

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2016-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Burešová

Motivace k profesnímu vzdělávání dospělých

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Magda Nuwirthová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2016-2020

BACHELOR THESIS

Jana Burešová

Motivation in profession education of adults

Prague 2020

The Bachelor Work Supervisor:

Ing. Magda Nuwirthová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská 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

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji

.....

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku motivace k profesnímu vzdělávání. Uvádí několik teorií, na kterých závisí motivace jedince k profesnímu vzdělávání. Bude se zabývat teorií motivace, druhy motivací, motivací k profesnímu vzdělávání, teorií vzdělávání dospělých, profesním vzděláváním. V praktické části, budou analyzovány výsledky dotazníků, které byly rozděleny v několika rozdílných organizacích.

Klíčová slova

Druhy motivace, Formy profesního vzdělávání, Metody profesního vzdělávání
Motivace, Motivace k učení, Vzdělávání dospělých, Profesní vzdělávání

Annotation

The purpose of Bachelor thesis Motivation in vocational education is to make an analysis of data that was collected through questionnaire in a chosen organization. Theoretical part of bachelor thesis will describe concept of education of adults, motivation and its types. Motivation is the most important activator in thorough adult education. In Bachelor thesis will be also mentioned theory of vocational education which is really important in vocational education.

Keywords

Education of adults, Forms of vocational education, Methods of vocational education, Motivation, Motivation for learning, Types of motivation, Vocational education

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 MOTIVACE.....	11
1.1 Formy motivace	12
1.2 Motivace a výkon	13
1.3 Motivace k učení.....	15
2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	17
2.1 didaktické aspekty vzdělávání dospělého	18
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ, rozvoj, utváření znalostní společnosti.....	20
2.3 KOMPETENCE A KVALIFIKACE v profesním vzdělávání	21
3 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI.....	25
3.1 význam dalšího odborného vzdělávání.....	27
3.2 CÍL FIREMNÍHO vzdělávání	29
3.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ	30
3.4 metody VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ	33
3.5 hodnocení profesního vzdělávání	35
3.6 efektivita vzdělávání v organizaci a její měření	36
4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ	39
4.1 Metodologie	39
4.2 Hypotézy	40
4.3 Představení organizace	41
5 SBĚR A ANALÝZA DAT	43
5.1 Vlastní šetření	43
6 POROVNÁNÍ HYPOTÉZ S VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	66
SEZNAM ZKRATEK	68
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Autorka si vybrala téma motivace k profesnímu vzdělávání neboť, pokrok a inovace jsou významnými tématy dnešní doby. Člověk inovace pocítuje v rámci každodenního života i v rámci zaměstnání. Díky andragogice a jí příbuzným vědám víme, že dospělý člověk má schopnost se dále vzdělávat v průběhu svého života mimo školská zařízení. Zároveň neustále zkoumáme metody a formy jeho vzdělávání. Důležité je vysvětlit dospělým, proč je nutné se dále vzdělávat ať už profesně, nebo zájmově. Další profesní vzdělávání vytváří nové znalosti, schopnosti a dovednosti jedinci a tím ho vede k úspěšnosti na trhu práce a zároveň přispívá k osobnostnímu rozvoji. Pokud si je jedinec vědom příčiny vzdělávání a za jakým účelem ho podstupuje, můžeme mluvit o tom, že je dokonale motivován k dalšímu profesnímu vzdělávání.

Hlavním cílem této práce je analýza postojů zaměstnanců k motivaci k dalšímu firemnímu vzdělávání. Dílčím cílem práce je podání návrhů na zlepšení motivačního systému firemního vzdělávání.

Aplikovanou metodou pro sběr dat bude kvantitativní šetření metodou polostrukturovaného dotazníku s uzavřenými a otevřenými otázkami. Dotazník bude mít dvacet otázek s možností volby a s případným odůvodněním odpovědi. Odůvodnění odpovědi respondenta bude použito v analýze výsledků, jako důvod, proč odpověď vyšla právě tímto způsobem.

Při zkoumání se dotazník bude zaměřovat na aspekty, které motivaci k profesnímu vzdělávání ovlivňují. Obsahem práce bude prozkoumat problematiku motivace k profesnímu vzdělávání z pohledu odborníků.

Součástí bakalářské práce je teoretická a praktická část. První kapitola teoretické části práce se zaměří na vymezení základních pojmů motivace. Bude vycházet z psychologické odborné literatury a objasní základní pojmy spojené s motivací. Podrobněji se pak práce zaměří na problematiku motivace výkonu. Následně v další subkapitole objasní motivaci k učení dospělého, která má velký význam při profesní vzdělávání.

Druhá kapitola teoretické části práce se bude zabývat problematikou vzdělávání dospělých, jako celku. Práce se zaměří na didaktické aspekty vzdělávání dospělého. Zde jsou uvedeny přístupy teoretiků v této oblasti andragogické vědy. Na tuto subkapitolu naváže problematika vzdělávání, rozvoje, utváření znalosti společnosti, která se zabývá obecnými problémy ve vzdělávání dospělých. Na tuto subkapitolu naváže kapitola vzdělávání zaměstnanců a následně popíše formy vzdělávání zaměstnanců.

Třetí kapitola teoretické části práce se zaměří na problematiku řízení lidských zdrojů ve vztahu k vzdělávání zaměstnanců. Jako důležité téma profesního vzdělávání, zde uvádí problematiku kompetencí a kvalifikací v zaměstnání. Tato kapitola se částečně zaměří na přístupy k vzdělávání zaměstnanců, význam vzdělávání zaměstnanců a cíle vzdělávání v organizaci. Stěžejním tématem kapitoly budou metody vzdělávání zaměstnanců, které budou v práci podrobně rozepsány. Kapitulu zakončí téma efektivity vzdělávání a její měření. Na závěr třetí kapitoly je rozebrán pojem učící se organizace.

Praktická část se bude zabývat hypotézami, které stanoví analýza. Výzkum bude prováděn pomocí dotazníku, ve kterém budou mít respondenti možnost vyjádřit se k dané problematice. Jejich vyjádření budou následně zpracována pomocí tabulek a grafů do praktické části. Takto zpracovaná vyjádření budou popsána v legendách. Legenda vždy vysvětlí, jak respondenti odpovídali na otázky a proč. Následně bude šetření porovnáváno s hypotézami a ty budou následně buď potvrzeny nebo vyvráceny.

Celá práce bude zakončena závěrem, který bude rekapitulovat obsah práce, shrne výsledky výzkumu, ke kterému bude přidáno doporučení autorky do praxe, v problematice motivace k profesnímu vzdělávání. Tato doporučení, stejně jako celá bakalářská práce, budou poskytnuta organizaci, která s autorkou spolupracovala při uskutečňování průzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

V učebnicích psychologie, nenajdeme jednotnou definici **motivace**. Literatura se však shoduje v tom, že je motivace prvkem, který nás nutí k určitému jednání, které má za výsledek uspokojení potřeby, nebo potřeb. Motivace je dynamický jev, který má nějaký počátek (impuls/cíl), projev (způsob, jak dosáhnout uspokojení) a saturaci (tedy uspokojení pudu)(Farková, 2017, s.92).

Motivaci můžeme také chápat jako psychologické **příčiny jednání a chování**. Dle většiny autorů jednání a chování k motivaci jednoznačně souvisí. Každý člověk je motivován k nějakému jednání, za určitým účelem (Farková, 2017, s.92).

Význam **motivace** si však můžeme shrnout do šesti bodů podle toho, jakou má v dané situaci **funkci**: motivace jako a.) příčiny pohybu, b.) abstrakce v průběhu aktivace, c.) důsledku změn stavu organismu, d.) určovatele při záměrném chování, e.) udavatele směru rozhodování v situacích volby (Farková, 2017, s.92).

Tradiční starší výklad pojednává o tom, že vše je v lidském životě způsobováno biologickými a neovlivitelnými instinkty. Tato teorie pracuje s pojmy Instinkt a Pud. **Instinkt** se používá zejména u specifických forem chování zvířat, nebo u momentů chování člověka, které máme společné se zvířaty. **Pud** je označení pro biologicky a organicky dané motivy jako je: hlad, žízeň, sex a tak dále. (Farková, 2017, s. 93). Pud, je vrozený a směřuje k okamžitému, a úplnému uspokojení. Pud se vyskytuje v e vrstvě osobnosti, která se nazývá Id, to se řídí podle principu slasti a dle jednoznačného zaměření na vlastní libost (Vágnerová, 2004, s. 172).

Můžeme tedy říci že to, co má uvedené Maslow ve své pyramidě potřeb na nejspodnější a nejdůležitější příčce, jsou právě pudy. Nejvyšší potřebou člověka je seberealizace jedince, ale k této potřebě dojdou pouze někteří, a to za podmínky, že jsou uspokojeny všechny nižší potřeby. To znamená, že musíme mít motiv k vykonání akce, která nám pomůže dosáhnout uspokojení (dosažení cíle) (Farková, 2017, s.93).

Psychoanalytická teorie dle Freuda zdůrazňuje až přeceňuje význam pudových tendencí. Pud je v této teorii primárním podnětem a na jeho základě se mohou následně rozvíjet motivy. Podle této teorie je jedinec puzen silnými pudy, které mají na život člověka významný vliv. Pudy jsou považovány za determinanty chování a osobnostního vývoje (Vágnerová, 2004, s. 172).

1.1 FORMY MOTIVACE

Pokud hovoříme o **formách** motivace, máme na mysli: **potřeby, zájmy, ideály**. Tyto tři složky nám napomáhají k dosažení cíle. **Druhy** potřeb můžeme rozčlenit na:

a.) biogenní/fyziologické: strava, jídlo, odpočinek, pohyb;

b.) sociogenní/psychogenní: výkon, uznání, kompetence.

Formy motivace jsou u každého velice individuální oproti tomu druhy potřeb (na nižších stupních) jsou stejné. Každý máme jiné zájmy a jiné ideály. Během každodenního života dochází buď k naplnění (saturaci), nebo nenaplnění jednotlivých forem motivace. Pokud jedinec své potřeby neuspokojuje (nesaturuje), může dojít k frustraci, nebo deprivaci jedince, a ten není v takovém případě schopen dosáhnout svého cíle. V tomto případě musí motivy zahrnovat také organizační a energetizující složky (Farková, 2017, s.95).

Energetizující složky motivace:

- 1) **Cíl** – puzení jedince ke konkrétnímu výsledku;
- 2) **Prostředky** – soubor kroků k dosažení výsledku;
- 3) **Energie** – chuť a snaha jedince dosáhnout cíle.
- 4) **Výsledek** – pokud vložená energie koresponduje se stanoveným cílem, aktivizuje se v průběhu procesu. (Farková, 2017, s. 95)

Z toho vyplývá, že motiv nemůže fungovat bez určitého cíle (proč to děláme?), bez prostředků (jak toho dosáhnout? - vzdělávání, zaměstnání, finance); bez energie, kterou vkládáme do splnění cíle tak, aby byl náš motiv naplněn. Energií tedy myslíme úsilí, které jsme schopni, investovat do motivů (podle naší důležitosti).

Motivy můžeme chápat jako subjektivní příčiny pro určité chování. Motivy tedy dávají chování význam. Chování člověka mohou ovlivňovat motivy vědomé i nevědomé, může se stát, že na jedince působí obě složky zároveň (Vágnerová, 2004, s.168).

Motivy nejsou u všech lidí stejné a tento fakt se promítá do jejich charakteristiky:

- 1) Každý člověk má motivy sobě vlastní. Liší se v různých kulturách navzájem, uvnitř ní, i od osoby k osobě. Neměli bychom tedy aplikovat stejné motivační prvky na komplexní skupinu jedinců, ale pracovat s nimi individuálně dle motivace člověka.
- 2) Motivy, které jsou stejné, se u každého člověka projevují různým způsobem chování.
- 3) Různé motivy, mohou být vyjádřeny stejným chováním u dvou odlišných lidí.
- 4) Motivy se mohou projevovat skrytými formami, také oproti tomu můžeme pozorovat motivy plně vědomé.

Nejnámějším pojetím potřeb, které jsou formou motivace, je teorie dle Maslowa, o které jsme se již výše zmínili. Např. teorií potřeb se zabývají také Madsen a Murray (Farková, 2017, s.95).

1.2 MOTIVACE A VÝKON

Motiv výkonu, můžeme označit jako **výkonovou motivaci**. Tomuto tématu byla věnována velká pozornost zejména v 80. letech při transformaci totalitního myšlení na tržní. K charakteristikám jedince v tržní ekonomice neodmyslitelně patří výkon (pokud to ovšem není tzv. chráněncem nebo politikem). Výkonová motivace se nevztahuje ke každému výkonu, ale pouze k těm, které mají jednoznačný vztah k sebepojetí a sebehodnocení jedince (Nakonečný, 2014, s.484).

Pojem výkonu má velmi široký význam. Můžeme do něj zahrnout profesní, studijní, sportovní a jiné druhy činností. V této subkapitole se budeme věnovat motivu výkonu ve vztahu k sebehodnocení. Problematika výkonové motivace a jejího vztahu k chování v situacích orientovaných na výkon, není zcela uzavřená. Již dnes zahrnuje velké množství rozdílných, a ne pokaždé jednotných poznatků.

F. Rheinberg hovoří o ego-vztažnosti výkonové motivace. Ta je založena na subjektivních vlastnostech, které má vliv na další výkonovou motivaci. Bilance úspěchu a neúspěchu jsou prožívány:

- a) spokojeností s výsledkem výkonu (pocitem úspěchu);
- b) nespokojeností s výsledkem výkonu (pocitem poraženosti, neúspěchu, nebo přímo neúspěchem). Prožívání úspěchu a neúspěchu může záviset na několika faktorech: vnitřních, vnějších, náročností daných úkolů – lehké/těžké (Nakonečný, 2014, s.485).

McClelland hovořil o motivu, jako o zkušenosti, která je v závislém spojení s očekáváním afektivní změny a s určitými podmínkami této změny. Motivace k výkonu je chápána jako očekávání změny ve vztahu k nedosažení, či dosažení vytyčeného cíle. Jedná se zejména o motivační vliv, naděje na úspěch a strach z neúspěchu.

Celá společnost touží po úspěchu, rozdíl je však u všech v síle motivu výkonu. Ta je dána poměrem touhy po úspěchu, ke strachu z neúspěchu. Čím větší je strach, tím slabší je motiv výkonu a naopak. Tento fakt dělí společnost na dva typy:

- a.) typ orientovaný na vyhýbání se neúspěchu
- b.) typ orientovaný na dosahování úspěchu.

