

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Andragogika a management vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika motivace a profesního vzdělávání vedoucích pracovníků
zákaznického servisu ve vybrané bankovní instituci

The issue of motivation and professional education of customer service
managers in a selected banking institution

Bc. Michaela Vyhnálková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT (0111TA190001)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika motivace a profesního vzdělávání vedoucích pracovníků zákaznického servisu ve vybrané bankovní instituci potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11.7.2024

Ráda bych vyjádřila upřímnou vděčnost vedoucímu mé diplomové práce, panu PhDr. Mgr. Jaroslavu Křížovi, MBA, za trpělivé vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval. Dále děkuji všem respondentům, jenž se zapojili do mého výzkumu, za ochotu věnovat mi svůj čas a otevřeně sdílet své názory. Také děkuji bankovní instituci za umožnění realizace výzkumu v jejich prostorách. Vaše podpora a spolupráce byly pro úspěšné dokončení mé práce zásadní.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou přístupu a motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání vedoucích pracovníků ve vybrané bankovní instituci. V první části práce jsou vymezeny základní pojmy pomocí odborné literatury, zejména vzdělávání dospělých, celoživotní učení a firemní vzdělávání, motivace ke vzdělávání a systém vzdělávání pracovníků v bankovní instituci. Současně interpretuje termíny jako kompetence či management a leadership. Zmíněná část podrobně vysvětluje teoretické základy, které jsou nezbytné pro pochopení celého tématu. Teoretický rámec poskytuje ucelený přehled o tom, jak je vzdělávání dospělých koncipováno a jaké jsou jeho hlavní principy.

V praktické části práce je pozornost věnována spokojenosti vedoucích pracovníků s jejich dalším profesním vzděláváním. Prostřednictvím rozhovorů je rozkryta jejich motivace, a zároveň jsou identifikovány případné nedostatky v současném systému vzdělávání v bankovní instituci. Rozhovory s vedoucími pracovníky přináší hluboký vhled do jejich osobních zkušeností a názorů na jejich další profesní vzdělávání.

Na základě získaných dat jsou předloženy návrhy na efektivnější vzdělávání pracovníků z andragogického pohledu. Tyto návrhy zahrnují doporučení, jak zvýšit motivaci vedoucích pracovníků, zlepšit inovace v metodách vzdělávání a vytvořit podpůrné prostředí pro celoživotní vzdělávání. Výsledky rozhovorů jsou komparovány s výsledky dotazníkového šetření, jež bankovní instituce provádí dvakrát ročně. Následná doporučení jsou založena na shodných odpovědích respondentů a doplněna o osvědčené postupy z oblasti andragogiky, což zajišťuje jejich relevanci a praktičnost. Výsledky ukazují, že vedoucí pracovníci jsou obecně spokojeni se současným systémem vzdělávání, avšak identifikují několik oblastí pro zlepšení, zejména v oblasti koordinace a organizace vzdělávacích aktivit, zvýšení časových možností účastnit se těchto aktivit, posílení role koučů a doplnění chybějících typů školení.

KLÍČOVÁ SLOVA

bankovní instituce, další profesní vzdělávání, management, motivace, vzdělávací bariéry, vzdělávání dospělých

ABSTRACT

The thesis analyzes the approach and motivation for further professional education of managerial staff in a selected banking institution. The first part of the thesis defines the basic concepts using specialized literature, particularly adult education, lifelong learning, corporate education, motivation for education, and the education system of employees in the banking institution. It also interprets terms such as competence, management, and leadership. This section thoroughly explains the theoretical foundations essential for understanding the entire topic. The theoretical framework provides a comprehensive overview of how adult education is conceived and what its main principles are.

The practical part of the thesis focuses on the satisfaction of managerial staff with their further professional education. Through interviews, their motivation is uncovered, and potential deficiencies in the current education system in the banking institution are identified. The interviews with managerial staff provide a deep insight into their personal experiences and opinions on their further professional education.

Based on the collected data, proposals are presented for more effective education of employees from an andragogical perspective. These proposals include recommendations for improving the motivation of managerial staff, innovations in education methods, and creating a supportive environment for lifelong learning. The results of the interviews are compared with the results of a survey conducted by the banking institution twice a year. The subsequent recommendations are based on the consistent responses of the respondents and supplemented by best practices in andragogy, ensuring their relevance and practicality. The results indicate that managerial staff are generally satisfied with the current education system, but they have identified several areas for improvement. These include better coordination and organization of educational activities, increased availability of time to participate in these activities, strengthening the role of coaches, and supplementing the missing types of training.

KEYWORDS

adult education, banking institution, continuing professional education, educational barriers, management, motivation

Obsah

Úvod.....	8
1 Východiska vzdělávání dospělých.....	10
1.1 Základy andragogiky a její aplikace.....	11
1.2 Koncepty celoživotního učení a vzdělávání.....	12
1.3 Sebeřízené učení a jeho význam v celoživotním vzdělávání.....	15
1.4 Podstata a přínos dalšího profesního vzdělávání.....	16
2 Ucelený pohled na firemní vzdělávání.....	19
2.1 Systematické podnikové vzdělávání.....	21
2.2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb.....	22
2.2.2 Design vzdělávací aktivity.....	24
2.2.3 Realizace vzdělávací aktivity.....	25
2.2.4 Vyhodnocování vzdělávací aktivity.....	29
3 Role managementu a leadershipu v moderní organizaci.....	31
3.1 Vlastnosti a kompetence manažera.....	32
3.2 Rozvoj a vzdělávání manažerů.....	35
4 Kompetenční přístup ve vzdělávání a řízení.....	39
5 Teoretická hlediska motivace k dalšímu vzdělávání.....	43
5.1 Výběr z motivačních teorií.....	46
6 Přehled systému vzdělávání vedoucích pracovníků v bankovní instituci.....	49
7 Empirická část.....	54
7.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	54
7.2 Použitá výzkumná metodologie.....	56
7.3 Deskripce výzkumného nástroje.....	57
7.4 Charakteristika a výběr výzkumného vzorku.....	58
8 Interpretace výsledků šetření.....	60
8.1 Metodika kódování a zpracování dat.....	60
8.2 Přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání.....	62
8.3 Motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání.....	66
8.4 Bariéry vyskytující se v rámci profesního vzdělávání vedoucích pracovníků.....	70
8.5 Návrhy na zlepšení vzdělávacího procesu v organizaci.....	73
8.6 Komparace s kvantitativním šetřením organizace.....	77
9 Shrnutí empirické části a diskuse.....	79

10 Návrhy a doporučení pro vzdělávací proces ve vybrané bankovní instituci.....	83
11 Etické aspekty výzkumu.....	85
Závěr.....	87
Seznam použitých informačních zdrojů.....	89

Úvod

V současném světě je další profesní vzdělávání mimořádně důležité, neboť rychlý technologický pokrok a neustále se měnící způsob, jakým lidé pracují, nutí zaměstnance optimálně využívat nové technologie a osvojovat si nové dovednosti, aby zůstali konkurenceschopní. Trh práce je stále více dynamický a flexibilní, vznikají nové pracovní pozice a tradičními role zanikají. Profesní vzdělávání umožňuje zaměstnancům přizpůsobit se těmto změnám, získat nové kvalifikace a zvyšovat svou zaměstnatelnost.

Vzhledem k aktuálnosti problematiky se tato diplomová práce zaměřuje na motivaci a přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání v bankovní instituci. Téma bylo zvoleno s cílem hlubšího porozumění faktorům ovlivňujícím motivaci vedoucích pracovníků k dalšímu vzdělávání, což je stěžejní pro jejich profesionální růst a dosažení cílů organizace.

Vedoucí pracovníci svým vedením výrazně působí nejen na své podřízené, ale i na celkový chod organizace. Nepřetržité vzdělávání jim poskytuje nové znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro strategické rozhodování a efektivní řízení organizace v neustále se měnícím prostředí. Profesní vzdělávání zvyšuje jejich schopnost motivovat a inspirovat podřízené, a to podporuje vysokou produktivitu a angažovanost týmů a rovněž posiluje jejich kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů, řešení konfliktů a řízení změn. V neposlední řadě kontinuální vzdělávání napomáhá k dosažení osobních a profesionálních cílů vedoucích pracovníků, čímž přispívá k jejich spokojenosti a dlouhodobé loajalitě k organizaci.

Cílem práce je zjistit a analyzovat motivaci vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání a identifikovat překážky, jež brání jejich účasti na vzdělávacích aktivitách. Současně se soustředí na formulaci konkrétních opatření, která by mohla zvýšit účinnost a atraktivitu vzdělávacích programů.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První část se fokusuje na teoretické základy a identifikaci významných pojmů, to zahrnuje vymezení východisek vzdělávání dospělých a proces vzdělávacího systému v organizaci, se zvláštním důrazem na systematické podnikové vzdělávání. Pro lepší pochopení a doplnění pojmů je zahrnuta i kapitola o managementu a leadershipu a roli kompetencí. Detailněji se práce věnuje fenoménu motivace, zejména motivaci ve vzdělávání, a pomocí vybraných motivačních teorií odhaluje jemné nuance tématu. Aby bylo zřejmé, jak funguje bankovní instituce, jedna z kapitol nahlíží také na systém vzdělávání vedoucích pracovníků v této organizaci.

Druhá část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum, jenž využívá za výzkumný nástroj polostrukturovaný rozhovor a proces kódování k odhalení toho, jak vedoucí pracovníci vnímají vzdělávání, co je motivuje k dalšímu profesnímu rozvoji, a naopak jaké překážky a bariéry v cestě za profesním vzděláváním pozorují. Práce též obsahuje doporučení pro odstranění těchto nedostatků. Výsledkem je komplexní pohled na motivaci a přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání, a zároveň návrhy na zkvalitnění vzdělávacího systému zákaznického servisu v dané bankovní instituci. Oddělení zákaznického servisu tvoří klíčovou část organizace specializující se na podporu klientů a řešení jejich požadavků. Vzhledem k jeho strategickému významu je nezbytné, aby vedoucí pracovníci neustále rozvíjeli své kompetence. Tím mohou zajistit nejen vysokou úroveň služeb, ale také motivovat své podřízené prostřednictvím vlastního příkladu a vysoké úrovně osobní motivace. Výzkum přispívá k lepšímu pochopení, jak úspěšně navrhovat a implementovat vzdělávací programy podporující kontinuální rozvoj vedoucích pracovníků.

1 Východiska vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je pojem, o kterém se v poslední letech velmi intenzivně hovoří. Zasahuje do mnoha sfér lidského života a neopomíná ani tu profesní. V dnešní době se společnost stává stále náročnějším prostředím pro jednotlivce, snažících se udržet krok s neustále se měnící dynamikou. Vysoké nároky na individuální výkonnost a schopnost adaptace jsou výraznější než kdy jindy. Je kladen důraz na schopnost neustálého vzdělávání se a rekvalifikace. Jedinci, kteří aktivně investují do svého osobního a profesního rozvoje, se stávají konkurence schopní na trhu práce. Flexibilita a schopnost rozvíjet se a získávat nové kompetence, se stávají nejen klíčovými faktory pro osobní úspěch, ale také vytvářejí profil atraktivní pro zaměstnavatele (Veteška, 2016, s. 88).

Vzdělávání dospělých představuje rozsáhlý soubor vzdělávacích aktivit, které se týkají dospělých jedinců a zahrnují jak formální, tak neformální formy vzdělávání. V rámci formálního vzdělávání se zaměřuje na dosažení určitého stupně vzdělání prostřednictvím školských systémů, a to formou počátečního i dalšího vzdělávání, zatímco neformální vzdělávání zdůrazňuje spontánní učení mimo tyto struktury. Neformální vzdělávání se stává stěžejním prvkem v kontextu celoživotního vzdělávání a kontinuálního osobního rozvoje. Při vzdělávání dospělých se vynořují specifické charakteristiky, včetně silného důrazu na individualitu účastníka, přechod od mechanického k reflexivnímu učení, a časté využití hybridních či online vzdělávacích metod. Tento proces se stává spíše praktickým tréninkem a o odborným výcvikem než pouhým akademickým získáváním znalostí a je doprovázen rostoucím tlakem na dospělé jedince vzhledem k potřebám kvalifikace a ekonomických požadavků (Veteška, 2016, s. 88-89).

Účel a důležitost vzdělávání dospělých lze zdůvodnit z několika perspektiv. Pro ty, kteří z různých důvodů nedokončili své formální vzdělání nebo neměli příležitost získat potřebné dovednosti a znalosti v předchozích fázích svého života, vzdělávání dospělých poskytuje druhou šanci. V rozvojových zemích to může znamenat základní vzdělání, zatímco ve vyspělých zemích se často jedná o možnost získat středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Vzdělávání dospělých je nezbytné pro získání a zdokonalení odborných dovedností a kompetencí potřebných pro úspěch na trhu práce. Zvýšení kvalifikace přispívá k lepšímu uplatnění a vyšším příjmům, a tím i k osobnímu a profesnímu posunu. Vzdělávání dospělých je také zásadní pro rozvoj kompetencí pro naplnění různých sociálních rolí jak v rodině a ve společnosti, tak v pracovním prostředí. Tím je posilována schopnost jedince fungovat jako aktivní a informovaný občan, účastnit se veřejného života a přispívat k rozvoji společnosti.

Vzdělávání dospělých může také sloužit jako prostředek sociální péče a prevence, například v oblasti zdravotní výchovy, prevence nemocí nebo informovanosti o rizikovém chování. Taktéž drží význam v individuálním rozvoji a osobním obohacení. Presentuje příležitost k rozvoji kulturních a všeobecných znalostí, stejně jako možnost trávit volný čas smysluplně a hodnotně. V mnoha společnostech je kladen důraz na propojení individuálního rozvoje se sociálním cítěním, solidaritou a občanskou odpovědností (Beneš, 2014, s. 37).

Beneš uvádí několik funkcí, jež vzdělávání dospělých plní a hrají důležitou roli ve formování společnosti a v rozvoji jednotlivců v ní. Jsou jimi kompenzační, politická, integrativní, emancipační a kvalifikační funkce. Jejich kombinace a harmonizace může vést k prosperující a inkluzivní společnosti, která respektuje různorodost a podporuje individuální i kolektivní rozvoj. Kompenzační funkce slouží jako prostředek k integraci nižších sociálních vrstev do procesu industrializace a demokratizace společnosti. Poskytuje jim možnost získat vyšší vzdělání a zvýšit tak své šance na úspěch a lepší postavení ve společnosti. Politická funkce může být vnímána jako politická "zbraň" proti útlaku a vykořisťování. Propaguje se apolitičnost vzdělávání, jež má chránit jednotlivce před nežádoucími myšlenkami a ideologiemi, které by mohly ohrozit státní zájmy. Integrativní funkce, zdůrazňující roli vzdělávání dospělých při rozvoji osobnosti a sociální integraci jednotlivců do společnosti a určitých společenství, je v současné době velmi aktuální. Pomáhá vytvářet demokratické hodnoty a posiluje občanskou participaci. Emancipační funkce umožňuje rozvoj nových forem společenského spoluzití a zvyšuje úroveň participace a sebeurčení v politickém a ekonomickém procesu. Pomáhá jednotlivcům rozvíjet svou identitu v době rostoucí individualizace a pluralizace života. Kvalifikační funkce spočívá v odborném vzdělávání a zvyšování sociální mobility jednotlivců. Posiluje rovnost šancí, konkurenceschopnost jednotlivců, organizací a států na mezinárodní úrovni (Beneš, 2014, s. 38-39).

1.1 Základy andragogiky a její aplikace

Multidisciplinární obor vědeckého zkoumání a praxe zaměřující se na studium vzdělávání dospělých se nazývá andragogika. Subjektem je plně vospělý jedinec z biologického, psychologického, sociálního a ekonomického hlediska. Předmětem andragogiky je celková edukační realita jedince. Zabývá se komplexním porozuměním procesů učení a vývoje dospělých jedinců v různých kontextech, s důrazem na jejich potřeby, motivace a životní situace. Andragogika se neomezuje pouze na formální vzdělávací instituce, ale zkoumá též neformální a informální formy učení v rámci pracovního prostředí, komunitních organizací

a dalších kontextů. Cílem andragogiky je nejenom efektivně vést vzdělávací procesy pro dospělé, ale také přispívat k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji, emancipaci a sociální integraci. Tento obor se opírá o teoretické přístupy z psychologie, sociologie, pedagogiky a dalších souvisejících disciplín, a aktivně se podílí na navrhování a implementaci programů vzdělávání pro dospělé, včetně strategií pro podporu inkluзивity, diverzity a udržitelného rozvoje společnosti (Průcha, Veteška, 2014, s. 39-40).

Rovněž hledá řešení pro aktuální otázky v oblasti pracovního trhu, využití lidských zdrojů a učení dospělých, včetně otázek týkajících se zaměstnanosti, pracovní připravenosti a individuální motivace. Činně reaguje na současné potřeby pracovního trhu a zohledňuje politické a ideologické trendy (Veteška, 2011, s. 57).

Vzhledem k rozsahu témat andragogiky se vnitřně strukturuje a vytváří systém andragogických disciplín, které můžeme rozdělit na;

- základní (obecná andragogika, teorie výchovy dospělých, komparativní andragogika, dějiny andragogiky, metodologie andragogiky, andragogická diagnostika, androdidaktika)
- aplikované (personální/profesní andragogika, sociální andragogika, speciální andragogika, kulturní andragogika, gerontagogika)
- hraniční (filozofie výchovy dospělých, andragogická psychologie, andragogická sociologie, personální management),

(Veteška, 2016, s. 41).

1.2 Koncepty celoživotního učení a vzdělávání

V současné době se stále více klade důraz na koncept celoživotního učení namísto pouhého vzdělávání. Tento trend reflektuje přesvědčení, že individuální odpovědnost za získávání a zdokonalování schopností, dovedností, znalostí a kompetencí byla přenesena na jednotlivce. Celoživotní učení (lifelong learning) je komplexní termín, který obsahuje veškeré vzdělávací aktivity, jež se odehrávají v průběhu života jedince. Tyto aktivity mají za cíl posílení znalostí, know-how, dovedností, kompetencí a kvalifikací a jsou motivovány osobními, společenskými či pracovními důvody (Veteška, 2016, s. 95-96).

Celoživotní učení se dělí na dvě základní etapy, počáteční a další vzdělávání. Zároveň zahrnuje jak formální vzdělávání, tak neformální vzdělávání a informální učení. Formální vzdělávání představuje strukturovaný a cíleně řízený proces, jehož stěžejním cílem je připravit jednotlivce na budoucí profesní uplatnění. Odehrává se ve vzdělávacích institucích, kde jsou přesně

definovány funkce, cíle, obsah výuky, didaktické metody a způsoby hodnocení v souladu s platnou legislativou. Formální vzdělávání je charakterizováno dlouhodobým, systematickým a plánovaným přístupem, jehož hlavním záměrem jsou trvalé a dlouhodobé vývojové změny u jedinců. Jednotlivé úrovně tohoto vzdělávání jsou postupně na sebe navazující, od základního přes střední až po vysokoškolské, a po úspěšném absolvování určitého stupně je studentům vydáno odpovídající osvědčení, diplom nebo certifikát. Na druhé straně, neformální vzdělávání probíhá mimo tradiční školské instituce a nevede k získání formálního vzdělání. Neformální vzdělávání se uskutečňuje především prostřednictvím zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí a neziskových organizací. Ústředním cílem neformálního vzdělávání je rozvoj dovedností, zkušeností a kompetencí, které doplňují a prohlubují znalosti získané ve formálním vzdělávání. Tento přístup je typicky nesystematický nebo příležitostný, soustředěný na specifické skupiny populace, a flexibilně reaguje na jejich potřeby, zájmy a očekávání. Důraz je kladen na stimulaci zájmu posluchačů, jejich seberozvoj a rozvoj emoční inteligence. Příklady forem neformálního vzdělávání jsou rekvalifikační kurzy, přednášky, semináře, workshopy. Informální učení je spontánní, neorganizované a nekoordinované a odehrává se v průběhu každodenního života. Informální učení podporuje sociální zrání, rozvíjí schopnosti řešit problémy, podporuje samostatné myšlení a smysluplné jednání. Je charakteristické přímým spojením s reálnými situacemi a rychlou zpětnou vazbou, přičemž motivace k učení vychází z vlastních zájmů jedince. Nevýhodou je však potenciál k chybám a nesystematičnosti (Zormanová, 2017, s. 22-23).

Veteška (2016, s. 96) uvádí, že celoživotní učení by mělo jedinci především zabezpečit rozvoj schopnosti "učit se učit". Tento koncept zdůrazňuje důležitost mít pozitivní postoj k učení a schopnost adaptace na nové výzvy a změny v prostředí. Je to proces, který nekončí výhradně získáním formálního vzdělání, ale trvá po celý život, zajišťující kontinuální osobní a profesní růst a přizpůsobení se dynamickým podmínkám současného světa.

Koncept celoživotního učení a vzdělávání je odpovědí na narůstající potřebu kompetencí ve znalostní společnosti a na nezpůsobilost stávajícího vzdělávacího systému v této oblasti. Tento koncept představuje cíl a strategii současné vzdělávací a rozvojové politiky zaměřené na rozvoj lidských zdrojů. Zavádění celoživotního učení a vzdělávání není pouze pedagogickou a andragogickou záležitostí, ale vyžaduje širokou škálu koordinovaných opatření v oblasti právní, administrativní, organizační, didaktické a metodické. V rámci Evropské unie je důraz kladen především na aspekty jako je zaměstnatelnost, konkurenceschopnost ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství. Pro jedince představuje celoživotní učení zejména příležitost k osobnímu rozvoji a seberealizaci. Avšak není garantováno, že tyto příležitosti

povedou automaticky ke zvýšení profesního či společenského statusu jedince (Beneš, 2014, s. 36-37).

Celoživotní vzdělávání představuje systematickou a institucionalizovanou aktivitu, která reflektuje hodnoty a požadavky společnosti. Nicméně, otázkou zůstává, zda společnost zdůrazňuje fakticky klíčové skutečnosti. Proto se stále častěji upřednostňuje termín celoživotního učení před vzděláváním. Učení samo o sobě představuje složitý psychologický proces, jenž může být dynamicky řízen s cílem dosáhnout specifických edukačních výsledků. Zároveň je učení na rozdíl od vzdělávání biologický proces bez hodnotového přesahu. Změny nastávající díky učení jsou pak označovány jako vzdělání. Tímto způsobem se klade důraz na rozsah vzdělávacích aktivit, mající různé formy, a ne vždy jsou formálně organizované. To zahrnuje nejen samostudium (self-learning) a učení v pracovním prostředí, ale i další informální učební procesy (Veteška, 2016, s. 97).

Beneš (2014, s. 37) stručně shrnuje principy koncepce celoživotního učení a vzdělávání podle následujících zásad. Vertikální a horizontální průchodnost ve vzdělávání, kdy podstatným aspektem je modularita programů a přenositelnost kreditů a certifikátů mezi různými vzdělávacími institucemi a programy. To umožňuje jednotlivcům flexibilněji navrhovat svou vlastní vzdělávací cestu a snadněji přecházet mezi různými úrovněmi a oblastmi vzdělání. Uznání hodnoty neformálního a informálního učení, kdy je důraz kladen na to, že neformální a informální formy učení, které jedinec získává mimo formální vzdělávací instituce, mají stejnou hodnotu jako formální vzdělání. Tím se zajistí, že jednotlivci mohou uplatnit své znalosti, dovednosti a kompetence získané z různých zdrojů, a to i bez tradičních akademických titulů.

O celoživotním učení se píše v řadě dokumentů, a to jak na mezinárodní, tak na národní úrovni. Hlavní mezinárodní dokumenty a národní vzdělávací materiály vytvářejí rámec pro podporu celoživotního učení, což také obsahuje koncept učící se společnosti jako zásadní krok směrem k dosažení znalostní společnosti. Například v roce 1972 publikovala komise UNESCO dokument "Learning to be", jenž obsahoval mnoho doporučení týkajících se vzdělávání dospělých. Jednou z dominantních myšlenek bylo, že každému jedinci by mělo být umožněno pokračovat ve vzdělávání po celý život. V roce 1996 byla vydána Bílá kniha EU o vzdělávání a odborné přípravě (White Paper on Education and Training). Dokument zdůrazňuje význam budování "učící se společnosti" a navrhuje vytvoření systému pro uznávání získaných znalostí a dovedností. Daný systém by byl rozhodující pro podporu pracovní mobility a celoživotního učení. Memorandum o celoživotním učení je dokument, který detailně stanovuje budoucí směr celoživotního učení a klade důraz na dva ústřední cíle: podporu aktivního občanství a zvýšení

zaměstnatelnosti. Rovněž vymezuje tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální. Na národní úrovni můžeme zmínit například Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, označovaný rovněž jako Bílá kniha, představující systémový projekt formující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly sloužit jako hlavní směrnice pro střednědobý vývoj vzdělávacího systému v České republice (Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení, online, 2017).

Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007 je strategický dokument, jenž vymezuje základní směry a cíle pro rozvoj celoživotního učení v České republice. Jeho nejvýznamnějším úkolem je vytvořit podmínky pro trvalé zvyšování úrovně vzdělávání všech občanů, podporovat jejich osobní a profesní rozvoj a zvyšovat jejich zaměstnatelnost. Strategie zdůrazňuje význam celoživotního vzdělávání jako prostředku pro zajištění konkurenceschopnosti na trhu práce a pro rozvoj aktivního občanství (Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení, online, 2017).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, schválená v roce 2014, představuje hlavní pilíř současné národní vzdělávací politiky. Navazuje na Bílou knihu a stanovuje směry a cíle pro vývoj vzdělávacího systému v České republice (Strategie vzdělávací politiky 2020, online, 2020).

Aktuálně je v platnosti Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030. Strategie přináší pokračování a další rozvoj vzdělávacích politik a strategií pro budoucnost. Strategickými cíli jsou zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, online, 2020).

1.3 Sebeřízené učení a jeho význam v celoživotním vzdělávání

Další pojem úzce související s celoživotním vzděláváním je sebeřízené učení (self-directed learning). Sebeřízené učení označuje proces „řízení sebe sama při učení“. Autoregulace učení znamená, že jedinec přebírá iniciativní roli v řízení svého vlastního učebního procesu v oblasti činnosti, motivační a metakognitivní. Cílem je dosáhnout určitých vzdělávacích cílů, přičemž jedinec inicioval a řídí své vlastní poznávací úsilí a aplikuje specifické strategie učení v souladu s kontextem, ve kterém probíhá učení. Maximalizace vlastního učení si vyžaduje značnou motivaci a schopnost udržet si disciplínu během studia (Průcha, Veteška, 2014, s. 245-246). Sebevzdělávání je pak chápáno jako proces vzdělávání, při němž si jedinec převážně sám

stanovuje své vzdělávací cíle, volí učivo, vybírá metody učení, motivuje se, řídí a kontroluje své učení, hodnotí kvalitu svého učení a přijímá další rozhodnutí na základě této reflexe. Sebevzdělávání přikládá důležitost individuální autonomii a odpovědnosti za vlastní učební proces, což nabízí jedinci možnost flexibilně reagovat na své vzdělávací potřeby a dosahovat osobního růstu a rozvoje (Barták, 2023, s. 182). Sebevzdělávání je formou vzdělávání, v níž se ztotožňují do jedné osoby student i učitel (Mužik, 2005 In: Zormanová, 2017, s. 42).

