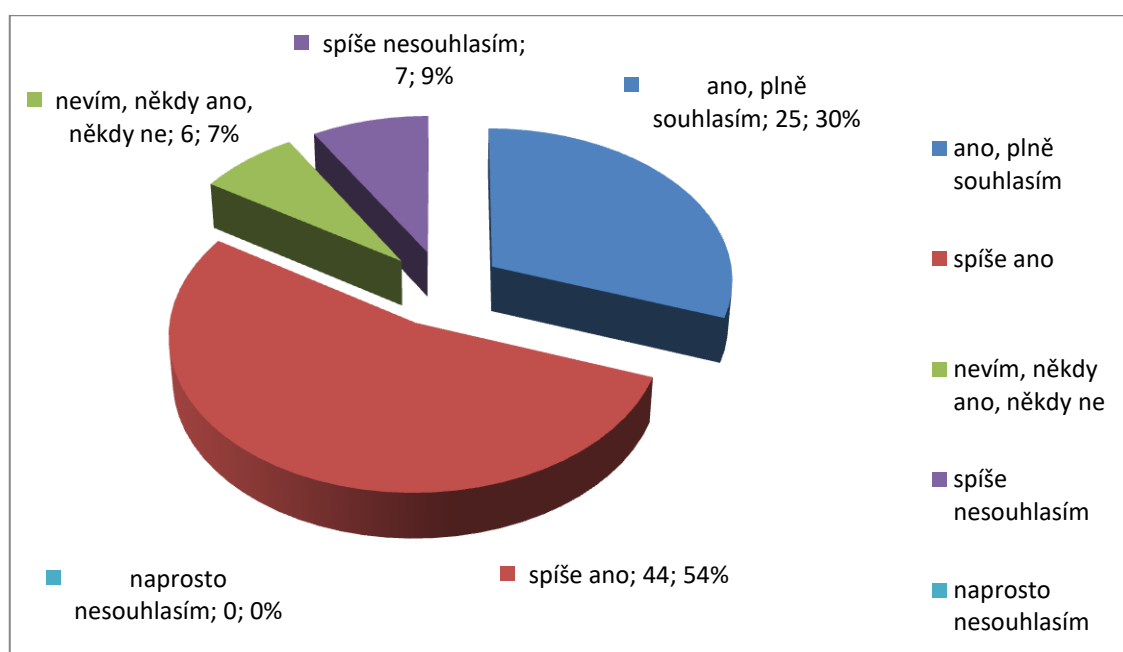
Graf 6: Četnost témat vzdělávacích kurzů, které respondenti v nabídce postrádají (otázka č. 30)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

U druhého tvrzení, zaměřeného na spokojenost s prostředím, kde se vzdělávací akce uskutečňují, označilo 30 % respondentů možnost *ano, plně souhlasím*. 54 % respondentů *spíše souhlasím*. Pouze 6 respondentů, kteří představují 7 % zúčastněných, využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* a 9 % s tímto tvrzením *spíše nesouhlasí*. Pozitivně se k tomuto tvrzení vyjádřilo vysoké procento respondentů, tedy 84 %.

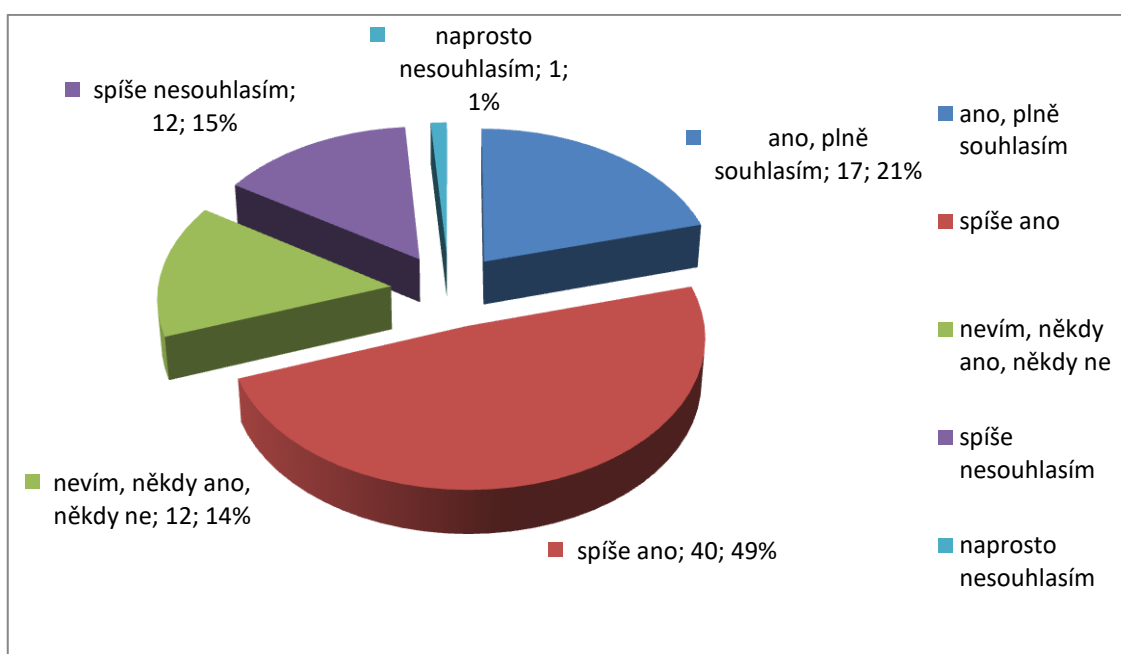
Graf 7: Jsem spokojen/a s prostředím, kde jsou vzdělávací akce realizovány (otázka č. 6)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

S tvrzením „Jsem spokojen/a s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí“ *plně souhlasí* 17 respondentů dotazníkového šetření, tedy 21%. 49 % respondentů *spíše souhlasí*. Odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 14 % respondentů. 12 respondentů *spíše není spokojeno* s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí, tj. 15 % a 1 respondent s uvedeným tvrzením absolutně *nesouhlasí*. Úplnou nebo částečnou spokojenost s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí tedy potvrdila více než polovina respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření, a to 70 %.

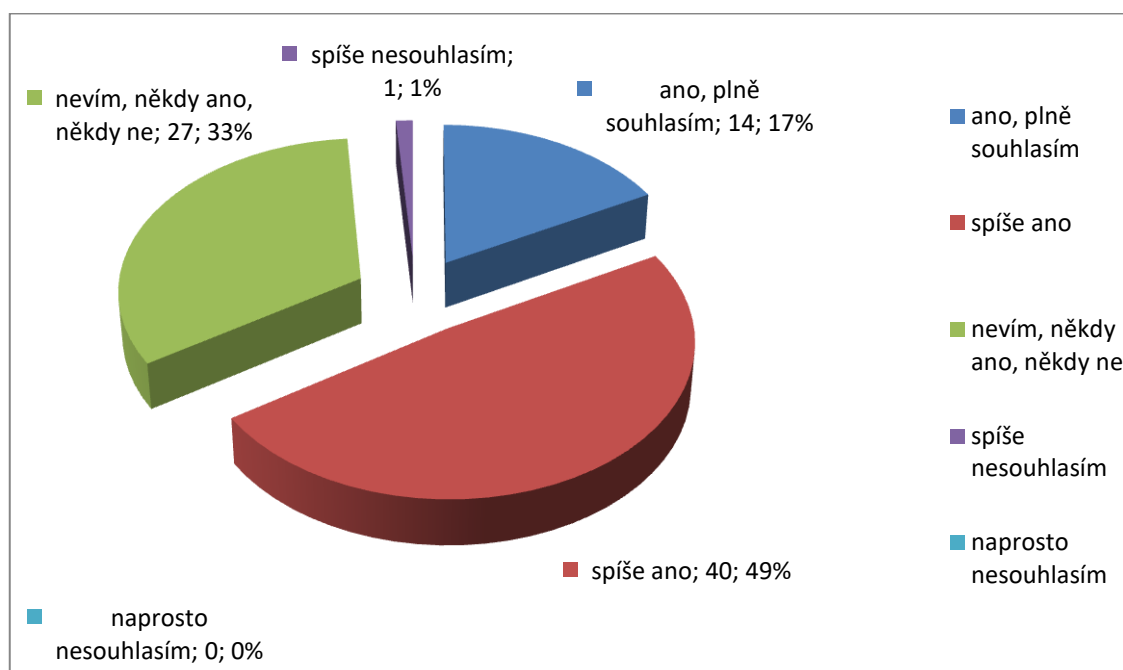
Graf 8: Jsem spokojen/a s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 7)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Respondenti byli za účelem ověření výše uvedené hypotézy také dotázáni, zda jsou spokojeni s lektorským zajištěním absolvovaných vzdělávacích akcí, které je rovněž velmi důležitým faktorem výsledného přínosu vzdělávacích akcí pro organizaci i pro zúčastněné. *Plnou spokojenost* vyjádřilo 17 % respondentů, tj. 14 zúčastněných zaměstnanců. *Spíše ano* zaškrtnlo v dotazníku celých 49 % respondentů. Odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 33 % respondentů, což se zdá být pochopitelné, neboť právě hodnocení tohoto faktoru je velmi individuální. Pouze jeden respondent odpověděl *spíše nesouhlasím*. Lektorské zajištění absolvovaných vzdělávacích akcí tedy kladně hodnotí 66 % respondentů.

Graf 9: Jsem spokojen/a s lektorským zajištěním absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 8)

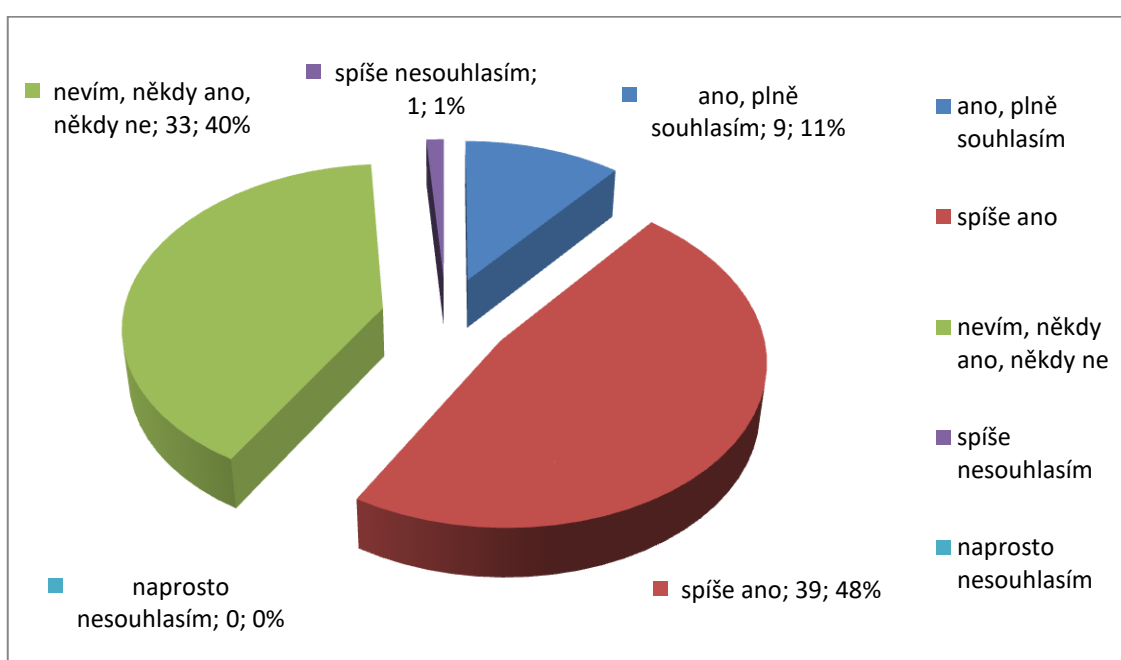


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Dalšími faktory, které zcela jednoznačně mohou ovlivňovat spokojenost zaměstnanců se systémem vzdělávání v organizaci a jeho přínosy, jsou obsah absolvovaných vzdělávacích akcí a aplikované metody.

S tvrzením „Jsem spokojen/a s obsahem absolvovaných vzdělávacích akcí“ se *plně ztotožňuje* 11 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření. 48 % respondentů s tvrzením *spíše souhlasí*. I zde využilo možnosti *nevím, někdy ano a někdy ne* velké procento zúčastněných respondentů, a to celých 40 % a pouze 1 respondent, který představuje 1 % zkoumaného vzorku, *spíše nesouhlasí*. K souhlasu s tímto tvrzením se tedy přiklonilo 59 % respondentů.

Graf 10: Jsem spokojen/a s obsahem absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 9)

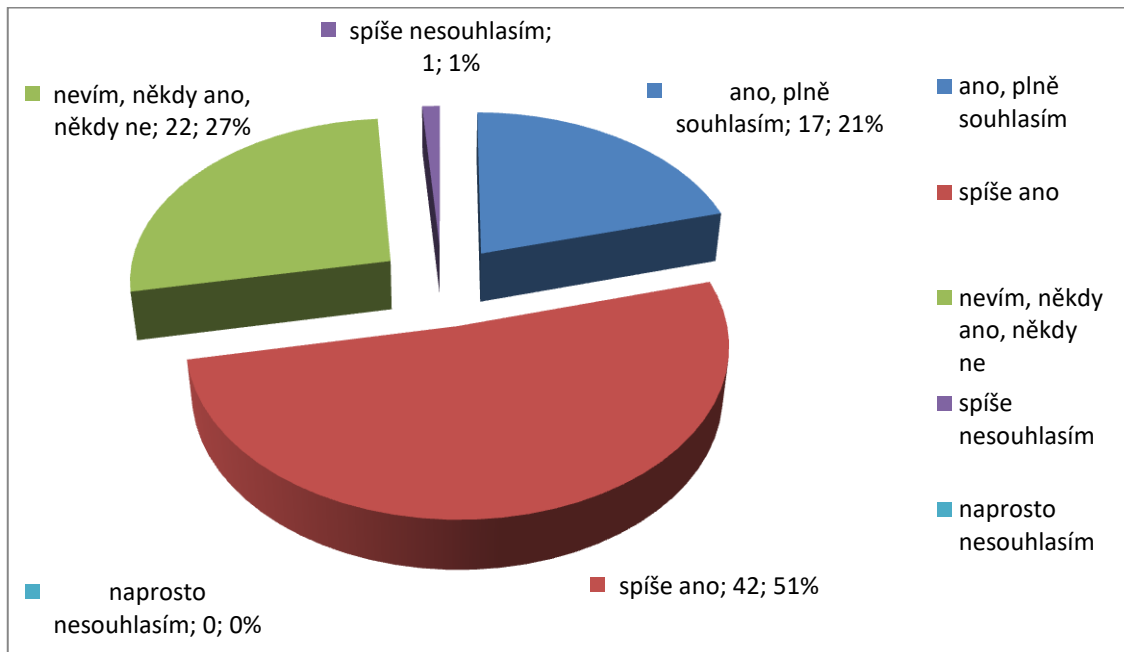


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

S tvrzením „Jsem spokojen/a s metodami, které jsou aplikovány v rámci vzdělávacích akcí“ *plně souhlasí* 21 % respondentů a více jak polovina tj. 51 % zúčastněných respondentů s tvrzením *spíše souhlasí*. 27 % respondentů využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* a rovněž pouze 1 respondent vyjádřil *spíše nesouhlas*. Pozitivní pohled na toto tvrzení tedy vyjádřilo 72 % respondentů.



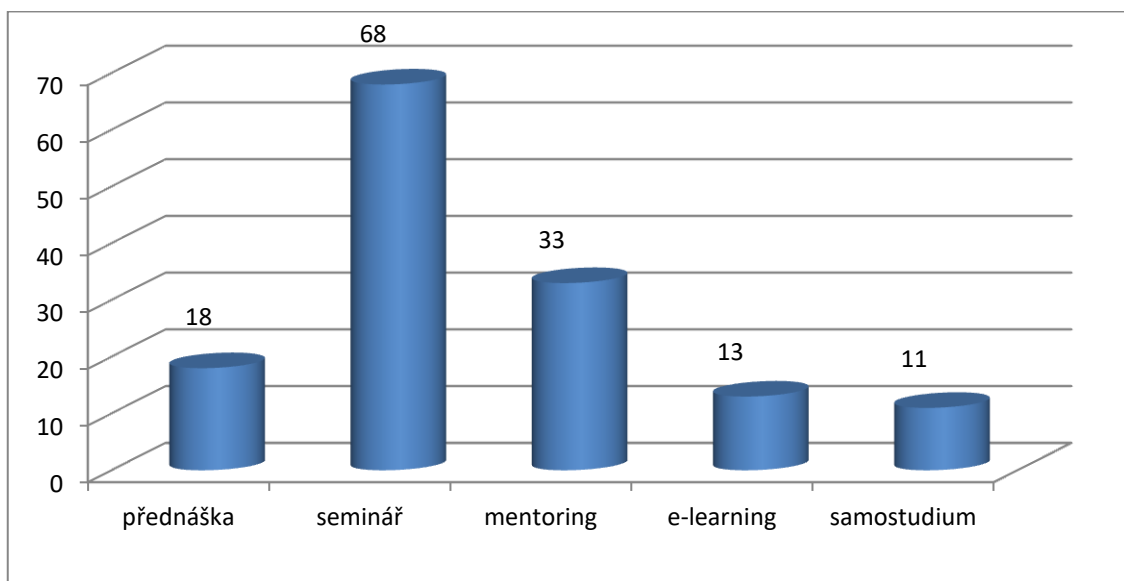
Graf 11: Jsem spokojen/a s metodami, které jsou aplikovány v rámci vzdělávacích akcí (otázka č. 10)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

V rámci dotazníkového šetření byli respondenti rovněž vyzváni k vyjádření, které vzdělávací metody upřednostňují. Preference jednotlivých metod jsou znázorněny na následujícím grafu. Nejčteněji upřednostňovanou metodou je seminář.

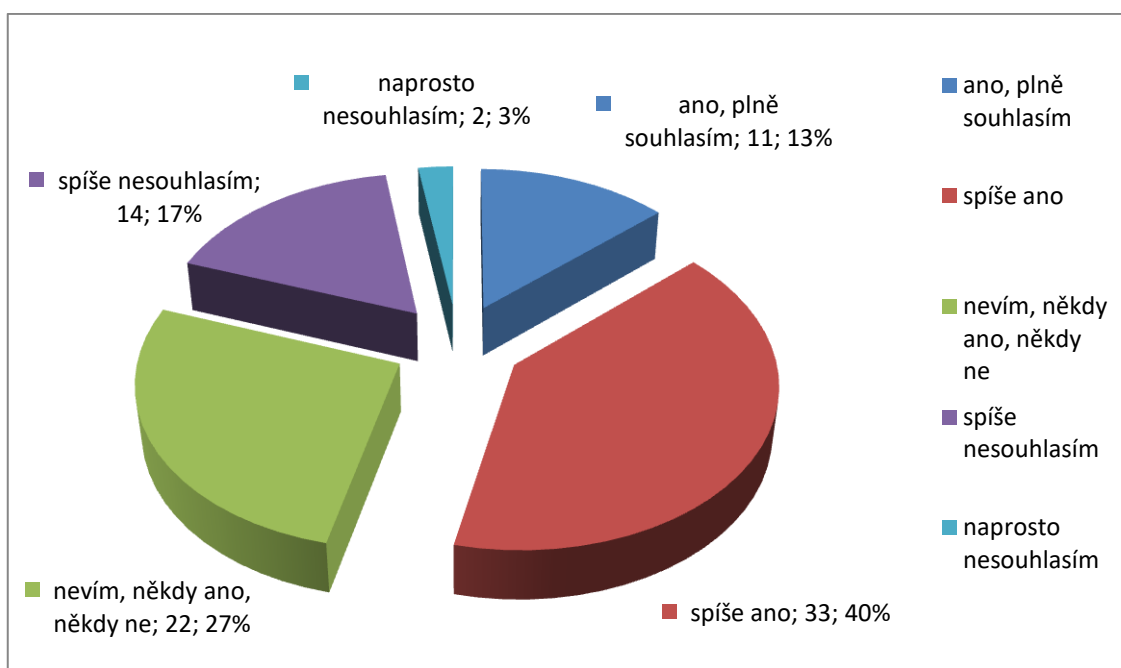
Graf 12: Četnost upřednostňovaných vzdělávacích metod (otázka č. 29)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Předtím, než se autorka dotázala na celkovou spokojenost, zajímal autorku názor respondentů na včasnost distribuce potřebných informací zaměstnancům, prostřednictvím vzdělávacích akcí. Úplný souhlas s dodržováním včasnosti distribuce těchto informací vyjádřilo pouze 13 % zúčastněných respondentů. K odpovědi *spíše ano* se přiklonilo 40 % respondentů. 27 % respondentů využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne*. K *negativnímu* hodnocení se přiklonilo 17 % respondentů zaškrtnutím možnosti *spíše nesouhlasím* a *absolutní nesouhlas* vyjádřili 2 respondenti, tedy 3 % zkoumaného celku. Ze všech otázek určených k vyhodnocení spokojenosti zaměstnanců se systémem vzdělávání se zde projevuje nejnižší míra souhlasu, a to jen 43 %.