Tento jev můžeme sledovat už u dětí ve školního věku. Projevuje se rozdílnými vztahy k úkolům, aspiracím a dalšími znaky.

J.W. Atkinson vytvořil tři teze o výkonové motivaci, které hovoří o:

- 1.) motivační síle jako souhrnu všech incentív a popudů, které existují u jedince při dosahování cíle;
- 2.) o tom, že motivační síla je rovna síle tendence k aktivitě. Z toho vyplývá, že motivace je přímo přenášena na míru úsilí;
- 3.) o síle tendence k aktivitě (úsilí), přímo určuje výkon a jeho výsledek;

Musíme brát v úvahu, že kvalita výkonu je určena úrovní motivace a úrovní příslušných schopností (výkon = schopnosti x motivace) (Nakonečný, 2014, s.487).

1.3 MOTIVACE K UČENÍ

V dnešní době, má možnost vzdělávání každý, ale ne každý tuto možnost využívá. Naproti tomu většina populace uznává potřebu celoživotního vzdělávání.

Účast na celoživotním vzdělávání ovlivňují následující faktory:

- a) společenské klima a společenský rámec;
- b) nové společenské trendy;
- c) okolí a vztahy;
- d) životní situace;
- e) osobnostní charakteristika (Beneš, 2014, s.104).

Motivy pro další vzdělávání dospělých jsou velmi rozmanité, některé z motivů mohou být: touha po sociálním uznání a prestiži, získání uznání příbuzných a známých, zvědavost, radost z poznání a učení se (Beneš, 2014, s. 105).

Fiala uvádí, na základě zahraničních výzkumů, jiné motivy pro vzdělávání dospělých:

- a) **únik** – snaha se nenudit, eliminace obtíží ve společenském životě, vynahrazování si nedostatků vzdělání;
- b) **profesní růst** – nutnost získávat vědomosti, postoje, dovednosti, které jedinci usnadňují kariérní růst;
- c) **společenský prospěch** – potřeba osvojení vědomostí, postojů, dovedností, které mohou sloužit při realizaci společensky prospěšných, obecných cílů;
- d) **společenské kontakty** – potřeba získávání nových přátel, vylepšování nedostatků v sociální sféře, nadšení ze skupinových aktivit;
- e) **vnější očekávání** – snaha splnit očekávání autorit (přítel, zaměstnavatel, nadřízený);
- f) **poznávací potřeby a zájmy** – učení pro radost z poznávání, nezávanost na dílčí cíle (Fiala, 2006, s.35).

Ve vzdělávání dospělých většinou působí celý komplex motivů. Ten se vyvíjí, mění a nedá se jednoznačně hierarchizovat. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v raném věku, a to přímo v období rané socializace. Jsou výsledkem učení a zkušeností z učení. Školní instituce, mohou v tomto období vytvářet, tu část populace, která se již nechce vzdělávat, neboť působí na studenty negativně. Studenti pak ztrácejí motivaci k dalšímu vzdělávání v jiné životní etapě. Motivy mají sociální zázemí. Lidé z různých sociálních vrstev, mají různé motivace. Můžeme říci, že učení dospělých neprobíhá za účelem uspokojení poznávacích zájmů, ale kvůli potřebě prohlubovat dosavadní znalosti (Beneš, 2014, s. 105).

Struktura motivů pro další vzdělávání:

- a) **sociální kontakt** – účastníci navazují, nebo rozvíjejí kontakt; hledají uznání druhých a chtějí pochopit osobní problémy; snaha zlepšit svou sociální pozici; vyhledávají skupinové aktivity a přátelství;
- b) **sociální podněty** – účastníci se snaží o navození takového prostředí, které je odproštěno od každodenních problémů;
- c) **profesní důvody** – zajištění, rozvoj pracovní pozice;
- d) **participace na politickém životě** – účastník se snaží o zlepšení schopnosti účasti na politickém životě;
- e) **vnější očekávání** – účastník se snaží splnit doporučení svého okolí (rodičů, známých, zaměstnavatel atd...);
- f) **kognitivní zájmy** – tato motivace odpovídá klasické vizi o vzdělávání dospělých, ta vycházela z hodnoty vzdělávání a jeho získávání.

Motivy se liší napříč jednotlivými skupinami. Můžeme zaznamenávat motivační rozdíly dle věku, socioekonomického postavení, dosaženého vzdělání, pohlaví, životních okolností.

Hlavním důvodem vzdělávání dospělých je v dnešní době zaměstnání. Můžeme tedy sledovat, že u dospělého často dochází ke stejnému efektu, jako u žáka školy. Jak již bylo výše uvedeno, tento efekt můžeme pokládat za **demotivaci**. K demotivaci dochází především, když je vzdělávaný znechucen procesem vzdělávání a nevidí v něm žádný význam.

Z pohledu andragogiky je důležité znát **motivy účasti a vznik motivů**:

- a) jak se dají ovlivnit, jak se mění motivy v průběhu vzdělávacího procesu
- b) jak probíhá interakce mezi motivy účastníků a osobností vyučujícího

Důvody neúčasti na dalším vzdělávání:

- a) osoby s nízkou mobilitou statusu – bez velké naděje na soc. vzestup; relativně spokojeni v zaměstnání; nevidí nutnost v profesním vzdělávání; většinou starší lidé s možným potenciálem pro zájmové vzdělávání;
- b) prakticky orientovaní lidé – bez většího vzdělanostního zázemí; nezajímají se o „teoreticky“ zaměřené kurzy;
- c) zastánci autodidaktiky – orientace na sebeřízené učení; nedůvěřují organizovanému vzdělávání, spoléhají na vlastní schopnosti;
- d) strach ze selhání – lidé, kteří se nechtějí v kurzu zesměšnit;
- e) lidé hledající svou životní cestu;
- f) sociálně znevýhodněné skupiny: věk, životní situace, cizinec; vnitřní demotivace; neuznávání tlak společnosti ke vzdělávání (Beneš, 2014, s. 106-107).

Na základě obsahu této kapitoly, můžeme říci že, motivace je velmi důležitým determinantem v lidském životě. Ovlivňuje naše jednání a chování. Je to takzvaný hnací motor činnosti a důvod pohybu. Proto je motivace velmi důležitým prvkem v problematice vzdělávání dospělých. Z toho důvodu byla kapitola motivace zařazena jako kapitola první, neb určuje základ, ze kterého budou vycházet kapitoly nadcházející.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Situace, týkající se vzdělávání dospělých v ČR, se díky Evropské unii a mentalitě evropské společnosti začíná měnit. ČR přejímá strategie rozvoje lidských zdrojů, celoživotního vzdělávání a také programy Evropských sociálních fondů.

Podle západních teorií vzdělávání dospělých, se dospělý člověk vzdělává z důvodu rozvoje vlastních schopností, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa,

přání zaměstnavatele. V ČR je situace velmi podobná. Ve vzdělávání dospělých hraje velkou roli **kvalifikace** a její prohlubování.

V tomto případě mluvíme o kvalifikaci profesní. Hovoříme tedy o způsobilosti vykonávat určitou pracovní činnost, která umožňuje určité pracovní uplatnění (1.2.2020, nuiv.cz). V případě profesního vzdělávání, jde tedy o rozvoj takovéto způsobilost, pomocí profesního vzdělávání (Beneš, 2014, s.104).

2.1 DIDAKTICKÉ ASPEKTY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÉHO

Učení jedince, se od nepaměti spojuje s vývojem všech živých organismu, a tak i člověka. Učením se člověk adaptuje na změny prostředí, ve kterém se nachází. Hlavním předpokladem učení je neodmyslitelně motivace k učení jedince, získávání nových poznatků, zkušeností či dovedností. Nejviditelnějším výsledkem učení je změna chování a jednání člověka.

Jako učení **Mužík** označuje činnost, kterou jedinec získává, rozšiřuje, prohlubuje své stávající poznatky o světě kolem něj. Dále si osvojuje nové postupy a dovednosti a mění své jednání a chování. Můžeme o tomto procesu také hovořit jako o kultivaci osobnosti. Pokud předpokládáme, že se jedinec má něco učit, musíme vycházet z teorie, že se člověk učí ze svých předchozích poznatků a zkušenosti. Ty dále v průběhu života může prohlubovat, nebo zdokonalovat. (Helus In: Mužík, 2010, s. 52)

Piaget tvrdí, že pokud má být učení efektivní, musí mu zákonitě předcházet zrání osobnosti. Hovoříme-li o učení člověka, musíme se na něj dívat ve spojitosti s jeho životním cyklem. Pokud chceme dosáhnout efektivního učení, musíme brát v potaz také faktor zrání jednotlivé osobnosti. Rovněž si musíme uvědomit, že obsah učiva by neměl překračovat osobnostní, věkové, mentální schopnosti jedince. Učení by mělo být přiměřené vyučovanému. Dobrým příkladem je učení dítěte, které je nad rámec jeho současných schopností. **Ausubel** zase tvrdí, že pochopení procesu učení nastává v momentě, kdy je člověk schopen zařadit své osvojené poznatky do svého předchozího vědění. Nová znalost je tak modifikována předchozím věděním a sama ho modifikuje. V této souvislosti můžeme říci, že vytrvalost člověka v učení a efektivita tohoto procesu

závislá na síle a trvalosti působících motivů. Důležitou roli zde hrají emoce, které v procesu učení působí jako opora či „cenzura“. (Mužík, 2010, s. 53)

Andragogická teorie učení dospělého vychází zejména z **Knowlese**, který tvrdil, že dospělý musí mít určité předpoklady k učení. Těmito předpoklady myslíme např.:

- a) jedinec se rozvíjí od závislé k nezávislé osobnosti;
- b) jedinec nabírá více zkušeností, ty se stávají zdrojem jeho dalšího učení;
- c) jedinec se v průběhu života orientuje na vzdělávání, za účelem zvládnutí nových sociálních rolí a vývojových úkolů;
- d) učení se zaměřuje na zvládnutí problémů;
- e) u jedince se rozvíjí vnitřní motivace k učení, na úkor motivace vnější (Knowles in: Beneš, 2014, s. 49).

Knowles a další autoři také zdůrazňují potřebnost zahrnování předchozí zkušenosti do současného aktuálního učení. **Chandy** upozorňuje na fakt, že je rozdíl mezi výčtem minulých zkušeností a schopnostmi dospělého uvažovat a zobecňovat výsledky učení, které z těchto zkušeností vychází. V této souvislosti **Jarvis** upozorňuje na existenci dvou paradoxů ve vzdělávání dospělého. Člověk se v dnešní době učí často to, co se později stane neúčinné. Učení přetrvává jako důležitá činnost jedince. (Mužík, 2010, s. 53-54)

Dle **Knowlese** a **Greena** je klíčové, aby si vzdělávaný učební proces osvojil, zejména při podnikovém vzdělávání. **Greeno** hovoří o rozvinutí modelu interakčního učení. Dle něho se získané vhledy vkládají zpět do činnosti zaměstnanců. Takovéto učení odstraňuje problém využití výsledků vzdělávání a snižuje didaktické požadavky na ověřování nabytých poznatků z výuky. Do určité míry jde tedy o kombinaci formálního vzdělávání s profesními zkušenostmi.

Greeno v této souvislosti hovoří o posunu vzdělávání v podnikové sféře, a to od transakčního vzdělávání k transformačnímu. Zdůrazňuje skutečnost, že většina vzdělávacích akcí je založena na klasickém modelu přednášek a výcviku. Dospělý

člověk však ke svému růstu potřebuje pracovní zkušenosti a v souladu s nimi by měl probíhat i vzdělávací proces. (Mužík, 2010, s. 54-55)

V didaktice se dnes většinou zdůrazňuje přechod z výuky zaměřené na lektora k výuce zaměřené na účastníka vzdělávání. Tento přístup klade nároky na porozumění učební látce, klade nároky na velmi intenzivní sociální interakci a klade nároky spolupráci účastníků výuky s lektorem a dalšími účastníky. Tento proces je náročný, neboť výuka u dospělých je převážně simulována, což znamená, že v jejím rámci lze vytvářet pouze umělé podmínky pro učení. Problémy řešené ve výuce mají pouze ilustrační tendenci a často se nemusí shodovat s reálnými zkušenostmi účastníků. (Mužík, 2010, s. 54-55)

2.2 VZDĚLÁVÁNÍ, ROZVOJ, UTVÁŘENÍ ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

Směr pro všechny úspěšné organizace je ten, který vede k **akumulaci** a k **vytváření znalostí**, které mohou zaměstnanci dále efektivně využít při výkonu pracovní pozice.

Hlavní roli ve vzdělávání zaměstnanců hraje personalista, který porovnává požadované kompetence na danou pozici (pomocí popisu pracovního místa) s kompetencemi reálnými, které má uchazeč na této pozici vykonávat. Personalista potom sestaví plán vzdělávání, který odstraňuje klíčové rozdíly mezi požadavky a realitou. (Barták, 2008, s.133).

Vzdělávání dospělých se stalo nedílnou součástí **personální politiky** v organizacích. V dnešní době můžeme zaznamenat posun od zájmového a všeobecného vzdělávání dospělých ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí. Vzdělávání dospělých odchází „z rukou státu“ a přesouvá se do soukromého sektoru. Stává se tak potřebou lidí a zároveň zbožím, které nám přináší žádaný profit.

Učení se tedy stává pro velkou část obyvatelstva součástí konzumního způsobu života, zejména pro technokraticky zaměřené jedince, kteří si plánují velmi důsledně vlastní profesní kariéru. Na druhé straně pak i pro jedince, kteří se snaží o kultivaci svého životního stylu (spiritualita, sebepoznání, spontánnost).

Vzdělávání dospělých **se mění v přístup**, kdy odcházíme **od obecného rámce** učení dospělých jako celku, ale snažíme se zaměřit na **individualitu jedince**. Dostáváme se více do vzdělávání v rámci sociálních hnutí, jako jsou ekologické, feministické a další alternativní hnutí, která nám v dnešní době nahrazují svazy a spolky. Neznamena to, že nám ze scény vzdělávání dospělých mizí tradiční vzdělavatelé. Tradiční vzdělavatelé v dnešní době musí pouze reagovat na změnu. Ta bývá zpravidla realizována **změnou obsahu a metod** jejich práce. Dnešní vzdělávání dospělých se odehrává v andragogických institucích, při zaměstnání i při trávení volného času. Dá se říci, že nám vzdělávání dospělých proniká do všech oblastí lidského života.