Svein Loeng (2020) ve své publikaci *Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education* uvádí, že přínos sebeřízeného učení pro vzdělávání dospělých spočívá především v jeho schopnosti podněcovat aktivní zapojení a zodpovědnost jedince za jeho vlastní vzdělávací cestu. To nejenže zvyšuje jedincovu motivaci a angažovanost, ale také mu dovoluje efektivněji integrovat a aplikovat získané znalosti a dovednosti ve svém každodenním profesním i osobním životě. Výsledkem je hlubší a trvalejší porozumění tématům, která se učí, a to vede ke zvýšené schopnosti řešit komplexní problémy. Sebeřízené učení dále podporuje koncept celoživotního učení důležitého v dnešní dynamické společnosti, charakterizované rychlými technologickými a společenskými změnami. V tomto kontextu je schopnost neustále se učit a adaptovat se na nové podmínky nezbytnou dovedností, díky níž jsou jedinci připraveni na neustále se měnící požadavky trhu práce a společnosti jako celku (Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education, online, 2020).

1.4 Podstata a přínos dalšího profesního vzdělávání

Další profesní vzdělávání lze definovat jako proces zahrnující veškerou přípravu na konkrétní povolání, respektive pracovní pozici či roli a tím i jedincovu ekonomickou aktivitu. Hlavním cílem je zajistit a udržovat co nejoptimálnější soulad mezi subjektivní kvalifikací (skutečné schopnosti jedince) a objektivní kvalifikací (požadavky na výkon konkrétní profese). Součástí je také rekvalifikační vzdělávání, které umožňuje jedinci přizpůsobit se změně své původní kvalifikace během pracovního života (Mužik, 2012, s. 25).

Profesní vzdělávání se neomezuje pouze na akademické aspekty, pojímá i rozvoj širokého spektra postojů, znalostí a dovedností nutných pro úspěšný výkon v daném povolání. To znamená, že cílem profesního vzdělávání není pouze poskytnout teoretické znalosti, ale i praktické dovednosti a schopnosti žádoucích pro úspěšné působení v pracovním prostředí. Takový přístup podporuje neustálý rozvoj a zdokonalování profesních schopností a přizpůsobení se dynamickým požadavkům pracovního trhu (Palán, 2002, s. 173).

Do dalšího profesního vzdělávání patří podle Mužika (1999, In: Zormanová, 2017, s. 35) za prvé odborné vzdělávání, obsahující systém různorodých a obvykle kratších studijních forem, jako jsou kurzy, semináře a školení. Odborné vzdělávání se zpravidla realizuje prostřednictvím přímé výuky a je zaměřen na specifické potřeby a praktické požadavky dané profese. Za druhé odborný trénink, jenž je fokusován na rozvoj dovedností žádaných pro konkrétní profesi nebo pozici, ať už se jedná o manuální nebo intelektuální schopnosti. Výuka probíhá prostřednictvím vzdělávacích aktivit, které jsou často doplněny technikami individuálního vedení, jako je koučink a mentoring, a také týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Odborný trénink se opírá o princip učení akcí, kde je rozhodující přenášení teoretických znalostí do praktických dovedností. A za třetí kombinované vzdělávání, dnes nejčastěji uskutečňované v rámci graduálního nebo pregraduálního studia na vysokých školách. Tento dlouhodobější a systematický přístup k výuce má za cíl dosažení určité úrovně formálního vzdělání. V rámci kombinovaného vzdělávání se využívá jak přímé výuky, tak i technik individuálně řízeného studia, což dovoluje studentům rozvíjet své schopnosti a znalosti v souladu s požadavky studijního programu. Mužik (1999, In Zormanová, 2017, s. 35-36) dále v rámci dalšího profesního vzdělávání rozlišuje typy vzdělávacích aktivit na normativní vzdělávání na základě zákonů, na rekvalifikační kurzy, na podnikové (firemní) vzdělávání, na kurzy celoživotního vzdělávání ve školství na středních, vyšších odborných a vysokých školách a na ostatní odborné a zájmové vzdělávání.

Zormanová (2017, s. 36) doplňuje dělení dalšího profesního vzdělávání na kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání. Kvalifikační vzdělávání zahrnuje postgraduální studium, jehož cílem je zvyšování, rozšiřování a prohlubování již získaného vzdělání. Příkladem může být doplňující pedagogické studium nebo doktorandské studium, umožňující jednotlivcům specializovat se ve svém oboru a získat vyšší kvalifikaci. Rekvalifikační vzdělávání je orientováno na lidi, kteří během své profesní kariéry potřebují nebo si přejí změnit své kvalifikace.

V praxi existuje několik typů rekvalifikace, mezi něž patří předkvalifikační kurzy připravující na vstup do nového oboru, specifické rekvalifikace zaměřené na konkrétní dovednosti, nespecifické rekvalifikace pro obecné pracovní schopnosti, doplňkové rekvalifikace rozšiřující stávající kvalifikaci a zaměstnanecké rekvalifikace, které jsou často organizovány zaměstnavateli s cílem přizpůsobit dovednosti zaměstnanců potřebám firmy. Rozlišení kvalifikace na objektivní a subjektivní lze dále rozvinout přidáním kategorie formální a neformální kvalifikace. Formální kvalifikace odpovídá standardní definici pojmu kvalifikace a je převážně spojena s akademickým vzděláním a certifikacemi získanými v rámci formálního

vzdělávacího systému. Naopak neformální kvalifikace se týká souhrnu pracovních způsobilostí jedince, získaných mimo tento systém, zejména prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání a praxe v konkrétním oboru. Takový přístup rozšiřuje pohled na kvalifikaci a reflektuje rostoucí důležitost neformálního učení a rozvoje pracovních dovedností mimo tradiční formální vzdělávací struktury (Veteška a Tureckiová, 2011, s 99-100).

2 Ucelený pohled na firemní vzdělávání

Firemní vzdělávání nebo také podnikové vzdělávání představuje zásadní část dalšího profesního vzdělávání, přičemž se zaměřuje na kontinuální zdokonalování dovedností a znalostí zaměstnanců v rámci organizace. Jedná se o široký záběr aktivit, které zahrnují nejen povinné a certifikační kurzy, ale též strategické investice do získávání a prohlubování kvalifikace i kompetencí zaměstnanců. Zjednodušeně můžeme říct, že „firemní vzdělávání je hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím „co je“ a tím „co je žádoucí“ (Bartoňková, 2010, s. 11).

Firemní vzdělávání se rozděluje do dvou hlavních kategorií, na interní, probíhající v rámci samotného podniku nebo pracoviště, a externí, probíhající mimo provozní prostředí, například ve specializovaných institucích nebo školách. Tímto způsobem lze kombinovat interní odbornost s externími zdroji poznatků a dovedností pro posílení celkové výkonnosti a přínosu inovací (Bartoňková, 2010, s. 16).

Pro zajištění efektivity vzdělávání a návratnosti investovaných prostředků je nevyhnutelné, aby bylo systematické a pevně zakotvené v celkové strategii podniku, což vyžaduje úzkou spolupráci mezi různými odděleními a odborníky jak uvnitř, tak mimo organizaci, včetně vzdělávacích institucí (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 80). Zároveň je pro funkční firemní vzdělávání stěžejní mít jasně definované poslání a vizi organizace, neboť tyto prvky určují celkovou strategii organizace, včetně přístupu ke vzdělávání. Vize organizace poskytuje směr a dlouhodobé cíle, zatímco poslání definuje základní účel existence organizace a hodnoty, které má dodržovat. Na základě těchto principů je možné vytvořit strategii v oblasti vzdělávání, jež s oústředí úsilí na dosažení stanovených cílů týkajících se rozvoje zaměstnanců (Bartoňková, 2010, s. 32-35).

Aby bylo možné efektivně plnit úkoly v oblasti personální práce, je nezbytné provádět celou řadu personálních úkonů, z nichž jednou je vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. To obsahuje identifikaci potřeb vzdělávání, plánování vzdělávacích aktivit a evaluaci výsledků a účinnosti vzdělávacích programů. Současně je důležité účinně organizovat samotný proces vzdělávání, aby byl co nejefektivnější a přizpůsoben potřebám organizace (Koubek, 2011, s. 18).

Firemní vzdělávání pojímá rozsáhlé spektrum činností sloužících k různým účelům v procesu personálního rozvoje. Počínaje začáteční adaptací nových zaměstnanců a přípravu na konkrétní pracovní úkony, přes prohlubování odbornosti a pokračování ve specializovaném vzdělávání v daném oboru, až po rekvalifikaci, kdy je nutné získat nové dovednosti pro jinou pracovní roli,

či profesní rehabilitaci, která umožňuje jedinci se znovu začlenit do pracovního procesu po dlouhodobé nemoci. Opomíjet nelze ani zvyšování kvalifikace, orientaci na oblast rozvoje dovedností a znalostí (Bartoňková, 2010, s. 17).

Bartoňková i Kocianová se shodují na důležitosti jasného rozlišení mezi pojmy vzdělávání, trénink a rozvoj. Podle Bartoňkové (2010, s. 17) je vzdělávání, někdy nazývané trénink, zaměřeno na poskytnutí nezbytných dovedností zaměstnancům k úspěšnému plnění jejich současných pracovních povinností. Naopak rozvoj se koncentruje na zaměstnance s vysokým potenciálem pro podporu jejich kariérního postupu, odpovídajícího budoucím potřebám společnosti nebo organizace. Kocianová (2010, s. 169) vysvětluje, že rozvojem zaměstnanec získává znalosti, dovednosti a schopnosti, zatímco trénink (výcvik) charakterizuje jako osvojování praktických dovedností a chování prostřednictvím cvičení nebo konkrétní činnosti.

Firemní vzdělávání je podstatně ovlivněno jak vnějším prostředím, tím co se děje vně organizace, tak vnitřním prostředím organizace. Externí faktory, jako je sociální kontext, technologický pokrok, ekonomické trendy a legislativní požadavky, výrazně formují potřeby a cíle vzdělávacích programů. Například demografické charakteristiky populace v dané oblasti mohou určit, jaké dovednosti budou pro firmu klíčové v budoucnu, zatímco legislativní rámec formuje povinnosti organizace v oblasti rekvalifikace a certifikace pracovníků. V České republice tvoří legislativní rámec především zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů a příslušné vyhlášky MPSV, které upravují rekvalifikační vzdělávání, případně zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Signifikantní je v této oblasti zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. Vnitřní prostředí organizace je rovněž rozhodujícím hlediskem. Interní procesy a politika organizace, včetně strategie řízení lidských zdrojů a strategie vzdělávání pracovníků, mají zásadní vliv na efektivitu firemního vzdělávání. Koordinace mezi podnikovou politikou, strategií lidských zdrojů a vzdělávacími cíli je vyžadována pro úspěšnou implementaci vzdělávacích iniciativ a dosažení požadovaných výsledků (Bartoňková, 2010, s. 23-27).

Kocianová (2010, s. 171) zdůrazňuje, že je nutné brát v úvahu i vnitřní faktory pracovníků při posuzování efektivity vzdělávání, především motivaci, ovlivňující zapojení pracovníka do vzdělávacích aktivit. Proto je stěžejní, aby měl pracovník jasně definovaný cíl svého vzdělávání, koncentrovaný na rozvoj kompetencí nezbytných pro zlepšení jeho pracovního výkonu. Z organizačního hlediska je nezbytné, aby investice do vzdělávání směřovaly k posílení těchto kompetencí. Nadřízení by měli vytvářet podmínky pro pracovníky,

podporující jejich rozvoj prostřednictvím vzdělávání. Strategie vzdělávání se orientuje na budoucí potřeby schopností organizace. Vzdělávání a rozvoj by měly být nedílnou součástí řídicího procesu.

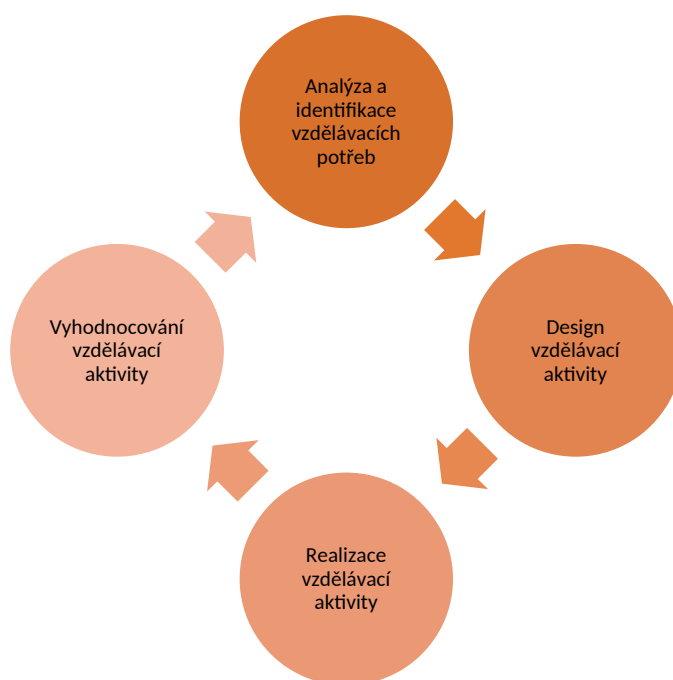
2.1 Systematické podnikové vzdělávání

Cyklus systematického podnikového vzdělávání zaměstnanců představuje zásadní prvek strategického řízení lidských zdrojů umožňující firmám účelně reagovat na dynamické změny na trhu a zároveň podporuje dlouhodobý rozvoj a udržitelnost podnikání. Cyklus je navržen tak, aby zabezpečil, že zaměstnanci mají požadované znalosti, dovednosti a kompetence k plnění svých úkolů a k naplňování strategických cílů organizace (Tureckiová, 2004, s. 99-100). Kociánová (2010, s. 171) rovněž uznává, že systematické vzdělávání zaměstnanců je nejefektivnější. Dále zdůrazňuje, že toto vzdělávání musí být pečlivě plánované, cíleně zaměřené a dobře organizované. Dalším klíčovým aspektem systematického vzdělávání je jeho promyšlenost a logická posloupnost, jak z hlediska organizace, tak jednotlivých pracovníků a obsahu. Bartoňková (2010, s. 110) doplňuje, že hlavním rysem systematického vzdělávání je jeho nepřetržitost v opakujícím se cyklu, kde jsou zkušenosti z předchozích cyklů využívány v následujících cyklech, což vede k neustálému zlepšování vzdělávacího procesu.

Systematické vzdělávání poskytuje nejen benefity jednotlivcům ve formě profesionálního růstu a kariérního postupu, ale také posiluje celkovou konkurenceschopnost a inovativnost firmy (Kociánová, 2010, s. 169).

Proces vzdělávání je rozdělen do několika fází, které na sebe navazují a vytvářejí ucelený a kontinuální cyklus. Tento cyklus zahrnuje analýzu vzdělávacích potřeb, plánování a návrh vzdělávacích programů, jejich implementaci, hodnocení efektivity a zpětnou vazbu s následnou revizí. Každá fáze je důležitá pro zajištění toho, že vzdělávání je relevantní, efektivní a přináší skutečné hodnoty pro organizaci i její zaměstnance (Bartoňková, 2010, s. 114-115).

Schéma 1: Proces systematického podnikového vzdělávání



Zdroj: upraveno dle Bartoňková, 2010, s. 110

2.2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Pro identifikaci mezer, rozvojových potřeb a příležitostí využíváme dva základní zdroje. Prvním je hodnocení pracovního výkonu a kompetencí, druhým je detailně rozpracovaná firemní strategie s cíli a způsoby jejich dosažení. Tímto způsobem identifikujeme jak individuální potřeby zaměstnanců, tak potřeby celé organizace. Potřeby následně sladíme a vyvážíme, aby bylo možné přejít k další fázi cyklu. Je důležité poznamenat, že individuální potřeby nejsou totéž, co přání; vycházejí z hodnocení pracovníka a jeho výkonu, které probíhá formou dialogu. I když se potřeby nemusí shodovat s přáními, neznamená to, že přání jsou opomíjena. Přání by měla být posuzována ve vztahu k pracovním výkonům (Hroník, 2007, s.135).

Bartoňková (2010, s. 119) říká, že potřeby představují stav, kdy jedinec buď vědomě nebo nevědomě vnímá nedostatek znalostí či dovedností, jež jsou zásadní pro jeho osobní a profesní růst. V podstatě se vzdělávací potřeby objevují jako rozdíl mezi aktuálním výkonem jedince a určeným standardem výkonnosti. Vycházejí z touhy jedince dosáhnout vyváženosti mezi svými schopnostmi a možnostmi uplatnění se v sociálním a pracovním kontextu. Tyto potřeby jsou výrazně ovlivněny prostředím trhu práce a dynamikou požadavků na pracovní sílu.

Armstrong upozorňuje, že vzdělávací potřeby jsou často nesprávně definovány na základě obecné představy o tom, co by lidé měli na určitých pozicích znát a umět. Například, co by měli manažeři vědět a umět v oblasti řízení a vedení lidí. Může se zdát, že se jedná o jednoduchý přístup, avšak ve skutečnosti je povrchní, protože tato obecná představa může být natolik vágní, že výsledná vzdělávací aktivita není dostatečně specifická a je proto málo přínosná pro kohokoli (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354).

Identifikace vzdělávacích potřeb vychází z procesu diagnostiky, který zahrnuje všechny úrovně analýzy – od jednotlivců, přes týmy, až po celou firmu. Řadí se sem různé metody zjišťování umožňující komplexní pochopení vzdělávacích požadavků. Mezi nejčastěji používané metody patří analýzy dokumentů, přinášející hluboký vhled do aktuálních vzdělávacích standardů a potřeb organizace. Dotazníková šetření, včetně anket a průzkumů, dovolují shromažďovat data od širokého spektra zaměstnanců a identifikovat obecné i specifické potřeby. Pravidelné hodnocení pracovního výkonu zaměstnanců představuje zásadní zdroj pro identifikaci jejich vzdělávacích potřeb. Na týmové úrovni mohou jako výchozí materiál pro analýzu sloužit týmová hodnocení, kreativní workshopy či průzkumy zaměřené na vzdělávací potřeby (Tureckiová, 2004, s. 101).

Analýza také lektorovi poskytuje možnost lépe porozumět prostředí firmy a lidem, s nimiž bude pracovat při školení nebo rozvoji. Pomáhá identifikovat problémy, často opomíjené i samotným zadavatelem. Zároveň usnadňuje lektorovi přípravu na možné obtíže během vzdělávací akce, jako jsou nároční účastníci, velký počet školených osob nebo nevhodná školící místnost (Medlíková, 2010, s. 36).

Bartoňková (2010, s. 121) taktéž třídí různé zdroje informací pro efektivní identifikaci vzdělávacích potřeb v rámci firemního vzdělávání do tří úrovní. Za prvé, analýza celé organizace, která nabízí ucelený pohled na cíle a strategie organizace, strukturu zaměstnanců, využívané technologie a plány do budoucna. Organizační analýza umožňuje pochopit, jak se organizace chce prezentovat na trhu a jakým směrem se ubírá. Za druhé, analýza pracovních míst, jež se zaměřuje na detailní popisy pozic a jejich specifikace, zkoumání pracovní kultury a konzultace s manažery. Toto poskytuje hlubší vhled do konkrétních nároků a požadavků jednotlivých rolí v organizaci. Za třetí, analýza na úrovni jednotlivců soustředící se na informace o jednotlivých zaměstnancích, jako jsou záznamy o jejich hodnocení, dosaženém vzdělání, kvalifikaci, plnění kvalifikačních požadavků, výsledky testů a záznamy z pohovorů apod. Tento osobní přístup otevírá prostor pro identifikaci individuálních potřeb a dovedností každého zaměstnance.

2.2.2 Design vzdělávací aktivity

Po identifikaci vzdělávacích potřeb následuje fáze plánování a přípravy vzdělávacích akcí. Na jejím počátku se obvykle stanovují priority firemního vzdělávání, jež jsou v souladu s celkovou strategií firmy a její vzdělávací politikou. To zahrnuje určení přednostních vzdělávacích potřeb, tedy jaké typy znalostí a dovedností jsou pro firmu v dané fázi klíčové a jaké vyplývají z jejího strategického zaměření. Dále se rozhoduje o prioritních skupinách zaměstnanců pro vzdělávání, o typu vzdělávání, rozsahu, formách a metodách realizace. Rovněž se stanoví personální, materiální a finanční zabezpečení daného vzdělávání (Tureckiová, 2004, s. 101-102).

Jinými slovy, jak poznamenává Hroník (2007, s. 144), jakmile máme jasně definovanou mezeru mezi současnou a požadovanou úrovní firmy a jednotlivců, je nezbytné na základě těchto informací, stanovit cíle, které buď tuto mezeru odstraní, nebo se orientují na rozvoj požadovaným směrem. Jakmile je stanoven cíl a zaměření rozvojové a vzdělávací aktivity, lze se soustředit na pět elementů designu:

- kontext: zohlednění společnosti, kultury a firemního prostředí,
- studenta: zaměření na teorii učení, křivku zapomínání a různé styly učení,
- lektora a interakci: didaktický přístup včetně uplatnění učebních zásad a metod,
- téma a obsah: struktura a organizace vzdělávacího materiálu,
- prostředí: výběr vhodného prostředí pro výuku, jako je virtuální nebo outdoorové prostředí (Hroník, 2007, s. 146).

Podle Kucharčíkové a Vodáka (2011, s. 96-97) je proces tvorby plánu rozdělen do tří fází: přípravná, realizační a zdokonalování. Přípravná fáze se koncentruje na specifikaci potřeb, analýzu účastníků a formulaci cílů vzdělávacího projektu. U dlouhodobých programů se navíc stanovují dílčí cíle pro jednotlivé tematické oblasti, které slouží jako kritéria a milníky pro hodnocení dosažených výsledků. Důležité je rozlišovat mezi záměry a cíli. Cíle lze rozdělit do tří kategorií; specifikace požadovaného výsledného chování, dosažitelné standardy a podmínky projektu. Realizační fáze rozvíjí a organizuje jednotlivé etapy vzdělávacího projektu a jeho provedení v podobě úkolů a uspořádání tematických bloků. Důraz je kladen na určení metodiky vzdělávání a rozvoje. Na začátku této fáze jsou identifikovány vhodné vzdělávací techniky. Při výběru technik je nutné zohlednit lidský faktor, včetně intelektuálních schopností a vzdělání účastníků, a jejich pozici ve firemní struktuře včetně jejich motivace. Rovněž je nezbytné brát v úvahu počet účastníků, prioritní oblasti podniku, podmínky zaměstnání, možné obavy účastníků a potřebu spolupráce mezi lektorem a účastníky. Fáze zdokonalování představuje součást

procesu tvorby vzdělávacího plánu, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu v souladu s definovanými cíli. Během této fáze jsou zkoumány možnosti zlepšení celého vzdělávacího procesu pomocí vhodných metod hodnocení a modelů. Kromě vyhodnocení přínosů je také stěžejní zohlednit úroveň informovanosti účastníků o akci, kvalitu organizačního zajištění, včetně ubytování a stravování, dostupnost dopravy, nákladovost a kvalitu lektorů. Této fáze by se měli zúčastnit organizátoři, lektori, účastníci a manažeři pracovníků, kteří prošli danou vzdělávací akcí. Zásadním úkolem je výběr vyhovujících metod hodnocení a stanovení kritérií v souladu s cíli vzdělávacího projektu.

2.2.3 Realizace vzdělávací aktivity

Po dokončení fáze plánování a veškerých přípravných prací je možné přejít k realizaci konkrétních vzdělávacích aktivit v souladu s podnikovým vzdělávacím plánem. Fáze realizace zahrnuje několik podstatných prvků, jenž jsou důležité pro úspěšné provedení vzdělávacího programu. Jsou to cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektori (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 99).

Mužik (2011, s. 289) uvádí, že cíle vzdělávacího programu jsou formulovány na základě důkladné analýzy a specifikace potřeb klienta a účastníků, případně potenciálních účastníků. Analýza potřeb obvykle identifikuje rozdíly mezi aktuálními úrovněmi výkonnosti a kompetencemi jednotlivců a organizace a požadovaným stavem. Cíle jsou úzce propojeny s kompetenčními profily pracovních pozic, kvalifikačními standardy a výkonnostními normami týmů a organizací. Programové cíle zahrnují jak celkové vzdělávací cíle programu, tak i specifické cíle jednotlivých částí programu, zejména v případě modulárního uspořádání.

Je nezbytné, aby efektivní vzdělávání vedlo k reálnému přínosu, tedy aby účastníci získali nové znalosti, dovednosti, změnili své názory či postoje, či dokonce své pracovní chování. Učení představuje trvalou transformaci v oblasti vědomostí, schopností, přesvědčení a pracovního přístupu. Proto musí být program konkrétní vzdělávací akce přizpůsoben tomuto požadavku. Program obsahuje časový harmonogram, obsah (témata), použité metody a vzdělávací pomůcky (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 100).

Významným aspektem vzdělávacího procesu je motivace účastníků k učení a rozvoji vlastního potenciálu. K dosažení této motivace je potřeba účastníkům ujasnit cíle a dohodnout se na konkrétních krocích pro danou vzdělávací akci. Důležité je také brát v úvahu motivaci účastníků k učení, což je ilustrováno cyklem motivace k učení níže (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 101).

Schéma 2: Cyklus motivace



Zdroj: Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 101

Nejvýznamnějším pilířem firemního vzdělávání jsou samotní účastníci, pro které jsou vzdělávací aktivity určeny. Motivace účastníků k vzdělávání závisí mimo jiné na jejich emocionálním stavu, kulturním prostředí a úrovni vzdělání. Každý člověk má svůj vlastní styl učení; někteří preferují praktické cvičení a jsou otevřeni učení se z vlastních chyb, zatímco jiní dávají přednost abstraktní diskusi nebo získávání nových informací a dovedností. (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 106).

Metody vzdělávání slouží k dosažení stanovených cílů vzdělávání. Výběr nejvhodnější a nejefektivnější metody není jednoznačný, záleží na specifických podmínkách v podniku, potřebách jednotlivců, vzdělávacích cílech a dalších faktorech (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 111). Faktory ovlivňující volbu metod můžeme rozdělit na cíle učení (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, hodnoty), lidské faktory (lektori, účastníci, prostředí), předmět a obsah (specifický předmět a požadavky podniku, interdisciplinární těžkosti), časové a materiální faktory (čas, finance, vzdělávací zařízení) a principy učení (motivace, aktivní zapojení, individuální přístup, zpětná vazba, přenos poznatků), (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 112).

Jak uvádí Koubek (2011, s. 150) vzdělávací metody jsou realizovány v rámci konkrétní vzdělávací formy a v určitých výukových situacích a podmínkách. V kontextu vzdělávání dospělých není jedna univerzální vzdělávací metoda. Každá metoda má své výhody a nevýhody a je vhodná pro určité situace. Některé metody jsou vhodné pro přenos vědomostí a znalostí, zatímco jiné jsou lépe adaptované na rozvoj konkrétních dovedností a schopností. Níže je pro přehled uveden seznam několika metod podnikového vzdělávání podle Mužíka (1999, In: Tureckiová, 2004, s. 105).

Schéma 3: Metody podnikového vzdělávání

Teoretické	Teoreticko-praktické	Praktické
Přednáška - ex katedra - klasická - s diskusí Cvičení Seminář Trénink Workshop	Diskusní metody - řízení diskuse - plenární diskuse - panelová diskuse Moderační metoda Problémové metody - případová studie - hraní rolí - manažerské hry Projektové metody Programovaná výuka Diagnostické a klasifikační metody - assessment centra - development centra	Instruktáž Demonstrování Koučování Mentoring Tutoring Counselling Asistování Stáž Exkurze Rotace práce Létající tým
V učebně	V učebně	Na pracovišti

Zdroj: Tureckiová, 2004, s. 105

Ti, kteří vedou a usnadňují vzdělávací aktivity, jsou známí jako lektori. Důležité je vybírat lektory s odpovídajícími znalostmi a dovednostmi pro dané téma. Existuje široká škála znalostí potřebných pro školení skupin, facilitaci a poradenství, včetně přípravy vyžadovaných materiálů. Často je však výběr lektorů soustředěn spíše na technologické znalosti než na osobnostní a andragogické schopnosti. Nicméně osobnostní vlastnosti lektorů jsou významným faktorem pro úspěšné vzdělávání. Lektori v procesu vzdělávání mohou uplatňovat různé vzdělávací (tréninkové) styly, a to behaviorální, funkcionalistický, strukturalistický a humanistický (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 117-118).