Graf 13: Vzdělávací akce jsou uskutečňovány vždy tak, aby byla dodržena včasnost distribuce potřebných informací zaměstnancům (otázka č. 11)

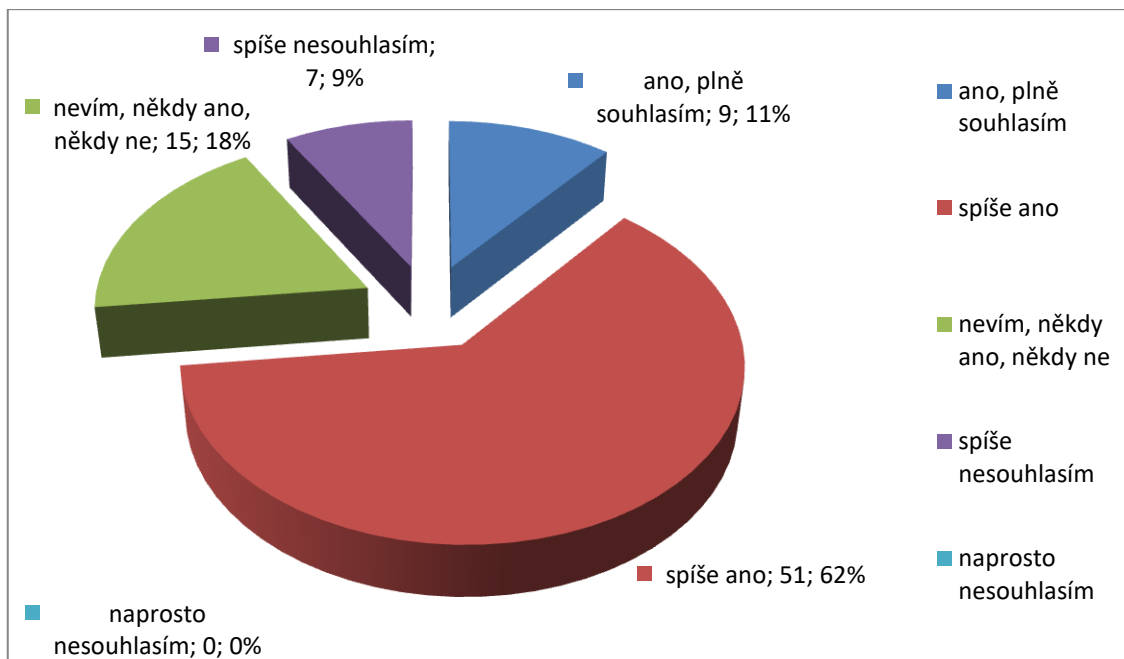


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Závěrečné stěžejní tvrzení, vztahující se k hlavní průzkumné otázce, bylo následující: „Celkově jsem se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci spokojen/a.“ *Absolutní souhlas* s tímto tvrzením vyjádřilo 11 % respondentů. Odpověď *spíše ano* využilo vysoké procento zúčastněných respondentů, a to 62 %. Možnost *nevím, někdy ano, někdy ne* označilo 18 % respondentů. Pouze 9 % respondentů, přesně 7 zaměstnanců zúčastněných v dotazníkovém šetření, vyjádřilo *spíše nesouhlas* s tímto

tvrzením. Spíše pozitivní pohled na systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci má 73 % respondentů.

Graf 14: Celkově jsem se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci spokojen/a (otázka č. 12)



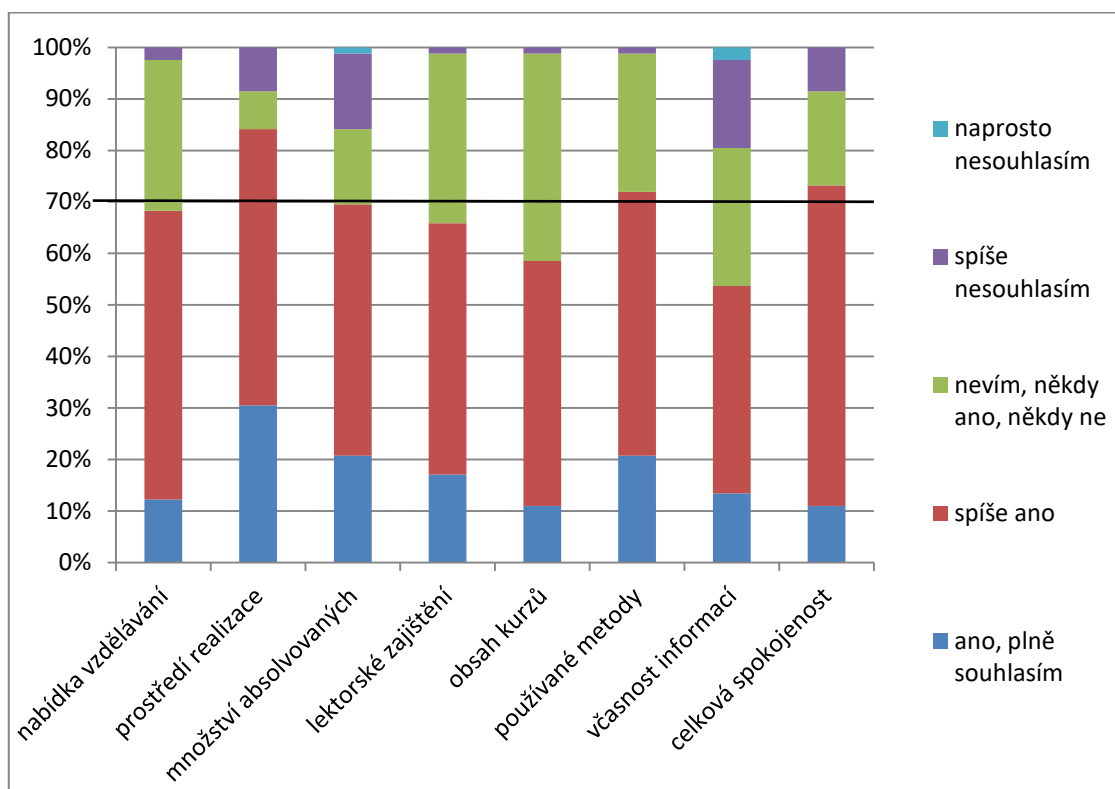
Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 3: Vyhodnocení faktorů spokojenosti se systémem vzdělávání pomocí průměrné hodnoty a mediánu

číslo otázky	popis	průměrná hodnota	slovní vyjádření	medián	slovní vyjádření
5	nabídka vzdělávání	3,78	spíše ano	4	spíše ano
6	prostředí realizace	4,06	spíše ano	4	spíše ano
7	množství absolvovaných vzděl. akcí	3,73	spíše ano	4	spíše ano
8	lektorské zajištění	3,81	spíše ano	4	spíše ano
9	obsah kurzů	3,68	spíše ano	4	spíše ano
10	používané metody	3,91	spíše ano	4	spíše ano
11	včasnost informací	3,45	nevím, někdy ano, někdy ne	4	spíše ano
12	celková spokojenost	3,76	spíše ano	4	spíše ano
	průměrná hodnota	3,77	spíše ano	4	spíše ano

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 15: Vyhodnocení jednotlivých faktorů spokojenosti se systémem vzdělávání v procentech



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Hodnota mediánu u hodnocení všech tvrzení vztahujících se k Hypotéze č. 1 odpovídá koeficientu 4, tedy stupni, který na škále vyjádření míry souhlasu představuje odpověď *spíše ano*.

Na základě vyhodnocení výše uvedených tvrzení lze **Hypotézu č. 1 potvrdit**.

Hlavní průzkumná otázka byla doplněna dílčími průzkumnými otázkami. První z nich se zajímá o existenci možných bariér v aktivitě nebo účasti zaměstnanců na vzdělávacích aktivitách, a tak autorka položila otázku: „Vnímají zaměstnanci nějaké bariéry v možnosti účastnit se interních vzdělávacích akcí?“

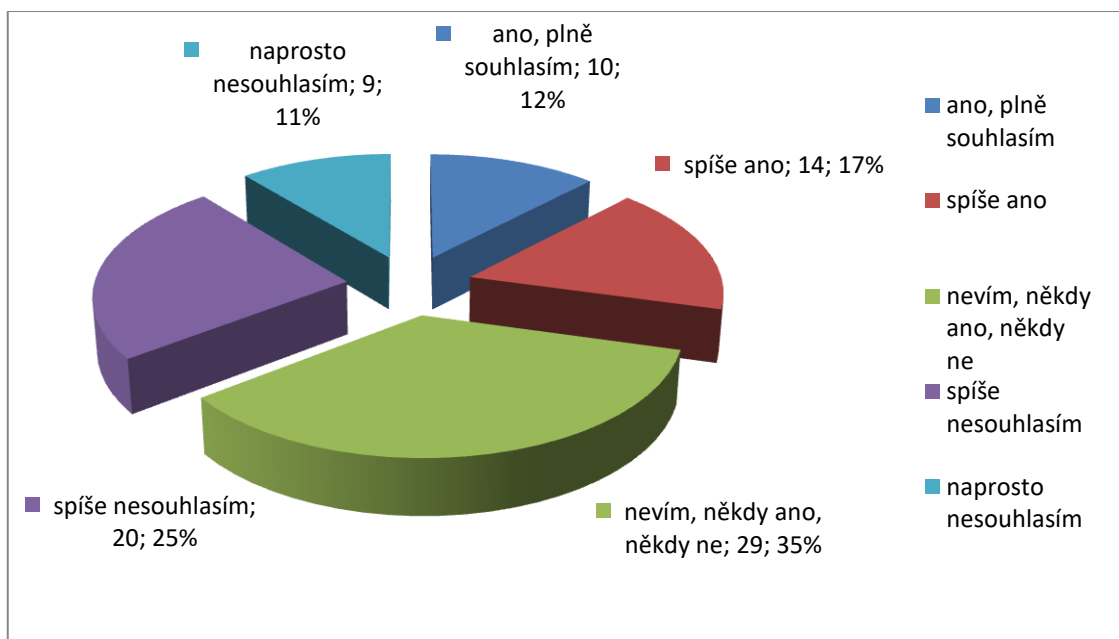
Na základě šetření, realizovaného na dotčeném pracovišti v předchozích letech (Mlejnková, 2017), jak již bylo v této práci zmíněno, autorka předpokládá jako nejsilnější bariéru v účasti na vzdělávacích akcích pocit časového tlaku při plnění stanovených úkolů a práci přesčas. Z tohoto důvodu stanovuje následující hypotézu.

## Hypotéza č. 2: Časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů snižuje zájem zaměstnanců účastnit se interních vzdělávacích akcí.

Autorka, na základě teoretických východisek, předpokládá další možné bariéry, a to omezenou kapacitu účastníků, obavy ze selhání při závěrečném testu nebo naučené stereotypy získané dlouhodobou praxí, ze kterých může plynout přesvědčení zaměstnance, že není důvod se dále průběžně vzdělávat. Dotazník autorka doplnila také ještě o další možnou bariéru, kterou zaznamenala během let praxe, kdy spolupracuje při sumarizaci požadavků na systémové vzdělávací akce, kterou může být nutnost ubytování mimo bydliště u vícedenních vzdělávacích akcí.

První možnou bariérou v účasti na vzdělávacích akcích, na kterou se autorka v dotazníkovém šetření zaměřila, je kapacita v možnostech účasti na pořádaných vzdělávacích aktivitách. *Úplný souhlas* s tvrzením „Z důvodu omezené kapacity mi není umožněno se požadovaných vzdělávacích akcí zúčastnit“ vyjádřilo 10 respondentů, kteří tvoří 12 % všech zúčastněných. Možnost *spíše ano* označilo v dotazníku 17 % respondentů. Odpověď *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 35 % respondentů. *Naprostý nesouhlas* s tímto tvrzením vyjádřilo 11 % respondentů a odpověď *spíše nesouhlasím*, označilo 25 % respondentů. Omezenou kapacitu pro účast na vzdělávacích akcích vnímá jako možnou bariéru 29 % respondentů.

Graf 16: Z důvodu omezené kapacity mi není umožněno se požadovaných vzdělávacích akcí zúčastnit (otázka č. 24)

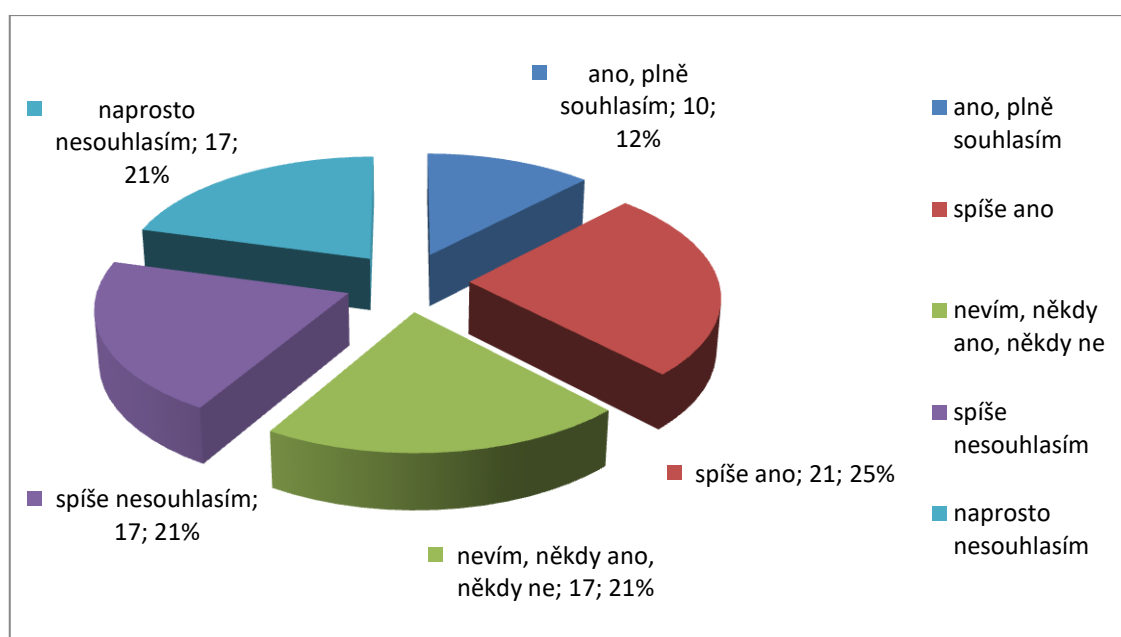


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Další možnou bariérou, kterou autorka vybrala na základě zkušeností se sestavováním požadavků na pořádané systémové vzdělávací akce, je vzdálenost od místa výkonu služby/práce nebo bydliště a potřeba ubytování na vícedenní vzdělávací akci.

*Naprostý souhlas* s tvrzením, že vzdělávacích akcí, kde je nutné být ubytován/a mimo bydliště, se raději neúčastním, vyjádřilo 10 respondentů, tedy 12 %. Odpověď *spíše ano* označilo 25 % respondentů. 21 % respondentů využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne*. *Spíše nesouhlas* nebo *naprostý nesouhlas* vyjádřilo dohromady 42 % respondentů, a to rovným dílem, který tvoří rovněž 21 %. Nutnost ubytování, jako překážku v účasti na vzdělávacích akcích, označilo 37 % respondentů.

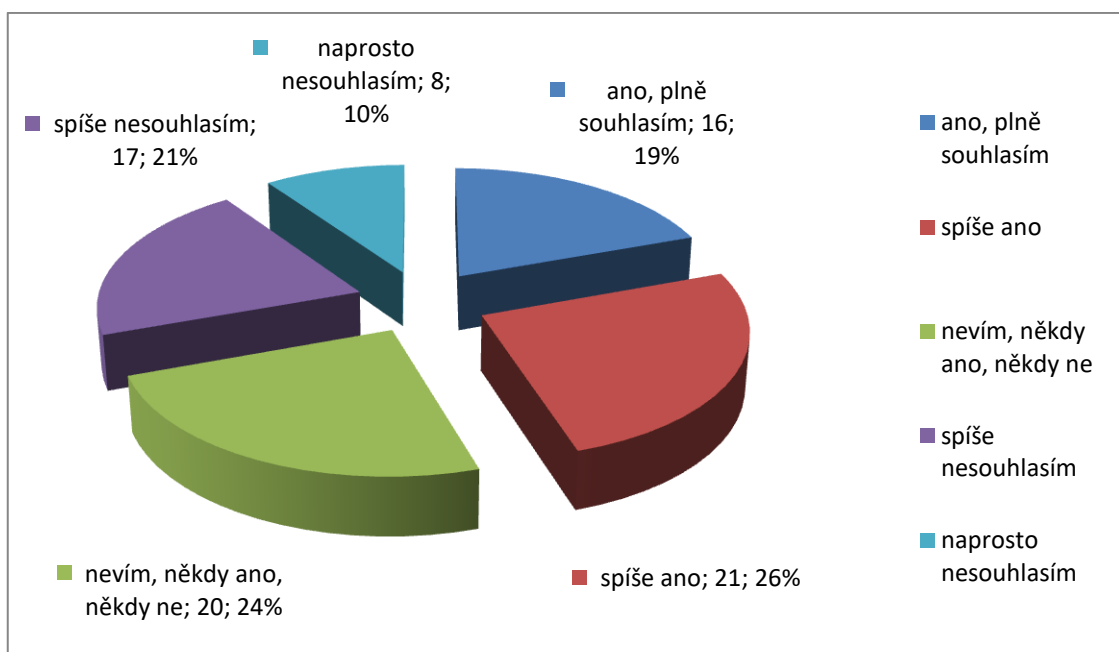
Graf 17: Vzdělávacích akcí, kde je nutné být ubytován/a mimo bydliště, se raději neúčastním (otázka č. 25)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Jako třetí možnou bariéru autorka zkoumala právě časové vytížení. *Úplný souhlas* s tvrzením „Z důvodu časového vytížení raději neprojevují iniciativu k účasti na vzdělávacích akcích“ vyjádřilo 19 % respondentů, 26 % označilo odpověď *spíše ano*. Odpověď *nevím, někdy ano, někdy ne*, která je zrovna u tohoto tvrzení velmi pravděpodobná, z důvodu různě rozložených služebních/pracovních úkolů v rámci jednotlivých období, označilo 24 % zúčastněných respondentů. *Spíše nesouhlas* vyjádřilo 21 % respondentů a *naprostý nesouhlas* vyjádřilo 10 % respondentů. K souhlasnému stanovisku s tímto tvrzením se tedy přiklání 45 % zúčastněných respondentů.