Výše uvedené změny můžeme zaznamenávat díky měnící se společnosti a jejímu vývoji, ale také díky **měnícím se nárokům**. Dále tyto změny nacházíme i ve vzdělanostní úrovni a hodnotovém zaměření dnešního člověka. Z toho vyplývá, že vzdělávání dospělých musí reagovat nejen na tyto změny, ale také na nároky potencionálních účastníků vzdělávání (jsou mnohem náročnější, vzdělanější a vybíravější). (Beneš, 2014, s.35-36)

2.3 KOMPETENCE A KVALIFIKACE V PROFESNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Významnou součástí dalšího vzdělávání je profesní vzdělávání, které dle Palána, zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání. Jedná se o vzdělávání, které probíhá při aktivním pracovním životě, který začíná po ukončení formálního vzdělávání ve školském systému (Palán in: Veteška a kol., 2011, s. 99). Cílem profesního vzdělávání je dle Palána rozvoj znalostí, dovedností a jiných schopností, které jsou vyžadovány při výkonu zaměstnání.

U vzdělávání dospělých se klade velký důraz na **rozvoj kompetencí**. Rozvoj kompetencí se týká zejména manažerských pozic. U podnikatelů pak hovoříme o rozvoji a uplatňování podnikatelských kompetencí a rozvoji vlastní podnikavosti (Barták, 2008, s.122).

Profesní vzdělávání je přímo vázané na profesní zařazení, uplatnění, ekonomickou aktivitu zaměstnance. Podstatou profesního vzdělávání je vytvářet a udržovat optimální soulad mezi reálnou pracovní způsobilostí zaměstnance (subjektivní kvalifikace) a nároky na výkon konkrétní profese (objektivní kvalifikace). Jde o neustálé přizpůsobování kvalifikace zaměstnance nárokům (Palán a Langer in: Veteška, 2011, s.99).

Kvalifikaci můžeme dále dělit na:

- a) **formální** – získána v rámci školského vzdělávacího systému;
- b) **neformální** – je tvořena souborem pracovních způsobilostí zaměstnance, které získává mimo systém formálního vzdělávání – může je získávat prostřednictvím: dalšího profesního vzdělávání, výcviku profesních dovedností.

Kompetence a kvalifikace spolu velmi úzce souvisí. Je obtížné je od sebe navzájem odlišit. Tento problém platí hlavně v rámci neformálního vzdělávání, které se zaměřuje zejména na rozvoj profesních nebo odborných způsobilostí (Veteška a kol., 2011, s.100).

Základním cílem vzdělávání podle kompetencí je schopnost vzdělávaného jedince řešit a zvládat situace a úkoly, které v jeho životě vyvstávají. Kompetence kladou důraz na postupnou samostatnost při dosahování osobních i společenských cílů. Stěžejními předpoklady k rozvoji klíčových kompetencí je důvěra v samostatnost vzdělávaného a odpovědnost za vlastní vzdělávání (Havlíčková, Žárská, 2012, s. 8).

Dle Šimka, kompetence specifikuje požadavky na dílčí etapy vzdělávání v průběhu života člověka. Takový vztah mezi kompetencemi a kvalifikacemi poukazuje na fakt, že s rozvojem společnosti vznikají nové profese, pro které není doposud možno získat potřebné formální kvalifikace. Není tedy možné takové kvalifikace vyžadovat. Může se také jednat o multifunkční specializace u kterých je náročné získávat a požadovat jeden typ kvalifikace (Veteška, 2011, s.100).

Klíčové kompetence

Nejčastější odchylky v pojetí klíčových kompetencí jsou znatelné mezi činností akademických pracovníků a zaměstnavateli. Zásadní rozdíl je ve vnímání kompetencí. Pokud jsou vnímány ve vztahu k výkonu konkrétní práce nebo nikoli. Na to má také značný vliv nejednotnost vnímání pojmu kompetence, jak už v množném, tak v jednotném čísle. Přístup k rozvoji lidských zdrojů a kompetencím se neustále vyvíjí, dochází tedy k chápání pojmu kompetence ve významu, ve kterém se vývoj právě nachází (Havlíčková, Žárská, 2012, s.9).

Evropská úroveň kompetence

Dle zásadních evropských dokumentů¹ se jedná o soubor schopností, znalostí, dovedností, postojů, které každý jedinec potřebuje k osobnímu rozvoji, aktivnímu občanství, začlenění do společnosti, uplatnění na trhu práce.

Evropský rámec kompetencí určuje následujících osm klíčových kompetencí:

- 1) komunikace v mateřském jazyce,
- 2) komunikace v cizích jazycích,
- 3) matematická schopnost a schopnost v oblasti vědy a technologií,
- 4) digitální gramotnost,
- 5) schopnost učit se,
- 6) sociální a občanské schopnosti,
- 7) smysl pro iniciativu a podnikavost,
- 8) smysl pro kulturní povědomí a vyjádření (Havlíčková, Žárská, 2012, s.9).

Propojením jednotlivých klíčových kompetencí v rámci kurikulárních dokumentů, by mělo dojít k rozvoji výše uvedených klíčových kompetencí. Propojování kompetencí by mělo odpovídat typu vzdělávání, věku či životním zkušenostem vzdělávaných. Tento proces by měl uvést do souladu požadavky trhu práce s možnostmi jednotlivce, tím by měl být jednatelce připraven zvládat pracovní role (Veteška, 2011, s.108).

¹ Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)

Belz a Siegrist vypracovali na základě práce s nezaměstnanými, koncept klíčových kompetencí a jejich rozvoje. Rozlišovali tři skupiny klíčových kompetencí:

1) sociální kompetence:

- a) schopnost týmové práce,
- b) kooperace,
- c) čelení konfliktním situacím,
- d) komunikace

Za sociální kompetence tedy považujeme ty, které jedinci umožňují kontakt s kolegy, zákazníky, manažery a obchodními partnery.

2) kompetence ve vztahu k vlastní osobě:

- a) nakládání s vlastní hodnotou,
- b) být sám sobě manažerem,
- c) sebereflexe,
- d) rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
- e) posuzování sebe samého a následný rozvoj.

Takovéto kompetence uvažujeme ty, které vedou jedince k sebepoznání, vytváření osobnostní image, cílenému seberozvoji.

3) kompetence v oblasti metod:

- a) uplatňování odborných znalostí,
- b) hledat nová, neobvyklá řešení,
- c) strukturování a klasifikace nových informací,
- d) poznávání souvislostí, zařazování informací do kontextu,
- e) praktické prozkoumávání ve vztahu k dosažení inovací,
- f) úvaha o šanci a riziku.

Takové kompetence se dají shrnout jako ty, které vedou jedince k volbě správných postupů, metod, technik a věcných znalostí problematiky (Fiala, 2006, s.6-7).

Kvalifikace

Kvalifikace jsou podle strategického rámce pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a výcviku, důležité v rámci celoživotního vzdělávání a inovací (Veteška, 2011, s.101).

Úloha a funkce kvalifikace je pro jednotlivé zaměstnance důležitá a nenahraditelná. Jako kvalifikaci můžeme uvažovat certifikáty, diplomy o úspěšném ukončení vzdělávání, odborné přípravy, jiné učební procesy. Kvalifikace mají velký vliv na zaměstnatelnost, na aktivní věnování se profesi, na další možnost se zúčastňovat celoživotního vzdělávání, na cestování, a také ovlivňují společenský status jedince. Můžeme uvést další důvody důležitosti kvalifikace:

- a) nezbytnost pro zaměstnance a organizace – předpovídají jaké dovednosti a znalosti může firma očekávat od uchazeče o zaměstnání;
- b) významnost při vzdělávání a odborné přípravě – mohou sdělovat firmě, že výukové aktivity, které vedli k získání certifikátu, diplomu byli relevantní a dosahují dané kvality;
- c) významnost pro tvorbu strategie – umožňují měřit výstupy vzdělávání, odborné přípravy;
- d) důležitost pro statistiky a výzkumy – poskytují měřitelný podklad pro analýzy nabídky znalostí a dovedností ve firmách (Veteška, 2011, s.56).

Z charakteristiky kompetencí a kvalifikací a jejich srovnání tedy vychází, že oba faktory jsou nedílnou součástí profesního vzdělávání a mohou nám říci mnohé o potencionálním zaměstnanci organizace.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI

V dnešní době dochází v profesním vzdělávání k **razantním změnám**, díky společenským, globalizačním změnám a rychlému technologickému pokroku. Na tuto situaci se každá organizace snaží připravit a následně se adaptovat. Nejlepším dokladem toho je **formulace nových trendů** ve firemním vzdělávání.

Vzdělávání se přesouvá od **univerzálních kurzů** ke **specializovaným** studijním programům zaměřeným na reálné cíle organizace. Díky těmto změnám se mění i **metodika vzdělávání**. Stále častěji se přechází k metodám, ve kterých si posluchači osvojují vědomosti a dovednosti uplatnitelné v praxi. Takovéto tréninkové programy se soustředí na provázanost vzdělávání s rozvojem potřebných kompetencí.

Velmi důležitou roli v procesu vzdělávání hraje jeho **efektivnost**. K současným trendům patří zejména hodnocení přínosů firemního vzdělávání. (Barták, s. 122-124, 2008.)

Úspěšnost organizace se pojí s úrovní **firemní kultury** a s jejím neustálým zlepšováním. V oblasti HRM jde zejména o to, aby zaměstnanci vykonávali práci, pro kterou jsou způsobilí, která je baví a která přináší výsledky z nichž profituje firma i oni sami. Z toho pak plyne i jejich motivace, aktivní spoluúčast na firemních záměrech, schopnost a ochota se pro firmu angažovat.

Dokud zaměstnance pouze stimulujeme a jejich pracovní činnost je vymežována pouze **firemní politikou**, směrnicemi a nařízeními, jsou zaměstnanci bráni pouze jako prostředek k podávání výkonu. To vede k pasivitě ze strany zaměstnance, který se cítí být pouze prostředkem používaným pro daný účel. Pokud zaměstnancům dáme práci, která odpovídá jejich kompetencím, dáváme jim tím prostor pro vlastní aktivitu a stávají se tak motivovanými a angažovanými. Při tomto přístupu jim svěřujeme funkci nejen realizátorskou, ale také spolutvůrčí na **inovování záměrů** organizace. (Barták, 2008, s. 124).

Politika rozvoje lidských zdrojů je spojena s řízením lidských zdrojů. Zabývá se investováním do lidí a rozvoje lidského kapitálu organizace (Kepp in: Armstrong, 2007, s. 444). Jedním z hlavních cílů řízení lidských zdrojů je vytvářet podmínky, ve kterých se realizuje skrytý potenciál zaměstnanců a zároveň se zjišťuje jejich sounáležitost a oddanost k organizaci. Skrytý potenciál by měl být chápán, jako schopnost využívat a získávat nové dovednosti a znalosti. Na druhé straně by měl být chápán jako nevyužitě bohatství myšlenek a nápadů ve vztahu k lepšímu fungování organizace (Armstrong, 2007, s. 444)

Proces vzdělávání zaměstnanců v organizaci v sobě zahrnuje procesy, aktivity, a vztahy učení/ vzdělání a rozvoje. Zvýšená efektivnost a udržitelnost organizace, jsou nejdůležitějšími výsledky profesního vzdělávání zaměstnanců. V případě zaměstnanců jde o zvýšení schopností, adaptability a zaměstnanosti. Rozvoj lidí ve firmě můžeme považovat za nejdůležitější proces v ziskových i neziskových pracovních prostředích.

Složky vzdělávacího procesu:

- a) Učení se – „relativně permanentní změna v chování, ke které dochází v důsledku praxe, zkušenosti“ (Bass, Vaughn in: Armstrong, 2007, s.445);
- b) Vzdělávání – jde o rozvoj znalostí, hodnot, vědomostí, které jsou obecné ve všech oblastech života, na místo znalostí, které se vztahují ke konkrétním oblastem pracovní činnosti;
- c) Rozvoj – růst, realizace osobních schopností a potenciálu v rámci nabízených vzdělávacích programů a praxe;
- d) Odborné vzdělávání (výcvik) – systematicky plánované modelování chování v rámci vzdělávacích příležitostí: vzdělávacích akcí, programů, instrukcí. Tyto příležitosti umožňují jedinci dosáhnout určité úrovně znalosti, dovednosti, schopnosti, která slouží k efektivnímu výkonu práce (Armstrong, 2007, s.444).

Strategické priority pro vzdělávání zaměstnanců v organizaci:

- a) Zvýšení povědomí o potřebě učení a vzdělávání, které vede k neustálému zlepšování;
- b) Schopnost manažera se aktivně zapojit do učení a vzdělávání, které vede k vytváření znalostí;
- c) Rozšiřování schopností učit a vzdělávat se, v celé organizaci;
- d) Zaměření na všechny zaměstnance organizace, nejen na klíčový personál;
- e) Zapojení e-learningu (elektronického vzdělávání) do procesu vzdělávání na pracovišti (Harrisonová in: Armstrong, 2007, s 445).

3.1 VÝZNAM DALŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Nejvíce rozšiřující se služba, je v dnešní době profesní vzdělávání. S tímto rozvojem roste i počet účastníku takového vzdělávání a výše nákladů. Vzhledem k faktu, že odborné vzdělávání je v rukou státu, tedy regulováno, považujeme takové vzdělání pouze jako předběžné kritérium pro získání zaměstnání. Pro získání a udržení zaměstnání zde musí nastoupit vzdělávání odborné na pracovišti. Další profesní vzdělávání umožňuje zaměstnancům profesní růst. Získané kvalifikace, ovšem nikomu nezaručují doživotní jistotu a uplatnění na trhu práce (Beneš, 2014, s.159).

Při vzdělávání zaměstnanců rozlišujeme tři „vývojové stupně“

- a) **Organizace vzdělávacích akcí** – reakce na momentální potřeby zaměstnanců, firmy; odstraňování rozdílů mezi aktuální a požadovanou kvalifikací;
- b) **Systematický přístup** – propojení firemní a personální strategie se systémem vzdělávání organizace; systematický proces, který vede ke změnám pracovního chování; zabývá se také motivace zaměstnanců
- c) **Učí se organizace** – celistvý model rozvoje zaměstnanců; průběžné vzdělávání; vzdělávání prostřednictvím každodenních zkušeností; cílevědomý a řízený proces (Tureckiová, 2004, s.89).

Nejčastějším používaným přístupem v organizacích je systematický přístup. Systém podnikového vzdělávání vede v ideálním případě k větší sounáležitosti zaměstnanců s firmou. To se projevuje větší pracovní spokojeností, motivovaností, angažovaností a loajlností vůči organizaci.