Behaviorální styl se zaměřuje na konkrétní chování a výsledky. Lektori kladou důraz na viditelné a měřitelné změny ve znalostech a dovednostech účastníků. Často využívají konkrétní příklady, modely a cvičení, aby podpořili požadované chování. Funkcionalistický styl vychází z praktické použitelnosti vzdělávané látky v pracovním prostředí. Lektori se zaměřují na to, jak mohou účastníci využít nové znalosti a dovednosti ve své každodenní práci a jak mohou přispět k cílům organizace. Strukturalistický styl se soustředí na logickou strukturu vzdělávacího

materiálu a jeho systematické předávání. Významným prvkem je uspořádání a prezentace informací tak, aby byly snadno pochopitelné a přehledné pro účastníky. Humanistický styl se specializuje na rozvoj osobnosti účastníků a podporuje jejich sebeuvědomění a sebeobjevování. Je zde kladen důraz na individuální potřeby a motivaci účastníků a vytváření prostředí opory a vzájemného respektu (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 118).

Dobrého lektora pak definuje jeho vlastní vysoká úroveň interpersonálních dovedností, dobré naslouchání, vhodné kladení otázek, nefalšovaný zájem o lidi, flexibilita při užívání školících strategií, trpělivost, vnímavost, přátelský přístup, dobré plánování a příprava, technická kvalifikace, schopnost učit a akceptace podílu odpovědnosti za budoucím výkon posluchačů (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 119).

Hroník (2007,162-174) proces vzdělávání rozděluje do tří fází; přípravu, vlastní realizaci a transfer. Příprava se soustřeďuje na přípravu všeho potřebného k úspěšné realizaci plánu. Je třeba zajistit lektora, učební materiály, pomůcky, ale také účastníky a celou akci organizačně zajistit, jako je obstarání občerstvení a technického vybavení (projekční zařízení a prezentace), případně i správné uspořádání prostoru. Vlastní realizace začíná příchodem lektora, pokračuje zahájením programu, seznámením účastníků s cíli, monitorováním průběhu akce, udržováním jejich vysokého zapojení a řešením neočekávaných situací, jako jsou nerovnovážné skupiny účastníků, pasivní účastníci nebo rušivé elementy. Transfer potom zahrnuje postup po ukončení programu, kdy účastníci získávají přístup k materiálům, ověřují své znalosti v praxi prostřednictvím úkolů, stínováním kolegů či následným navazujícím workshopem apod.

Šikýř (2014, s. 127) doplňuje, že při plánování vzdělávací aktivity pro zaměstnance, je nutné vybrat vhodnou metodu, instituci, lektora, místo a čas vzdělávání, která je v souladu s definovanými cíli pro danou skupinu. Poté je nezbytné zajistit adekvátní materiální a technické vybavení, domluvit podmínky s konkrétní institucí a obstarat stravování pro účastníky, stanovit metodiku hodnocení školení a určit náklady. Vlastní realizace se pak zaměřuje na aplikaci správných metod umožňující účastníkům efektivně získávat potřebné dovednosti pro plnění jejich pracovních povinností a dosahování stanovených výkonových standardů. Metody vzdělávání mohou zahrnovat jak školení prováděná přímo na pracovišti (např. instruktáž při práci, rotace, mentoring, koučink, asistování), tak i mimo pracoviště (např. semináře, přednášky, případové studie, outdoorové aktivity).

2.2.4 Vyhodnocování vzdělávací aktivity

Hodnocení podnikového vzdělávání není pouze jednorázovým úkolem, ale spíše soustavou propojených aktivit tvořící proces, jenž se neodehrává jen na konci vzdělávacího cyklu. Z tohoto pohledu lze rozlišit různé fáze a typy hodnocení firemního vzdělávání. Jednotlivé fáze hodnocení obvykle následují po sobě v určitém sledu, který je definován základními činnostmi:

1. plánování procesu hodnocení včetně stanovení účelu hodnocení,
2. příprava – stanovení kritérií a standardů hodnocení,
3. vytváření nástrojů pro sběr dat,
4. sběr dat,
5. analýza získaných údajů,
6. příprava a zpracování závěrečné zprávy,
7. provedení případných úprav v cyklu podnikového vzdělávání a monitoring systému (Tureckiová, 2004, s. 105).

Vyhodnocování vzdělávacích aktivit sebou přináší výhody i nevýhody. Podle Kucharčíkové a Vodáka (2011, s. 126) můžeme jako nevýhody vyhodnocování uvést náročnost na získávání informací, časovou náročnost a vysoké úsilí, vynaložení finančních prostředků, úzkou spoluúčasť všech zainteresovaných stran a pracnost s izolací dopadů vzdělávání od vlivů vzniklých působením jiných podnikových procesů. Mezi výhody lze například zařadit zvýšení účinnosti podnikání, prostor pro manažery se soustředit na lidské zdroje, podporu úzké vazby mezi cíli vzdělávání a firemními cíli, zlepšování osobní výkonnosti, stanovení oblastí pro lepší návratnost investic, podpora integrace vzdělávání apod.

Bartoňková (2010, s. 181) říká, že způsob evaluace by měl být určen už při plánování a tvorbě firemní strategie a strategie vzdělávání. Hodnocení je složitý proces, který zahrnuje měření celkových přínosů a nákladů. To znamená, že lze posuzovat andragogickou efektivitu, tedy zda byly splněny stanovené vzdělávací cíle, ale také ekonomickou efektivitu, tedy zda byla vzdělávací akce finančně přínosná, případně zda nebyla ztrátová.

Obecně lze rozlišit čtyři hlavní účely hodnocení. V praxi se tyto účely často prolínají a doplňují, jsou to učení, zdokonalování, kontrolování a ověřování (Bartoňková, 2010, s. 182).

Podle Šikýře (2014, s. 130) je vyhodnocování výsledků vzdělávání komplikované kvůli jejich obtížné měřitelnosti a často se projeví až po určité době v chování a přístupu zaměstnanců. Při vyhodnocování výsledků vzdělávání je pozornost upřena na to, zda byly využity správné

metody, jak reagovali účastníci vzdělávacích aktivit bezprostředně a následně po vzdělávací akci, a současně jak smysluplně nové znalosti a dovednosti uplatňují ve své každodenní práci.

Vyhodnocování vzdělávání by mělo směřovat zejména na tyto aspekty: plánování (úroveň vymezení potřeb a stanovení cílů vzdělávání), realizace (úroveň organizace a řízení vzdělávací aktivity, vhodnost a účinnost metod), reakce (pocit účastníků vzdělávání) a výsledky (dopad vzdělávání na výkon jednotlivců, útvarů i organizace), (Armstrong a Taylor, 2015, s. 367).

Jediným opravdu důležitým výstupem vyhodnocování vzdělávání je zpětná vazba týkající se výsledků, to znamená, zda vzdělávání skutečně přispělo ke zlepšení výkonu jednotlivce, oddělení nebo organizace. V situaci, kdy není možné prokázat takový přínos, je možné se zaměřit na hodnocení vlivu vzdělávání na chování, tedy jestli vzdělávání skutečně podnítilo požadované změny v chování. Pokud byla provedena analýza dopadu chování na výsledky, lze předpokládat, že dosažení požadovaných výsledků bude záviset na dosažení požadovaných změn v chování (Armstrong a Taylor, 2015, s. 370).

3 Role managementu a leadershipu v moderní organizaci

Vedení a řízení jsou dva koncepty vzájemně se prolínající a nelze je zcela oddělit – vedení zahrnuje prvky řízení, a naopak řízení zahrnuje prvky vedení. Armstrong a Taylor (2015, s. 378) popisují vedení jako schopnost inspirovat lidi k dosažení nejlepších možných výsledků tím, že jim předkládají vizi budoucnosti a posilují jejich angažovanost a motivaci. Na druhou stranu, řízení se týká správy a odpovědnosti za konkrétní úkoly a výsledky, jež jsou dosaženy prostřednictvím práce ostatních. Manažeři jsou rovněž zodpovědní za řízení organizace nebo jejích částí, což obsahuje správu zdrojů, jako jsou finance, systém vykonávání práce a technologie.

Zároveň však uvádějí, že každý autor má odlišný pohled na tyto pojmy. Někteří vnímají vedení a řízení jako synonyma, jiní je považují za různé, ale těsně propojené koncepty. Další autoři dokonce vidí řízení jako součást vedení. Podle Bennis (1989) manažeři udržují výkonnost, dodržují pravidla a zachovávají status quo, zatímco lídři se nebojí výzev, mění pravidla a zvyšují efektivitu. Kotter (1991) zase rozlišuje manažery jako ty, kteří plánují, rozpočtují, organizují a kontrolují, zatímco lídři určují směr, řídí změny a inspiroují lidi (Armstrong a Taylor, 2015, s. 379).

Termín management se používá hned v několika kontextech. Za prvé, označuje specifické funkce vykonávané pracovníky na vedoucích pozicích v organizacích. Za druhé, slouží k pojmenování těchto pracovníků, například jako vrcholový management firmy. Dále se tento termín vztahuje na obor nebo účel studia, jehož cílem je získat, doplnit nebo změnit formální kvalifikaci potřebnou pro kompetentní výkon manažerské profese. Nakonec se jedná o způsob práce s lidmi ve vedoucích pozicích, který spočívá v ovlivňování jejich chování tak, aby aktivně a angažovaně plnili stanovené úkoly (Tureckiová, 2004, s. 28).

V poslední době se motivace a angažovanost zaměstnanců stávají jedním z hlavních faktorů pro získání konkurenční výhody. Způsob, jakým vedení organizace jedná se svými zaměstnanci, výrazně ovlivňuje jejich komunikaci se zákazníky a jejich zájem o inovace a hledání nových řešení. Inovace a tvořivost jsou klíčovými hnacími silami každé organizace a mohou představovat významný zdroj konkurenční výhody (Folwarczná, 2010, s. 14).

3.1 Vlastnosti a kompetence manažera

Neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, jak se stát dobrým manažerem, avšak na základě praktických zkušeností lze identifikovat určité kvality, které k tomu mohou přispět. Úspěšný manažer podle Di Kampové (In: Folwarczná, 2010, s. 15-22) splňuje následující požadavky:

- Je vzorem pro ostatní: svým chováním a jednáním inspiruje ostatní zaměstnance, aby následovali jeho příkladu. Zároveň činí tak, jak říká.
- Zná dobře sebe sama: má jasné povědomí o svých silných a slabých stránkách a pracuje na svém osobním rozvoji a je schopen sebereflexe.
- Soustavně se vzdělává: neustále se učí nové věci a zlepšuje své schopnosti a dovednosti, jak odborné, tak v oblasti vedení lidí. Avšak nebojí se přiznat chybu, když ji udělá.
- Má potěšení ze změny: vidí změny jako příležitosti k růstu a rozvoji, místo aby se jich obával. Ukazuje ostatním zaměstnancům pozitiva změn.
- Má vizi: má jasnou představu o tom, kam chce svůj tým vést, a dokáže tuto vizi komunikovat.
- Je si vědom současného stavu věcí: dokáže realisticky zhodnotit současnou situaci a podniknout kroky k jejímu zlepšení.
- Chová se čestně a eticky: jedná vždy s integritou a podle morálních zásad, čímž získává důvěru svých zaměstnanců. Je nositelem firemních hodnot a chová se k lidem s respektem.
- Dokáže myslet systémově: vidí širší souvislosti a dokáže pochopit, jak jednotlivé části organizace spolupracují a oddělit příčiny od následků.
- Dokáže efektivně komunikovat: umí jasně a srozumitelně předávat informace a naslouchat ostatním. Jedná s druhými se skutečným zájmem.
- Myslí pozitivně: přistupuje k problémům s optimismem a hledá řešení místo toho, aby se soustředil na překážky. Pozitivní myšlení pak přenáší na ostatní kolem sebe.
- Umí sebe i ostatní nadchnout: dokáže motivovat sebe i svůj tým, aby dosahovali vynikajících výsledků. Svým přirozeným nadšením strhává ostatní zaměstnance.
- Je opravdový: jedná upřímně a autenticky, nesnaží se kopírovat někoho jiného. Ví, že každý je jedinečný a staví na své osobité kombinaci kvalit.

Zásadní vlastnosti a přednosti manažera předkládají Cejthamr a Dědina (2010, s. 31-32), jenž říká, že manažer musí mít pro úspěšné řízení procesů a plnění úkolů kombinaci technických znalostí, společenských a lidských faktorů, spolu s koncepčními schopnostmi. Jak manažer postupuje v organizační hierarchii, roste důležitost jeho koncepčních schopností, zatímco důraz

na technické znalosti klesá. Technické znalosti odrážejí schopnost používat specifické znalosti, postupy a dovednosti v rámci konkrétních úkolů, zejména při kontrole, školení podřízených a každodenních operacích. Společenské a lidské faktory se projevují v mezilidských vztazích a cvičení úsudku při práci s lidmi. Úspěšný management zahrnuje schopnost smysluplně využít lidské zdroje, což obsahuje skupinovou práci, řízení zaměstnanců a koordinaci úsilí k dosažení cílů. Konceptní schopnosti jsou nepostradatelné pro komplexní pochopení provozů organizace a jejich vlivu na širší kontext, včetně schopnosti přijímat strategická rozhodnutí.

Tureckiová (2004, s. 35) říká, že výše uvedené rozvržení profesních kompetencí manažerů vychází z práce D. Katze (1969, in Cole, 1996) a doplňuje příklady kompetencí následovně. Mezi technické dovednosti se řadí schopnost ovládat stroje a nástroje a znalost postupů nezbytných pro vykonávání určité profese. Tyto dovednosti jsou získávány prostřednictvím vzdělání, tréninku a praktických zkušeností. Lidské dovednosti se projevují například v porozumění motivačním teoriím a schopnosti je aplikovat, a také v umění inspirativního vedení lidí. Konceptní schopnost spočívá v tom, že jedinec rozumí složitým prvkům a vazbám v rámci organizace, zároveň se soustředí spíše na dosahování dlouhodobějších cílů.

Ačkoli jsou si funkce manažerů na obecné úrovni velmi podobné, každý manažer může vykonávat svou práci odlišným způsobem. Práce manažera je rozmanitá a skládá se z mnoha různých činností. V praxi je tato práce ovlivněna mnoha příčinami, jako je charakter organizace, její filozofie, cíle, velikost a typ struktury, aktivity a úkoly, technologie a pracovní metody, charakter zaměstnanců a rovněž pozice manažera v organizaci (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 33).

Podle Halíka (2008, s. 18-19) jsou hlavními povinnostmi vedoucího pracovníka schopnost porozumět dané problematice, schopnost sestavit, řídit a vést tým lidí, motivovat je a získat jejich podporu, a rovněž schopnost spravedlivě hodnotit a odměňovat. Podstatnou vlastností je také schopnost rozhodovat a být přirozenou autoritou. Jeho síla spočívá v umění spojovat a vést lidi. Dobrý manažer je též schopen nést odpovědnost za svá rozhodnutí, ale i za práci svých podřízených.

Podle Henryho Mintzberga (In: Cejthamr a Dědina, 2010, s. 34), který se zabýval dlouhodobou studií řídicích pracovníků, lze práci manažerů popsat jako plnění různých rolí. Na základě jejich formální autority a postavení je rozdělil do deseti rolí, rozčleněných do tří skupin. Jedná se o mezilidské role, informační role a rozhodovací role.

Mezilidské role vznikají z manažerova postavení a autority. Zahrnují vůdčí roli osobnosti, jenž je nejzákladnějším a nepřírozenějším prvkem manažerské práce, dále účast na ceremoniálních událostech (například podpis dokumentů a účast na společenských akcích) a zajištění dostupnosti pro lidi při jednání s vrcholovým managementem. Role vedoucího je stěžejní a ovlivňuje všechny aspekty manažerských aktivit, kde manažer nese odpovědnost za plnění úkolů, motivaci a vedení svých podřízených. Role spojovatele, která navazuje horizontální vztahy s jednotlivci a skupinami, a hraje důležitou roli v propojení organizace se svým okolím (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 34).

Informační role se týkají získávání a předávání informací v rámci manažerských aktivit. Role dohlázele obnáší hledání a přijímání informací, pomáhajících manažerovi lépe porozumět práci celé organizace. Role šířitele informací se projevuje předáváním informací z vnějšího i vnitřního prostředí, prostřednictvím role vedoucího mezi podřízené. Role mluvčího pak spočívá v předávání informací mimo jednotku na základě formální autority manažera, například dodavatelům, zákazníkům nebo médiím (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 34-35).

Rozhodovací role manažera obsahují strategická organizační rozhodnutí, jež jsou formována jeho postavením, autoritou a dostupností informací. Jednou z těchto rolí je role podnikatele, kdy manažer identifikuje příležitosti, řeší problémy a přijímá opatření ke zlepšení současné situace. Role rozdělovatele zdrojů, kde manažer rozhoduje o alokaci pracovních sil a dalších zdrojů jako jsou peníze, čas, zásoby podle potřeb organizace. Role jednatele představuje účast na jednáních s jednotlivci nebo organizacemi a například vyjednávání nových smluv, přičemž vyjednávání je klíčovou součástí manažerovi práce (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 35).

Charakteristika vedoucího týmu v rámci odborného směru Management podle Národní soustavy povolání zahrnuje zajišťování naplňování firemní strategie a cílů prostřednictvím svěřeného týmu. Vedoucí plánuje, rozděluje, řídí, kontroluje a vyhodnocuje práci členů týmu, motivuje je a podává zprávy nadřízeným o stavu plnění úkolů. Na vysoké úrovni jsou nezbytné kompetence v odborných dovednostech, jako jsou stanovování standardů pracovního výkonu, posuzování osobních schopností a dovedností jedince, sumarizace dosahovaných pracovních výsledků, stanovení potřeb dalšího vzdělávání, kontrola a hodnocení kvality a výsledků práce podřízených pracovníků, posuzování a hodnocení efektivnosti hospodaření a výkonnosti svěřeného úseku, organizace práce, řízení a motivace zaměstnanců a vytváření finančního plánu útvaru. Z měkkých dovedností lze zmínit například kompetence ke zvládnutí stresu a zátěže, kompetence k celoživotnímu vzdělávání, kompetence k efektivní komunikaci či kompetence k sebepoznání a porozumění druhým (Národní soustava povolání, online, 2017).

3.2 Rozvoj a vzdělávání manažerů

V oblasti spojené s rozvojem manažerů existuje různé názvosloví, jako jsou vzdělávání manažerů, výcvik manažerů nebo rozvoj manažerů. Vzdělávání manažerů (management education) se zaměřuje na zlepšení procesu učení manažerů, aby získali žádoucí znalosti a porozuměli prostředí, ve kterém pracují. Manažeři se učí, jak se učit, a to nejen prostřednictvím formálních kurzů, ale také z vlastních zkušeností při práci. Výcvik manažerů (management training) je specifickou a krátkodobější částí procesu učení. Během něj si manažeři osvojují dovednosti, pomáhající lépe vykonávat jejich práci. To může zahrnovat programy komunikačních dovedností nebo odborné semináře fokusované na finanční plánování či přípravu marketingových strategií. Rozvoj manažerů (management development) je širší pojem než předchozí dva. Vzdělávání a výcvik jsou jeho podmnožinami. Jedná se o neustálý proces, který poskytuje širokou škálu příležitostí, aktivit a zdrojů pro rozvoj praktických dovedností a zvyšování výkonnosti manažerů. Rozvoj manažerů je vždy propojován s dosahováním cílů a strategií firmy (Folwarczná, 2010, s. 28-29).

Armstrong a Taylor (2015, s. 380) rozlišují rozvoj manažerů od rozvoje lídrů, přestože oba koncepty spolu úzce souvisejí. Rozvoj lídrů je převážně orientován na formování měkkých dovedností pomocí různorodých vzdělávacích programů, jako jsou formální vzdělávací akce nebo individuální koučování. Rozvoj lídrů v nejširším smyslu zahrnuje proces získávání, rozvíjení a efektivního využívání schopnosti vést nebo potenciálu pro vedení. Základní prvky rozvoje lídrů obsahují reflexi, praxi, sebeuvědomění, individuální podporu, možnosti vzdělávání a propojení s pracovním prostředím. Na druhou stranu, rozvoj manažerů se soustředí na získávání praktických zkušeností, doplněných o samostatné vzdělávání nebo kurzy zaměřené na metody řízení a aktivity směřující k rozvoji vedení lidí. Další rozvoj manažerů může být podpořen koučováním nebo mentorováním. Aby organizace uspokojila rostoucí poptávku po talentovaných manažerech a zvládla rostoucí nároky na liniové vedení, je nezbytné k rozvoji manažerů přistupovat systematicky.

V oblasti rozvoje manažerů existuje mnoho přístupů vzdělávání, mezi nimi například nedirektivní vzdělávání tedy přístup Carla Rogerse, přístup Malcolma Knowlese, přístup Reginalda Revanse, Kolbův cyklus učení či přístup Chrise Argyrise.

Podle Carla Rogerse je moudrost zakořeněna mnohem více ve vnitřních pocitech každého člověka než v jeho intelektuálních znalostech. Nejvyšší autoritou je podle něj zkušenost. Tyto

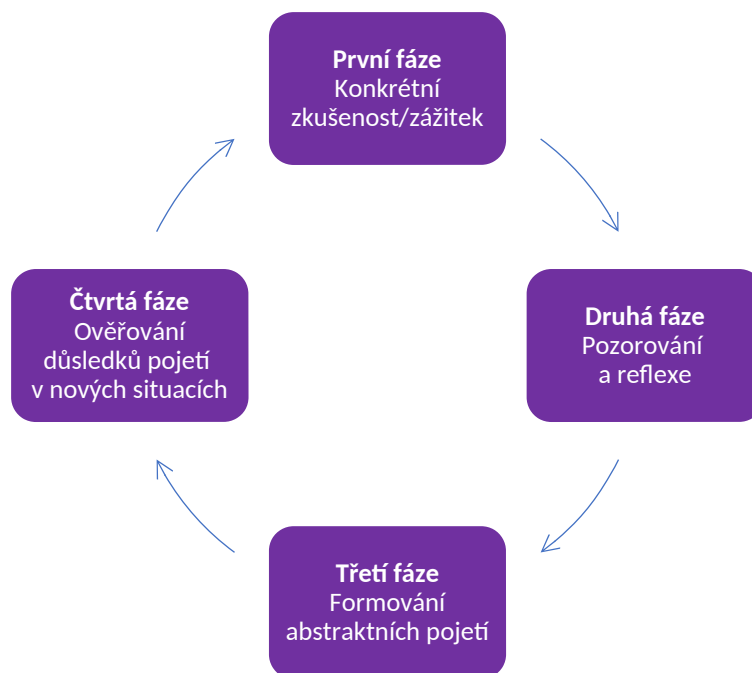
předpoklady jsou klíčové pro proces změny. Rogers klade velký důraz na zkušenostní učení, které vychází z přímých a osobních prožitků jedince (Folwarczná, 2010, s. 52-53).

Přístup Malcolma Knowlese vychází z konceptu sebeřízeného učení (self-directed learning). Podle Knowlese je jedinec lépe připraven učit se, pokud pocítuje potřebu dosáhnout lepších výsledků přispívajících ke zlepšení kvality jeho života. Tento přístup zdůrazňuje, že učící se sám aktivně řídí svůj učební proces, přičemž identifikuje své vzdělávací potřeby, stanovuje cíle, vyhledává zdroje a hodnotí své pokroky (Folwarczná, 2010, s. 54).

Přístup Reginalda Revanse rozlišuje dva druhy učení: programované znalosti (programmed knowledge) a správné kladení otázek (questioning). Programované znalosti znamenají učení se z toho, co už se naučil někdo jiný, zatímco správné kladení otázek značí učení se z vlastní činnosti a vlastního uvažování. Revans kladl důraz na učení se z reálné práce, nikoliv na simulaci manažerských činností. Na tomto základě vytvořil vzdělávací systém nazvaný učení se akcí (action learning), (Folwarczná, 2010, s. 54).

Kolbův cyklus učení je označení pro model učení, který spočívá v učení vycházející z vlastních zkušeností. Daný cyklus je široce využíván zejména v metodikách zaměřených na rozvoj dovedností a je základem zážitkové pedagogiky. Podle Kolba až 80 % lidského poznávání pochází z vlastních, nepřenosných zážitků, což zásadně zvyšuje zapamatovatelnost nových poznatků. Kolbův cyklus schematicky popisuje čtyři fáze procesu učení, jak se odehrávají v běžném životě; setkání s konkrétní zkušeností/zážitkem, pozorování a reflexe zkušenosti, vytvoření abstraktního pojmu a experimentování na základě získané zkušenosti či testování naučeného (Folwarczná, 2010, s. 55-56).

Schéma 4: Kolbův cyklus učení



Zdroj: Folwarczná, 2010, s. 55

Přístup Chrise Argyrise rozlišuje mezi jednoduchou a dvojitou smyčkou učení. Jednoduchá smyčka učení je vhodná pro řešení rutinních a předem známých problémů, kde se postupuje podle existujících pravidel a procedur. Dvojité smyčky učení naproti tomu vede učícího jedince ke zkoumání a přehodnocení základních hodnot, předpokladů a norem, což může vést k hlubší změně v povaze a prostředí organizace (Folwarczná, 2010, s. 59-60).

Jedním z nejúčinnějších způsobů rozvoje manažerů je koučování. Koubek (In: Folwarczná, 2010, s. 89) definuje koučování jako individuální pomoc zaměstnancům při zlepšování jejich pracovního výkonu a rozvíjení jejich schopností. Downey (In: Folwarczná, 2010, s. 89) popisuje koučování jako metodu, která napomáhá plnému využití lidského potenciálu tím, že odstraňuje bariéry jako strach, nedostatek sebevědomí, nadměrnou snahu vyniknout, perfekcionismus, hněv, frustraci a znučenost. Koučování je podle něj umění řídit pracovní výkon, učení a osobní růst.

Mužik (2011, s. 166-167) doplňuje, že koučink obecně směřuje k tomu, aby jedinec jednal s maximální výkonností, se zachováním osobní rovnováhy a osobního rozvoje. Hlavním cílem koučování je dosáhnout změny v jednání a chování člověka. Toho lze dosáhnout třemi způsoby: rozvíjením jeho znalostí prostřednictvím přednášek a školení, zlepšováním jeho dovedností prostřednictvím tréninků a cvičení, a přetvářením jeho myšlení prostřednictvím samotného koučování.

Mezi přednosti koučování patří okamžitá zpětná vazba a individuální přístup, zatímco nevýhody zahrnují časovou a finanční náročnost. Dále koučování funguje pouze u těch, kteří věří v jeho účinnost (Folwarczná, 2010, s. 101-102).

Folwarczná (2010, s. 60) shrnuje poznatky ohledně teorií učení manažerů následujícím způsobem. Manažeři chtějí rozvíjet dovednosti a znalosti odpovídající jejich aktuálním nebo blízkým potřebám, a nejefektivnější učební procesy jsou ty cílené na konkrétní pracovní náplň manažerů a podporující je v dosahování jejich vlastních cílů i cílů organizace. Zároveň ideální učební cyklus umožňuje manažerům vyvozovat závěry z praktických zkušeností. Manažeři se liší počátečním zájmem o učení, ochotou se učit a způsobem myšlení odpovídajícím různým fázím učebního cyklu. Výsledek učení je ovlivněn jak osobností a motivací manažera, tak prostředím, ve kterém pracuje. Toto prostředí musí podporovat uplatnění nových poznatků v praxi. Jelikož manažeři preferují různé styly učení, je nutné přistupovat k jejich vzdělávání individuálně.