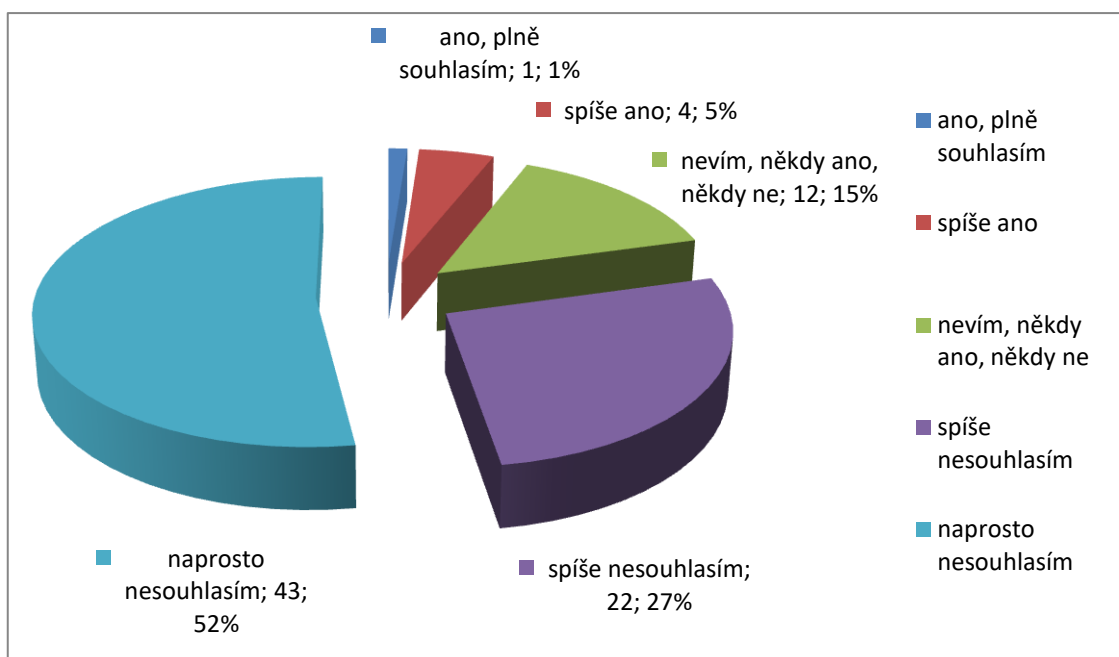
Graf 18: Z důvodu časového vytížení raději neprojevují iniciativu k účasti na vzdělávacích akcích (otázka č. 26)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Na základě teoretických východisek mohou být určitou bariérou k účasti na vzdělávacích akcích obavy ze selhání při závěrečném testu. *Naprostý souhlas* s tímto tvrzením vyjádřil pouze 1 respondent. Odpověď *spíše ano* označilo 5 % respondentů. Odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 15 % respondentů. S tímto tvrzením *spíše nesouhlasí* 27 % respondentů a 52 % zúčastněných respondentů označilo odpověď *naprosto nesouhlasím*. Souhlas s touto bariérou vyjádřilo tedy pouze 6 % respondentů. Obavy ze selhání při závěrečném testu, na základě vyhodnocení odpovědí k tomuto tvrzení, nejsou bariérou k účasti na vzdělávacích akcích.

Graf 19: Vzdělávacích akcí se raději neúčastním z obavy ze selhání při závěrečném testu (otázka č. 27)



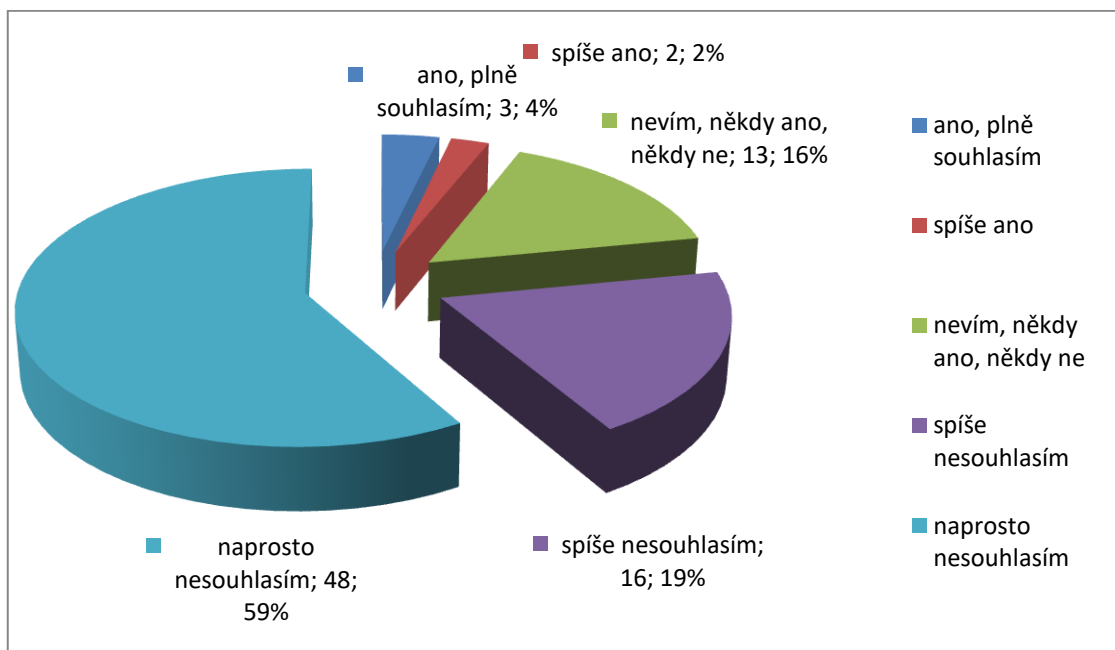
Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Poslední tvrzení, které bylo ověřováno ve vztahu k Hypotéze č. 2, bylo stanoveno rovněž na základě teoretických východisek, kdy na základě naučených stereotypů, životních a pracovních zkušeností mohou zaměstnanci nabývat pocit, že účast na vzdělávacích akcích je pro výkon jejich činnosti nepotřebná. *Úplný souhlas* s tvrzením „Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí“ vyjádřili 3 respondenti, tj. 4 % zaměstnanců zúčastněných v dotazníkovém šetření. Odpověď *spíše ano* označili



2 respondenti. Odpověď *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 16 % respondentů. 59 % respondentů vyjádřilo *naprostý nesouhlas* a 19 % *spíše nesouhlasí* s tímto tvrzením. Souhlasné stanovisko k této možné bariéře v účasti na vzdělávacích akcích zaujalo pouze 6 % respondentů.

Graf 20: Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí (otázka č. 28)



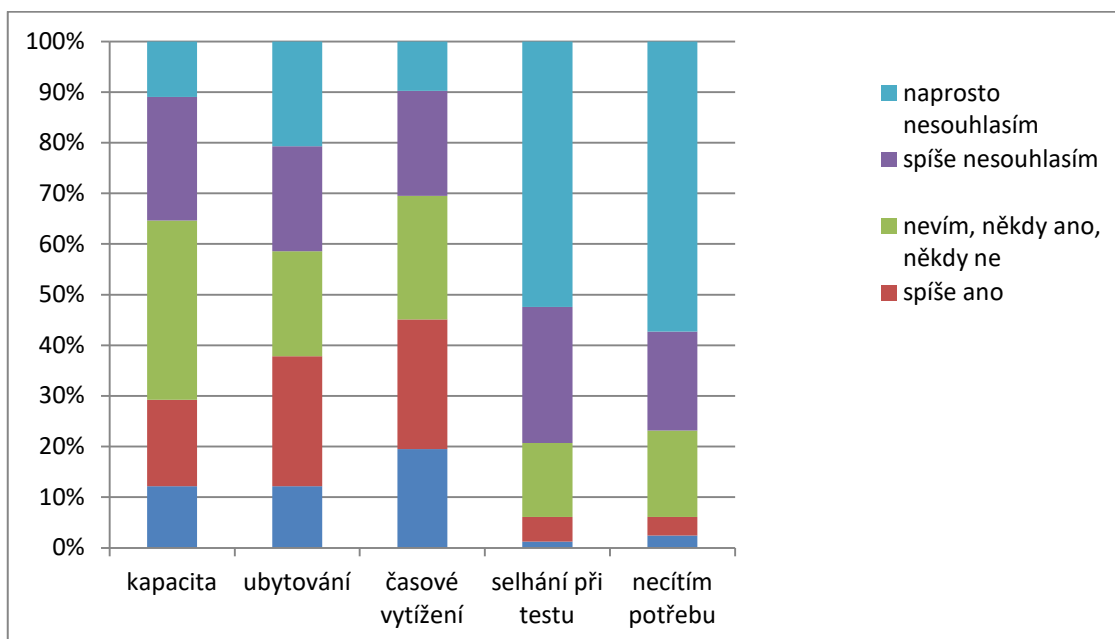
Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 4: Vyhodnocení možných bariér systému vzdělávání v organizaci pomocí průměrné hodnoty a mediánu

číslo otázky	popis	průměrná hodnota	slovní vyjádření	medián	slovní vyjádření
24	omezená kapacita	2,95	nevím, někdy ano, někdy ne	3	nevím, někdy ano, někdy ne
25	nutnost ubytování	2,87	nevím, někdy ano, někdy ne	3	nevím, někdy ano, někdy ne
26	časové vytížení	3,24	nevím, někdy ano, někdy ne	3	nevím, někdy ano, někdy ne
27	obava ze selhání	1,76	spíše nesouhlasím	1	naprosto nesouhlasím
28	necítím potřebu účasti	1,74	spíše nesouhlasím	1	naprosto nesouhlasím

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 21: Porovnání míry souhlasu s jednotlivými typy bariér



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Nejvýznamnější bariérou, u které označilo míru souhlasu 45 % respondentů, je časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů.

**Hypotézu č. 2 lze na základě výše vyhodnocených odpovědí potvrdit.**

Další hypotéza, kterou bude autorka v rámci průzkumného šetření ověřovat, zní:

**Hypotéza č. 3: Existuje souvislost mezi dobou setrvání ve služebním/pracovním poměru a mírou potřeby účasti na vzdělávacích a rozvojových aktivitách.**

Hypotéza byla stanovena na základě dílčí průzkumné otázky:

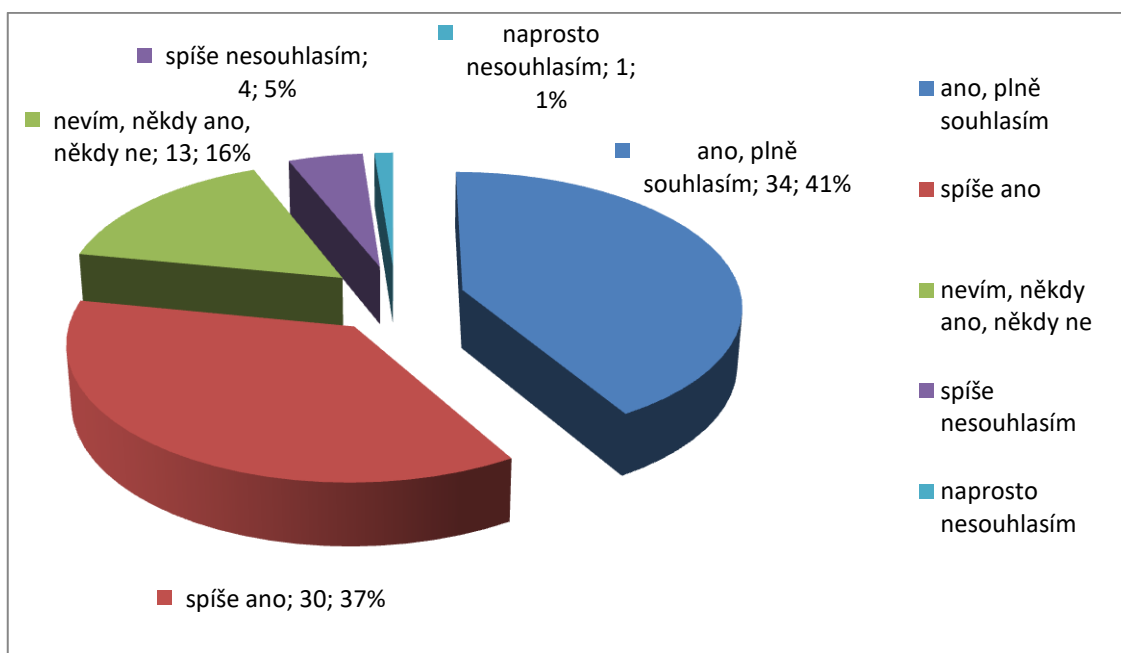
„Liší se potřeba vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v průběhu trvání služebního/pracovního poměru?“

Autorku bude zajímat, zda zaměstnancům přináší absolvování vzdělávacích aktivit vyšší samostatnost při výkonu činnosti, zda je důležité pro jejich osobní rozvoj, zda je podstatné pro udržení jejich současné pracovní pozice, zda pozitivně ovlivňuje jejich flexibilitu, pracovní vztahy a zda vnímají zaměstnanci možnost vzdělávání v rámci organizace jako druh nefinanční odměny.

První tvrzení, vztahující se k ověření Hypotézy č. 3, se kterým 41 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření *plně souhlasilo*, zní: „Účast na interních

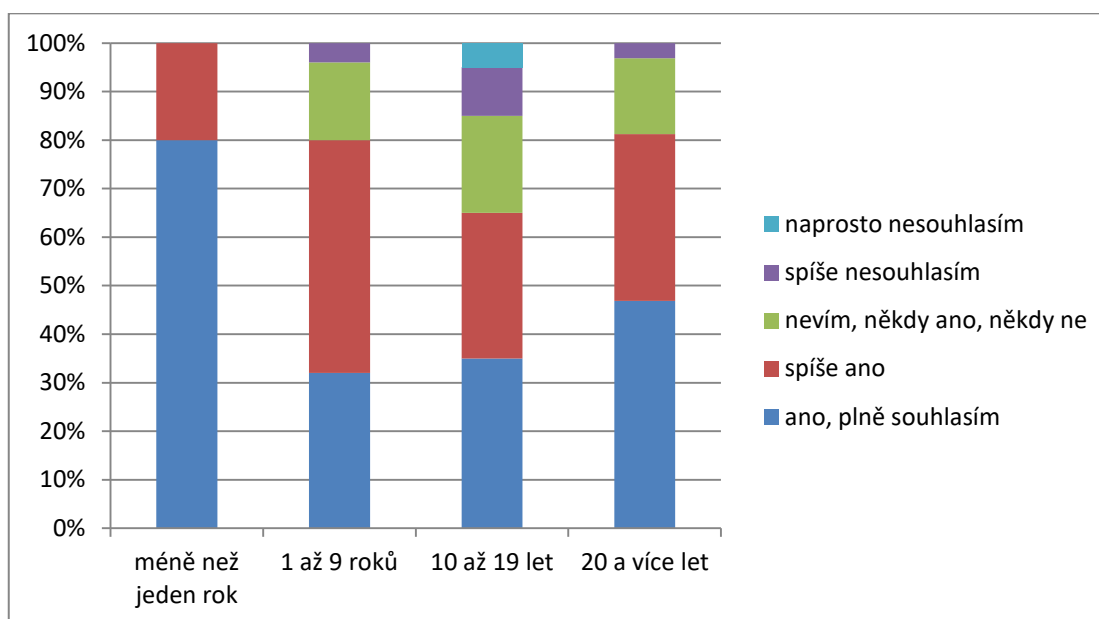
vzdělávacích akcích považují za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti.“ 37 % respondentů *spíše souhlasí*. Možnost *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 16 % respondentů. *Spíše nesouhlasí* 5 % respondentů a pouze jeden respondent, který tvoří 1 % z celku, s tvrzením *naprosto nesouhlasí*. Celkově tedy 78 % respondentů toto tvrzení hodnotilo kladně.

Graf 22: Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti (otázka č. 18)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 23: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti“, **ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru**

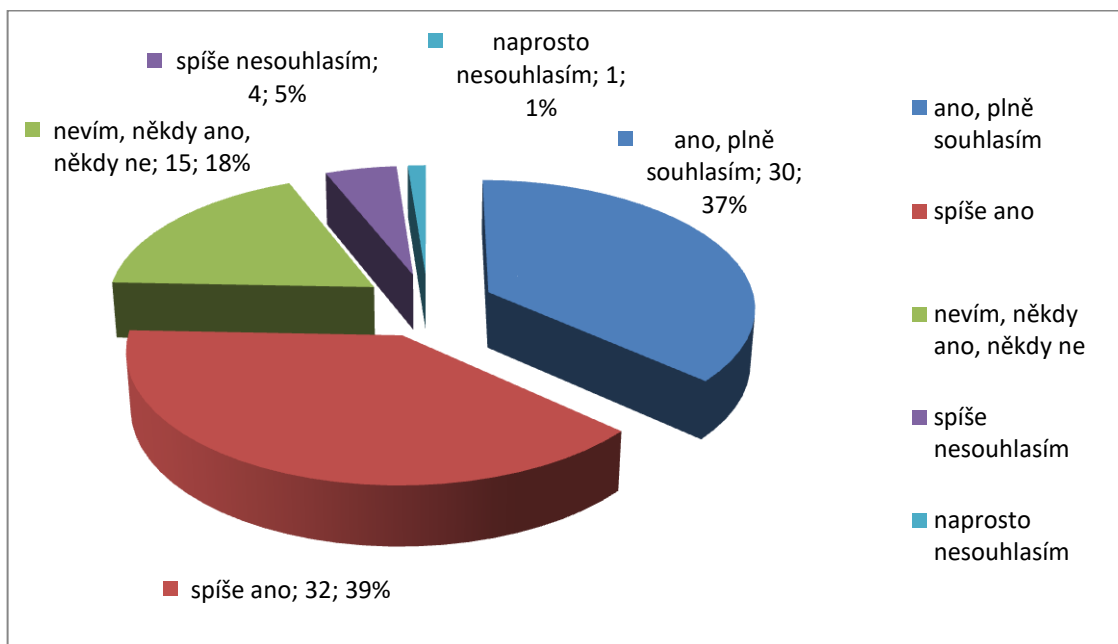


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Z hlediska rozlišení dle doby trvání služebního/pracovního poměru je zřejmé, že nejnižší procento *úplného souhlasu* se projevilo u kategorie zaměstnanců, kteří pro organizaci pracují 1 až 9 let. Celkově *kladné stanovisko* zaujímá nejmenší procento zaměstnanců v kategorii trvání služebního/pracovního poměru 10 až 19 let. Naopak v kategorii zaměstnanců, kteří jsou ve služebním nebo pracovním poměru méně než jeden rok, 80 % respondentů *plně souhlasí* a 20 % *spíše souhlasí*.

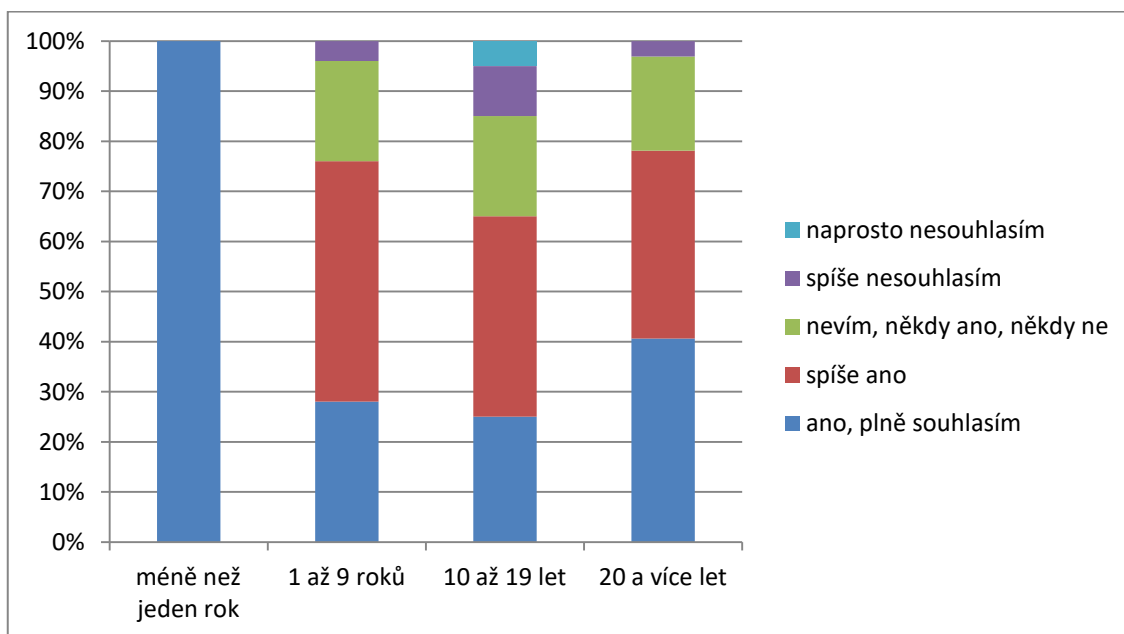
Na otázku, zda účast na interních vzdělávacích akcích považují zaměstnanci za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci, odpovědělo kladně celkem 76 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření. Z nich 37 % vyjádřilo *absolutní souhlas* s tímto tvrzením a 39 % odpovědělo *spíše ano*. Odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 18 % respondentů. *Spíše nesouhlasí* 5 % respondentů a jen 1 respondent, který představuje 1 % ze zkoumaného vzorku, naprosto s tímto tvrzením *nesouhlasí*.