V ideálním případě zde dochází k:

- a) růstu výkonnosti: jednatel – team – firma;
- b) zkvalitnění služeb zákazníkům;
- c) zlepšení image firmy;
- d) zlepšení uplatnitelnosti zaměstnanců na trhu práce;
- e) zlepšení kvality života zaměstnanců.

Systémové vzdělávání ovšem nemusí plnit svůj účel. K tomu dochází, pokud systém není vázán na podnikovou strategii a chybí v něm integrace personálních funkcí. V tomto případě se prostředky na vzdělávání vynakládají zbytečně, nedochází ke vzdělávání zaměstnanců, nebo zaměstnanci přenáší své zkušenosti ze vzdělávání do jiných organizací. Mimo jiné může dojít i k nestabilitě trhu práce. V dalším případě může dojít k zneužívání firemního vzdělávání, například k manipulaci se zaměstnanci, nebo uskutečňování vzdělávání za protislužbu (Tureckiová, 2004, s.91-92).

Vzdělávání, které probíhá v organizaci definovali Easterby-Smith a Araujo (1999). Ti učení definovali jako „účinný postup, jak zpracovávat a vysvětlovat interní informace a jak na ně reagovat“. Učení v organizaci se týká vytváření nových znalostí, úhlů pohledů, které mnoho ovlivňovat chování. K učení dochází uvnitř organizace v rámci osvojování metod, znalostí, a postupů (Argyris a Schon in: Armstrong, 2007, s.447).

Teorie učení v organizaci se zabývá, jakým způsobem lze učení přeměnit na zdroj pro organizaci, a jak je spojeno s procesem řízení znalostí.

Principy učení v organizaci:

- 1) Silná a pevná vize organizace, která je soustavně přenášena pracovníkům. Ta má za účel zvýšení potřeby strategického myšlení.
- 2) Tvorba strategie, která odpovídá vizi. Strategie musí být silná, časově neomezená, jednoznačná. Tato strategie vede k hledání širšího okruhu strategických možností, zvyšuje myšlení v širších souvislostech, orientuje se na zaměstnance tak, aby oni sami vytvářeli nové znalosti.
- 3) Hlavními faktory, které usnadňují učení jsou: častý dialog, komunikace a konverzace.
- 4) Důležitost v podněcování zaměstnanců k neustálému myšlení o tom, co považují za dané
a zaručené.
- 5) Klima, které přispívá k učení se a k inovacím (Harrisonová in: Armstrong, 2007, s.450).

3.2 CÍL FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Hlavním cílem vzdělávání v organizaci by neměla být pouze změna osvojování nových znalostí a dovedností. Cílem by mělo být dosažení změn v myšlení a chování zaměstnanců, které jsou důležité pro rozvoj firmy a konkurenceschopnosti. Vzdělávání je v organizaci důležité zejména kvůli schopnosti se adaptovat na změnu, ať už je to změna postupná, nebo transformační. Můžeme tedy hovořit o propojení následujících prvků:

- a) Motivace, která je nezbytná pro získávání nových znalostí, osvojení či rozvoj nových dovedností, které se poté projeví v pracovním chování zaměstnance.
- b) Schopnost si osvojit nové pracovní postupy. Ty, jsou rozhodující při úspěšném zavedení změny, která se může týkat: změny organizační struktury, nových produktů výroby apod.....

- c) Možnost účasti na firemním vzdělávání, která umožňuje následnou změnu formy chování v pracovních činnostech (Tureckiová, 2004, s.92).

Další autor hovoří o cíli firemního vzdělávání jako o zabezpečení kvalifikovaných, vzdělaných a schopných lidí, kteří jsou potřební k uspokojení současných a budoucích potřeb organizace. Je tedy nutné zabezpečovat několik prvků zároveň. Takové prvky jsou:

- a) Připravenost a ochota zaměstnanců se vzdělávat;
- b) Pochopení toho, co musí znát a být schopni dělat;
- c) Schopnost převzetí odpovědnosti za vzdělávání, pomocí využívání existujících zdrojů vzdělávání;
- d) Manažerská pomoc a podpora zaměstnancům v procesu vzdělávání (Armstrong, 2007, s.461).

3.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ

Formy vzdělávání dospělých představují komplex didakticko-organizačních opatření, pomocí kterých se uskutečňuje vzdělávání v daném čase, prostředí a ve vztahu k živým didaktickým systémům (lektor) a k neživým didaktickým systémům (metody, technika, pomůcky).

Formy se odvíjejí od lektora a od toho, na co klade lektor při výuce důraz. V tomto případě hovoříme o důrazu na poskytování poznatků, upevňování poznatků, pěstování dovedností, návyků, praktických dovedností. Dá se říci, že každá forma si vytváří vlastní metodiky.

Organizační základ je často tvořen:

- a) Vyučovací jednotkou – zde řadíme kurs, přednášku, workshop, konzultaci
- b) Lekcí/ hodinou – uvedení do problematiky, opakování, výklad nové látky, použití, zevšeobecnění, opakování nabytých poznatků, osvojování a upevňování metod učení

Mezi základní formy vzdělávání a výchovy dospělých řadíme:

- 1) **Monologické formy** – formy, které jsou založeny na ústním projevu lektora, přímém vztahu lektora a účastníka vzdělávání
- 2) **Dialogické formy** – které jsou stavěné na aktivním dialogickém vztahu lektora a účastníka vzdělávání
- 3) **Skupinové, složené, kombinované formy** – základem je prožitek spolupráce, který vyplývá z kombinace forem a metod využívaných v různých variantách týmové spolupráce

Monologické formy (ad 1)

Monologické formy si zakládají na bezprostředním vztahu lektora s vzdělávaným, zejména při výkladu nové látky. Projev je jednosměrný, tedy od lektora k účastníkovi. Je důležité, aby byl jasně strukturovaný, a aby umožňoval učenému pochopit:

- a) o čem bude lektor hovořit;
- b) o čem lektor hovoří;
- c) o čem lektor hovořil.

Monologické formy můžeme strukturovat na:

- a) **úvod** – v úvodu by měla být jasně vystižena formulace tématu;
- b) **stat'** – ve stati by lektor měl prezentovat pomocí vhodné formy novou učební látku a nové poznatky pro účastníka;
- c) **závěr** – v závěru by se měla promítnout syntéza stěžejních myšlenek, zpřesnění takovýchto myšlenek, dotvoření podle požadavků účastníků vzdělávání

Do monologických forem vzdělávání dospělých řadíme: **přednášku, vysvětlování a vyprávění.**

Dialogické formy (ad 2)

Jedná se o formy, které si zakládají na aktivním vztahu lektora a vzdělávaného nebo vzdělávaných mezi sebou.

Dialogické formy se odvíjejí od otázky lektora (můžeme také nazývat pseudo otázkou), na kterou lektor zná odpověď, zároveň pomocí otázky podnítl diskusi. Otázka v této formě má probouzet myšlení, řídit učební proces k cíli, regulovat navozenou slovní

interakci. Do dialogických forem řadíme zejména: **diskusní setkání, večery otázek a odpovědí, výměny zkušeností, workshopy atd...**(Barták, 2015, s.125 – 132).

Participativní skupinové formy (ad 3)

Jedná se o soustavu školení, útvarů, v rámci kterých vzdělávání probíhá. V případě této formy můžeme kombinovat vyučovací proces i s workshop a semináři. Smyslem je navodit a upevnit zavedené sociální, komunikační vztahy a vazby mezi účastníky.

Tato forma vzdělávání se nejlépe realizuje v neoficiálních prostorech a nejlépe v prostorech mimo organizaci. Aby byla posílena společenská rovnost účastníku vzdělávacího kurzu, doporučuje se přeorganizovat rozložení stolů a židlí v místnosti. K tomuto účelu můžeme využít uspořádání do U anebo do kruhu.

Do takovýchto forem řadíme: **kurz, seminář, workshop, skupinové cvičení, skupinový trénink.**

Kombinované formy

Kombinované formy, jsou takové, které kombinují všechny výše uvedené metody, kvůli dosažení co největší účelnosti ve vzdělávání dospělých. Přednáška spojená s diskuzí je velmi náročná. Tato forma umožňuje účastníkům se aktivně podílet na vzdělávání a podporuje výměnu myšlenek a názorů. U této formy je důležitá i role lektora, kdy lektor působí jako podněcovatel diskuze a vytýká problémy o které v diskuzi půjde.

Jako běžnou kombinovanou formu považujeme: **přednášku provázanou s rozhovorem, nebo přednášku spojenou s diskuzí** (Barták, 2015, s. 133 – 135).

Složené formy

Složené formy jsou tvořeny ze slovního projevu v kombinaci s dalšími formami, které jsou bližší pozorování a vnímání předmětů, vztahů v reálných či simulovaných podmínkách. Jde o formy slovního projevu, které se spojí s:

- a) názornými metodami, které mohou mít zaměření: demonstrační, situační, inscenační

- b) praktickými metodami, které jsou formou praktických úkolů
- c) řízením samostatné práce vzdělávaných v podobě referátů, tezí

Institucionální formy

Tato forma, na rozdíl od předešlých forem, představuje spíše instituce, ve kterých může vzdělávání zaměstnanců probíhat. Při využívání takovéto formy, si zaměstnavatel musí uvědomit, zda je schopen zaměstnance vzdělávat na pracovišti anebo je vhodné poslat zaměstnance raději do vzdělávací instituce. Musí zde brát v úvahu potřebu kvalifikačního rozvoje a vnitřní a vnější podmínky a možnosti pro realizaci vzdělávací aktivity.

Do institucionální formy řadíme: **výchovně vzdělávací instituce, agentury, firemní střediska školy atd...**(Barták, 2015, s.138).

Dle Sterna a Sommerlada, má vzdělávání ve firmě tři **formy**:

- 1) **Seminář, workshop** – v takovém případě je zde zřetelné prostorové oddělení vzdělávání a práce. Je zde forma členěné vzdělávací aktivity, která se odehrává mimo pracoviště, nebo v jeho blízkosti.
- 2) **Pracoviště, jako vzdělávací prostor** – v takovémto případě se vzdělávání uskutečňuje přímo na pracovišti. Vzdělávání je zaměřené na odborné vzdělávání zaměstnanců a plánované. Vzdělávání je podporováno, rozčleněno a sledováno, příslušnou autoritou.
- 3) **Učení, je spjaté s prací** – neformální vzdělávání, kde se učení stává každodenní prací a je zabudováno do běžných úkolů zaměstnance. Zaměstnanci rozvíjejí své dovednosti pomocí podnětů a výzev, které jsou jim prací předkládány. Jde tedy o nikdy nekončící učení (Armstrong, 2007, s. 465-466).

3.4 METODY VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ

Metody vzdělávání zaměstnanců dle prostředí, ve kterém se uskutečňují:

1) Metody vzdělávání na pracovišti

- a) **instrukce při výkonu práce,**
- b) **koučink** – touto metodou si vzdělávaný osvojuje metody sebepoznávání, sebehodnocení a vlastního rozvoje ve vztahu k cílům. Takovéto cíle si koučovaný nastaví s koučem. Důležité je si nastavit i harmonogram plnění, metody a formu, díky kterým pak koučovaný dosáhne cíle.
- c) **mentoring** – vedení k osvojení klíčových způsobilostí, znalostí, dovedností, postupů požadovaných na pracovní pozici. Výhodou mentoringu je, že si vzdělávaný může vybrat svého mentora. Takováto možnost může kladně ovlivnit kvalitu a výsledky vzdělávání (Barták, 2015, s. 137);
- d) **counselling** – řešení problémů s pracovníkem (odborníkem) na stejné pozici. Jedná se o jednorázovou aktivitu, která má za účel vyřešit aktuální problém (Tureckiová, 2004, s. 104).
- e) **asistování** – kandidát na pracovní pozici je pomocí praktických činností připravován na výkon pracovní pozice. Jedná se zejména o aktivní naslouchání, pozorování, nácvik pracovní činnosti;
- f) **pověření úkolem,**
- g) **rotace práce** – nový zaměstnanec získává znalosti o firmě prací na různých pracovních pozicích (Tureckiová, 2004, s. 104).
- h) **pracovní porady.**

2) Metody vzdělávání mimo pracoviště

- a) **demonstrování,**
- b) **případové studie** – popis nějaké situace, které vzdělávaný analyzuje, odhaluje příčiny problému a hledá správné řešení. Případové studie by se měly zaměřovat na zdokonalování řešení problémů, hledat příslušné informace a konzultovat nápady k úspěšnému vyřešení daného problému (Armstrong, 2007, s. 478).
- c) **workshop** – kombinace různých didaktických metod. Klade vysoké didaktické nároky na lektora a spoléhá na kooperaci uchazečů.

Rozvíjí se odbornost, sociální dovednosti, práce v týmu, mezilidské vztahy, sebereflexe (Barták, 2015, s.137).

- d) **brainstorming** – metoda skupinové práce. Formou volné diskuze má rozvíjet kreativní myšlení uchazečů. Zaměřuje se na hledání a nacházení originálních řešení problémů (Bartáka, 2015, s.87).
- e) **simulace** – kombinace případových studií a hraní rolí. Cílem simulace je přenos získaných poznatků, dovedností během vzdělávání, mimo pracoviště, do pracovního chování, pomocí nácviku situací, které jsou reálné a aktuální pro danou pracovní pozici. Umožňuje účastníkům si zkusit zažít situaci, která se může stát v rámci jeho pracovní pozice (Armstrong, 2007, s.479).
- f) **hraní rolí** – zabývá se rozvojem řešení problémů v podmínkách, které jsou na sobě vzájemně závislé. Účastník se musí se svou rolí ztotožnit, přijmout ji. Pomocí hraní rolí se rozvíjí komunikace a schopnost uplatnit získané znalosti a dovednosti (Barták, 2015, s. 136).
- g) a další: Assessment Centres, Teambuilding, Development Centre, outdoorové aktivity (Barták, 2015, s.73-74).