4 Kompetenční přístup ve vzdělávání a řízení

Kompetence je používána v různých kontextech s dvěma základními významy. Za prvé jako pravomoc, autorita nebo oprávnění udělené nějakou autoritou. Za druhé jako schopnost efektivně vykonávat určitou činnost a být v ní kvalifikovaný (Bartoňková, 2010, s. 85).

Veteška a Tureckiová (2011, s. 97) dále rozvádějí, že termín kompetence je používán také jako pojem, který pojímá nejen specifické výsledky učení, ale zároveň schopnost aplikace získaných znalostí v praxi. Rovněž odkazuje na vliv těchto znalostí na hodnotové a normativní orientace jedince, tedy skutečnost, že kompetence zahrnují jak dovednosti, tak i způsobilost jedince jednat v souladu s určitým hodnotovým a etickým rámcem.

V současnosti se stále častěji hovoří o kompetenčním přístupu k firemnímu vzdělávání, jenž klade důraz na řešení problémů prostřednictvím posilování kompetencí konkrétních jednotlivců v organizaci. Tato metodika se fokusuje na identifikaci potřebných kompetencí u jednotlivců a následně na účinný způsob, jak tyto kompetence rozvíjet. Jedním z primárních cílů uvedeného přístupu je propojit jednotlivé personální aktivity s firemním vzděláváním a zajišťovat tak celkovou synergii ve vývoji zaměstnanců a strategií organizace. Tímto způsobem se vytváří harmonie mezi oblastí lidských zdrojů a lidské práce, což přispívá k vitalitě a výkonnosti organizace jako celku. Centrálním konceptem této metodiky je tzv. kompetenční pravidlo, které podněcuje k tomu, aby byly veškeré problémy ve firmě chápány skrze nedostatečnost nebo absenci určitých kompetencí u konkrétních jednotlivců. Důraz je tedy kladen na identifikaci těchto klíčových kompetencí a na začlenění je do systému vzdělávání a rozvoje pracovníků (Bartoňková, 2010, s. 82-83).

Schopnosti představují esenciální předpoklad pro výkon činností, s nimiž jsou úzce spjaty a jež má jedinec k dispozici. Nicméně samotné vlastnictví těchto schopností nezaručuje úspěšnost v konkrétních situacích. I když můžeme schopnosti identifikovat a měřit, neznamená to automaticky, že povedou k efektivnímu jednání v praxi. K tomu je potřeba také zohlednit triádu „umět – moci – chtít“ (Veteška a kol., 2009, s. 45).

Kompetence může být chápána jako jedinečná schopnost jednotlivce efektivně se angažovat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě komplexního souboru vlastních zdrojů. Kompetence se postupně formují a zdokonalují v průběhu celého života prostřednictvím celoživotního učení a vycházejí z osobních zkušeností, které významně utváří jednání a chování jedince. Jejich využití je přizpůsobeno individuálním potřebám a projevuje se v konkrétním kontextu řešení různorodých úkolů, aktivit a životních situací. Často je to spojeno s kapacitou a motivací jedince

k rozhodování a následnému přijímání odpovědnosti za svá rozhodnutí. Kompetence umožňují jak osobní, tak profesní růst a pomáhají jedinci naplňovat jeho životní ambice (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 27).

Podle Bartoňkové (2010, s. 85-86) mohou mít kompetence přímý nebo nepřímý vztah k pracovnímu výkonu. Jsou to vlastnosti a dovednosti, potřebné k úspěšnému plnění pracovních úkolů na dané pozici. Když zaměstnanec vykonává své úkoly dobře nebo na vynikající úrovni, nazýváme ho kompetentním. To znamená, že splňuje tři základní předpoklady; má v sobě interně vybavené vlastnosti, dovednosti, schopnosti, znalosti a zkušenosti potřebné pro takové chování, je motivován použít tyto schopnosti a vidí hodnotu v jejich použití, má možnost je aplikovat v daném pracovním prostředí.

Klíčové kompetence jsou ty schopnosti a dovednosti, které dávají organizaci zásadní konkurenční výhodu v rámci daného odvětví. Vytváření těchto klíčových kompetencí znamená například schopnost organizace využívat moderní technologie nebo specifické dovednosti v oboru způsobem, že se prezentuje jako výjimečná mezi konkurenty (Bartoňková, 2010, s. 92).

Belz a Siegrist (In: Veteška a Tureckiová, 2020, s. 32) strukturovali klíčové kompetence jako široké spektrum dovedností a schopností přesahující hranice jednotlivých oblastí odbornosti. Tyto kompetence jsou projevem schopnosti jednotlivce adaptovat se na různé situace a jednat v souladu s nimi, což zahrnuje schopnost efektivně jednat a reagovat na různorodé výzvy. Zároveň klíčové kompetence rozčlenili na sociální kompetence, kompetence ve vztahu k sobě a kompetence v oblasti metod.

Schéma 5: Rozdělení klíčových kompetencí podle Belz a Siegrist

Sociální kompetence	Schopnost týmové práce Kooperativnost Schopnost čelit konfliktním situacím Komunikativnost
Kompetence ve vztahu k sobě	Schopnost nakládání se sebou samým Sebeřízení (selfmanagement) Schopnost reflexe Rozvíjení vlastních hodnot Schopnost sebekritického myšlení Seberozvoj
Kompetence v oblasti metod	Plánovité a cílené uplatňování odborných znalostí

	Kreativita a inovativnost Strukturování a třídění informací Myšlení a jednání v souvislostech Kritické myšlení a práce s rizikem
--	---

Zdroj: upraveno Belz a Siegrist (2015, s. 66 In: Veteška, Tureckiová, 2020, s. 173)

Rozvoj klíčových kompetencí zahrnuje nejen firemní vzdělávání, ale také další formy vzdělávání a celoživotního učení. Jednotlivci rozvíjejí klíčové kompetence prostřednictvím sociálních dovedností, sebeovládání a metodického přístupu k řešení problémů. Jedinec s klíčovými kompetencemi má schopnost efektivně využívat své odborné znalosti a dovednosti, analyzovat situace, vytvářet inovativní řešení, a to vše s ohledem na cíle a potřeby organizace. Tyto kompetence mají tendenci být trvalejší než odborné kvalifikace, neboť se zakládají na širokém základu schopností a vlastností jedince. Jsou to právě klíčové kompetence, které hrají zásadní roli v adaptaci a úspěchu v rychle se měnícím pracovním prostředí (Bartoňková, 2010, s. 92-93).

V roce 2006 přijal Evropský parlament společně s Radou Evropské unie doporučení týkající se klíčových kompetencí pro celoživotní učení. Tento dokument vyzval členské státy, aby aktivně rozvíjely klíčové kompetence u všech jednotlivců prostřednictvím strategií celoživotního učení, včetně opatření směřujících k dosažení všeobecné gramotnosti. Důležitou součástí této iniciativy bylo využití dokumentu nazvaného "Klíčové kompetence pro celoživotní učení – evropský referenční rámec". Od svého přijetí se toto doporučení stalo stěžejním dokumentem pro podporu rozvoje vzdělávání, odborné přípravy a učení s důrazem na rozvoj kompetencí. Referenční rámec obsahuje osm klíčových kompetencí:

- kompetence v oblasti gramotnosti,
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti,
- matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství,
- digitální kompetence,
- personální a sociální kompetence a kompetence k učení,
- občanská kompetence,
- podnikatelská kompetence,
- kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (Doporučení rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, online, 2018).

Kvalifikace je základním předpokladem pro formování profesních kompetencí, které obsahují nejen znalosti, ale i praktické dovednosti, postoje, vnitřní hodnoty a další priority nezbytné pro úspěšné zapojení jednotlivců do pracovního a sociálního prostředí. Pracovní role jsou spojeny s určitými pozicemi a předpokládají standardní sadu očekávaných reakcí a chování. K dosažení efektivního plnění pracovních rolí významně přispívají tři faktory: kompetence, kvalifikace pracovníka a rozvoj jeho osobnosti. Odborná kompetence zahrnuje schopnost a ochotu řešit praktické problémy a pracovní situace, přičemž kvalifikace je vnímána jako základní předpoklad pro vytváření těchto kompetencí. Vývoj kompetencí je možný skrze formální vzdělávání, praxi a další profesní rozvoj (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 40).

Různé kompetence lze systematicky uspořádat a zahrnout do kompetenčního modelu, což představuje soubor klíčových schopností nebo kvalifikací nutných pro úspěšné řízení organizace. Tento model obsahuje specifické kompetence, pečlivě vybrané z celkového spektra dostupných dovedností, a jsou uspořádány podle určitého kritéria. Kompetenční model tak představuje mapu, jakými procesy a metodami, a s jakými zdroji a předpoklady lze dosáhnout konkrétních, měřitelných výsledků. V podstatě funguje jako spojovací prvek mezi strategií firmy a strategií lidských zdrojů. Pomáhá zaměstnavateli pochopit, jakým způsobem určité chování zaměstnanců může přispět k dosažení strategických cílů firmy. Pro oddělení řízení lidských zdrojů pak kompetenční model představuje užitečný nástroj pro výběr, hodnocení, rozvoj a odměňování zaměstnanců (Bartoňková, 2010, s. 95-96).

5 Teoretická hlediska motivace k dalšímu vzdělávání

Aby zaměstnavatelé mohli vytěžit maximum z potenciálu svých zaměstnanců, je nezbytné, aby manažeři a personální pracovníci nejprve porozuměli faktorům ovlivňujícím chování lidí v pracovním prostředí. Těmito faktory jsou zejména schopnosti, inteligence, osobnostní charakteristiky, postoje, emoce a emoční inteligence. Dále je důležité, aby si uvědomili existenci specifických činitelů působících na chování zaměstnanců a jejich výkonnost, jako jsou motivace, oddanost a angažovanost (Armstrong a Taylor, 2015, s. 216).

Podle Armstronga a Taylora (2015, s. 216) můžeme jednotlivé specifické činitele definovat následovně; motivace představuje dynamiku a orientaci chování, která je formována různými faktory a směřuje lidi k určitým jednáním, oddanost zahrnuje sílu, s níž se jednotlivci ztotožňují s organizací a zapojují se do ní a angažovanost představuje stav, kdy se jednotlivci plně oddají své práci a organizaci a jsou motivováni k dosahování vysokých standardů výkonu.

Motivace slouží jako kritický faktor, posilující individuální schopnosti a vytvářející prostředí, kde jedinec dokáže efektivně pracovat na přidělených úkolech v zaměstnání. Motivovaní jedinci tak těží z vlastního růstu, a zároveň napomáhají v naplnění cílů organizace. V rámci vzdělávání dospělých hraje motivace ke kontinuálnímu učení klíčovou roli. Motivace je základním předpokladem pro úspěšné absolvování vzdělávacího procesu, neboť motivace představuje sílu, která směřuje jedince k dosažení určitého cíle. Jednotlivec je motivován tehdy, když vidí, že jeho úsilí vede k pozitivním výsledkům (Veteška, Tureckiová, 2020, s. 117).

Urban (2017, s.12) potvrzuje, že motivovaní pracovníci představují základ pro úspěch organizace, a to díky jejich vysoce angažovanému přístupu k práci, odpovědnému plnění úkolů a vstřícnějšímu přístupu. Jejich pečlivý postoj k práci vede k menší chybovosti a dosahování lepších výsledků při nižší potřebě nadměrného dohledu a kontroly. Motivační faktory pak označují okolnosti, přispívající k motivaci nebo jí naopak bránící.

Co se týče pojmu motivace z psychologického hlediska, jedná se o „jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě“ (Říčan, 2013, s. 177).

Pozitivní postoj k určité úloze většinou vzniká z jedné ze dvou perspektiv. Buď je jedinec motivován vnější odměnou, například finančním uznáním, což představuje externí stimul, anebo pociťuje vnitřní hnací síly, tj. motivy, vycházejí z jeho vlastních přesvědčení a hodnot. Tyto dvě perspektivy mohou také působit synergicky, vzájemně se posilovat a vytvářet silný podnět k plnění úkolu (Plamínek, 2015, s. 16).

Podle Plamínka (2015, s. 17) je fungování stimulace relativně jednoduché. Pokud jedinec dostává odměny či kompenzace vůči nepohodlí, jenž mu plněním úkolu vzniká, jeho aktivita je

zachována. Přístup funguje tak dlouho, dokud jsou přítomny vnější podněty. Nicméně to nese i riziko, že se pracovní výkon závislý na stimulech může vyčerpat, jakmile se tyto stimuly oslabí nebo zmizí. Plamínek (2015, s. 17) dále říká, že naopak motivace, sice náročnější na identifikaci a porozumění, přináší hlubší a trvalejší výsledky. Dosáhnout úspěšné motivace znamená oslovit vnitřní hnací síly jedince. Když člověk nachází potěšení nebo vidí smysl ve své práci, je schopen pokračovat i bez vnějších podnětů. Motivace tak slouží jako vnitřní pohonná síla, udržující trvalou angažovanost a smysluplnost v činnosti. Ovšem, výzvou motivace zůstává potřeba hlubokého poznání individuálních motivů, což vyžaduje důkladné porozumění hodnot a přesvědčení jedince.

Veteška (2016, s. 89) pokračuje tvrzením, že rozvoj osobnosti dospělých jedinců je závislý na jejich vnitřní a vnější motivaci, které mohou být poháněny různými okolnostmi. Profesionální růst, ekonomický prospěch a uspokojení osobních potřeb a zájmů se stávají hnacími silami, formující jejich touhu po rozvoji.

Vnitřní motivace čerpá ze základních lidských potřeb a utváří ji faktory, tvořené a ovlivňované lidmi samotnými. Vnitřní motivace se projevuje tehdy, když jedinci vnímají svou práci jako důležitou, zajímavou, a když mají pocit, že jim poskytuje dostatečnou míru autonomie v jednání a rozhodování. Také vychází z možnosti využívat a rozvíjet své znalosti a dovednosti, a dále z příležitosti dosáhnout svých kariérních cílů a úspěchů, případně z pocitů potěšení a naplnění z práce. Vnitřní motivace je tedy spojena s vnitřními faktory a impulzy, nikoli vnějšími pobídkami. Naopak vnější motivace je vyvolána vnějšími pobídkami, jako jsou odměny (zvýšení mzdy, ocenění, povýšení) a tresty (disciplinární opatření, finanční sankce, kritika). Vnější motivátory mohou mít okamžitý účinek, avšak nemusí být dlouhodobě účinné. Vnitřní motivátory jsou spojeny s kvalitou pracovního života a mohou mít hlubší a trvalejší vliv, protože jsou součástí jedince a jeho práce, nejsou vnucovány z vnějšku (Armstrong a Taylor, 2015, s. 218-219).

Manažer musí mít povědomí o specifických motivačních faktorech, které jsou relevantní pro jeho tým. Každého člena týmu motivuje jiný faktor s různou intenzitou, a proto je nezbytné při motivaci ke vzdělávání uplatňovat individuální přístup. Mezi motivační faktory patří například zlepšení pozice v týmu, zajištění stability pracovního místa, získání nové kvalifikace, zvýšení kvality práce, nebo vyšší finanční ohodnocení. Při zvažování tvorby účinného motivačního programu pro vzdělávání je možné využít několik univerzálních principů;

- Nejúčinnější formou motivace je osobní příklad manažera.
- Zaměstnanci musí být přesvědčeni o smysluplnosti své práce.

- Zaměstnanci musí cítit, že nejsou pouze zaměstnanci podniku, ale že jsou jeho nedílnou součástí.
- Důvěra manažera v zaměstnance zvyšuje jejich iniciativu.
- Spoluúčast zaměstnanců na rozhodování posiluje jejich motivaci.
- Místo kritiky by měli manažeři poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.
- I drobné úspěchy, ocenění a pochvala mohou výrazně zvýšit motivaci a sebedůvěru zaměstnanců (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 104).

Tureckiová (2004, s. 68-69) uvádí, že pracovní motivace je situačně podmíněná a proměnlivá, zatímco motivační ladění a zaměřenost osobnosti vykazují určitou stabilitu a vnitřní konzistenci. V této souvislosti se hovoří o motivačním profilu člověka, jenž vyjadřuje relativně trvalou nebo dlouhodobou orientaci a preference určitých potřeb a hodnot. Pojem výkonová motivace označuje tendenci dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu. Specifickým fenoménem spojeným s výkonovou motivací je motivace k řídicí činnosti, která představuje stav psychiky, jehož hlavním rysem je motiv (přání, touha, zájem) rozhodovat a vést lidi. Vysoká výkonová motivace nemusí nutně znamenat motivaci k řídicí činnosti, avšak motivace k řídicí činnosti předpokládá rozvinutou výkonovou motivaci u daného jedince.

Pracovníci v organizaci přistupují ke svým pracovním povinnostem a rozhodnutím v souladu s podněty, poskytovanými touto organizací. Jejich chování je motivováno prostřednictvím mechanismů odměn a trestů, které jsou implementovány v pracovním prostředí. Tímto způsobem se snaží realizovat aktivity, doprovázené pozitivními stimuly, čímž se zvyšuje pravděpodobnost opakování takového chování. Naopak se vyhýbají činnostem spojeným s negativními důsledky nebo tresty, což slouží jako obranný mechanismus. Odměna nebo sankce mohou představovat širokou škálu faktorů, které jsou subjektivně vnímány pracovníky jako příjemné nebo nepříjemné. Tyto stimuly mohou zahrnovat materiální výhody, jako je finanční odměna nebo postup v kariéře, ale i nemateriální aspekty, jako je uznání, ocenění nebo trestání za nedostatečný výkon (Urban, 2017, 21-27).

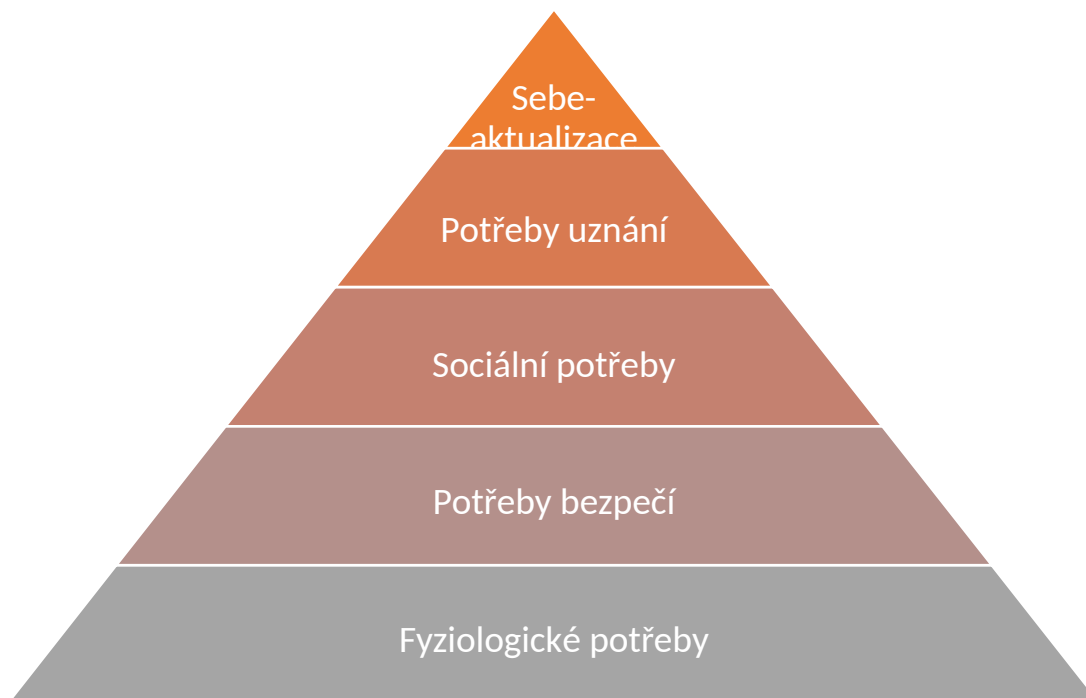
Co se týče vzdělávání, jeho účastníci výrazně ovlivňují formu a efektivitu profesního vzdělávání tím, s jakými představami a motivací do tohoto procesu vstupují. Při vzdělávání dospělých se spíše spoléhá na pozitivní motivaci účastníka a podněcování jeho kladné motivace k učení. Efektivita učení již není tak snadno manipulována hrozbou špatného hodnocení, jako je tomu u žáků ve škole. Největší vliv může mít na učení vnitřní motivace, a je tedy vhodné využívat motivu v podobě individuálního prospěchu (Zormanová, 2017, s. 44-45).

5.1 Výběr z motivačních teorií

Motivací se zabývá spousta autorů a vznikla celá řada teorií, z nich ty nejzásadnější jsou Maslowova hierarchie potřeb, McClellandova teorie potřeb, Herzbergova motivační teorie dvou faktorů, Skinnerova teorie zesílení, Vroomova teorie očekávání, Adamsova teorie spravedlnosti a McGregorova teorie XY.

Maslowova hierarchie potřeb je koncept, navržený americkým psychologem Abrahamem Haroldem Maslowem v roce 1943. Tato hierarchie lidských potřeb rozděluje lidské potřeby do pěti základních úrovní, které jsou všem lidem společné. Maslow tvrdil, že uspokojení nižších úrovní potřeb je primárním předpokladem pro projevení vyšších úrovní potřeb. Je-li nějaká potřeba neuspokojena, může to motivovat chování jedince, a potřeba, jež je momentálně nejnaléhavější nebo nejdůležitější, je základním hnacím motorem jednání. Psychologický vývoj se odehrává prostřednictvím postupného uspokojování potřeb v hierarchii, ačkoliv nemusí být vždy přímočaré. Jedinec se dočasně může zaměřit na vyšší potřebu, ale později se k nižší vrátí, aby ji naplnil (Armstrong a Taylor, 2015, s. 220-221).

Schéma 6: Maslowova teorie hierarchie potřeb



Zdroj: Tureckiová, 2004, s. 59

Herzbergova teorie dvou faktorů, formulovaná Frederickem Herzbergem v roce 1959, představuje teorii, rozlišující mezi dvěma základními faktory ovlivňující pocity spokojenosti a nespokojenosti zaměstnanců. Prvním faktorem jsou hygienické faktory, které jsou spojeny s podmínkami práce a spíše se soustředí na prevenci nespokojenosti. Patří mezi ně pracovní

prostředí, vztahy v pracovním kolektivu, finanční ohodnocení, jistota pracovního místa apod. Nesplnění hygienických faktorů může vyvolat pracovní nespokojenost, avšak jejich naplnění samo o sobě nezaručuje pocit spokojenosti. Druhým faktorem jsou motivátory, jenž slouží k podpoře motivace a spokojenosti zaměstnanců. To zahrnuje úspěch, uznání, možnosti profesního rozvoje, převzetí odpovědnosti a vychází z vnitřní motivace jedince k lepším pracovním výkonům, přičemž jejich účinek na motivaci je dlouhodobý. Zároveň jejich neuspokojení neznamena automaticky pracovní nespokojenost. Pro manažery by mělo být esenciální zajistit splnění hygienických faktorů a doplnit je o motivátory (Armstrong a Taylor, 2015, s. 221-222).

McClellandova teorie potřeb, se kterou přišel americký psycholog David McClelland v roce 1958 říká, že motivace jednotlivce je formována třemi základními typy potřeb. Jeho práce vychází především ze studia manažerů. Jedná se o potřebu úspěchu, odrážející touhu jedince dosáhnout určitých cílů, předstihnout ostatní a získat uznání za své úspěchy, potřebu moci reflektující potřebu jedince mít kontrolu nad ostatními, ovlivňovat je a dosahovat moci a potřebu sounáležitosti vyjadřující touhu jedince být součástí kolektivu, budovat a udržovat mezilidské vztahy a hledat přátelství. V každém jedinci existují všechny tři zmíněné potřeby, avšak převaha jedné z nich je individuálně determinována jeho prioritami a motivacemi (Armstrong a Taylor, 2015, s. 221). Cejthamr s Dědinou (2010, s. 143) rozšiřují tuto myšlenku tím, že jedinec s výraznou potřebou moci často hledá role v manažerských pozicích. Pokud je tato touha spojena s motivací pomáhat ostatním, může takový jedinec přinášet prospěch organizaci jako dobrý manažer. Nicméně, pokud je cílem jedince pouze získání moci, brzy může dojít ke konfliktu s cíli a zájmy organizace.

Skinnerova teorie posilování byla publikována americkým sociálním filosofem, psychologem a behavioristou Burrhusem Fredericem Skinnerem v roce 1957. Tato teorie vychází z principů kauzality a odhaluje, že chování jedince je formováno povahou odměny. Jedná se o zákon účinku, též známý jako zákon efektu, kdy lidé postupně vnímají souvislosti mezi svými činnostmi a jejich následky, což ovlivňuje jejich budoucí chování. A pokud jedinec zažil v minulosti pozitivní výsledek svého jednání, pravděpodobně bude tohoto chování opakovat (Armstrong a Taylor, 2015, s. 223).

Vroomova teorie očekávání zveřejněná americkým profesorem Victorem Vroomem v roce 1968, klade důraz na vnitřní očekávání jedince a jeho vliv na motivaci k budoucímu jednání. Teorie se opírá o tři klíčové elementy: přesvědčení o atraktivnosti cíle, přesvědčení o dosažitelnosti odměny a přesvědčení o reálnosti dosažení cíle. Podle této teorie je nezbytné, aby pracovník nejen vnitřně věřil v samotný cíl, ale také ve svou schopnost dosáhnout daného

cíle a v možnost získat očekávanou odměnu za jeho dosažení. Vyzdvihuje to, že každý jedinec upravuje své úsilí v práci podle svého subjektivního posouzení dosažitelnosti a atraktivity cíle (Kocianová, 2010, s. 31-32).

Adamsovu teorii spravedlnosti přinesl John Stacey Adams v roce 1965 a vychází z myšlenky, že pocit spravedlnosti má významný vliv na motivaci jedince. Je založena na dvou rovinách, odměna je vnímána jako adekvátní vzhledem k odvedenému výkonu a odměna je vnímána jako adekvátní ve srovnání s odměnami poskytovanými ostatním kolegům, což vede k pocitu spravedlnosti. Pocit spravedlnosti zvyšuje motivaci pracovníka, zatímco pocit nespravedlnosti může motivaci snižovat. Adamsova teorie spravedlnosti je aplikovatelná na jak finanční, tak nefinanční odměny (Armstrong a Taylor, 2015, s. 225).

McGregorova teorie XY, kterou publikoval Douglas McGregor v roce 1960, popisuje dva protikladné přístupy lidského chování a motivaci k práci v organizaci. Teorie dělí pracovníky a manažery do dvou skupin (Šikýř, 2014, s. 134).

Schéma 7: Přehled pracovníků X a Y podle McGregorovi teorie

Pracovníci X	Pracovníci Y
<ul style="list-style-type: none"> • Nejsou motivováni k práci a vyhýbají se jí. • Jejich motivace je závislá na vnějších stimulech, jako jsou tresty a odměny. • Jejich práce musí být pečlivě kontrolována. • Vyhýbají se zodpovědnosti a raději jsou řízeni a vedeni. • Mají odpor k jakýmkoli změnám. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce je pro ně přirozenou aktivitou, která jim přináší uspokojení. • Rádi přijímají samostatnost a odpovědnost. • Identifikují se s cíli organizace a jednají v souladu s nimi. • Mají vysokou míru sebekázně a schopnost sebeřízení k dosažení cílů organizace. • Projevují tvořivost a inovační přístup při řešení úkolů.