Graf 24: Účast na interních vzdělávacích akcích považují za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci (otázka č. 19)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 25: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích považují za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci“, ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru

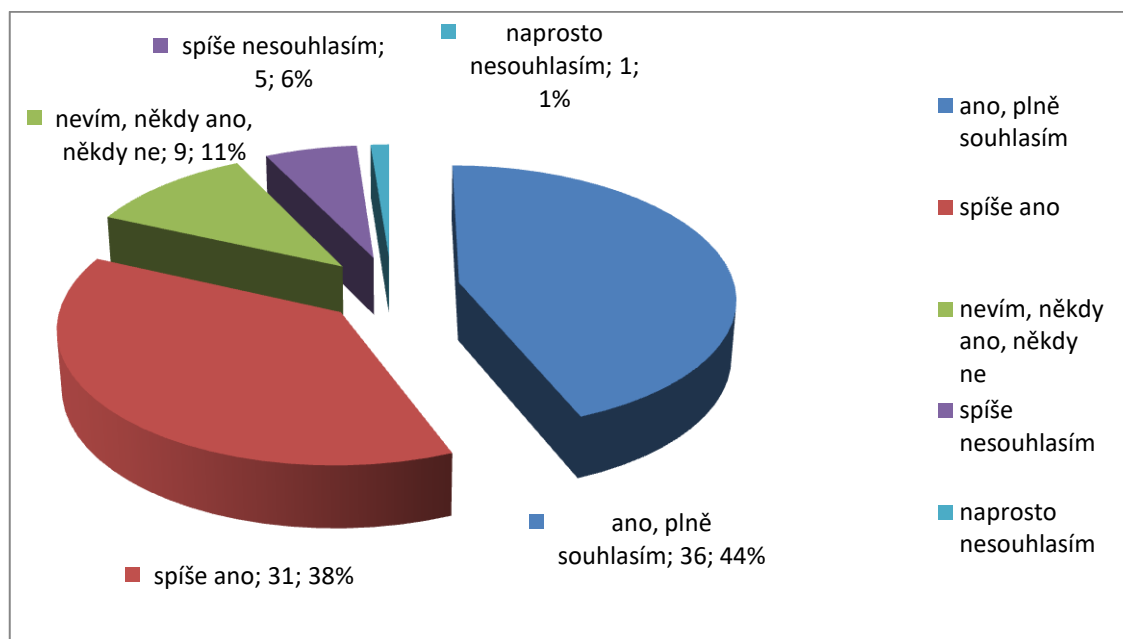


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Ve vztahu k rozlišení potřeby účasti na vzdělávání a rozvoji v organizaci dle doby trvání služebního/pracovního poměru je na první pohled zřejmé, že *plně souhlasí* s výše uvedeným tvrzením skupina respondentů s praxí v organizaci menší než jeden rok. I v dalších skupinách účastníků dotazníkového šetření, rozdělených dle doby trvání služebního/pracovního poměru, většina respondentů s tvrzením souhlasí. Nejnižší míra souhlasu, tj. 65 %, byla vyhodnocena u skupiny respondentů, kteří pro organizaci pracují 10 až 19 let.

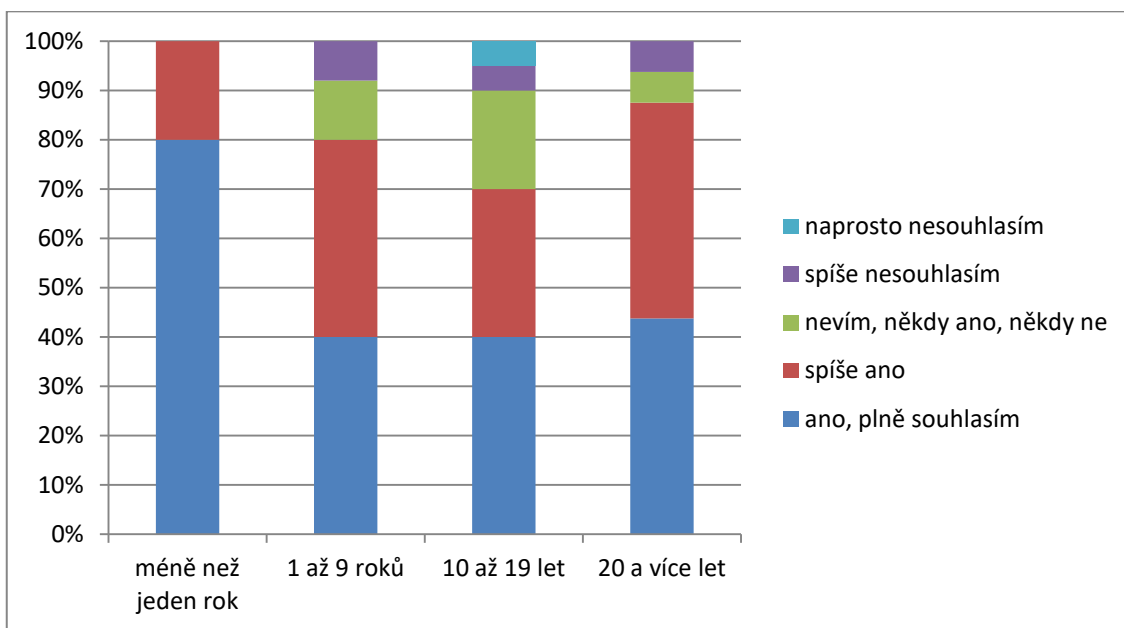
S tvrzením „Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj“ *plně souhlasilo* 44 % respondentů. *Spíše souhlasilo* 38 % respondentů. Odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 11 % respondentů. Pouze 6 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření s tvrzením *spíše nesouhlasí* a 1 respondent, který představuje 1 % z tohoto vzorku, *absolutně nesouhlasí*. Souhlasné stanovisko vyjádřilo až 82 % respondentů.

Graf 26: Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj (otázka č. 20)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 27: Vyhodnocení tvrzení "Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru

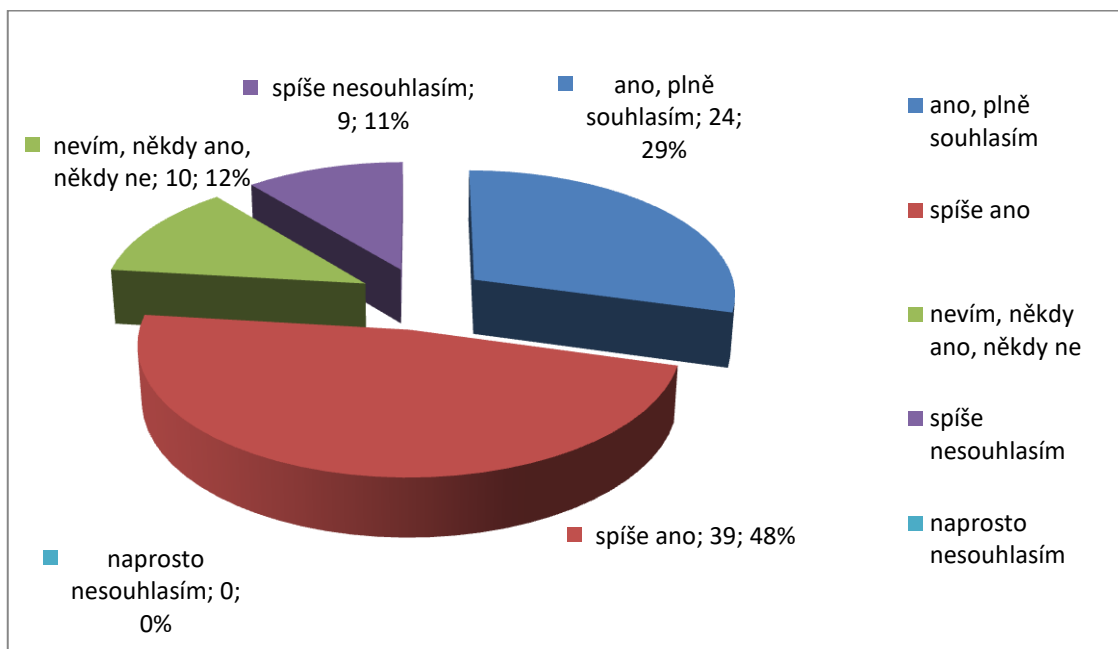


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

I zde vyjádřili celkově nejnižší míru souhlasu respondenti ve skupině s dobou trvání praxe v organizaci 10 až 19 let. Opět nejvyšší míra souhlasu byla vyhodnocena u skupiny služebně/pracovně nejmladších respondentů. Celkově však u žádné skupiny neklesla pod 70 %.

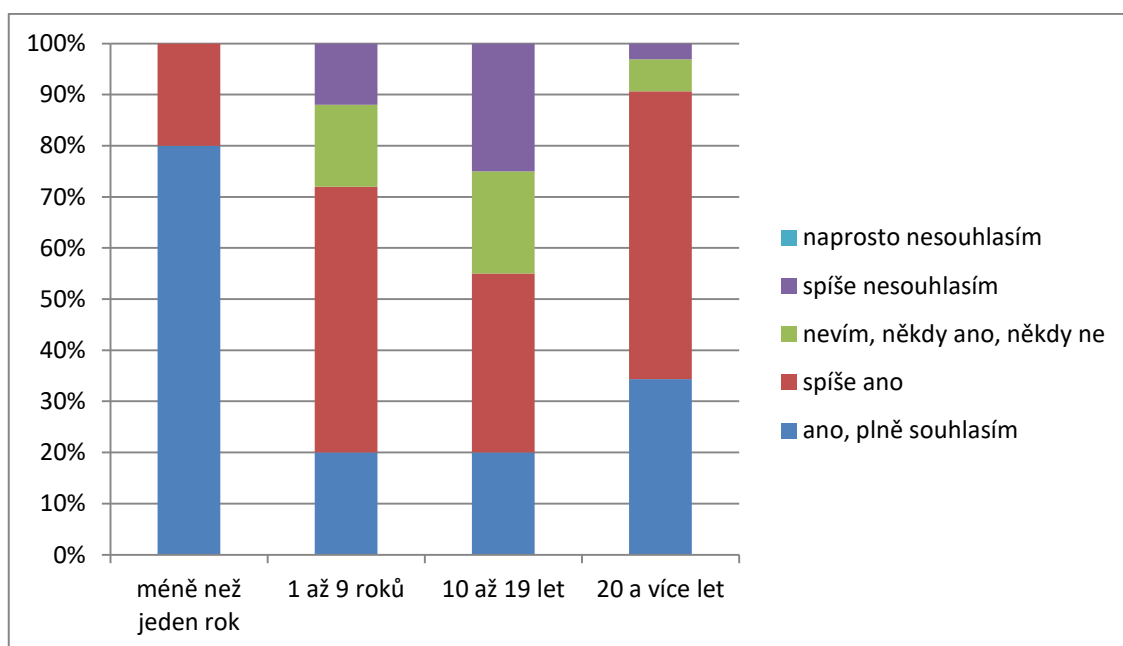
Následující tvrzení vyjadřuje vztah mezi potřebou účasti na interních vzdělávacích akcích a udržení současné pracovní pozice. S tímto tvrzením *naprosto souhlasí* 29 % respondentů a 48 % *spíše souhlasí*. 12 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne* a 11 % s tímto tvrzením *spíše nesouhlasí*. I zde je možné vyhodnotit celkově kladné stanovisko ve vysoké míře, a to u 77 % respondentů.

Graf 28. Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro udržení mé současné pracovní pozice (otázka č. 21)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 29: Vyhodnocení tvrzení "Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro udržení mé současné pracovní pozice", ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru



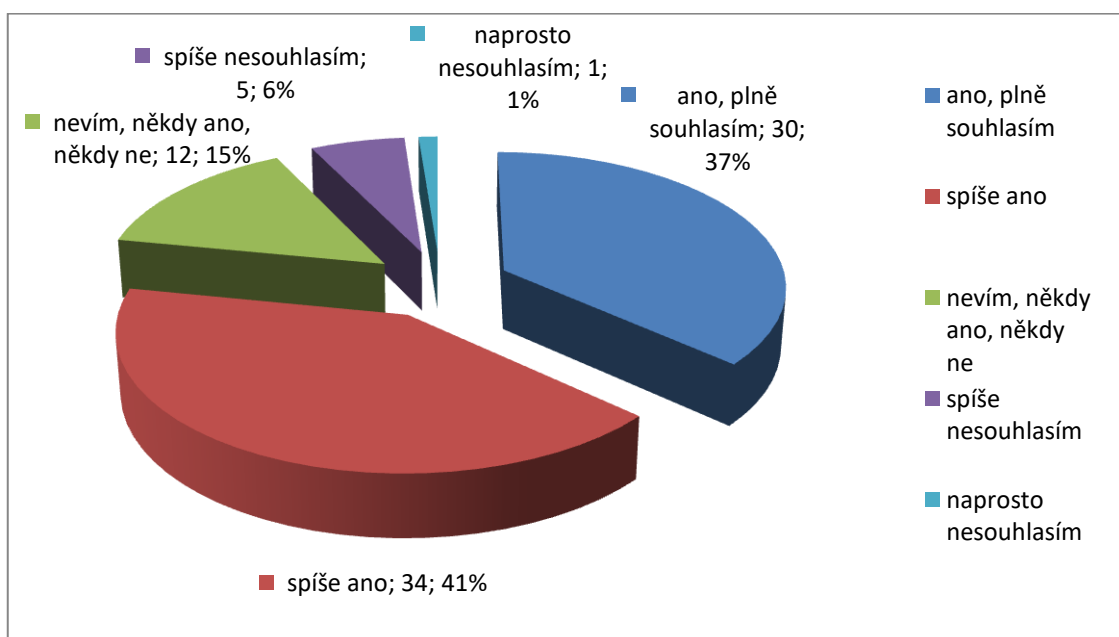
Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)



Vyhodnocení výše uvedeného tvrzení, z hlediska rozlišení do skupin respondentů podle doby strávené v organizaci, téměř kopíruje vyhodnocení předchozího tvrzení. Opět se nejnižší míra souhlasu zobrazuje u skupiny zaměstnanců v době trvání služebního/pracovního poměru od 10 do 19 let, v tomto případě jen 55 % a naopak nejvyšší u skupiny respondentů zaměstnaných v organizaci v období do 1 roku.

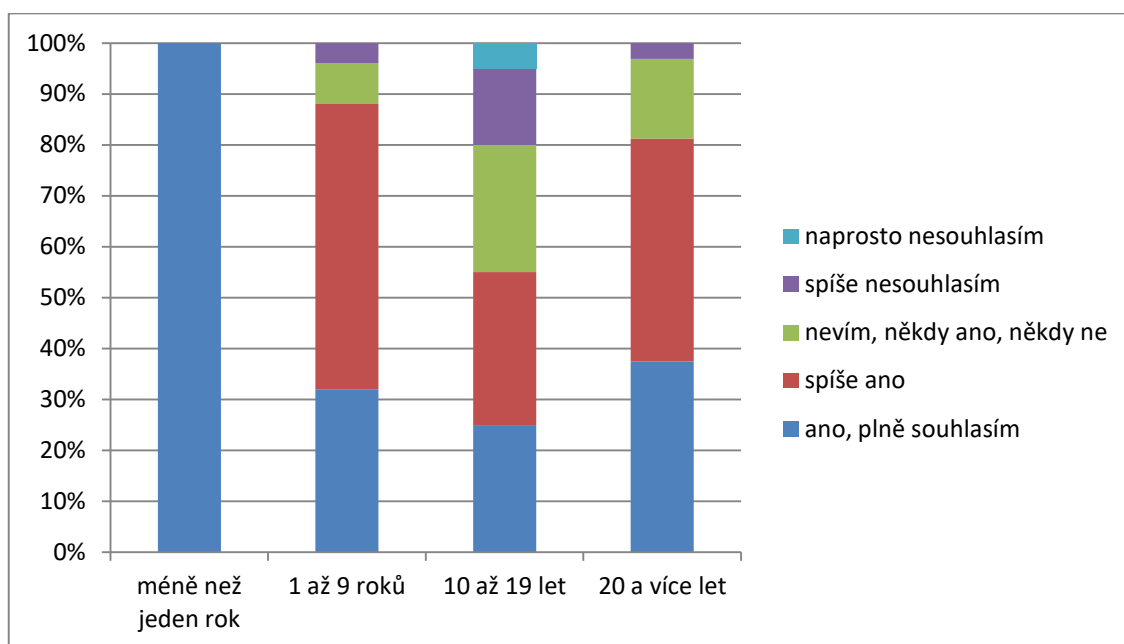
Souhlasné stanovisko s tvrzením „Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny“ zaujalo celkem 78 % respondentů. Z nich 37 % *plně souhlasí* a 41 % *spíše souhlasí* s tímto tvrzením. Jen 15 % využilo možnosti odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne*. *Spíše nesouhlasilo* 6 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření a 1 respondent *naprosto nesouhlasil*.

Graf 30: Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny (otázka č. 22)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 31: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny“, ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru

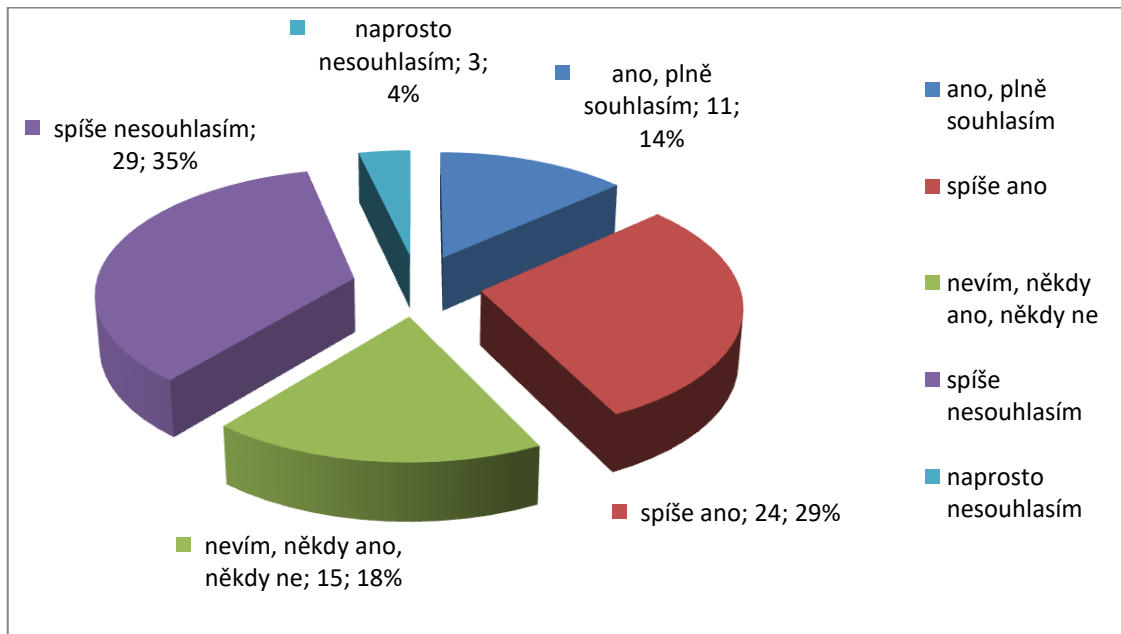


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

I zde je možné pozorovat obdobnou křivku. Absolutní souhlas s uvedeným tvrzením vyjádřila skupina respondentů ve služebním nebo pracovním poměru do jednoho roku. Nejnižší míru souhlasu, a to 55 % vyjádřila skupina respondentů s dobou trvání působení v organizaci 10 až 19 let.