3.5 HODNOCENÍ PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Hodnocení vzdělávací aktivity není jednorázová aktivita. Jedná se soubor na sebe navazujících činností, které nemají jednoznačně za účel pouze hodnocení proběhlého vzdělávání. Hodnocení tedy můžeme rozdělit do fází procesu hodnocení:

- 1) plánování hodnocení, stanovení účelů hodnocení;
- 2) stanovení kritérií, standardů pro hodnocení;
- 3) vytvoření nástrojů na sběr dat;
- 4) samotný sběr dat;
- 5) analýza dat;
- 6) zpracování závěrečné zprávy;
- 7) úprava průběhu, metod, harmonogramu vzdělávání (Tureckiová, 2004, s.105)

Typy hodnocení dále dělíme dle:

1) času ve kterém probíhají

- a) **úvodní, formativní hodnocení** – probíhá před zahájením vzdělávací akce; slouží k porovnávání znalostí před a po vzdělávací akci;
- b) **závěrečné, souhrnné hodnocení** – ověřování znalostí, dovedností po ukončení vzdělávací akce; slouží k určení složení, změny poznatků a k určení efektivity vzdělávací aktivity;
- c) **průběžné hodnocení** – probíhá v průběhu vzdělávací akce; sleduje změnu, vývoj znalostí, dovedností v průběhu vzdělávací akce;

2) hodnotitelů a zvažovaných úrovní hodnocení

- a) **interní hodnocení** – hodnotitelé pocházejí z vnitřních zdrojů; zaměřuje se na hodnocení spokojenosti se vzdělávací akcí, nárůstu dovedností, znalostí;
- b) **externí hodnocení** – provádějí ho externí hodnotitelé; zaměřuje se na hodnocení získaných dovedností, znalostí při vyučovací aktivitě, spokojenost se vzdělávací akcí, změny chování účastníků, přínos vzdělávací akce pro organizaci;
- c) **komplexní hodnocení** – všestranné hodnocení efektivity profesního vzdělávání na pracovišti (Tureckiová, 2004, s. 105-106).

3.6 EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI A JEJÍ MĚŘENÍ

Účinnost vzdělávání v organizaci je ovlivňována spoustou faktorů, mezi ty nejzákladnější řadíme:

- a) **důležití činitelé v systému firemního vzdělávání** – jaký mají vliv na systém; kritéria podle kterých posuzují efektivitu firemního vzdělávání (objektivita, subjektivita, způsob hodnocení, práce s prioritami);
- b) **identifikace vzdělávacích potřeb** – vybírání priorit potřeb vzdělávání, vyhodnocení efektivity jejich výběru;
- c) **úroveň zpracování plánů a koncepce vzdělávání** – vztah potřeb a cílů vzdělávání;

- d) kvalita zpracování vzdělávací akce – návaznost na strategické potřeby firmy;
- e) výběr typu vzdělávání;
- f) výběr forem a metod vzdělávání;
- g) výběr a diagnostika účastníků vzdělávací akce;
- h) kvalita vzdělávací akce a jejího provedení se zohledněním vlivů vnějších podmínek;
- i) připravenost vzdělavatele;
- j) kvalita práce hodnotitele a využití výsledků vzdělávání;
- k) sledování a uskutečňování změn v systémech (Tureckiová, 2004, s 106).

Vybírání správných metod a nástrojů k hodnocení efektivity vzdělávání, je nedílnou součástí vzdělávací aktivity. Jejich aplikace je odvozena od účelu hodnocení a úrovně, na které vzdělávání probíhá.

Hodnocené úrovně:

- 1) **Úroveň reakce** – vyjadřuje spokojenost vzdělávaných s vzdělávací aktivitou, také může hodnotit spokojenost lektora s vzdělávací skupinou;
- 2) **Úroveň učení** – hodnotí rozsah předaných informací, nov získaných znalostí;
- 3) **Úroveň chování** – hodnotí nové, rozvinuté dovednosti, které poměřuje změnou pracovního chování zaměstnance;
- 4) **Úroveň výsledků** – důležitá pro vysílající organizaci, náročnost oddělování efektu vzdělávací akce od více jmenovaných vlivů;
- 5) **Hodnotová úroveň** – hodnotí vliv na rozvoj cílů organizace, vliv na širší prostředí organizace (Tureckiová, 2004, s 107).

Úrovně jsou na sobě závislé, jelikož nejde hodnotit úroveň učení, bez hodnocení úrovně reakce. Úrovně hodnocení jsou tedy mezi sebou provázány.

Mezi nejpoužívanější metody a techniky sběru dat o efektivitě učebního procesu patří: dotazníky, rozhovory, pozorování průběhu vzdělávací akce, testy, osobní záznamy o účastnících, portfolio prací účastníka (pořizuje se v průběhu vzdělávací akce), expertní hodnocení, statické záznamy výkonu, zpětná vazba skupiny, sebehodnocení.

Efektivita vzdělávací akce může být znatelná na několika úrovních:

- a) **Úroveň jednotlivce či teamu** – osobnostní rozvoj, kariérní rozvoj;
- b) **Úroveň firmy** – viz 4. úroveň hodnocení;

- c) **Úroveň společnosti** – zvýšení zaměstnanost a zaměstnatelnost lidí (Tureckiová, 2004, s. 108).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Následující část práce bude obsahovat praktický průzkum, jehož cílem je pomocí dotazníku zjistit největší motivaci zaměstnanců k profesnímu vzdělávání. Součástí této kapitoly bude charakteristika vybraného způsobu průzkumu, shrnutí hypotéz, ze kterých průzkum vychází a v závěru bude představena organizace, která se do průzkumu zapojila.

4.1 Metodologie

Výzkumná metoda

Výzkumné metody rozlišujeme na kvalitativní nebo kvantitativní. Kvalitativní metody se využívají zejména při průzkumech, do kterých se zapojují menší skupiny respondentů. Cílem průzkumů, při nichž se kvalitativní metoda využívá, je hlubší pochopení zkoumaného problému. Kvantitativní metody jsou využívány zejména při průzkumech, jejichž výsledky jsou vyjádřeny matematicky. Převážně pomocí statistické analýzy a měření, porovnávání rozdílů. Kvantitativní metody se převážně aplikují při průzkumech, do kterých se zapojuje větší množství respondentů (Giddens, 2013, s. 60).

Nejpoužívanější forma kvantitativního průzkumu bývá dotazníkové šetření. Dotazník můžeme definovat jako formulář, pomocí něhož respondent odpovídá na položené otázky. Otázky vyskytující se v dotaznících jsou dvojího druhu:

a) otázky uzavřené – volba předem daných variant odpovědí,

b) otázky otevřené – umožňují respondentům otevřené vyjádření k problematice dotazníku (Jandourek, 2009, s. 210).

Dotazníky můžeme dále dělit do několika kategorií, dle způsobu, jakým jsou pokládány otázky. První z kategorií jsou dotazníky standardizované. Takové dotazníky vycházejí

z uzavřených otázek, oproti tomu dotazníky otevřené stojí na principu otevřených otázek.

Kombinací výše zmíněných variant je dotazník polo-strukturovaný. Jeho součástí jsou stručně formulované otázky, které poskytují výběr odpovědí, v kombinaci s otázkami, u kterých má respondent prostor na vyjádření vlastních názorů a postojů. Dotazníkové šetření se dá v dnešní době provádět mnoha způsoby. Nejčastěji se dotazníky rozesílají elektronickou poštou, rozdávají se respondentům osobně, nebo se dotazníkové otázky sdělují přímo skupině respondentů (Giddens, 2013, s. 62).

Použití výzkumné metody

Šetření bylo provedeno kvantitativní metodou, a to konkrétně polo-strukturovaným kvantitativním dotazníkem. Dotazník obsahoval otevřené otázky s prostorem pro odůvodnění odpovědi respondenta v kombinaci s uzavřenými možnostmi odpovědi. Materiály k šetření byly zajištěny osobním rozděním vytištěných dotazníků ve vybraných organizacích.

Šetření pomocí dotazníkového průzkumu probíhalo v listopadu a prosinci 2019. Průzkum byl uskutečněn v jedné nejmenované firmě, která má zaměstnance na pozicích manažerských, úřednických, dělnických i provozních. Díky této rozmanitosti, nebyl výsledek průzkumu jednotvárný.

Cílovou skupinou průzkumu byli zaměstnanci soukromého sektoru všech dostupných věkových kategorií (osloveni byli zaměstnanci spadající do kategorií od 18 let do 51 let a výše) a obou pohlaví.

Průzkum byl rozeslán do čtyř různých institucí. Výsledky se však vrátily pouze z jedné instituce, a to v počtu 83 respondentů.

4.2 Hypotézy

Hypotézy jsou základními nástroji vědeckých výzkumů. Jejich formulace předchází sběru dat pro výzkum. Hypotézy jsou tvrzení o podstatě určité situace. Hypotéza se dá

také vysvětlit jako vztah mezi dvěma výzkumnými proměnnými, jako předmět výzkumu. Takovýto návrh se pomocí výzkumu potvrzuje, nebo naopak zamítá. U kvalitativního výzkumu bývají výzkumné otázky méně přesné než hypotézy kvantitativního výzkumu. V rámci kvantitativního výzkumu jsou hypotézy stěžejní [web.ftvs.cuni.cz, cit. 2020-02-02].

Správně utvořená hypotéza musí být smysluplná oznamovací věta, která musí korespondovat s reálnou zkušeností. Musí se vyjadřovat smysluplně o jevech, které jsou podrobitelné analýze, a zároveň tak, aby bylo možné stanovit podmínky, za kterých je hypotéza neplatná.

Hypotézy prochází procesem verifikace a falsifikace, tedy jejich potvrzením nebo jejich vyvrácením. Verifikace je proces, který zajišťuje správnou formulaci hypotézy.

Hypotézy redukuje realitu na úzce vymezené znaky. Je důležité, aby hypotézy zahrnovaly proměnné představující zkoumaný problém, ale zároveň i proměnné, které zkoumaný jev ovlivňují, nebo mají zkreslovací účinek na interpretaci analyzovaných jevů [medkult.upmedia.cz, cit. 2020-02-02]. Hypotézy, na které bude zaměřeno následující šetření jsou:

H1: K profesnímu vzdělávání je více vnitřně motivováno 60 % zaměstnanců vykonávajících manažerskou profesi.

H2: K profesnímu vzdělávání jsou méně motivováni zaměstnanci starší 41 let, než zaměstnanci věkové kategorie 21-41.

H3: 80 % zaměstnanců je více motivována k profesnímu vzdělávání mimo zaměstnání, než k vzdělávání zprostředkovanému zaměstnavatelem.

4.3 Představení organizace

Průzkum probíhal v organizaci, která se zabývá leasingovým pronajímáním automobilů po celé České republice. Firma má sídlo v Praze. Organizace nesvolila k uveřejnění jména k použití v bakalářské práci.

Tato firma, byla zvolena do průzkumu, kvůli její rozmanitosti zaměstnanců. V této organizaci jsou zaměstnanci na pozicích manažerských, úřednických, dělnických i provozních. Tento nejednotný vzorek posloužil k diversifikaci odpovědí, jelikož u každé ze zmíněných profesí je motivace k výkonu zaměstnání i profesnímu vzdělávání odlišná.

5 SBĚR A ANALÝZA DAT

Cílem praktické části práce je analýza a představení výsledků průzkumu, který byl prováděn předem stanovenými postupy. Výsledky vlastního šetření jsou znázorněny formou tabulek, které ukazují absolutní počet respondentů a grafů, které jsou doprovázeny legendou. Součástí této kapitoly bude také porovnání stanovených hypotéz s reálnými výsledky průzkumu.

5.1 Vlastní šetření

Tato kapitola shrnuje všechny otázky, na které respondenti odpovídali. U každé otázky bude vyjádřena četnost odpovědi v procentech pomocí grafů. Tabulek vyjadřují absolutní počet respondentů, dle zvolené odpovědi. U některých otázek byla zvolena forma otevřené odpovědi, ve které respondent zdůvodňuje svou odpověď na otázku.

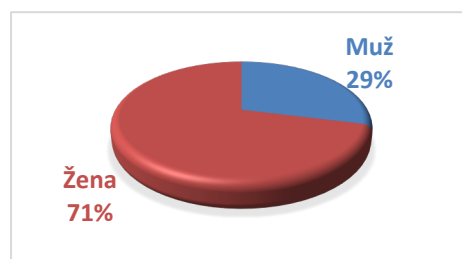
Všechny grafy uvedené níže, jsou výsledkem průzkumu. Cílem grafů je shrnout výsledky vyplývající z odpovědí 83 respondentů.

Otázka 1.: Jste žena, muž?

Tabulka 1: Pohlaví

Pohlaví:	Absolutní počet:
žena	59
muž	24

Graf 1: Pohlaví



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf číslo 1 ukazuje, že se do průzkumu zapojily převážně ženy z organizace. Z celkového počtu 83 respondentů bylo 59 žen a 24 mužů. Z grafu vyplývá že ze sta procent bylo 71 % dotazovaných ženského pohlaví a 29 % respondentů byli muži.

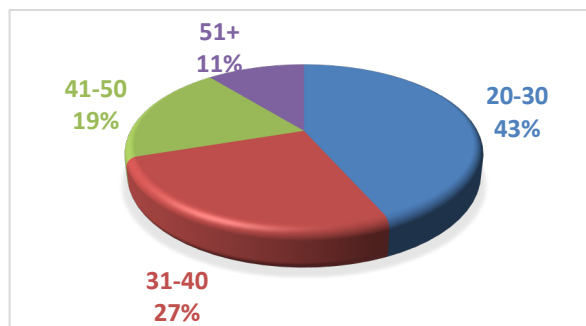
Tento výsledek mohl být způsoben faktem, že ženy jsou ochotnější se zapojovat do průzkumů spíše ženy.

Otázka 2.: Jaká je Vaše věková kategorie?

Tabulka 2: Věková kategorie

Věková kategorie:	Absolutní počet:
20-30	36
31-40	22
41-50	16
51+	9

Graf č. 2: Věková kategorie



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Součástí dotazníku byla otázka na věk respondenta, která byla koncipována jako uzavřená otázka. Respondent si mohl vybrat ze čtyř věkových kategorií.

Největší počet respondentů je ve věkové kategorii 20-30 let. Tedy 36 respondentů z 83, to je dle grafu výše 43 % ze sta procent. Nejméně zastoupena byla kategorie 51+ s pouhými 9 respondenty.

