

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců městských policíí
Further professional training and development of municipal police staff

Petr Fišer

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

2023

Odevzdáním této diplomové práce s názvem „Další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců městských policí“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených zdrojů a odborné literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2023

Rád bych na tomto místě poděkoval svému vedoucímu diplomové práce panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA, za jeho ochotu, profesionální přístup, cenné rady a čas věnovaný této práci. Jeho přístupu a moudrosti si velmi vážím.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na identifikaci vzdělávacích potřeb zaměstnanců městských policíí a definuje možné oblasti dalšího profesního rozvoje. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku cílů a poslání městské policie, její specifika z hlediska rozvoje a dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců. Součástí teoretického rámce byla zpracována problematika celoživotního vzdělávání a učení, motivace k profesnímu rozvoji a možnosti dalšího profesního vzdělávání zaměstnanců, resp. strážníků. V empirické části byly zkoumány, tj. analyzovány a identifikovány vzdělávací potřeby zaměstnanců – strážníků zařazených k obecním / městským policiím a na základě zjištěných výsledků byly definovány oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků. Důraz byl kladen na aktuální společenská témata, která ovlivňují práci strážníků. Tematika celoživotního učení strážníků byla nahlížena optikou současného technologického a znalostního vývoje. Vizualní století, jak je dnešní doba nazývána, je ovlivněno geopolitickými, globálními a sociálními aspekty. Tyto proměny zásadním způsobem ovlivňují chování lidí – občanů, ale i samotných strážníků, kteří dohlízejí na bezpečí v obcích a městech. Proto i oblast dalšího profesního vzdělávání strážníků obecních policíí musí být přizpůsobována aktuálním tématům a rizikům vyplývajícím ze současné neklidné doby, poznamenané covidovou pandemií a současnou válkou na Ukrajině i energetickou krizí. Povolání strážníka je velmi náročné, a to nejen po profesionální, fyzické a psychické stránce, ale především po stránce morální.

KLÍČOVÁ SLOVA

městská policie, identifikace vzdělávacích potřeb, strážník obecní (městské) policie, další profesní vzdělávání, celoživotní vzdělávání, profesní rozvoj

ABSTRACT

The thesis focuses on the identification of the training needs of municipal police employees and defines possible areas of further professional development. The theoretical part focuses on the characteristics of the objectives and mission of the municipal police, its specifics in terms of development and further professional education of employees. Part of the theoretical framework has been developed the issues of lifelong education and learning, motivation for professional development and the possibilities of further professional education of employees or officers. In the empirical part, the educational needs of employees – constables assigned to municipal / city police forces were examined, i.e. analysed and identified, and based on the results, areas of further professional education and development of employees were defined. Emphasis was placed on current societal issues that affect the work of constables. The topic of lifelong learning of officers was viewed through the lens of current technological and knowledge developments. The visual century, as the present era is called, is influenced by geopolitical, global and social aspects. These transformations fundamentally affect the behaviour of people – citizens, but also the officers themselves who oversee the safety of towns and cities. Therefore, the field of continuing professional education of municipal police officers must be adapted to the current issues and risks arising from the current turbulent times, marked by the covid pandemic and the current war in Ukraine, as well as the energy crisis. The profession of a police officer is very demanding, not only professionally, physically and mentally, but above all morally.

KEYWORDS

municipal police, identify needs of education, municipal officer, further professional education, lifelong learning, professional development

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Celoživotní vzdělávání a koncept učící se společnosti	11
1.1 Význam a vývoj myšlenky celoživotního vzdělávání.....	11
1.2 Další vzdělávání	13
1.3 Od vzdělávání k všeživotnímu učení	18
1.4 Trendy v oblasti celoživotního učení	20
1.5 Učící se organizace	22
2. Učení se, vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v kontextu dalšího profesního vzdělávání	24
2.1 Vzdělává a rozvoj zaměstnanců – systematický přístup	26
2.2 Moderní učení na pracovišti.....	30
2.3 Rozvoj profesních kompetencí v organizaci	34
3. Analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb zaměstnanců	36
3.1 Obecné vzdělávací potřeby zaměstnanců – teoretická východiska.....	36
3.2 Zjišťování (identifikace) vzdělávacích potřeb	37
3.3 Analýza vzdělávacích potřeb	41
4. Cíle a poslání Městské policie Krupka.....	43
4.1 Charakteristika organizace	43
4.2 Postavení, povinnosti a oprávnění strážníka	47
4.3 Vztah Ministerstva vnitra ČR a obecní policie	49
5. Identifikace vzdělávacích potřeb a rozvoj strážníků městské policie	51
5.1 Prevence delikvence a kriminality	51
5.2 Vzdělávacích potřeby v oblasti prevence kriminality u strážníků městské policie ..	54
5.3 Mentoring u strážníků městské policie	58
II. EMPIRICKÁ ČÁST	62
6. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
6.1 Cíle výzkumu, časový harmonogram a organizace výzkumu.....	62

6.2 Použitá metodologie výzkumu	62
6.3 Rozhovory s vedoucími pracovníky obecní (městské) policie	64
6.4 Dotazníkové šetření realizované u strážníků městské policie.....	72
6.5 Shrnutí a diskuse	79
Závěr	83
Seznam použitých informačních zdrojů	85
Právní a vnitřní předpisy	90
Seznam použitých zkratek	91
Seznam schémat, grafů a tabulek.....	92
Přílohy.....	93

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá identifikací vzdělávacích potřeb zaměstnanců městských policíí Ústeckého kraje a definuje možné oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje. Teoretická část se obecně zaměřila na charakteristiku cílů a poslání městské policie, její specifika z hlediska řízení a dále na analýzu systému dalšího profesního vzdělávání a rozvoje příslušníků městských policíí. Součástí teoretického rámce je problematika celoživotního vzdělávání, motivace k profesnímu rozvoji a možnosti dalšího profesního vzdělávání pracovníků. V empirické části jsou analyzovány a identifikovány vzdělávací potřeby pracovníků zařazených k městským policíím a na základě zjištěných výsledků jsou definovány oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků.

Současná ekonomicko-sociální očekávání vztahovaná vůči učení se a dalšímu profesnímu vzdělávání nejsou podle Novotného (2008) malá. (Mimo jiné je dlouhodobě formulován a rozvíjen požadavek, aby učení se a vzdělávání přispívalo k zaměstnatelnosti jedince a konkurenceschopnosti ekonomiky.“ (Novotný, 2008, s. 113) I když i tato očekávání se v posledních 5 letech významně proměňují. Jednak díky změnám v oblasti procesů globalizace (dávané ve vztahu k odlišnému chápání regionálního, resp. lokálního), proměnám souvisejícím s proběhlou covidou pandemií, aktuálně probíhající energetickou krizí a válečným konfliktem na Ukrajině. Mezi další faktory patří i rozvoj technologií a transfer znalostí, rozvoj informačních a komunikačních technologií, pokrok v oblasti robotizace, automatizace a umělé inteligence (Veteška, 2016 a Veteška a Kursch, 2019).

Požadavky na znalosti a dovednosti pracovníků v současné postmoderní (neoliberální) společnosti se velmi rychle mění a jedinec, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti (profesní kompetence) neustále prohlubovat a rozšiřovat (Koubek, 2009). „Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem.“ (Koubek, 2009, s. 252)

Proměny společnosti primárně vycházejí z ekonomických a sociálních principů a okolností. Jsou ovlivňovány globalizací, rozvojem technologií a znalostí. Ovlivňují jak sociální, tak kulturní oblast lidského života. „Automatizace a robotizace lidské práce, umělá inteligence, globalizace a další faktory, které ovlivňují nutnost a potřebu

získávání a rozvíjení kompetencí, ať již klíčových, profesních nebo transverzálních, směřují k celoživotnímu učení a rozvoji lidí. Kompetenční přístup se stále jeví jako progresivní a efektivní model, neboť zahrnuje prvky osobnostní i profesní.“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 10)

Efektivní a cílené řízení pracovního výkonu je nezbytné pro úspěch organizace a její konkurenceschopnost. „Proces řízení pracovního výkonu může sloužit jak k identifikaci potřeby vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, tak k stimulaci zaměstnanců, aby svých schopností co nejlépe využívali. Připravené soustavy a profily schopností mohou usnadnit definování požadovaných schopností a chování během výběru, rozvoje i odměňování zaměstnanců. Cílem by mělo být uplatňovat soubory vzájemně se doplňujících a podporujících strategií a činností zabezpečování lidských zdrojů.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 259)

Cílem diplomové práce bylo analyzovat možnosti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků ve specifické organizaci – městské policii. Dále identifikovat vzdělávací potřeby strážníků a definovat jednotlivá témata vhodná (nezbytná) pro rozvoj pracovníků. V rámci empirické části byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou vzdělávací potřeby strážníků městské policie v oblasti dalšího profesního vzdělávání?

VO2: Jaký vliv mají regionální specifika na další profesní vzdělávání strážníků městské policie?

VO3: Jaké rozvojové a vzdělávací metody jsou využívány u dalšího profesního vzdělávání strážníků městské policie?

Proto můžeme konstatovat, že rozvoj vzdělávání dospělých je zásadní pro úspěch jedince, rozvoj společnosti a prosperity organizací. Vzdělávání dospělých podporuje udržitelný růst, ochranu životního prostředí a podílí se na rozvoji demokracie. Jenom vzdělaná společnost může chápat vztahy a propojení člověka a přírody, národa s jiným národem, státu s jiným státem a snažit se o jejich účinné pěstování a udržení.

„Individuální vzdělávání zahrnuje procesy a programy, které slouží ke zlepšování schopností jednotlivých zaměstnanců. Strategie individuálního vzdělávání vycházejí z požadavků na lidské zdroje, které jsou vyjádřeny v podobě schopností potřebných k dosahování cílů organizace. Tyto strategie by se měly týkat následujících problémů:

- identifikace potřeby vzdělávání,

- role samostatně řízeného vzdělávání,
- usnadnění vzdělávání na pracovišti,
- podpora individuálního vzdělávání, jako je poradenství, koučování, mentorování, správa zdrojů určených k individuálnímu vzdělávání, e-learning, interní nebo externí vzdělávací programy a kurzy“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 340-341).

„Různé potřeby vzdělávání vyžadují různé metody učení, často jejich kombinaci. Efektivnost učení závisí na tom, do jaké míry organizace věří v učení a podporuje učení.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 347).

Důvodem, proč jsem si vybral téma další profesní vzdělávání a rozvoj zaměstnanců městských policíí, je ten, že již déle než 11 let se v profesním životě věnuji práci strážníka u Městské policie Krupka a mým dlouhodobým zájmem je zjišťování možností dalšího profesního vzdělávání strážníků městských policíí a analyzovat jejich potřeby ve vzdělávání.

Již v bakalářské práci (2019) jsem zkoumal sociálně patologické jevy ve vyloučených lokalitách z pohledu městské policie, a protože v České republice exponenciálně roste počet vyloučených lokalit a s problémy, které tyto lokality přináší, se musí nejen strážníci městských policíí denně setkávat, tak bych rád analyzoval klíčové vzdělávací potřeby strážníků městských policíí nejen v kontextu vyloučených lokalit. ale veškerými potřebami, zda na tyto nově vzniklé situace jsou profesně připraveni.

Městské policie vznikly a vznikají od počátku 90. let 20. století, kdy za dobu jejich takřka 30leté historie prošly celou řadou vývojových změn; avšak stojí za zmínku rychle se měnící doba, která s sebou přináší celou řadu výzev, na které musí městské policie reagovat, například pandemie covid-19 či válka na Ukrajině.

Vzhledem ke všem novým trendům ve vzdělávání dospělých bych rád analyzoval rozmanité možnosti a potřeby strážníků městských policíí, a to zejména v Ústeckém kraji, který mi je blízký a ve kterém zároveň i bydlím a profesně působím. Dále bych chtěl zjistit, jaké potřeby mají přímo zaměstnanci z hlediska dalšího profesního vzdělání a svého rozvoje a co zaměstnanec motivuje k dalšímu profesnímu vzdělávání a rozvoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Celoživotní vzdělávání a koncept učící se společnosti

Tato diplomová práce se zabývá identifikací vzdělávacích potřeb zaměstnanců – strážníků obecních / městských policí v ČR. Vycházíme z konceptu celoživotního vzdělávání a učení, které je v současné době považováno za klíčové edukační paradigma (Veteška, 2016).

Někteří současní odborníci zabývající se teorií a praxí vzdělávání „vycházejí z přesvědčení, že vzdělávání a učení má hodnotu samo o sobě, a nikoli jen hodnotu instrumentální (Celoživotní učení pro všechny, 1997). Zdůrazňují touhu po všeobecné dostupnosti vzdělávacích možností, bez ohledu na věk, pohlaví nebo profesi. Třetím společným prvkem je uznání významu neinstitucionálního učení v různých prostředích, tedy bez závislosti na vzdělávacích institucích.“ (Veteška, 2016, s. 93)

1.1 Význam a vývoj myšlenky celoživotního vzdělávání

Myšlenka celoživotního učení – a s ní spojené kurikulární reformy – „představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 7).

Takto chápaný koncept celoživotního učení a vzdělávání zahrnuje podle Vetešky (2016) „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí. Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života jedince. V současnosti zřejmá preference pojmu učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce.“ (Veteška, 2016, s. 93)

Celoživotní učení je podle OECD „pokračování uvědomělého učení po celou dobu života, na rozdíl od představy, že vzdělávání končí absolvováním školního vzdělávání v nějakém věku. Zdůrazňována je i filozofická podstata konceptu, tj. snaha o pochopení celoživotního učení jako postoje a životní hodnoty.“

Veteška (2016) uvádí společenské, historické a kulturně-antropologické souvislosti rozvoje celoživotního vzdělávání, mezi které řadí např. pokrok lidstva v oblasti znalostí a technologií, potřebu humanizace (jako určitá forma prevence demagogie, válečných konfliktů a sociálního neklidu), usilování o demokracii a rozvoj demokratických hodnot západoevropské civilizace, smysluplné trávení volného času a proměna profesní struktury a požadavků na většinu profesí (související zejména s rozvojem informačních a komunikačních technologií). Jak dále uvádí, „úvahy o celoživotním vzdělávání a učení nejsou nové. Jejich vznik je však datován rozdílně. Prvotní představy podle Beneše (in Veteška, 2009) bezpochyby sahají do antiky a židovské kultury, nalézáme je ale i v neevropských kulturách a filozofiích. Obnoveny byly v renesanci, humanismu a osvícenství. Určitý vrchol představuje dílo Jana Amose Komenského (1592–1670), který spojil filozofické představy s pedagogickým a didaktickým myšlením.“ (Veteška, 2016, s. 93)

Právě J. A. Komenský zastával velmi moderní postoj k celoživotnímu vzdělávání. Jeho myšlení je chápáno jako pansofistické, emendační či všenápravné (Veteška, 2016). Hlavní myšlenku představuje spojení „světa jako školy“ s ideou „života jako školy“ (viz Hábl, 2015, s. 131–134 In Veteška, 2016). V *Obecné poradě*, oproti mladší práci *Didaktika*, jedinec končí se vzděláváním ve 24. roku života. Komenský zde nově charakterizuje tři stadia vzdělávání: vzdělávání v mládí, dospělosti a ve stáří. (Veteška, 2016, s. 93) Komenský „považuje i stáří za velmi edukativní. Kdykoli před tím by lidé mohli zemřít, zde však musí, což dává příležitost odvrátit se od pomíjivých věcí, vzdát díky za prožitý život a připravit se na objetí smrti. (...) Konečným cílem veškerého vzdělávání je stále obnova porušené morální přirozenosti, ovšem přidán je pohled na celek, neboť všechny lidské záležitosti jsou vzájemně provázané a na sobě závislé.“ (Veteška, 2016, s. 93)

Za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání jsou podle Vetešky (2016) obvykle považováni Eduard C. Lindeman (1885–1953) a Basil Yeaxlee (1883–1967). Jejich stěžejní názory z 20. let 20. století se dají charakterizovat takto: „Učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém (a vzdělávací politika), vzdělávání se ale nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích (tzv. institucionální vzdělávání). Naopak, všechny zainteresované subjekty, profesní

svazy, odbory, církve, komunity atd. musí podporovat a nabízet vzdělávání svých členů a podporovat i snahy o informální učení“ (Veteška, 2016, s. 94).

V 60. a 70. letech 20. století byly snahy o formulování konceptů celoživotního učení převedeny ve skutečnost. Zásadní podíl na rozvoji CŽV mají mezinárodní organizace, především UNESCO a OECD, později pochopitelně EU a její vzdělávací politiky vycházející z kořenů a principů CŽV tak, jak je vidíme v antickém období a novověku. V tomto období byly sledovány cíle sociálního a kulturního rozvoje společnosti. Principem bylo umožnit vzdělávání všem, bez diskriminace. To se postupně v některých zemích dařilo, i když zásadnější posun můžeme spatřit po kurikulárních reformách z přelomu století. Zajímavé je sledovat vývoj myšlení dvou světů, dvou pohledů: sociální a kulturní vs profesní (pracovní). Ve vyspělých zemích byly postupně přijímány zásady CŽV v rovině politické – stávaly se součástí kurikula školního (počátečního) vzdělávání, stejně jako dalšího. Ovšem i „sebelepší idea potřebuje pro svou realizaci vhodné historicko-spoolečenské podmínky. Jedná se o dobu společenské a hospodářské prosperity, zrychlujícího se vědeckého a technologického pokroku a demokratizace západních společností. Prosadila se myšlenka rovnosti šancí ve vzdělávání. Zároveň se začalo uznávat, že stávající školství není schopné zajistit potřebné kvalifikace pro hospodářský růst a pro společenský rozvoj. Pociťovaná krize školství (Coombs, Illich) a také nové kvalifikační nároky tedy stály u zrodu koncepcí celoživotního učení a vzdělávání.“ (Beneš in Veteška, 2009, s. 26)

1.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání (anglicky: *continuing education, further education*) je jednou ze dvou základních etap v rámci konceptu celoživotního učení. Tento a další pojmy je nezbytné vymezit, neboť nejsou vždy používány ve správném kontextu či významu. Další vzdělávání, které navazuje na počátečního vzdělávání, „tvoří druhou, z časového hlediska však mnohem delší etapu života člověka. Další vzdělávání následuje po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (primárního, sekundárního či terciárního) a po vstupu jedince na trh práce. Poměrně vágní definici přináší i zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání z roku 2006, kde se dalším vzděláváním obecně rozumí takové druhy vzdělávacích aktivit, jež nejsou počátečním vzděláním“ (Veteška, 2016, s. 107). Práci v této souvislosti můžeme vymezit jako sociálně-ekonomickou

kategorii. „V procesu společenské práce se tvoří hodnoty. Současně však práce aktivně formuje a rozvíjí psychiku člověka a jeho osobnost“ (Provazník a kol., 1997, s. 121)

Další vzdělávání se členění do tří oblastí – typů, které jsou někdy nazývány edukační subsystémy (Veteška, 2016). Jedná se o:

- (další) profesní vzdělávání (further professional education),
- zájmové vzdělávání (leisure time education),
- občanské vzdělávání (civic education) (Veteška, 2016).

Níže v textu jsou charakterizovány jednotlivé subsystému vzdělávání s důrazem na vzdělávání a učení dospělých. Tzv. občanská výchova v/k demokracii je výchovou k „samosprávě“. Demokratická samospráva znamená, že se občané aktivně podílejí na vlastní správě věcí veřejných; nepřijímají pouze pasivně nařízení či rozhodnutí druhých nebo se nepodřizují požadavkům, které někdo stanoví či určí. Jak to vyjádřil Aristoteles ve své Politice (asi 340 př. n. l.): „Jestliže svoboda a rovnost, jak se někteří domnívají, spočívají hlavně v demokracii, bude jich dosaženo, když se na vládě budou podílet všichni lidé stejně a v maximální míře.“ V demokracii je také možné dosáhnout svobody a rovnosti. Jinými slovy, ideály demokracie jsou nejúplněji naplněny, když se na vládě podílí každý člen politického společenství. Členové politického společenství jsou jeho občany, a proto občanství v demokracii znamená členství v politickém těle. Členství znamená účast, ale ne účast pro účast. Účast občanů v demokratické společnosti musí být založena na informované a kritické reflexi a na pochopení a přijetí práv a povinností, které s tímto členstvím souvisejí. (M. S. Branson: The Role of Civic Education A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network, 1998)

Jak Branson (1998) dále uvádí, občanská výchova v demokratické společnosti se zcela jistě musí zabývat podporou porozumění ideálům demokracie a určitého společenského závazku směrem k hodnotám a principům demokracie – její rozvoji a ochraně. „To však neznamená, že by demokracie měla být prezentována jako utopie. Demokracie není utopie a občané to musí pochopit, aby se nestali cynickými, apatickými nebo aby se prostě nestáhli z politického života, když se nenaplní jejich nerealistická očekávání. Aby bylo občanské vzdělávání účinné, musí být realistické; musí se zabývat hlavními pravdami o politickém životě.“ (Branson, 1998)

Místní komunita může podle Smorawinski (2005) vytvářet jedinečné příležitosti pro podněcování zájmů a uspokojování potřeb jednotlivců i skupin, které v rámci komunity

žijí. Při pokusech o řešení problémů týkajících se kvality života ve volném čase místní společenství oslovuje svými vzdělávacími iniciativami a aktivitami všechny obyvatele. Snaží se je motivovat, zaujmout, ukázat zajímavé a rozmanité možnosti. Vhodně zvolené formy a metody vzdělávání, typ nabídky, její rozmístění a dostupnost by měly vytvářet podmínky pro přátelský vztah všech skupin obyvatel k prostředí, v němž žijí. (Smorawinski, 2005)

V případě dětí a mládeže se to týká např. využití hřišť a hracích ploch, prostorů či zařízení, kde mohou setkávání a různé aktivity ve volném čase organizovat sami mladí nebo dospělí, knihoven, parků, komunitních center, zájmových kroužků atd. Je vhodné, aby v místech bydliště byly dostupné informační systémy (zdroje) o dostupných možnostech a aby byly podněcovány aktivity ve volném čase, stimulovány nové zájmy a podporována účast na volnočasových programech (Smorawinski, 2005).

Další rozměr představuje dobrovolnictví, které je s komunitními aktivitami velmi úzce spojeno. Jak uvádí Veteška (2016), v českém prostředí komunitní vzdělávání není příliš rozvíjeno a realizována, na rozdíl např. od Spojených států. „Měli by být získávání dobrovolníci z řad obyvatel, připravování animátoři a vytvářen vhodný přístup k výchovnému působení během volného času“ (Smorawinski, 2005, s. 2).

Vzdělávání není jen rozvojem profesních dovedností, aby si lidé mohli najít zaměstnání. Dalším cílem vzdělávání a vzdělávacích center obecně je také předávat schopnost žít a pracovat ve společnosti, rozvíjet vlastní individualitu, využívat vlastní potenciál. (Smorawinski, 2005) Učit lidi, učit se je učit – efektivně, smysluplně, podporovat rozvoj demokratických hodnot, vychovávat spokojené, svobodně myslící a zodpovědné jedince, kteří umí efektivně využívat svůj volný čas. „To jsou úkoly, které i přes jejich mírnou ekonomickou zaujatost nelze redukovat pouze na hospodářské požadavky“. (Smorawinski, 2005, s. 2)

Během aktivního života ovlivňují životní styl jedince další priority související s kariérou, rodinou, hledáním životní stabilizace, profesním a společenským životem a jejich vyvážeností. Ty mohou aspirace související s životním stylem během volného času potlačit do pozadí, zejména pokud nebyly jedinci dostatečně motivováni. Sport, hudba nebo zájmy uskutečňované prostřednictvím volnočasových programů „obvykle zanechávají trvalou stopu a podněcují touhu v této činnosti pokračovat. I když jsou někdy tyto touhy ovlivněny či redukovány orientací na důležité životní problémy nebo

nové příležitosti, pokud se vytvoří, je ožíví a znovu je učiní součástí životního stylu jedince.“ (Smorawinski, 2005, s. 2)

Proto je důležité vytvářet pro dospělé jedince příležitosti k účasti na různých volnočasových aktivitách (s edukačním obsahem) a obklopit je rozmanitou nabídkou, která jim účast umožní, a nabízet relevantní informace a vhodné poradenství, které motivaci k tomuto aktivnímu životnímu stylu podněcuje a udržuje (Smorawinski, 2005). „To se týká celého spektra chování ve volném čase – intelektuálního, sociálního, psychologického (emocionálního i duchovního) a fyzického. Často je však žádoucí jednoznačně zdůraznit zvláštní význam dominantní role některých z nich. Tato potřeba může mít kořeny ve zdravotních argumentech – jako faktor podporující zdraví, prevence nemocí, primární prevence, nebo potřeba nápravy vzhledem k nepříznivým podmínkám spojeným s profesní dráhou, životními podmínkami, prostředím, potřebou kompenzace, vyrovnávání nedostatku podnětů v čase zabraném různými povinnostmi profesními či rodinnými.“ (Smorawinski, 2005, s. 3)

Z andragogického hlediska je důležitá animace, která se uplatňuje zejména v rámci zájmového a občanského vzdělávání. V poslední době najdeme prvky animace i v oblasti dalšího profesního vzdělávání. V komunitě dospělých má proto zvláštní význam. S ohledem na její specifika je animace vhodná právě ve volném čase. „Proces animace zahrnuje ovlivňování prostřednictvím šíření informací a poradenství, stimulace a podnětů, vedení a programování. To vše má člověka přimět k přehodnocení starých návyků, pomoci mu objevit vlastní potenciál a rozvíjet ho, ukázat mu nové životní perspektivy a naučit ho novým volnočasovým aktivitám“. (Smorawinski, 2005, s. 3)

Aktivity podněcující aktivitu dospělých ve volném čase mohou a měly by dle Smorawinski (2005) nabízet různé organizační subjekty, např: místní úřady (local authorities) nebo nestátní neziskové organizace (v rámci tzv. dobrovolnictví), jejichž cílem je podporovat a propagovat různé volnočasové, edukační a rozvojové aktivity. Mezi další zařízení, která plní terapeutické, nápravné a kompenzační funkce či podporuje zdravý životní styl prostřednictvím poradenství a zdravotní péče, prevence a lázeňské rehabilitace, řadíme např. ústavy, zařízení, neziskové organizace, státem zřizovaná poradenský a terapeutická zařízení, lázeňská a rehabilitační zařízení. (Smorawinski, 2005)

Významnou funkci ve společnosti zastávají také zaměstnavatelské organizace, podnikatelská a zaměstnanecká sdružení, která realizují integrační programy a nabízejí

rekreaci s cílem posílit vztahy, zvýšit morálku a loajalitu ke sdružení (integrační programy pro zaměstnance, podniková rekreační a kulturní centra, místní cestovní ruch atd.). V neposlední řadě je důležité zmínit knihovny, divadla, koncertní sítě, muzea, galerie atd., která podporují kulturu a rozvoj kulturních kompetencí dospělých. Rovněž profesní a regionální organizace, zabývající se organizovaným trávením volného času, jsou z pohledu zájmového (ale i profesního) vzdělávání významné. Svoji roli rovněž zastávají komerční centra (zábavní centra, bowlingové dráhy, golfová hřiště, tělocvičny, kina, sportovní areály). (Smorawinski, 2005)

„Obvykle se předpokládá, že k užívání volného času není třeba žádných dovedností a že to zvládne každý. Důkazy však svědčí o opaku: užít si volný čas je obtížnější než práci. Mít k dispozici volný čas nezlepšuje kvalitu života, pokud člověk neví, jak ho efektivně využít, a to se v žádném případě nenaučí automaticky.... Všechny tyto důkazy poukazují na skutečnost, že průměrný člověk je špatně vybaven k tomu, aby byl nečinný“ (Csikszentmihalyi, 1997, 65).