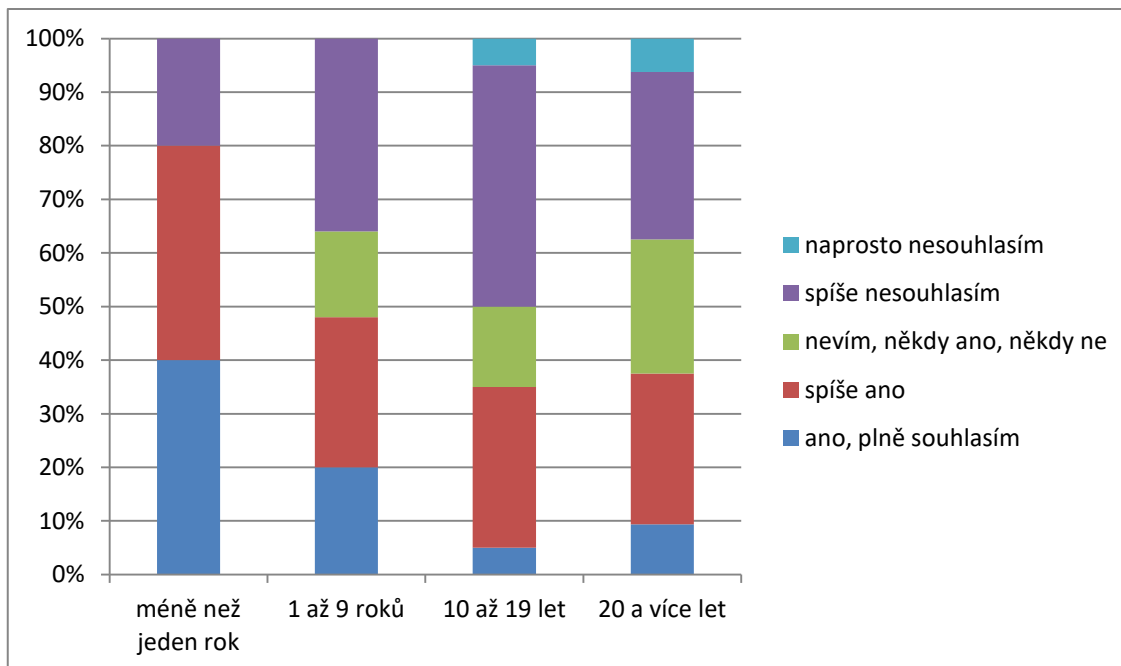
Další tvrzení, které je zaměřeno na vyjádření potřeby či hodnoty interního vzdělávání pro zaměstnance, bylo předloženo respondentům takto: „Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považuji za druh nefinanční odměny.“ S tímto tvrzením *plně souhlasilo* jen 14 % respondentů, 29 % respondentů odpovědělo *spíše ano*. Střední varianty *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 18 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření. *Spíše nesouhlasí* s tímto tvrzením 35 % respondentů a 4 % s tvrzením *naprosto nesouhlasí*. Pozitivně se tedy vyjádřilo 43 % respondentů. Toto procento je sice nižší než polovina zkoumaného celku, ale stále o trochu vyšší než procento respondentů, kteří se vyjádřili k tomuto tvrzení negativně.

Graf 32: Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považují za druh nefinanční odměny (otázka č. 23)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 33: Vyhodnocení tvrzení "Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považují za druh nefinanční odměny", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Celkově se ukázalo souhlasné stanovisko k tomuto tvrzení výrazně nižší než u předchozích tvrzení vztahujících se k Hypotéze č. 3. Rozložení názoru na toto tvrzení, mezi jednotlivými skupinami respondentů rozdělenými dle doby trvání služebního/pracovního poměru, se ale nezměnilo. Je však jediným tvrzením, z výše uvedených, kdy v první zkoumané skupině, a to do jednoho roku praxe v organizaci, jeden z respondentů vyjádřil spíše nesouhlas s tímto tvrzením.

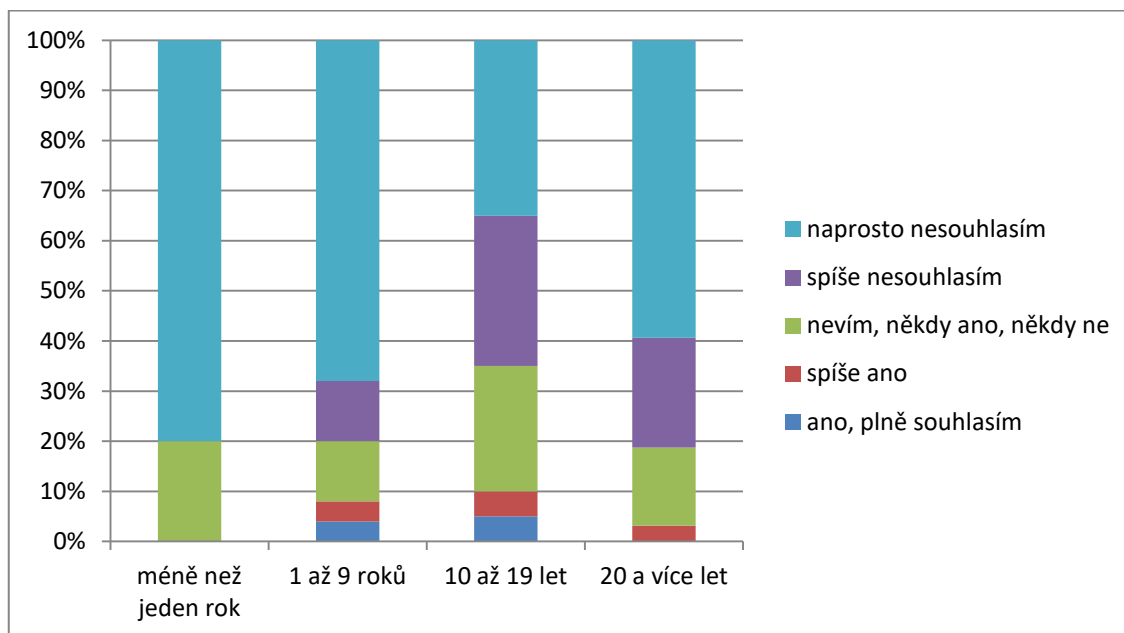
Tabulka 5: Vyhodnocení jednotlivých motivů v účasti na vzdělávacích aktivitách pomocí průměrné hodnoty a mediánu

číslo otázky	popis	průměrná hodnota	slovní vyjádření	medián	slovní vyjádření
18	zvýšení samostatnosti	4,12	spíše ano	4	spíše ano
19	zlepšení spolupráce	4,04	spíše ano	4	spíše ano
20	osobní rozvoj	4,17	spíše ano	4	spíše ano
21	udržení současné pozice	4,06	spíše ano	4	spíše ano
22	zvýšení flexibility	4,06	spíše ano	4	spíše ano
23	druh nefinanční odměny	3,13	nevím, někdy ano, někdy ne	3	nevím, někdy ano, někdy ne

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Poslední tvrzení vztahující se k této hypotéze, které je využito i k vyhodnocení možných bariér v systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců (otázka č. 28), zní takto: „Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí.“ S tímto tvrzením většina respondentů nesouhlasila. Průměrné hodnocení dosahovalo koeficientu 1,74 a hodnota mediánu zůstala na hodnotě 1, tedy *naprosto nesouhlasím*. Při pohledu na výsledky dotazníkového šetření, v rozlišení podle doby trvání služebního/pracovního poměru, bude graf vypadat následovně.

Graf 34: Vyhodnocení tvrzení "Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Vyhodnocení tohoto tvrzení jen potvrzuje všechna předchozí. 80 % respondentů z kategorie služebně nejmladších s tvrzením absolutně nesouhlasí. A naopak nejmenší nesouhlas s tvrzením, vyjádřila skupina respondentů ve služebním/pracovním poměru trvajícím 10 až 19 let, a to 65 %.

Na základě vyhodnocení uvedených tvrzení lze **Hypotézu č. 3 potvrdit.**

Čtvrtá hypotéza byla stanovena na základě dílčí průzkumné otázky: „Mají zaměstnanci dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci?“

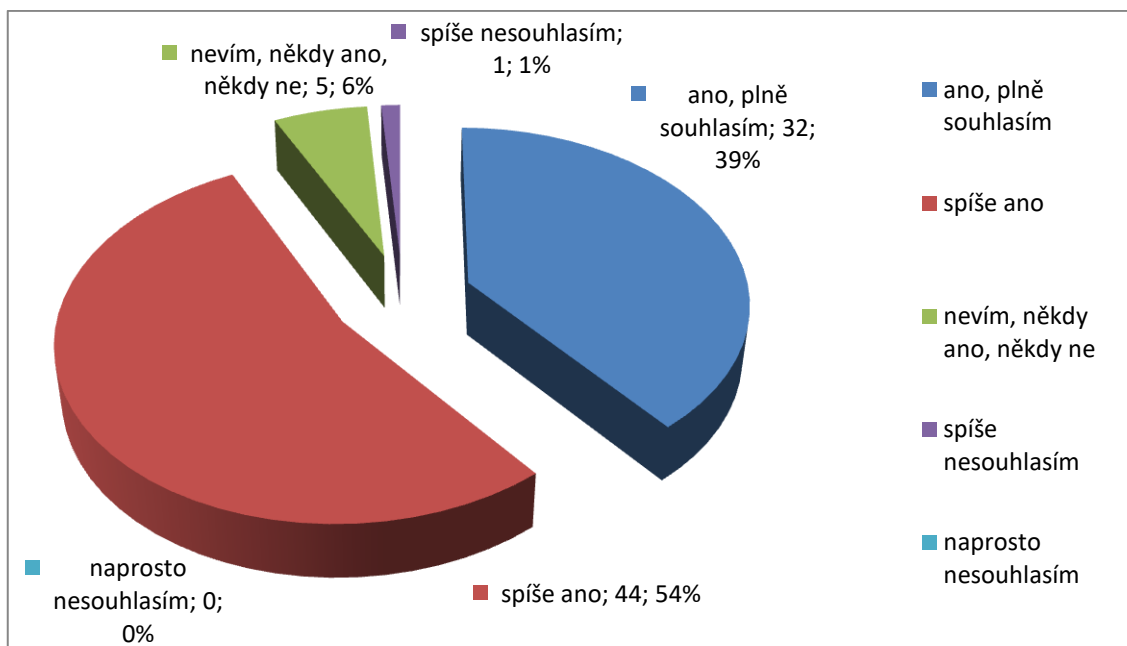
**Hypotéza č. 4: Zařazení zaměstnance na vzdělávací akci je realizováno na základě aktivní komunikace o možnostech a potřebách vzdělávání a rozvoje mezi vedoucím a podřízeným zaměstnancem.**

Autorka se při ověřování této hypotézy zajímá o rozsah informací, který je v oblasti vzdělávacích a rozvojových aktivit poskytovaných organizací zaměstnancům předáván. Zaměřuje se na komunikaci v této oblasti, zda je rozhodnutí o účasti realizováno na

základě předchozí komunikace mezi nadřízeným a podřízeným zaměstnancem, zda se cítí být zaměstnanci ke vzdělávání motivováni apod.

S tvrzením „Mám dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci“ vyjádřilo *naprostý souhlas* 39 % respondentů. 54 % respondentů s uvedeným tvrzením *spíše souhlasí*. Pouze 6 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření využilo možnosti *nevím, někdy ano, někdy ne* a jen 1 respondent s uvedeným tvrzením *spíše nesouhlasí*. Celkově se zde ukázala být míra souhlasu velmi vysoká. S tímto tvrzením vyjádřilo souhlas 93 % respondentů.

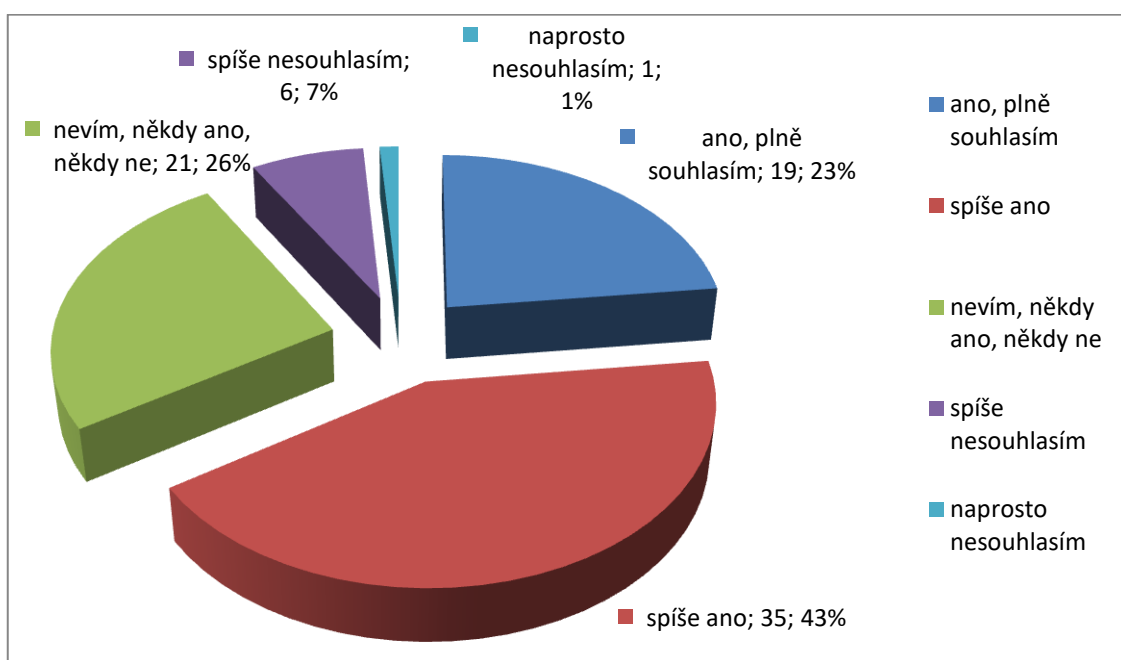
Graf 35: Mám dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci (otázka č. 13)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Své vzdělávací potřeby, na základě vyhodnocení otázky č. 14, zpravidla konzultuje se svým přímým nadřízeným 66 % respondentů. Z nich s tvrzením „Své vzdělávací potřeby se svým přímým nadřízeným konzultuji“ *plně souhlasí* 23 % respondentů a *spíše souhlasí* 43 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření. 26 % respondentů využilo odpovědi *nevím, někdy ano, někdy ne*. Pouze 7 % respondentů vyjádřilo *spíše nesouhlas* a 1 respondent s tvrzením *naprosto nesouhlasí*.

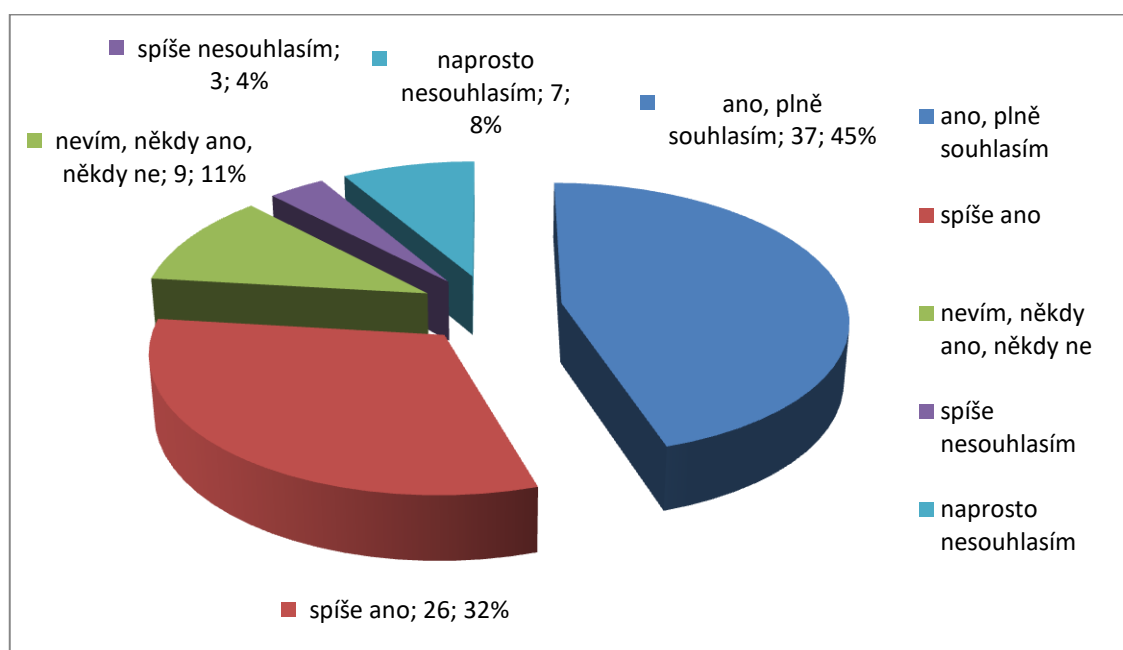
Graf 36: Své vzdělávací potřeby se svým přímým nadřízeným konzultuji (otázka č. 14)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

S tvrzením „Rozhodnutí o účasti na vzdělávacím kurzu je uskutečněno vždy na základě předchozí konzultace s nadřízeným zaměstnancem“ *plně souhlasí* 45 % respondentů a 32 % respondentů *spíše souhlasí*. 11 % respondentů využilo možnosti *nevím, někdy ano, někdy ne*. 4 % respondentů s tvrzením *spíše nesouhlasí* a překvapivě 8 % respondentů s tvrzením *naprosto nesouhlasí*. Kladně se k tomuto tvrzení vyjádřilo celkem 77 % respondentů.

Graf 37: Rozhodnutí o účasti na vzdělávacím kurzu je uskutečněno vždy na základě předchozí konzultace s nadřízeným zaměstnancem (otázka č. 15)

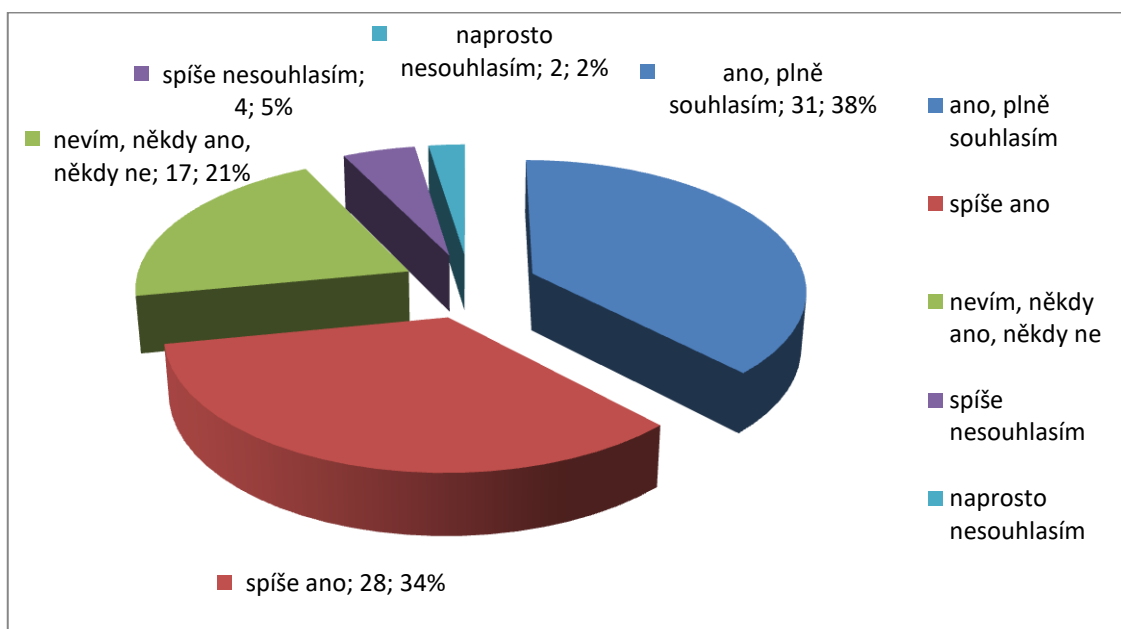


Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)



Předposlední tvrzení, které se vztahuje ke čtvrté hypotéze, je zaměřeno na využití možnosti hodnotit absolvované vzdělávací akce. S uvedeným tvrzením „Vždy využívám možnosti účastnit se hodnocení absolvované vzdělávací akce“ celkově souhlasí 72 % respondentů. Z toho 38 % respondentů s tvrzením *plně souhlasí* a 34 % respondentů vybralo odpověď *spíše ano*. Možnosti *nevím, někdy ano, někdy ne* využilo 21 % respondentů. 5 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření s tvrzením *spíše nesouhlasí* a 2 % *naprosto nesouhlasí*.