Otázka 3.: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

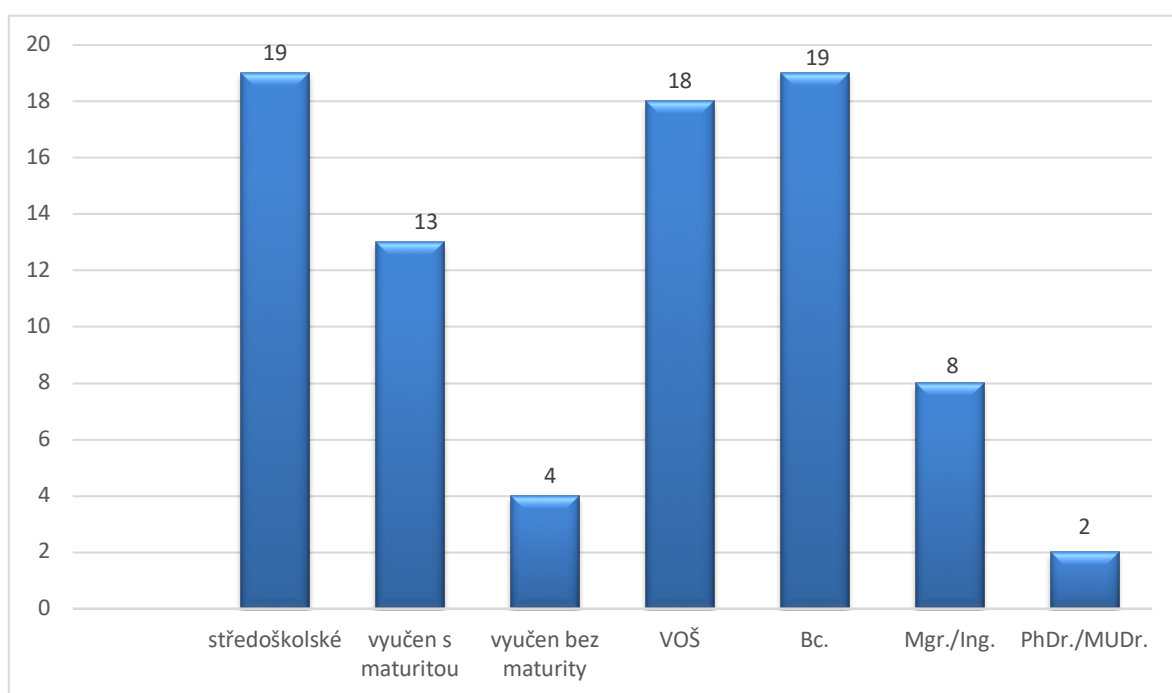
Tabulka 3: Dosažené vzdělání

Dosažené vzdělání:	Absolutní počet:
středoškolské	19
vyučen bez maturity	4
vyučen s maturitou	13
VOŠ	18

Bc.	19
Mgr./Ing.	8
PhDr./MUDr.	2

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 3: Dosažené vzdělání



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z tohoto grafu můžeme vidět, že největší počet respondentů má vysokoškolské vzdělání. Z 83 dotazovaných odpovědělo 18, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské.

Nejmenší zastoupení v průzkumu mají tituly doktorské. V grafu má tento titul pouze 2% zastoupení a tento titul měli pouze 2 z 83 respondentů.

Otázka 4.: Jaká je Vaše profese?

Tabulka 4: Profese

Profese:	Absolutní počet:
úřednická	28
manažerská	28
dělnická	19
provozní	8

Graf 4: Profese



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z grafu č. 4 je zřejmé, že v průzkumu jsou nejvíce zastoupeny dvě profesní skupiny, a to úřednická a manažerská, obě mají zastoupení 28 respondentů. Každá zvláště v grafu zastupuje 34 % ze sta procent.

Nejmenší zastoupení zde má profese provozní s pouhými 8 respondenty, tvoří tedy pouze 9 % ze sta procent.

Výsledek této otázky vypovídá o profesním složení firmy, ve které probíhalo šetření. Jelikož je to firma, která se zabývá leasingem aut, je zřejmé, že zde bude více úředních a manažerských profesí než dělnických. Zároveň tato firma musí disponovat servisními technikami, kteří se zabývají stavem aut a řeší jejich závady. Tuto profesi v grafu zastupuje 19 respondentů z 83.

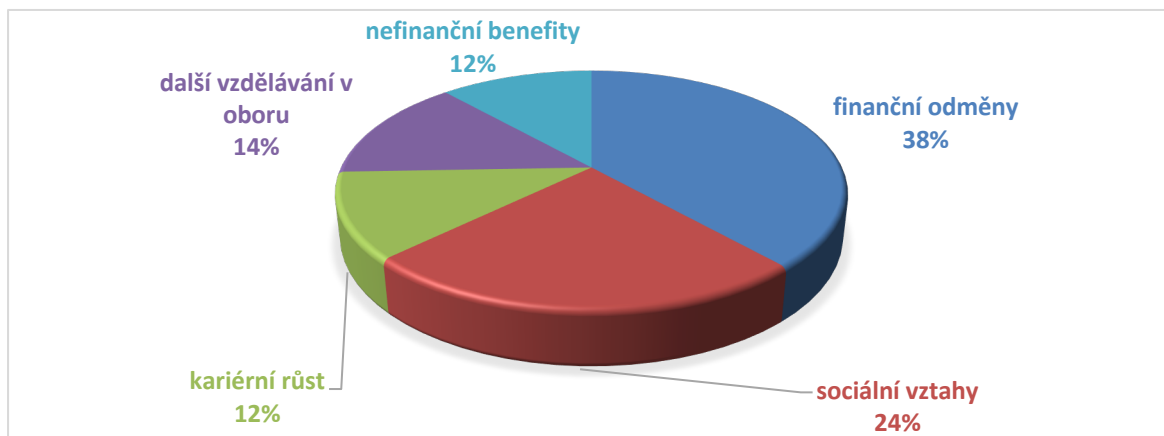
Otázka 5.: V zaměstnání preferujete?

Tabulka 5: Motivační prvek v zaměstnání

Motivační prvek:	Absolutní počet:
finanční odměny	33
sociální vztahy	21
další vzdělávání v oboru	12
kariérní růst	10
nefinanční benefity	10

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 5: Motivační prvek v zaměstnání



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na grafu 5 je zřetelně vidět, že největším motivačním prvkem pro respondenty jsou jednoznačně finanční odměny. Na otázku, co zaměstnanci nejvíce v zaměstnání preferují, tak odpovědělo 33 respondentů z 83, finanční odměny. V grafu tato část tvoří 38 % ze sta procent.

Nejmenší zastoupení mají respondenti, kteří odpověděli, že nejvíce preferují kariérní růst a nefinanční benefity. Obě složky tvoří v grafu 12 % ze sta. Kariérní růst zvolilo 10 respondentů z 83 a u nefinančních benefitů tomu bylo taktéž.

Sociální vztahy na pracovišti, jsou druhou nejčastěji volenou možností. Tato odpověď se týká respondentů, kteří jsou v zaměstnání spokojeni z důvodu dobrého kolektivu a ten je pro ně důležitější pro výkon zaměstnání než finanční odměny.

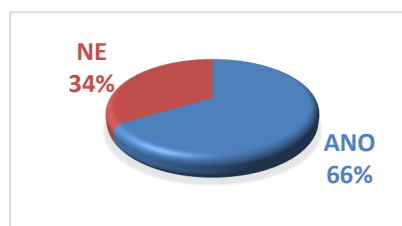
Možnost dalšího vzdělávání v oboru si vybralo pouze 12 z 83 dotazovaných respondentů. Dle průzkumu můžeme říci, že jsou zaměstnanci nedostatečně motivováni k profesnímu vzdělávání. Pokud zaměstnanec nevidí smysl v dalším profesním vzdělávání, nemůže být k takové akci dostatečně motivován.

Otázka 6.: Máte přehled o benefitech poskytovaných zaměstnavatelem?

Tabulka 6: Přehled o benefitech

	Absolutní počet:
ANO	55
NE	28

Graf č.6: Přehled o benefitech



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z grafu číslo 6 vyplývá, že většina respondentů má přehled o benefitech poskytovaných jejich zaměstnavatelem. Z 83 respondentů kladně odpovědělo 55, tedy 66 % ze sta dotazovaných. Záporně pak 28 z 83 respondentů.

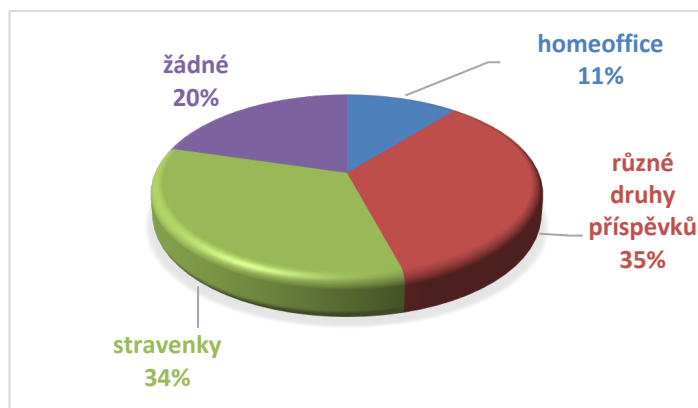
V průzkumu odpovědělo 34 %, že nemá přehled o poskytovaných benefitech. Z toho 32 % z odpovídajících byli respondenti ve věkové kategorii 20-30 let. Takový výsledek může svědčit o nedostatečné informovanosti mladých zaměstnanců o poskytovaných benefitech v zaměstnání. Na druhou stranu to může být nezájem zaměstnanců se o benefitech dozvídat, nebo o ně usilovat.

Otázka č.7: Jaké benefity nejčastěji využíváte?

Tabulka 7: Druh benefitu

Druh benefitu:	Absolutní počet:
různé druhy příspěvků	29
stravenky	28
žádné	17
home office	9

Graf 7: Druh benefitu



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na otázku číslo 7 odpovídala většina respondentů, že nejčastěji využívá různé druhy příspěvků (29 z 83 respondentů). Nejčastěji využívaným benefitem je dle průzkumu příspěvek na důchodové pojištění, to odpovědělo 20 z 29 respondentů.

Nejméně využívaným benefitem je home office, ten uvedlo pouze 9 respondentů z 83 a tvoří tak pouhých 11 % ze sta procent.

Nejčastěji využívanými benefity v šetření byly různé druhy příspěvků. Dále mohli respondenti uvádět jaký druh příspěvku využívají. Nejčtenější zastoupení měly: příspěvky na ošacení, příspěvky na dětské tábory, příspěvky na vzdělávací aktivity mimo zaměstnání.

Jako druhý nejčteněji využívaný benefit respondenti volili stravenky. Tento benefit byl volen všemi věkovými kategoriemi dotazovaných. Stravenky jsou nejčastěji voleny zaměstnanci, protože jsou směnitelné za finanční benefity (večeře s rodinou, nákup jídla pro rodinu atd...) [novinky.cz, cit. 2020-02-02]

Z 83 respondentů 17 odpovědělo, že žádné benefity nevyužívá. Tento výsledek opět může svědčit o neznalosti zaměstnance ve firemní problematice benefitů.

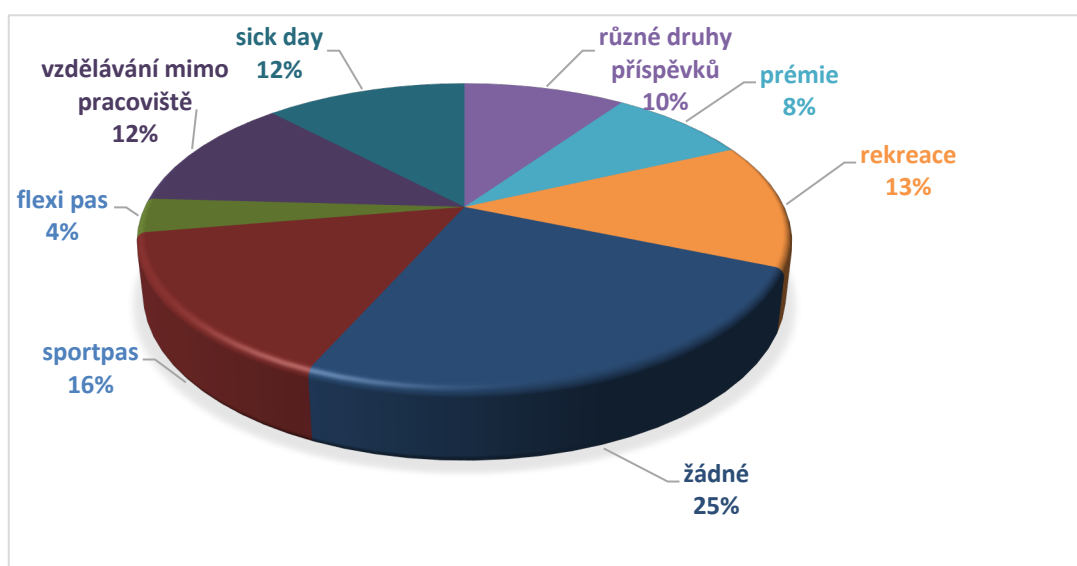
Otázka č.8.: Jaké benefity Vám v nabídce chybí?

Tabulka 8: Chybějící benefity

Druh benefitu:	Absolutní počet:
sportpas	13
rekreace	11
vzdělávání mimo pracoviště	10
sick day	10
žádné	10
různé druhy příspěvků	8
prémie	7
flexi pas	3

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 8: Chybějící benefity



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na otázku číslo 7 byly odpovědi velice rozmanité. Z průzkumu vyplývá, že respondentům nejvíce chybí v zaměstnání sportpas. Takto odpovědělo 13 z 83 dotazovaných. Nejmenší zastoupení v grafu má flexi pas. Tvoří pouhých 4 % ze sta procent. Tento benefit v nabídce chyběl pouze 3 respondentům.

Nejčastěji respondentům v nabídce chybí sportpass zprostředkovaný zaměstnavatelem. Sportpas je karta, která zaměstnancům umožňuje jít sportovat do sportovních center se slevou.

Zajímavým benefitem je Sick day. Sick day je benefit, který umožňuje zaměstnanci zůstat doma, bez čerpání dovolené, nebo nemocenské. Sick day, dle průzkumu scházel v nabídce věkové kategorii 20-30.

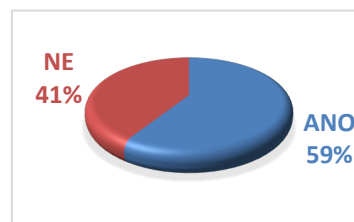
Zaměstnancům této firmy také často chybí vzdělávání mimo pracoviště. Tuto odpověď uváděli pouze zaměstnanci na manažerských pozicích.

Otázka č.9: Cítíte se dostatečně finančně ohodnocen/a?

Tabulka 9: Finanční ohodnocení

	Absolutní počet:
ANO	49
NE	34

Graf 9: Finanční ohodnocení



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na otázku dostatečného finančního ohodnocení odpovědělo 49 respondentů kladně. Tedy, že jsou se svým platovým ohodnocením spokojeni. V grafu tato odpověď pak tvoří 59 % ze sta procent.