Vzdělávání v oblasti volného času je pomocným nástrojem, který umožňuje jednotlivci získat širší povědomí o tom, kde, proč, jak a s kým může realizovat své zájmy a zážitky ve volném čase. Vzdělávání v oblasti volného času také pomáhá jednotlivcům rozvíjet různé způsoby volnočasového chování, které jim umožní přizpůsobit se prostředí tak, aby naplnili potřeby volného času (SRACLC, 2022)¹. Cíle každého programu výchovy ve volném čase jsou podle SRACLC (2022) přizpůsobeny tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám jednotlivých skupin účastníků vzdělávání.

Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: MŠMT (odbor dalšího vzdělávání), 2010.

Jak uvádí dokument MŠMT z roku 2010, další vzdělávání nabývá v kontextu celoživotního učení na významu. V posledních letech zejména s vývojem ICT, rozvojem digitalizace, virtuální a rozšířené reality, robotizace a umělé inteligence. „Hlavním záměrem MŠMT je nejen rozvíjet systém DV tak, aby byl schopný efektivně plnit požadované funkce, a tím přispívat k realizaci navrhovaných cílů a opatření, ale též aby svým pojetím odpovídal konceptu celoživotního učení a mohl být jednoznačně považován za jeho nedílnou součást. DV je oblastí, která se na jedné straně rychle a dynamicky rozvíjí, na straně druhé si v kontextu celého vzdělávacího systému teprve

¹ Special Recreation Association of Central Lake County <https://sraclc.org/about-us/>

hledá své místo. Proto především v dnešní době věnuje MŠMT právě této oblasti zvýšenou pozornost a přispívá tak k formování celého systému i k jejímu dalšímu pozitivnímu rozvoji“ (Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2010, s. 19).

Úvahy o úspěšném občanovi a prosperující společnosti najdeme v řadě evropských dokumentů. MŠMT to v dokumentu vyjádřilo v podobě tabulky 1.

Tabulka 1: Potřeby dospělého občana v 21. století v oblasti vzdělávání

POTŘEBA DOSPĚLÉHO OBČANA	POTŘEBNÝ AKT	POTŘEBNÉ ZABEZPEČENÍ	SYSTÉMOVÝ RÁMEC	HLAVNÍ NÁSTROJ	DALŠÍ NÁSTROJE
ZNÁT	VZDĚLÁVÁNÍ	VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACE	SYSTÉM A PODPORA DV STÁTEM (SCŽU)	PIVO UNIV 2 KRAJE	LEADER ACADEMY KOMPETENCE II KONCEPT
UMĚT	PRAXE	UČENÍ SE PRAXÍ	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ BEZ OHLEDU NA PODPORU STÁTU	MOTIVACE JEDINCE	CENTRA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ UNIV 2 KRAJE
ZÍSKAT DOKLAD NA TO, CO ZNÁM A UMÍM	ZKOUŠKA	AUTORIZOVANÁ OSOBA	NSK, ZÁKON Č.179/2006 SB.	NSK 2	UNIV 3 SYSTÉM UNIV 2 KRAJE
ZÍSKAT DOBROU PRÁCI	PROKÁZAT SVOU KVALIFIKACI	ZAMĚSTNAVATEL	NSP	NSP 2 NSK 2	VZDĚLÁVÁNÍ SLUŽBY ÚP (AKTIVITY MPSV) KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

Zdroj: Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2010, s. 19).

1.3 Od vzdělávání k všeživotnímu učení

Celoživotní učení je podle Jarvise (2004) „efektivním učením v celém čase života: učíme se na základě celku našeho života a učení je téměř synonymem vědomí. Jeho součástí jsou také procesy učení označované jako *life-wide* a *lifetime*, které znamenají, že učení je životem v jeho čase i šíři“ (in Thelenová, 2014, s. 143 In Veteška, 2016, s. 97). „Celoživotní vzdělávání (*lifelong education*) je cílevědomá a institucionalizovaná aktivita, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“ (Veteška, 2016, s. 97). „Všeživotní učení (*lifewide learning*) je chápáno jako učení se v celé šíři života. Je

jednou z dimenzí celoživotního učení a zdůrazňuje koncepční propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení“ (Veteška, 2016, s. 97).

„Celoživotní učení ve své složce věnované dospělým tedy v jistém smyslu přemostňuje obory vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky vzdělávání. Při sledování širších diskusí by bylo možné podlehnout dojmu, že celoživotní učení je jakousi „politizovanou“ variací na tyto koncepty; idea celoživotní učení je skutečně silně napojena (především v Evropě) na politické dokumenty a vnímání této ideje v odborné komunitě není prosto kontroverzí.“ (Novotný, 2008, s. 118). Ideje CŽV však mají i své kritiky a odpůrce.

„Rozlišit lze nejméně tři úrovně, na kterých hlavní aktéři zainteresovaní na profesním vzdělávání dospělých své zájmy vyjadřují a realizují, což představuje nejméně tři rozdílné perspektivy. Jedná se o perspektivu individuální, perspektivu organizace/podniku a perspektivu společenskou, čili širší společenský zájem. Na těchto úrovních lze zájmy analyzovat a vzájemně porovnávat. Zájmem jednotlivce je udržení a obnova vlastní kvalifikovanosti pro vykonávanou profesi, která jedinci zajistí udržení pracovního místa. Zároveň je z pohledu jednotlivce legitimní uvažovat o získání takových znalostí a dovedností, které mu umožní v případě potřeby změnit zaměstnavatele. Individuálním zájmem je také samozřejmě dosažení spokojenosti dané přiměřenou kvalitou profesního i osobního života (srov. Pojerová, Svátek, Bojanovský, 2008). Zájem na profesním vzdělávání dospělých na organizační či podnikové úrovni je dán potřebou udržet a rozvíjet lidský potenciál k výkonu, trvale přizpůsobovat pracovníka potřebám podniku a zvyšovat produktivitu práce (srov. Dolan, Schuler, 1994, Plamínek, 2008, Stacke, 2005). Sama organizace či podnik však představují složitý konglomerát zájmů, kde ne všichni zainteresovaní mají nutně stejný zájem. Pohled na lidské zdroje může být například štěpen podle zájmů „stakeholders“ versus „stockholders“, tedy těch, kdo jsou zainteresováni na procesech, ze kterých sestává chod podniku a těch, kteří jsou zainteresováni především na výkonech podniku (Bierema, D'Abundo, 2004). Pro organizaci či podnik je tedy typické sladění zájmů jednotlivých zainteresovaných skupin, což se týká i realizace profesního vzdělávání dospělých.“ (Novotný, 2008, s. 123).

Další vzdělávání je klíčovým východiskem a zároveň teoretickým rámcem této diplomové práce. Přesněji: další profesní vzdělávání je tím zásadním pilířem, i když i ony dvě již terminologicky tradiční oblasti (tj. občanské a zájmové) jsou a měly by být

v určité symbióze, která profesní složku vhodně doplňuje či rozšiřuje (Veteška, 2016). V posledních letech se hovoří o tzv. work-life balance (což v podstatě znamená jakousi správnou prioritizaci mezi prací a volným časem) a dalších konceptech, které vycházejí z filozofie kvality života a udržitelnosti.

Tato forma vzdělávání – myšleno obecné další vzdělávání – „probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě. Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium.“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 7).² Z pohledu andragogické vědy je této etapě věnována největší pozornost.

Celoživotní vzdělávání a učení předpokládá určitou komplementaritu a prolínání forem učení v průběhu celého života jedince. Proto byly zavedeny pojmy formální a neformální vzdělávání a informální učení.

„Vzhledem k tomu ani termín „celoživotní“ plně nevyhovuje, protože zdůrazňuje pouze časovou dimenzi vzdělávání. V poslední době se proto uplatňuje i termín „všeživotní“ („lifewide“) učení, který zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech prostředích a životních situacích.“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8).

1.4 Trendy v oblasti celoživotního učení

Mezi trendy ve vzdělávání dospělých můžeme řadit jednak využití nových metod a forem, jednak zpracování a prezentaci obsahu vzdělávání. Např. Lochmannová (2020, s. 111) uvádí, že „pokroky v počítačovém modelování, vizualizaci, simulaci a správě dat o výrobcích činí z VR životaschopné alternativy k tradičním procesům realizace produktů ve výrobě. Její použití v průmyslu umožňuje společností snížit náklady na design a výrobu a dále zajistit kvalitu produktu.“

Ve virtuálních světech mohou být účastníci vzdělávání „současně“ vybaveni trojrozměrnými reprezentacemi, více pohledy a referenčními rámci, simultánními

² Strategie celoživotního učení České republiky vychází z obecných předpokladů definovaných Lisabonskou strategií, respektive jejím pracovním programem pro oblast vzdělávání „Vzdělávání a odborná příprava 2010“. V tomto duchu je jejím hlavním smyslem napomoci rozvoji České republiky jako společnosti a ekonomice založených na znalostech.

vizuálními a zvukovými zpětnými vazbami. S pečlivým návrhem a implementací mohou být tyto schopnosti syntetizovány tak, aby vytvořily hluboký pocit motivace a koncentrace vedoucí k zvládnutí složitých materiálů. Bylo vyvinuto několik vzdělávacích aplikací.“ (Lochmannová, 2020, s. 113)

To, že se využití virtuální reality stává velmi významnou, efektivní a platnou součástí řízení lidských zdrojů je nezpochybnitelné. Stejně jako nastupující umělá inteligence a zkoumání jejího využití nejenom v profesním kontextu. Najdeme řadu příkladů, kde jsou oba nástroje využívány. „Pro jednotlivce je jednou z kritických oblastí, na které se virtual human resource development (VHRD) zaměřuje, profesní rozvoj. Intervence VR mohou pomoci při rozvoji lidských zdrojů v různých fázích od vstupu do výstupu. Nástroje VR usnadňují nástup nových zaměstnanců do pracovního procesu, protože se plynule dozvědí o různých otázkách své nové role tím, že integrují postoje, znalosti, dovednosti a chování potřebné pro efektivní fungování. Virtuální prohlídky pracovního prostředí umožňují novým zaměstnancům aklimatizovat se před zahájením práce. Zaměstnanci mohou provádět simulace interaktivních úkolů a ukázky produktů z první ruky v simulacích VR“ (Lochmannová, 2020, s. 129)

Další významné trendy najdeme také v oblasti metod a forem vzdělávání dospělých. Jedná se zejména o využití virtuální a rozšířené reality, umělé inteligence a dalších prvků vycházejících z oblasti ICT. Mezi inspirativní metody v oblasti vzdělávání dospělých patří, již tradičně, mentoring a koučink. Nový význam dostávají také stáže, exkurze a sdílení příkladů dobré praxe.

Jak uvádějí Veteška (2016), Veteška a Kursch (2019) a Kursch (2022), mezi současné trendy v oblasti vzdělávání, resp. dalšího vzdělávání, patří:

- Online vzdělávání: stále více dospělých se učí online, a to pomocí různých platforem, jako jsou online kurzy, video tutoriály, webináře, apod.
- Personalizované učení: dospělí si častěji volí, co se chtějí učit, a preferují se na individualizovaný přístup. Personalizované učení se zaměřuje na potřeby účastníka vzdělávání (klienta) a na míru šitý výukový plán (resp. vzdělávací program).
- Flexibilní přístup: Vzdělávací programy jsou stále více flexibilní a přizpůsobené pracovním a rodinným povinnostem – dochází ke sladování pracovního a osobního / rodinného života (více viz Work-life Balance).
- Učení v průběhu celého života (viz koncept celoživotního učení): Je důležité, aby se dospělí učili i po ukončení počátečního vzdělávání. Navzdory profesnímu a

osobnímu růstu musí dospělí neustále rozvíjet své dovednosti a znalosti (profesní kompetence).

- Nové metody a formy výuky: Kromě tradičních forem výuky, dospělí také mohou využívat nové metody, jako jsou aditivní výroba (3D tisk), virtuální a rozšířená realita, umělá inteligence, gamifikace atd.
- Vstup do digitálního světa: Vzhledem k rychlému rozvoji technologií se kladou nové požadavky na digitální gramotnost dospělých, aby mohli být úspěšní na pracovním trhu, ale i v osobním životě.

V oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků můžeme podle výše zmíněných autorů identifikovat tyto trendy:

- Mikroučení: krátké a specifické výukové aktivity, které umožňují rychlý rozvoj nových dovedností a znalostí.
- E-Learning: využívání digitálních technologií pro realizaci vzdělávacích kurzů a tréninků on-line i off-line v rámci pracovní doby i mimo ni.
- Blended Learning: kombinace tradičních výukových prezenčních metod s moderními digitálními nástroji, jako jsou například online kurzy (workshopy, konference) a webináře.
- Soft skills: Zacílení na rozvíjení tzv. měkkých kompetencí, jako je týmová spolupráce, time management, projektový management, komunikační schopnosti a řešení konfliktů.
- Koncepty vycházející z informálního učení za pomoci sociálních sítí (vycházející např. ze systému on-line mentorování, sdílení zkušeností a spolupráci při řešení problémů).
- Gamifikace: Využití herních prvků, aby se studenti více angažovali a měli lepší možnost vyzkoušet si v praxi nové dovednosti (Veteška, 2016 a Kursch, 2022)

1.5 Učící se organizace

Mezi základní modely vzdělávání a přípravy zaměstnanců v organizacích patří model nečinnosti, nahodilého přístupu, systémového přístupu, strategického přístupu a poslední, pátý model, představuje učící se organizaci.

Jak uvádějí Armstrong a Taylor (2015, s. 349), s konceptem učící se organizace (learning organizations) přišel již v 90. letech 20. století Peter Senge (1990, s. 3 In

Armstrong a Taylor, 2015), který vymezil učící se organizaci jako organizaci „kde lidé soustavně rozšiřují své schopnosti dosahovat opravdu vytoužených cílů, kde se rozvíjejí nové a pokrokové vzorce myšlení, kde se svobodně prosazují kolektivní aspirace a kde se lidé soustavně učí, jak se učit společně“. Později se objevili další definice učící se organizace. Wick a Leon (1995, s. 299) definovali učící se organizaci jako organizaci, která „se soustavně zlepšuje tím, že rychle vytváří a zlepšuje schopnosti nezbytné pro budoucí úspěch“. Pedler a kol. (1997, s. 3) definovali učící se organizaci jako organizaci, která „usnadňuje učení všech svých členů a sama se soustavně přeměňuje“. Garvin (1993) uvedl, že učící se organizace jsou dobré v uskutečňování pěti věcí: Systematické řešení problémů, experimentování, učení se ze zkušeností, učení se od jiných a rychle a efektivní přenášení znalostí v celé organizaci (Armstrong a Taylor, 2015, s. 350)

Pojetí učící se organizace zní podle výše citovaných autorů celkem přesvědčivě, když odůvodňuje uplatňování komplexních vzdělávacích a rozvojových programů. „Nicméně Scarborough a kol. (1999) uvedli, že pojetí učící se organizace se až příliš zabývá vytvářením a fungováním organizace. Naopak se zdá, že se velmi málo pozornosti věnuje tomu, co se lidé chtějí učit, nebo jak se lidé učí. Zdá se, že teoretici, kteří se zabývají pojetím učící se organizace, se zaměřují spíše na zavádění učení než na vytváření klimatu podporujícího učení, přičemž jim unikla důležitá myšlenka, že lidé by měli mít možnost investovat do svého vlastního rozvoje.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 350)

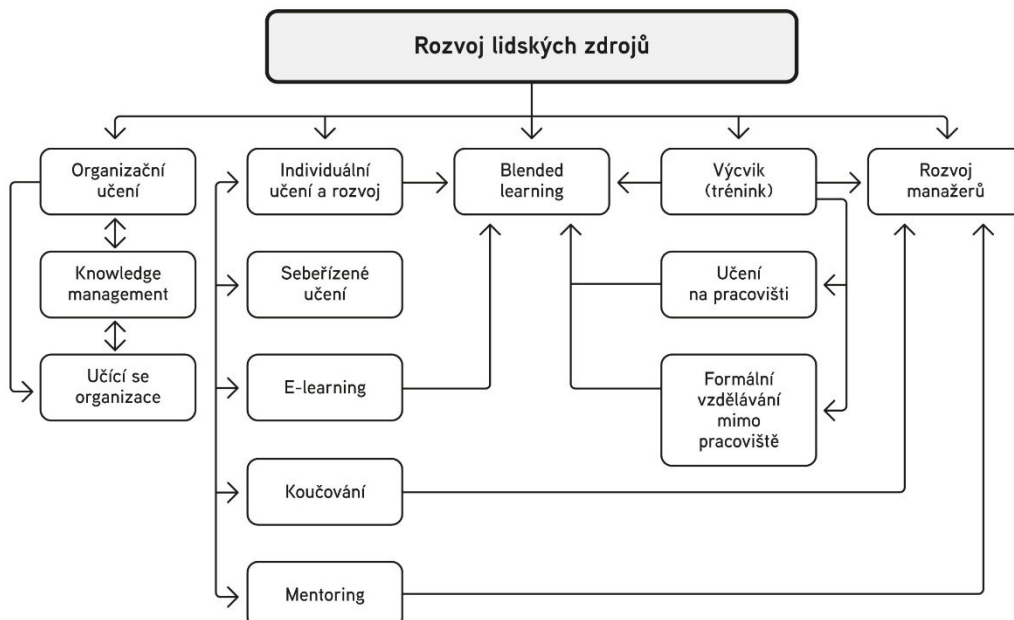
Peter Senge, který ve své knize *The Fifth Discipline* (Pátá disciplína) popularizoval učící se organizace, charakterizoval jí jako místo, „kde lidé neustále rozšiřují své schopnosti vytvářet výsledky, po kterých skutečně touží, kde se pěstují nové a expanzivní vzorce myšlení, kde se uvolňují kolektivní aspirace a kde se lidé neustále učí, jak se učit společně“. K dosažení těchto cílů Senge navrhl využití pěti "technologíí komponent": systémového myšlení, osobního mistrovství, mentálních modelů, sdílené vize a týmového učení. (Harvard Business Publishing, 2023, online)

V podobném duchu definoval Ikujiro Nonaka společnosti vytvářející znalosti jako místa, kde „vynalézání nových znalostí není specializovanou činností... je to způsob chování, ba způsob bytí, v němž je každý pracovníkem se znalostmi“. Nonaka navrhl, aby společnosti využívaly metafory a organizační redundanci k soustředění myšlení, podpoře dialogu a k tomu, aby se mlčenlivé, instinktivně chápané myšlenky staly explicitními.“ (Harvard Business Publishing, 2023, online)

2. Učení se, vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v kontextu dalšího profesního vzdělávání

Obecným cílem politiky vzdělávání v nějaké organizaci je podle Armstronga (2007) „zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné k uspokojení současných i budoucích potřeb organizace. K dosažení tohoto cíle je nutné zabezpečit, aby lidé byli připraveni a ochotni se vzdělávat, chápali, co musejí znát a být schopni dělat, a byli schopni převzít odpovědnost za své vzdělávání tím, že budou plně využívat existující zdroje vzdělávání, včetně pomoci a vedení ze strany svých liniových manažerů.“ (Armstronga, 2007, s. 461). Důležité je nastavit takový systém DPV a umožnit takové vzdělávací programy, které budou pro zaměstnance atraktivní, užitečné a pozitivně hodnocené ze strany nadřízených (vedoucích pracovníků). To, bohužel, není vždy pravidlem. Pracovníci „musejí být motivováni se učit a vzdělávat. Měli by si být vědomi toho, že současnou úroveň jejich znalostí, dovedností nebo schopností nebo jejich současné postoje či chování je třeba rozvinout nebo zlepšit, aby byli schopni vykonávat svou práci ke své vlastní spokojenosti i ke spokojenosti jiných (tedy zaměstnavatele obecně – pozn. autora DP).“ (Armstronga, 2007, s. 462).

Schéma 1: Složky rozvoje lidských zdrojů podle Armstronga



Zdroj: Armstrong (2007, s. 444), upraveno dle Matouš a kol. (2021, s. 58)

Jednotlivé složky ŘLZ jsou rozpracovány ve schématu 1. V ideálním případě jsou provázány s politikou ŘLZ. Pokud jde o usměrňování a zpětnou vazbu v kontextu DPV, je potřeba transparentně nastavit jasný směr a zpětnou vazbu, jak si jednotliví pracovníci vedou, jakých dosahují vzdělávacích výsledků (pokroku) či kde je prostor pro zlepšení (Armstrong, 2007). „Vzdělávání bude pravděpodobně efektivnější, jestliže vzdělávaná osoba bude mít (jasně dané) cíle vzdělávání. Měli by jimi být cíle a standardy výkonu, které budou přijatelné a dosažitelné a umožní této osobě posuzovat své vlastní pokroky ve vzdělávání.“ (Armstronga, 2007, s. 463).

Filozofie vzdělávání v organizaci se dá vyjádřit různými způsoby. Záleží na podnikové strategii, předmětu (zaměření) podnikání, nastaveném interním způsobu DPV atd. Kroky a činnosti směřující ke zlepšení znalostí a dovedností se budou stále více zaměřovat na vzdělávající se pracovníky, případně týmy. (Armstronga, 2007).

Důraz se v budoucnu mnohem více přesune na jednotlivého vzdělávající se pracovníky. Ti budou vedeni k tomu, aby převzali za své vzdělávání více odpovědnosti. (Armstronga, 2007). Je patrné, že do budoucna bude sílit snaha vytvářet klima, prostředí, které bude podporovat efektivní a smysluplné vzdělávání. „Takovéto kroky a činnosti budou tvořit součást integrovaného přístupu k vytváření konkurenční výhody prostřednictvím lidí – zaměstnanců v organizaci.“ (Armstronga, 2007, s. 462).

„Řízení zaměřené na udržitelný úspěch organizace předpokládá zvyšování kvality organizace v dlouhodobém časovém horizontu, kde je dlouhodobá strategie podporována krátkodobými a střednědobými cíli.“ (Paulovčáková, 2020, s. 93) Více k tomuto tématu viz Blažek (2014) a Veteška a Paulovčáková (2018).