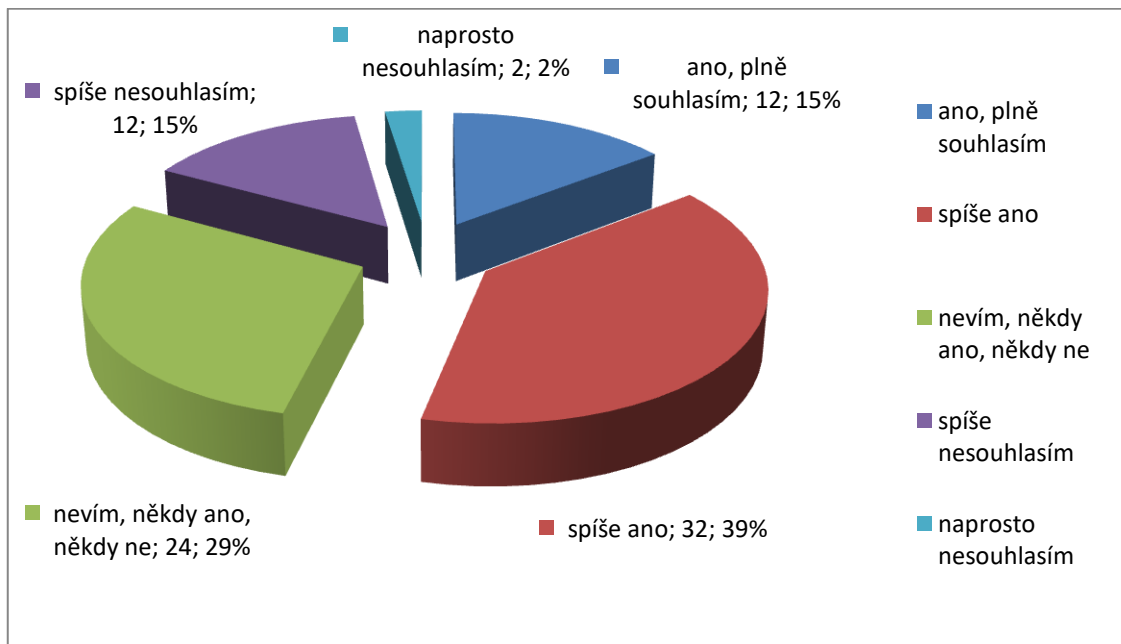
Graf 38: Vždy využívám možnosti účastnit se hodnocení absolvované vzdělávací akce (otázka č. 16)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

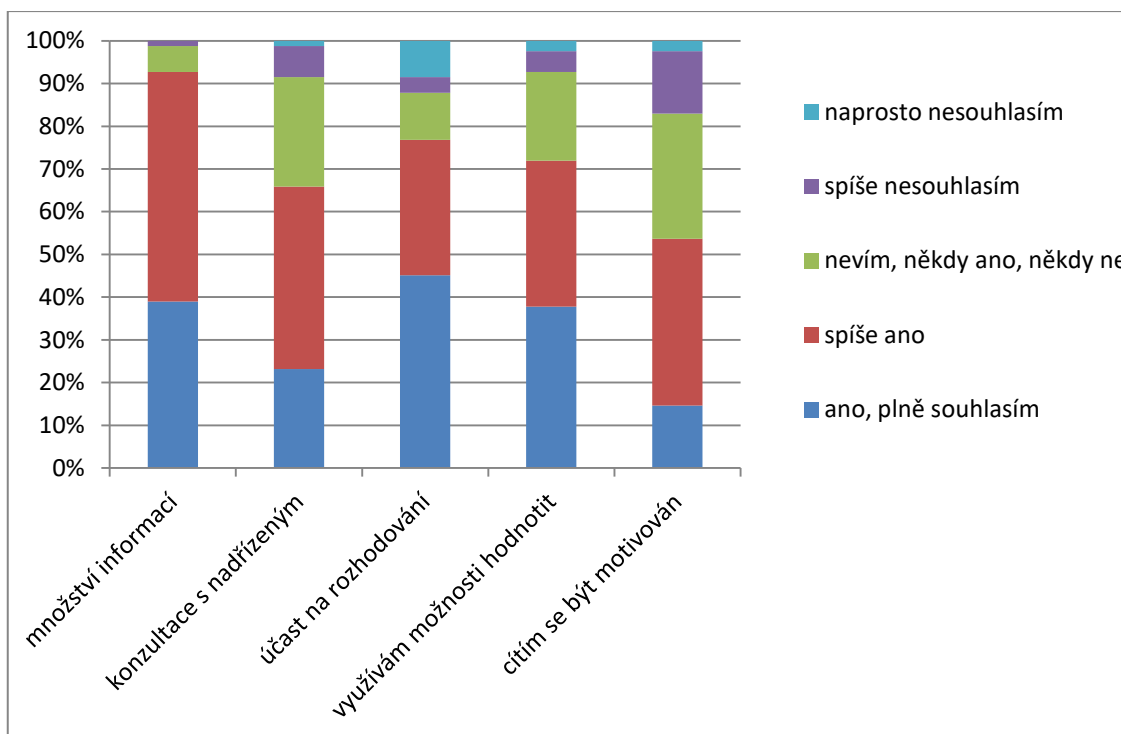
Poslední otázka, položená respondentům v souvislosti s touto hypotézou, byla cílena na motivaci ke vzdělávání. Na otázku: „Cítíte se být motivován/a k účasti na interních vzdělávacích akcích?“ odpovědělo 15 % respondentů *ano, plně souhlasím* a 39 % respondentů vybralo odpověď *spíše ano*. 29 % respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření využilo možnosti *nevím, někdy ano, někdy ne*. 15 % *spíše nesouhlasí* a 2 % respondentů *naprosto nesouhlasí*. Celkově se tedy pozitivně k této otázce vyjádřilo 54 % respondentů.

Graf 39: Cítíte se být motivován/a k účasti na interních vzdělávacích akcích?  
(otázka č. 17)



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Graf 40: Vyhodnocení tvrzení (č. otázky 13–17) vztahujících se k Hypotéze č. 4



Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Tabulka 6: Vyhodnocení komunikace v oblasti vzdělávání zaměstnanců v organizaci pomocí průměrné hodnoty a mediánu

číslo otázky	popis	průměrná hodnota	slovní vyjádření	medián	slovní vyjádření
13	množství inf. o vzdělávání	4,30	spíše ano	4	spíše ano
14	konzultace s nadřízeným	3,79	spíše ano	4	spíše ano
15	účast na rozhodování	4,01	spíše ano	4	spíše ano
16	využívám možnosti hodnotit	4,00	spíše ano	4	spíše ano
17	cítím se být motivován	3,49	nevím, někdy ano, někdy ne	4	spíše ano
průměr hodnot		3,91	spíše ano	4	spíše ano

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)

Se všemi výše uvedenými tvrzeními vztahujícími se k ověření Hypotézy č. 4, většina respondentů souhlasila, hodnota mediánu byla u všech hodnocených tvrzení na škálovém stupni 4. I na otázku zaměřenou na motivaci zaměstnanců k účasti na interních vzdělávacích akcích, odpověděla většina respondentů kladně, i když bylo procento souhlasu, zejména toho absolutního, výrazně nižší.

**Hypotézu č. 4 lze na základě vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření potvrdit.**

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Za účelem sestavení návrhů a doporučení, která budou obsahem následující kapitoly, autorka shrnula zjištění vztahující se k hlavní průzkumné otázce následovně. Nejvyšším procentem úplného souhlasu byla vyhodnocena spokojenost s prostředím, ve kterém jsou vzdělávací akce uskutečňovány. Toto vyhodnocení zcela nekoresponduje s hodnocením bariér pro účast na vzdělávacích akcích, které autorka ověřovala v rámci polostrukturovaných rozhovorů s vybranými vedoucími zaměstnanci. Zde byla vyhodnocena vzdálenost vzdělávacích zařízení a z ní plynoucí potřeba ubytování v rámci vícedenních vzdělávacích akcí, jako jedna z častých bariér, které respondenti rozhovorů pozorují. Respondenti dotazníkového šetření však mohli při hodnocení tohoto tvrzení pohlížet na kvalitu prostředí nikoli z hlediska jeho vzdálenosti, ale z hlediska jeho vybavenosti. Vysoce byla hodnocena celková spokojenost se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci a metody aplikované v rámci realizace vzdělávacích akcí. Respondenti dle vyhodnocení dotazníkového šetření, ale i na základě informací získaných v průběhu rozhovorů s vybranými vedoucími zaměstnanci, preferují zejména „seminář“ jako metodu vzdělávání, kdy je možné diskutovat o probírané problematice. Velmi pěkných výsledků dosahuje také vyjádření spokojenosti respondentů dotazníkového šetření k množství absolvovaných vzdělávacích akcí, spokojenosti s jejich nabídkou a lektorským zajištěním. V rámci rozhovorů se však respondenti většinou shodli na nízké kapacitě pro účast na vzdělávacích akcích, a to systémových i jednorázových. Podle výsledků dotazníkového šetření, ve smyslu zvýšení efektivnosti výkonu jejich činnosti, respondenti v nabídce interních vzdělávacích akcí postrádají kurzy zaměřené na rozvojové aktivity, a to v oblasti psychologie, zvládání stresu, konfliktů a kurzy zaměřené na asertivitu. Respondenti by dále přivítali vyšší četnost jednorázových seminářů k aktuální problematice a seminářů zaměřených na praktické dovednosti v oblasti vykonávané činnosti. Potřebu praktického zaměření vzdělávacích kurzů rovněž zmínili oslovení vedoucí zaměstnanci v rámci uskutečněných rozhovorů. Dalším hodnoceným faktorem spokojenosti zaměstnanců se systémem vzdělávání, v rámci dotazníkového šetření, byl obsah absolvovaných vzdělávacích akcí, ke kterému zaujala pozitivní stanovisko více než polovina respondentů. Jako nejslabší bylo v rámci ověřování Hypotézy č. 1

vyhodnoceno tvrzení, které bylo zacíleno na včasnost distribuce potřebných informací. Tento výsledek je možné dát do souladu s informacemi získanými pomocí rozhovorů, ze kterých byla patrna nespokojenost s aktuálností vzdělávacích akcí. Zde by bylo třeba, pro získání přesnějších výsledků, rozdělit hodnocení systémových vzdělávacích kurzů s dlouhodobým plánováním a pravidelným zadáváním požadavků pro příští období (semestr) a hodnocení jednorázových seminářů, které jsou zaměřeny právě na aktuální problematiku. Výsledky dotazníkového šetření je možné dále doplnit o požadavky respondentů polostrukturovaných rozhovorů na zvýšení množství právě jednorázových vzdělávacích akcí (seminářů) více zaměřených na praxi a řešení aktuálních problémů.

V rámci jedné z dílčích průzkumných otázek byly zkoumány možné bariéry, které se mohou v organizaci vyskytovat a aktivitu zaměstnanců v účasti na vzdělávacích akcích ovlivňovat. Výsledky dotazníkového šetření potvrdily předpoklad autorky, ke kterému dospěla na základě vlastního předchozího realizovaného šetření na téže pracovišti v roce 2016, jehož cílem bylo vyhodnocení nejvýznamnějších zdrojů stresu v organizaci, že časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů může být jednou z bariér v aktivitě zaměstnanců účastnit se vzdělávacích akcí. V rámci dotazníkového šetření bylo vyhodnoceno právě časové vytížení, jako nejčastěji uvedená možná bariéra v aktivitě účastnit se vzdělávacích akcí. Dalšími nejčastěji označenými možnými bariérami byly omezená kapacita pro účast na vzdělávacích akcích a nutnost být ubytován/a. I zde je možné, doplnit výsledky dotazníkového šetření o informace získané v rámci rozhovorů vedených s oslovenými vedoucími zaměstnanci. Tedy o vyjádření nespokojenosti s již zmíněnou nízkou kapacitou pro účastníky na vzdělávacích akcích. Autorka byla také upozorněna na nepoměr mezi požadovaným množstvím míst na systémové vzdělávací kurzy a počtem finálně přidělených míst. Potřeba ubytování u vícedenních vzdělávacích akcí byla v rámci polostrukturovaných rozhovorů s vybranými vedoucími zaměstnanci vyhodnocena jako bariéra nejčastější. S bariérou, která by mohla vyplývat z obavy ze selhání při závěrečném textu, většina účastníků nesouhlasila. Stejně tak se nepotvrdila ani bariéra, která je zpravidla důsledkem dlouholeté praxe a naučených stereotypů, a to, že zaměstnanci nemají potřebu účastnit se rozvojových a vzdělávacích aktivit. Ve vyhodnocení tvrzení vztahujících se k ověření Hypotézy č. 3, ke které se autorka v této kapitole ještě vrátí, je však možné sledovat pokles potřeby účastnit se vzdělávacích akcí, zejména v období trvání délky

služebního/pracovního poměru od 10 do 19 let. Vybraní vedoucí zaměstnanci prezentují také jako určitou bariéru v systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, nedostatečnou nabídku v rozsahu vzdělávacích akcí. Jako malou výhradu k systému zajišťování vzdělávacích akcí respondenti v rozhovorech uvedli, že v době zadávání požadavků, které probíhá přibližně tři měsíce před zahájením následujícího studijního semestru, není u jednotlivých typů kurzů znám termín realizace a jméno lektora. Poslední diskutovanou možnou bariérou, kterou vybraní vedoucí zaměstnanci zmínili, bylo nastavení systému pro zařazování zaměstnanců na odborné vzdělávací kurzy na základě určité minimální doby praxe, posloupnosti jednotlivých druhů vzdělávacích kurzů a jejich návaznosti, které vychází z interních předpisů.

U vyhodnocení jednotlivých důvodů, proč se neúčastnit vzdělávacích aktivit, byla průměrná hodnota souhlasu nižší než u vyhodnocení tvrzení vztahujících se k ostatním hypotézám. Je tedy možné soudit, že bariéry, vybrané do dotazníkového šetření, nebyly určeny zcela správně. Druhou možností je, že výběr byl správný a výsledek koresponduje s vysokou mírou souhlasu s celkovou spokojeností se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci.

Na základě zjišťování odpovědi na další dílčí průzkumnou otázku, byly hodnoceny zejména motivační faktory k účasti na vzdělávacích a rozvojových kurzech. Autorku zajímalo, jaký má pro zaměstnance přínos účast na vzdělávacích aktivitách v organizaci, zda je pro ně důležitá. Téměř všechna tvrzení vztahující se k této otázce byla hodnocena velmi kladně. Většina respondentů zúčastněných v dotazníkovém šetření souhlasí s tvrzením, že účast na vzdělávacích akcích je důležitá pro zvýšení jejich samostatnosti při výkonu činnosti a vede k lepší pracovní spolupráci. Rovněž respondenti vnímají účast na vzdělávacích akcích jako důležitou pro jejich osobní rozvoj, zvýšení flexibility i udržení současné pracovní pozice. Nejnižší procento souhlasu bylo vyjádřeno k tvrzení, které předkládá možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci jako druh nefinanční odměny. Celkově velmi pozitivní přístup k potřebě účasti na vzdělávacích a rozvojových aktivitách autorka přikládá současné době plné intenzivních změn ve všech oblastech života, které si respondenti zřejmě uvědomují. Charakter vykonávané služby/práce, změny v legislativě, jejich zapracování do interních postupů, do vnitřních informačních systémů, rozšiřování využívání nových technologií, to vše zcela jistě ovlivňuje přístup a odpovědnost respondentů v této oblasti. Za účelem získání odpovědi

na otázku, zda se mění potřeba účasti na vzdělávacích a rozvojových aktivitách v průběhu trvání služebního/pracovního poměru, bylo třeba respondenty rozdělit. Výsledky všech hodnocených tvrzení byly obdobné. Nejvyšší procento souhlasu bylo vyhodnoceno u skupiny respondentů v kategorii trvání služebního/pracovního poměru méně než jeden rok a nejmenší míra souhlasu byla vyjádřena u respondentů skupiny s trváním služebního/pracovního poměru 10 až 19 let. Tento výsledek může výrazně ovlivňovat potřeba složení úřednické zkoušky v období do 1 roku od přijetí do služebního poměru a zapracování v dané oblasti vykonávané činnosti. Kladné i záporné názory respondentů získané v rámci polostrukturovaných rozhovorů na toto téma byly téměř vyrovnané, ale většina se vyslovila tak, že změny v aktivitě zaměstnanců v průběhu trvání služebního/pracovního poměru pozorují.

Poslední zkoumaná dílčí otázka vztahující se k tématu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci byla zaměřena na komunikaci v této oblasti. I v této části dotazníkového šetření bylo dosaženo velmi pozitivních výsledků. Respondenti ve vysoké míře souhlasili s tvrzením, že mají dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci a že se účastní na rozhodování o výběru vzdělávacího kurzu. Obdobně byla vyjádřena vysoká míra souhlasu s využíváním možnosti hodnotit absolvované vzdělávací akce. Pokud se jednalo o konzultaci vzdělávacích potřeb s nadřízeným zaměstnancem, byla míra souhlasu o něco nižší, ale stále většinová. Nejnižší míra souhlasu, ale i tak nadpoloviční, byla respondenty vyjádřena k otázce: „Cítíte se být motivován k účasti na interních vzdělávacích akcích?“ Zde autorka pozoruje určitý nesoulad mezi vyjádřením vysoké míry důležitosti účasti na vzdělávacích akcích pro zúčastněné respondenty a vyjádřenou mírou motivace. Potřeba zvýšení motivace zaměstnanců a pozorovaná nízká iniciativa ke vzdělávání ze strany zaměstnanců, byla zmíněna také respondenty v rámci polostrukturovaných rozhovorů. Vyhodnocení těchto rozhovorů ale potvrzují pozitivní výsledky v oblasti komunikace se zaměstnanci v rámci identifikace vzdělávacích potřeb, výběru kritérií pro zařazování zaměstnanců na vzdělávací kurzy i získávání zpětné vazby.

Všechny stanovené hypotézy byly potvrzeny.

Obrázek 19: SWOT analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci na konkrétním pracovišti

silné stránky	slabé stránky
Metodicky a organizačně zabezpečený systém zajištění vzdělávání a rozvoje zaměstnanců.	Včasnost distribuce informací k vykonávané činnosti, jako nejslabší faktor spokojenosti zaměstnanců, se systémem vzdělávání a rozvoje.
Pravidelná identifikace vzdělávacích potřeb zaměstnanců, která má participativní charakter.	Nutnost ubytování na vícedenních systémových vzdělávacích akcích.
Široká informovanost zaměstnanců o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci.	Časové vytížení při plnění služebních/pracovních úkolů, jako nejvýznamněji hodnocená bariéra.
Fungující komunikace v oblasti spolurozhodování o účasti zaměstnance na vzdělávacích akcích.	I přes pozitivní přístup zaměstnanců ke vzdělávání a rozvoji, vyjadřují respondenti nižší míru motivace v této oblasti.
Vysoce hodnocená kvalita prostředí realizace vzdělávacích akcí.	Omezená nabídka v oblasti neodborných vzdělávacích kurzů.
Funkční zpětná vazba.	Omezená kapacita účastníků na systémových i jednorázových vzdělávacích akcích.
Celková spokojenost se systémem vzdělávání a rozvoje v organizaci.	
příležitosti	hrozby
Zvýšení atraktivity nabídky vzdělávacích akcí o kurzy zaměřené na měkké dovednosti (psychologie, asertivní jednání, time management).	I přes relativní spokojenost zaměstnanců s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí, může být omezená kapacita bariérou v zajištění požadovaných kompetencí.
Pružnější reakce na přicházející změny v legislativě i v informační a technologické podpoře.	Opožděná distribuce informací k plnění služebních/pracovních úkolů může vést ke snížení pracovní výkonnosti i spokojenosti.
Zvýšení četnosti jednorázových seminářů, umožňujících komunikaci mezi útvary a pracovišti.	Současné nastavení vede k relativnímu přechodnému snížení zájmu o vzdělávací kurzy u služebně/pracovně starších zaměstnanců.
Intenzivnější propojení teoretických znalostí s poznatky a zkušenostmi z praxe.	
Rozšíření realizace systémových vzdělávacích akcí i v dojezdové vzdálenosti od místa výkonu služby/práce.	

Zdroj: autorka, 2018 (vlastní šetření)



Závěrem tohoto souhrnu by autorka ráda zdůraznila, že uvedená zjištění nelze zobecnit v rámci celé organizace. Interpretovaná zjištění jsou výsledkem aplikace metodických postupů v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, stylu komunikace a vedení zaměstnanců na daném pracovišti, kde bylo průzkumné šetření realizováno. Zpráva o výsledných zjištěních byla projednána na poradě vedení pracoviště.