Zdroj: upraveno Šikýř, 2014, s. 134

6 Přehled systému vzdělávání vedoucích pracovníků v bankovní instituci

Níže popsaná kapitola je vytvořena na základě legislativních předpisů a interních dokumentů. Z důvodu zajištění anonymizace a ochrany citlivých informací není možné tyto zdroje veřejně zpřístupnit ani na ně přímo odkazovat. Přesto byly všechny informace pečlivě zpracovány tak, aby věrně reflektovaly obsah a požadavky uvedených dokumentů.

Vzdělávání vedoucích pracovníků v bankovních institucích je převážně orientováno na aktuální trendy v oblasti vedení a na rozvoj jejich kompetencí. Krom standardních zákonných školení, jedinou zákonem vyžadovanou certifikací zůstává certifikace týkající se spotřebitelských úvěrů.

Zákon č. 257/2016 Sb., o spotřebitelském úvěru, účinný od 1. prosince 2016, stanovil povinnost poskytovatelů a zprostředkovatelů zajistit a doložit odbornou způsobilost všech osob podílejících se na poskytování a zprostředkování spotřebitelských úvěrů, a to nejpozději do 1. prosince 2018. Odborná způsobilost musí být prokázána úspěšným složením odborné zkoušky u akreditované osoby. Bez splnění této povinnosti není žádná osoba oprávněna poskytovat ani zprostředkovávat spotřebitelské úvěry. Zkouška má neomezenou platnost, avšak její držitel je povinen zajistit, že si své odborné znalosti a dovednosti průběžně udržuje. Dále zákon určil požadavek na maturitní vzdělání. Osobám, jež tuto podmínku nesplnili, jejich odborná způsobilost zanikla. A protože se některé týmy, které vedoucí pracovníci zákaznického servisu řídí, podílí na zpracování spotřebitelských úvěrů, vztahuje se tato povinnost i na vedení daných týmů. Spotřebitelským úvěrem se podle citovaného zákona myslí odložená platba, peněžitá zápůjčka, úvěr nebo obdobná finanční služba poskytovaná nebo zprostředkovaná spotřebiteli.

Zaměstnanci bank obvykle skládají kombinovanou zkoušku, zahrnující tři kategorie: zkoušku pro distribuci úvěrů jiných než na bydlení, zkoušku pro distribuci vázaných spotřebitelských úvěrů a zkoušku pro distribuci úvěrů na bydlení. I když není podmínkou pro přijetí na pozici vedoucího pracovníka zákaznického servisu, jednou z prvních povinností po nástupu je úspěšné složení zmíněné certifikační zkoušky, aby mohl zaměstnanec nadále vykonávat svou funkci, a to nejpozději do konce zkušební doby, která trvá zpravidla tři měsíce. Přičemž náklady na certifikaci nese zaměstnavatel.

Podle inzerátů jsou klíčové předpoklady pro získání vedoucí pozice v zákaznickém servisu zejména schopnost vést tým, plánovat a organizovat jeho práci, a zajistit vyřizování klientských požadavků v souladu s dohodnutými SLA. Dále je důležité zabezpečit pravidelný reporting výkonů zaměstnanců, vytvářet podporující prostředí pro týmovou spolupráci, odstraňovat

překážky bránící úspěchu, budovat a podporovat kolektiv interních fanoušků, a mít schopnost efektivně komunikovat, motivovat a inspirovat členy týmu.

Po nástupu na novou pozici absolvují zaměstnanci zákonem povinné kurzy, obsahující prezenční školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP) a požární ochrany (PO). Následuje několik e-learningových kurzů, které jsou tvořeny prezentacemi o délce 20 až 70 snímků, po nichž následuje test skládající se z 15 až 25 otázek s výběrem odpovědí pro ověření získaných znalostí. Mezi těmito školeními najdeme Etický kodex instituce a kurzy nezbytné pro ochranu osobních údajů a zabezpečení informací bankovní instituce, či celkově pověsti dané instituce jako takové. Tato školení zahrnují témata jako praní špinavých peněz (Anti-Money Laundering = AML), rozpoznávání phishingu, compliance pro zaměstnance, trestní odpovědnost právnických osob, kybernetická bezpečnost, řízení incidentů a krizových situací, a nově také kodex používání umělé inteligence.

Pro vedoucí pracovníky jsou navíc připravena specifická školení orientovaná na pracovněprávní vztahy a BOZP a PO pro vedoucí zaměstnance, aby mohli své podřízené pravidelně školit. Všechna tato povinná školení se musí každoročně opakovat, aby si zaměstnanci udrželi a aktualizovali své znalosti (interní dokument vybrané banky, 2024).

Bankovní instituce poskytuje svým zaměstnancům širokou škálu soft skills e-learningových kurzů zaměřených na práci s lidmi či prezentační dovednosti. Příkladem takových kurzů jsou "Jak na facilitaci online", "Motivující zpětná vazba" a "Jak na virtuální leadership" apod. Zaměstnanci mohou rovněž využívat video kurzy na platformách jako Red Button nebo Seduo. Kromě e-learningových kurzů jsou pravidelně dostupné prezenční kurzy, mezi nimiž je povinný kurz "Pracovně právní minimum". Volitelných kurzů je velké množství a jsou převážně fokusované na rozvoj kompetencí vedoucích pracovníků, neboť rozvoj vedoucích pracovníků je především upřen tímto směrem. Jedná se například o školení na téma "Koučovací přístup pro manažery", "Vedení lidí podle čtyř elementů", "Poznej své emoce" a "Efektivní využívání času". Vedoucí zaměstnanci mají také možnost se domluvit na účasti v externích kurzech.

Bankovní instituce rovněž pravidelně zve odborníky na různá témata a organizuje přednášky v rámci Týdnů rozvoje, pokrývající například témata umělé inteligence nebo psychologického bezpečí.

Významné v rámci rozvoje vedoucích zaměstnanců jsou takzvané prováděcí dokumenty, jenž specifikují náplň práce a činnosti, které vedoucí pracovník vykonává. Ty jsou rozděleny do čtyř základních oblastí:

1. řízení kvality, efektivity a produktivity,
2. budování týmu a rozvoj jednotlivců,

3. rozvoj technologie,
4. SLA a každodenní provoz.

Na jejich základě je poté stanoven seznam klíčových kompetencí, v nichž se musí pracovník rozvíjet.

Pro tyto účely existuje interní webová stránka s profily zaměstnanců, poskytující kompletní přehled kompetencí potřebných nejen pro vedoucí pozice. Na této stránce je dostupná kompetenční matice, kterou by měl každý vedoucí pracovník splňovat nebo na jejímž naplnění by měl pracovat. Matice zahrnuje pět úrovní, přičemž vyšší pozice managementu vyžadují vyšší úroveň kompetencí. Mezi minimální kompetence pro vedoucího pracovníka patří:

- **efektivní řízení provozu** – proaktivně sdílí kapacity v rámci útvaru, vede tým k samostatnosti v rámci udržení provozu a proaktivně sdílí své zkušenosti v řízení day to day provozu
- **orientace v datech** – je schopen podívat se do detailů reportů pro hlubší porozumění, dokáže vytvořit jednoduché reporty, analyzovat data a umí definovat datově měřitelné klíčové ukazatele ke sledování úspěšnosti svých cílů a připravit podklad pro rozhodování týmu
- **znalost produktů, procesů a metodiky** – zná produkty, procesy a aplikace nezbytně potřebné ke své práci v rámci útvaru ze strany klienta i bankovní instituce, přispívá do tvorby metodiky produktu či procesu, o který se jeho tým stará, zná organizační strukturu banky
- **práce se změnou a odolnost** – úspěšně provádí změnou sebe i ostatní, zvládá velmi náročné stresové situace s přiměřeným emočním nasazením a efektivně, je zdrojem energie a klidu pro druhé, zároveň pracuje se svými zdroji energie a předchází dlouhodobému stresu
- **komunikace, zpětná vazba a týmová práce** – přizpůsobuje svůj styl komunikace situačnímu kontextu a individuálním specifikům partnera, aktivně podporuje bezpečné prostředí týmu, vhodným způsobem komunikuje nesouhlas a nepříjemné zprávy, v rámci zpětné vazby adresuje své potřeby a dokáže porozumět potřebám druhé strany, ovládá komunikaci a spolupráci ve virtuálním prostředí
- **rozvoj druhých** – při vysvětlování přizpůsobuje svůj styl potřebám druhé strany a situaci, jako mentor má zkušenosti s dlouhodobým mentoringem v oblasti své expertízy, stínuje ostatní a na základě toho dává užitečnou zpětnou vazbu, vede rozhovory s prvky koučování, systematicky pracuje s rozvojovým plánem lidí, které rozvíjí, motivuje lidi, aby vykročili ze zóny komfortu

- **prezentační dovednosti a influencing skills** – vědomě pracuje s hlasem, tempem a řečí těla pro zvýšení přesvědčivosti prezentace, klíčovou myšlenku vyjadřuje stručně a výstižně, jednoduché téma či téma vlastní odbornosti prezentuje i mimo vlastní tým, nebojí se sdělit svůj názor i v nekomfortní situaci, zná základní principy pro tvorbu prezentace, dokáže zapojit publikum, ví, jak stanovit cíl prezentace a ovládá prezentační nástroje a pomůcky včetně online meetingů
- **facilitační dovednosti** – facilituje složitější meetingy onsite i online podle dané agendy, vytváří agendu, zná principy facilitace a základní facilitační metody, pracuje se skupinami do 15 lidí, definuje cíle pro událost
- **koordinace a řízení dodávky** – koordinace projektového týmu, facilitace dodávky dle plánu, pracuje se změnou priorit a scope, umí reprioritizovat
- **práce s kandidátem** – při selekci si všímá nesrovnalostí a zajímavých detailů, intuitivně a bez námahy vybírá vhodné kandidáty, jeho komunikace s kandidáty je profesionální, profesionálně facilituje pohovor, vyhodnocuje kvalitu kandidáta, doporučí další postup, samostatně dává konkrétní a věcnou zpětnou vazbu kandidátům
- **pracovně-právní znalost** – zná základy pracovního práva, má povědomí o související legislativě a dokáže související zákony najít, dokáže poradit, kde ostatní najdou informace k dané personální problematice, ví, kde najde personální předpisy a orientuje se v nich
- **vyjednávání a řešení konfliktů** – na vyjednávání se systematicky připravuje a volí vhodnou vyjednávací strategii směřující k dosažení stanovených cílů, v konfliktní situaci zjišťuje potřeby druhé strany a konstruktivně komunikuje ty své, své názory podpírá argumenty a důkazy, které jsou pro druhé relevantní a přesvědčivé, zná metody a způsoby vyjednávání a vhodnosti použití
- **sebeřízení a osobní produktivita** – proaktivně vyhledává příležitosti pro získání nových zkušeností i mimo svou zónu komfortu, je zorganizovaný, efektivní, dobře využívá čas, plánuje i s ohledem na ostatní, vyvažuje svůj work-life balance s ohledem na svou spokojenost a maximalizaci výkonu, dlouhodobě pracuje na svém osobním rozvoji, zná a používá různé techniky práce s časem, plánování a stanovení si cílů a pravidelné sledování pokroku
- **podnikavost** – zná ekonomický i strategický kontext (např. cíle pro aktuální období), samostatně vytváří smysluplný business case jednodušších iniciativ s dobrým poměrem hodnota/pracnost, má znalost zákazníka v kontextu svých produktů a služeb, nastavuje

základní produktové a provozní metriky, zajišťuje pravidelný odečet metrik a správnou interpretaci (interní dokument vybrané banky, 2024)

Pro podporu žádoucího rozvoje vedoucích pracovníků připravuje bankovní instituce rozvojový program nazvaný manažerská akademie. Program probíhá po celý rok v měsíčních intervalech a využívá interní i externí kouče k rozvíjení prioritních kompetencí v souladu se strategií společnosti. Vedoucí pracovníci jsou náhodně rozděleni do skupin, v nichž pracují, což nejen posiluje jejich vzájemné vztahy a zlepšuje spolupráci napříč týmy, ale také jim umožňuje prakticky si vyzkoušet různé aktivity zahrnující například předávání zpětné vazby, efektivní vedení meetingů a práci s psychologickým bezpečím.

Kromě toho banka nabízí obdobný rozvojový program i pro ostatní zaměstnance, kteří uvažují o kariéřním posunu na pozici vedoucího (či jiného) pracovníka v takzvané nástupnické akademii. Ta je zaměřena na školení a trénink talentovaných zaměstnanců s vysokým potenciálem pro klíčové pozice v zákaznickém servisu. Tímto způsobem si bankovní instituce systematicky rozvíjí své budoucí vedoucí pracovníky.

A protože je potřeba pracovat i na individuální úrovni, poskytuje zaměstnavatel několik koučů, kteří pomáhají vedoucím pracovníkům s jejich individuálním růstem. Na začátku roku si každý vedoucí pracovník stanoví roční cíle, na kterých poté dlouhodobě průběžně pracuje. Cíle se samozřejmě mohou měnit, přizpůsobovat nebo rozšiřovat podle aktuální situace a priorit. Ve spolupráci s koučem si vedoucí pracovník definuje konkrétní cíle a určí časový rámeček pro jejich dosažení. Například pokud se vedoucí pracovník chce zlepšit v prezentačních dovednostech a zdokonalit svůj storytelling a přednes, může být užitečné, aby si pořizoval nahrávky ze schůzek, kde prezentuje nějaké téma, pro následné (sebe)hodnocení. Přítomnost kouče na schůzkách, kde pracovník prezentuje, je cenná, neboť po jejím skončení může předat věcnou zpětnou vazbu na to, jak celou situaci vnímal a co by šlo do příště vylepšit (interní dokument vybrané banky, 2024).

7 Empirická část

V předchozích kapitolách byly položeny teoretické základy zaměřené na vzdělávání dospělých, se zvláštním důrazem na další profesní vzdělávání a firemní (podnikové) vzdělávání. Práce se intenzivně věnuje problematice motivace, a především v tomto kontextu analyzuje výzkumný vzorek vedoucích pracovníků zákaznického servisu v bankovní instituci.

Následující část diplomové práce se soustředí na představení stanoveného výzkumného cíle a v ýzkumných otázek. Je zde podrobně popsána zvolená výzkumná metoda, použitý nástroj pro sběr dat a rovněž charakteristiky výzkumného vzorku. Empirická část následně interpretuje získané výsledky, které nejen odpovídají na stanovené výzkumné otázky, ale také naplňují hlavní cíl práce. Tím je analýza přístupu a motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vybrané bankovní instituci a identifikace bariér, jimž v tomto procesu čelí. V neposlední řadě jsou předloženy konkrétní návrhy na zlepšení vzdělávacího procesu v dané organizaci. Celý postup sběru dat, jejich zpracování, analýza a následná interpretace byly provedeny v souladu s etickými pravidly výzkumu, což je podrobně rozebráno v závěrečné kapitole této práce.

7.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem práce bylo analyzovat přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání, zjistit, jak na vzdělávání nahlíží a co pro ně znamená. Dále bylo cílem odhalit míru jejich motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vybrané bankovní instituci a současně identifikovat a charakterizovat vzdělávací bariéry, které jim v tom brání. Na základě výsledků empirického šetření navrhnout možná řešení pro odbourání zjištěných bariér a potenciálně navýšit motivaci k dalšímu vzdělávání vedoucích pracovníků. Součástí práce bylo také navrhnout případná zlepšení vzdělávacího procesu na zákaznickém servisu v této organizaci.

Na začátku výzkumu byly stanoveny tři základní výzkumné otázky, od nichž se odvíjela formulace přibližné struktury rozhovorů s vedoucími pracovníky:

- Jaký je přístup vedoucích pracovníků ke vzdělávání v rámci své profese?
- Jaká je motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání?
- Které bariéry se v rámci profesního vzdělávání vedoucích pracovníků vyskytují?

Aby byly odhaleny odpovědi na výše položené otázky, struktura rozhovorů zahrnovala doplňující otázky k jednotlivým tématům: přístup, motivace a bariéry k dalšímu profesnímu vzdělávání. Každé téma bylo podrobně prozkoumáno pomocí specifických dotazů, aby se získaly hlubší vhledy do postojů vedoucích pracovníků. Navíc rozhovory obsahovaly otázky

týkající se návrhů na zlepšení vzdělávacího procesu ve vybrané bankovní instituci pro dosažení komplexního zmapování situace a možných řešení.

Přístup:

- Jaký je přístup vedoucích pracovníků ke vzdělávání v rámci své profese?
- Jaký mají vedoucí pracovníci přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání a co to pro ně znamená?
- Jak často se vedoucí pracovníci účastní školení či kurzů?
- Jaké typy vzdělávacích aktivit považují vedoucí pracovníci za nejpřínosnější?
- Které vzdělávací programy či akce by vedoucí pracovníci označili za nejsilnější rozvojový zážitek a proč? A naopak, který za nejslabší a proč?
- Jak nahlíží vedoucí pracovníci na koučink ve své organizaci?

Motivace:

- Jaká je motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání?
- Co vedoucí pracovníky motivuje k tomu, se dál profesně vzdělávat?
- Jaké faktory rozhodují o tom, že se vedoucí pracovníci zúčastní dalšího vzdělávání?
- Jak velký význam přikládají vedoucí pracovníci certifikátům a oficiálnímu uznání absolvovaných kurzů?
- Jakou roli hraje podpora nadřízeného nebo kolegů vedoucích pracovníků v motivaci ke vzdělávání?
- Mají vedoucí pracovníci pocit, že se jejich motivace ke vzdělávání v průběhu let nějakým způsobem změnila? Pokud ano, jak?
- Jaké jsou dlouhodobé profesní cíle vedoucích pracovníků a jak do nich zapadá další vzdělávání?

Bariéry:

- Které bariéry se v rámci profesního vzdělávání vedoucích pracovníků vyskytují?
- Vidí vedoucí pracovníci nějaké překážky nebo bariéry v tom, aby se mohli dál profesně vzdělávat?
- Co by mohl zaměstnavatel udělat, aby přístup ke vzdělávání zlepšil a odboural uvedené bariéry?

Návrhy na zlepšení:

- A co by mohl zaměstnavatel udělat, aby zlepšil vzdělávací proces, který je v organizaci nastaven?
- Co by mohl zaměstnavatel udělat, aby lépe rozpoznal a reagoval na vzdělávací potřeby vedoucích pracovníků?

- Jakou roli by mohly hrát technologie ve zlepšení vzdělávacího procesu?

7.2 Použitá výzkumná metodologie

Pro získání výzkumných informací byla zvolena metoda dotazování formou rozhovorů, tedy mluvenou formou kladení otázek (Reichel, 2009, s. 99). Podle doporučení Hendla (2016, s. 48), který říká, že si výzkumník na počátku své práce vybere téma a stanoví hlavní výzkumné otázky, bylo v tomto případě na začátku výzkumu zvoleno téma problematika motivace a dalšího profesního vzdělávání vedoucích pracovníků. Současně byly určeny tři výzkumné otázky, ty nebylo zapotřebí během výzkumu nijak modifikovat.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje hlubokým vhledem do lidského chování, motivací a postojů, a umožňuje porozumět komplexním jevům v jejich přirozeném kontextu. Kvalitativní výzkum je zároveň velmi flexibilní, což dovoluje přizpůsobení metod sběru dat a analýzy podle potřeb výzkumu. Jiní argumentují, že výsledky takového výzkumu představují sbírku subjektivních dojmů a pro svůj nestructurovaný charakter je lze jen těžko replikovat. Rovněž se soustředí na menší počet jedinců, často na jednom konkrétním místě, a to může vést k problémům se zobecňováním výsledků. Výhodou kvalitativního výzkumu je však schopnost poskytnout podrobný popis jednotlivých případů, přičemž lze zohlednit vlivy z oblasti filozofie, sociologie, psychologie, pedagogiky a dalších oborů (Hendl, 2016, s. 50-51).

Reichel (2009, s. 40) potvrzuje, že kvalitativní výzkum zahrnuje různé postupy zaměřené na porozumění zkoumanému sociálnímu problému. Snaží se nahlížet na určité jevy v jejich autentickém prostředí a vytvářet jejich co nejkompaktnější obraz.

Přístupem kvalitativního výzkumu bylo zvolena případové studie, neboť umožňuje podrobně zkoumat motivaci a přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání v konkrétní organizaci. Daný přístup reflektuje charakteristiky studia sociální skupiny pracovníků a analýzy organizačních vzdělávacích programů (Hendl, 2016, s. 102-103).

Využitým výzkumným nástrojem jsou polostrukturované rozhovory, probíhající v bankovní instituci v červnu roku 2024. Konkrétně se jednalo o devět rozhovorů s vedoucími pracovníky z různých útvarů daného oddělení, pro zajištění větší rozmanitosti vzorku. Rozhovory jsou následně doplněny o výsledky kvantitativního šetření, jež společnost interně provádí dvakrát ročně. Toto šetření obsahuje několik škálových otázek, kladených všem zaměstnancům zákaznického servisu s cílem zmapovat jejich angažovanost a názory. Součástí pravidelně prováděného šetření je také otázka orientovaná na oblast rozvoje, relevantní k tomuto výzkumu, vzhledem k tomu že pomáhá lépe pochopit obraz vzdělávání a bariér, kterým zaměstnanci čelí.

Pro kvalitu kvalitativního výzkumu je nezbytné zajistit jeho spolehlivost neboli reliabilitu a validitu. Reliabilita spočívá ve stabilitě výsledků měření, což znamená, že pokud by byl výzkum opakován za stejných podmínek a s použitím stejných nástrojů, měly by se výsledky shodovat nebo jen minimálně lišit (Mišovič, 2019, s. 246-247). Validita zaručuje, že se výzkum opravdu zaměřuje na to, co bylo původně plánováno zkoumat, tedy na platnost získaných dat (Mišovič, 2019, s. 241-242).

Výsledky výzkumného šetření této práce mají za cíl přispět ke zkvalitnění firemního vzdělávání na zákaznickém servisu ve vybrané bankovní instituci. Na základě získaných dat jsou předložena konkrétní doporučení pro optimalizaci vzdělávacího procesu, což by mělo vést ke zvýšení motivace vedoucích pracovníků.

7.3 Deskripce výzkumného nástroje

V rámci kvalitativního výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor jako primární výzkumný nástroj. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen, protože nabízí možnost získat hluboké a detailní informace o subjektivních zkušenostech, názorech a postojích respondentů, přičemž poskytuje dostatek prostoru pro spontánní odpovědi a flexibilitu v průběhu rozhovoru. Současně polostrukturovaný rozhovor umožňuje fokusovat se na hlavní výzkumný cíl a efektivně odpovědět na stanovené výzkumné otázky (Mišovič, 2019, s. 80-81).

Proces tvorby otázek pro polostrukturovaný rozhovor začal identifikací ústředních oblastí, relevantních pro zkoumání motivace a přístupu k dalšímu profesnímu vzdělávání vedoucích pracovníků ve vybrané organizaci. Ústřední oblasti zahrnovaly motivaci k dalšímu vzdělávání, (zjišťování dominantních motivátorů a demotivátorů), přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání (jak vedoucí pracovníci přistupují k dostupným vzdělávacím příležitostem), bariéry ve vzdělávání (identifikace překážek bránících účinnému vzdělávání) a případné návrhy na zlepšení (sběr doporučení od vedoucích pracovníků pro zkvalitnění současného vzdělávacího systému v organizaci). Na základě těchto oblastí byl sestaven seznam určitých otázek, které byly navrženy tak, aby pokryly všechny důležité aspekty daného tématu. Otázky byly formulovány otevřeně, aby umožnily respondentům volně vyjádřit své názory a zkušenosti.

Před samotným realizováním rozhovorů bylo nutné ověřit srozumitelnost a relevantnost navržených otázek. Proto byl proveden předvýzkum, při kterém byly otázky testovány na náhodně vybraném pracovníkovi v organizaci. Tento předvýzkum pomohl identifikovat

potenciální problémy ve formulaci otázek a umožnil jejich následné úpravy. Výsledkem bylo zajištění srozumitelnosti a relevance otázek pro hlavní výzkum.

Po úspěšném dokončení předvýzkumu byly provedeny polostrukturované rozhovory s vedoucími pracovníky z různých útvarů organizace. Každý rozhovor trval přibližně jednu hodinu a byl zaměřen na hloubkové zkoumání zkušeností a názorů respondentů. Rozhovory se odehrávaly na pracovišti v klidné zasedací místnosti, jež byla předem rezervovaná pro účely rozhovorů. Čas konání se lišil v závislosti na časových možnostech vedoucích pracovníků, avšak všechny rozhovory se udály během prvních dvou týdnů v červnu roku 2024. Rozhovory začínaly první úvodní otázkou a pokračovali předpřípravenou strukturou, přičemž jak říká Mišovič (2019, s. 105), zpravidla se začíná obecnějším tématem pomocí vstupních otázek, a pokračuje se specifickými, přímými či nepřímými otázkami. Taktéž je vhodné využít i mlčení, konstrukční a interpretační otázky.

7.4 Charakteristika a výběr výzkumného vzorku

V tomto případě byl využit účelový výběr, jelikož byli vybíráni vedoucí pracovníci z různých útvarů, aby byla zajištěna reprezentativnost napříč organizací a výběr konkrétních osob v rámci těchto útvarů byl proveden tak, aby vypovídali respondenti různého pohlaví, věku i praxe. Jak popisují Novotná, Špaček a Šťovičková Jantulová (2019, s. 303), účelový výběr vzorku je jedním z nejčastěji používaných přístupů k sestavování vzorku v kvalitativním výzkumu. Při tomto přístupu výzkumník vybírá respondenty na základě specifických kritérií a znalostí o populaci, aby zajistil, že vybraní jedinci budou relevantní pro studovaný jev. Účelový výběr se používá, když je potřeba získat hluboký vhled do určitých zkušeností, názorů nebo chování, které jsou důležité pro výzkumné otázky.

Tento přístup umožňuje výzkumníkovi záměrně zahrnout respondenty, kteří mohou poskytnout nejvíce informací, a tím přispět k bohatšímu a podrobnějšímu pochopení studovaného fenoménu (Novotná, Špaček a Šťovičková Jantulová, 2019, s. 293-294). Respondenti tím tvoří heterogenní skupinu, přinášející široké spektrum perspektiv a zkušeností.

Rozhovory probíhaly s vedoucími zaměstnanci, kteří jsou v pracovněprávním vztahu k dané bankovní instituci. Vedoucí pracovníci byli osloveni s dotazem, zda by byli ochotni vyhradit si hodinu svého času na zodpovězení několika otázek týkajících se jejich přístupu ke vzdělávání, motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání a bariér, jimž čelí. Dále byli požádáni o návrhy na odstranění těchto bariér a doporučení ke zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu

v organizaci, kde pracují. Vzhledem k teoretické nasycenosti získaných dat z rozhovorů, kdy se informace začaly opakovat, bylo nakonec dostačující provést pouze devět rozhovorů.

Získání respondentů nečinilo větší potíže, neboť vedoucí pracovníci, jak je v povaze dobrého lídra, rádi vyjadřují své názory, diskutují nad různými tématy a usilují o zlepšení procesů. Mají zájem o profesní rozvoj a chtějí přispět ke spokojenosti nejen své, ale i svých kolegů. Jedinou výzvou bylo nalézt vhodný čas v jejich velmi nabitých kalendářích, které jsou plné každodenních schůzek.

Přesné rozložení pohlaví a věku nebylo v daném průzkumu relevantní a výzkum se na tyto aspekty nezaměřoval. Jednou z proměnných, sledovaných ve výzkumu, byl počet let působení respondentů na vedoucí pozici a vedení týmů. Odpovědi se pohybovaly od 3,5 roku až po 25 let, čímž byla zajištěna větší rozmanitost výzkumného vzorku. Průměrná doba všech pracovníků na vedoucí pozici činila téměř 9,5 roku.