Zabezpečování lidských zdrojů se podle Armstronga a Taylora (2015, s. 259) „netýká jen získávání a výběru zaměstnanců, ale všech prostředků, které organizaci umožňují uspokojovat potřebu určitých schopností a chování. Strategie zajišťující to, že organizace má talentované lidi, které potřebuje (strategie řízení talentů), může začínat získáváním a výběrem zaměstnanců, ovšem měla by pokračovat vzděláváním a rozvojem zaměstnanců, aby bylo možné zlepšovat schopnosti a přizpůsobovat chování zaměstnanců, stejně jako by měla zahrnovat plánování následnictví.“

„Vzdělávání a rozvoj jsou definovány jako proces zabezpečující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje. Tento proces usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojovat si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných

organizací, vedení a koučování zajišťovaného liniovými manažery a dalšími subjekty nebo samostatně řízeného vzdělávání zajišťovaného jednotlivci.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 235-236)

„Strategické vzdělávání a rozvoj je přístup, který napomáhá tomu, aby se lidé vzdělávali a rozvíjeli, a který se zabývá tím, jak dosahovat strategických cílů organizace s využitím disponibilních lidských zdrojů a s přispěním uplatňovaných strategií, politik a postupů vzdělávání a rozvoje. Strategické vzdělávání a rozvoj, podobně jako strategické řízení lidských zdrojů, vychází z přesvědčení, že lidské zdroje, jimiž organizace disponuje, hrají při dosahování úspěchu organizace strategickou roli. Politiky strategického vzdělávání a rozvoje souvisejí s tím aspektem strategického řízení lidských zdrojů, který se týká investování do lidských zdrojů a rozvíjení lidského kapitálu organizace.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 336)

„Strategické vzdělávání a rozvoj se zaměřují na vytváření konzistentního a komplexního rámce pro vzdělávání a rozvíjení lidí prostřednictvím vytváření kultury učení a vytváření strategie učení se v organizaci a strategie individuálního vzdělávání. Smyslem je zlepšování schopností disponibilních lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidské zdroje organizace jsou hlavním zdrojem konkurenční výhody. Účelem je tedy rozvíjení lidského kapitálu organizace, stejně jako zabezpečování toho, aby organizace disponovala kvalitními lidmi, které potřebuje pro uspokojování současných i budoucích potřeb.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 337)

2.1 Vzdělává a rozvoj zaměstnanců – systematický přístup

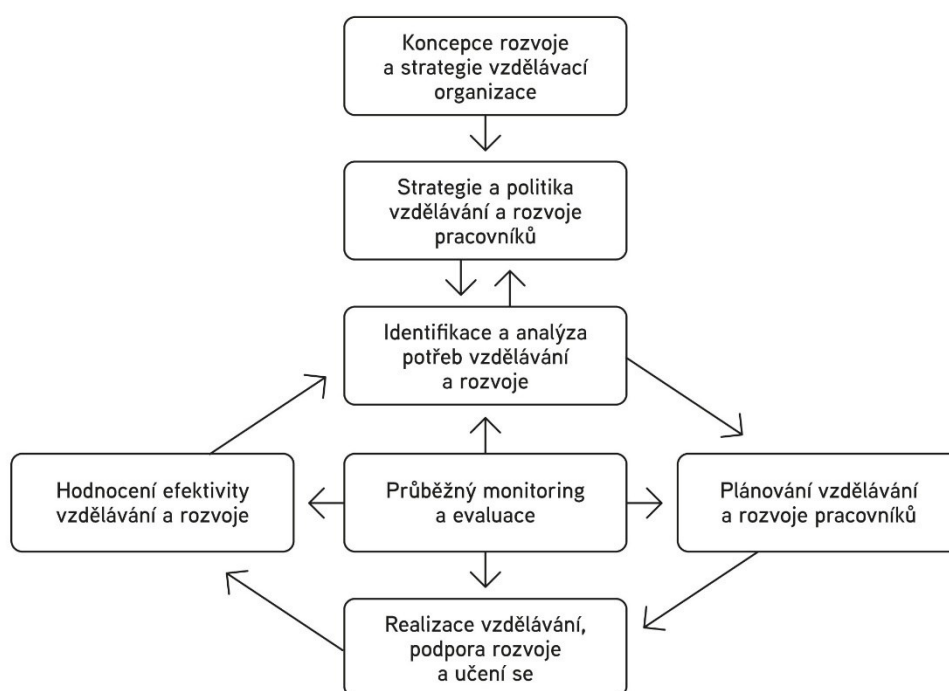
Současné – moderní pojetí „vzdělávání pracovníků v organizaci je dosti proměnlivé v čase a prostoru, závisí na povaze práce a používané technice a technologii v organizaci, na velikosti organizace a na mnoha dalších okolnostech.“ (Koubek, 2009, s. 252)

Obecně platí, že „nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované systematické vzdělávání. Je to neustále se opakující cyklus, vycházející ze zásad politiky vzdělávání, sledující cíle strategie vzdělávání a opírající se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání. (Koubek, 2009, s. 259)

Jako systematické vzdělávání a rozvoj pracovníků Matouš a kol. (2021) označují „opakující se cyklus, který vychází ze zásad podnikové vzdělávací politiky, sleduje cíle podnikové strategie vzdělávání a opírá se o organizační a institucionální předpoklady vzdělávání“ (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 82). V tomto případě se jedná o tzv.

rozšířený cyklus „vzdělávání a rozvoje pracovníků, případně o systému vzdělávání a rozvoje pracovníků. Jak je patrné, obsahují uvedené charakteristiky vazbu tohoto cyklického procesu na celkovou strategii organizace a na politiku vzdělávání pracovníků jako na významné komponenty strategického řízení organizace a rozvoje pracovníků.“ (Matouš a kol., 2021, s. 92)

Schéma 2: Strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků vzdělávacích organizací



Zdroj: Matouš a kol. (2021, s. 93)

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je tradičně považováno za jednu ze základních personálních funkcí. „Cílem je zvýšení individuálního, případně skupinového výkonu zaměstnanců, současně však i jejich stabilizace či posílení přitažlivosti organizace. Spočívá v identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb pracovníků, plánování vzdělávacích aktivit, v zajištění, případně vlastním provedení jednotlivých vzdělávacích akcí či programů a hodnocení výsledků vzdělávání, respektive účinnosti rozvojových programů.“ (Urban, 2004, s. 195) K problematice zjišťování vzdělávacích potřeb viz 3. kapitola této práce.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnance (learning and development – L&D) je firmou plánovaný a organizovaný proces, v němž si jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, které učením přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Tento proces přitom může probíhat interně na pracovišti, nebo externě mimo podnik ve specializovaných zařízeních (Bartoňková, 2010). Vzdelávání zaměstnanců se zaměřuje na formování pracovních schopností v širším slova smyslu, včetně formování sociálních znalostí potřebných při vytváření zdravých mezilidských vztahů mezi zaměstnanci (Koubek, 2007). Rozvoj může být vnímán jako „růst a realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí nebo praxe“ (Amstrong, 2007: 445). Firemní vzdělávání zahrnuje vzdělávání v rámci adaptačního procesu, přípravu pracovníků k pracovní činnosti, prohlubování kvalifikace, rekvalifikaci, profesní rehabilitaci a zvyšování kvalifikace (Bartoňková, 2010). Model cyklu firemního vzdělávání a rozvoje (L&D) zahrnuje identifikaci vzdělávacích potřeb, navržení intervencí, aplikování a vyhodnocení výsledků (Wilton, 2013). (Kulhavý et al., 2017, s. 303)

„Vzdělávání a rozvoj pracovníků by měly být součástí celkové strategie a politiky organizace. Investice organizace do vzdělávání jsou chápány jako návratné – zajišťují organizaci potřebné schopnosti personálu a jsou považovány za výhodu, kterou organizace svým pracovníkům poskytují.“ (Kocianová, 2010, s. 169)

Pojem profesní vzdělávání dospělých znamená „širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu a dokonce i v minulosti. Profesní vzdělávání dospělých představuje širokou škálu vzdělávacích aktivit, učení a úsilí o rozvoj pracovníka v nejšířším slova smyslu, jakkoliv zájmové vzdělávání s možnou vazbou na profesní uplatnění není předmětem explicitního zájmu této kapitoly. V běžné realitě jsou nejviditelnějšími součástmi profesního vzdělávání dospělých například (a) podnikové vzdělávání, tedy vzdělávání pracovníků v rámci organizací ve všech ekonomických sektorech, (b) rekvalifikační vzdělávání, (c) odborně zaměřené studium při zaměstnání.“ (Novotný, 2008, s. 115)

Vzdělávání na pracovišti významně pomáhá zaměstnancům získat profesní dovednosti a znalosti, které potřebují ke své práci³. Může jít o osvojení těchto kategorií v průběhu samotné práce (zaškolení, stínování, rotace práce, hospitace) nebo o rozvoj jejich kariéry. Krátkodobé nebo dlouhodobé učení zaměstnanců v prostředí organizace motivuje jedince. Organizacím pak poskytuje pracovní sílu potřebnou k lepšímu výkonu a přizpůsobení se budoucím výzvám, tj. flexibilní, motivovanou a ochotnou podávat adekvátní pracovní výkony.

S rozvojem technologií, jako je virtuální realita, umělá inteligence, robotizace a automatizace, pociťuje mnoho organizací aktuální potřebu zvýšit nebo změnit kvalifikační strukturu svých zaměstnanců. Např. společnost McKinsey uvádí, že 87 % vedoucích pracovníků má stávající nebo hrozící nedostatek profesních dovedností (Mind Tools for Business, 2021). O některých metodách a formách, které lze považovat v současné oblasti dalšího profesního vzdělávání za trendové, pojednává také předchozí kapitola.

Vzdělávání však nevytváří pouze (profesně orientované) dovednosti, ale také motivuje lidi a vytváří podmínky pro efektivní učení se na pracovišti (Veteška, 2016). Možnost učit se a rozvíjet se je hned po povaze práce nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím spokojenost zaměstnanců (Mind Tools for Business, 2021). To potvrzuje i výzkumná zpráva Studijní inteligence 2020, která zjišťovala, co je motivuje k učení v práci (respondenti tvořily dvě skupiny: jedna před pandemií COVID-19 a druhá během ní). V rámci identifikace klíčových motivačních faktorů byly nejčastější odpovědi tyto:

- dělat svou práci rychleji a lépe,
- obecný kariérní postup,
- držet krok s novými technologiemi/zlepšit (zvýšit) si kvalifikaci,
- mít nárok či předpoklady na povýšení,
- zlepšit své výdělkové (finanční) možnosti.

Zajímavé je srovnání se studenty – absolventy. Organizace se zapojenými studenty mají o 12 % vyšší pravděpodobnost zvýšení produktivity práce a o 28 % vyšší pravděpodobnost rychlejší reakce na měnící se podmínky na trhu (Mind Tools for

³ Mind Tools for Business, 2021. What is Workplace Learning? Dostupné online na <https://mindtoolsbusiness.com/resources/blog/what-is-workplace-learning>.

Business, 2021). Mezi zajímavé aspekty a zjištění, které byly v rámci výzkumné studie získány, patří zejména:

- typy vzdělávání na pracovišti,
- tradičně se vzdělávání na pracovišti dělí obecně na dva tábory (formální nebo strukturované učení, jako je výuka ve třídě, e-learning nebo MOOC, které vedou studujícího; neformální neboli nestrukturované učení, které umožňuje lidem učit se, co chtějí a kdy chtějí – například online zdroje, jako jsou články, videa a podcasty.

Tyto dva zmíněné typy učení se však často překrývají. Formální vzdělávací program (kurz) může například obsahovat video, které si mohou studující pustit ve svém volném čase. Nebo se zaměstnanci mohou využít e-learningového modulu, kdy se jim to hodí – tedy dle vlastních časových možností. Mnoho organizací v současné době právě často upřednostňuje kombinaci formálního a neformálního, synchronního (tj. v reálném čase) a asynchronního (kdykoli) vzdělávání. Jak ukazují výzkumy, tato kombinace forem a metod vzdělávání je efektivní jak pro zaměstnance, tak pro organizace (Veteška, 2016 a Matouš a kol., 2021). „Studie ukazují, že zaměstnanci, kteří mají přístup ke kombinaci aktivit, jsou více motivováni ke vzdělávání než ti, kteří mají přístup k jednomu přístupu. Navíc se ukazuje, že smíšené přístupy jsou efektivnější při zavádění učení do praxe.“ (Mind Tools for Business, 2021)

Klíčovým „zákonem podnikání a úspěšnosti jakékoliv organizace je flexibilita a připravenost na změny. Flexibilitu organizace však vytvářejí flexibilní lidé, kteří jsou nejenom připraveni na změnu, ale změnu akceptují a podporují ji. A tak se zákonitě péče o formování pracovních schopností pracovníků organizace v současné době stává zřejmě nejdůležitějším úkolem personální práce.“ (Koubek, 2009, s. 252)

2.2 Moderní učení na pracovišti

Ještě předtím, než celosvětová pandemie covid-19 změnila přístupy a realizaci vzdělávání, se v rámci organizací, resp. pracovního prostředí, začaly transformovat edukační procesy a implementovat nové ICT nástroje. „Organizace si uvědomily, že učící se nemusí odehrávat vždy jen v učebnách. A zaměstnanci využívali chytré telefony, aby se mohli učit za chodu práce, tj. v průběhu výkonu práce. Ve skutečnosti se využívání digitálních nástrojů pro učení za posledních 10 let více než zdvojnásobilo. A od roku 2018 do roku 2020 se výuka v učebnách a prezenční výuka snížila o 6 %, zatímco online výuka vzrostla o 5 %.“ (Mind Tools for Business, 2021)

Není překvapením, že v roce 2020 došlo k dalšímu skokovému nárůstu digitálních technologií, a to díky prudkému nárůstu e-learningových kurzů, živého online vzdělávání, jako jsou webináře, a využívání online nástrojů na podporu výkonu. (Mind Tools for Business, 2021). Navzdory tomu 90 % organizací nevyužívá přínosů svých digitálních platform a investic. Přesto však plánují investovat více, i když přesně nevědí, proč to nefunguje!⁴

Novotný (2008) se domnívá, že pro „andragogiku (či vzdělávání dospělých, což je obvyklejší výraz v zahraniční literatuře) představuje profesní vzdělávání dospělých pouze jednu z linií vzdělávání dospělých, specifickou svým obsahem. Perspektiva andragogiky je při zaobírání se profesním vzděláváním dospělých významná integrálním pohledem na jedince, který nevytrhuje profesní či odborné vzdělávání z kontextu všech součástí života a vývoje jedince (Novotný, 2008, s. 115) Andragogika se pochopitelně věnuje všem cílovým skupinám dospělých a všem prostředím, kde edukace probíhá.

Specifickou oblast teorie a praxe spojenou s profesním vzděláváním dospělých představuje obor rozvoje lidských zdrojů (z anglického human resource development pak vychází často užívaná zkratka HRD). Rozvoj lidských zdrojů je poněkud zkratkovitě označen pro poměrně komplexní procesy. Fakticky se dále rozpadá na řízení lidských zdrojů a rozvoj pracovníků. Řízení lidských zdrojů má svou náplň blíže k tradiční náplni personalistiky a obecněji managementu, rozvoj pracovníků zase ke vzděláváním dospělých a podnikovému vzděláváním. Současné pojetí akcentuje právě roviny rozvoje pracovníků, přičemž rozvoj lidských zdrojů je definován jako komplex „organizovaných učebních zkušeností poskytovaných zaměstnavatelem ve specifickém čase s cílem nabídnout příležitost ke zlepšení výkonu a/nebo osobnímu rozvoji“ (Novotný, 2008, s. 116)

Rozvoj lidských zdrojů zahrnuje orientaci na tři základní problémy – učení, výkon a změnu, a to v rovině jednotlivce i organizace (Young, 2004). To znamená, že rozvoj lidských zdrojů je koncept na jedné straně širší než koncepty učení a vzdělávání o aspekty ekonomické a řídicí, především je to ale koncept s odlišným jádrem zájmu. Zároveň je třeba si povšimnout, že pro rozvoj lidských zdrojů je rozhodující úroveň pro řešení problematiky rovina organizace. (Novotný, 2008, s. 116)

⁴ Mind Tools for Business, 2021. What is Workplace Learning? Dostupné online na <https://mindtoolsbusiness.com/resources/blog/what-is-workplace-learning>.

Soubor metod zaměřených na identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb se nazývá development centre (často najdeme pod zkratkou DC). Tento diagnostický program je podle Kocianové (2010) zaměřen na silné a slabé stránky účastníků a na jejich rozvojový potenciál. Účastníky jsou oproti assessment centru standardně pouze pracovníci organizace, trvá obvykle 1 až 2 dny, a to v závislosti na velikosti a typu skupiny pracovníků (Kocianová, 2010).

DC je tedy diagnostická metoda určená pro identifikaci aktuální úrovně rozvoje kompetencí zaměstnanců, posouzení potenciálu a identifikaci vzdělávacích potřeb. Development centrum je souborem individuálních a skupinových modelových situací, psychodiagnostických metod, případně dalších diagnostických metod a sociometrie. (Everesta, 2023). Účastníci v konkrétních situacích, které simulují reálné problémy, jsou pozorováni vyškolenými asesory, kteří zaznamenávají chování účastníků. Následuje vyhodnocení podle předem stanovených kritérií.

Poznatky (tj. nové znalosti a dovednosti) získané metodou DC⁵ mohou být účelně „využity při přípravě navazujících programů práce s lidskými zdroji ve společnosti, pro vytvoření individuálních měřitelných plánů osobnostního a profesního rozvoje pro každého účastníka či určení manažerského potenciálu. Zároveň už v rámci DC jsou jednotlivé kompetence zaměstnanců rozvíjeny. Výstupem z development centra jsou individuální zprávy pro každého účastníka, které jsou podkladem pro individuální konzultace s účastníky, a souhrnná zpráva pro zadavatele.“ (Everesta, 2023, s. 3, online).

„Vzdělávání na pracovišti souvisí s učením se na základě pracovních zkušeností. Lidé se učí během vykonávání svěřené práce, přičemž vlastní pracovní zkušenosti vstřebávají a reflektují, aby jim správně porozuměli a mohli je běžně využívat. Vzdělávání na pracovišti je převážně neformální proces, ačkoliv důležitou roli při jeho usnadňování hrají linioví manažeři. Vzdělávání na pracovišti je spojeno se samostatně řízeným vzděláváním a je podporováno koučováním, mentorováním, e-learningem nebo plánováním zkušeností. Vzdělávání na pracovišti může být doplněno formálním výcvikem, ale běžným formálnějším přístupem je prostě zaměřit se více na učení se na základě pracovních zkušeností.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 358) Další přístupy v oblasti personálního managementu uvádějí např. Bělohávek (2000) a Šikýř (2016).

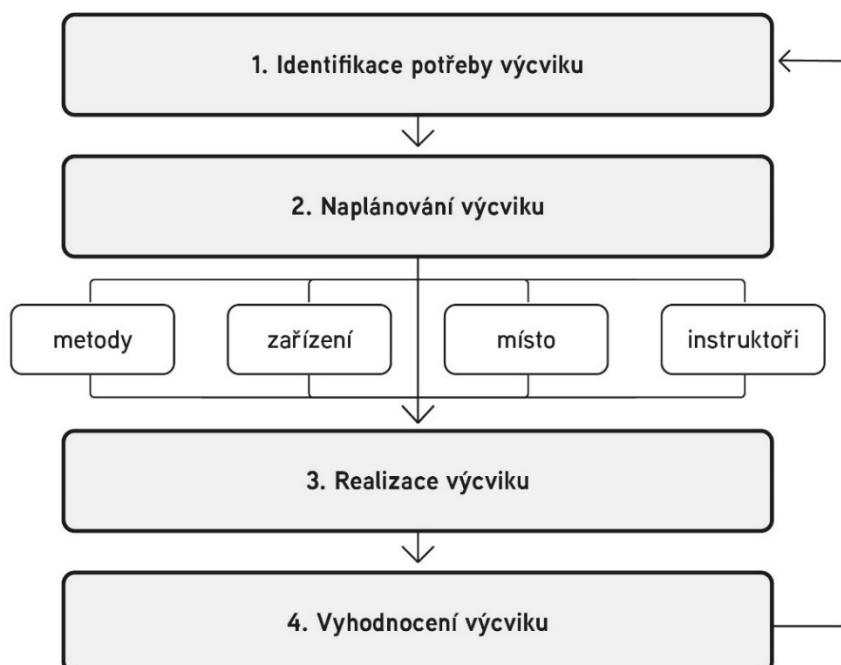
⁵ Everesta, 2023. DC (development centrum). Dostupné online na <https://www.everesta.cz/hr-slovník/dc-development-centrum>

2.2.1 Systematický výcvik

„Za systematický se považuje výcvik, který je speciálně navrhován, plánován, realizován a vyhodnocován, aby uspokojoval konkrétní potřeby. Takový výcvik je zabezpečován lidmi, kteří vědí, jak výcvik provádět, přičemž dopady výcviku jsou pečlivě vyhodnocovány. Původní koncepce výcviku pochází z šedesátých let 20. století, kdy byla vypracována pro účely odvětvových rad pro vzdělávání“. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 364) Jak znázorňuje schéma 3, tento model zahrnuje jednoduchý čtyřfázový cyklus:

1. „Identifikujte potřebu výcviku.
2. Naplánujte program výcviku, který danou potřebu uspokojí.
3. Realizujte výcvik prostřednictvím zkušených a vyškolených instruktorů.
4. Sledujte a vyhodnocujte výcvik, abyste zajistili jeho efektivnost.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 364) Souvislost s výcvikem (a identifikací vzdělávacích potřeb) znázorňuje model, uvedený v rámci schématu 3.

Schéma 3: Model systematického výcviku



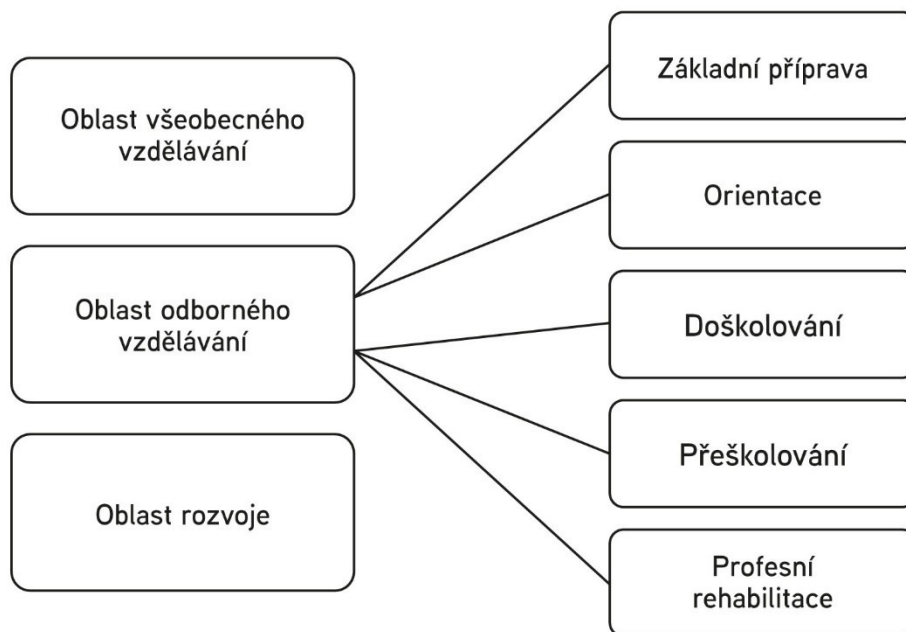
Zdroj: Armstrong a Taylor (2015, s. 364)

2.3 Rozvoj profesních kompetencí v organizaci

Kompetenční modely a kompetenční profily pracovníků podle Vetešky a Tureckiové (2020) implikují vztah chování pracovníků v rámci organizace, které se projevuje v jejich očekávání a motivaci a ve vazbě na jejich další profesní rozvoj. Řízení podle kompetencí umožňuje efektivně nastavit jednak hodnocení, jednak včas identifikuje vzdělávací potřeby a aktivuje následující nutnost dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků.“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 124)

Zejména psychologicky a ekonomicko-profesně orientovaní odborníci jsou nakloněni kompetenčnímu pojetí a rozvoj pracovníků chápou jako nezbytný pro prosperitu organizace a její konkurenceschopnost (Veteška a kol., 2017 In Veteška a Tureckiová, 2020, s. 14). Uvedení autoři zdůrazňují potřebu odlišovat pojem kvalifikace a klíčové kompetence (ty najdeme v kurikulu počátečního vzdělávání jako očekávané výsledky formálního vzdělávání).

Schéma 4: Systém formování pracovních schopností jedince dle Koubka



Zdroj: Matouš a kol. (2021, s. 25)

Andragogické pojetí kompetenčního přístupu ve vzdělávání dospělých zdůrazňuje např. Hroník (2006), Veteška (2010, 2016, 2017), Horváthová (2016), Veteška a Kursch

(2019) a Matouš a kol. (2021). Podle uvedeného autora „vychází z teoretických zdrojů strategického modelu řízení (lidských zdrojů) podle kompetencí a teorie kompetentní organizace, jednak z poznatků managementu lidských zdrojů a rozvoje lidského kapitálu. Tyto poznatky využívá i moderní pojetí personální práce v organizacích, označovaná také jako people management. Zásadní vliv na formování tohoto modelu měla realizace konceptu celoživotního učení. V této souvislosti můžeme zaznamenat i zásadní posun v pojetí a chápání formálních kvalifikací, které se staly pouze jedním kritériem při stanovování požadavků zaměstnavatelů na uchazeče o zaměstnání a pracovníky organizací.“ (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 14)

Více k této problematice viz např. Pilařová (2008), Wagnerová (2008), Řezáč (2009), Dvořáková (2012), Wagnerová a kol. (2012), Šikýř (2014 a 2016) a Veteška (2010, 2017).

3. Analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb zaměstnanců

3.1 Obecné vzdělávací potřeby zaměstnanců – teoretická východiska

Vzdělávací potřeby vznikají podle Palána (2002) jako „hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí“ (Palán, 2002, s. 234). V pracovním kontextu se jedná o určitou absenci profesních kompetencí, tedy požadovaných či očekávaných předpokladů k efektivnímu výkonu pracovních činností, tj. úkolů. „Předním úkolem podnikového vzdělávání / školení je zvyšování kvalifikace zaměstnanců, zajišťovat pokračování ve specializaci i všechny další vzdělávací potřeby podniku.“ (Veteška, 2016, s. 23). Vzdělávací potřeby může rovněž „charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti“.

Jak uvádí Palán (2002), tyto potřeby jsou důležité především v dalším profesním vzdělávání a v profesním, tj. podnikovém vzdělávání a rozvoji zaměstnanců. Upozorňuje na určitý problém je zjišťování vzdělávacích potřeb. Vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou ovlivňovány především trhem práce, ale i vlivy osobnostními a společenskými. “ (Palán, 2002, s. 234).

Veteška (2016) uvádí, že vzdělávací potřeby jedince „jsou v podstatě stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho nebo žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jehož může být dosaženo prostřednictvím nějaké formy vzdělávání. Vzdělávací potřeby jsou na jedné straně ovlivňovány hodnotami, které subjekt sdílí, na druhé straně se stávají motivačním stimulem jeho činnosti. Je přirozené, že vzdělávací potřeby subjektu se mění v průběhu života – jsou odlišné v mládí, v dospělosti, v seniorském věku“ (Průcha, 2014, s. 37 In Veteška, 2016, s. 82).

Vzdělávací potřeby jednotlivce korelují se vzdělávacími potřebami společnosti. V ideálním vztahu by mělo jít o vztah totožnosti. Vzdělávací potřeby vyvolávají vzdělávací poptávku. Z výzkumů vyplývá úzká korelace mezi dosaženou úrovní vzdělání a přípravy na povolání a potřebami dalšího vzdělávání. Při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nevznikají, proto je ve vzdělávání dospělých

potřebné vzdělávací potřeby u některých sociálních skupin nejdříve vyvolat“ (Palán, 2002, s. 234).

S analýzou a identifikací vzdělávacích potřeb, konkrétními kroky v rámci trhu vzdělávání, je propojen marketing a PR vzdělávací organizace (příp. útvar zabezpečující další vzdělávání v rámci podniku). Marketing představuje podle Paulovčákové (2015 In Veteška, 2016) plynulý a kontinuální „proces, který probíhá v dílčích, po sobě následujících krocích. Klíčovým pojmem v tomto procesu je zákazník, uspokojení jeho potřeb a přání, dosažení spokojenosti a zákaznické věrnosti. Cílem je vytvoření a udržení dlouhodobého, vzájemně prospěšného vztahu se zákazníky nebo partnery a dosahování úspěšného dlouhodobého růstu firmy. V této souvislosti je třeba vytvořit profil zákazníka vzdělávání – identifikovat jeho vzdělávací potřeby. To znamená popsat, kdo jím je, jaké jsou jeho charakteristiky, kde se nachází, jaké jsou jeho potřeby a přání, jaké jsou jeho příjmy, jaké má nejvyšší dosažené vzdělání, jak tráví volný čas apod. V oblasti vzdělávání jsou za potřeby považovány seberozvoj, získávání či rozšíření znalostí, dovedností, kompetencí apod. Další potřeby mohou být vytvořeny společností (tzv. společenský požadavek).“ (Veteška, 2016, s. 254).

V rostoucí konkurenci na trhu vzdělávání zůstává pro vzdělávací instituce klíčový, strategický či dominantní prvek identifikovat vzdělávací potřeby cílových skupin a nabízet pro ně adekvátní produkty prostřednictvím marketingové komunikace, a to klasické či elektronické. Internet představuje v současnosti rozvíjející se fenomén, který přináší řadu nových přístupů v marketingu zasahující i oblast vzdělávání. Výhodou těchto nástrojů je vysoká míra interaktivity uživatelů, což je základní podmínkou úspěšného učení člověka. Řada vzdělávacích subjektů sice dnes ještě využívá klasické marketingové nástroje, jako je tištěná reklama, PR články v tištěných médiích, pořady v rozhlasu či televizi, ale obecně platí, že klasické reklamy jsou již lidé přesyceni a stali se vůči ní odolní.“ (Veteška, 2016, s. 255).

