

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Další vzdělávání v prostředí Magistrátu hl. m. Prahy pohledem
zaměstnanců

Further Education in the Enviromental of Prague City Hall in
terms of Employees

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství praktického vyučování a odbor. výcviku

VEDOUCÍ PRÁCE

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

TUŠKOVÁ

VERONIKA

2023

TUŠKOVÁ, Veronika. *Další vzdělávání v prostředí Magistrátu hl. m. Prahy pohledem zaměstnanců*. Praha: ČVUT 2023. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citovala a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Jaroslavi Veteškovi, Ph.D., MBA, za vstřícnost, lidský přístup a odborné nasměrování.

Za morální podporu po dobu studia děkuji rovněž celé své rodině a blízkým přátelům.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem dalšího profesního vzdělávání v prostředí Magistrátu hl. m. Prahy a názory zaměstnanců na dané vzdělávání. V teoretické části autorka interpretuje základní teoretická východiska z oblasti vzdělávání dospělých, dále se věnuje tématu veřejné správy optikou vybraných strategických dokumentů a v závěru identifikuje problematiku vzdělávání úředníků územně samosprávných celků, legislativního ukotvení dané oblasti a současně charakterizuje samotný systém vzdělávání a jeho samostatné součásti. V praktické části autorka charakterizuje vybrané pracoviště, v jehož prostředí realizuje dotazníkové šetření mezi zaměstnanci, popíše cíle výzkumu a stanovené výzkumné otázky, následně zhodnotí jeho výsledky.

Klíčová slova

vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání, veřejná správa, vzdělávání úředníků

Abstract

This bachelor thesis deals with the topic of further professional Education in the Environment of the City Hall City of Prague and Employees' opinions on the given education. In the theoretical part, the author interprets the basic theoretical starting points in the field of adult education, she also deals with the topic of public administration through the lens of selected strategic documents and, in the end, identifies the issue of training officials of territorial self-governing units, the legislative anchoring of the given area, and at the same time characterizes the education system itself and its separate components. In the practical part, the author characterizes the selected workplace, in the environment of which she conducts a questionnaire survey among employees, describes the objectives of the research and set research questions, and then evaluates its results.

Key words

adult education, further professional education, public administration, education of officials

Obsah

ÚVOD.....	1
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	4
1.1 Andragogika jako vědní obor a její význam v současné době.....	4
1.2 Koncept celoživotní vzdělávání.....	8
1.3 Další vzdělávání a jeho vymezení.....	11
1.4 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci.....	12
1.4.1 Řízení lidských zdrojů.....	16
1.4.2 Pojem kompetence ve vzdělávání.....	19
1.4.3 Vzdělávací potřeby pracovníků.....	20
1.5 Aktuální trendy v andragogice.....	21
2 VEŘEJNÁ SPRÁVA.....	23
2.1 Charakteristika veřejné správy.....	23
2.2 Směřování veřejné správy optikou vybraných strategických dokumentů.....	25
3 VZDĚLÁVÁNÍ ÚŘEDNÍKŮ.....	27
3.1 Systémový a systematický přístup ke vzdělávání.....	27
3.2 Legislativní rámec vzdělávání dospělých.....	29
3.3 Systém vzdělávání úředníků územních samosprávných celků.....	30
3.3.1 Vstupní vzdělávání.....	31
3.3.2 Průběžné vzdělávání.....	32
3.3.3 Příprava a zkouška zvláštní odborné způsobilosti.....	33
3.3.4 Tvorba plánu vzdělávání.....	34
3.3.5 Vzdělávání vedoucích pracovníků.....	35
3.3.6 Mentoring v rámci vybraného pracoviště.....	35
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
4.1 Charakteristika vybraného pracoviště a jeho působnost.....	38
4.2 Vymezení cíle a výzkumných otázek.....	39
4.3 Metodologie.....	40
4.4 Realizace výzkumu.....	41
4.5 Rozbor výsledků dotazníkového šetření.....	41
4.6 Shrnutí výsledků.....	56
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Téma kompetentních úředníků veřejné správy ve společnosti dlouhodobě rezonuje, s rozličnými stesky veřejnosti či přímo stížnostmi na pracovní výkony a schopnosti úředníků veřejné správy se setkáváme ve všech typech mediálních platform. Prostřednictvím zástupců politických stran či hnutí je často zmiňována potřeba snížit velikost úřednického aparátu, profesionalizovat či zefektivnit jejich agendy, a to rovněž v souvislosti s digitalizací veřejné správy. Z uvedeného vyplývá, že existuje silná poptávka po vzdělaných a erudovaných úřednících, jejímž prostřednictvím budou klientům z řad široké veřejnosti poskytovány fundované a kvalitní služby. Správně nastavený systém vzdělávání úředníků je v tomto směru nesmírně důležitý. Proto lze považovat problematiku dalšího vzdělávání úředníků územně samosprávných celků vykonávajících správní činnosti v přenesené působnosti za stále aktuální. Přičemž názory samotných úředníků na vzdělávání mohou být pro dosahování kýžených výsledků klíčové.