Vedoucí pozice v bankovní instituci jsou rozděleny do dvou skupin: vedoucí pracovníci konkrétních týmů a vedoucí pracovníci útvarů. Tento výzkum zahrnuje obě skupiny, protože vzdělávání využívají ze stejných zdrojů a účastní se stejných vzdělávacích akcí. Ve společnosti je na vedoucího pracovníka nahlíženo jako na kombinaci manažera a lídra. Jejich náplň práce obsahuje nejen motivaci, vzdělávání a péči o podřízené zaměstnance a vedení je ke změnám, ale také řízení provozu, dohlížení na správnost procesů, určování rozvržení pracovního volna podřízených, přípravu rozpisu směn, nařizování přesčasů, pokud je to nutné, a zajištění dosahování a naplňování cílů organizace.

Všichni zaměstnanci musí mít středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, přičemž vysokoškolské vzdělání není vyžadováno. Vedoucí pracovníci týmů, které pracují s úvěry musí mít úspěšně vykonanou certifikaci týkající se spotřebitelských úvěrů. Od vedoucích pracovníků se očekává široká škála klíčových kompetencí pro vedení lidí a dosahování společných cílů. Velký důraz je kladen na neustálé vzdělávání a osobní rozvoj. Jak vyplývá z výsledků šetření, zájmem organizace je konstantní vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců napříč různými rolemi.

8 Interpretace výsledků šetření

Interpretace výsledků je v této práci rozdělena do tří podkapitol podle zaměření výzkumných otázek. Každá podkapitola analyzuje konkrétní odpovědi a opakující se vzorce vedoucích pracovníků. V neposlední řadě následuje kapitola koncentrovaná na možnosti a doporučení, jak by mohla bankovní instituce vyslyšet komentáře vedoucích pracovníků a aplikovat je do praxe. Cílem je zlepšit nastavený vzdělávací proces tak, aby lépe vyhovoval potřebám a očekáváním vedoucích pracovníků. Poslední podkapitola obohacuje kvalitativní šetření o výsledky kvantitativního šetření, které organizace provedla v květnu roku 2024, a porovnává je s výsledky získanými z rozhovorů.

Na začátku rozhovoru byla položena otázka ohledně délky působení na pozici vedoucího zaměstnance v bankovní instituci, co se týče souvislosti mezi délkou zaměstnání na vedoucí pozici a odpověďmi na otázky rozhovoru, nebyly odhaleny zásadní rozdíly. Jediná korelace, související s délkou zaměstnání, je ta, že vedoucí pracovníci, kteří na pozici nastoupili v posledních pěti letech, vnímají nedostatečné vstupní proškolení na procesy v bance a bankovní produkty. Tito pracovníci si museli většinu informací shánět sami, což prodloužilo jejich adaptaci v organizaci.

Naopak vedoucí pracovníci, kteří v bankovní instituci pracují déle než pět let, tuto překážku nezmiňovali. Často šlo o zaměstnance, kteří již nějakou dobu pracovali na jiné pozici v organizaci a dokázali si fungování banky, její procesy a produkty osvojit z jiného úhlu pohledu. Tento předchozí pracovní kontext jim na vedoucí pozici poskytl lepší porozumění potřebám jejich podřízených v oblasti zpracovávání požadavků dle nastavených procesů.

8.1 Metodika kódování a zpracování dat

Ve výzkumu práce je využito otevřené kódování pro zpracování dat. Otevřené kódování je základní technikou v kvalitativním výzkumu, při níž se text rozkládá na menší kategorie (kódy) a každému segmentu se přiřazují popisná označení, vystihující stěžejní myšlenky nebo témata. Tímto způsobem umožňuje rozpoznat opakující se vzorce a témata v analyzovaných datech (Hendl, 2017, s. 247).

Na základě otevřeného kódování byly vytvářeny kategorie, které seskupovaly jednotlivé kódy podle podobných charakteristik. Tímto způsobem byla identifikována témata jako přístup k profesnímu vzdělávání, nejpřínosnější typy vzdělávacích aktivit nebo překážky a bariéry ve vzdělávání.

Rozhovory byly nahrávány na aplikaci Diktafon v mobilním zařízení a následně převedeny do textové podoby pomocí Office365 a textového editoru Microsoft Word. Rozhovory byly následně vtištěny a k ručnímu kódování a vytváření kategorií byly použity tradiční metody s t uzkou a papírem. Daná metoda umožnila flexibilní práci s textem a snadné provádění úprav během analýzy.

Tabulka 1: Kategorie a kódy

Tematický okruh	Kategorie	Kódy
Přístup	Přístup k profesnímu vzdělávání	Psychologické vzdělávání
		Kontinuální proces
		Praktické zkoušení
		Vzdělávání zaměřené na praktické věci a zkušenosti
		Flexibilní přístup, zaměření na potřeby
	Frekvence účasti na školeních	Rozvoj specifických dovedností
		Povinná školení měsíčně
		Dobrovolná školení
		Školení dle aktuálních potřeb
	Nejpřínosnější typy vzdělávacích aktivit	Aktivní vyhledávání školení
		Workshopy, prezenční školení
		Stínování, praktické zkušenosti
	Pohled na koučink	Online kurzy, interakce
		Intenzivní školení, odborníci z praxe
		Užitečný pro seberozvoj
		Potřeba jasných pravidel
Motivace	Motivace k profesnímu vzdělávání	Nedostatek nabídky
		Osobnost kouče
		Neustálý posun
		Radost z práce, vyhnutí se stereotypu
		Osobní a profesní růst
	Faktory ovlivňující účast na vzdělávání	Zájem o nové technologie a trendy
		Podpora zaměstnavatele
		Doporučení od ostatních
	Význam certifikátů a oficiálního uznání	Aktuální potřeby v práci
		Flexibilita a dostupnost
		Nejsou důležité
		Mohou být užitečné v budoucnu
	Podpora nadřízených a kolegů	Důraz na praktické dovednosti
		Důležitá pro motivaci
		Podpora v týmu
		Vzájemná pomoc
Bariéry	Překážky a bariéry ve vzdělávání	Sdílení informací
		Časová vytíženost
		Prioritizace času
		Nedostatek individualizovaných nabídek
		Finanční náklady
		Nutnost kvalitních školitelů

		Organizační problémy
		Chybějící konkrétní školení
Návrhy na zlepšení	Návrhy na zlepšení vzdělávacího procesu	Jasná pravidla pro koučink
		Individuální přístup ke školení
		Lepší komunikace a koordinace školení
		Průzkumy a dotazníky na vzdělávací potřeby
		Kvalita školitelů
		Rozmanitost školení, nové technologie a metody
		Jednotná platforma pro přehled vzdělávacích aktivit
	Role technologií ve vzdělávání	Online školení
		Využití AI, individuální přístup
		Mobilní aplikace, poslech školení
Interaktivní online kurzy		
		Webináře a online semináře

8.2 Přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání

Přístup vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání je velmi pozitivní. Z odpovědí vyplývá, že všichni vedoucí pracovníci vnímají vysoký přínos vzdělávání, chápou potřebu celoživotního učení a vzdělávání, přičemž aktivně vyhledávají příležitosti se vzdělávat, pokud cítí nedostatky ve svých schopnostech a dovednostech, což dokazuje odpověď respondenta č. 2 „*Jak se věci mění, které zpracovávám a potřebuji k práci, vidím, že se musím dál posunout a do plnit si vzdělání nebo informace.*“ Rovněž mají zájem o všeobecný přehled o celkovém dění, aby znali do hloubky oblasti, nezbytné pro jejich práci, a udrželi si obecné povědomí i o oblastech, spíše okrajových, respondent č. 9 říká „*Nejenže se naučím něco ve škole a tím skončím, ale věci, které potřebuju ke své práci nebo které mě zajímají v osobním životě, se učím pořád, protože o nich chci vědět víc do hloubky. I u věcí, které mě úplně nezajímají, se snažím aspoň něco zjistit, abych měla všeobecné povědomí.*“

Současně se vedoucí pracovníci vzdělávají rádi, učení je baví, protože v něm vidí výhody nejen v rámci zaměstnání, ale také v soukromém životě. Vzdělávání pro ně znamená posun vpřed, nestagnování, držení kroku s dobou. Těž chtějí jít příkladem svému okolí, to potvrzuje i komentář respondenta č. 1 „*Jako vedoucí mám pod sebou lidi, který bych měla nějak vést a motivovat. Je důležitý rozklíčovat, co potřebuju vědět, abych je mohla dobře vést.*“ Chápou, že co platilo dříve, dnes už platit nemusí, a pokud chtějí zůstat ve svém zaměstnání nadále relevantní, musí si osvojovat aktuální trendy, jak respondent č. 5 podotýká „*Pohled na to, jak by vedoucí měl vést lidi, se v průběhu času hodně mění. Z direktivního přístupu, který jsem zažila na začátku, se dnes přechází k osobnějšímu přístupu, kde se více kouká na to, jací ti lidé jsou a jaké mají potřeby.*“

Účastní se vzdělávacích akcí poměrně pravidelně, často jsou školení iniciovaná zaměstnavatelem, jenž nabízí velké množství kurzů a školení, ať už prezenčních nebo formou e-learningu. V některých případech již nemají potřebu sami intenzivně vyhledávat školení, neboť povinných vzdělávacích aktivit ze strany zaměstnavatele je dostatek a konají se minimálně jednou měsíčně, jak uvádí respondent č. 5 „*Ano, povinné kurzy jsou poměrně časté, třeba každý měsíc. Bylo i období, kdy tyhle kurzy nebyly, protože zaměstnavatel hledal nový směr, a tehdy jsem si vzdělávání hledala sama. Ale když jsou kurzy dodávány zvenku, nemám tolik potřebu hledat si něco sama.*“ Respondent č. 4 potvrzuje, že z jejich zkušeností plyne, že se nejvíce učí pozorováním a inspirací od ostatních, sdílením informací s kolegy a praktickým zkoušením. Proto preferují tyto metody před čistě teoretickým učením. „*Pro mě je vzdělávání hlavně o praktických věcech a zkušenostech. Nejsem zastávce hodinových sezení a povídání si o něčem. Radši si to vyzkouším prakticky.*“

Z výše uvedeného a odpovědí vedoucích pracovníků vyplývá, že za nejprínosnější vzdělávací programy považují ty, především prakticky zaměřené, jako například workshopy. Preferují prezenční formu těchto aktivit, protože jim umožňuje „osahat si“ nové dovednosti a získat okamžitou zpětnou vazbu od lektora, což je zvláště důležité v oblastech, kde ještě nemají pevný základ. Ideální vzdělávací program podle nich zahrnuje teoretické představení tématu s praktickými příklady ze života, po kterém následuje možnost vyzkoušet si nové dovednosti například formou hraní scének. Pro vedoucí pracovníky je zásadní, aby mohli získané znalosti a dovednosti přímo aplikovat ve své práci, a aby pro ně měly reálný užitek.

E-learning považují za vhodný nástroj pro osvěžení vědomostí, uzavření malých mezer ve vzdělání nebo pro povinná školení jako bezpečnost práce a požární ochrana. Ovšem oceňují na e-learningu časovou flexibilitu, možnost pustit si videa kdykoliv a odkudkoliv se připojit.

Za velmi přínosné také považují stínování a rotaci u kolegů, sdílení informací a inspiraci od ostatních. Cení si sledování způsobu, jakým ostatní pracují, řeší různé situace a úkoly, nebo inspirativních přednášek, kde přednášející sdílí své životní zkušenosti a způsob, jakým se s různými výzvami vypořádá. To potvrzují komentáře respondentů č. 3, 4 a 9, které jsou níže uvedeny.

„Nejvíc mi funguje inspirace od kolegů, podřízených, nadřízených nebo kolegů ve stejné roli. Sdílení toho, co komu funguje, je pro mě nejprínosnější.“

„Zatím mi nejvíc zafungoval workshop a stínování, rotace. Hodně využiju, když můžu někoho stínovat a učit se od něj. To mi dává nejvíc, protože vidím, jak to funguje v praxi a můžu si to přenést k sobě.“

„E-learningy a různá videa na platformách jako Seduo jsou fajn, protože si je může kdokoliv kdykoliv pustit a vybrat si, co ho zajímá. Ale je to hodně pasivní, a ne vždy tě to donutí to pak realizovat. Naopak workshopy, kde je osobní kontakt s lektorem, který nám nejdřív představí téma a pak ukazuje příklady z praxe, jsou přínosnější“

Pokud měli vedoucí pracovníci označit vzdělávací programy a akce od zaměstnavatele, které považují za nejsilnější rozvojový zážitek a zdůvodnit proč, častými znaky těchto aktivit byly:

- prezenční forma a přímá interakce s lektorem/koučem
- logicky uspořádaná struktura školení
- praktické zkoušení spojené se silným zážitkem
- kvalitní lektor, mající hluboké znalosti a žijící tím, co učí (je schopen předat své zkušenosti autenticky)
- využitelnost v praxi
- sdílení v rámci menší skupiny s důrazem na psychologické bezpečí, aby se účastníci cítili komfortně a uvolněně.

Výše uvedené znaky potvrzují komentáře respondenta č. 1 a 9, *„Kombinace teorie a praxe. Nejdřív teorie, ale podaná přirozenou formou, ne strojeně nebo učebnicově. A pak v druhé části debata, sdílení zkušeností. Lepší jsou pro mě menší skupinky, než když tam sedí 30 lidí.“*

„Určitě to byl ten prezentující, jeho energie a schopnost vtáhnout tě do toho. A taky druh školení, jestli je to něco, v čem se chci zlepšit nebo mám z toho obavu. Takže ta kombinace osobnosti školitele, prezenční forma a praktické zaměření na něco, co mě zajímá nebo v čem se chci zlepšit.“

Často se soustředí na kurzy, orientované na práci s různými osobnostmi a na typologii lidí v rámci týmu. Oblíbená jsou také témata jako odhalování vlastní osobnosti a potřeb, s individuálním přístupem ke vzdělávaným. Vedoucí pracovníci od vzdělávacích aktivit vyžadují, aby přinášely něco nového, rozšiřovaly jim obzory a vycházely z jejich aktuálních vzdělávacích potřeb. Respondenti často uváděli školení na téma Čtyři elementy, které se zaměřuje na typologii osobností podle čtyř živlů, jak dokládá tento komentář respondenta č. 2 *„Nejpřínosnější mi na začátku přišly kurzy jako třeba "4 elementy", poznávání typologie lidí v týmu. To mi pomohlo nezaměřovat se jen na jeden typ vedení a pochopit, jak vést různé typy lidí.“*

Z organizačního hlediska se dělí na dvě skupiny, kdy první skupina vyhledává kurzy v blízkosti pracoviště nebo přímo na pracovišti a druhá skupina preferuje intenzivní dvoudenní školení mimo pracoviště a každodenní agendu, kde se mohou mentálně uvolnit a soustředit pouze na

vzdělávání, jak říká respondent č. 2 „*Organizačně ideálně, aby to bylo dvoudenní, protože během jednoho dne se člověk neumí úplně odreagovat od pracovních věcí. Nebylo by to v lokalitě, kde pracuji, abych vypnula od běžného pracovního prostředí. Bylo by to ve skupině lidí, se kterými se cítím dobře a mám pocit psychologického bezpečí, abych mohla sdílet myšlenky a samozřejmě nesmí chybět kvalitní lektor.*“ U školení na půl dne upřednostňují dopolední část. Kromě toho na vzdělávací akci ocení občerstvení, pravidelné přestávky, případně hodinovou pauzu na oběd a čas na vstřebání nově nabytých informací a odpočinek. Naopak pokud měli označit nejslabší vzdělávací zážitek, často se shodovali na těchto charakteristikách (což lze částečně vyvodit i z toho, co vedoucí pracovníci považovali za nejsilnější rozvojové zážitky):

- nekvalitní prezentační dovednosti lektora, jenž je nedokáže vtáhnout do tématu,
- striktní držení se osnovy a lektor nereagující na potřeby vzdělávaných,
- školení nepřichází s ničím novým, opakuje informace, které často nejsou aktuální,
- pouze teoretické a povídací programy bez praktické části,
- e-learningy s dlouhými prezentacemi a následným vyplněním testu,
- formální a povinná školení jdoucí zbytečně do hloubky, ačkoliv nejsou využitelné v praxi,
- nedostatek psychologického bezpečí a komfortu.

Znaky, zmíněné výše, odpovídají komentářům respondentů, kdy respondent č. 3 říká, že „*často to jsou formální školení, která musíme absolvovat, ale v praxi je moc nevyužiji*“, respondent č. 4 potvrzuje „*naopak, když jsem se stala vedoucí, tak jsem byla v programu pro lídry, který byl strašně teoretický a nic mi nedal, byl hodně povídací a moc z toho jsem nevyužila nebo si to aspoň nevybavuju*“, respondent č. 5 doplňuje „*většinou to jsou e-learningy, kde si přečteš třicetistránkovou prezentaci, pak uděláš test, který občas ani neuděláš napoprvé, a musíš hledat odpovědi zpátky v prezentaci*“, respondent č. 8 dodává „*opakují se furt dokolečka, nepřichází s ničím novým, jako kdyby se 100 let zamrzlo a učilo to stejné, přišlo se s nějakým tématem 6 let zpátky a furt to táhnou a není tam žádná obnova*“ a respondent č. 9 uvádí, že „*lektor musí zaujmout a udržet pozornost po celou dobu školení, už jsem zažila školení, která byla na půl dne a už po půl hodině jsem pomalu usínala a musela jsem se držet, abych vnímala*“. Vzhledem k tomu, že v dané bankovní instituci funguje role kouče, jenž pomáhá s rozvojem pracovníků, zejména vedoucích, jedna z otázek se zaměřila na zkušenosti s koučinkem a na to, jak ho vedoucí pracovníci vnímají a zda jim přináší užitek. Respondenti se v tomto ohledu rozdělili na dva tábory. První tábor oceňuje možnost být koučován, má s tím dobré zkušenosti a vidí v tom užitek. Tito vedoucí pracovníci chápou koučink jako cenný nástroj pro svůj profesní i

osobní rozvoj, to potvrzují komentář respondenta č. 6 „*Když je kouč ten správný člověk, má to velký přínos. Ale pokud si nesesednete, tak to nefunguje.*“ či komentář respondenta č. 9 „*Mně se líbí, jak to funguje. Je to na dobrovolné bázi. Koučové jsou tady pro nás, když něco potřebujeme, můžeme se na ně obrátit. Líbí se mi i forma koučinku, že nic nevnucují, spíš ti kladou otázky tak, aby sis na to odpověděla a přišla sama. To je fajn.*“

Druhý tábor buď nemá s koučinkem zkušenosti, nebo nemá touhu být koučován. Někteří z těchto vedoucích pracovníků nemají jasná očekávání od koučinku, netuší, co by měli od kouče požadovat, nebo mají s koučováním negativní zkušenosti. Často se opakovalo, že záleží na osobnosti kouče – někteří koučové jim vyhovují více než jiní. Rovněž zaznělo, že koučové jsou často velmi vytížení a nemají dostatek prostoru pro kvalitní koučink a předávání konstruktivní zpětné vazby. Tento tábor reprezentují komentáře respondentů č. 2, 4 a 8:

„*Hlavně by bylo fajn, kdyby to mělo jasnější pravidla. Ted' nevím, co od koučů můžu chtít. Nevím, jestli mám něco požadovat, nebo s čím se na ně můžu obracet, protože pravidla se tolikrát měnila, že ted' nejsou jasná. Navíc mi koučové připadají přetížení.*“

„*Ne, nikdy mi nic takového nebylo nabídnuto, ani se mnou nikdo neřešil možnost koučinku. Upřímně, nikdy jsem nebyla účastníkem žádného koučinku, a podle toho, co jsem slyšela, nejsem si jistá, jestli by mi to přineslo nějakou přidanou hodnotu.*“

„*Tady pro mě bylo velkým překvapením, že i když jsou koučové taky nápomocní v průběhu porady, někdy si to až převezmou, což mi nevadí, ale nemám tu zpětnou vazbu. Vlastně nikdy nevím, jestli teda jo dobrý nebo špatný. Protože oni zase letěj na další schůzku.*“

8.3 Motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání

Motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání vychází především z jejich vnitřní potřeby neustále se vzdělávat a posouvat se dopředu, aby co nejlépe zvládali své pracovní povinnosti, protože je jejich zaměstnání naplňuje. Mnozí z nich uváděli, že pro ně je kontinuální vzdělávání naprosto přirozené a automatické, jak uvádí respondent č. 8 „*To je takovej přirozenej pohon, nechci zakrňt a chci, aby mě ta práce bavila. Zním svoje nedostatky a svoje mínusy a vím, kde bych potřebovala trošičku pomoci, protože nikdy není žádněj člověk stoprocentní.*“ Nechybí jim sebereflexe, znají své silné a slabé stránky a vědí, kde se potřebují dovzdělávat. Cítí také tlak okolního prostředí – uvědomují si, že pokud přestanou se vzděláváním, v dnešní rychle se vyvíjející době zakrňt a už nikdy nedoženou rozdíl, to dokládá odpověď respondenta č. 2 „*To, abych nezaostávala. Když se srovnám s lidma na stejné pozici, nechci mít menší znalosti, schopnosti nebo zkušenosti. Chci se posouvat a dozvídat se nové věci. Taky vím,*

že co platilo před 10 lety, už dnes neplatí, takže nechci zůstat na místě a chci jít s dobou. Je to takový vnitřní motivátor a touha se posouvat.“ U některých vedoucích hraje roli i soutěživost či sebekritika, což je motivuje zůstat konkurenceschopní na trhu práce. Navíc vnímají, že se od jejich role vedoucího pracovníka automaticky očekává, že budou neustále zlepšovat své dovednosti a znalosti, potvrzuje respondent č. 4 „*Hlavně to, že mě ta práce baví. Přemýšlím o tom, co mě baví, a v té části se chci rozvíjet. Nechci zakrňt. Pokud chci profesně růst, musím umět něco, co trh nabízí. Nemůžu zůstat na nějakém minimu.*“

Faktory, motivující vedoucí pracovníky k účasti na vzdělávacích akcích, lze vyčíst z jejich nejsilnějších rozvojových zážitků. Klíčové motivátory zahrnují prezenční školení, která jsou zaměřená na rozvoj praktických dovedností, využitelných při práci s jejich týmem a zároveň je vede zkušený lektor, jenž má schopnost zaujmout a udržet jejich pozornost po celou dobu. V takovém případě se bude jednat o školení, jehož se s velkou pravděpodobností budou mít zájem zúčastnit. Současně je důležité, aby řešilo jejich aktuální potřeby, tudíž zde hraje výraznou roli i faktor momentální situace. Dalším zásadním faktorem je čas, kdy se vzdělávací aktivita odehrává. Zřetelným spojovacím článkem takřka všech odpovědí bylo kritérium doporučení od kolegů, nadřízeného či kouče. Pokud jim vzdělávací aktivitu doporučí někdo, koho profesně respektují, je šance, že se stejného školení zúčastní velmi vysoká. Motivující faktory dokládají komentáře respondenta č. 8 „*Když je školení prezenční, to vždycky víc uvítám. Když to je blízko, to je taky fajn. No a motivuje mě k tomu většinou opravdu ta zkušenost v týmu, která mě nakopne.*“, respondenta č. 4 „*Já ráda objevuju nové věci a nechci zůstat pozadu. Nejsem úplný inovátor, co by něco hledal samovolně, ale když mi někdo něco doporučí jako dobré školení, ráda se ho zúčastním a vyzkouším si nové věci.*“, respondenta č. 2 „*Hodně dám na doporučení. Když mi někdo, s kým jsem na stejné vlně, řekne, že to bylo super školení, mám zájem se toho zúčastnit.*“ a respondenta č. 9 „*Nechodím na všechna školení, která zaměstnavatel nabízí, ale vybírám si ta, kde cítím rezervy a chci se zlepšit. Závisí to také na termínech, lokalitě a zda je školení online nebo onsite. Ptám se také kolegů, kteří už na daném školení byli, jestli to pro ně mělo přínos a jak se jim to líbilo, podle toho se také rozhodují.*“

Co ovšem není rozhodujícím aspektem při posuzování, zda se vzdělávací aktivity zúčastní, jsou certifikáty a oficiální uznání absolvovaných kurzů. Respondenti se shodují, že pro ně není důležité, zda je výstupem kurzu certifikát či jiné oficiální uznání, ale podstatné je, co si reálně ze vzdělávací akce odnesou a jak naplní jejich vzdělávací potřebu. Uznávají, že v některých oblastech může mít certifikát své opodstatnění, například v případě povinné certifikační zkoušky v bankovníctví, nezbytné pro práci v bankovní instituci nebo kurzu angličtiny,

aby prokázali znalost cizího jazyka. Chápu, že certifikát může rozšířit jejich možnosti při hledání nového zaměstnání, ale nevypovídá o obsahu a přínosu kurzu. Výše uvedená tvrzení dokládají komentáře respondentů 1, 2 a 4:

„Certifikát je dobrý, když ho potřebuješ pro další působení, když je to nezbytné. Například v bance, pokud nemáš certifikační zkoušku v bankovníctví, nemůžeš tady pracovat. Já tu zkoušku mám, protože je to povinné. To je jako maturita – potřebuješ ji mít, abys mohla vykonávat určitou práci. Ale pokud to není vyloženě nezbytné, tak certifikát pro mě není rozhodující. Rozhodující je pro mě obsah kurzu a to, co se tam naučím.“

„Ne, pro mě to není důležité. Pro mě je důležité, jestli v daný okamžik vyhodnotím, že je to zajímavá oblast. Ale ten papír pro mě důležitý není.“

„Pokud je to organizované zaměstnavatelem, tak tomu moc důraz nepřikládám. Beru to jako benefit, že mi to organizace umožní, ale samotný certifikát pro mě není až tak důležitý. Když si ale hledám něco sama, tam už je pro mě certifikát nebo oficiální osvědčení důležitější. Ideálně s nějakou závěrečnou zkouškou nebo certifikátem, protože to beru jako něco, co se mi může hodit v budoucnu.“

Pro motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání vedoucích pracovníků je velmi důležitá podpora jejich přímého nadřízeného a kolegů, jak říká respondent č. 1 *„Velkou, hodně velkou. Ta podpora je úplně nejvíc, jak ze strany vedení, tak od lidí kolem mě.“* a respondent č. 8 *„Velkou. Naštěstí mám dobrýho nadřízenýho, že nám tyhle věci umožňuje, když si něco najdeme, třeba je nás i víc, protože ráda jezdím, co se týče pracovních věcí, ve skupině, kdy si o tom pak i popovídáme, tak nás vždycky pustí.“* To vyplývá i z otázky o faktorech, které rozhodují o účasti na vzdělávací akci, kde se velmi často opakovalo, že rozhodující je doporučení nadřízeného a kolegů. Vedoucí pracovníci vidí zásadní vztah mezi otevřeností jejich nadřízeného k jejich dalšímu rozvoji a jejich motivací se dalšího vzdělávání účastnit. Motivace ze strany nadřízeného zahrnuje nejen přímou podporu, ale také inspiraci a pomoc v náročných obdobích. Podpora od kolegů taktéž významně přispívá k jejich motivaci. Kolegialita se projevuje sdílením informací a zkušeností ze školení, případně společnou účastí na školeních, po nichž si navzájem pomáhají s praktickým využitím získaných poznatků, jak prohlašují respondenti č. 6 a 9: *„Když máme nějaké úkoly nebo projekty, vždy se snažíme navzájem podporovat a sdílet si informace, například když jedna z nás absolvuje nějaký kurz nebo školení, tak si pak sedneme a probíráme, co jsme se naučily. Sdílíme si materiály a zkušenosti, které jsme získaly. Také se snažíme implementovat nové znalosti do praxe a pomáháme si navzájem, pokud něco nejde podle plánu.“*

„Velkou, nechávám si kurzy často doporučit. Moje nadřizená byla na spoustě kurzů, takže mi dává návrhy, co je dobré a co využít. To samé s kolegy – když byli na nějakém kurzu, tak si pak vždycky sdílíme zkušenosti.“

Vedoucí pracovníci necítí, že by se jejich motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání v průběhu let, co na vedoucí pozici pracují, snižovala, dokládá odpověď respondenta č. 7 *„Mám stále stejnou motivaci. Chci se pořád zlepšovat. Moje sebekritika mě nutí neustále na sobě pracovat, i když mi ostatní říkají, že jsem na sebe zbytečně přísná. Zpětná vazba z týmu mě motivuje makat na sobě ještě víc.“* a respondenta č. 5 *„Motivace tam furt je a myslím si, že se nezmění, ale mění se vlivy a okolní faktory, které dokáží motivaci upozadovat.“* Spíše si všimli, že se mění jejich přístup ke vzdělávání a využívání dostupných vzdělávacích programů. Když na vedoucí pozici nastoupili, měli sklon přihlásit se na všechny kurzy a vyzkoušet co nejvíce školení, aby získali maximální množství informací. Postupem času si uvědomili, že se školení často opakují a že pokud získané poznatky neimplementují do své práce, postrádá značné množství školení na významu. Po nějaké době začali více inklinovat k prakticky zaměřeným workshopům a kurzům, kde si mohli nové dovednosti vyzkoušet a upravit svůj způsob práce na základě těchto zkušeností, jak říká respondent č. 8 *„Jo, ze začátku to bylo takový jako že hr, jakože všechno musím vědět. Všechno musím znát a musím bejt hnedka úplně nejlepší a dokonalá. Pak jsem zjistila, že to takhle nefunguje, takže pak jsem se zklidnila a vybírala jsem si s větší rozvahou, už jsem se do toho tak nehrnula.“* a respondent č. 3 *„Nemění se samotná motivace se posouvat, což pro mě vzdělávání je. Ale mění se způsob, jak na to člověk jde. Na začátku mého působení zde to byl wow efekt, protože v předchozím zaměstnání tolik možností nebylo. Měl jsem pocit, že chci a musím využít všechno. Postupem času jsem zjistil, že z některých školení si moc neodnáším a že se mnohem víc naučím metodou learning by doing.“* Motivace k dalšímu vzdělávání přichází často ve vlnách podle aktuální potřeby a toho, co se děje v jejich profesním životě, což může být ovlivněno firemní kulturou konkrétního zaměstnavatele nebo aktuální situací na trhu práce, podle slov respondenta č. 2 *„Jo, měnila se to v takových vlnách. Někdy jsem cítila, že je to užitečné, že se potřebuju a chci dozvědět něco nového. Jindy jsem byla přehlcená a nechtělo se mi do toho.“* Z toho lze vyvodit, že s jejich rostoucí zkušeností dojde k uvědomění, že kvalitní a relevantní školení je důležitější než kvantita školení. A současně začnou upřednostňovat vzdělávací aktivity, poskytující jim praktické a okamžitě aplikovatelné dovednosti.