3.2 Zjišťování (identifikace) vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je prvním krokem jak v systému, tak i v plánu a v projektu vzdělávací akce. Je to soubor metod, které umožňují určit vzdělávací potřeby jednotlivců i skupin zaměstnanců, s cílem zefektivnit vynaložené prostředky na vzdělávání. Pomocí analýzy dochází k identifikaci skutečných potřeb společnosti v oblasti vzdělávání či rozvoje. Teprve na jejím základě lze efektivně sestavit vzdělávací

program odpovídající reálným nárokům dané společnosti a jejich zaměstnanců. Analýza potřeb vzdělávání v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a firmy jako celku, to vše na základě porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní (ICV, 2010). Při identifikování potřeb vzdělávání musíme začít zjišťováním a porovnáváním dvou úrovní výkonnosti: požadované optimální – plánované výkonnosti, současné (existující, tedy reálné) úrovně výkonnosti. (Bartoňková, 201 a Veteška a Tureckiová, 2020)

Struktura potřeb vzdělávání a jejich analýza

Organizační výkonnost – potřeby vzdělávání by měly být podle Palána (2002) pokud možno vyjádřeny tak, aby z nich byly patrné požadované změny úrovně v rámci struktury organizační výkonnosti a efektivity práce.

Individuální chování a výkonnost – tato úroveň se týká zejména manažerského chování (manažerských funkcí a jejich realizace v rámci řízení a vedení lidí) v nejširším smyslu tohoto slova, t.j. přesahujících oblasti mezilidských vztahů a komunikace, kultury organizace a nových přístupů sladování pracovního a rodinného života s cílem dosažení optimální kvality života.

Kompetence – úroveň kompetence jednotlivce, tj. potřeby vzdělávání se zpravidla definují jako rozdíly mezi existující a požadovanou kompetencí; kompetence zahrnují oblasti související s chováním, jednáním, aktivitou, hodnotami a postoji atd. (Palána, 2002 a Veteška, 2016).

Proces zjišťování vzdělávacích potřeb je také nazýván identifikace či analýza (jako synonyma je najdeme u Palána (2002, s. 245). V této souvislosti uvádí, že „efektivní vzdělávání mu musí vycházet z reálných vzdělávacích potřeb, které jsou předpokladem a výchozí fází pro tvorbu vzdělávacích programů.“ (Palána, 2002, s. 245). Při zjišťování těchto potřeb je účelné kombinovat několik přístupů:

1. Zjišťování požadavků vyplývajících ze specifik a charakteru pracovních míst a porovnání dosavadní odborné přípravy (resp. dalšího profesního vzdělávání) a skutečné kvalifikace pracovníků.
2. Porovnávání optimální (požadované, očekávané) výkonnosti pracovníků a kvality práce jednotlivých pracovníků a pracovních týmů (v pravidelném hodnocení) se skutečnou výkonností a kvalitou práce.

3. Zjišťování vzdělávacích potřeb v rámci rozvojových (a dlouhodobých strategických) záměrů organizačních, technických, technologických či výrobných.
4. Zjišťování a analýza vývojových tendencí u nejprogresivnějších firem oboru – sledování moderních trendů rozvoje.
5. Průběžné zjišťování a monitoring problémů, které se v podnik vyskytují (Palána, 2002, s. 245, upraveno).

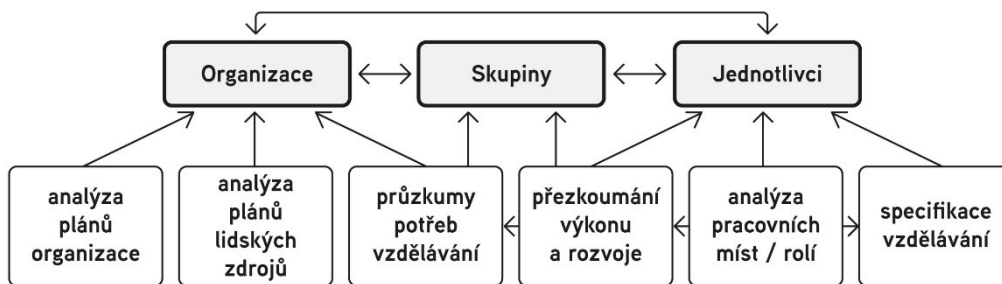
Veškeré vzdělávací aktivity musejí vycházet z poznání a pochopení toho, co se má udělat a proč se to má udělat. Proto je třeba nejprve identifikovat a analyzovat potřeby vzdělávání, a to jak na úrovni organizace, tak na úrovni skupin i jednotlivců, a následně definovat účel vzdělávacích aktivit.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354)

Jak uvádějí Armstrong a Taylor (2015), vzdělávací potřeby se obvykle popisují na „základě obecné představy o tom, co by lidé vykonávající určitou práci měli vědět a umět, například, co by manažeři měli vědět a umět, pokud jde o řízení a vedení lidí. Takový přístup se zdá snadný, ale může být povrchní. Představa o tom, co by lidé vykonávající určitou práci měli vědět a umět, totiž může být natolik obecná, že výsledná vzdělávací aktivita může být pro všechny, stejně jako pro nikoho.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354)

Pozornost by měla být upřena na analyzování mezer ve vzdělání a identifikování potřeb vzdělávání na úrovni organizace, skupin i jednotlivců, jak to znázorňuje schéma 5. „Analýza potřeb vzdělávání na úrovni organizace povede k identifikaci potřeb vzdělávání na úrovni skupin, přičemž analýza potřeb vzdělávání na úrovni skupin povede k identifikaci potřeb vzdělávání na úrovni jednotlivců. Tento proces funguje i obráceně. Jestliže se analyzují potřeby vzdělávání na úrovni jednotlivců, je možné identifikovat některé společné potřeby vzdělávání, které je možné uspokojovat na úrovni skupin.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354)

Dalším faktorem je souhrn – analýzy a identifikace – potřeb vzdělávání na úrovni jednotlivců a skupin. Ten „umožňuje identifikovat potřeby vzdělávání na úrovni organizace, ačkoliv se mohou objevit určité zastřešující potřeby vzdělávání, které se mohou týkat jen organizace jako celku a mohou souviset s dosahováním cílů organizace. Tyto oblasti a metody analýzy potřeb vzdělávání jsou vysvětleny v následujícím textu.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354)

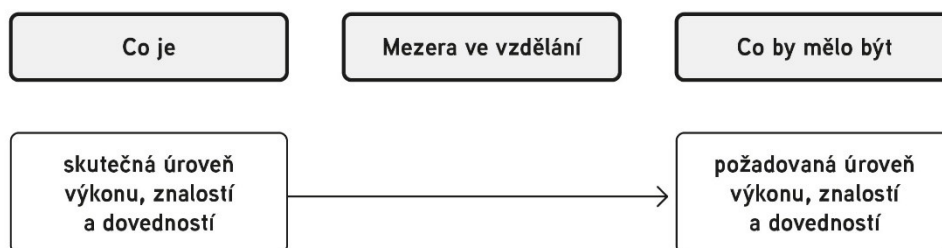
Schéma 5: Analýza potřeb vzdělávání – oblasti a metody



Zdroj: Armstrong a Taylor (2015, s. 354)

Analýza potřeby vzdělávání se často vysvětluje jako proces identifikace mezery ve vzdělání – rozdílu mezi tím, co je a co by mělo být, jak to znázorňuje obrázek 23.2. Analýza mezer ve vzdělání umožňuje identifikovat rozdíly mezi tím, co lidé vědí a umí, a tím, co by měli vědět a umět, takže je možné specifikovat vzdělávací aktivity, které by pomohly existující mezery ve vzdělání zaplnit.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354)

Schéma 6: Mezera ve vzdělání



Zdroj: Armstrong a Taylor (2015, s. 355)

3.3 Analýza vzdělávacích potřeb

Tato forma analýzy představuje proces získávání a následný rozbor dat a informací, které jsou nezbytné pro určení parametrů podnikového vzdělávání a jeho efektivitu (viz též zjišťování vzdělávacích potřeb). (Palán, 2002, s. 14).

Zjišťování spočívající v analýze rozdílu mezi současným stavem výkonu pracovníků a požadovaným výkonem, který chceme dosáhnout včetně zjištění, zda se problém dá řešit vzděláváním, nebo je efektivnější použít jiné nástroje či prostředky. (Palán, 2002, s. 15).

Předmětem analýzy vzdělávacích potřeb je prostor mezi tím, co se skutečně aktuálně děje a tím, co by se v rámci organizace dít mělo. Základním údajem je tedy rozdíl mezi analýzou potřeby pracovních míst a analýzou stávající úrovně pracovníků s ohledem na jejich dovednosti, znalosti, tedy profesní kompetence. „Úroveň pracovních míst musí odpovídat úrovni pracovníků – rozdíl je prostorem pro vzdělávání, resp. jeho nastavení a realizaci. Analyzovat se může i zjišťováním rozdílu mezi požadovaným pracovním výkonem a skutečným současným výkonem. Při této analýze je nutno obezřetně určovat, co na tomto rozdílu lze a co nelze řešit vzděláváním. Na základě tohoto určení se zpracovává plán vzdělávacích aktivit“. (Palán, 2002, s. 15, upraveno).

Vzhledem ke změnám a inovacím by měla být úroveň pracovníků v předstihu a plánované inovace by se měly promítnout do analýzy pracovních míst (viz analýza vývojových trendů). Pro určování potřeb je vhodné podle Palána (2002) použít více metod. Nejpoužívanější jsou zejména:

- (a) metoda práce v terénu (získávání podkladů přímo na pracovištích);
- (b) metoda historická (analýza vývoje daného jevu či procesu s možností použití aproximace);
- (c) metoda srovnávací – typologická (vytváření typů podle vybraných znaků a srovnávání mezi sebou – zjišťují se příčiny rozdílů a následně vyvozují závěry);
- (d) metoda experimentální (záměrné vyvolávání změn v určitém procesu. Sleduje se několik skupin zaměstnanců, majících stejné podmínky. Některé skupiny se proškolí, jiné ne a srovnává se rozdíl výkonnosti);
- (e) metoda monografická – kauzální (všestranná a podrobná analýza jednoho či malé skupiny shodných příkladů (kauz). (Palán, 2002, s. 15).

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že analýza vzdělávacích potřeb zaměstnanců se zaměřuje na cíle organizace a zjišťuje (identifikuje) konkrétní úkoly (aktivity, činnosti) potřebné k jejich dosažení. Cílem je identifikovat nedostatky ve znalostech a dovednostech zaměstnanců a zvolit vhodné nástroje vzdělávání. Tento proces by měl zahrnovat rozhovory s vedoucími pracovníky (manažerem), zaměstnanci a potenciálními zaměstnanci, aby bylo možné zjistit, zda jsou zaměstnanci dostatečně kvalifikovaní pro práci, kterou mají vykonávat. Dále by měl být proveden audit současných znalostí a dovedností zaměstnanců a analýza jejich potřeb směrem k dalšímu profesnímu vzdělávání nebo nastavení kariéry. Na základě těchto informací lze potom stanovit vhodné programy vzdělávání (nebo systém vzdělávacích akcí).

Analýza vzdělávacích potřeb by měla vycházet z potřeb organizace, ale také by měla reflektovat individuální potřeby, přání a schopnosti jednotlivých zaměstnanců. Analýza vzdělávacích potřeb by měla být prováděna pravidelně, aby zajistila, že zaměstnanci mají přístup k potřebným vzdělávacím programům a aktivitám s edukačním nebo rozvojovým potenciálem. Uspokojování vzdělávacích potřeb zaměstnanců je proces, který se zaměřuje na stanovení cílů vzdělávání a na nalezení vhodných prostředků a programů k jejich dosažení. (Koubek, 2009 a Armstrong a Taylor, 2015)

Vyhodnocení a efektivita vzdělávacích potřeb zaměstnanců je tedy proces, který se zaměřuje na stanovení, zda jsou vzdělávací a rozvojové programy úspěšné a zda jsou k dosažení cílů vzdělávání vhodné (ať již z pohledu účastníka vzdělávání, organizace nebo efektivitu samotného edukačního procesu). Takto nastavený proces by měl zahrnovat vyhodnocení výsledků vzdělávacích programů prostřednictvím např. dotazníků, dílčích auditů a rozhovorů se zaměstnanci. Může být součástí pravidelného hodnocení zaměstnanců, např. v rámci hodnocení pracovního výkonu nebo sledování v rámci kariérního růstu. Na základě tohoto vyhodnocení mohou být stanoveny další cíle a organizační okolnosti vzdělávání a zvoleny vhodné metody, formy, prostředky a konkrétní vzdělávací programy k jejich dosažení. (Bartoňková, 2010; Veteška, 2016)

4. Cíle a poslání Městské policie Krupka

Tato kapitola vychází z analýzy vnitřních předpisů Městské policie Krupka a z požadavků taxativně uvedených v zákoně č. 553/1991 Sb., o obecní policii, ve znění pozdějších předpisů. Dále z metodického portálu Ministerstva vnitra ČR (viz Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021⁶), kde jsou k dispozici právní předpisy, které se váží k oblasti obecní policie. Dále jsou zde k dispozici základní pojmy a (legislativní) postavení obecní policie. Rovněž zde najdeme možnosti zřizování obecní policie a její řízení – to znamená zejména vztah obecní policie a starosty, pokud zastupitelstvo obce nepověří řízením jiného člena zastupitelstva. Zajímavé jsou také informace k pracovní náplni a činnosti obecní policie a strážníků (k postavení a pracovní náplni a činnosti více viz další podkapitola).

V následujícím textu se zaměříme na problematiku obecních a městských policií s důrazem na konkrétní pracoviště – Městskou policii Krupka.

4.1 Charakteristika organizace

Dne 27. 4. 1992 město Krupka využilo nabytí účinnosti zákona č. 553/1991 Sb., o obecní policii, v platném znění a na základě Obecně závazné vyhlášky č. 5, která nabytí účinnosti 14. 5. 1992 byla zřízena Městská policie Krupka (dále jen MKP). Při svém vzniku měla MPK 12 strážníků.

Po zřízení MPK vznikla otázka, kde bude MPK sídlit. V návaznosti na tuto otázku bylo rozhodnuto, že MPK bude prozatím sídlit v ulici Karla Čapka v objektu střediska občanské vybavenosti. Jednalo se o jednu místnost se sociálním zařízením, kde se začala psát historie MPK. Jak docházelo k nástupu strážníků, došlo i ke změně sídla MPK. Z nevyhovujících prostor se MPK přestěhovala přímo do prostor dění, tedy na Mariánské náměstí, kde převzala od tehdejší Československé lidové armády objekt. V důsledku nárůstu počtu strážníků na 25, bylo rozhodnuto vedením města Krupka, že bude vybudováno nové oddělení MPK v objektu v ul. Alejní. V roce 2013 došlo k přestěhování a slavnostnímu předání nového oddělení MPK.

S nástupem moderních technologií začala města využívat pro monitorování veřejného prostranství kamery. V tomto důsledku došlo k úpravě zákona č. 553/1991

⁶ Dostupné online na <https://www.mvcr.cz/clanek/uvod-do-problematiky-obecni-mestske-policie-k-30-cervnu-2021.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>

Sb., o obecní policii, kam byla dána zákonná možnost zřizování a využívání *městského kamerového dohlížecího systému* (MDKS). U MPK po vzniku systému došlo k rozhodnutí, že systém budou obsluhovat osoby s tělesným postižením a v této souvislosti bylo přijato 6 operátorů kamerového systému. V roce 2008 došlo k modernizaci celého systému a tím i ke snížení počtu operátorů na 4. Od této doby obsluhují MDKS celkem 4 operátoři. V současné době MDKS využívá celkem 8 otočných kamer a 2 stacionární.

V roce 2010 na základě se zhoršující situace na sídlišti Maršov, kdy lokalita v ul. Karla Čapka a Dukelských hrdinů začala naplňovat znaky vyloučené lokality, vznikla spolupráce s Okresním stavebním bytovým družstvem Teplice, jako majoritním vlastníkem bytových domů. Tato spolupráce vedla k vybudování detašovaného oddělení MPK v jednom z panelových domů, a to v ul. Karla Čapka 247, kde měla MPK kompletní zázemí.

Etický kodex Městské policie Krupka byl přijat v roce 2011. Motto kodexu je výstižné a zní: HONOR, REVENTIA, JUSTITIA (čest, úcta, spravedlnost). V preambuli je uvedeno, že „povolání strážníka městské policie Krupka je velmi náročné, a to nejen po profesionální, fyzické a psychické stránce, ale především po mravní stránce. Jen málokteré povolání v takové míře vyžaduje morální hodnocení, rozhodování a požaduje tolik morálních dilemat jako policejní profese. Morální rozhodování je součástí každodenní práce strážníka od pochůzkáře po ředitele.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, s. 1).

V čl. 1 Etického kodexu (2011) je uvedeno, že „obce v souvislosti s plněním úkolů plynoucích ze zákona o obecním zřízení, a to zejména k plnění úkolu při zabezpečování místních záležitostí veřejného pořádku, ale i k plnění dalších úkolů plynoucích z platných právních předpisů, zřizují obecní policie. V obecní policii pak zaměstnávají strážníky, zpravidla pocházející z řad občanů obce, kteří pak v zájmu občanů obce plní své povinnosti plynoucí ze zákonů České republiky a obecně závazných vyhlášek obce. K plnění úkolů potom strážníci využívají oprávnění stanovená zákonem o obecní policii a svou činností vykonávají službu veřejnosti zejména pro občany své obce, neboť je chrání proti negativním jevům, které podstatně ovlivňují jejich kvalitu života. Za tuto službu veřejnosti jsou pak placeni z prostředků obce. Všichni strážníci Městské policie Krupka si musejí být vědomi morální odpovědnosti, která je dána jejich postavením, a musejí se stále snažit žít podle nejvyšších možných kritérií morálních hodnot a

profesionální policejní práce. K tomu je velice důležité, aby strážníci měli jasnou představu o těchto hodnotách a kritériích a uměli je používat při výkonu svého povolání.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, s. 1).

Mezi základní cíle MKP patří zejména: „a) ochraňovat bezpečnost osob a jejich majetek, b) prosazovat a dodržovat zákonnost, c) chránit práva a svobodu osob, d) preventivně působit proti trestné a jiné protiprávní činnosti, e) věnovat se preventivní oblasti na území obce a f) usilovat o trvalou podporu a důvěru veřejnosti.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 2, s. 2).

Klíčovými hodnotami MPK jsou podle zmíněného kodexu: a) profesionalita, b) úcta, c) ochota, d) nestrannost, e) odpovědnost a f) ohleduplnost. (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 3, s. 2).

Etický kodex se zabývá také závazkem MKP vůči společnosti obecně a konkrétně vůči občanům města. Je charakterizován v čl. 4 takto: „a) prosazovat zákony přiměřenými prostředky s maximální snahou o spolupráci s veřejností, státními a nestátními institucemi, b) chovat se důstojně a důvěryhodně, jednat se všemi lidmi slušně, korektně a s porozuměním a respektovat jejich důstojnost, c) uplatňovat rovný a korektní přístup ke každé osobě bez rozdílu, v souladu s respektováním kulturní a hodnotové odlišnosti příslušníků menšinových skupin všude tam, kde nedochází ke střetu se zákony, d) při výkonu služby jednat taktně, korektně v profesionálním duchu a vhodně uplatňovat princip volného uvážení, e) používat donucovacích prostředků pouze v souladu se zákonem; nikdy nezacházet s žádnou osobou krutě, nehumánně či ponižujícím způsobem, f) nést odpovědnost za každou osobu, která byla omezena Městskou policií Krupka na osobní svobodě, g) zachovávat mlčenlivost o informacích zjištěných při výkonu oprávnění strážníka, h) zásadně odmítat jakékoliv korupční jednání, netolerovat tuto protizákonnou činnost u jiných příslušníků Městské policie Krupka, odmítnout dary nebo jiné výhody, jejichž přijetím by mohlo dojít k ovlivnění výkonu oprávnění strážníka, i) vyhýbat se jednání, které by mohlo být střetem zájmů.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 4, s. 2).

Rovněž je v tomto vnitřním předpisu řešen závazek vůči ostatním strážníkům a zaměstnancům MPK (viz čl. 5). Tyto vztahy jsou upraveny takto: „a) usilovat o otevřenou a partnerskou spolupráci, b) dbát, aby vztahy byly založeny na základě profesní kolegiality, vzájemné úcty, respektování zásad slušného a korektního jednání; jakékoliv formy šikanování a obtěžování ze strany spolupracovníků či nadřízených jsou

vyloučeny, c) netolerovat ani nekrýt podezření z trestné činnosti jiných strážníků a ostatních zaměstnanců Městské policie Krupka, trestnou činnost neprodleně oznámit; stejně tak netolerovat ani jejich jiné protiprávní jednání či jednání, které je v rozporu s Etickým kodexem Městské policie Krupka.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 5, s. 2).

Osobní a profesionální přístup strážníků a zaměstnanců MPJ je pak upraven v čl. 6. Toto ustanovení uvádí, že kategorie strážníků a zaměstnanců MPK, že nesou „osobní odpovědnost za svoji morální úroveň a svůj profesionální výkon, musí se chovat bezúhonně ve službě i mimo ni tak, aby důstojně reprezentovali MPK svým jednáním, vystupováním i zevnějškem.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 6, s. 2).

Dodržování zásad je uvedeno v čl. 7. Etický kodex „navazuje na základní práva a povinnosti zaměstnance podle zvláštních právních předpisů. Dodržování zásad v něm bude mít vliv na hodnocení strážníka a zvyšování jeho profesionality.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 7, s. 2).

Každý strážník a zaměstnanec MPK, který „jedná v souladu se zákonem o Obecní policii a Etickým kodexem Městské policie Krupka, si plně zaslouží úctu, respekt a podporu společnosti, jejíž bezpečnost chrání i s nasazením vlastního života.“ (Etický kodex Městské policie Krupka, 2011, čl. 8, s. 2).

MPK přijala řadu vnitřních dokumentů, které schválilo zastupitelstvo města Krupka. Můžeme zmínit např. předpis o monitorování veřejného prostranství. Městský kamerový dohlížecí systém, jehož smyslem je monitorování veřejného prostranství města Krupka, má za cíl:

- zvýšení bezpečí občanů a přispívání k ochraně majetku,
- kontrolu monitoringem v rizikově zájmových lokalitách města v denní i noční době,
- přispívání k odhalování trestné, přestupkové činnosti a jiné správní delikce,
- zabezpečení místních záležitostí veřejného pořádku,
- monitoring při pořádání kulturních akcí v prostoru náměstí,
- zabezpečení monitoringu nad bezpečností silničního provozu,
- kontrola činnosti strážníků MP při projednávání jednotlivých skutků (Vnitřní směrnice č. 4/2010 MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: MĚSTSKÝ KAMEROVÝ DOHLÍŽECÍ SYSTÉM).

Další vnitřní předpis se týká měření rychlosti vozidel pomocí radarů v rámci města a okolí. Měřič rychlosti vozidel (dále jen radar), je technické zařízení určené k měření rychlosti vozidel. Jak je uvedeno v čl. 1 vnitřní směrnice č. 12/2010, MPK „za tímto účelem používá radar RAPID 2K, který pracuje na bázi mikrovlnného měření s odchylkou přesnosti měření + – 3 km/h. Tento typ radaru zaznamená naměřenou rychlost a zobrazí ji na displeji. Záznam zobrazený na displeji se vytiskne na tiskárně, která je součástí vybavení radaru. Radar RAPID 2K není schopen pořizovat obrazový záznam. Naměřená rychlost zůstává uložena v radaru a nelze žádným způsobem s těmito údaji manipulovat.“ (Vnitřní směrnice č. 12/2010 – MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: MĚŘIČ RYCHLOSTI VOZIDEL (RADAR)).

Povinnost mlčenlivosti a další okolnosti jsou upraveny čl. 7: „všichni strážníci jsou ze zákona vázáni povinností mlčenlivosti o všech věcech, se kterými se seznámí při svém povolání. Zvláštní důraz je v souvislosti s účinností této směrnice kladen na skutečnost identity projednávaných a řešených osob a dále pak zejména údajů týkajících se dne, místa a okolností měření rychlosti vozidel. V případě měření rychlosti Městská policie musí dodržovat místa, která jsou předem schválena PČR Krajské ředitelství Severočeského kraje Dopravní inspektorát Teplice, a na která je vydáno povolení o umístění přenosných dopravních značek. K těmto činnostem je oprávněn za Městskou policii jednat pouze ředitel Městské policie Krupka.“ (Vnitřní směrnice č. 12/2010 – MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: MĚŘIČ RYCHLOSTI VOZIDEL (RADAR)).

4.2 Postavení, povinnosti a oprávnění strážníka

Faktickým fungováním obecních a městských policií v ČR, právy a povinnostmi strážníků s návaznými pravomocemi uvedené v jiných právních předpisech se zabýval např. Šebesta (2018) ve svém komentář k zákonu č. 553/1991 Sb., o obecní policii, k právnímu stavu ke dni 25. 5. 2018.

Zákon o obecní policii „spadá do oblasti správního práva, které je imanentní součástí práva veřejného. Ovšem platí, že ačkoli tento právní předpis spadá do práva veřejného, má významný přesah soukromoprávních prvků pracovního práva. (Šebesta, 2018, s. 8) Jak dále citovaný autor uvádí, obecní policie je povinným subjektem dle § 2 odst. 1 zák. o svobod. přístupu k informacím jako orgán územního samosprávného celku (obce).

Podle platných právní předpisů je strážník úřední osobou. Strážník „vykonává své povolání jako zaměstnanec obce. Strážník nevykonává svoji činnost ve služebním poměru, jako např. příslušníci Policie ČR nebo příslušníci Hasičského záchranného sboru apod. Na druhé straně je ovšem třeba uvést, že strážník je oprávněn zasahovat do práv a svobod třetích osob. S ohledem na jeho postavení a náplň činnosti práce musí tato osoba, na rozdíl od ostatních zaměstnanců orgánů veřejné moci, splňovat určitá nadstandardní kritéria“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021)

Podle tohoto webového portálu MV ČR může být strážníkem „bezúhonný a spolehlivý občan ČR starší 21 let, který je zdravotně způsobilý, dosáhl středního vzdělání s maturitní zkouškou a má osvědčení o splnění stanovených odborných předpokladů, které jej opravňuje vykonávat povinnosti a oprávnění podle zákona o obecní policii a dalších zákonů“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

Osvědčení o splnění odborných předpokladů „získá čekatel nebo strážník na základě úspěšného absolvování zkoušky před komisí MV ČR. Za školení a výcvik čekatele i strážníka před zkouškou odpovídá obec. Obec je povinna zabezpečit školení čekatele před první zkouškou což dále platí, v omezené míře i pro strážníka, a to nejdříve 6 a nejpozději 3 měsíce před skončením platnosti osvědčení. Takové školení musí proběhnout ve specializovaném školicím zařízení s akreditací MŠMT nebo v obdobném zařízení obecní policie. Výcvik k používání donucovacích prostředků a realizaci dalších oprávnění podle zákona se provádí ve stejném režimu jako školení s tím, že vedle akreditovaného vzdělávacího zařízení jej může, na základě předchozí dohody provést i Policie České republiky.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

Tato zkouška se skládá jednak z písemného testu, jednak z ústní zkoušky („přezkoušení“) a čekatel ji musí složit na počátku svého působení u obecní policie. V rámci dalšího profesního vzdělávání musí tuto zkoušku strážník opakovat každých 5 let, a to celkově 4 x (včetně první zkoušky, po níž se z čekatele stává strážník).⁷ „Po

⁷ První čtyři osvědčení se strážníkovi vydávají vždy na dobu platnosti 5 let, poté na dobu neurčitou. Orgánem, který je oprávněn toto osvědčení vydat a odejmout je MV ČR. Podrobnosti o vydávání a odnímání osvědčení jsou uvedeny přímo v zákoně o obecní policii, případně v prováděcí vyhlášce. (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

úspěšném absolvování poslední zkoušky obdrží strážník osvědčení na dobu neurčitou. Nadále pak je povinen se v 5 letých intervalech účastnit školení a výcviku ve zmíněných akreditovaných zařízeních, od nichž následně obdrží potvrzení o absolvování školení a vykonání výcviku.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021). Také platí, že MV ČR může strážníka na základě zákonných důvodů vyzvat k přezkoumání jeho odborné způsobilosti i v průběhu platnosti osvědčení.