## 8 NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Z interpretace výsledků průzkumného šetření je čitelný obraz celkové spokojenosti respondentů se systémem vzdělávání a rozvoje v organizaci. Vzdělávání zaměstnanců v organizaci je metodicky a organizačně zajištěno. Na vybraném pracovišti jsou pravidelně komunikovány vzdělávací potřeby zaměstnanců a informovanost zaměstnanců o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci je zajištěna. Respondenti na rozhodování o účasti na vzdělávacích akcích participují. Vzdělávání a osobní rozvoj považují za důležitý a aktivně se vyjadřují ke kvalitě a přínosu absolvovaných vzdělávacích akcí.

Faktorem, který negativně ovlivňuje aktivitu v účasti na vzdělávacích aktivitách a byl potvrzen v rámci ověřování jedné z hypotéz, je časové vytížení. Pocit časového tlaku při práci, který je zcela jistě spojen také s dodržováním zákonem a předpisy stanovených lhůt a plněním termínovaných úkolů, vyplývá z charakteru vykonávané služby/práce. Zde tedy nebude snadné navrhnout účinná opatření. Do návrhu možných kroků pro zlepšení stávajícího stavu zcela jistě patří zajištění manažerského vzdělávání řídicích zaměstnanců v oblasti měkkých dovedností, stylu vedení, řízení nebo vzdělávání v oblasti organizace práce a času, které by bylo vhodné i pro řadové zaměstnance.

Z důvodu častých legislativních změn a v souvislosti se zaváděním a stále intenzivnějším využíváním informačních technologií, dochází k rychlému předávání rozsáhlého množství informací a požadavků. Autorka se zde na okamžik vrací k vyhodnocení průzkumného šetření realizovaného na témže pracovišti v předchozích letech, kde jedním z návrhů na snižování rizika vzniku pracovního stresu byla intenzivnější realizace pracovních porad. Podle výsledků průzkumného šetření této diplomové práce, jsou právě jednorázové semináře jednou z preferovaných metod vzdělávání, kde je možné diskutovat řešenou problematiku a aplikaci předpisů a metodických postupů do praxe. Zajištění jednorázových kurzů a seminářů je organizačně náročné, ale umožňuje intenzivní a aktivní spolupráci jednotlivých zaměstnanců a pracovišť na společném řešení problémů či úskalí jak při zavádění novinek, tak při řešení stávajících problematických oblastí. Zároveň umožňuje okamžitě vnášet do přednášené problematiky praktické otázky a urychluje proces předávání

praktických zkušeností. Pro samotné účastníky je časově méně zatěžující, a to i proto, že je zpravidla organizované v dojezdové vzdálenosti od místa výkonu služby/práce.

Autorka si uvědomuje, že prvořadým cílem nastavení systému vzdělávání v organizaci je výchova odborně zdatných a kompetentních zaměstnanců. Na základě zájmu projeveného respondenty průzkumného šetření, však navrhuje rozšířit nabídku systematického vzdělávání například o kurzy asertivního jednání, kurzy zaměřené na psychologii osobnosti nebo time management. A to nejen pro vedoucí zaměstnance, ale rovněž pro zaměstnance řadové. Je třeba neopomenout, že i přes pozitivní postoj respondentů vyjádřený v dotazníkovém šetření k důležitosti zajištění jejich vzdělávání a rozvoje v rámci organizace, míra přesvědčení respondentů o potřebě absolvování vzdělávacích akcí v průběhu trvání služebního/pracovního poměru kolísá. Rozšíření palety vzdělávacích akcí o neodborné kurzy by mohlo mít pozitivní odraz v pohledu zaměstnanců na možnosti vzdělávání v organizaci jako na druh nefinanční odměny, který byl vyhodnocen jako nejslabší faktor – motivátor – k účasti na vzdělávacích akcích. Dalším pozitivním dopadem by bylo zvyšování kreditu, tedy uplatnitelnosti jedince (zaměstnance) na trhu práce a z něho plynoucí obraz organizace jako atraktivního zaměstnavatele.

Kurz pro vedoucí zaměstnance zaměřený na řízení lidských zdrojů, motivaci zaměstnanců, týmovou spolupráci apod., je již do systematického vzdělávání a rozvoje zaměstnanců zařazen. Ročně je však umožněna účast jen velmi malému množství vedoucích zaměstnanců. Autorka navrhuje rozšíření kapacity a pravidelnou účast na těchto kurzech alespoň jedenkrát za dva roky.

Autorka dále navrhuje zařadit do systematického vzdělávání tyto rozvojově zaměřené kurzy určené pro vedoucí i řadové zaměstnance:

- Kurz psychologie osobnosti zacílený na pochopení a poznání druhých. Vedoucím zaměstnancům usnadní jednání se zaměstnanci a řadovým zaměstnancům může napomoci nejen k vzájemnému pochopení, a tudíž snadnější spolupráci, která může vést k vyšší pracovní výkonnosti, ale usnadní jim také jednání s klienty. Zvyšuje např. pravděpodobnost odhadu chování protistrany. Pozitivní odraz účasti na takto zaměřeném kurzu je možné nalézt také v oblasti zvládnání stresu. Zaměření kurzu by bylo vhodné rozlišit podle charakteru vykonávané činnosti a potřebných kompetencí na zastávaném služebním/pracovním místě.

Stručná charakteristika kurzu:

- poznání v oblasti prožívání, chování a dynamice osobnosti,
  - potřeby, motivace a hodnotové orientace,
  - základní vlastnosti osobnosti, čeho si všímáme, jak přistupujeme k hodnocení,
  - poznávání, schopnosti, inteligence,
  - typologie osobnosti, psychologické testy a jejich využití,
  - mezilidské vztahy,
  - duševní hygiena (Psychologie osobnosti – osobnost a její poznávání, online, cit. 2018-09-08; Psychologie osobnosti pro HR pracovníky, online, cit. 2018-09-08).
- Kurz zaměřený na time management. Díky efektivnímu zacházení se svým časem lze snížit časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů a lépe tak zvládat pracovní stres. Stručná charakteristika kurzu:
- vývoj time managementu,
  - sebepoznání,
  - hledání „zlodějů času“,
  - identifikace úkolů nejvyššího významu,
  - analýza současného stavu,
  - návyky,
  - vytváření plánů,
  - vedení, řízení, pravidla delegování,
  - systémy řízení času (Time management, online, cit. 2018-09-08; Time management, Rozvoj osobnosti, online, cit. 2018-09-08).
- Posledním kurzem, který autorka navrhuje zařadit do systematického vzdělávání zaměstnanců v organizaci je kurz asertivního jednání, kde by se zaměstnanci seznámili se vším, co potřebují v každodenních situacích, v komunikaci s kolegy nebo klienty. Absolvování kurzu přináší zdokonalení v komunikačních dovednostech, zvýšení zdravého sebevědomí a sebejistoty. Stručná charakteristika kurzu:
- asertivita a související pojmy (manipulace, pasivita, agresivita),
  - jak říci asertivně ne, při vytváření nátlaku,
  - jak si poradit s kritikou,

- jak zvládat konflikty,
- jak reagovat na verbální agresivitu,
- neverbální projevy,
- jak prosazovat oprávněné požadavky,
- jak ukončovat nepříjemné rozhovory,
- jak požádat o pomoc (Asertivita, online, cit. 2018-09-08; Asertivní jednání v zaměstnání, online, cit. 2018-09-08).

V průběhu zpracování diplomové práce, byl podobně zaměřený kurz do nabídky systematického vzdělávání v organizaci zařazen. Výše uvedené kurzy autorka rovněž navrhuje absolvovat alespoň jedenkrát za dva roky.

Často uváděným faktorem, který ovlivňuje spokojenost se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci, bylo též zvýšení kapacity pro systémové i jednorázové vzdělávací akce. Autorka si uvědomuje omezení v oblasti kapacity vzdělávacích zařízení i kapacity dalších prostor, využitelných pro realizaci vzdělávacích akcí i omezení v oblasti lektorského zajištění a finančních prostředků. Pokud by se podařilo rozšířit realizaci některých systémových vzdělávacích kurzů i mimo vzdělávací zařízení, zvýšil by se i počet uspokojených požadavků na účast na vzdělávacích akcích.

Zároveň autorka považuje za velmi důležité zaměstnance neustále povzbuzovat v účasti na vzdělávacích akcích a podněcovat je v zájmu o svůj profesní i osobní rozvoj. Přesvědčit zaměstnance, kteří pokládají vzdělávací aktivity za pouhou „ztrátu času“, o prospěšnosti rozšiřování stávajících znalostí a dovedností, jakož i získávání nových znalostí a dovedností pro jejich profesní i osobní rozvoj.

V organizaci, která je součástí veřejné správy, je preferováno především využívání interních vzdělávacích akcí ve vlastních zařízeních a účast na externích vzdělávacích akcích je ojedinělá. Z tohoto důvodu autorka navrhuje, zařadit popsané vzdělávací kurzy do interního vzdělávacího systému. Ze stejného důvodu se autorka při zpracovávání návrhů nezabývá konkrétní cenovou kalkulací.

## ZÁVĚR

Jak bylo zmíněno v úvodu této práce, tlak na flexibilitu člověka, jeho znalosti, dovednosti a všeobecný přehled roste. Je neustále vystaven novým nárokům jak v osobním, tak v profesním životě. Vzdělávání již není vnímáno jako období přípravy pro život, na které navazuje etapa aktivně pracovního života a postproduktivního věku. V současnosti se tyto etapy vzájemně prolínají. Vzdělávání se stává neoddelitelnou součástí života každého jednotlivce a je předpokladem rozvoje a růstu v neustále měnícím se prostředí. O významu, potřebě a nutnosti vzdělávat se po celý život již není pochyb a jen málokdo si může dovolit ustrnout ve své kvalifikaci, odbornosti nebo zaměstnání v určitém bodě. Je ale třeba neopomenout, že stejně jako v jiných oblastech, se názory na nutnost a prospěšnost vzdělávání jako činitele rozvoje společnosti liší.

V teoretické části práce autorka popisuje význam celoživotního vzdělávání/učení, kterým rozumíme všechny druhy vzdělávání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci člověka. Celoživotní vzdělávání/učení je nepostradatelným pomocníkem a nástrojem k trvalému doplňování znalostí a dovedností. Stává se prostředkem pro rozvoj jedince, jeho úspěšné cesty životem a je předpokladem prosperity i sociální stability společnosti. Systém zajištění vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, který je předmětem této práce, představuje jeho významnou součást. Systematický přístup ke vzdělávání v organizaci zahrnuje analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb zaměstnanců, plánování a realizaci vzdělávacích akcí, ale i monitorování a vyhodnocování jeho výsledků. Vzdělávání zaměstnanců tvoří součást personálních procesů probíhajících v organizaci a je provázáno s veškerými personálními činnostmi. Klíčem k úspěšnosti každé organizace je kvalitní práce s veškerými svými zdroji. A právě čas a prostředky vložené do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců mohou představovat efektivní investici. Fungující systém vzdělávání a rozvoje přináší příležitost zaměstnancům trvale rozvíjet své znalosti a dovednosti a zároveň umožňuje organizaci získávat ze svých zaměstnanců to nejlepší. Současně se stává faktorem pozitivně ovlivňujícím atraktivitu organizace jako zaměstnavatele na trhu práce, který má v současném období nízké nezaměstnanosti velký význam.

Předmětem praktické části práce bylo popsat stávající systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců na vybraném pracovišti organizace a zhodnotit spokojenost zaměstnanců

s tímto systémem. Na základě veškerých poznatků a zkušeností, které autorka získala v průběhu zpracování této práce, stanovila čtyři hypotézy, které byly v rámci vyhodnocení průzkumného šetření ověřeny. Většina zúčastněných respondentů vyjádřila spokojenost se zavedeným systémem vzdělávání a rozvoje v organizaci. Vzdělávání je metodicky i organizačně zajištěno a vzdělávací potřeby zaměstnanců jsou pravidelně komunikovány. Informovanost zaměstnanců o jejich možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci je dostatečná a zaměstnanci se účastní rozhodování o účasti na vzdělávacích akcích. Zároveň se aktivně vyjadřují ke kvalitě a přínosu absolvovaných vzdělávacích akcí. Vzdělávání a osobní rozvoj považují za důležitý, i když míra přesvědčení o této potřebě, v závislosti na délce trvání služebního/pracovního poměru kolísá. Nejvýznamnější bariérou a faktorem, který není snadné ovlivnit, a který může negativně působit na aktivitu zaměstnanců v účasti na vzdělávacích akcích, je časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů. Na základě vyhodnocení výsledků šetření byly sestaveny návrhy možných kroků pro zlepšení stávajícího stavu. Tyto výsledky i návrhy byly následně prezentovány na poradě vedení pracoviště.

Cílem práce bylo teoreticky vymezit základní pojmy týkající se celoživotního vzdělávání a systému vzdělávání i rozvoje zaměstnanců v organizacích a poznat a popsat systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců na vybraném pracovišti státní organizace. Porovnat tento systém s hlavními teoretickými doporučeními a zhodnotit spokojenost zaměstnanců se současným systémem vzdělávání v organizaci. Za účelem získání bližšího pohledu na stávající stav, byly stanoveny dílčí cíle, jejichž úlohou bylo identifikovat možné bariéry v účasti zaměstnanců na vzdělávacích aktivitách, zjistit, zda existuje souvislost mezi dobou trvání služebního/pracovního poměru a mírou potřeby účastnit se vzdělávacích akcí pořádaných organizací a posoudit, zda mají zaměstnanci dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci. Případně, na základě výsledků provedeného průzkumu, navrhnout možné změny v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců na tomto pracovišti. Cíl práce byl splněn.

K tématu, které autorka zvolila, je k dispozici velké množství zajímavé literatury. Vzhledem k rozsahu této práce a vlastním výzkumným zkušenostem si je autorka vědoma, že zcela jistě neobsáhla veškeré aspekty zvolené problematiky. Zpracování tohoto tématu, propojení teoretických i praktických poznatků, bylo cennou zkušeností autorky pro její profesní i osobní život.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. 1. vyd. Překlad Jaroslav Berka, Josef Koubek. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.
- ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARNOLD, John, 2007. *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1518-3.
- BARTÁK, Jan, 2004. *Lidé a změny*. 1. vyd. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-184-0.
- BARTÁK, Jan, 2007a. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-34-1.
- BARTÁK, Jan, 2007b. *Vzdělávání ve firmě*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing. ISBN 978-80-86851-368-6.
- BARTÁK, Jan, 2008a. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTÁK, Jan, 2008b. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa nakladatelství. ISBN 978-80-87197-03-5.
- BARTÁK, Jan, 2011. *Personální řízení, současnost a trendy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-020-4.
- BARTÁK, Jan, 2015. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-113-3.
- BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-169-0.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2011. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.



BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BUREŠ, Zbyněk, 1981. *Psychologie práce a její užití*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Práce. Člověk a práce.

ČAKRT, Michal, 1996. *Kdo jsem já, kdo jste vy?: typologie osobnosti pro manažery*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-12-3.

ČASTORÁL, Zdeněk, 2013. *Management lidského faktoru*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-038-9

DRAPELA, Victor. J., 2008. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-505-9.

EISEL, Juraj, 2014. *Personalistika*, rozšířená studijní opora, Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

FOOT, Margaret a Caroline HOOK. 2002. *Personalistika*. 1. vyd. Překlad Jiří Bláha, Zdeňka Kaňáková, Aleš Mateiciuc. Praha: Computer Press. ISBN 80-7226-515-6.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRUBER, Jan, Hana KYRIANOVÁ a Alexandra FONVILLE. 2016. *Kvalitativní diagnostika v oblasti lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5263-1.

HELUS, Zdeněk, 2003. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-876-2.

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HLADKÝ a spol., 1993. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu: skripta pro posluchače Filozofické fakulty Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-784-2.

HRONÍK, František, 2006. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1458-2.

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

CHARVÁT, Jaroslav, 2006. *Firemní strategie pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1389-6.

- KOČIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOČIANOVÁ, Renata, 2012. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3269-5.
- KOHOUT, Karel, 2007. *Základy obecné pedagogiky*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-38-9.
- KOHOUTEK, Rudolf a Jaroslav ŠTĚPANÍK, 2000. *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM. ISBN 80-214-1552-5.
- KOUBEK, Josef. 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, ISBN 978-80-7261-288-8.
- MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC, 1985. *Emoce a výkonnost*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MAYEROVÁ, Marie a Jiří RŮŽIČKA, 2000. *Moderní personální management*. 1. vyd. Praha: H & H. ISBN 80-86022-65-X.
- MĚCHUROVÁ, Albína, 2008. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. 2.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-32-7.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MLEJNKOVÁ, Iva, 2017. *Pracovní stres, jeho zdroje a možnosti prevence*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. Vedoucí bakalářské práce: Juraj Eisel.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2008. *Edukace řídicích dovedností*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-341-6.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2010. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-738-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.

- PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých*. 2., rozšířené vyd. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-4806-9.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SAK, Petr a kol., 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ, 2012. *Sociologie stáří a seniorů*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3850-5.
- ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC, 2003. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-06.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Organizační chování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-66-2.
- VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ, 2013. *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-12-3.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.

## Seznam použitých zahraničních zdrojů

BOYATZIS, Richard E., 1982. *The competent manager: a model for effective performance*. John Winkley and sons, 1. ISBN 0-471-09031-X. [online]. [cit. 2018-12-03]. Dostupné také z:

[http://books.google.com/books?id=KmFR7BnLdCoC&printsec=frontcover&dq=boyatzis&hl=cs&ei=sL0NTaS5CNGK4QbUlvcGAg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=KmFR7BnLdCoC&printsec=frontcover&dq=boyatzis&hl=cs&ei=sL0NTaS5CNGK4QbUlvcGAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

PRUSÁKOVÁ, Viera a kol., 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých Teoretické východiská*. Zvolen. Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0086-1.