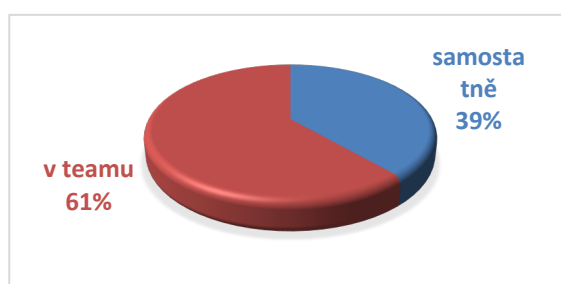
Záporně odpovědělo 34 respondentů z 83. Respondenti, kteří nejsou spokojeni se svým platovým ohodnocením nejčastěji uváděli tři důvody: nedostatečné ohodnocení složitosti práce (16 z 34 respondentů), psychicky náročná práce (10 z 34 respondentů), nižší plat oproti konkurenci (8 z 34 respondentů). Tito respondenti se tedy necítí být dostatečně finančně ohodnoceni svým zaměstnavatelem.

Otázka č.10: Preferujete práci v týmu, nebo samostatně?

Tabulka 10: Způsob práce

	Absolutní počet:
samostatně	51
v týmu	32

Graf 10: Způsob práce



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Nejvíce respondentů odpovědělo na otázku ohledně preference týmové či samostatné práce 51 respondentů z 83, že preferují práci samostatně. Tato většina tvoří v grafu 61 % ze sta procent.

Druhou část grafu tvoří respondenti, kteří preferují práci v týmu. Tak odpovědělo 32 z 83 dotazovaných. V grafu toto číslo zastupuje 39 % ze sta procent.

Jedním z důvodů výsledku jsou špatné vztahy na pracovišti. Řešením této situace, by mohlo být pořádání teambuildingů, nebo přetvoření pracovních skupin.

V této firmě je velké zastoupení mladých zaměstnanců ve věkové kategorii 20-30 let (36 z 83 respondentů). Druhou nejčastěji zastoupenou skupinou jsou respondenti věkové kategorie 31-40 (22 z 83 respondentů). V rámci dotazníku respondenti jako důvod uváděli špatné vztahy mezi věkovými kategoriemi.

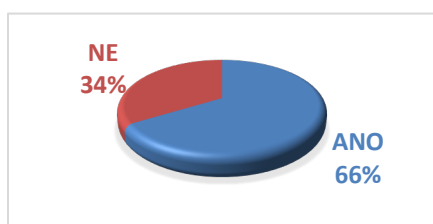
Otázka č.11: Je pro Vás důležitá dojezdová vzdálenost do práce?

Tabulka 11: Důležitost dojezdové vzdálenosti

	Absolutní počet:
ANO	55
NE	28

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 11: Důležitost dojezdové vzdálenost



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Většina respondentů odpověděla na otázku dojezdové vzdálenosti následovně. 55 z 83 respondentů je spokojeno s dojezdovou vzdáleností do práce. V grafu tato většina představuje 66 % ze sta procent.

28 z 83 respondentů odpovědělo, že není spokojeno s dojezdovou vzdáleností do zaměstnání. S nespokojeností s dojezdovou vzdáleností souvisí dle výzkumu následující faktory: dlouhá dojezdová vzdálenost, nutnost používat moc dopravních prostředků, časné stávání, nebo absence častých spojů z lokality do lokality

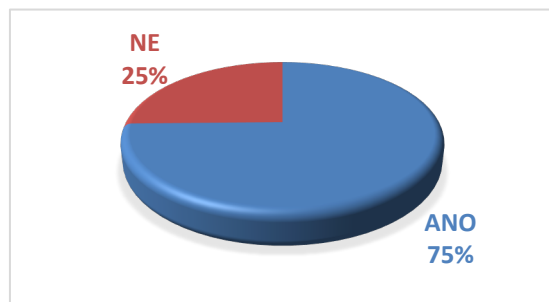
Otázka č.12: Je Váš nadřízený přístupný k diskuzi?

Tabulka 12: Přístupnost nadřízeného k diskuzi

	Absolutní počet:
ANO	62
NE	21

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 12: Přístupnost nadřízeného k diskuzi



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na otázku číslo 12 odpověděla většina respondentů kladně. Otázka se týkala přístupnosti nadřízeného k diskuzi. 62 z 83 respondentů, má nadřízeného přístupného k diskuzi, v grafu tvoří 75 % ze sta procent. Zaměstnanců s nadřízeným, který není přístupný diskuzi je pouhých 21 z 83 dotazovaných. Tvoří 25 % ze sta procent.

Nepřístupnost nadřízeného k diskuzi volili zejména respondenti z provozních a dělnických pozic.

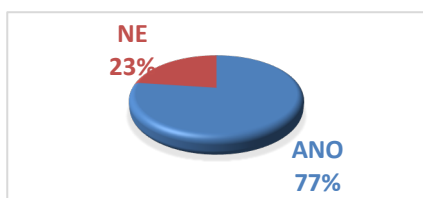
Otázka č.13: Je pro Vás důležitá pochvala od nadřízeného?

Tabulka 13: Důležitost pochvaly od nadřízeného

	Absolutní počet:
ANO	64
NE	19

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 13: Důležitost pochvaly od nadřízeného



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Na základě provedeného průzkumu, je pro většinu respondentů, tedy pro 64 z 83 dotazovaných pochvala od nadřízeného důležitá. Tato převaha tvoří v grafu 77 % ze sta procent.

Respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli záporně bylo pouhých 19. V grafu tvoří 23 % ze sta procent.

Velká část respondentů potřebuje k výkonu zaměstnání pochvalu od zaměstnavatele (64 z 83 respondentů). Tyto respondenti byli se všech věkových skupin i ze všech profesí, minimálně však profese dělnická a provozní. Pro tyto profese ve společnosti není důležitá pochvala od zaměstnavatele.

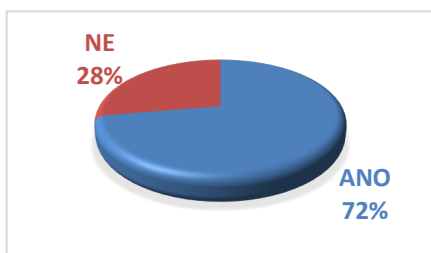
Otázka č14: Vyhovuje Vám vaše pracovní doba?

Tabulka 14: Vyhovující pracovní doba

	Absolutní počet:
ANO	60
NE	23

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 14: Vyhovující pracovní doba



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Dle odpovědí respondentů na otázku, zda jim vyhovuje pracovní doba odpovědělo 60 z 83 dotazovaných kladně. Tyto odpovědi jsou znázorněné v grafu jako 73 % ze sta procent.

Pouze 23 respondentů odpovědělo na otázku záporně, tedy že jim jejich pracovní doba nevyhovuje. Nejčastějším důvodem byla nepravidelnost pracovní doby, někteří zaměstnanci totiž nemají pravidelnou dobu od určité hodiny do určité hodiny, ale pracovní doba se jim mění (12 z 23 respondentů). Jelikož se jedná o leasingovou firmu, musejí být někteří zaměstnanci v práci i ve večerních hodinách, někteří i přes noc. Firma má také pracovní pozice, ve kterých lidé pracují na směny, nebo mívají

posunutou pracovní dobu na pozdější, či dřívejší hodinu. Dalším důvodem byla dlouhá pracovní doba (11 z 23 respondentů).

Z dotazovaných respondentů odpovědělo 60, že jsou spokojeni se svojí pracovní dobou, zbylých 23 s pracovní dobou spokojeno nebylo. Ti, kteří byli nespokojeni, většinou jako důvod uváděli nepravidelnou pracovní dobu, práci na směny, či dlouhou pracovní dobu. Nejvíce tak odpovídali respondenti s dělnickou či provozní profesí. Z manažerských profesí, pak měli respondenti problém s nutností pracovat od určité doby, do určité doby. Svou odpověď zdůvodňovali tím, že jsou produktivnější v domácím prostředí, než v zaměstnání, a tak by jim více vyhovovalo trávit v zaměstnání méně hodin a moci zbytek práce vykonávat z domova.

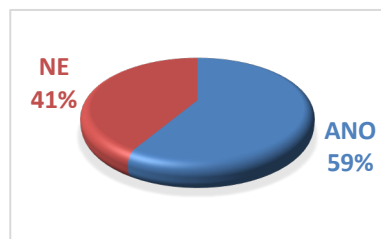
Otázka č.15: Stýkáte se s kolegy po pracovní době?

Tabulka 15: Styk s kolegy po pracovní době

	Absolutní počet:
ANO	48
NE	34

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf 15: Styk s kolegy po pracovní době



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Otázka týkající se scházení se s kolegy po pracovní době, měla poměrně vyrovnaný počet kladných i záporných odpovědí. Kladně odpovědělo 48 z 83 dotazovaných.

Odpovídali, že se po pracovní době scházejí se svými kolegy. V grafu je tento počet uveden jako 59 % ze sta procent.

Záporně odpovědělo 34 z 83 dotazovaných. Tito respondenti se po pracovní době nescházejí se svými kolegy. V grafu je tento počet znázorněn 41 % ze sta procent.

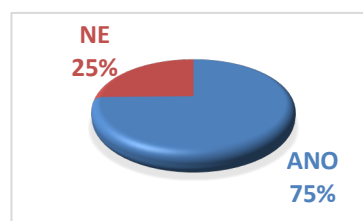
Respondenti uváděli, že neradi tráví čas se svými kolegy po pracovní době, protože se v průběhu roku účastní několika teambuildingů, převážně víkendových. Jako další problém uváděli, že jsou v práci už mnoho let a tak nemají potřebu se scházet s kolegy ve svém volném čase.

Otázka č.16: Je pro Vás důležité vzdělávání v oboru?

Tabulka 16: důležitost vzdělávání v oboru

	Absolutní počet:
ANO	62
NE	21

Graf 16: Důležitost vzdělávání v oboru



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z průzkumu vyplývá, že pro značnou většinu, tedy 62 respondentů z 83 je důležité vzdělávání v oboru. Tento počet znázorňuje v grafu 75 % ze sta procent.

Pouze pro 21 respondentů z 83 není vzdělávání v oboru důležité. Tato odpověď je v grafu znázorněna 25 % ze sta procent.

Převaha respondentů přikládá důležitost vzdělávání v oboru. Tento výsledek vyplývá z povahy jejich pracovní pozice. Tedy, že je důležité se učit novým věcem anebo protože je to na dané pozici nutné, z důvodu nových postupů, inovací na jejich pracovní pozici

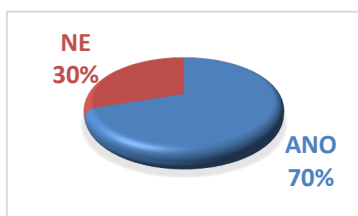
Otázka č.17: Absolvovali jste nějaký vzdělávací kurz?

Tabulka 17: Absolvování vzdělávacího kurzu

	Absolutní počet:
ANO	58
NE	25

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Graf č.17: Absolvování vzdělávacího kurzu



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Otázka číslo 17 byla částečně otevřená. Respondenti, kteří odpovídali na tuto otázku ANO, byli požádáni o vyjmenování typů kurzů, které absolvovali. Kladně odpovědělo 58 z 83 dotazovaných. V grafu tento počet znázorňuje 70 % ze sta procent. Nejčastěji absolvované byly kurzy oborové (37 z 58 respondentů) a kurzy jazykové (21 z 58 respondentů).

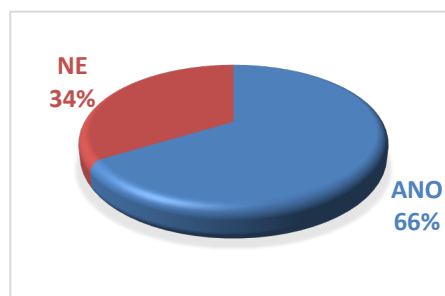
Vzdělávací kurzy neabsolvovalo 25 z 83 dotazovaných. Tento počet je znázorněn v grafu 30 % ze sta procent. Tuto odpověď volili převážně respondenti s vysokoškolským vzděláním.

Otázka č.18: Využili jste poznatky ze školení v praxi?

Tabulka 18: Využití poznatků v praxi

	Absolutní počet:
ANO	55
NE	28

Graf 18: Využití poznatků v praxi



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z výsledků průzkumu vyplývá, že 55 z 83 dotazovaných využilo poznatky v praxi. V grafu tato část zastupuje 66 % ze sta procent. Nejčastěji použité poznatky byly poznatky z oboru a postupy při komunikaci s lidmi.

Druhá část respondentů (28 z 83 respondentů) uvedla, že poznatky ze vzdělávání v praxi nevyužila.

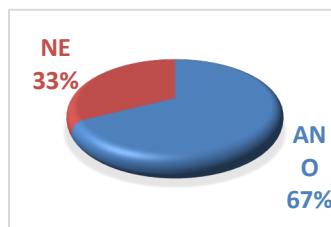
Školení mohou být často čistě teoretická a posluchač si z nich málokdy odnese poznatky, které by mohl použít v praxi, nebo je jejich aplikace moc náročná a zaměstnanec neví, jak si s ní poradit. Další možností je, že školený nebyl dostatečně zaujat probíranou problematikou, na základě toho nebyl schopen přenést poznatky do výkonu zaměstnání

Otázka č.19: Máte ambice na kariérní růst?

Tabulka 19: Ambice na kariérní růst

	Absolutní počet:
ANO	56
NE	27

Graf 19: Ambice na kariérní růst



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z 83 dotazovaných odpovědělo 56 kladně, tedy že mají ambice na kariérní růst. V grafu tento počet zastupuje 67 % ze sta procent.

Záporně odpovědělo 27 z 83 dotazovaných. Tito respondenti nemají ambice na kariérní růst. Menšina je zastoupena v grafu 33 % ze sta procent.

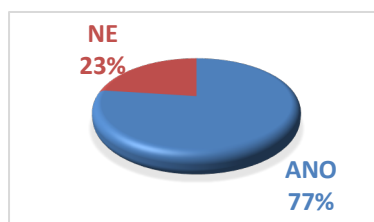
Z dotazníku vyšlo, že 56 z 83 respondentů má ambice na kariérní růst. Z průzkumu vyplývá, že ambice na kariérní růst mají respondenti ve věku 20-41 let.