Tato specifická profese – strážníka obecní / městské policie se vyznačuje také odlišnými nároky na dovednosti a znalosti zaměstnanců a fyzickou zdatnost. Rovněž zásadní je také určitá morální autorita a osobnostní předpoklady. „Tím, že strážníci tráví většinu pracovní doby pochůzkovou činností, zejména na místech veřejnosti přístupných, podílejí se též významnou měrou na ochraně veřejného pořádku. Přítomností a schopností adekvátní reakce preventivně působí i proti potencionálním pachatelům protiprávních jednání s vyšší společenskou nebezpečností.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021). „Za tímto účelem strážníci disponují podobnými povinnostmi a oprávněními jako příslušníci Policie České republiky zařazení k výkonu služby ve Službě pořádkové policie (např. povinnost provést zákrok, úkon nebo jiné opatření, je-li páčán trestný čin nebo přestupek, a to i v mimopracovní době, oprávnění požadovat vysvětlení, požadovat prokázání totožnosti, předvést osobu, vyzvat osobu k vydání zbraně, případně odebrat zbraň, zakázat vstup na určená místa, otevřít byt nebo jiný uzavřený prostor, vyzvat osobu k vydání věci a tuto případně odejmout, použít technický prostředek k zabránění odjezdu vozidla, vstupovat do živnostenských provozoven, heren, kasin a dalších prostor, kde jsou provozovány hazardní hry, rozhodnout o odstranění vozidla, které tvoří překážku silničního provozu nebo neoprávněně parkuje na vyhrazeném parkovišti, zastavovat vozidla, usměrňovat provoz na pozemních komunikacích, měřit rychlost vozidel, zjišťovat, zda není osoba pod vlivem alkoholu nebo jiné návykové látky, použít donucovací prostředky včetně služební zbraně, atd).“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

4.3 Vztah Ministerstva vnitra ČR a obecní policie

Z legislativy vyplývá, že „obecní policie jsou zřizovány obcemi v rámci jejich samostatné působnosti. Do této oblasti, s výjimkou zákonem stanovených případů, není

ústřední orgán státní správy oprávněn jakýmkoliv způsobem zasahovat.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

Proto MV ČR – jako metodický orgán – pouze: „a) ověřuje odborné předpoklady čekatele/strážníka formou zkoušky, b) vydává a odnímá osvědčení a c) vede informační systémy potřebné k plnění zákonem stanovených úkolů a dále vykonává dozor nad činností obecní policie v rozsahu § 27a odst. 2 zákona o obecní policii, kdy obec se dopustí přestupku, tím, že pověří plněním úkolů obecní policie fyzickou osobu, která nemá osvědčení, nebo podnikající fyzickou osobu nebo právnickou osobu, anebo nezajistí, aby stejnokroje strážníků, označení motorových vozidel a dalších dopravních prostředků obecní policie obsahovaly jednotné prvky.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

Z obecného hlediska pak je MV ČR dále „pověřeno:

- přípravou návrhů obecně závazných právních předpisů v oblasti místních záležitostí veřejného pořádku zabezpečovaných obecní policií, právních předpisů stanovujících odborné předpoklady strážníků včetně jejich ověřování, a právních norem v oblasti jednotných prvků stejnokrojů a označení motorových vozidel obecní policie,
- zpracováváním odborných stanovisek a právních názorů k věcným otázkám souvisejícím s činností obecních policií i v součinnosti s odvětvovými odbory ministerstva, jinými ústředními orgány státní správy a dalšími subjekty,
- stanovením náplně odborných předpokladů strážníků, organizací a ověřováním odborné způsobilosti čekatelů a strážníků,
- prováděním správního řízení v oblasti obecní policie, pokud tak stanoví zákon.“ (Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021).

5. Identifikace vzdělávacích potřeb a rozvoj strážníků městské policie

V této kapitole je pozornost zaměřena konkrétně na strážníky městské policie a státní policisty a jejich analýze / identifikaci vzdělávacích potřeb a kariérního rozvoje. Samotná profese strážníka městské policie je náročná vzhledem k tomu, že jsou pravidelně vystaveni mnoha různým stresorům (např. nadměrné pracovní vytížení, střídání pracovních směn – tzv. nepravidelná pracovní doba, neslušné a často krizové interakce při zásazích apod.) (srov. Adamsa & Buck, 2010; Carleton et al., 2018).

Samotné zkoumání jednotlivých úkolů a pracovních procesů městské policie může pomoci k identifikaci vzdělávacích potřeb. Jedna z těchto potřeb byla již výše zmíněna, a to je krizová komunikace. Městská policie často řeší situace týkající se konfliktů mezi občany, během kterých používá různé přesvědčovací komunikační techniky a techniky k vyřešení sporů a konfliktů (Carleton et al., 2018).

5.1 Prevence delikvence a kriminality

Dále mezi základní činnosti městské policie patří prevence kriminality, kterou lze chápat jako činnost spočívající v plnění úkolů společnosti a státu při ochraně občanů před delikventními a kriminálními jevy. Delikvence je z hlediska uchopení jako předmětu zkoumání poměrně široký problém, resp. sociálně-patologický fenomén (Veteška, 2015). Činnostem, které lze označit jako institucionální práci s delikventy, se věnují např. Blažek, Fischera a Škoda (2019) a Veteška a Fischer (2020). Delikvence a kriminalita nevznikají nahodile, ale v naprosté většině případů jsou tyto protispolečenské způsoby chování důsledkem nevhodného, příp. až patologického psychosociálního a emocionálního vývoje jejich nositele.

Další ze vzdělávacích potřeb (resp. oblastí vycházejících z pracovních činností a dalších povinností vázících se na konkrétní pracovní místo) může být analýza pracovního výkonu, která může probíhat sledováním výkonu a hodnocení pracovníků (mnohdy v návaznosti na odměňování pracovníků). Může pomoci identifikovat oblasti, ve kterých jsou zapotřebí zlepšení a nastavení dalšího profesního vzdělávání. (Např. pokud městská policie nedosahuje stanovených cílů v oblasti prevence kriminality, může být nutné poskytnout jim další školení v této oblasti). Samotná analýza pracovního výkonu může být doplněna o měření pracovního výkonu, kterou se zabývá např. publikace: „*Measuring the Performance of the Police: The Perspective of the Public*“

(Maslov, 2015), jenž přináší možnosti měření výkonu policie prostřednictvím průzkumů veřejného mínění. V této publikaci Maslov (2015, s. 11) popisuje dimenze policejní práce a kritéria jejího měření. Vícerozměrná povaha policejní práce přirozeně vyžaduje vícerozměrný přístup měření výkonu policie. Někteří odborníci naznačují, že výkon policie by měl být měřen více indikátory, mezi které zařazují počty obětí jednotlivých trestných činů, další statistiky o trestné činnosti až po průzkumy spokojenosti veřejnosti či místní komunity. Konkrétní oblasti policejní práce definovali Moore a Braga (2003 in Maslov, 2015, s. 11-12), kteří identifikovali sedm dimenzí policejní práce. Těchto sedm dimenzí policejní práce lze použít při nastavování rámce pro měření výkonu policie:

1. ***Snížit kriminalitu a viktimizaci.*** To je považováno za primární a nejdůležitější rozměr policejní práce. Policie má chránit občany a jejich blaho a zároveň snižovat skutečné i domnělé nebezpečí viktimizace a kriminality v rámci komunity (ve městě či její části).
2. ***Dohnat pachatele k odpovědnosti.*** Tato dimenze policejní práce souvisí s první dimenzí v tom, že obojího je dosahováno činností policie s konečným cílem kontrolovat kriminalitu, delikvenci a snížit viktimizaci. Důležitým rozdílem mezi těmito dvěma – myšleno kriminalita obecně a viktimizace – je však to, že pro mnoho členů komunity může být spravedlnost považována za vykonanou, když jsou ti, kteří jsou vinni ze zločinu, postaveni před soud na základě zatčení, pokutování a/nebo uvěznění. Jinými slovy, myšlenka je taková, že zločinci musí být za své činy potrestáni.
3. ***Snížit strach a posílit osobní bezpečnost.*** Tato dimenze odborné policejní práce je poněkud kontroverzní, protože by se zdálo, že pokud je policie úspěšná v dosahování dobrých výsledků v prvních dvou dimenzích, zdravý rozum by predikoval, že strach z kriminality by měl klesat a pocit bezpečí by měl v komunitě narůstat. Strach z kriminality může vyplývat z vnímání sociálního nepořádku ve čtvrtích/komunitách/částech obce (např. veřejné opilství, hlučné davy lidí apod.).
4. ***Zajistit občanskou vybavenost na veřejných prostranstvích.*** K mnoha zločinům dochází v soukromých prostorech, ačkoli soukromí je v západním světě dobře chráněno ústavami nebo dalšími zákonnými předpisy. Policie je v určitých situacích, jako je domácí násilí, napadení nebo vandalismus, buď přizvána, nebo je

ze zákona oprávněna vstoupit do těchto prostor za účelem ochrany občanů a prosazování zákona. Veřejný prostor však sdílí i občané komunity, kteří se chtějí v tomto prostoru cítit bezpečně. Za bezpečnost a pohodu občanů ve veřejném prostoru odpovídá policie.

5. ***Používat sílu a autoritu spravedlivě a efektivně.*** Policisté dostávají mandát k použití síly a pravomoci, je-li to nutné, k plnění cílů své práce. Od policie se očekává, že bude používat autoritu a sílu způsobem, který je spravedlivý a pouze v nezbytně nutných případech.
6. ***Využívat finanční prostředky spravedlivě, cíleně a efektivně.*** Tato dimenze se nepřímo vztahuje k policejní práci v tom, že veřejnost očekává, že policie bude svou práci vykonávat efektivně a ekonomicky udržitelným způsobem. Měření výkonu policie je v této dimenzi věnováno nejmenší pozornost, protože není vnímáno jako primární výstup policejní práce. Jedním z přístupů k měření výkonu policie v této oblasti je podívat se na inovativní přístupy, které policie používá k financování: nové ekonomické způsoby školení policistů, efektivní využívání moderních technologií, inovativní metody plánování práce, které snižují množství plateb za přesčasy atd.
7. ***Kvalitní služby/spokojenost obyvatel.*** Poslední rozměr policejní práce souvisí se zdvořilostí, se kterou policie plní své povinnosti. Od policie se očekává, že bude zdvořilá v případech, kdy vykonává jinou práci, než je boj se zločinem a zatýkání zločinců (např. odchyt zaběhlých psů a jiných zvířat, pomoc bezdomovcům, poskytování první pomoci při různých situacích, setkáních občanů apod.) (Moore a Braga, 2003 in Maslov, 2015, s. 12–16).

Kromě výše uvedených dimenzí měření policejní činnosti (efektivita práce a pracovního výkonu) je podle Maslova (2015) důležitá také míra spokojenosti obyvatel/veřejnosti s policií, proto je možné a často vhodné je doplnit o měření prostřednictvím průzkumů veřejného mínění. Tyto průzkumy posuzují názory občanů, jejich důvěru a/nebo důvěru v práci, kterou policie vykonává. Důležité je tyto názory zachytit a sledovat je v časových obdobích. Zároveň je také důležité zajistit, aby otázky byly navrženy tak, aby zjišťovaly zkušenosti občanů při setkání s činností policií, a aby neposkytovaly prostor pro veřejné stížnosti na policii (Maslov, 2015, s. 17).

Sledování výkonu a hodnocení pracovníků může pomoci identifikovat oblasti, ve kterých jsou potřeba zlepšení a další profesní vzdělávání (např. pokud městská policie nedosahuje stanovených cílů v oblasti prevence kriminality, může být nutné poskytnout jim další školení v této oblasti). Zároveň výše zmíněné dimenze, které tvoří policejní práci a slouží k měření výkonu policie společně s průzkumy obyvatel o spokojenosti s činností policie mohou sloužit k identifikaci vzdělávacích potřeb strážníků městské policie.

S měřením pracovního výkonu strážníků městských policistů zároveň souvisí analýza a sledování statistik v oblasti kriminality a bezpečnosti v obci – to může pomoci identifikovat oblasti, ve kterých je potřeba posílit vzdělávání a rozvoj městské policie, resp. všech jejích zaměstnanců.

V neposlední řadě je užitečné rovněž spolupracovat s jinými bezpečnostními složkami a dalšími složkami integrovaného záchranného systému, jako jsou hasiči, záchranáři a další zdravotní profese nebo dopravní policie, mohou poskytnout informace o specifických oblastech, ve kterých je potřeba zlepšit vzdělávání městské policie. Významné je i zapojení odborníků z oblasti sociální a psychologické (sociální pracovníci, sociální pedagogové, odborníci na různé oblasti psychologie).

5.2 Vzdělávacích potřeby v oblasti prevence kriminality u strážníků městské policie

Prevence kriminality je systematicky vyhodnocována od roku 1993. V současné době je zpracován dokument „*Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027*“ (Strategie), který navazuje na další dokumenty vlády ČR, jenž se týkají problematiky bezpečnosti (např. Bezpečnostní strategie ČR, Strategie vnitřní bezpečnosti a ochrany obyvatelstva ČR, Česká republika 2030 apod.). Cíle a úkoly v této Strategii vycházejí ze zkušeností a znalostí získaných každoročním vyhodnocováním realizovaných preventivních aktivit a úkolů, vycházejících zejména z minulé Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020 (Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027, 2022, s. 3).

Právě v dokumentu MV ČR, který se zabývá vyhodnocením plnění Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020, je v kontextu specifických cílů obce zdůrazňována činnost městských strážníků v oblasti prevenci kriminality.

Zároveň je zde uveden celkový počet obecních policií v České republice (viz níže uvedená tabulka).

Tabulka 2: Celorepublikový počet obecních policií

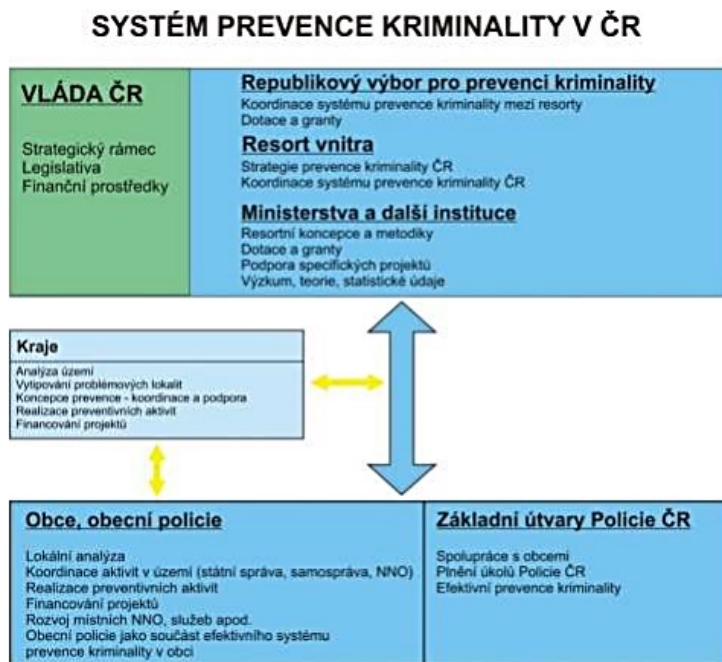
rok	2016	2017	2018	2019	2020
Počet obecních policií celorepublikově	373	376	377	378	380

Zdroj: Vyhodnocením plnění Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020 (2016, s. 37)

Z této tabulky je patrné, že počty obecních policií jsou za posledních pět let stabilizovány a dochází pouze k drobným nárůstům. Jak je uvedeno v tomto vyhodnocení, obecní policie má mnoho úkolů a je nepostradatelnou složkou podílející se na bezpečnosti v daném území. Hlavní úlohou strážníků je zabezpečovat místní záležitosti veřejného pořádku v rámci působnosti obce a současně plnit další úkoly uložené zákonem. Náplň práce strážníků je velmi rozmanitá (např. dohlížení nad dodržováním obecně závazných vyhlášek, dohlížení nad dodržováním čistoty na veřejných prostranstvích, preventivní působení na veřejných prostranstvích v obci, ochrana osob a majetku, projednávání vybraných přestupků příkazem na místě, kontrolní činnost podle řady speciálních zákonů, např. tabákový zákon).

Ovšem základem úspěšné preventivní politiky státu je efektivní systém prevence kriminality. Ten je v České republice považován za stabilní a úspěšný a zahrnuje celkem tři úrovně: 1. republikovou – vláda ČR, Republikový výbor pro prevenci kriminality, ministerstva a další státní instituce, 2. krajskou – krajské úřady, 3. lokální – samosprávy měst a obcí. Celý systém prevence kriminality a role jednotlivých subjektů v něm znázorňuje následující schéma (Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027, 2022, s. 12).

Schéma 7: Systém prevence kriminality



Zdroj: Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027 (2022, s. 12)

Jak je již z výše uvedeného schématu patrné, tak samotná města a obce jsou aktivními realizátory preventivních aktivit i programů a projektů v rámci Programu prevence kriminality (delikvence, drogové prevence atd.). „Jedná se především o aktivity v oblasti primární prevence v podobě přednášek na školách, pořádání různých motivačních přednášek pro MŠ, seniory, jedince s rizikovým chováním a další. Řada měst a obcí rovněž instaluje v rámci svého území dohlížecí kamerové systémy, které provozují obecní policie a dále je rozšiřuje i na další místa“ (Vyhodnocení plnění Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020, 2016, s. 37).

V knize Edukace jako nástroj sociální exkluze (Kříž a kol., 2021, s. 140–144) je popsána prevence kriminality v kontextu sociálního vyloučení. Zároveň jsou zde uváděny příklady z dobré praxe města Děčín a Krupka. V příkladu z dobré praxe v městě Krupka jsou také uvedeny preventivní programy prevence kriminality, kdy došlo k vybudování městského dohlížecího kamerového systému (podrobněji viz níže). Tento kamerový systém se osvědčil v souvislosti s narušováním veřejného pořádku, se záškoláctvím, zneužíváním návykových látek apod. Hlavním smyslem používání kamer

a fotopastí je ochrana veřejného pořádku, majetku, života a zdraví. Kamery byly umístěny v blízkosti škol, frekventovaných ulic a problémových lokalit. Fotopasti mají výhodu zaznamenání dat a např. slouží k zachycení černých skládek apod.

Z tohoto města bylo dalším zajímavým preventivním projektem v roce 2009 vybudování okrskové služebny Městské policie Krupka ve vyloučené lokalitě sídliště Maršov, ulic Karla Čapka a Dukelských hrdinů. Vybudování okrsku v rámci prevence kriminality následně pomohl k zapojení města Krupky do programu prevence kriminality MV ČR, a získání tak možnosti zapojení asistentů prevence kriminality (jako nově vzniklé a potřebné kvalifikace, pracovní pozice). Do tohoto projektu byli zapojeni obyvatelé, kteří v dané lokalitě bydlí. Po ukončení projektu došlo v rámci spolupráce s Úřadem práce Teplice k zaměstnání obyvatel dané lokality do Dohledové služby, která měla stejné parametry jako asistent prevence kriminality.

Následně v roce 2012 byla z projektů zřízena pracovní kvalifikace asistent prevence. Tento projekt umožnil v sociálně vyloučených lokalitách řešit vzniklé problémy nerepresivním přístupem, ale s vážností, kterou postavení asistenta prevence kriminality vyvolává. Zároveň asistenti prevence kriminality jsou v městě Krupka využíváni nejen v problémové lokalitě, ale i při předvolebních mítincích, při dopravní výchově dětí na místních hřištích apod. V posledních letech v městě Krupka asistent prevence kriminality není využíván, místo toho město využívá projekt prevence Dohledové služby (Kříž a kol., 2021, s. 141). Zároveň v nové Strategii prevence kriminality 2022 až 2027 je v části *„Komplexní a koordinovaný přístup k bezpečnosti v rizikových lokalitách, práce policie ČR ve vztahu k menšinám“* je uváděno, že MV ČR realizuje ve spolupráci s dalšími partnery (samospráva, obecní policie, Policie ČR, neziskový sektor, zapojení samotných obyvatel sociálně vyloučených lokalit a další) celou řadu aktivit a programů, jejichž cílem je zlepšovat veřejný pořádek a bezpečnost v sociálně vyloučených lokalitách (dále SVL) zejména nerepresivními prostředky a eliminací kriminálně a sociálně rizikových jevů v lokalitě. Konkrétně se jedná o opatření: *„Asistent prevence kriminality (APK), Domovník-preventista, romský mentor (sociální pracovník pomáhající vykonat soudem uložený alternativní trest obecně prospěšných prací a působit proti jeho přeměně v trest odnětí svobody), vzdělávání strážníků obecních policií a pracovníků samosprávy a státní správy působících v lokalitě, projekty sociální prevence, podpora smysluplného využití volného času dětmi a mládeží, posilování finanční gramotnosti či prvky situační prevence (kamerové*

monitorovací systémy, fotopasti, bezpečnostní dveře či mříže ve společných částech domu, ochrana předmětů pomocí syntetického DNA ad.)“ (Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027, 2022, s. 21).

Z těchto opatření vylívají další nároky na strážníky městské policie, kteří nejen, že musí realizovat samotnou prevenci kriminality, ale také musí realizovat osvětu a další vzdělávání na školách, rizikových skupin obyvatel, a především koordinovat činnosti asistentů prevence kriminality (příp. Dohledové služby), zaškolit je a mentorovat při výkonu jejich práce.

V zahraničí zavádějí policejní složky stále více školicí programy na ochranu duševního zdraví svých zaměstnanců. Např. program Road to Mental Readiness (R2MR, upravená verze pro obecní policii) byl navržen kanadskou vládou s cílem zvýšit odolnost příslušníků v oblasti duševního zdraví (Carleton a kol., 2018). Výzkumná studie se zaměřila na hodnocení symptomů duševního zdraví, pracovní nasazení, odolnost, znalosti o duševním zdraví a stigma. Došlo k malému, ale významnému ($p < 0,05$) snížení stigmatu po ukončení školení, což může usnadnit hledání pomoci mezi policií; účastníci výzkumu popisovali školení jako užitečné pro změnu postojů a zlepšení komunikace. (Carleton a kol., 2018, s. 508)

5.3 Mentoring u strážníků městské policie

Mentoring je podle Vetešky (2016b) specifický proces, v jehož průběhu zkušení speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi mentor pomáhá při realizaci procesu vzdělávání a rozvoje. Jedná se o příležitostnou pomoc odborníka pracovníkovi při získávání nových znalostí nebo žádoucích změn v dosavadním myšlení.

Během mentoringu je role mentora (rádce, poradce, školitel, trenér), který pracuje se školeným (tj. vzdělávaným a rozvíjeným) jedincem na pracovišti. Během tohoto procesu mentor svému „profesnímu“ svěřenci (mentee) radí a pomáhá v pracovních úkonech, motivuje ho k podávání očekávaných (požadovaných) pracovních výkonů a zároveň mu předává své zkušenosti a uvádí příklady dobré praxe. Tento proces spočívající v dlouhodobé spolupráci mentora a mentee (Palán a Langer, 2008),

V současné době je mentoring vnímán jako metoda rozvoje jedince na základě následování příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti. Základem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným (mentee). Mentor je průvodcem

mentorovaného období změn a na cestě směřující k dosažení stanoveného cíle. Vztah mezi mentorem a mentee je rovnocenný a je založený na vzájemné důvěře a je vymezen přesně stanovenými pravidly (Lošťáková, 2013). (Veteška, 2016b)

Mentor by měl zejména umět – tedy efektivně zvládat tyto činnosti a aktivity:

- naslouchat,
- motivovat,
- poskytovat zpětnou vazbu,
- znát své slabé a silné stránky z hlediska komunikace,
- být empatický,
- přesvědčovat,
- efektivně řídit čas,
- stanovovat realistické cíle,
- efektivně zvládat námitky (Kay a Hinds, 2012).

Mentor podle Vetešky (2016b) poskytuje např. „poradenství v rámci sebevzdělávání a řízeného učení. Je založeno na principu, jak efektivně získat znalosti a dovednosti potřebné pro výkon stávající či nové práce. Mentoring doplňuje formální vzdělávání a výcvik tím, že nabízí individuální vedení od zkušených odborníků. V podstatě lze konstatovat, že mentoring je učení podporou a poradenstvím. Důležitá je stejně jako u koučinku motivace jedince, protože mentorovaný se často na cestě k cíli potýká s vlastními obavami a nejistotou (srov. s Lošťáková, 2013 a Veteška a kol., 2013).“ (Veteška, 2016b, s. 195–211)

Jak uvádí Veteška (2016b), důležité je, aby mentee chtěl a měl jasnou představu o filozofii, průběhu, výhodách i nevýhodách procesu mentoringu. Demotivovaný jedinec, který nemá jasně stanovené cíle nebo dostatek chuti a energie, není vhodným kandidátem pro mentoring. Ani sebelepší mentor nemá mít za povinnost zájem o rozvoj u mentorovaného vzbudit. Zájem by měl vycházet z vnitřní motivace pracovníka, který byl do programu zařazen. (Veteška, 2016b, s. 195–211)

Proces mentoringu je náročný, protože v jeho průběhu mění mentorovaný své návyky, poznává lépe sám sebe, plní náročné úkoly a často musí překonávat obavy z možného neúspěchu. Proto je motivovanost ke změně u mentorovaného klíčová. Mentorovaný musí přijmout závazek a dodržet stanovená pravidla. Pomůže mu otevřenost k nové zkušenosti, ke změně, schopnost sebereflexe a pokora při přijímání zpětné vazby (Kay a Hinds, 2012). (Veteška, 2016b, s. 195–211)

Mentorovaný pracovník bude podle Vetešky (2016b) motivován k realizaci úkolů, pokud bude mít zajištěny, tj. uspokojeny základní potřeby. Ty mohou být pochopitelně různé. Mohou souviset s oblastí seberealizace, ale i s oblastí finančního zabezpečení (např. pokud bude mentorovaný jedinec nedostatečně finančně ohodnocen nebo bude na jeho pracovišti nepřátelská atmosféra, může to být důvod k ukončení pracovního poměru ve zkušební době). V takovéto nepřehledné či nejasné situaci, ve které není zřejmé, zda bude mentorovaný např. za měsíc či dva ještě zaměstnancem firmy, je možné, že energie mentorovaného bude soustředěna směrem k nasycení těchto potřeb – tj. v rámci adaptačního procesu bude věnována větší pozornost eliminaci negativních vlivů, odstranění nejasných a nepřehledných vlivů s důrazem na efektivní organizační socializaci (více viz např. Onboarding).