Cílem této práce je dotazníkovým šetřením identifikovat názory zaměstnanců Magistrátu hl. m. Prahy na další profesní vzdělávání, jeho možnosti, význam a efektivitu. Zjistit, zda povinné vzdělávací akce naplňují vzdělávací potřeby zaměstnanců, zejména se zaměřit na otázku, zda u akreditovaných kurzů nevíteží kvantita nad kvalitou, respektive, zda u zaměstnanců nepřevládá orientace pouze na splnění povinného počtu vzdělávacích dní ve smyslu příslušné právní normy.

Další profesní vzdělávání svou charakteristikou řadíme mezi základní andragogické pojmy, stejně tak jako další vzdělávání či celoživotní (všeživotní) vzdělávání. V teoretické části této bakalářské práce proto autorka charakterizuje základní determinanty andragogiky a identifikuje klíčové andragogické pojmy vázající se k tématu vzdělávání dospělých. Autorkou bude dále definována problematika vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci a s ní souvisejících témat, kterými jsou řízení lidských zdrojů, kompetence ve vzdělávání a vzdělávací potřeby pracovníků. Zároveň bude charakterizována oblast veřejné správy a její směřování v kontextu vybraných strategických dokumentů. V závěrečné kapitole bude vymezen systém vzdělávání úředníků, a to především z hlediska jeho zákonného rámce a jeho obligatorních součástí.

V praktické části bude dále charakterizováno vybrané pracoviště, jeho působnost a organizační strategie. Dále se autorka bude věnovat charakteristice realizovaného výzkumu, budou vymezeny jeho cíle a výzkumné otázky. Posléze autorka popíše výsledky dotazníkového šetření a na konec zhodnotí, zda dle výsledků šetření stanovenou hypotézu lze potvrdit či vyvrátit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Andragogika jako vědní obor a její význam v současné době

Globální svět a postmoderní společnost, v níž žijeme, s sebou vlivem neustálého vědeckotechnického a společenského vývoje přináší permanentně se měnící životní podmínky, respektive sociální realitu, což v důsledku znamená zvyšující se nároky na jedince, firmy i veřejné instituce, potažmo státní aparát. Obzvláště toto platí v oblasti politiky zaměstnanosti a pracovního trhu, kde je kladen stále větší důraz na vzdělávání z hlediska udržitelnosti společenského růstu. Rozvoj specifických dovedností, znalostí a kompetencí potřebných pro přizpůsobení se vývoji technologií je proto více než aktuálním tématem. Měnicím se společenským podmínkám se musí nezbytně přizpůsobit i systém vzdělávání, a to zejména pak systém vzdělávání pracovníků v organizacích, kde cílovou skupinu vzdělávacího procesu utváří především dospělá populace.

V kontextu shora uvedeného se v 19. století formovaly základy teorie andragogiky, k faktickému rozvoji andragogiky a jejích disciplín jako samostatného vědního oboru ovšem došlo až v období po druhé světové válce, tedy v době, v níž bylo v návaznosti na ekonomický rozvoj téma vzdělávání dospělých společensky podporováno kupříkladu ze strany UNESCO či Rady Evropy.¹ Andragogika se od šedesátých let 20. století etablovala především na půdách univerzit, přičemž nejpodstatnějším důvodem jejího vzniku byla zejména vysoká společenská potřeba po nových druzích znalostí a kvalifikací.²

Na otázku, co je vlastně předmětem andragogiky a jak ji definovat, existují v odborné literatuře různé názory a pojetí, kdy nutno podotknout, narážíme současně i na jistou nejednotnost v nalezené terminologii a jejím samotném obsahu.

Pro účely této práce uvedu alespoň některé z mnoha možných náhledů na pojetí andragogiky, na kterých lze demonstrovat avizovanou mnohostrannost a široký záběr předmětného vědního oboru, z toho důvodu existují rovněž její rozdílné koncepce. Dle výkladového slovníku pedagogiky je andragogika „*relativně samostatná pedagogická*

¹ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 99. ISBN 80-7178-399-4.

² Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 40. ISBN 978-80-247-4824-5.

vědní disciplína a také studijní obor na vysokých školách. Předmětem andragogiky je učení, vzdělávání, vyučování a výchova (i sebevýchova a sebevzdělávání) dospělých v průběhu jejich životní a profesní dráhy; ... Základní otázky: vzdělavatelnost dospělých, specifikum vzdělávání dospělých, organizace a metody vzdělávání (i výchovy) dospělých, vzdělávání v souvislosti se zaměstnáním, ... je charakteristická interdisciplinárním přístupem (psychologie, sociologie, teorie řízení, ekonomie...), obsahuje teoretické disciplíny; ... praktické disciplíny...“.³

Další zdroje oproti tomu kupříkladu vymezují samu andragogiku jako „*oblast služeb jednotlivcům, skupinám, institucím, organizacím nebo celospolečenského charakteru, která tvorbou vzdělávací nabídky slouží k uspokojování vzdělávacích zájmů a potřeb dospělých*“.⁴

Odborná vědecká veřejnost (komunita) současně v minulosti nahlížela na andragogiku a její suverenitu různými způsoby, a to zejména ve vztahu k pedagogice, k níž má logicky velmi blízko s ohledem na skutečnost, že těžištěm obou věd je celoživotní vzdělávání jedinců. Za samostatný vědní obor považují andragogiku především odborníci, pro něž je tento vědní obor středem zájmu a zabývají se jí. Touto optikou, v níž je andragogika chápána v širším pojetí jako jakási univerzální věda o dospělých, nahlíží na andragogiku koncepce tzv. **integrální andragogiky**. Tato koncepce, zkoncipovaná doc. Vladimírem Jochmannem na univerzitě v Olomouci, zdůrazňuje sociální orientovanost předmětné disciplíny a zahrnuje do ní kromě problematiky vzdělávání taktéž další péči o celoživotní rozvoj dospělých, jako například péči profesní, kulturní, lékařskou a jiné. Naproti tomu stojí pojetí zdůrazňující těsný vztah mezi pedagogikou a andragogikou, kde obě disciplíny řeší zejména obsah a cíle vzdělávání či problémy učení, což činí jejich vztah velmi úzký. Zároveň je však třeba zdůraznit, že obě vědní disciplíny měly odlišný historický vývoj a rozdílné byly i výchozí důvody k jejich vzniku. Shora uvedené tak poukazuje především na skutečnost, že andragogika má především aplikační záměry, tedy je zaměřena na řešení praktických záležitostí. Oproti tomu pedagogika nachází svůj původ v teoretickém základu, neboť se

³ Cit. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. s. 15. ISBN 978-80-247-3710-2.

⁴ Cit. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 97. ISBN 80-7178-399-4.

vyvinula z filosofie a je klasicky pojímána jako věda explanační a normativní, tedy stanovuje cíle a obsahy výchovy.⁵

Jiné odborné prameny uvádí, že záměrem současné andragogiky je zevrubné poznání a vysvětlování edukační reality dospělých a následné přenesení těchto poznání do praxe, přičemž je pro ni charakteristické spojení teorie a praxe, které jsou ve vzájemné symbióze. Současně je třeba konstatovat, že andragogická pojetí se liší nejen podle jednotlivých autorů a teoretických směrů, z nichž tito vychází, odlišně je pojímána rovněž v jednotlivých státech a rozdíly lze nalézt taktéž na základě geopolitických či kulturních faktorů.⁶

V kontextu již uvedeného bude zajímavé zmínit taktéž tzv. **druhou dimenzi andragogiky**, charakteristickou více svým zaměřením na určitý sociální aspekt bytí jedince, tj. rozvoji zdravých sociálních vazeb, humanizaci a jeho celkovou kultivaci, jako protiklad proti jejímu původnímu směřování zaměřenému zejména na oblasti pracovního uplatnění jedince. Daná dimenze reflektuje současnou společenskou poptávku na pomoc dospělým lidem přizpůsobit se měnícímu se sociálnímu prostředí a dosažení lepšího porozumění jejich soukromého života prostřednictvím osobnostního rozvoje. Její propojenost s ostatními sociálními disciplínami je proto nasnadě.⁷

Jak již bylo naznačeno v textu výše, „*andragogika není univerzálním vědním oborem s jednotnou terminologií a shodným obsahem*“.⁸ O to podstatnější je tedy samotné vymezení objektu andragogiky a zejména zorientování se v otázce jejího předmětu. Velmi jednoduchým způsobem můžeme jako předmět andragogiky označit „učícího se dospělého“ a „učení dospělého“ ve všech jeho souvislostech. Logicky tedy zahrnuje jak **intencionální učení**, tj. záměrné a organizované někým či samotným dospělým jedincem, tak i **učení incidentní**, tj. nahodilé, vyskytující se jako součást jiných činností.⁹ Předmět andragogiky lze vyjádřit rovněž následovně, pomocí grafického zobrazení:

⁵ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 98-99. ISBN 80-7178-399-4.