Co se týče dlouhodobých profesních cílů, vedoucí pracovníci chtějí postupovat v rámci své pozice a rozvíjet své kompetence v oblasti managementu a leadershipu, aby mohli co nejlépe vést své týmy. Často vycházejí z aktuálních situací, s nimiž se potýkají, ale nemají rychlé východisko. Zmiňují například propojování týmů, navození pocitu psychologického bezpečí,

práci s náročnými situacemi nebo s osobnostmi v týmu, zlepšení prezentačních dovedností, projektového řízení či odbourání stresu, ukotvení se a zklidnění. Několikrát bylo zmíněno i zlepšení anglického jazyka a hledání kurzů orientovaných na tuto oblast. Tyto dlouhodobé cíle ukazují na široké spektrum oblastí, ve kterých vedoucí pracovníci vidí prostor pro růst a rozvoj, a to jak v technických dovednostech, tak v měkkých dovednostech nezbytných pro efektivní vedení týmů, jak ilustrují odpovědi respondentů níže:

respondent č. 1 *„Momentálně se cítím spokojená s tím, kde jsem, a nevidím potřebu výrazných změn. Chci se ale stále rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti, abych byla co nejlepší ve své roli. Pokud jde o další vzdělávání, vidím ho jako prostředek k tomu, abych se stále zlepšovala v tom, co dělám.“*

respondent č. 6 *„Teď vedu dva týmy, které jsou naprosto odlišné a snažím se je sjednotit, aby fungovaly jako jeden celek. Snažím se zjistit, jak nejlépe spojit tyto týmy, aby to fungovalo.“*

respondent č. 8 *„Takhle já mám teďka za cíl tu angličtinu, takže to tam zapadá. Jako nevím teďka tady v tom týmu, ve kterým jsem, tak asi úplně ne, protože tam nejsou ani anglický hovory a tak. Ale když jsou nějaký prezentace, tak všechno už je v angličtině, takže já se tam nechci cítit jako páté kolo u vozu a chci vědět o čem to je a chci ty slovíčka umět dobře vyslovit.“*

respondent č. 9 *„V tuto chvíli se chci rozvíjet v prezentačních dovednostech a odbourávání stresu.“*

8.4 Bariéry vyskytující se v rámci profesního vzdělávání vedoucích pracovníků

Bariérou, na které se sto procent vedoucích pracovníků shodlo, je čas. Většina z nich má velké množství pracovních aktivit, jsou vytiženi a nestíhají si najít prostor pro svůj osobní rozvoj nad rámec povinných školení ze strany zaměstnavatele. Ve svém osobním čase se chtějí věnovat rodině, koníčkům či jiným aktivitám, nesouvisejícími s profesním vzděláváním. Respondent č. 1 prohlašuje *„Ano, hlavní překážkou pro mě je čas. V naší práci je hodně schůzek a nároků na čas, což může být náročné. Mám pod sebou lidi a vedu různé projekty, což je velmi zajímavé, ale zároveň to vyžaduje hodně úsilí a pozornosti. Někdy mám pocit, že bych potřebovala více než jen standardních 8 hodin denně, abych vše stihla.“*, respondent č. 4 potvrzuje *„Jenom čas, jinak nic, na obou stranách. Když přijedu domů, potřebuju dělat věci doma, a po osmi hodinách u počítače se mi nechce večer otevírat počítač znovu a něco hledat.“*

Někteří argumentují, že jde i o jejich osobní disciplínu, určitou pohodlnost až lenost, případně neschopnost či neochotu prioritizovat vzdělávání a rozvoj. Schopnost prioritizovat vnímá jako

důležitou i respondent č. 2 „*Čas je největší překážkou. Prioritizace je důležitá, protože i když je snadné si najít čas na dvouhodinový kurz, je potřeba s těmi informacemi dál pracovat, jinak to zapadne.*“ Další osobní bariéry vnímají ve věku a energii, kdy jim nezbývá tolik sil na vzdělávání a kapacity na vstřebávání nových informací. Jestli je čas bariérou i ze strany zaměstnavatele, si někteří nejsou jistí. Tvrdí, že možnosti vzdělávání jsou ohromné a kdo se jich chce účastnit, vždy si prostor najde. Jiní však říkají, že je zaměstnavatel zahlcuje množstvím informací a aktivit bez relevance, a přesto jsou povinné, což postrádá určitý personalizovaný a individuální přístup, jak ukazuje odpověď respondenta č. 2 „*Bariéry jsou možná v tom, že kurzy nejsou personifikované. Jsou pro všechny, chybí individuální přístup. Kdyby byly tři typy kurzů, mohla bych si vybrat to, co je pro mě v tu chvíli nejvíce užitečné.*“

Někteří vedoucí pracovníci mají pocit, že při takovém množství vzdělávacích a pracovních aktivit se s rozvojem nenakládá efektivně. Než si stihnou jednu věc zažít, už se přechází na další. Zároveň chybí efektivní organizace školení. Často se stává, že do vzdělávacích aktivit zasahují jiné aktivity, nebo se vzdělávací programy duplikují a jsou si velmi podobné, to působí dojmem, že pravá ruka neví, co dělá levá. Tento nedostatek koordinace vede k tomu, že zaměstnanci musí balancovat mezi různými aktivitami a nemají dostatek času na účinné využití a implementaci získaných znalostí. Respondent č. 7 potvrzuje, že „*Hlavní překážky jsou přehlcenost informacemi a nedostatek času. Když se vzdělávám, utíká mi práce, mám zmeškané máily, hovory a musím selektovat, co má prioritu.*“ I přes značné množství vzdělávacích programů se najdou školení, jež vedoucím pracovníkům chybí nebo jim nepříjdou dostatečně aktualizovaná a nabídka se nerozšiřuje. Často se jedná o školení, která existují již roky, jsou vedena stejnými lektory a nepřináší nic nového, jak říká respondent č. 4 „*Když se podívám do nabídky školení, není tam nic, co bych už dávno neměla nebo co by mi něco přineslo. Nabídka není přizpůsobená změnám v pozicích a znalostech a nikdo to nehlídá.*“ Dalším externím faktorem jsou finance. Pokud by si měli vzdělávací program či akci hradit sami a byla by příliš nákladná, bez finanční podpory zaměstnavatele by se školení nemohli účastnit.

Návrhy na odstranění výše uvedených bariér lze rozdělit do tří skupin: vytvoření prostoru a času pro další vzdělávání a rozvoj, úprava stávajícího systému vzdělávání a doplnění chybějících školení.

Pro vytvoření prostoru na vzdělávání navrhuji lepší koordinaci vzdělávacích aktivit, aby se nepřekrývaly a vzájemně se doplňovaly. Je potřeba stanovit hranice toho, co je nutné realizovat a kdo se toho musí účastnit, jak uvádí respondent č. 2 „*Pokud se budeme věnovat všem týmům stejně intenzivně, tým bude přehlcený. Bylo by lepší dělat jednotné výstupy jen tam, kde jsou potřeba. A stejně tak bych to uvítala u vzdělávání. Chápu, že je to složitější na nastavení,*

ale někdy procházíme zbytečně moc aktivitami, které všichni nepotřebují.“ Tvůrci vzdělávacích programů by měli zhodnotit relevanci aktivit pro jednotlivé skupiny, aby se vedoucí pracovníci nezatěžovali plošně, pokud se v dané oblasti nepotřebují rozvíjet, podle slov respondenta č. 5 *„Ti, co se na tvorbě těch vzdělávacích programů podílí, by si měli sednout a říct si, že každý má trochu jiné potřeby a určit, co je pro koho relevantní, a podle toho přiřadit školení tak, aby to i časově dávalo smysl. Je super, že se všem dávají stejné šance na školení, ale možná by se mělo přemýšlet i nad tím, jestli všichni opravdu potřebují tolik času na všechna školení.“*

Dále je třeba snížit počet probíhajících aktivit a jít více do hloubky u těch, na než se zaměří, aby si zaměstnanci nové kompetence lépe osvojili a zvládali je reálně aplikovat při práci. Pomohlo by též předat některé úkoly z vedoucích pracovníků na specialisty, což by vedoucím uvolnilo ruce pro vzdělávání a rozvoj, a zároveň by specialisté měli různorodější náplň práce, čímž by se předešlo syndromu vyhoření, jak navrhuje respondent č. 1 *„Jo, větší kompetence těm lidem a uvolnit ruce lídrovi, aby měl víc prostoru na vzdělávání v jiných oblastech. I oni by mohli dělat rozmanitější práci.“* Další návrh zahrnuje pevně vyhrazený jeden den v týdnu nebo týden v kvartálu pouze pro vzdělávání a rozvoj, který by byl blokován v pracovním kalendáři bez jakýchkoli schůzek, podle reakce respondenta č. 4 *„Myslím, že by mělo být striktně dané, že třeba jeden den v týdnu nebo jeden týden v kvartále je věnovaný rozvoji. Ať už školení, kurzy, akce, nebo prostě čas na to, aby si člověk udělal pořádek v práci.“*

Doporučením pro zlepšení vzdělávacího procesu je vytvoření guideline pro jednotlivé pozice, poskytující doporučení ohledně nejlepší cesty vzdělávání, jak říká respondent č. 3 *„Mohla by být nějaká guideline pro jednotlivé pozice, nějaké doporučení, co je nejlepší cesta. To bych si uměl představit.“* Nezbytné je nabízet kurzy a také sbírat zpětnou vazbu o tom, co pracovníci aktuálně potřebují s ohledem na svou pracovní pozici nebo životní situaci. U každého kurzu by neměl chybět podrobný popis jeho obsahu a přínosu pro další profesní rozvoj. Současně by měla být všechna školení přehledně na jednom místě, aby byla snadno dohledatelná, jak ukazuje komentář respondenta č. 2 *„Mohli by dávat nějakou nabídku kurzů a sbírat zpětnou vazbu, co kdo aktuálně potřebuje v dané pracovní nebo životní situaci. U těch kurzů by měl být popis, co obsahují a jak mají člověka posunout. Tím by si mohl člověk sám vyhodnotit, jaké kurzy potřebuje vzhledem k jeho pracovní fázi.“* Vedoucí zaměstnanci vnímají, že nějaký systém existuje, ale není dostatečně doladěný. Vidí také prostor pro zlepšení v oblasti koučinku, kde by se koučové měli naučit rozlišovat, kdy vedoucí pracovník potřebuje rozvíjet a kdy potřebuje pouze podporu a vedení, jak poznamenal respondent č. 7 *„Kouč by měl ale také umět odhadnout, jestli potřebuješ podporu nebo rozvoj. Kouč by měl říct, že teď je potřeba zastavit,*

podpořit tě, zjistit, co ti vyhovuje a co ne, a pracovat na tom.“ Vedoucí pracovníci by rovněž ocenili pravidelnou zpětnou vazbu ze strany koučů.

Z chybějících školení se opakovala tři témata. První se týká vzdělávání v oblasti produktů a procesů banky pro nováčky. Pracovníci, kteří nastoupili do bankovní instituce rovnou na vedoucí pozici, cítili, že jejich zaškolení bylo nedostatečné a prodloužilo jejich adaptaci v organizaci. Ačkoliv zaměstnavatel na tomto problému pracuje, vedoucí pracovníci zdůrazňují, že školení by mělo být dostupné i pro stávající zaměstnance, aby si mohli doplnit znalosti zpětně. Respondent č. 8 prohlašuje *„Když jsem sem nastoupila, tak mi strašně chybělo vůbec povědomí o hypotékách, celkově ty názvy a tak, protože pro ty lidi, kteří tady pracují, je to úplně denní chleba. A mně se stávalo, že jsem nevěděla, o čem mluví. Ze začátku jsem prošla nějakým rychlým školením na 45 minut, co to vlastně je hypotéka a ty procesy tady, ale to k mé práci nebylo úplně dostatečné a spoustu věcí jsem si musela zjišťovat postupně sama.*“

Druhé chybějící školení se týká reportů a dat. Vedoucí pracovníci vnímají, že neexistuje jedno místo, kde by našli všechna školení na téma reportů. Pokud potřebují něco vysvětlit, musí oslovit konkrétní datové specialisty, jak dokazuje odpověď respondenta č. 2 *„Chybí tu školení na reporty, snažím si zajišťovat informace po vlastní ose, ale bylo by fajn mít přehledné školení.*“ Pomohla by série video záznamů, která by byla přiložena odkazem k jednotlivým reportům a v několika minutách by představila, co report obsahuje a jak v datech číst. Třetí školení se koncentruje na cizí jazyk, konkrétně angličtinu. Vedoucí pracovníci se často potýkají s tím, že nerozumí bankovní angličtině a ocenili by, kdyby jim zaměstnavatel umožnil pravidelné kurzy angličtiny přímo na pracovišti, ukazuje reakce respondenta č. 9 *„Mohli by se ještě posunout například v poskytování kurzů angličtiny. Ty jsou jen pro lidi, kteří angličtinu používají při práci. Týmy, kde volají a potřebují anglický jazyk, mají pravidelně zdarma školení. Pro nás ostatní to není. Přitom i ostatní kolegové by toho rádi využili, kdyby byla možnost. Dnes už angličtina proniká i do naší práce, máme aplikace v angličtině, které běžně používáme, a bylo dost těžké, než jsme se to sami naučili. Naráželi jsme na to, že neznáme tolik bankovní angličtinu.*“

8.5 Návrhy na zlepšení vzdělávacího procesu v organizaci

Další návrhy na zlepšení vzdělávacího procesu v organizaci vycházejí z identifikovaných vzdělávacích bariér vedoucích pracovníků a jejich doporučení k jejich odstranění. Klíčovým tématem je lepší koordinace vzdělávacích aktivit. Organizace sice provádí dvakrát ročně plošný kvantitativní výzkum, ale vedoucí pracovníci často postrádají následné kroky a reflexi

předchozích chyb. Je nutné více reflektovat a rekapitulovat, co se zaměstnanci již naučili a jaké změny nastaly. Což potvrzují slova respondenta č. 5 „*Chtělo by to sjednotit do jednoho týmu, který spolu kooperuje a ví, co dělá pravá a levá ruka. Zároveň kontrolovat, zda si ta témata, ve kterých se máme rozvíjet, reálně osvojujeme a jsou pro nás přirozená, a až poté přejít na další. Často chybí finální uzavření, takový wrap up témat, jako u té umělé inteligence, a hned máme další téma.*“ Pokud z výzkumu vyplývá, že některé týmy či vedoucí pracovníci dané aktivity nepotřebují, je třeba zvážit jejich účast. Individualizace vzdělávání a nabídka skutečně potřebných a žádaných kurzů je z jejich strany vnímána jako přínosná.

Chybí také sjednocení informací, vedoucí pracovníci často hledají informace roztříštěně u kolegů. Je nezbytné mít vše přehledně na jednom místě, ať už jde o informace k pracovní náplni nebo seznam vzdělávacích aktivit a podkladů k nim. Sjednocení všech oddělení zabývajících se rozvojem a vzděláváním by pomohlo eliminovat překrývání a duplicitu aktivit, a zajistit jejich logickou návaznost, jak potvrzuje respondent č. 8 „*A celkově, aby se ty informace i tak jako sjednotily, aby protože někdo má tuhle část informace, někdo támhleto. Aby to bylo fakt na přehledném místě, aby se to dalo dobře dohledat, třeba hned v reportu odkaz.*“ Tím by se snížil počet souběžných vzdělávacích aktivit a umožnilo se více zaměřit na osvojení školených dovedností a ověřování jejich využití v praxi.

Z konkrétních školení by vedoucí pracovníci ocenili, kdyby se opakující školení pro jejich podřízené nahrála jako video záznamy. To by umožnilo lidem přístup k těmto materiálům kdykoli a jejich sledování, jakmile na to budou mít čas. Čímž by se uvolnily kapacity mentorům, kteří by už nemuseli neustále předávat stejné informace. Zároveň by to zajistilo, že všichni specialisté obdrží stejné vstupní informace, a předešlo by se situacím, kdy schopný mentor není k dispozici a nováčky nemá kdo školit, jak uvádí respondent č. 9 „*Pro specialisty by bylo dobré u školení, která se často opakují, aby bylo nahrané všeobecné školení, takže by si to mohl člověk poslechnout a kdykoliv se k tomu vrátit. Ušetřili bychom spoustu času, hlavně toho mentora. A všichni by měli jednotnou formu školení a stejné informace. Navíc by se nemuselo řešit, když je na dovolené mentor, který umí školit, že nemá kdo zaškolit nováčky.*“

Pro všechny zaměstnance navrhuji zavést každoroční školení, zprostředkávající přehled o novinkách v bankovníctví a ekonomice. Tento refresh kurz by pomohl zaměstnancům zůstat v obraze, protože podmínky se často mění a přichází mnoho novinek. Současně by taková školení mohla zaměstnancům ukázat, že se neškolí jen proto, že to po nich chce zaměstnavatel, ale protože to dělají pro svůj vlastní rozvoj, a zaměstnavatel jim v tom pouze poskytuje podporu.

Tuto myšlenku dokládají respondent č. 5 „*Měli bychom mít třeba i každoroční školení ohledně přehledu na témata, co je nového v bankovníctví, co je nového v ekonomice apod. A pomoci lidem pochopit, že se neškolí proto, že to po nich zaměstnavatel chce, ale protože to dělají pro sebe a zaměstnavatel to jenom umožňuje.*“ a respondent č. 5 „*Možná by bylo dobré, jak jsem zmiňovala u těch nováčků, nabídnout takové refresh kurzy i pro lidi, co jsou tu delší dobu. Podmínky se mění, je toho hodně nového, a nějaký refresh by pomohl udržet si aktuální znalosti. Něco jako “pojdte si zopakovat tohle a tohle, abyste byli v obraze”. Bylo by skvělé nám nabídnout nová školení, protože i my, co jsme tu delší dobu, bychom to ocenili.*“

Na otázku, co by zaměstnavatel mohl udělat, aby lépe rozpoznal a reagoval na jejich vzdělávací potřeby, vedoucí zaměstnanci nejčastěji odpovídali, že by se jich měl přímo ptát. Ať už formou rozhovorů nebo pravidelných dotazníků zaměřených specificky na téma rozvoje a vzdělávání, je důležité sbírat zpětnou vazbu a vědět, co lidé aktuálně potřebují, což dokládají odpovědi respondenta č. 2 „*Mohli by dělat nějaké dotazníky nebo průzkumy. Také by mohli poskytovat nabídku s popisem aktivit, co obsahují a jak mohou člověka posunout. A sbírat zpětnou vazbu, co člověk aktuálně potřebuje.*“ a respondenta č. 4 „*Potřebuju, aby mi naslouchal, i kdyby mi jednou za rok poslali dotazník, ráda ho vyplním, ale pak je potřeba, aby na něj někdo reagoval, ne aby se to zase rok ignorovalo.*“ Respondent č. 1 doplňuje „*Když se nebudeme ptát lidí v první linii, můžeme si číst data z tabulek, ale stejně to nejdůležitější je mluvit s lidmi, ptát se jich na názory. Ne jen přes dotazníky, ale fakt si je vzít z každého týmu a říct: “Co bysme mohli udělat, aby to šlo líp?”* Poté by měl zaměstnavatel na tyto potřeby reagovat a více individualizovat vzdělávací programy, potvrzuje komentář respondenta č. 3 „*Musel by víc individualizovat. Je nás hodně, x zaměstnanců s různými potřebami, a přístup ke vzdělávání je postaven co nejvíc univerzálně, aby to pokrylo co největší mainstream. Tak jak spolu teď vedeme rozhovor, tak by někdo z HR musel vést rozhovor s každým zaměstnancem a sestavovat plán víc na míru.*“

Vedoucí pracovníci si uvědomují, jak podstatná je oboustranná zpětná vazba, a považují ji za zásadní faktor pro efektivní rozvoj a vzdělávání, jak dokládá odpověď respondenta č. 8 „*No, to je těžký odpovědět, to bych i já musela dávat zpětnou vazbu. Třeba „hele, tohle školení bylo super, tohle úplně ne“. Já totiž nevím, jestli někdo dává zpětnou vazbu na ty lektory a kouče. Kolikrát sama nemám ani čas vyplnit ten dotazník po skončení školení. A přiznávám, že to je špatně.*“

Vedoucí pracovníci také vidí přínos technologií ve zlepšení procesu vzdělávání, zejména v možnosti většího množství vzdělávacích programů, lepší dostupnosti a časové flexibilitě. Vnímají, že zaměstnavatel je v oblasti technologií velmi rozvinutý, ale vidí prostor pro zlepšení ve vytvoření opakujících se školení pro nově nastupující zaměstnance, které by mohla vést

i umělá inteligence. Technologie by mohly testovat, na jaké úrovni se vedoucí pracovník nachází, zda splňuje požadované dovednosti pro svou pozici, a pokud ne, určit směr dalšího vzdělávání. Zajímavým nápadem je převést e-learningy do formy podcastu, jenž by byl dostupný ze služebního mobilního telefonu, případně vytvořit nový podcast na bankovní témata. Vedoucí pracovníci však apelují, že je nutné, aby bylo vše technicky dobře podchyceno a fungovalo na všech platformách, protože technické komplikace mohou být překážkou. Při vzdělávání přes technologie registrují deficit přímého lidského faktoru, což je důvod, proč většinou preferují prezenční školení. Do budoucna si umí představit, že by v oblasti měkkých dovedností formou koučinku mohla figurovat umělá inteligence, i když mají obavy o schopnost umělé inteligence projevit empatii. Výše uvedené závěry dokládají komentáře respondenta č. 1

„Jo, určitě by to bylo fajn, kdybych si to mohla pustit kdykoliv a kdekoliv, nepotřebovat k tomu počítač. Třeba jak máme ty vzdělávací aplikace, tak kdyby šlo všechno přes mobil, aby sis to mohl pustit kdykoliv, kdekoliv. Chápu, že jsou věci, které mají know-how, a nechceš to pustit někam dál, ale třeba jen pro nás, kdyby to bylo jako podcast.“

respondenta č. 2 *„Co se týče kvantity, online školení jsou dostupnější pro širší okruh lidí, než když je to prezenčně. To rozhodně ano, ale klade to větší důraz na kvalitu školitelů, protože ne každý to online školení umí nastavit tak, aby se pozornost udržela.“*

respondenta č. 4 *„Technologie by mohly testovat, na jaké úrovni jsme, co máme umět pro pozici, nebo kam se chceme dostat. AI by mohla vygenerovat test a poslat nám ho. Pokud ho zvládnou, skvělé, pokud ne, motivuje mě to se doučit. Dotazníky by mohly pomoci těm, co nevědí, kam se chtějí směřovat.“*

respondenta č. 6 *„No, kdyby technologie fungovaly tak, jak si člověk představuje, tak by mi to přišlo fajn. Koncept je dobrý, ale občas něco selže. Když mám zapojovat techniku a mám hybridní schůzku, kde je někdo doma a někdo na místě, je to náročnější, než když jsou všichni přítomni fyzicky. Není to vždy komfortní. Když se třeba něco aktualizuje v počítači nebo se něco pokazí, musím rychle improvizovat.“*

či respondenta č. 7 *„Některé technologie jsou super, například kurz, který jsme proklikávali formou hry. Nedovedu si to ale představit u kurzů zaměřených na emoce nebo jiná specifická témata. Určitě bych nešla cestou, že by se vzdělávání dělalo jenom formou přes počítač.“*

respondenta č. 9 *„No, jak jsme se bavili o nahrání a namluvení školení, to by určitě zvládla i nějaká umělá inteligence. Takže opakující se školení by mohla být víc v online formě. Technologie by mohly být užitečné hlavně na procesní věci, ale na softové dovednosti bych raději živého člověka.“*

Závěrem se vedoucí pracovníci shodují, že vzdělávací systém a nabídka školení zaměstnavatele jsou nadstandardní a zaměstnavatel je ochoten do vzdělávání zaměstnanců hodně investovat, jak říká respondent č. 9 „*Myslím si, že zaměstnavatel má nadstandardní školení a jsou ochotní do vzdělávání lidí hodně investovat, což určitě stojí spoustu peněz.*“ Ne všechny aktivity se stoprocentně vydaří, ale to není důvodem přestat. Pozitiva rozhodně převažují a vedoucí pracovníci vnímají celkový přínos vzdělávacích programů jako velmi hodnotný, dokládá komentář respondenta č. 2 „*Mám srovnání s dalšími zaměstnavateli a tento je na tom fakt dobře. Hodně možností pro lidi, což je super. Těch plusů je rozhodně víc. Líbí se mi, že to je zaměřené na všechny, nejen na manažery, ale i na specialisty.*“

8.6 Komparace s kvantitativním šetřením organizace

Organizace každoročně každého půl roku provádí kvantitativní šetření, kde zjišťuje postoj a angažovanost svých zaměstnanců pomocí online dotazníkového šetření se škálovými otázkami s možností komentáře. Toto šetření obsahuje otázky týkající se spokojenosti s technologiemi, finančním ohodnocením, způsobem práce, eNPS (Employee Net Promoter Score) a další. Dále zahrnuje otázku týkající se rozvoje, která se ptá, zda zaměstnavatel poskytuje dostatek příležitostí a prostoru pro rozvoj. Tento výzkum se týká všech zaměstnanců na všech pozicích, a proto je zajímavé porovnat jednotlivé komentáře s odpověďmi z rozhovorů vedoucích pracovníků. Výsledné procentuální skóre dané otázky je 76 %, při škálování 1-10, kde hodnoty 10 a 9 jsou brány jako pozitivní, 8 a 7 neutrální a 6 a nižší negativní. 76% je poměrně pozoruhodný výsledek, vzhledem k tomu, že se výsledné skóre otázky může pohybovat i záporných číslech.