Osobní rozvoj a plnění stanovených cílů v rámci mentoringu pak u zaměstnance získají pravděpodobně nižší prioritu. Pokud nejsou v rámci mentoringu jasně stanovené cíle, které by danou situaci mentorovaného napravily. Pokud má mentorovaný základní potřeby uspokojeny, může mentor stimulovat mentorovaného takovými cíli, které se shodují s jeho potřebou seberealizace (Lošťáková, 2013). (Veteška, 2016b, s. 195–211)

„Jestliže chceme na sobě pracovat, lépe využívat svůj potenciál, jestliže se chceme zdokonalovat, měli bychom vždycky začínat sebezpoznáním. Jedině tak můžeme najít pevný bod, podle kterého se dovedeme v sobě orientovat, jediné tak jsme schopni reálně vnímat své nedostatky a rezervy a jediné tak je dokážeme objektivně zvládat. Naučíme se být otevřenější vůči osobním zkušenostem a také ochotnější něco dělat pro odstraňování vlastních nedostatků.“ (Mikuláščík, 2015, s. 31) Potvrzuje se tak relativně úzká korelace mezi sebezpoznáním a pozitivní adaptací pracovníka na prostředí organizace.

Ve vzdělávacích institucích (organizacích, např. školách a institutech pro další vzdělávání) „mentoři nejčastěji podporují začínající učitele nebo nové žáky a studenty, kteří mají studijní problémy. V rámci podpory začínajících podnikatelů existují organizace, nabízející navázání kontaktu se zkušeným podnikatelem – mentorem, který mentorovaným na cestě vedoucí k založení podniku pomůže.“ (Veteška, 2016b, s. 195–211)

Mentoring bývá často využíván na začátku adaptačního procesu, který je klíčovým okamžikem pro jednotlivce, který se musí naučit mnoho nových pracovních postupů a

zároveň dalších pravidel na pracovišti včetně přijímání kultury organizace. V literatuře se mentoring objevuje často, např. mentoring u začínajících učitelů, ve zdravotnických profesích, v akademické oblasti apod. Mentoring specifický pro policii či ozbrojené složky má své uplatnění, zejména v USA, kde najdeme řadu zajímavých příkladů dobré praxe.

Před realizací samotného výzkumného šetření a konstrukcí výzkumu – které je uvedeno v další kapitole – byla realizována analýza zahraničních studií, které se zabývali vzděláváním a rozvojem policistů. První výzkumná studie, která inspirovala navrhnutí (konstrukci) výzkumného šetření byla z časopisu *Journal of Workplace Learning*, který se nachází v databázi Web of Science (dale WoS). Výzkumná studie *“Mentoring first year police constables: police mentors’ perspectives”* se zabývala mentoringem policistů v Austrálii. Výzkumné studie se účastnilo celkem 13 policistů z okresního ředitelství krajského města v jihovýchodním Queenslandu. Cílem studie bylo zhodnocení využívání mentoringu z pohledu policejního mentora.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole je prezentováno plánování, konstrukce, realizace a výsledky výzkumného šetření. Konkrétně se výzkum zabývá problematikou realizace dalšího vzdělávání strážníků městské policie. Výsledky výzkumu jsou prezentovány v níže uvedených kapitolách. Tato výzkumná kvalitativní a kvantitativní data umožnila získat komplexní pohled na zkoumanou problematiku.

6.1 Cíle výzkumu, časový harmonogram a organizace výzkumu

V rámci výzkumného šetření byly realizovány dvě části – 1. rozhovory s vedoucími pracovníky městských policí v Ústeckém kraji a 2. dotazování realizované u zaměstnanců městských policí – strážníků.

První část výzkumu byla uskutečněna v září až listopadu 2022. Na základě získaných odpovědí byl připraven dotazník vlastní konstrukce, který byl distribuován v lednu a v únoru 2023 – této části se zúčastnilo celkem 79 respondentů.

V empirické části byly zkoumány, tj. analyzovány a identifikovány vzdělávací potřeby zaměstnanců – strážníků zařazených k obecním / městským policiím a na základě zjištěných výsledků byly definovány oblasti dalšího profesního vzdělávání a rozvoje pracovníků. Důraz byl kladen na aktuální společenská témata, která ovlivňují práci strážníků, a především vlivu regionálních specifíků na proces dalšího profesního vzdělávání. Na základě těchto cílů byly definovány následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou vzdělávací potřeby strážníků městské policie v oblasti dalšího profesního vzdělávání?

VO2: Jaký vliv mají regionální specifika na další profesní vzdělávání strážníků městské policie? (na jeho realizaci, možnosti, obsahové – tematické zaměření, požadavky vyplývající z regionálních strategických dokumentů atd.)

VO3: Jaké rozvojové a vzdělávací metody jsou využívány v rámci dalšího profesního vzdělávání strážníků městské policie?

6.2 Použitá metodologie výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno za použití kvalitativních a kvantitativních metod. Jednalo se tedy o smíšený výzkum (*mixed research*), který je v současné době

stále více využívaný výzkumníky. Tento typ výzkumu vyžaduje více času kvůli potřebě shromážďovat a analyzovat dva různé typy dat (McKim, 2016, s. 203). Zároveň má tento přístup řadu výhod, které Bracio a Szarucki (2020, s. 3) identifikují v komplementaritě, která je chápána jako doplňování jedné metody druhou, iniciaci (schopnost vyloučit paradoxy a měnit nevhodné výzkumné otázky), rozšíření rozsahu otázek a odpovědí a rozvoj (použitím obou metod v dané výzkumné oblasti).

Podle Průchy (2014, s. 108) tento typ výzkumu obvykle začíná identifikací vlastností velkého souboru osob nebo jevů, kdy se popisují jejich kvantitativní charakteristiky. Poté se z tohoto souboru vybírají jednotlivé případy, které jsou důkladně zkoumány za pomoci kvalitativních metod. Ovšem v oblasti pedagogiky a andragogiky se smíšený výzkum může odehrávat naopak, tj. první kvalitativní část a následně kvantitativní. Naopak, tento trend je velmi častý (Veteška, 2016). Cílem je dosáhnout co nejvyšší validity poznatků, tj. pravdivosti a objektivní platnosti.

Tento přístup může být v oblasti pedagogiky a andragogiky velmi užitečný, protože se často zabýváme složitými edukačními jevy a fenomény, které je třeba důkladně prozkoumat z různých perspektiv a velmi často mezioborovým přístupem. Kvalitativní výzkum nám umožňuje získat hlubší porozumění tomu, jak daný jev funguje a jaké jsou jeho souvislosti v kontextu edukačního procesu. Na základě tohoto poznání pak můžeme navrhnout kvantitativní výzkum, který nám umožní získat více objektivních dat o výskytu daného jevu ve zkoumané populaci.

Z hlediska použitých výzkumných nástrojů byl v kvalitativní části využit polostrukturovaný rozhovor, který je využíván ve výzkumech sociálních věd, ale i psychologie, pedagogiky, managementu vzdělávání apod. Jedná se o rozhovor, který má předem stanovenou strukturu a je částečně otevřený spontánním odpovědím a reakcím respondentů. Za největší výhodu polostrukturovaných rozhovorů bývá považována jeho flexibilita a schopnost přizpůsobit se potřebám respondentů (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 160).

V kvantitativní části výzkumu byl použit dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl sestaven na základě odpovědí vedoucích pracovníků a za dodržení základních zásad při vytváření jednotlivých položek dotazníku a při sestavování dotazníku jako celku. Mezi tyto zásady podle Chrásky (2016, s. 164) patří:

- Položky v dotazníku musí být všem respondentům jasné a srozumitelné. To znamená, že je nutné respektovat cílovou skupinu respondentů (např. věk, vzdělání apod.).
- Formulace položek v dotazníku musí být naprosto jednoznačná a nesmí připouštět různé výklady.
- Je nutná opatrnost při formulaci položek typu "proč". Obvykle není možné se přímo ptát na příčiny určitého chování, protože respondenti buď neznají odpověď nebo si ji neuvědomují.
- Položky dotazníku by měly zjišťovat jen nezbytné informace, které nelze získat jiným způsobem.
- Položky v dotazníku nesmějí být sugestivní, tj. takové, které již svou formulací napovídají, jak mají být zodpovězeny.

Kromě získaných výzkumných dat z polostrukturovaných rozhovorů byl za dodržení výše uvedených zásad sestaven dotazník vlastní konstrukce, který byl distribuován on-line formou mezi strážníky městské policie. Online dotazník umožnil rychlejší distribuci a následné statistické zpracování získaných dat. Díky kombinaci obou metod výzkumu bylo možné získat komplexní pohled na problematiku dalšího profesního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců městských policí.

6.3 Rozhovory s vedoucími pracovníky obecní (městské) policie

V první části výzkumného šetření byly realizovány polostrukturované rozhovory. Zúčastnilo se ho 5 vedoucích pracovníků (R1, R2, R3, R4 a R5), kteří odpovídali na předem připravené otázky s možností doplnění témat, která nebyla v rámci připravených otázek zmíněna a bezprostředně souvisela s cíli výzkumu. Tato část výzkumu byla realizována v září až listopadu 2022. Vedoucí pracovníci byly v úvodu rozhovoru seznámeni s cíli, záměrem a filozofií výzkumu. Těchto respondentů jsme se dotazovali na samotný proces realizace dalšího vzdělávání strážníků městské policie a zda při tomto procesu pracují se strategickými dokumenty a metodikou. Dále byla pozornost zaměřena na bariéry ve výše uvedeném procesu, což nám pomohlo identifikovat překážky, které mohou bránit úspěšnému dalšímu vzdělávání strážníků městské policie. Zároveň jsme se v rozhovorech zaměřili na využívání mentoringu, který může být užitečný při zaučování nových strážníků městské policie a spolupráci s Asistenty prevence kriminality a Dohledovou službou. V neposlední řadě byla pozornost věnována regionálním rozdílům. Jelikož se výzkum realizoval v Ústeckém kraji, zajímalo nás, zda

má tento region vliv na proces dalšího vzdělávání strážníků městské policie. Celé schéma rozhovoru je uvedeno v příloze diplomové práce. V následujících podkapitolách jsou prezentovány výsledky rozhovorů za použití otevřeného kódování. Tento postup je považován za účinnou techniku, která je aplikována v kvalitativním výzkumu. Zároveň spadá do analytického postupu zakotvené teorie (srov. Strauss a Corbinová, 1999).

Obecně postup kódování zahrnuje operace, kterými se údaje analyzují, konceptualizují a nově organizují v kontextu zkoumaného jevu. Podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 202) se při otevřeném kódování využívá postup: *„kdy je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor) rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec.“*

Proces dalšího vzdělávání a jeho bariéry

V polostrukturovaných rozhovorech byli respondenti vyzíváni k deskripci procesu dalšího vzdělávání a jeho vnímání. Zároveň při deskripci dalšího vzdělávání respondenti uváděli legislativní a strategické dokumenty, které upravují tento proces. Konkrétně R1 řekl: *„Vzdělávání našich strážníků řešíme externě, některé části provádíme vedoucími pracovníky. Plníme parametry určené zákonem 553/1991 Sb.“* Zcela totožně se o těchto dokumentech zmínil respondent R2. Konkrétněji se následně vyjádřil respondent R3: *„Vzdělávání strážníků upravuje zákon 553/1991 Sb., zákon o obecní policii, podle kterého musí každý strážník, který má osvědčení na dobu neurčitou, absolvovat školení v akreditovaném středisku, a to minimálně jednou za pět let. O této povinnosti hovoří zákon a jelikož zákony hlavně ty, se kterými pracují strážníci městské policie (přestupkový zákon, zákon o silničním provozu, zákon o odpadech, a další) se mění velice často, organizujeme pro strážníky vzdělávání zaměřené na změny v zákonech, se kterými nejčastěji pracují. Jinak co se týká vysokoškolského vzdělávání jednotlivých zaměstnanců, je to čistě individuální záležitost jednotlivce, ale zaměstnavatel vychází v tomto směru zaměstnancům maximálně vstřícně.“* Tato odpověď potvrzuje předešlá zjištění, že vzdělávání strážníků je především upraveno zákonem o obecní policii a je povinné pro všechny strážníky s osvědčením na dobu neurčitou, kteří musí absolvovat

školení v akreditovaném středisku minimálně jednou za pět let. O této zákonné úpravě se dále zmiňují R4 a R5.

Přičemž se respondenti konkrétně dále zmiňují R4: „*V případě novelizací zásadních právních předpisů organizujeme školení strážníků v místě prostřednictvím regionálního akreditovaného školicího střediska. Dle potřeby jsou organizovány odborné kurzy a školení k získání certifikovaných odborností pro využití při výkonu služby a v rámci pomoci občanům nebo v rámci IZS, vč. povinných udržovacích školení (např. vůdce malého plavidla, nouzové otevírání zámků, resuscitace, obsluha motorové pily).*“ a R5 v rozhovoru zmínil: ... „*Rovněž dochází 1x ročně ke školení v oblasti zdravotní péče a používání AED. Výcvik a střelecká příprava strážníků se provádí 4x ročně. Rovněž dochází ke školení v oblasti používání donucovacích prostředků. Důraz je rovněž kladen i na školení v oblasti bezpečnosti práce, které je 1x ročně.*“

Zároveň v této oblasti respondenti zmiňovali, že žádná metodika k řízení procesu dalšího vzdělávání není vytvořena nebo že veškeré metodické pokyny jsou obsaženy v jednotlivých směrnících, které jsou k tomu určeny.

Respondenti dále v rozhovorech zmiňovali své vnímání bariér v procesu dalšího profesního vzdělávání strážníků. Pouze jeden respondent (R4) nedokázal identifikovat žádnou bariéru, která by znesnadňovala příp. znemožňovala proces dalšího vzdělávání. Shodně identifikoval bariéru ve vzdělávání respondent R1 a R2, kteří jako problematický spárují rozpočet městské policie na školení a další vzdělávání. U respondenta R3 nebyly v procesu dalšího vzdělávání identifikovány žádné vnější bariéry (např. zmiňovaný rozpočet), ale personální nedostatek strážníků při realizaci vzdělávání. Konkrétně respondent R3 zmínil: ...*“pouze absence zaměstnance v zaměstnání je potřeba naplánovat, aby byla zajištěna potřeba zaměstnavatele v zajištění řádného a funkčního stavu městské policie.*“ Nejvíce bariér v rozhovoru identifikoval respondent R5, který upozornil na bariéry pramenící ze systému dalšího vzdělávání a bariéry na straně samotných pracovníků. R5: „*Dlouhá doba mezi zkouškou odborné způsobilosti Ministerstva vnitra, která je v současné době 5 let. Další velkou bariérou je neochota se dobrovolně vzdělávat a tím se zdokonalovat.*“

Výzkumné zjištění ukazuje, že vzdělávání strážníků je primárně upraveno zákonem o obecní policii, který vyžaduje absolvování školení v akreditovaných střediscích minimálně jednou za pět let pro strážníky s osvědčením na dobu neurčitou. Respondenti se také zmiňovali o dalších strategických a legislativních dokumentech, které upravují

vzdělávání strážníků. V neposlední řadě je nutné zmínit, že respondenti uváděli nedostatek metodiky pro řízení procesu dalšího vzdělávání.

Vliv regionálních rozdílů a specifik na proces dalšího vzdělávání

V této oblasti byla definována kategorie „*specifika regionu*“, jelikož situace v Ústeckém kraji ovlivňuje proces dalšího vzdělávání strážníků. Respondenti v rozhovorech vnímali rozdíly mezi jednotlivými kraji. Respondent R3 rozdíly identifikoval následovně: *„Jelikož jsem v úzkém kontaktu se všemi vedoucími pracovníky městských policií v České republice, tak mohu říci, že rozdíly mezi vyššími územně samosprávnými celky ve vzdělávání nejsou. Je to ale jen můj subjektivní neověřený názor.“* Ve stejném duchu odpovídal respondent R4, který zmínil, že nevnímá žádné rozdíly.

Ovšem ostatní respondenti rozdíly spatřují. Konkrétně R1 řekl: *„Rozdíly existují – u větších MP jsou vlastní vzdělávací centra nebo přímo určení strážníci, kteří zajišťují vzdělávání v rámci pracovní náplně.“* Stejně odpovídal i R2, který uvedl rozdíl ve statutárních městech a obcích. O regionálním rozdílu se v neposlední řadě zmínil R5: *„Jsem o tom přesvědčen, že rozdíl je, a to nejen regionální. Rozdíly jsou i mezi obcemi a městy která jsou vedle sebe. Základ, který je dán zákonem se neliší, ale ostatní věci v rámci vzdělávání, výcviku, školení se liší od představ nejen vedení Městské policie. Vše je rovněž záležitost finančních prostředků.“* Celkově lze tedy říci, že existují rozdíly v oblasti vzdělávání strážníků mezi regiony a mohou být ovlivněny různými faktory, což zmiňují R1, R2 a R5.

Vzhledem k nedávno realizovanému výzkumnému šetření byly respondenti dozováni, zda byli seznámeni s výsledným dokumentem *„Výzkum veřejného mínění v oblasti prevence kriminality v Ústeckém kraji“*, který byl publikovaný v roce 2022. Z výsledků rozhovoru vyplynulo, že pouze R4 toto šetření a dokument nezná. Ostatní respondenti byli seznámeni s tímto dokumentem a zároveň R1 a R2 byly respondenty tohoto výzkumu.

V kontextu vlivu specifik regionu na proces dalšího vzdělávání byli respondenti dotazováni, na míru kriminality z pohledu vedoucího pracovníka městské policie. V rozhovorech respondent R1 uvedl: *„Je to jeden z ukazatelů vývoje společnosti (komunity) ve městě a je to věc na kterou je třeba hledat nové formy práce ať preventivní nebo represivní.“* Podobně na výše uvedenou otázku odpověděl i respondent R3. Další

respondenti (R2, R4 a R5) zmiňovali míru kriminality v kontextu sociálně vyloučených lokalit. Konkrétně R2 řekl: *„Vyloučené lokality jsou nadále zdrojem hrozeb pro majoritní společnost. I přes mimořádnou snahu vedení města i městské policie je potřeba hledat nové formy represe i prevence.“* Respondent R4 uvedl v tomto kontextu konkrétní situaci: *„Pominu-li velmi znepokojivé období s prvky sociálních nepokojů (viz. sociálně vyloučená lokalita Janov okolo roku 2008–2012), lze v současnosti hovořit o mírně nadprůměrné kriminalitě v obci. Díky velmi úzké spolupráce mezi PČR a MP je odpovídající objasňenost TČ a přestupkového jednání.“*

Poslední respondent R5 k této problematice uvedl: *„Kriminalita jako taková je na nízké úrovni, ale co mě znepokojuje je hledisko veřejného pořádku. To je fenomén, který v současné době je na vzestupu. Jedná se především o narušování veřejného pořádku hlasitou hudbou, křikem a jiným hlukem. Rovněž občanské soužití, které vykazuje nárůst, a to především v rodinách a sociálně vyloučených lokalitách, kde dochází k častým hádkám a fyzickému napadání.“*

V neposlední řadě je nutné zmínit, že respondenti v rozhovoru uvedli konkrétní případy/problémy, se kterými se strážníci městské policie v Ústeckém kraji potýkají. V této oblasti opět respondenti zmiňovali sociálně vyloučené lokality. Respondent R1 tuto situaci popisuje: *„Problémem jsou sociálně vyloučené lokality a obyvatelé těchto lokalit (chudoba, vysoká zadluženost lidí, problematika výroby a prodeje drog, značná část obyvatel SVL jsou i uživatelé drog a prostituce). Občané sociálně vyloučených lokalit nerespektují žádná pravidla zákony, vyhlášky města a řešení přestupků je opravdu náročné. Velkým problémem je občanské soužití v domech mezi majoritou a minoritou.“*

Následně všichni respondenti zmiňují jako specifický problém v Ústeckém kraji zneužívání návykových látek a s tím spojenou trestnou činností. Zároveň respondenti R2, R4 a R5 zmiňovali záškoláctví, prostituce, drobné krádeže, rvačky, jízdy se zákazem řízení, dodržování veřejného pořádku a občanské soužití.

Respondenti se shodují na tom, že existují rozdíly v oblasti vzdělávání strážníků mezi regiony a těmito rozdíly jsou ovlivněny také finančními prostředky. Nicméně, názory respondentů se různí a dva z nich tvrdí, že žádné rozdíly v oblasti vzdělávání strážníků neexistují. Pokud jde o přístup k problematice kriminality, většina respondentů se shoduje na tom, že je třeba hledat nové formy práce ať preventivní nebo represivní.

Všichni respondenti konkrétně zdůrazňují potřebu hledat nové formy represe i prevence v sociálně vyloučených lokalitách.

Měření pracovního výkonu strážníků městské policie

Z výsledků rozhovoru byla následně definována kategorie měření pracovního výkonu strážníků městské policie. Možnosti měření pracovního výkonu strážníků jsou uvedeny v teoretické části. Po analýze zahraničních zkušeností byla tato problematika zkoumána prostřednictvím rozhovoru. Respondenti byli dotazováni, zda z pozice vedoucího pracovníka měří pracovní výkon, příp. zda existuje nějaká metodika, která by posuzovala jejich efektivitu. V rozhovorech všichni respondenti zmiňovali, že je pracovní výkon sledován a měřen. Konkrétně R1 uvedl: *„Ano, pracovní výkon posuzujeme jak u strážníků, tak hlavně u jednotlivých směn (kolektivů). Směrodatné pro posuzování výsledků je práce celé směny městské policie za určité období.“* Ovšem při doptávání se dále o konkrétních nástrojích měřících pracovní výkon jsme zjistili, že není stanovený žádný systém a metodika, což potvrzuje výpověď respondenta R4: *„Neměříme žádným stanoveným systémem nebo předem nastavenými kritérii. Hodnocení strážníků a efektivita jednotlivých směn je vyhodnocována čtvrtletně dle aktuálního stavu nápadu trestné činnosti a záležitostí veřejného pořádku.“*

To potvrzuje i výpověď respondenta R5: *„...ale žádná oficiální metodika neexistuje. Způsob hodnocení strážníků si stanovuje každý vedoucí pracovník Městské policie sám po dohodě se starostou města, který je hlavním velitelem“.*

Společně s tématem měření pracovního výkonu, byli respondenti dotazováni na oblast měření efektivity. U této otázky respondenti odpovídali váhavě a odlišně. R1: *„Jedná se o represivní složku (za mne je těžké hodnotit efektivitu a kvalitu – pořád je to subjektivní hodnocení). Dle nápadu trestné činnosti??? Asi těžko, když budu mít ve městě sociálně vyloučenou lokalitu.“* Zároveň R3 reagoval rozporuplně a konkrétní možné mechanismy pro měření efektivity nezmiňoval. Na problematiku měření efektivity odpovídal i respondent R2: *„Je těžko měřitelná, městská policie neřeší pouze trestnou činnost, ale je také je např. součástí záchrannářských programů (defibrilátor) atd.“* R4 tyto tvrzení doplnil o zprávu o stavu a činnosti městské policie předkládaných do orgánů města. Konkrétní při odpovědi byl R5: *„Hodnocením dosahovaných výsledků dle systému VERA v přímém výkonu služby. Dle hodnotícího dotazníku, který zpracovává velitel směny.“*

Ze zahraničních zkušeností se osvědčilo realizování spokojenosti obyvatel/veřejnosti s činností městské policie. V rozhovorech R1, R2, R4 a R5 uvedli, že samostatně spokojenost s činností městské policie nebyla zjišťována. Respondenti uváděli zjišťování spokojenosti v kontextu přípravy strategických dokumentů města (zde se hodnotili jednotlivé výstupy), příp. v rámci Agentury pro sociální začleňování ČR. Jediný R3 uvedl: *„Průzkum veřejného mínění jsme realizovali v loňském roce. Průzkum veřejného mínění byl první a zatím nebyl opakován.“*

Z výsledků je možné konstatovat, že respondenti vnímají měření pracovního výkonu jako obtížné vzhledem k jejich vnímané subjektivní povaze. Z výsledků je rovněž patrné, že respondenti nezjišťují spokojenost obyvatel s činností městské policie.

Metody rozvoje strážníků městské policie

V této oblasti byla definována kategorie „metody rozvoje“. V rozhovorech se objevovala při dotazování na využívání mentoringu při práci strážníků městské policie, jelikož v zahraničí je tato metoda rozvoje využívána u začínajících strážníků. V rozhovoru všichni respondenti kromě R4 zmínili, že mentoring využívají u začínajících strážníků. Detailněji tento proces popsal R5: *„Se zaučováním strážníka se počítá už při nástupu. Podle jeho schopností je zařazen do směny a následně má velitel směny určovat staršího a zkušenějšího strážníka, který má za úkol nového strážníka zaučovat.“* Zároveň byla z výzkumných dat identifikována další oblast, u které je využíván mentoring. Ten probíhá v rámci spolupráce s Asistenty prevence kriminality a Dohledové služby. Z výsledků je patrné, že každý z respondentů uvedl, že mentoring v tomto kontextu využívají. Konkrétně R3 uvedl: *„V případě asistentů prevence kriminality mentoring využíváme, jinak by tato služba vzhledem k personální obsazenosti, vůbec nefungovala.“*

R4 v rozhovoru popsal tento proces následovně: *„V dřívější době, kdy probíhal projekt Ministerstva vnitra „Asistent prevence kriminality“ byl mentoring využíván. Mentoring prováděl ředitel Městské policie, který byl rovněž mentorem celého projektu.“* Celkově lze tedy na základě výsledků konstatovat, že mentoring je významnou metodou rozvoje v oblasti práce strážníků městské policie a je využíván jak při zaučování nových strážníků, tak v rámci spolupráce s Asistenty prevence kriminality a Dohledové služby. Ovšem jediný respondent R4 se zmiňoval o mentoringu z pozice

vedoucího pracovníka. Ostatní respondenti se ve vztahu ke své pracovní pozici o této metodě nezmínili.