Otázka č.20: Vzděláváte se nějakým způsobem sám/a v oboru?

Tabulka 20: Samostudium v oboru

	Absolutní počet:
ANO	64
NE	19

Graf 20: Samostudium v oboru



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření).

Z otázky průzkumu na oborové sebevzdělávání odpovědělo 64 z 83 respondentů ANO. Tito respondenti se sami vzdělávají v oboru. Tato většina je v grafu vyznačena jako 77 % ze sta procent.

Z 64 respondentů odpovědělo 15, že se dále vzdělává na vysoké škole. Tato odpověď na otázku byla nejčtenější. Další odpovědi byly: vzdělávání v oboru, vzdělání pomocí internetu, vzdělávání pomocí odborné literatury, jazykové vzdělávání.

Z 84 odpovědělo 19 respondentů, že se dále samostatně nevzdělávají v oboru. Tato část je v grafu číslo 20 zastoupena 23 % ze sta procent. Všech 19 respondentů zastupuje dělnickou profesi

6 POROVNÁNÍ HYPOTÉZ S VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na začátku vlastního šetření byly stanoveny tři hypotézy, které se v rámci analýzy potvrdí, nebo naopak vyvrátí.

Hypotéza číslo jedna zněla následovně: „K profesnímu vzdělávání je více vnitřně motivováno 60 % zaměstnanců vykonávajících manažerskou profesi.“ Tato hypotéza byla zcela vyvrácena. Podle průzkumu jsou zaměstnanci vykonávající manažerské funkce motivováni k profesnímu vzdělávání finančně a při výkonu zaměstnání nejvíce preferují finanční odměny 38 %, či sociální vztahy 24 %. Jejich motivační orientace tedy není vůbec zaměřena na další vzdělávání v oboru.

Hypotéza číslo dvě se zabývala otázkou motivace k profesnímu vzdělávání a věku. Tato hypotéza zněla následovně: „K profesnímu vzdělávání jsou méně motivováni zaměstnanci starší 41 let než zaměstnanci věkové kategorie 21-41.“ Tato hypotéza byla potvrzena. Dle výzkumu jsou motivováni více zaměstnanci mladší 41 let. Jednalo se především o respondenty zastávající manažerské nebo úřednické funkce, kteří se musejí dále vzdělávat, kvůli novým trendům, nebo inovacím v oboru.

Hypotéza číslo tři se zabývala otázkou motivace k profesnímu vzdělávání na zprostředkovaného zaměstnavatelem a k profesnímu vzdělávání mimo pracoviště. Hypotéza měla následovné znění: „80 % zaměstnanců je více motivováno k profesnímu vzdělávání mimo zaměstnání, než k vzdělávání zprostředkovanému zaměstnavatelem.“ Tato hypotéza byla opět vyvrácena, jelikož počet respondentů, kteří odpověděli, že je pro ně důležité vzdělávání v oboru (75 %), byl skoro totožný s počtem respondentů, kteří odpověděli, že se zabývají oborovým samostudiem (77 %).

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce byla analýza postojů zaměstnanců k profesnímu vzdělávání. Analýza byla provedena pomocí vyhodnocení dotazníků na danou tematiku respondentům. Šetření zkoumalo profesní orientaci respondentů, jejich motivaci v zaměstnání a vztah k profesnímu vzdělávání na i mimo pracoviště.

Dílčím cílem práce, bylo podání návrhů na zlepšení motivačního systému firemního vzdělávání. Tato doporučení se opírají o teoretickou část bakalářské práce, ve které je popsán ideální postup při motivování a vzdělávání zaměstnanců.

Aplikovanou metodou pro sběr dat byl polo-strukturovaný dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami. Dotazník měl dvacet otázek s možností volby a s případným odůvodněním odpovědi. Odůvodnění odpovědi respondenta bylo použito v analýze výsledků, jako důvod, proč otázka vyšla právě tímto způsobem.

První kapitola teoretické části práce se zabývala vymezením základních pojmů motivace. Vycházela z psychologické odborné literatury a objasnila základní pojmy spojené s motivací. Dále se tato kapitola zaměřila na problematiku motivace výkonu. Následně v další subkapitola práce objasnila motivaci k učení dospělého, která má velký význam při profesní vzdělávání.

Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá problematikou vzdělávání dospělých, jako celku. Práce se zaměřila na didaktické aspekty vzdělávání dospělého. Byly zde uvedeny přístupy teoretiků v této oblasti andragogické vědy. Na tuto subkapitolu navazují problematika vzdělávání, rozvoje, utváření znalosti společnosti, která se zabývá obecnými problémy ve vzdělávání dospělých. Na tuto subkapitolu navázala kapitola vzdělávání zaměstnanců a následně popisovala formy vzdělávání zaměstnanců.

Třetí kapitola teoretické části práce se zaměřila na problematiku řízení lidských zdrojů ve vztahu k vzdělávání zaměstnanců. Jako důležité téma profesního vzdělávání, zde uvedla problematiku kompetencí a kvalifikací v zaměstnání. Tato kapitola se částečně zaměřila na přístupy k vzdělávání zaměstnanců, význam vzdělávání zaměstnanců a cíle vzdělávání v organizaci. Stěžejním tématem kapitoly byly metody vzdělávání

zaměstnanců, které byly v práci podrobně rozepsány. Kapitulu zakončilo téma efektivity vzdělávání a její měření.

Praktická část se zabývala hypotézami, které stanovila analýza. Na základě analýzy byly stanoveny tři hypotézy. Výzkum byl proveden pomocí dotazníku, ve kterém měly respondenti možnost, vyjádřit se k dané problematice. Jejich vyjádření byla následně zpracována pomocí tabulek a grafů do praktické části. Takto zpracovaná vyjádření byla popsána v legendách. Legenda vždy vysvětlila, jak respondenti odpovídali na otázky a proč tak odpovídali. Následně bylo šetření porovnáváno s hypotézami a ty byly následně buď potvrzeny nebo vyvráceny.

Z výsledků šetření vyplynulo, že většina respondentů je motivována k výkonu zaměstnání zejména finančně. Motivace k výkonu zaměstnání na základě dalšího profesního vzdělávání, měla velmi malý počet respondentů. Na druhou stranu značná část respondentů odpovídala, že je pro ně důležité další vzdělávání v oboru a, další profesní vzdělávání mimo pracovní prostředí.

Hypotéza číslo jedna: „K profesnímu vzdělávání je více vnitřně motivováno 60 % zaměstnanců vykonávajících manažerskou profesi.“ a hypotéza číslo tři: „80 % zaměstnanců je více motivováno k profesnímu vzdělávání mimo zaměstnání, než k vzdělávání zprostředkovanému zaměstnavatelem.“, byly v praktické části vyvráceny. Potvrzena byla pouze hypotéza, která se zabývala problematikou věku a motivace ke vzdělávání. Kdy se potvrdilo, že zaměstnanci starší 41 let jsou k profesnímu vzdělávání více motivováni než zaměstnanci do 41 let.

Při výzkumu nastaly značné problémy. Jedním z nich byla nedostatečná návratnost dotazníku. Dotazníky byl distribuovány do čtyř společností a z toho se vrátily vyplněné dotazníky pouze z jedné firmy. Počet respondentů byl také dosti neupokojivý, jelikož bylo počítáno se sto respondenty z jedné organizace a vráceno jich bylo pouze osmdesát tři.

Z kapacitních důvodů nebylo možno do bakalářské práce začlenit podrobnější výzkum motivace k profesnímu vzdělávání a zájmového vzdělávání. Autorka doporučuje začlenit podrobnější zkoumání této problematiky do eventuální příští diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTÁK J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BENEŠ M. 2014., *Andragogika*, 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.
- FARKOVÁ M., 2017. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 3. Praha: Universita Jana Ámose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-130-0.
- FIALA B., 2006. *Motivace zaměstnanců pro vzdělávání (jejich vystupování a jednání, studium v dospělém věku)*. Praha: ISBN
- HAVLÍČKOVÁ D., ŽÁRSKÁ K., 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Comunica a.s. ISBN 978-80-87449-18-9. Dostupné z: <https://play.google.com/books/reader?id=vpDeBgAAQBAJ&hl=en&pg=GBS.PA2>
- JANDOUREK J., 2009. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-644-5.
- MUŽÍK J., 2012. *Profesní vzdělávání dospělých. Ekonomické, společenské, metodologické a andragogické aspekty*. Praha: Wolters – Kluwer. ISBN 978-80-7357-738-4.
- NAKONEČNÝ M., 2014. *Motivace lidského chování*. Vyd. 3. Praha: Academia. ISBN 978-80-7387-830-6.
- PAULOVČÁKOVÁ L. a kol., 2015. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-106-5.
- TURECKIOVÁ M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada: Praha. ISBN 80-247-0405-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

VETEŠKA a kol., 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-09-3.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ARMSTRONG M., 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258-7.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed., 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

MEDCULT. Hypotéza [online]. Zdenka Burešová. ©7.10. 2018. Dostupné z: <http://medkult.upmedia.cz/Keywords/hypoteza-2/>

FTVS CUNI CZ. Definice pojmů a příklady [online]. Dostupné z: http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/definice_hypotezy.htm

NOVINKY.CZ. Stravenky mají stále místo mezi oblíbenými benefity [online]. Jiří Vavroň ©9.04. 2017. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/finance/clanek/stravenky-maji-stale-misto-mezi-oblibenymi-benefit-40028879>

SEZNAM ZKRATEK

HRM - PERSONÁLNÍ MANAGEMENT

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 2: Věková kategorie	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 3: Dosažené vzdělání	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 4: Profese	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 5: Motivační prvek v zaměstnání	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 6: Přehled o benefitech	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 7: Druh benefitu	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 8: Chybějící benefity	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 9: Finanční ohodnocení	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 10: Způsob práce	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 11: Důležitost dojezdové vzdálenosti	Chyba! Záložka není definována.

Tabulka 12: Přístupnost nadřízeného k diskuzi 55

Chyba! Záložka není definována.

Tabulka 13: Důležitost pochvaly od nadřízeného 56

Záložka není definována.

Tabulka 14: Vyhovující pracovní doba 55

Tabulka 15: Styk s kolegy po pracovní době 57

Tabulka 16: Důležitost vzdělávání v oboru 58

Tabulka 17: Absolvování vzdělávacího kurzu..... 58

Tabulka 18: Využití poznatků v praxi 59

Tabulka 19: Ambice na kariérní růst 60

Tabulka 20: Samostudium v oboru 61

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví **Chyba!**

Záložka není definována.

Graf 2: Věková kategorie **Chyba!**

Záložka není definována.

Graf 3: Dosažené vzdělání **Chyba!**

Záložka není definována.

Graf 4: Profese **Chyba!**

Záložka není definována.

Graf 5: Motivační prvek v zaměstnání	Chyba!
Záložka není definována.	
Graf 6: Přehled o benefitech	Chyba!
Záložka není definována.	
Graf 7: Druh benefitu	Chyba!
Záložka není definována.	
Graf 8: Chybějící benefit	Chyba!
Záložka není definována.	
Graf 9: Finanční ohodnocení	51
Graf 10: Způsob práce	52
Graf 11: Důležitost dojezdové vzdálenosti	53
Graf 12: Přístupnost nadřízeného k diskuzi	54
Graf 13: Důležitost pochvaly od nadřízeného	55
Graf 14: Vyhovující pracovní doba	56
Graf 15: Styk s kolegy po pracovní době	57
Graf 16: Důležitost vzdělávání v oboru	58
Graf 17: Absolvování vzdělávacího kurzu	59
Graf 18: Využití poznatků v praxi	60
Graf 19: Ambice na kariérní růst	60
Graf 20: Samostudium v oboru	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

Vážený respondente,

tímto si Vás dovoluji požádat o laskavé vyplnění ankety, jejímž cílem je získat vaše názory na motivaci pracovníků ve vaší společnosti. Dotazník je anonymní a konkrétní připomínky nebudou spojovány s konkrétními autory.

Děkuji Vám za váš čas a pomoc při získávání dat k zpracování výzkumu pro mou bakalářskou práci.

S úctou

Jana Burešová

1. Jste:

- a.) Muž
- b.) Žena

2. Jaký je Váš věk?

- a.) 20-30
- b.) 31-40
- c.) 41-50
- d.) 50+

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a.) Základní
- b.) Vyučen bez maturity
- c.) Vyučen s maturita
- d.) Středoškolské
- e.) VOŠ
- f.) Bc.
- g.) Mgr./Ing.
- h.) PhDr./ MUDr.

4. Jaká je Vaše profese?

- a.) Dělnická
- b.) Manažerská
- c.) Úřednická

Jiná

5. V zaměstnání preferujete?

- a.) Finanční odměny
- b.) Nefinanční benefity
- c.) Sociální vztahy

- d.) Další vzdělávání v oboru
- e.) Kariérní růst

6. Máte přehled o benefitech poskytovaných zaměstnavatelem?

- a.) ANO
- b.) NE

7. Nejčastěji využíváte?

- a.) Stravenky
- b.) Důchodové pojištění
- c.) Příspěvek na volnočasové aktivity

Jiné

8. Který benefit Vám v nabídce chybí?

.....

9. Cítíte se dostatečně finančně ohodnocen?

- a.) ANO
- b.) NE zdůvodněte prosím svou odpověď

.....

10. Preferujete práci:

- a.) v teamu
- b.) samostatně

11. Je pro vás důležitá dojezdová vzdálenost do práce?

- a.) ANO
- b.) NE

12. Je váš nadřízený přístupný diskuzi?

- a.) ANO
- b.) NE

13. Je pro Vás důležitá pochvala od nadřízeného?

- a.) ANO
- b.) NE

14. Vyhovuje Vám vaše pracovní doba?

a.) ANO

b.) NE zdůvodněte prosím svoji odpověď.

.....

15. Stýkáte se s kolegy po pracovní době?

a.) ANO

b.) NE

16. Je pro Vás důležité vzdělávání v oboru?

a.) ANO

b.) NE

17. Absolvovali jste nějaké vzdělávací kurzy?

a.) ANO – jaké?

.....

b.) NE

18. Využili jste poznatky ze školení v praxi?

a.) ANO jaké?

.....

b.) NE

19. Máte ambice na kariérní růst?

a.) ANO

b.) NE

20. Praktikujete sebevzdělávání?

a.) ANO jaké?

.....

b.) NE

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Burešová

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: denní

Název práce: Motivace k profesnímu vzdělávání

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 65

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 11

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Ing. Magda Neuwirthová, PhD.