Přesto z konkrétních komentářů zaznívá, že ačkoli je poskytována příležitost k rozvoji a školení, není dostatek času ani prostoru k jejich využití. Mnozí respondenti poukazují na to, že tlak na výkon a úspory omezuje možnost účastnit se vzdělávacích aktivit, a to negativně ovlivňuje jejich rozvoj. Někteří respondenti také vyjadřují nespokojenost s nedostatečnou možností účastnit se školení během pracovní doby, což je nutí věnovat se vzdělávání ve svém volném čase. Přestože jsou možnosti rozvoje v rámci společnosti ceněny, současné nastavení týmových kapacit a pracovní vytížení často neumožňuje plně využít nabízené příležitosti. Jak demonstrují vybrané komentáře níže z výzkumu provedeného organizací:

„Ano, poskytuje, ale provoz bohužel nedává prostor k vyzkoušení/zažití/přihlášení se k těmto aktivitám.“

„Zaměstnavatel opravdu nabízí spousta možností na rozvoj a vzdělávání. Ovšem člověk se ani vzdělávat a rozvíjet nestihá vzhledem k náročnosti práce.“

„Souhlasím, že je nabízen rozvoj, ale v našem případě není čas k učení – ve většině případu pokud se chci něčemu věnovat navíc tak pouze ve svém volném čase.“

„Vzhledem ke svému pracovnímu vytížení nemám moc prostoru je využívat, pokud mluvíme např. o AI nebo možnost sebevzdělávání.“

To koresponduje s odpověďmi vedoucích pracovníků z interpretace výsledků šetření této práce, kteří také chválili množství příležitostí a vzdělávacích aktivit, avšak nedostatek času v pracovní době vzhledem k jejich pracovní vytíženosti jim mnohdy znemožňuje se těchto aktivit účastnit, pokud nejsou povinné. Zároveň poukazovali na to, že specialisté se nacházejí v ještě náročnější situaci, protože jejich pracovní povinnosti často nedovolují najít si čas na další vzdělávání.

Tudíž návrhy vedoucích pracovníků na zlepšení jsou relevantní pro většinu respondentů, kteří se rozhodli komentovat v kvantitativním šetření. Jejich doporučení, jako je lepší koordinace školení, vytvoření přehledných záznamů opakujících se školení a zvýšení individuálního přístupu, reflektují potřeby širší skupiny zaměstnanců.

Přestože kvantitativní šetření organizace poskytlo cenné údaje o celkové spokojenosti a angažovanosti zaměstnanců, kvalitativní rozhovory s vedoucími pracovníky odhalily hlubší pohled na konkrétní překážky, pociťované zaměstnanci při využívání vzdělávacích příležitostí, a návrhy řešení, jež by jim vyhovovala.

9 Shrnutí empirické části a diskuse

Cílem výzkumu bylo analyzovat přístup a motivaci vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vybrané bankovní instituci, identifikovat bariéry a navrhnout možnosti zlepšení vzdělávacího procesu. Výzkum byl proveden prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vedoucími pracovníky a analýzou jejich odpovědí na výzkumné otázky.

- Jaký je přístup pracovníků ke vzdělávání v rámci své profese?

Vedoucí pracovníci mají pozitivní a proaktivní přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání a považují jej za zásadní pro svůj osobní rozvoj a konkurenční schopnost na trhu práce. Respondenti zdůrazňovali význam celoživotního učení a vzdělávání, jsou motivováni se neustále zlepšovat a doplňovat si své znalosti a dovednosti. Aktivně tedy vyhledávají vzdělávací příležitosti, zejména pokud cítí nedostatky ve svých schopnostech, a mají zájem nejen o oblast spojenou s jejich prací, ale i o všeobecný přehled. Preferují prakticky zaměřené vzdělávací programy, jako jsou workshopy a prezenční školení, kde mohou získané znalosti okamžitě aplikovat, zatímco e-learning považují za vhodný doplněk pro osvěžení znalostí. Pravidelně se účastní školení iniciovaných zaměstnavatelem a za velmi přínosné považují sdílení informací a inspiraci od kolegů.

- Jaká je motivace pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání?

Motivace vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání vychází především z jejich vnitřní potřeby neustále se rozvíjet a zlepšovat své dovednosti, aby co nejlépe zvládali své pracovní povinnosti. Kontinuální vzdělávání považují za přirozenou a automatickou součást své profesní kariéry. Uvědomují si, že pokud přestanou se vzděláváním, mohou ztratit krok s rychle se vyvíjející dobou. Významnou roli v motivaci hraje i podpora od přímých nadřízených a kolegů a jejich doporučení konkrétních školení. Certifikáty a oficiální uznání absolvovaných kurzů pro ně nejsou motivačním faktorem, důležitější je praktická využitelnost získaných znalostí a dovedností.

- Které bariéry se v rámci profesního vzdělávání pracovníků vyskytují?

Největší bariérou v rámci profesního vzdělávání vedoucích pracovníků je nedostatek času kvůli jejich vysokému pracovnímu vytížení, což často znemožňuje najít prostor pro osobní rozvoj nad rámec povinných školení. Dalšími bariérami jsou přesycenost informacemi a špatná organizace vzdělávacích aktivit, kdy se vzdělávací programy často překrývají nebo duplikují, a to vede k neefektivnímu využití jejich času. Rovněž chybí personalizovaný přístup ke vzdělávání, který by zohledňoval individuální potřeby pracovníků. Někteří vedoucí pracovníci vnímají také

finanční bariéry, kdy nákladné vzdělávací aktivity bez podpory zaměstnavatele nemohou absolvovat. Kromě toho se setkávají s technickými komplikacemi při online vzdělávání, snižující jeho efektivitu. Vedoucí pracovníci často postrádají kvalitní zpětnou vazbu od koučů a podporu v momentě, kdy ji nejvíce potřebují.

Empirická část výzkumu ukázala, že vedoucí pracovníci ve vybrané bankovní instituci mají silný a pozitivní přístup k dalšímu profesnímu vzdělávání. Aktivně vyhledávají vzdělávací příležitosti a preferují prakticky zaměřené programy umožňující jim okamžitě aplikovat získané znalosti v praxi. Z čehož lze odvodit, a výzkum potvrdil, že jejich profesními cíli je být vzorem pro ostatní, znát sebe sama a soustavně se vzdělávat. To jsou některé z požadavků, jež musí splňovat dobrý manažer. Jak bylo v kapitole o managementu uvedeno, úspěšný manažer si doplňuje vzdělání a dovednosti, jak v oblasti technické, tak lidské, což potvrzují vyjmenované typy školení vedoucích pracovníků, kde bylo zmíněno nejenom školení na bankovní procesy a produkty, ale také školení na práci s lidmi a s různými typy osobností.

Tento pozitivní postoj je poháněn jejich vnitřní motivací, potřebou se rozvíjet a podporou od nadřízených a kolegů. A protože motivovaní pracovníci představují základ pro úspěch organizace, lze proto předpokládat, že investice do jejich vzdělávání skutečně vede k lepšímu dosahování cílů organizace. Tím spíše, že vedoucí pracovníci uváděli, že se jedná o vnitřní motivaci, která vychází z jejich základních potřeb, v tomto případě lze uvést například oblast seberealizace z Maslowovi hierarchie potřeb či McClellandovu teorii potřeb, konkrétně potřebu úspěchu a získání uznání za své úspěchy. Z pohledu McGregorovi teorie XY je vhodné vedoucí pracovníky zařadit do skupiny pracovníci Y, tedy pracovníky s vysokou mírou sebekázně a schopnosti sebeřízení k dosahování cílů organizace a aktivním vyhledávání změn. Navzdory tomu, že mají přístup k široké škále vzdělávacích aktivit iniciovaných zaměstnavatelem, preferují z nich vzdělávání relevantní a především praktická. To potvrzuje konstatování, že účinným motivačním programem pro vedoucí pracovníky jsou taková, kde se mohou inspirovat osobním příkladem kolegů a nadřízeného či lektora, zároveň je pro ně cenná konstruktivní zpětná vazba. Preference stínování, rotace a prakticky zaměřených školení odkazují na Kolbův cyklus učení, jenž uvádí, že až 80% lidského poznávání pochází z vlastních zážitků a zvyšuje zapamatovatelnost nových poznatků.

Folwarczná (2010, s. 60), která shrnula poznatky ohledně teorií učení manažerů, to vystihla jednoznačně správně, když říká, že manažeři chtějí rozvíjet dovednosti a znalosti odpovídající jejich aktuálním potřebám a ideální učební cyklus jim dává možnost vyvozovat závěry

z praktických zkušeností. Zároveň je nutné k manažerům, k jejich vzdělávání a rozvoji, přistupovat individuálně a vytvářet jim prostředí, kde mohou poznatky uplatňovat v praxi.

Zjištění také ukazují, že vedoucí pracovníci jsou poměrně úspěšní v sebeřízeném učení díky jejich schopnosti identifikovat vlastní vzdělávací potřeby, stanovit si cíle, vybrat vhodné metody a zdroje a hodnotit svůj pokrok. Jelikož jsou relativně vysoce motivovaní, dokáží se aktivně zapojit do profesního vzdělávání a dosahovat potřebných pokroků. Sebeřízené učení je pro ně zvláště vhodné kvůli časové flexibilitě, která dovoluje individuální přizpůsobení času a formy vzdělávání. Tento přístup jim rovněž umožňuje rychle se přizpůsobovat novým trendům a technologiím v oboru, protože mohou okamžitě reagovat na nové informace a začleňovat je do svého vzdělávání. Tím si udržují aktuálnost a konkurenceschopnost v dynamickém pracovním prostředí, což považují za významný motivátor v profesním vzdělávání.

Co se technologií týče, respondenti zmínili budoucí možnost využití umělé inteligence (AI) v oblasti měkkých dovedností, například ve formě koučinku, byť vyjádřili obavy, zda by se dočkali stejně empatického přístupu jako u živého člověka. Tatiana Bachkirova a Rob Kemp z Oxford Brookes University se tímto tématem zabývají ve své studii *'AI coaching': democratising coaching service or offering an ersatz?* a dochází k závěru, čímž dávají za pravdu vedoucím pracovníkům, že AI nemůže plně nahradit lidské koučování z důvodu nedostatku subjektivní zkušenosti, kontextového porozumění a schopnosti empatie. AI koučování nespĺňuje základní kritéria pro koučování, a proto autoři navrhují přestat používat termín "koučování" pro samostatné AI-facilitované učení a místo toho aplikovat termín jako "digitálně asistované sebekoučování". Uznávají však, že AI může být přínosná jako doplněk lidského koučování, například při přípravě klienta nebo monitorování jeho pokroku. Nicméně varují před neuváženým přijetím AI jako náhrady lidského koučování a zdůrazňují potřebu jasně definovat podstatu koučování a jeho zásadní hodnoty, aby bylo zajištěno správné využití AI v této oblasti (*'AI coaching': democratising coaching service or offering an ersatz?*, online, 2024).

Na druhé straně se vedoucí pracovníci potýkají s několika významnými bariérami, bránícími efektivnímu využití vzdělávacích příležitostí. Největší překážkou je nedostatek času kvůli vysokému pracovnímu vytížení, často znemožňující účast na školeních během pracovní doby. Dalšími bariérami jsou přesytenost informacemi a špatná organizace vzdělávacích aktivit, kdy se školení překrývají či jsou si velmi podobné a nepřichází s ničím novým. Vedoucí pracovníci také postrádají individualizovaný přístup ke vzdělávání, jenž by bral v úvahu jejich specifické potřeby. Aby byla překonána tato omezení a zvýšena prospěšnost vzdělávacího

procesu, je vhodné implementovat několik návrhů a doporučení, která jsou uvedena v následující kapitole.

10 Návrhy a doporučení pro vzdělávací proces ve vybrané bankovní instituci

Na základě provedeného výzkumu je zde předloženo několik oblastí, jimiž by mohla bankovní instituce vylepšit svůj dosavadní vzdělávací proces tak, aby byl skutečně efektivní a více motivující nejen pro vedoucí zaměstnance.

Aby byla zabezpečena spokojenost nejen vedoucích pracovníků, je nutné, aby se zaměstnavatel pravidelně doptával zaměstnanců, ať už pomocí dotazníků nebo rozhovorů, na jejich potřeby v oblasti vzdělávání a rozvoje. A následně přizpůsobil vzdělávací programy těmto potřebám. Jedná se o první krok systematického firemního vzdělávání, zaměřený na definování vzdělávacích potřeb vycházejících z požadavků zaměstnanců a organizace. Na základě toho je možné stavět vzdělávací aktivity, které budou těmto potřebám odpovídat.

Jednou z priorit by mělo být zdokonalit vstupní zaškolení pro nové vedoucí pracovníky. To zahrnuje detailnější zaškolení o bankovních procesech a produktech. Noví vedoucí pracovníci by měli mít přístup k rozsáhlejší a podrobnější zaškolovací programům fokusovaným na bankovní procesy a produkty. Tento krok by pomohl snížit dobu jejich adaptace a umožnil jim rychleji se zorientovat ve specifikách bankovního prostředí.

Důležité je vytvořit vzdělávací programy přizpůsobené specifickým potřebám jednotlivých vedoucích pracovníků a jejich týmům. Tím se zajistí, že každý ze zaměstnanců obdrží informace pro ně relevantní a užitečné. Přizpůsobení školení na míru jednotlivým pracovníkům umožní lepší orientaci na konkrétní dovednosti a znalosti, které jsou potřebné pro jejich roli. Součástí procesu systematického vzdělávání je fáze zdokonalování, během něhož dochází k průběžnému hodnocení dosavadních vzdělávacích programů a v této situaci se zdá opodstatněné upravit a přizpůsobit vzdělávací aktivity potřebám zaměstnanců, potažmo organizace, protože jsou spolu úzce propojené.

Vedoucí pracovníci často mluvili o zlepšení koordinace a organizace vzdělávacích aktivit. Jedním z návrhů je vytvoření centralizovaného systému pro všechny vzdělávací aktivity, obsahující veškeré informace na jednom místě, což by zaměstnancům usnadnilo najít potřebná školení a materiály. Také je stěžejní zajistit, aby se vzdělávací aktivity nepřekrývaly, neduplikovali a logicky na sebe navazovaly. Tím by vzniklo delší časové období, kdy by si zaměstnanci mohli nové vědomosti lépe osvojit. Kdyby se o oblast vzdělávání staral jeden dedikovaný tým, jenž by měl na starosti nejen plánování a organizaci školení, ale i sledování a vyhodnocování jejich efektivity, vedlo by to k lepší koordinaci a vyšší kvalitě vzdělávacích programů. Takový tým by mohl mít na starosti pravidelné aktualizace školení, aby bylo zajištěno, že odrážejí aktuální trendy. Zároveň by se mohl podílet na vytvoření video záznamů

opakujících se školení, jak někteří vedoucí pracovníci navrhovali. Jak bylo uvedeno v kapitole o firemním vzdělávání, pro zajištění účinnosti vzdělávání a návratnosti investovaných prostředků je esenciální, aby bylo systematické.

Přínosné by bylo doplnit a rozšířit nabídku školení o ta, která vedoucím pracovníkům chybí, tedy školení na bankovní produkty a procesy, školení na práci s reporty a daty a pravidelné kurzy angličtiny.

Mezi nezbytné aktivity by mělo patřit posílení role koučů a zajištění toho, aby byli schopni rozpoznat potřeby vedoucích pracovníků a současně jim předávali pravidelnou, konstruktivní zpětnou vazbu. Protože vedoucí pracovníci často zmiňovali, že záleží na osobnosti kouče, je vhodné jim nabídnout možnost volby kouče, s nímž chtějí pracovat, pokud to je z organizačního hlediska možné. Při rozvoji a vzdělávání jsou základem kvalitní a zkušení lektoři a koučové, kteří tento rozvoj podpoří a pomůžou naplánovat a realizovat vzdělávací programy tak, aby zaměstnancům vyhovovali a odnesli si z toho potřebné kompetence.

Výzkum z Case Western Reserve University (2023) ukazuje, že účinnost koučování a inspirace zaměstnanců může být zvýšena zaměřením na koncept „ideálního já“. Vědci Anthony Jack, Richard Boyatzis a Angela Passarelli využili neurozobrazování k analýze, jak různé koučovací styly ovlivňují mozkovou aktivitu a podporují růst či odpor vůči změnám. Často dochází k záměně pomoci s řešením problémů, což omezuje schopnost vnímat budoucí možnosti a podkopává samotný účel pomoci. Studie se 47 studenty ukázala, že zaměření na „ideální já“ místo „skutečného já“ podporuje růst a změnu. Funkční magnetická rezonance odhalila, že negativní myšlenky vyvolávají obranné reakce a odpor k změnám, zatímco jedinci orientovaní na své „ideální já“ jsou otevřenější novým nápadům, prožívají více pozitivních emocí a mají trvalejší vnitřní motivaci. Namísto tradičního přístupu kombinujícího kritiku a pochvalu by se koučové a manažeři měli soustředit na podporu snů a aspirací jednotlivců, čímž podpoří jejich ochotu a nadšení pro osobní růst a umožní jim směřovat svůj vlastní rozvoj (Better coaching to promote a person's growth, online, 2023).

Zásadní je vyhradit zaměstnancům čas využít možností, které zaměstnavatel poskytuje. Například pevně stanovený čas pro vzdělávání v rámci jednoho dne v týdnu nebo jednoho týdne v kvartálu by mohl vytvořit chybějící prostor pro rozvoj.

Samozřejmě je i nadále potřebná iniciativní podpora nadřízených a nastavení firemní kultury ve prospěch dalšího vzdělávání. To povede k vyšší motivovanosti zaměstnanců ke svému osobnímu rozvoji.

11 Etické aspekty výzkumu

Etické aspekty výzkumu hrají podstatnou roli při zajištění integrity a důvěryhodnosti získaných dat, stejně jako při ochraně práv a důstojnosti účastníků. Následná kapitola se orientuje na hlavní etické zásady, které byly dodržovány během provádění tohoto výzkumu, a to zejména na zajištění anonymity respondentů, získání informovaného souhlasu a zachování dobrovolné účasti respondentů.

Současně výzkumnice přistupovala k výzkumu s naprostou objektivitou, a to i přes své působení v dané bankovní instituci. Při vedení rozhovorů se vyvarovala jakéhokoli záměrného ovlivňování respondentů, nevyužívala své osobní zkušenosti ani subjektivní pohledy na probíhající procesy v organizaci.

Anonymizace dat je zásadním krokem pro ochranu soukromí účastníků výzkumu. Anonymizace dat znamená proces odstranění všech údajů a informací, jež by mohly přímo nebo nepřímo vést k identifikaci jednotlivce nebo organizace (Novotná, Špaček a Šťovičková Jantulová, 2019, s. 75). V souladu s tím byla všechna osobní identifikovatelná data odstraněna nebo zakódována, aby nebylo možné spojit konkrétní odpovědi s jednotlivými respondenty. Poskytnutá data jsou anonymní, neboť neobsahují žádná jména, adresy, názvy vedených týmů či útvaru, ve kterém pracují. Kódování dat bylo provedeno tak, aby byl udržen přehled o jednotlivých rozhovorech bez nutnosti uchovávat citlivé informace.

Hendl (2016, s. 154) říká, že informovaný souhlas je „*standardní dokument v každém typu výzkumu s lidskými jedinci*“. Proto byl každý účastník před zahájením rozhovoru podrobně informován o účelu výzkumu, jeho průběhu a o tom, jak budou získaná data použita. Bylo zdůrazněno, že účastníci mohou kdykoliv svůj souhlas odvolat a ukončit svou účast ve výzkumu bez jakýchkoliv negativních důsledků. Tím bylo zajištěno, že všichni respondenti měli plnou kontrolu nad svou účastí a byli si plně vědomi svých práv a povinností. Formulář informovaného souhlasu byl navržen tak, aby byl srozumitelný a byl vždy předložen k podpisu před začátkem rozhovoru. Souhlas s nahráváním samotného rozhovoru byl rovněž zaznamenán na začátku každého nahraného rozhovoru.

Samozřejmě všechny rozhovory v rámci tohoto výzkumu byly prováděny na základě dobrovolného souhlasu účastníků. Žádný z respondentů nebyl k účasti nucen ani nebyl pod jakýmkoliv tlakem, ať už přímým nebo nepřímým. Dobrovolná účast byla podporována otevřenou komunikací a transparentností výzkumného procesu, což umožnilo účastníkům cítit se pohodlně a bezpečně při sdílení svých zkušeností a názorů.

Mišovič (2019, s. 105) uvádí, že úspěšnost rozhovoru závisí na úrovni důvěry mezi výzkumníkem a respondentem a vyžaduje důkladnou přípravu. Dodržením výše uvedených etických aspektů nedojde k narušení důvěry ani po zveřejnění výsledků práce.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat přístup a motivaci vedoucích pracovníků k dalšímu profesnímu vzdělávání ve vybrané bankovní instituci. Dalším cílem bylo identifikovat bariéry, které tito pracovníci při svém vzdělávání překonávají, a navrhnout konkrétní opatření ke zlepšení vzdělávacího procesu v rámci organizace.

V první části práce byl položen teoretický základ, kde byly identifikovány a objasněny pojmy související se vzděláváním dospělých, profesním vzděláváním a motivací, přičemž byl zohledněn výběr relevantních motivačních teorií. Práce se detailněji zaměřila na podnikové vzdělávání a popsala jednotlivé fáze cyklu systematického podnikového vzdělávání. Součástí teoretické části byly také kapitoly věnované roli managementu a kompetencí, úzce spjaté s funkcí vedoucího pracovníka. Rovněž je zde představen systém vzdělávání vedoucích pracovníků v bankovní instituci, včetně povinnosti získání úvěrové certifikace.

Výzkumná část diplomové práce byla realizována pomocí kvalitativní metody případové studie. Za účelem zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cíle práce byly využity polostrukturované rozhovory a analýza dat technikou otevřeného kódování.

Na základě provedeného výzkumu je zřejmé, že bankovní instituce má solidní základ ve svém vzdělávacím systému a nabídce školení, což je vedoucími pracovníky vnímáno jako nadstandardní. Navzdory tomu však existuje několik oblastí, v nichž by mohl být tento systém dále optimalizován. Současně výsledky studie ukazují, že vedoucí pracovníci v bankovním sektoru vykazují výrazně pozitivní postoj k dalšímu vzdělávání a považují jej za zásadní pro svůj profesní rozvoj. Aktivně hledají prakticky orientované vzdělávací programy, jež mohou okamžitě implementovat v každodenní praxi. Jejich motivace pramení z vnitřní potřeby kontinuálního zlepšování, sebereflexe a silné podpory ze strany nadřízených a kolegů. Nicméně, hlavní překážkou, s níž se potýkají, je nedostatek času, následovaný informačním přetížením a neadekvátní organizací vzdělávacích aktivit. Analýza dat naznačuje, že zlepšená koordinace školení, individualizovaný přístup a jasně definovaný časový rámec pro vzdělávání by mohly významně zvýšit výslednou kvalitu vzdělávacího procesu. Taková opatření by vedla k posílení profesního růstu a schopností vedoucích pracovníků, následně se projevující pozitivním dopadem na celkovou výkonnost instituce.

Dosažení těchto cílů vyžaduje angažované zapojení vedení organizace a jasnou koncentraci na profesní rozvoj zaměstnanců. Investice do vzdělávání by neměly být vnímány pouze jako náklad, ale jako strategická investice do budoucnosti organizace. Není pochyb o tom, že zajištění fungujícího a účinného vzdělávacího procesu je z velké části úkolem organizace,

avšak nelze opomenout, že vedoucí pracovníci musí také činně přispívat ke svému profesnímu rozvoji. Je žádoucí a nezbytné, aby vedoucí zaměstnanci sami vyhledávali vzdělávací příležitosti a iniciativně komunikovali s organizací o svých potřebách a očekáváních. Proaktivní přístup nejen zvyšuje jejich odborné kompetence, ale zároveň umožňuje organizaci lépe pochopit a reagovat na specifické vzdělávací požadavky. Osobní angažovanost vedoucích pracovníků ve vlastním vzdělávání je esenciálním předpokladem pro jejich úspěch a rozvoj. Závěrem lze konstatovat, že výzkum poskytl cenné poznatky o potřebách a bariérách vedoucích pracovníků v oblasti profesního vzdělávání ve vybrané bankovní instituci. Výsledky této studie podtrhují význam celoživotního učení a vzdělávání pro udržení konkurenceschopnosti nejen jednotlivců, ale i celé organizace a zdůrazňují potřebu systematického a dobře podporovaného vzdělávacího procesu.

Seznam použitých informačních zdrojů

‘AI coaching’: democratising coaching service or offering an ersatz? [online]. © 2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/381781872_%27AI_coaching%27_democratising_coaching_service_or_offering_an_ersatz

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTÁK, J., 2023. *Řízení lidí v organizacích*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3823-4.

BARTOŇKOVÁ, H., 2010. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2914-5.

BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.

Better coaching to promote a person's growth [online]. © 2023 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://www.sciencedaily.com/releases/2023/08/230803112946.htm>

CEJTHAMR, V. a J. DĚDINA, 2010. *Management a organizační chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3348-7.

Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení [online]. © 2013-2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

Doporučení rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení [online]. © 2018 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

FOLWARCZNÁ, I., 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3067-7.

HALÍK, J., 2008. *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2475-1.

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

HRONÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.

KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.

- KOUBEK, J., 2011. *Personální práce v malých a středních firmách*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3823-9.
- MEDLÍKOVÁ, O., 2010. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3236-7.
- MIŠOVIČ, J., 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MUŽÍK, J., 2011. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK, J., 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-738-4.
- Národní soustava povolání, Management, Vedoucí týmu [online]. © 2017 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vedouci-tymu>
- NOVOTNÁ, H., O. ŠPAČEK a M. ŠTOVÍČKOVÁ, 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
- PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PLAMÍNEK, J., 2015. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, P., 2013. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0532-6.
- Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education [online]. © 2020 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2020/3816132>
- Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. © 2013-2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 [online]. © 2020 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- ŠIKÝŘ, M., 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5212-9.
- TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

URBAN, J., 2017. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0227-3.

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost, z.s. ISBN 978-80-907809-1-0.

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

VETEŠKA, J. a kol., 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách [online]. © 2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_111_1998

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů [online]. © 2017 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/zakon-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>

Zákon č. 257/2016 Sb., o spotřebitelském úvěru online]. © 2016 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: <https://www.mfcr.cz/cs/kontrola-a-regulace/legislativa/legislativni-dokumenty/2016/zakon-c-257-2016-sb-26924>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce ve znění pozdějších předpisů [online]. © 2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů [online]. © 2024 [vid. 2024-07-02]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_435_2004

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0051-4.