Vzdělávací potřeby strážníků městské policie

V rozhovorech byli respondenti dotazováni, zda vnímají vzdělávací potřeby z pozice vedoucího pracovníka. Z výsledků je patrné, že respondenti identifikovali několik potřeb dalšího vzdělávání u strážníků městské policie. Konkrétně R1 se k tomuto tématu vyslovil: *„Praktický nácvik modelových situací, které jsou zjištěny během výkonu služby. Praktický výcvik za použití technických prostředků zařazených do vybavení strážníků a vozidel městské policie.“* Potřebu vzdělávání v modelových situacích rovněž uvedl respondent R2, který tuto potřebu uvedl v kontextu častého nahrazování Policie České republiky, u které jsou na městskou policii kladeny vyšší nároky. Zároveň tento respondent společně s R3 uvedli využívání moderní techniky, kterou disponují jednotlivá oddělení (např. nové kamerové systémy apod.). Respondent R4 identifikoval potřebu v: *„Právní poradenství pro případy řešení konkrétních či specifických záležitostí a přenos právních rozborů k využití v terénu a v rámci vzdělávání.“* R5 identifikoval vzdělávací potřebu v jejich motivaci a ochotě se vůbec vzdělávat.

Dále respondenti uváděli potřeby, které vnímají v kontextu aktuálně probíhající společenských změn. Z těchto odpovědí vyplynula potřeba vzdělávání v oblasti krizové komunikace, komunikace s ostatními účastníky zákroku a výcvik ve zvládnutí těchto situací, v rámci změn v legislativě a více motivačních možností pro osobu, která řídí Městskou policii. Z těchto odpovědí se nejčastěji opakovala krizová komunikace, kterou zmínil R1, R2 a R3. Pouze respondent R4 k této oblasti nic nezmínil.

Zároveň respondenti měli možnost identifikovat vzdělávací potřeby vedoucích pracovníků městské policie. Respondenti nejčastěji zmiňovali komunikaci se zaměstnanci a při výkonu např. R1: *„Vzdělávání v rámci komunikace se zaměstnanci (motivační, komunikace při řešení problémů v kolektivu). Krizová komunikace při řešení mimořádných událostí nebo krizové události na katastru města.“*

Dalšími identifikovanými oblastmi bylo řízení krizových situací, oblasti pracovního práva (zákoník práce, prováděcí vyhlášky apod.) a vzdělávání v oblasti využívání moderních trendů při vedení pracovníků/strážníků.

Zároveň respondenti identifikovali rozdíly ve vzdělávání vedoucího pracovníka a běžného strážníka. Nejčastěji ve frekvenci a zaměření místo modelových situací na práci

s lidskými zdroji. R3: *„Vedoucí pracovník jezdí na vzdělávání týkající se změn v zákonech častěji, jelikož frekvence změn v zákonech, se kterými strážníci pracují, je poměrně velká, a to nehovořím o legislativních změnách, ale o metodických stanoviscích ministerstva vnitra či judikátů českých soudů. Vedoucí pracovník zodpovídá za zákonný postup svých podřízených, to nehovořím o trestně právní rovině. Jako vedoucí pracovník musím být schopen postup podřízených obhajovat a metodicky vést.“*

Dále byly identifikovány rozdíly ve vzdělávání vedoucích v oblastech ekonomie a personálního řízení.

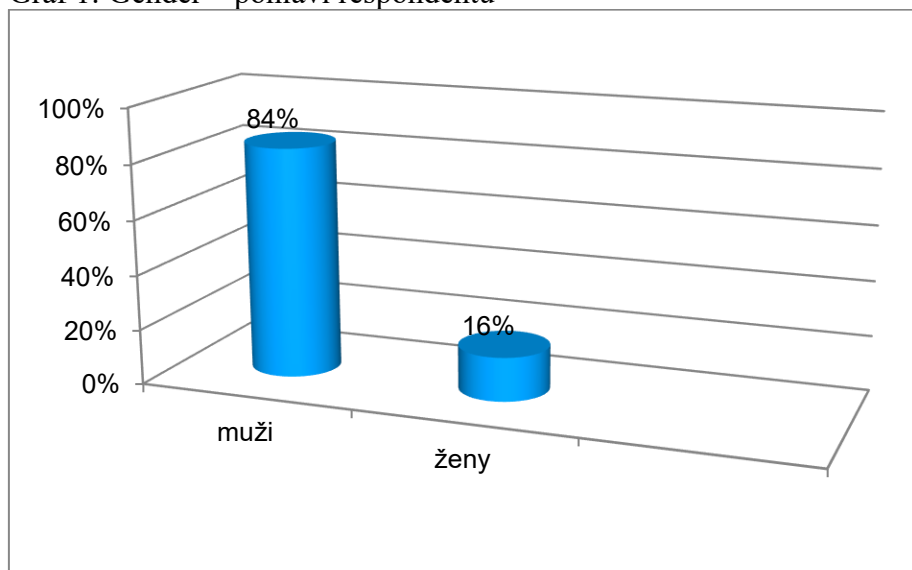
V neposlední řadě respondenti identifikovali potřebu systémové změny procesu dalšího vzdělání. R1: *„Proces profesního a odborného vzdělávání by měl být zastřešen a zajištěn přes Ministerstvo vnitra ČR. Je veliký rozdíl (kvalita přednášejících) ve vzdělávacích společnostech, které pro MP zajišťují externí vzdělávání.“* Tuto problematiku rovněž zmiňují R2 a R4. Systémový nedostatek také zmiňuje respondent R5, který uvedl: *„Zákonem stanovené častější nutnosti vzdělávání v akreditovaných střediscích. Odborné znalosti by měli přezkušovat pracovníci Obecních policí, kteří znají přesnou problematiku výkonu služby strážníků Městských policí. Z mého pohledu by se tak mělo činit minimálně 1x ročně.“*

6.4 Dotazníkové šetření realizované u strážníků městské policie

Na základě získaných odpovědí od vedoucích pracovníků MP (viz podk. 6.2) byl připraven dotazník vlastní konstrukce, který byl distribuován u strážníků MP v lednu a v únoru 2023 – této části výzkumu se zúčastnilo celkem 79 respondentů. Níže je interpretováno vyhodnocení vybraných otázek.

Z důvodu specifické oblasti – tématu výzkumu a potřeby anonymizovat jedince i organizace nejsou uvedeny jednotlivé MP, ani nebyl podrobně definován výzkumný vzorek ve vztahu k jednotlivým MP v Ústeckém kraji. Informace o MP Krupka jsou uvedeny jako ilustrativní a mají za cíl přiblížit sledovanou problematiku.

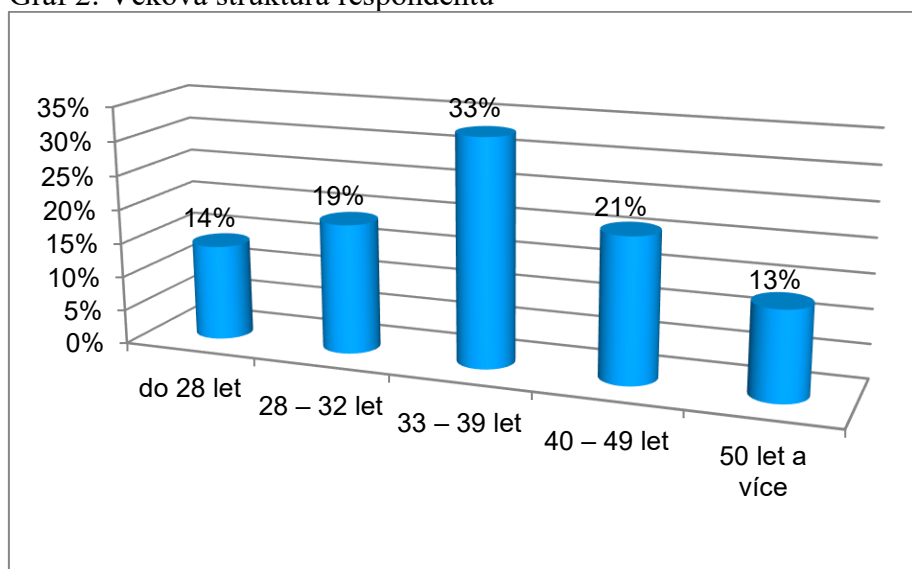
Graf 1: Gender – pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

První popisná oblast byla zaměřena na pohlaví respondentů, věkovou strukturu a délku praxe. Z hlediska pohlaví se výzkumného šetření účastnilo celkem 84 % mužů a 16 % žen. Tento značný nepoměr je ovlivněn náročností profese strážníka městské police, který se často může dostávat do psychicky a fyzicky náročných krizových situací (např. při řešení problémů v sociálně vyloučených lokalitách, viz výsledky rozhorů). Z hlediska věkového rozložení respondentů můžeme hovořit o vyváženém věkovém zastoupení. Nejvíce respondentů, kteří se účastnili výzkumného šetření bylo ve věku 33 až 39 let (celkem 33 %).

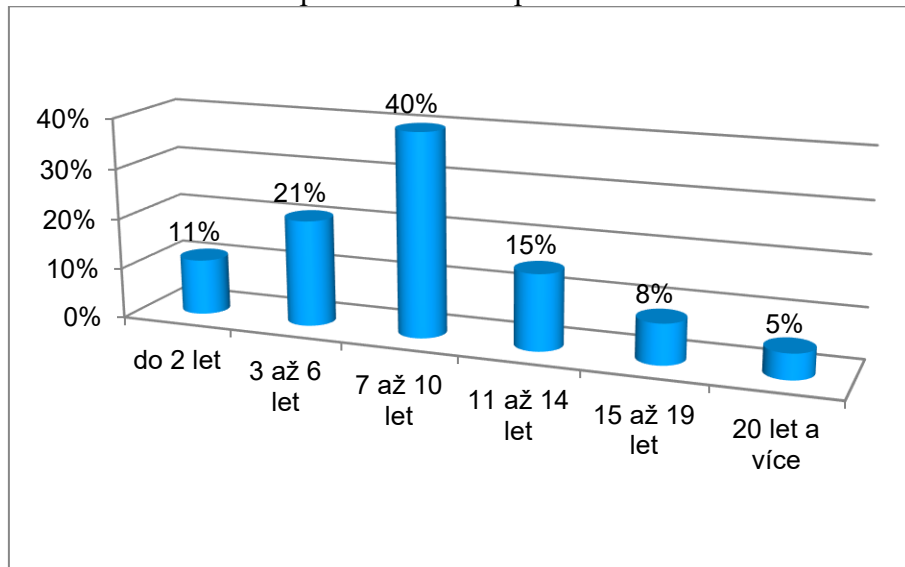
Graf 2: Věková struktura respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska praxe respondentů byla výrazně (celkem 40 %) zastoupena skupina strážníků městské policie s délkou praxe 7 až 10 let. Dále dosahovali respondenti nejčastěji praxe 3 až 6 let (celkem 21 %). Nejméně byli v dotazníkovém šetření zastoupeni respondenti s praxí 20 let a více (celkem 5 %).

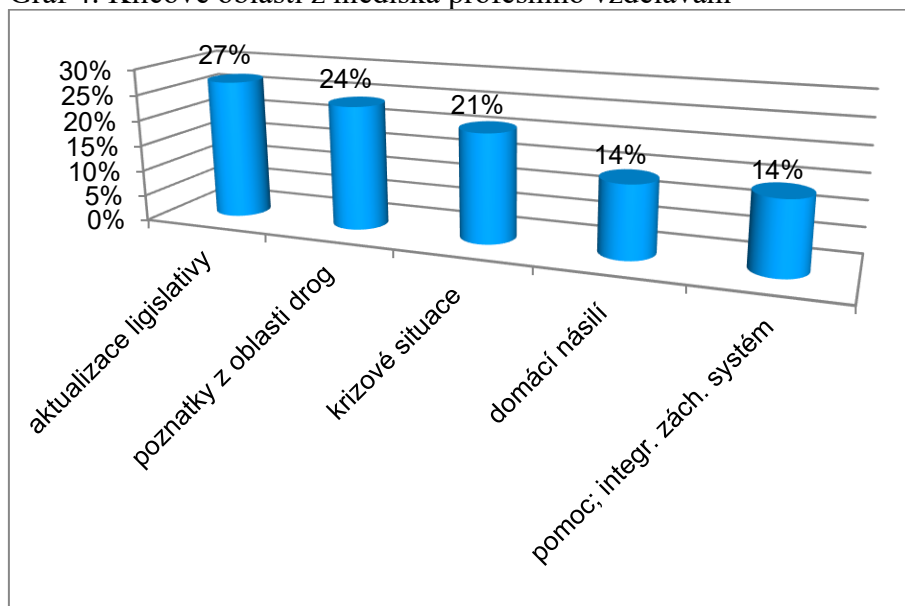
Graf 3: Celková délka praxe u městské policie



Zdroj: vlastní zpracování

Jedna z otázek, související s identifikací vzdělávacích potřeb městských strážníků v regionu Ústecký kraj, jsme při vytváření dotazníku zaměřili na zjišťování tematických (odborných) oblastí realizovaných v rámci dalšího profesního vzdělávání. Mezi nezbytné či klíčové oblasti zařadilo 27 % respondentů nutnost aktualizovat legislativní poznatky, 24 % znalosti související s drogovou scénou (a dalšími závislostmi), 21 % považuje za významnou krizovou komunikaci /řízení a shodně po 14 % respondentů uvedlo domácí násilí a odborné poskytování pomoci v rámci integrovaného záchranného systému.

Graf 4: Klíčové oblasti z hlediska profesního vzdělávání



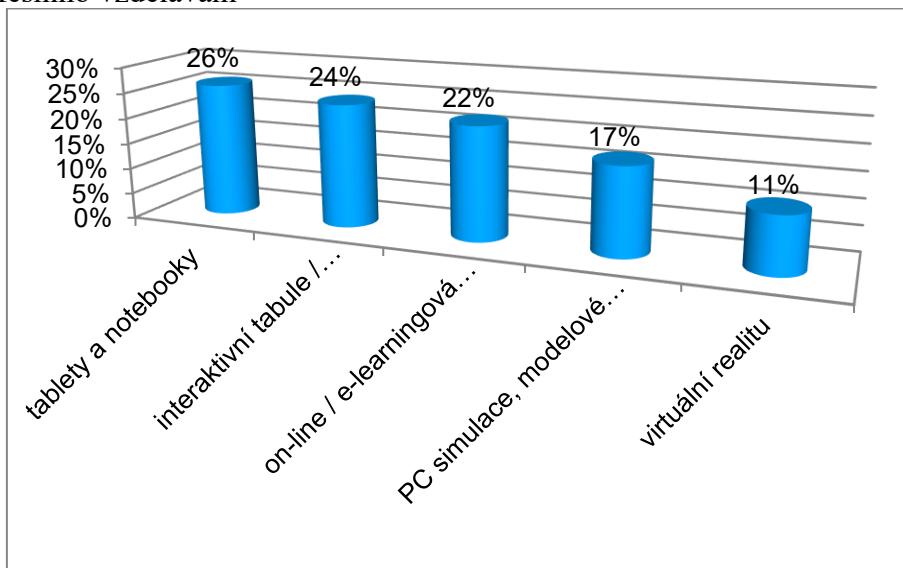
Zdroj: vlastní zpracování

Tyto výsledky rovněž korespondují s výsledky rozhovorů, kde vedoucí pracovníci identifikovali potřeby dalšího vzdělávání ve zmíněných oblastech uvedených v grafu 4. Což dokládají zejména výpovědi R2: „*Drogy, chudoba, záškoláctví, prostituce, drobné krádeže, rvačky, nerespektování zákonů či vyhlášek města ze strany lidí na sociálním prahu.*“ R3: „*Městská policie se nejvíce potýká s nepřizpůsobivými občany a s osobami drogově závislými, narušujícími veřejný pořádek.*“ a R5: „*Veřejný pořádek, rušení nočního klidu, neuposlechnutí výzvy úřední osoby při výkonu její pravomoci. Občanské soužití: ublížení na zdraví nebo na cti, schválnosti, jiné hrubé jednání.*“

Následně byli respondenti v dotazníkovém šetření doptáváni na využívání nových inovativních didaktických pomůcek v rámci dalšího profesního vzdělávání. Toto téma bylo do dotazníkového šetření zařazeno na základě výsledků rozhovorů s vedoucími strážníky městské policie. Souvisí s efektivitou v oblasti vzdělávání dospělých (konkr. pracovníků), dále s pohledem na aktuální využití interaktivních metod a forem dalšího vzdělávání.

Respondenti v dotazníkovém šetření nejčastěji označovali tablety a notebooky jako inovativní didaktickou používanou pomůcku v rámci dalšího profesního vzdělávání (celkem 26 %). Dále s téměř stejnou frekvencí označovali interaktivní tabuli a on-line prostředí. Nejméně používaná je virtuální realita se 14 %. Větší zapojení virtuální reality by mohlo napomoci při školení modelových situací, které označili vedoucí strážníci jako klíčové v procesu dalšího vzdělávání (graf 5).

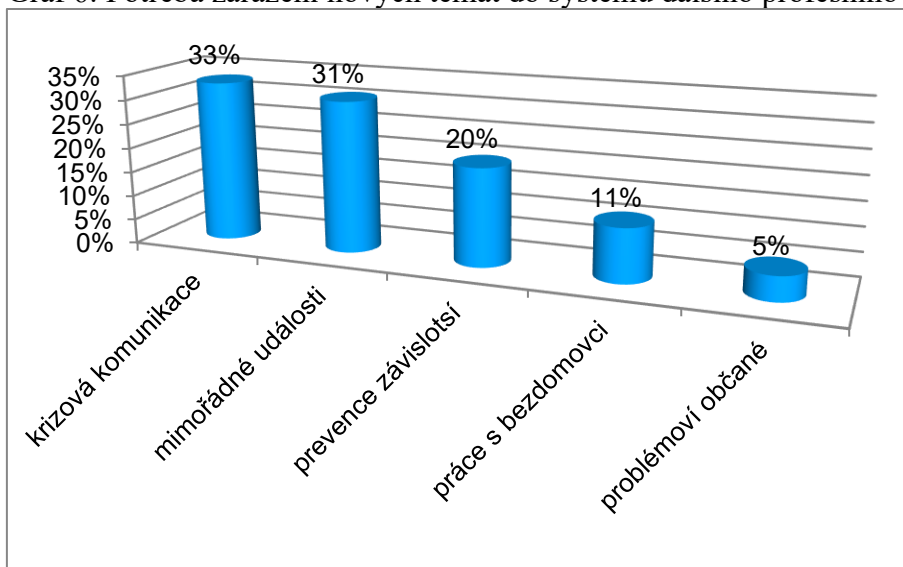
Graf 5: Využití moderních / inovativních didaktických pomůcek v rámci dalšího profesního vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

V rámci dotazníkového šetření byli respondenti konkrétně dotazováni, jaká témata dalšího vzdělávání vnímají jako potřebná. Tato otázka byla do dotazníkového šetření zařazena, aby ověřila vnímání vzdělávacích potřeb respondentů z rozhovorů s vedoucími pracovníky. Výsledky z dotazníkového šetření identifikují v podstatě totožné vzdělávací potřeby (graf 6).

Graf 6: Potřeba zařazení nových témat do systému dalšího profesního vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

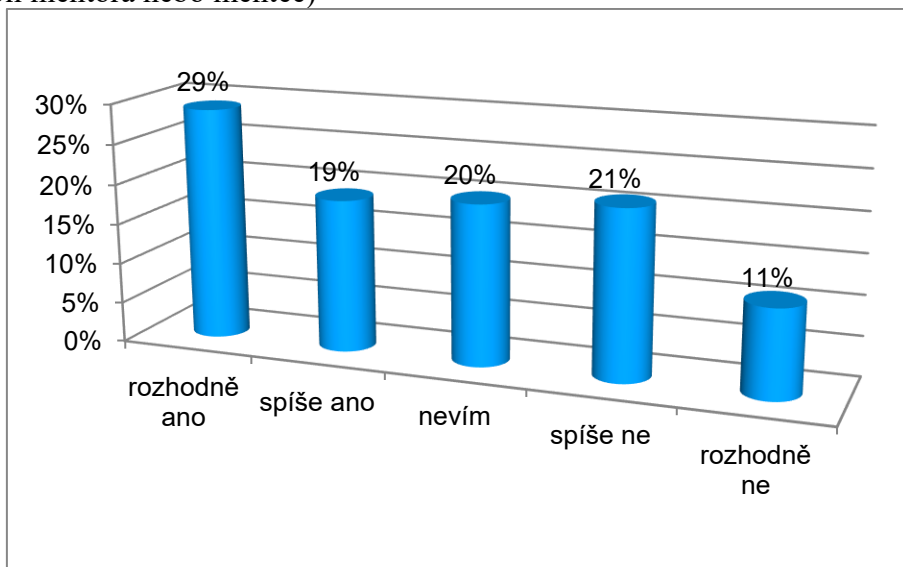
Konkrétně v rámci dotazníkového šetření bylo nejčastěji uváděno téma krizové komunikace – 33 % respondentů. Druhým nejčastěji označovaným tématem bylo řešení

krizových/mimořádných situací, což označilo 31 % respondentů. Následovala prevence závislostí (na drogách, zejm. alkoholu, omamných látkách a patologické hráčství) s 20 %, kterou rovněž zmiňovali jako potřebnou všichni respondenti v realizovaných rozhovorech. Dále byla v dotazníkovém šetření označena potřeba vzdělávání v oblasti práce s lidmi bez domova 11 % a problémovými občany 5 % (graf 6).

Následně jsme se v dotazníkovém šetření respondentů ptali, zda se během své praxe setkali s mentoringem, ať už v roli mentora nebo mentee. Z výsledků je patrné, že celkem 48 % respondentů se s tímto procesem ve výše uvedených rolích setkalo. Celkem 20 % respondentů uvedlo, že neví a celkem 32 % označilo odpověď „spíše ne“ a „rozhodně ne“ (graf 7).

V rozhovorech se respondenti zmiňovali, že mentoring často využívají ve své práci (např. u začínajících kolegů a při spolupráci v rámci projektu Asistent prevence kriminality či navazujících aktivit). Ovšem z dotazníkového šetření lze vyhodnotit, že stále zůstává značné množství strážníků, kteří o tomto procesu nemají žádné povědomí nebo jsou k němu spíše skeptičtí. To může mít několik důvodů, jako například nedostatek vhodných mentorů v daném oboru, nedostatek informací o tom, co mentoring obnáší, nebo obecně negativní přístup k této formě osobního / profesního rozvoje.

Graf 7: Setkali jste se během vaší praxe u městské policie s mentoringem? (např. v roli mentora nebo mentee)

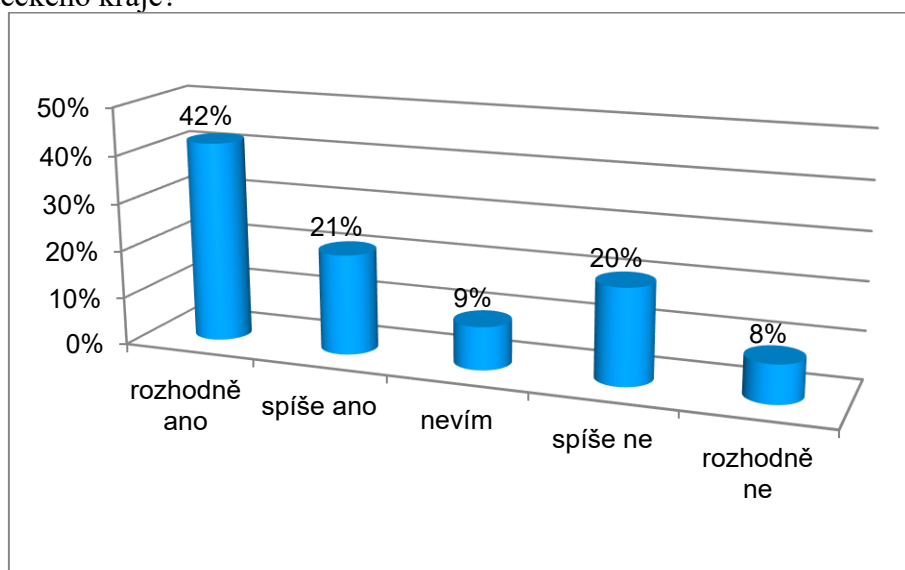


Zdroj: vlastní zpracování

V další položce dotazníkového šetření jsme se zaměřili na sociálně vyloučené lokality, které respondenti v první části dotazníkového šetření označili jako specifické

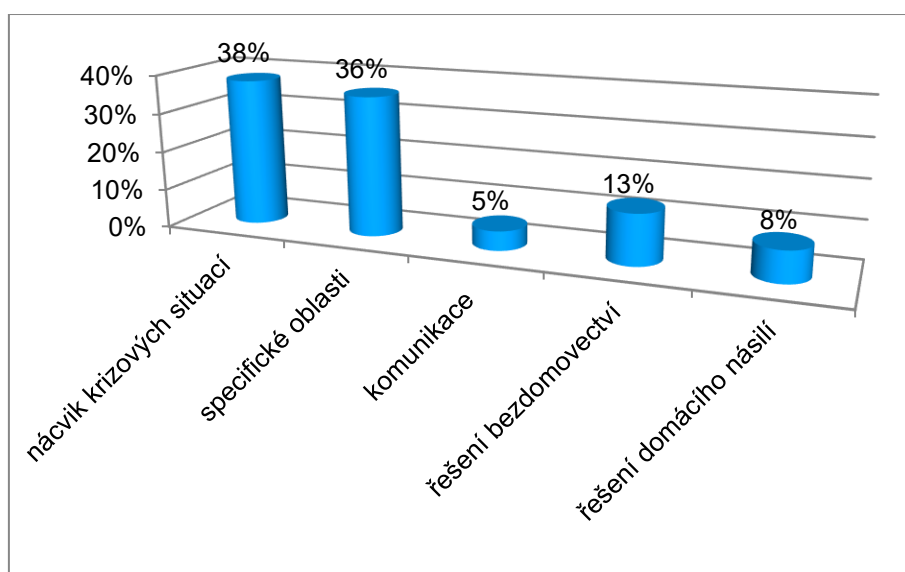
vzhledem ke zkoumanému regionu (dílní specifika byla popsána výše v textu). Respondenti se v dotazníkovém šetření konkrétně vyjadřovali, zda vnímají sociálně vyloučené lokality jako specifikum Ústeckého kraje. Z výsledků je možné konstatovat, že celkem 63 % vnímá sociálně vyloučené lokality jako specifický znak Ústeckého kraje, který, jak bylo uvedeno v první části výzkumu, má zásadní vliv na práci strážníků městské policie. Pouze 28 % respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí (graf 8).

Graf 8: Vnímáte problematiku sociálně vyloučených lokalit jako specifikum Ústeckého kraje?