CUMMINGS, Thomas G. a Cristopher G. WORLEY, c2009. *Organization development & change*. 9th ed. Mason, OH: South-Western/Cengage Learning. ISBN 978-0-324-42138-5. [online]. © 2009. [cit. 2018-07-10]. Dostupné také z:

<http://www.mcs.gov.kh/wp-content/uploads/2017/07/Organization-Development-and-Change.pdf>

## Seznam použitých internetových zdrojů

*3 trendy ve firemním vzdělávání pro rok 2015*. [online 2015-02-15]. © 2002 – 2018. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <http://www.learn2grow.cz/blog/clanky/3-trendy-ve-firemnim-vzdelavani-pro-rok-2015/>

*Dlouhodobé vzdělávání zaměstnanců*. [online]. © 2007 – 2018. [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <http://www.audit-organizace.cz/projekty.php?c=31>

EduCity. *Psychologie osobnosti pro HR pracovníky*. [online]. © 2018. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <http://www.skoleni-kurzy-educity.cz/kurzy/praha/psychologie-osobnosti-pro-hr-pracovniky-s1031811>

EduCity. *Psychologie osobnosti – osobnost a její poznávání*. [online]. © 2018. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <http://www.skoleni-kurzy-educity.cz/kurzy/namiru/psychologie-osobnosti-osobnost-a-její-poznavani-cesta-k-leps-c468126>

EISEL, Juraj. *Stručné zásady firemního vzdělávání*. [online 2014-03-18]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <http://www.mediasres.cz/personalistika-a-management/1886-juraj-eisel-strucne-zasady-firemniho-vzdelavani.htm>

Finanční správa ČR. [online]. © 2013 – 2018. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: <http://www.financnisprava.cz/>

Gradua-CEGOS. *Time management*. [online]. © 2015. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <https://www.gradua.cz/katalog-kurzu/vedeni-tymu-osobni-a-manazerske-kompetence/time-management.html>

ICT Pro. *Asertivní jednání v zaměstnání*. [online]. © 2011-2017. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <https://www.skoleni-softskills.cz/kurz/Asertivni-jednani-v-zamestnani-ASJ.aspx>

ICT Pro. *Time management, Rozvoj osobnosti*. [online]. © 2011-2017. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <https://www.skoleni-softskills.cz/kurz/Time-Management-TIME.aspx>

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.uklizeno.cz/docm-uzik/doc/profesni.pdf&ved=0ahUKEwjysrWLq9XWAhWrK5oKHaiNBL0QFghUMAk&usg=AOvVaw2llbz9TmbUcpHg395EyN1j>

*Organizace veřejné správy*. [online 2012-03-12]. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: <http://portalgov.cz/verejna-sprava/organizace-verejne-spravy>

*Organizační řád Finanční správy České republiky*. [online]. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: <http://www.financnisprava.cz/>

Slovník manažerských pojmů. *Brainwriting*. [online]. © 2013. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <http://www.manazerskyinstitut.cz/sluzby-a-reference/slovník-manazerskych-pojmu/strategicke-analyzy-a-strategie/brainwriting/>

Služební předpis č. 9 ze dne 29. října 2015. *Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech*. [online]. © 2018. [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/sluzebni-predpisy.aspx>

Škola komunikace. *Asertivita*. [online]. [cit. 2018-09-08]. Dostupné z: <http://www.skolakomunikace.cz/detail-kurzu/asertivita>

Zákon č. 234 ze dne 1. října 2014 o státní službě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2014, částka 99, s. 2634-2696. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2014&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=5>

Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 Zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84, s. 3146-3272. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2006&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=12>

Zákon č. 435 ze dne 13. května 2004 o zaměstnanosti. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 143. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435/zneni-20180101>

Zákon č. 456 ze dne 23. prosince 2011 o Finanční správě České republiky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 157, s. 6066-6072. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2011&typeLaw=zakon&what=Rok>

*Zásady vzdělávání státních zaměstnanců*. [online]. © 2018. [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/vzdelavani-statnich-zamestnancu.aspx>

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma celoživotního vzdělávání (učení) a dalšího vzdělávání .....	14
Obrázek 2: Předmět andragogiky .....	21
Obrázek 3: Uzavřený kruh.....	23
Obrázek 4: Průnik personálního řízení a andragogiky.....	24
Obrázek 5: Rámcová pyramida hodnot podniku a veřejné správy .....	27
Obrázek 6: Klíčové aspekty tvorby plánu investic do lidského kapitálu podniku.....	28
Obrázek 7: Stavba vzdělávacího systému v organizaci .....	38
Obrázek 8: Trendy v rozvoji a vzdělávání.....	40
Obrázek 9: Vztah vzdělávání a knowledge managementu v organizaci .....	42
Obrázek 10: Základní cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců v organizaci ....	44
Obrázek 11: Vstupy a výstupy vzdělávací akce .....	53
Obrázek 12: Prvky procesu realizace vzdělávací akce .....	55
Obrázek 13: Možnosti využití Kirkpatrickova modelu evaluace .....	62
Obrázek 14: Schéma cyklu vzdělávání v organizaci .....	73
Obrázek 15: Model celkové odměny .....	79
Obrázek 16: Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa .....	85
Obrázek 17: Vztah mezi úrovní aktivace a výkonností .....	88
Obrázek 18: Plán smíšeného modelu průzkumu.....	103
Obrázek 19: SWOT analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci na konkrétním pracovišti .....	152

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Přínosy a zápory podnikového vzdělávání .....	74
Tabulka 2: Zdroje dat pro ověření stanovených hypotéz.....	110
Tabulka 3: Vyhodnocení faktorů spokojenosti se systémem vzdělávání pomocí průměrné hodnoty a mediánu.....	123
Tabulka 4: Vyhodnocení možných bariér systému vzdělávání v organizaci pomocí průměrné hodnoty a mediánu.....	129

Tabulka 5: Vyhodnocení jednotlivých motivů v účasti na vzdělávacích aktivitách pomocí průměrné hodnoty a mediánu.....	140
---	-----

Tabulka 6: Vyhodnocení komunikace v oblasti vzdělávání zaměstnanců v organizaci pomocí průměrné hodnoty a mediánu.....	147
--	-----

### **Seznam grafů**

Graf 1: Rozložení respondentů dle pohlaví .....	105
Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku.....	106
Graf 3: Rozdělení respondentů dle stupně dosaženého vzdělání.....	107
Graf 4: Rozdělení respondentů dle délky trvání služebního/pracovního poměru .....	108
Graf 5: Jsem spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí (otázka č.5).....	115
Graf 6: Četnost témat vzdělávacích kurzů, které respondenti v nabídce postrádají (otázka č. 30).....	116
Graf 7: Jsem spokojen/a s prostředím, kde jsou vzdělávací akce realizovány .....	117
Graf 8: Jsem spokojen/a s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 7).....	118
Graf 9: Jsem spokojen/a s lektorským zajištěním absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 8).....	119
Graf 10: Jsem spokojen/a s obsahem absolvovaných vzdělávacích akcí (otázka č. 9).....	120
Graf 11: Jsem spokojen/a s metodami, které jsou aplikovány v rámci vzdělávacích akcí (otázka č. 10).....	121
Graf 12: Četnost upřednostňovaných vzdělávacích metod (otázka č. 29).....	121
Graf 13: Vzdělávací akce jsou uskutečňovány vždy tak, aby byla dodržena včasnost distribuce potřebných informací zaměstnancům (otázka č. 11).....	122
Graf 14: Celkově jsem se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci spokojen/a (otázka č. 12) .....	123
Graf 15: Vyhodnocení jednotlivých faktorů spokojenosti se systémem vzdělávání v procentech .....	124
Graf 16: Z důvodu omezené kapacity mi není umožněno se požadovaných vzdělávacích akcí zúčastnit (otázka č. 24).....	125
Graf 17: Vzdělávacích akcí, kde je nutné být ubytován/a mimo bydliště, se raději neúčastním (otázka č. 25).....	126



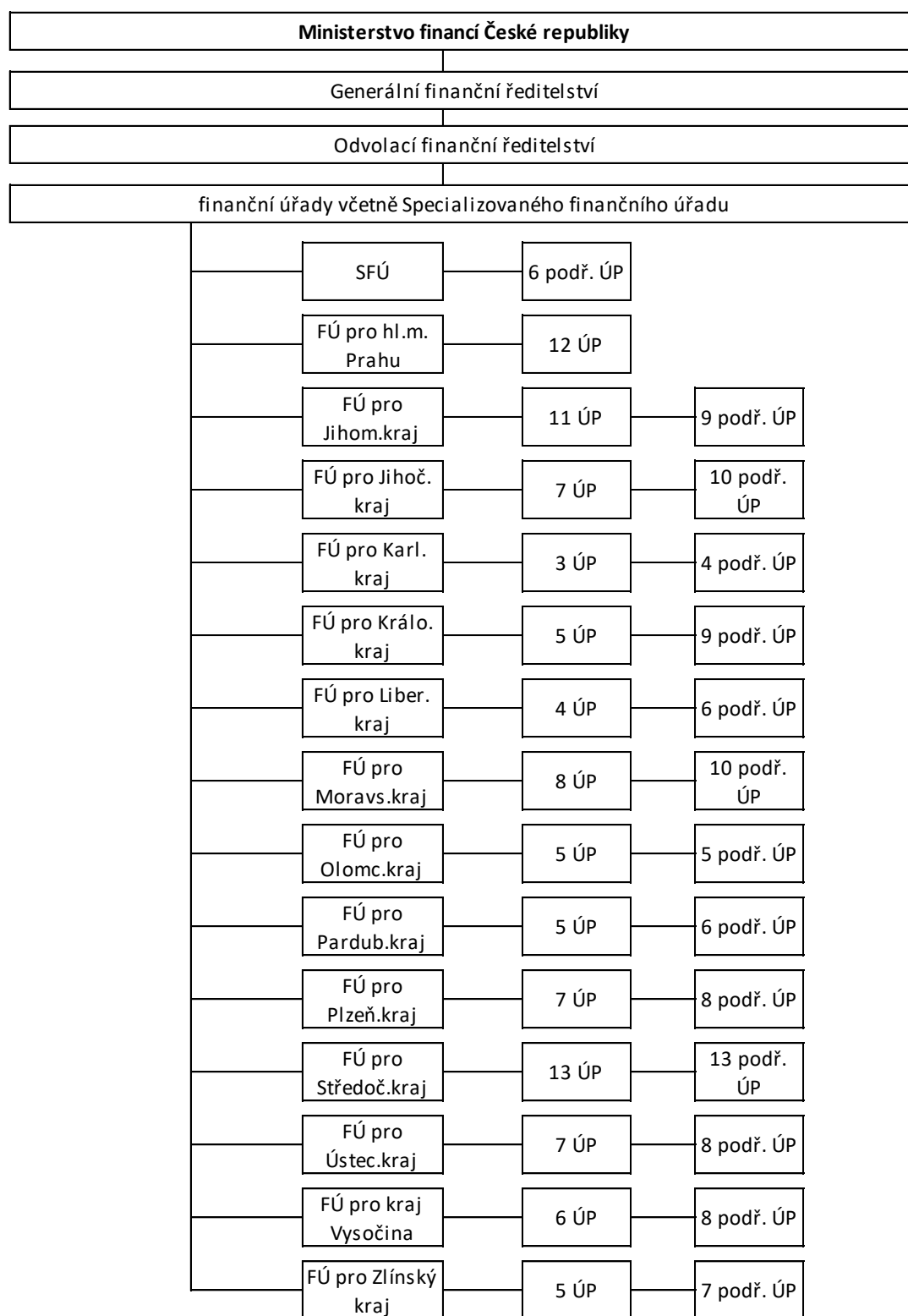
Graf 18: Z důvodu časového vytížení raději neprojevují iniciativu k účasti na vzdělávacích akcích (otázka č. 26) .....	127
Graf 19: Vzdělávacích akcí se raději neúčastním z obavy ze selhání při závěrečném testu (otázka č. 27) .....	128
Graf 20: Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí (otázka č. 28).....	129
Graf 21: Porovnání míry souhlasu s jednotlivými typy bariér.....	130
Graf 22: Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti (otázka č. 18) .....	131
Graf 23: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti“, ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru .....	132
Graf 24: Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci (otázka č. 19).....	133
Graf 25: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci“, ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru .....	133
Graf 26: Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj (otázka č. 20).....	134
Graf 27: Vyhodnocení tvrzení "Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru .....	135
Graf 28. Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro udržení mé současné pracovní pozice (otázka č. 21).....	136
Graf 29: Vyhodnocení tvrzení "Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro udržení mé současné pracovní pozice", ve vztahu k době trvání služebního/pracovního poměru .....	136
Graf 30: Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny (otázka č. 22).....	137
Graf 31: Vyhodnocení tvrzení „Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru.....	138

Graf 32: Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považují za druh nefinanční odměny (otázka č. 23).....	139
Graf 33: Vyhodnocení tvrzení "Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považují za druh nefinanční odměny", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru .....	139
Graf 34: Vyhodnocení tvrzení "Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí", ve vztahu k délce trvání služebního/pracovního poměru.....	141
Graf 35: Mám dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci (otázka č. 13) .....	142
Graf 36: Své vzdělávací potřeby se svým přímým nadřízeným konzultuji (otázka č. 14) .....	143
Graf 37: Rozhodnutí o účasti na vzdělávacím kurzu je uskutečněno vždy na základě předchozí konzultace s nadřízeným zaměstnancem (otázka č. 15).....	144
Graf 38: Vždy využívám možnosti účastnit se hodnocení absolvované vzdělávací akce (otázka č. 16).....	145
Graf 39: Cítíte se být motivován/a k účasti na interních vzdělávacích akcích? .....	146
Graf 40: Vyhodnocení tvrzení (č. otázky 13–17) vztahujících se k Hypotéze č. 4 .....	146

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Soustava orgánů Finanční správy České republiky.....	I
Příloha B – Dotazník.....	II
Příloha C – Seznam připravených otázek - polostrukturované rozhovory s vedoucími zaměstnanci.....	V
Příloha D – Vyhodnocení četností odpovědí získaných v rámci rozhovorů s vedoucími zaměstnanci.....	VI

Příloha A – Soustava orgánů Finanční správy České republiky



Pozn.: FÚ = finanční úřad, ÚP = územní pracoviště, podř.ÚP = podřízené územní pracoviště

## Příloha B – Dotazník

Vážená paní, Vážený pane,

jsem studentkou kombinovaného studia na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha. V současné době pracuji na své závěrečné diplomové práci na téma „Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve vybrané organizaci“, jejíž součástí je i průzkum k tomuto tématu.

Z tohoto důvodu si Vás dovoluji požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Dotazník je anonymní a s jeho výsledky se můžete seznámit po obhajobě mé diplomové práce v knihovně univerzity.

Předpokládaná doba vyplnění je 10 - 15 minut, z nabízených odpovědí vyberte pouze tu, která nejlépe vystihuje vaše pocity.

Předem Vám moc děkuji za Váš čas.

Iva Mlejnková

<b>Základní údaje o respondentovi. Zaškrtněte, prosím, jednu z možností.</b>			
1	<u>Pohlaví:</u>		
	a	muž	
	b	žena	
2	<u>V organizaci pracuji:</u>		
	a	méně jak 1 rok	
	b	1 - 9 roků	
	c	10 - 19 let	
3	<u>Váš věk:</u>		
	a	18 - 29 let	
	b	30 - 39 let	
	c	40 - 49 let	
4	<u>Nejvyšší dosažené vzdělání:</u>		
	a	střední vzdělání s maturitní zkouškou	
	b	vyšší odborné vzdělání	
	c	bakalářský studijní program	
	d	magisterský studijní program	

<b>Zaškrtněte, prosím, políčko, které nejlépe vystihuje Vaše pocity.</b>						
		ano, plně souhlasím	spíše ano	nevím, někdy ano, někdy ne	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
5	Jsem spokojen/a s nabídkou vzdělávacích akcí.					
6	Jsem spokojen/a s prostředím, kde jsou vzdělávací akce realizovány.					
7	Jsem spokojen/a s množstvím absolvovaných vzdělávacích akcí.					
8	Jsem spokojen/a s lektorským zajištěním absolvovaných vzdělávacích akcí.					
9	Jsem spokojen/a s obsahem absolvovaných vzdělávacích akcí.					
10	Jsem spokojen/a s metodami, které jsou aplikovány v rámci vzdělávacích akcí.					
11	Vzdělávací akce jsou uskutečňovány vždy tak, aby byla dodržena včasnost distribuce potřebných informací zaměstnancům.					
12	Celkově jsem se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci spokojen/a.					
13	Mám dostatečné množství informací o možnostech vzdělávání a rozvoje v organizaci.					
14	Své vzdělávací potřeby se svým přímým nadřízeným konzultuji.					
15	Rozhodnutí o účasti na vzdělávacím kurzu je uskutečněno vždy na základě předchozí konzultace s nadřízeným zaměstnancem.					
16	Vždy využívám možnosti účastnit se hodnocení absolvované vzdělávací akce.					
17	Cítíte se být motivován/a k účasti na interních vzdělávacích akcích?					
18	Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť zde získám informace, které zvyšují mou samostatnost při výkonu činnosti.					

		ano, plně souhlasím	spíše ano	nevím, někdy ano, někdy ne	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
19	Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou, neboť vede k lepší pracovní spolupráci.					
20	Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro můj osobní rozvoj.					
21	Účast na interních vzdělávacích akcích považuji za důležitou pro udržení mé současné pracovní pozice.					
22	Účast na interních vzdělávacích akcích pro mě představuje zvýšení mé flexibility a připravenosti na změny.					
23	Možnost vzdělávání a rozvoje v organizaci považuji za druh nefinanční odměny.					
24	Z důvodu omezené kapacity mi není umožněno se požadovaných vzdělávacích akcí zúčastnit.					
25	Vzdělávacích akcí, kde je nutné být ubytován/a mimo bydliště, se raději neúčastním.					
26	Z důvodu časového vytížení raději neprojevuji iniciativu k účasti na vzdělávacích akcích.					
27	Vzdělávacích akcí se raději neúčastním z obavy ze selhání při závěrečném testu.					
28	Necítím potřebu účastnit se vzdělávacích akcí.					
<b>Zaškrtněte, prosím, libovolný počet možností z uvedené nabídky. Můžete doplnit další.</b>						
29	Jaké metody vzdělávání upřednostňujete?	přednáška (monolog ze strany přednášející ho)	seminář (přednáška spojená s diskusí)	mentoring (odborník v určité oblasti radí a předává zkušenosti)	e-learning (vzdělávání pomocí využití inf. technologií)	samostudium
	Jiné:					
<b>Volná odpověď:</b>						
30	Ve smyslu zvýšení efektivity výkonu mé činnosti, v nabídce interních vzdělávacích akcí postrádám vzdělávací kurzy zaměřené na:.....					

## Příloha C – Seznam připravených otázek - polostrukturované rozhovory s vedoucími zaměstnanci

- 1 Konzultujete se svými podřízenými pravidelně jejich vzdělávací potřeby a nabídku možných vzdělávacích akcí?
- 2 Jaká kritéria berete v úvahu při zařazování zaměstnanců na vzdělávací akce?
- 3 Vyhovuje Vám systém plánování vzdělávacích akcí?
- 4 Ziskáváte od zaměstnanců informace a názory na absolvované vzdělávací akce?
- 5 Sledujete změny v pracovním chování a jednání svých podřízených po absolvování vzdělávacích akcí?
- 6 Pozorujete změny v aktivitě zaměstnanců, účastnit se vzdělávacích akcí v průběhu trvání jejich služebního/pracovního poměru?
- 7 Vnímáte v procesu realizace vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci nějaké bariéry?
- 8 Kdyby to bylo možné, jaké změny byste zavedli do systému vzdělávání v organizaci?



Příloha D – Kategorizace odpovědí získaných v rámci rozhovorů s vedoucími zaměstnanci

<b>H1 sledování změn v pracovním chování na základě účasti na vzděl.kurzu</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
7x	ano, většinou sleduji
2x	většinou ne
<b>H1 návrhy na změny v systému vzdělávání zaměstnanců</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
7x	vyšší počet míst na systémových i jednorázových vzdělávacích akcích
6x	požadavek na vyšší množství jednorázových vzdělávacích akcí
<b>H1 spokojenost se systémem vzdělávání a rozvoje zaměstnanců</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
4x	nespokojenost s nabídkou a aktuálností vzdělávacích akcí
4x	nespokojenost s nízkým počtem přidělených vzdělávacích akcí
<b>H2 sledované bariéry</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
7x	potřeba ubytování u vícedenních vzdělávacích akcí
5x	nedostatečná nabídka vzdělávacích akcí
5x	málo jednorázových seminářů zaměřených na praxi
5x	málo míst na systémových i jednorázových vzdělávacích akcích
2x	časový tlak při plnění služebních/pracovních úkolů
2x	v okamžiku plánování není znám termín ani přednášející
2x	systém zařazování zaměstnanců na odbor.vzděl.kurzy na zákl. určité minim. doby praxe
<b>H3 změny v aktivitě účastnit se vzd. kurzů v průběhu trvání služ./prac. poměru</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
5x	změny v aktivitě zaměstnanců účastnit se vzdělávacích akcí pozorují
4x	nesledují změny v aktivitě zaměstnanců účastnit se vzdělávacích akcí
4x	vyšší aktivita u služebně mladších zaměstnanců
1x	vyšší aktivita u služebně starších zaměstnanců (systémové vzděl.kurzy)
<b>H4 pravidelnost konzultace vzdělávacích potřeb s podřízenými zaměstnanci</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
9x	vzdělávací potřeby se zaměstnanci konzultují pravidelně
5x	souvislost s plánováním vzdělávacích akcí a hodnocením zaměstnanců
4x	potřeba pracovat na motivaci zaměstnanců ke vzdělávání
2x	nízká iniciativa ke vzdělávání ze strany zaměstnanců
<b>H4 kritéria při zařazování zaměstnanců na vzdělávací akce</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
8x	potřebnost znalostí a informací pro výkon činnosti na zastávaném služeb./prac. místě
6x	délka praxe - kritérium, které vyplývá z nastavení interního vzdělávacího systému
4x	osobní požadavky zaměstnanců
3x	legislativní a technologické změny
2x	vyrovnanost v účasti na vzdělávacích akcích v rámci útvaru
2x	vytíženost útvaru v dotčeném období, kdy je vzdělávání realizováno
<b>H4 zpětná vazba</b>	
<b>počet respondentů</b>	<b>četnost odpovědí</b>
9x	ano
4x	předávání získaných znalostí a informací v rámci interních porad útvaru

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Iva Mlejnková**

**Obor: Andragogika**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve vybrané organizaci**

**Rok: 2019**

**Počet stran textu bez příloh: 151**

**Celkový počet stran příloh: 6**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 58**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3**

**Počet internetových zdrojů: 20**

**Vedoucí práce: Ing. Juraj Eisel, Ph.D.**