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9: Kterou oblast z hlediska dalšího profesního vzdělávání považujete za slabou nebo nedostatečně rozvíjenou?



Zdroj: vlastní zpracování

Mezi oblasti, které v rámci dalšího profesního vzdělávání. Ty jsou nedostatečně rozvíjeny, nejvíce respondentů zařadilo problematiku nácviku krizových situací (38 %) a další specifické oblasti související s prevencí kriminality a delikvence (36 %). Mezi další témata patří simulace a nácvik v oblasti krizové komunikace, řešení bezdomovectví a řešení domácího násilí. (graf 9).

6.5 Shrnutí a diskuse

Výzkumná data se skládala ze dvou částí výzkumného šetření. První část byla tvořena polostrukturovanými rozhovory, kde bylo identifikováno několik oblastí. Mezi první oblast byla zařazena samotná deskripce dalšího vzdělávání a jeho bariéry. Výzkumná zjištění z této oblasti jasně ukazují, že vzdělávání strážníků je primárně upraveno zákonem o obecní policii, který vyžaduje absolvování školení v akreditovaných střediscích minimálně jednou za pět let pro strážníky s osvědčením na dobu neurčitou. V neposlední řadě je nutné zmínit, že respondenti uváděli nedostatek metodiky pro řízení procesu dalšího vzdělávání. Vnímané bariéry ve vzdělávání byly identifikovány v oblasti finančního a personálního zajištění.

Druhá oblast rozhovoru se zabývala vlivem regionálních rozdílů a specifik na uskutečňování procesu dalšího vzdělávání. Během interpretace výsledků bylo odhaleno několik témat, které respondenti vnímají jako specifické v rámci Ústeckého kraje. Nejčastěji bylo zmiňováno specifikum výše uvedeného kraje v počtu sociálně vyloučených lokalit a s tím spojených dalších problémů jako jsou: záškoláctví, prostituce, drobné krádeže, rvačky, jízdy se zákazem řízení, dodržování veřejného pořádku a občanské soužití. Na základě realizovaných rozhovorů tak bylo identifikováno, že existují rozdíly v oblasti vzdělávání strážníků mezi regiony a tyto rozdíly jsou ovlivněny také finančními prostředky. Tato problematika byla také zkoumána v druhé části, kdy respondenti vnímají sociálně vyloučené lokality jako specifický znak Ústeckého kraje (celkem 63 %). Pouze 28 % respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí.

Třetí oblastí bylo zkoumání měření (sledování, monitoring) pracovního výkonu strážníků městské policie. Tato oblast byla zahrnuta do rozhovorů po analýze zahraničních zkušeností s měřením a analýzou pracovního výkonu. Konkrétně

s dimenzemi⁸, jenž udává Maslov (2015, s. 11), které lze použít při nastavování rámce pro měření výkonu policie a následné hodnocení pracovníků a jejich odměňování.

V rozhovorech všichni respondenti zmiňovali, že je pracovní výkon pravidelně sledován a měřen. Ovšem při doptávání se dále na konkrétní nástroje měření pracovního výkonu jsme zjistili, že není stanovený žádný systém a metodika. Rovněž čtyři respondenti uvedli, že spokojenost s činností městské policie nebyla nikdy samostatně zjišťována. Celkově je z výsledků možné konstatovat, že respondenti vnímají měření pracovního výkonu jako obtížné vzhledem k jejich vnímané subjektivní povaze.

Další výzkumnou oblastí bylo využívání metod rozvoje. Výsledky ukazují, že metoda rozvoje v podobě mentoringu se využívá v práci strážníků městské policie. Respondenti v rozhovorech potvrdili, že mentoring se využívá především u začínajících strážníků a probíhá také v rámci spolupráce s asistenty prevence kriminality a v rámci projektu Dohledové služby. Z výsledků výzkumu také vyplynulo, že mentoring je velmi důležitý pro fungování asistentů prevence kriminality.

Tato metoda byla také zkoumána v druhé části výzkumu (tj. dotazníkovém šetření u strážníků MP). Celkem 48 % respondentů se s tímto procesem v roli mentora nebo mentee setkalo. Celkem 20 % respondentů uvedlo, že neví a celkem 32 % označilo odpověď „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Z výsledků dotazníkového šetření lze dále vyvodit, že i když téměř polovina respondentů se setkala s mentoringem během své praxe, tak stále zůstává značné množství lidí, kteří o tomto procesu nemají žádné povědomí či osobní zkušenosti nebo jsou k němu spíše skeptičtí. To může mít hned několik důvodů, jako například nedostatek vhodných mentorů v daném oboru, nedostatek informací o tom, co mentoring obnáší, nebo obecně negativní přístup k této formě osobního rozvoje. Je důležité si uvědomit, že mentoring může být pro mnoho začínajících strážníků velmi užitečný a přínosný.

Poslední oblastí byla identifikace vzdělávacích potřeb strážníků městské policie. V rozhovorech byla identifikována potřeba dalšího vzdělávání u modelových situací, využívání moderní techniky a právního poradenství. Dále respondenti uváděli potřeby,

⁸ Mezi tyto dimenze patří: Snížit kriminalitu a viktimizaci; Dohnat pachatele k odpovědnosti; Snížit strach a posílit osobní bezpečnost; Zajistit občanskou vybavenost na veřejných prostranstvích; Používat sílu a autoritu spravedlivě a efektivně; Využívat finanční prostředky spravedlivě, cíleně a efektivně; Kvalitní služby/spokojenost obyvatel Maslov (2015, s. 11).

kteří vnímají v kontextu aktuálně probíhajících společenských změn. Z těchto odpovědí vyplynula potřeba vzdělávání v oblasti krizové komunikace, komunikace s ostatními účastníky zákroku a výcvik ve zvládnutí těchto situací, v rámci změn v legislativě a více motivačních možností pro osoby – vedoucí pracovníky, kteří řídí městskou policii.

Tyto výsledky potvrzuje i druhá výzkumná část, která zjistila, že respondenti nejčastěji uvádějí téma krizové komunikace (33 %). Druhým nejčastěji označovaným tématem bylo řešení krizových/mimořádných situací, což označilo za signifikantní celkem 31 % respondentů. Následovala prevence závislosti (20 %), kterou rovněž zmiňovali jako potřebnou všichni respondenti v realizovaných rozhovorech. Dále byla v dotazníkovém šetření označena potřeba vzdělávání v oblasti práce s lidmi bez domova 11 % a práce s problémovými občany 5 %. Výsledky z polostrukturovaných rozhovorů byly následnými výsledky z dotazníkového šetření potvrzeny.

V rámci dotazníkového šetření byli respondenti dotazováni na využívání moderních/inovativních didaktických pomůcek při dalším profesním vzdělávání a rozvoji. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji jsou využívány tablety a notebooky jako inovativní didaktická pomůcka v rámci dalšího profesního vzdělávání (celkem 26 %), která umožňuje rychlou orientaci v terénu, získání potřebných dat pro výkon pracovní činnosti atd. Dále s téměř stejnou frekvencí označovali subjekty interaktivní tabuli a online prostředí. Nejméně používaná je virtuální realita se 14 %. Větší zapojení virtuální reality by mohlo napomoci při školení modelových situací, které označili vedoucí strážníci jako klíčové v procesu dalšího vzdělávání.

Této problematice se věnovala zajímavá studie Kleygrewe a kol. (2023a), která zkoumala školení, založené na scénářích virtuální reality, jenž by v budoucnu doplnilo školení založené na scénářích reálného života (modelových situací). V této studii bylo zkoumáno, zda se relevantní tréninkové reakce u virtuální reality, jmenovitě srdeční frekvence, úroveň fyzické aktivity, mentální úsilí a vnímaný stres, podobají těm u reálných situací. Při tomto postupu bylo testováno celkem 237 nizozemských policistů, u kterých bylo zjištěno, že maximální srdeční frekvence a průměrná úroveň fyzické aktivity byly významně vyšší u reálných situací. Ovšem investované úsilí bylo významně vyšší u virtuální reality. Nebyly nalezeny žádné významné rozdíly v průměrné HR a vnímaném stresu. Celkově z výsledků této studie je možné konstatovat, že virtuální prostředí může vyvolat potřebný stres, duševní úsilí a průměrnou tepovou

frekvenci, která se podobá nebo převyšuje reakce v reálných situacích, což představuje slibný nástroj pro doplnění policejního výcviku (Kleygrewe a kol., 2023a)

Zároveň v další výzkumné studii Kleygrewe a kol. (2023b), zaměřené na využívání virtuální reality při výcviku a dalším vzdělávání policistů, bylo zkoumáno, zda bude mít vliv přidání stimulu bolesti pro zvýšení efektivity virtuální reality na získané znalosti a dovednosti policistů. Výsledky jednoznačně přináší zjištění, že přidání stimulu bolesti zvýšilo vnímaný stres ve 2D simulátoru, zatímco neovlivnilo ani tréninkové reakce, ani pocit přítomnosti v systému virtuální reality. (Kleygrewe a kol., 2023b)

Trénink a vzdělávání ve virtuální realitě se jeví dostatečně realistické bez přidání stimulu bolesti. Na základě shrnutí těchto výzkumných zjištění v komparaci s našimi výzkumnými zjištěními můžeme konstatovat, že ačkoli je virtuální realita poměrně málo využívaná jako didaktická pomůcka (viz 14 % respondentů v našem výzkumu využilo v rámci dalšího profesního vzdělávání virtuální realitu), mohla by být slibným nástrojem pro doplnění policejního výcviku. (Kleygrewe a kol., 2023b)

Šikýř (2014) uvádí výsledky výzkumu zaměřeného na lidské zdroje a to, zda skutečně skrývají potenciál trvalé konkurenční výhody. Organizace by měla pracovníka (zaměstnance) považovat „za nejčennější zdroj a největší bohatství organizace za podmínky, že má rozvojový potenciál nebo vytváří přidanou hodnotu. Z toho vyplývá, že konkrétní zaměstnanec musí organizaci přinášet něco navíc, že nestačí jen nezbytná odborná způsobilost k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu, že nutný je také potřebný rozvojový potenciál pro odborný růst a funkční postup, stejně jako prokazatelná přidaná hodnota k plnění strategických cílů organizace.“ (Šikýř, 2014, s. 55)

Závěr

Tato diplomová práce se podle mého názoru věnovala zajímavé společenské problematice – dalšímu profesnímu vzdělávání a rozvoji strážníků městských policí. Městskou policii obecně můžeme považovat za významný článek v soustavě obcí a měst. Podílí se na prevenci delikvence a snižování kriminality, pomáhá občanům v různých situacích a je tzv. ostatní složkou záchranného integrovaného systému. Z tohoto důvodu se zapojuje do krizových situací (např. povodně, rozsáhlé požáry a plnění úkolů souvisejících s covidovými opatřeními). Proto je důležité, aby všechny součásti organizace efektivně plnily stanovené úkoly a tím se podílely na naplňování strategie, příp. strategií na úrovni obce, kraje i státu.

Obecně platí, že pro „efektivní výkon organizace je důležité, aby byla nalezena optimální proporce mezi jejími vnitřními zdroji, koordinovanými pomocí jejího vnitřního řízení a vnějšími zdroji...“ (Blažek, 2014, s. 35)

Předložená práce byla rozčleněna do 2 částí: teoretické a empirické. V první části jsou popsána klíčová východiska, související s rámcem a cíli práce. Jedná se zejména o problematiku celoživotního vzdělávání, vznik a rozvoj konceptu učící se společnosti, problematiku vzdělávání zaměstnanců v kontextu dalšího profesního rozvoje. Samostatná kapitola je věnována analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb zaměstnanců – strážníků městské policie. Na základě těchto obecných východisek byl postaven výzkumný projekt.

V práci jsou reflektovány také některé trendy z oblasti dalšího profesního vzdělávání strážníků městské policie, zejména z oblasti prevence a odborné přípravy, související s využitím mentoringu a dalších nástrojů, které přispívají k pracovní efektivitě.

Ve druhé části diplomové práce byl představen výzkum, jeho cíle, časový harmonogram a celková organizace, včetně použití výzkumných metod. Výzkumné šetření bylo uskutečněno s využitím kvalitativních a kvantitativních metod. Jednalo se tedy o tzv. smíšený výzkum (*mixed research*), který je v současné době v oblasti vzdělávání dospělých stále více využíváný. Tento typ výzkumu však vyžaduje více času s ohledem na potřebu systematicky shromažďovat a analyzovat dva různé typy výzkumných dat.

Na základě realizovaných rozhovorů bylo zjištěno, že existují významné rozdíly v oblasti vzdělávání strážníků mezi regiony a tyto rozdíly jsou ovlivněny zejména

finančními prostředky. Celkem 63 % respondentů vnímalo sociálně vyloučené lokality jako specifický znak Ústeckého kraje a pouze 28 % respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí.

Téměř 48 % respondentů se setkala ve své praxi s realizací procesu mentoringu, ať již v roli mentora nebo mentee.

Pokud jde o specifická témata dalšího profesního vzdělávání, bylo zjištěno, že respondenti nejčastěji uvádějí téma krizové komunikace (33 %), řešení krizových / mimořádných situací (31 % respondentů) a prevenci závislostí (20 %). Z hlediska kurikula DPV byla identifikována témata vhodná pro rozvoj strážníků. Další zjištění jsou popsána v 6. kapitole.

Stanovené cíle diplomové práce byly naplněny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ADAMSA, G. A. a J. BUCK, 2010. Social stressors and strain among police officers: It's not just the bad guys. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 1030–1040 s. Dostupné z: doi:10.1177/0093854810374282
- ARMSTRONG, Michael, 2007. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, Michael & Stephen TYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BARTOŇOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BĚLOHLÁVEK, František, 2000. *Jak řídit a vést lidi*. Praha: Computer Press. 199 s. ISBN 80-7226-308-0.
- BLAŽEK, Ladislav, 2014. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. 211 s. ISBN 978-80-247-4429-2.
- BLAŽEK, Petr, FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří, 2019. *Delikvence: analýza produktů činnosti delikventní subkultury jako diagnostický a resocializační nástroj*. Praha: Grada. 156 s. ISBN 978-80-271-2013-0.
- BRACIO, K. a M. SZARUCKI. Mixed Methods Utilisation in Innovation Management Research: A Systematic Literature Review and Meta-Summary. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/jrfm13110252>
- BRANSON, Margaret Stimmann, 1998. The Role of Civic Education A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network, 1998. Dostupné online na https://civiced.org/papers/articles_role.html
- CARLETON, Nicholas R. a kol., 2018. A longitudinal assessment of the road to mental readiness training among municipal police, *Cognitive Behaviour Therapy*, 47 (6), 508-528 s. Dostupné z doi: 10.1080/16506073.2018.1475504
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi, 1997. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: HarperCollins Publishers, 1997.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, 2012. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck. 289 s. ISBN 978-80-7400-347-9.

- Harvard Business Publishing, 2023. Organizational learning | Building a Learning Organization. Dostupné online na <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- HORVÁTHOVÁ, Petra, 2016. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press. 428 s. ISBN 978-80-7261-430-1.
- HRONÍK, František, 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1458-2
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada (1. vyd., 2007). 2. aktual. vyd. 2016. 265 s. ISBN 978-80-271-9225-0.
- ICV (analýza vzdělávacích potřeb), 2010. Dostupné online na <https://docplayer.cz/23238186-Analyza-vzdelavacich-potreb.html>
- KAY, D. a R. HINDS, 2012. *A practical guide to mentoring*. 4th ed. Oxford: How To Books Ltd. ISBN 978-2-84528-473-2.
- KLEYGREWE, L., HUTTER, R. I., KOEDIJK, M. a R. D. O OUDEJANS, 2023a. Virtual reality training for police officers: a comparison of training responses in VR and real-life training, *Police Practice and Research*, doi:10.1080/15614263.2023.2176307
- KLEYGREWE, L., HUTTE, R. I. a R. OUDEJANS, 2023b. No pain, no gain? The effects of adding a pain stimulus in virtual training for police officers, *Ergonomics*, doi: 10.1080/00140139.2022.2157496
- KOCIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOUBEK, Josef, 2009. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KULHAVÝ, Viktor (ed.) et al., 2017 *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů: koncepty, přístupy, nástroje*. Brno: Masarykova univerzita. 319 s. ISBN 978-80-210-8701-9.
- KURSCH, Martin, 2022. *Využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 226 s. ISBN 978-80-7603-346-7.
- KŘÍŽ, Jaroslav a kol., 2021. *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Praha: Česká andragogická společnost. 203 s. ISBN 978-80-907809-0-3.

- LOCHMANNOVÁ, Alena, 2020. Adaptace a vzdělávání pracovníků v prostředí výrobních podniků – nové trendy. In BUREŠ, M. *Průmyslové inženýrství 2020: sborník příspěvků z mezinárodní studentské vědecké konference*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 110–137. ISBN 978-80-261-0969-3. DOI <https://doi.org/10.24-132/PI.2020.09693.110137>.
- LOŠŤÁKOVÁ, Olga, 2013. Mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci. In VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 81–105. ISBN 978-80-905460-0-4.
- MATOUŠ, Zdeněk et al., 2021. *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. Praha: Česká andragogická společnost. 150 s. ISBN 978-80-907809-3-4.
- MASLOV, A., 2016. *Measuring the Performance of the Police: The Perspective of the Public*. Her Majesty the Queen in Right of Canada. 61 s. ISBN 978-1-100-23766-4.
- McKIM, C. A., 2016. The Value of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), s. 202–222. doi:10.1177/1558689815607096
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2015. *Manažerská psychologie*. 3., přeprac. vyd. Praha: Grada. 338 s. ISBN 978-80-247-4221-2.
- Mind Tools for Business, 2021. *What is Workplace Learning?* Dostupné online na <https://mindtoolsbusiness.com/resources/blog/what-is-workplace-learning>
- MOORE, M. H. and BRAGA, A., 2003. “The “Bottom Line” of Policing: What Citizens should Value (and Measure!)” in Police Performance, *Police Executive Research Forum*. Available at In. MASLOV A. *Measuring the Performance of the Police: The Perspective of the Public*. Her Majesty the Queen in Right of Canada, 2016, 61 s. ISBN 978-1-100-23766-4.
- MARK, A., TYLER, W. a E. MCKENZIE, 2011. Mentoring first year police constables: police mentors' perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 23 (8) 518–530 s. Dostupné online na: <http://dx.doi.org/10.1108/13665621111174870>
- NOVOTNÝ, Petr, 2008. Profesní vzdělávání dospělých. In. Rabušicová, Milada a Rabušic, Ladislav (eds.) *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, s. 113-141. ISBN 978-80-210-4779-2.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Praha: Academia. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAULOVČÁKOVÁ, Lucie, 2020. *Management kvality vzdělávacích organizací*. Praha: Česká andragogická společnost. 115 s. ISBN 978-80-906894-7-3.
- PILÁŘOVÁ, Irena, 2008. *Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2042-5.
- PROVAZNÍK, Vladimír a kol., 1997. *Psychologie pro ekonomy*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 80-7169-434-7.
- ŘEZÁČ, Jan, 2009. *Moderní management: manažer pro 21. století*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1959-4.
- SMORAWINSKI, Jerzy, 2005. *For debate in the Standing Committee – see Rule 15 of the Rules of Procedure*. Doc. 10647, 7 July 2005. Education for leisure activities. Report Committee on Culture, Science and Education. Dostupné online na <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=10971&lang=EN>
- Strategie celoživotního učení ČR*, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-47-1.
- Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022–2027*, 2021, Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/strategie-prevence-kriminality-v-ceske-republice-na-leta-2022-az-2027.aspx>
- Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020. Vyhodnocení plnění*, 2021, Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/strategie-prevence-kriminality-v-ceske-republice-na-leta-2016-az-2020.aspx>
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- Systémy identifikace kompetencí v mezinárodním srovnání: Analýza zahraničních studií a trendů na trhu práce – vz Kompetence 4.0*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2021. (Projekt: KOMPETENCE 4.0 reg. č. CZ.03.1.54/0.0/0.0/15-122/0010231). Dostupné online na <https://www.mpsv.cz/documents/20142/->

- 372813/Anal%C3%BDza+zahrani%C4%8Dn%C3%ADch+studi%C3%AD_KOMPETENCE+4.0.pdf/d163120d-37b3-c5f1-809e-de56d31cc8d7.
- ŠEBESTA, Patrik, 2018. *Zákon o obecní policii: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2018. 279 s. Komentáře Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-455-3.
- ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠIKÝŘ, Martin, 2016. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-2719-527-5.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Trendy v oblasti lidského kapitálu v České republice i ve světě*, 2018. Praha: Deloitte, 2018.
- URBAN, Jan, 2004. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů: s anglickými ekvivalenty*. Praha: ASPI, 207 s. ISBN 80-7357-019-X.
- Úvod do problematiky obecní (městské) policie k 30. červnu 2021*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné online na: <https://www.mvcr.cz/clanek/uvod-do-problematiky-obecni-mestske-policie-k-30-cervnu-2021.aspx>
- VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2016b. Koučování a mentoring jako nástroje rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. In PAVLOV, I. a M. SCHUBERT (eds.). *Etické kontexty andragogického působení*. Banská Bystrica: Belianum (vydavatelství Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta), s. 195–211. ISBN 978-80-557-1166-9.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2017. Kompetenční přístup ve formálním a neformálním vzdělávání. In: VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 9–39. ISBN 978-80-906894-0-4.
- VETEŠKA, Jaroslav a Martin KURSCH, 2019. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře*

- digitalizace a umělé inteligence. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15–23. ISBN 978-80-906894-4-2.
- VETEŠKA, Jaroslav a Lucie PAULOVČÁKOVÁ, 2018. *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Com. 81 p. ISBN 978-3-945862-24-7.
- VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍČKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualit. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.
- Vyhodnocení plnění Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2016 až 2020*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2016.
- WAGNEROVÁ, Irena, 2008. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2361-7.
- WAGNEROVÁ, Irena a kol., 2012. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada, 2011, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-3701-0.

Právní a vnitřní předpisy

- Zákon č. 553/1991 Sb., o obecní policii, ve znění pozdějších předpisů.
- Etický kodex Městské policie Krupka. Krupka: Městská policie, 2011.
- Vnitřní směrnice MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: SMĚRNICE č. 4/2010 – MĚSTSKÝ KAMEROVÝ DOHLÍŽECÍ SYSTÉM, usměrnění činnosti. Krupka: Městská policie, 2011.
- Vnitřní směrnice MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: SMĚRNICE č. 12/2010 – MĚŘIČ RYCHLOSTI VOZIDEL (RADAR), usměrnění činnosti. Krupka: Městská policie, 2011.
- Vnitřní směrnice MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA: SMĚRNICE č. 12/2010 – Vnitřní směrnice MĚSTSKÉ POLICIE KRUPKA – MĚŘIČ RYCHLOSTI VOZIDEL (RADAR), usměrnění činnosti. Krupka: Městská policie, 2011.

Seznam použitých zkratk

CŽV	celoživotní vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DV	další vzdělávání
DPV	další profesní vzdělávání
EU	Evropská unie
HR	human resources (lidské zdroje)
ICT	Information and Communication Technologies (informační a komunikační technologie)
MPK	Městská policie Krupka
MV ČR	Ministerstvo vnitra České republiky
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RLZ	rozvoj lidských zdrojů
ŘLZ	řízení lidských zdrojů

Seznam schémat, grafů a tabulek

Tabulka 1: Potřeby dospělého občana v 21. století v oblasti vzdělávání

Tabulka 2: Celorepublikový počet obecních policí

Schéma 1: Složky rozvoje lidských zdrojů podle Armstronga

Schéma 2: Strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků vzdělávacích organizací

Schéma 3: Model systematického výcviku

Schéma 4: Systém formování pracovních schopností jedince dle Koubka

Schéma 5: Analýza potřeb vzdělávání – oblasti a metody

Schéma 6: Mezera ve vzdělání

Schéma 7: Systém prevence kriminality

Graf 1: Gender – pohlaví respondentů

Graf 2: Věková struktura respondentů

Graf 3: Celková délka praxe u městské policie

Graf 4: Klíčové oblasti z hlediska profesního vzdělávání

Graf 5: Využití moderní / inovativní didaktických pomůcek v rámci dalšího profesního vzdělávání

Graf 6: Potřeba zařazení nových témat do systému dalšího profesního vzdělávání

Graf 7: Setkali jste se během vaší praxe u městské policie s mentoringem?

Graf 8: Vnímáte problematiku sociálně vyloučených lokalit jako specifikum Ústeckého kraje?

Přílohy

Příloha I.

Dotazník pro vedoucí pracovníky obecní (městské) policie

1. Jak je (v rámci vaší obecní policie) realizováno další vzdělávání strážníků městské policie? Pracujete při tomto procesu se strategickými dokumenty, příp. metodikou, která by určovala rozsah a postup (realizaci) vzdělávacích aktivit?
2. Existují podle vás nějaké bariéry v procesu dalšího profesního vzdělávání strážníků?
3. Myslíte že, existují regionální rozdíly v dalším profesním vzdělávání strážníků městské policie? (např. Liberecký kraj, Hlavní m. Praha, Středočeský kraj)
4. Existuje rozdíl v dalším vzdělávání vedoucího pracovníka a běžného strážníka? Pokud ano, tak jaké?
5. Využíváte mentoring v práci strážníků městské policie? Příp. využívají mentoring strážníci při zaučování nového strážníka městské policie?
6. Využíváte mentoring při spolupráci s Asistenty prevence kriminality (příp. Dohledové služby)?
7. Identifikoval byste vzdělávací potřebu pro pozice vedoucích pracovníků strážníků městské policie?
8. Jak moc Vás míra kriminality z pohledu vedoucího pracovníka městské policie ve Vaší obci/Vašem městě znepokojuje?
9. Byl jste seznámen s průzkumem s názvem „*Výzkum veřejného mínění v oblasti prevence kriminality v Ústeckém kraji*“, který byl publikovaný v roce 2022?
10. Měříte pracovní výkon strážníků městské policie? Existuje nějaká metodika, která by posuzovala jejich efektivitu?
11. Jaké vzdělávací potřeby (nedostatky) byste z pozice vedoucího pracovníka identifikoval jako dlouhodobé u strážníků městské policie?
12. Jaké vzdělávací potřeby byste identifikoval s ohledem na aktuálně probíhající společenské změny u strážníků městské policie?
13. Jakým způsobem je zjišťována efektivita a kvalita činnosti městské policie?
14. Realizovali jste ve vaší obci / městě průzkum spokojenosti obyvatel / veřejnosti se strážníky městské policie? Pokud ano, jak a jak často?

15. Jaké případy/problémy jsou specifické pro Ústecký kraj, se kterými strážníci městské policie potýkají?
16. S jakými problémy / případy se v současné době vaši strážníci nejčastěji potýkají?
17. Co byste doplnil, příp. dále uvedl k procesu a možnostem dalšího profesního vzdělávání strážníků městské policie?