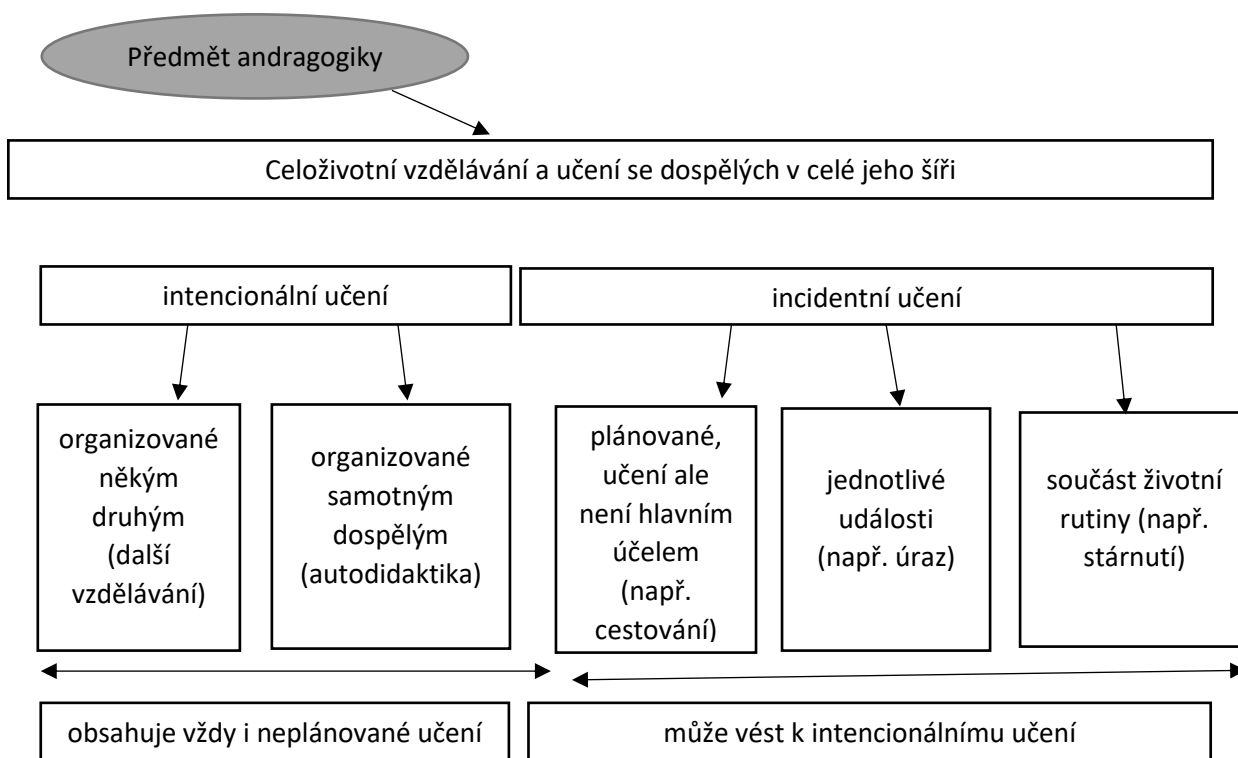
⁶ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 17. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁷ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). s. 18. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁸ Cit. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 17. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁹ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 55. ISBN 978-80-247-4824-5.

Obr. č. 1 Předmět andragogiky



Zdroj: BENEŠ Milan, 2014, str. 56

Současně lze jejím objektem jednoznačně označit **dospělého jedince** a předmětem pak **andragogickou edukační realitu**. Předmětná edukační realita se skládá z edukačních procesů, kteréžto lze charakterizovat jako veškeré činnosti, při nichž dochází ke vzdělávání dospělých, jimž jsou prezentovány nějaké informace. Jinak řečeno, celkovou edukační realitu lze chápat jako proces organizovaného učení a sociální souvislosti daného učení.¹⁰

V návaznosti na doposud řečené se jeví jako zcela evidentní, že andragogika jako samostatný vědní obor nabývá na významu v celospolečenském měřítku, nelze ji tedy vnímat izolovaně. Světové společenství na prahu 21. století stojí v důsledku prodloužení střední délky života a snížení porodnosti před výzvou spočívající v doposud bezprecedentním demografickém stárnutí populace. Konsekvence s tímto fenoménem jsou nasnadě. Shora uvedený

¹⁰ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 28-29. ISBN 978-80-262-1026-9.

demografický trend lze současně vnímat jako důkaz pro opodstatněnost andragogiky jako samostatné vědní disciplíny, a to bez další obhajoby pro svou vlastní existenci.¹¹

Vyrovnat se s touto demografickou výzvou pro společnost znamená předně se zaměřit na dlouhodobé investice do celoživotního vzdělávání, prostřednictvím něhož její členové zvyšují jednak kompetence k profesnímu uplatnění, jednak zůstávají déle ekonomicky činní, ovšem vzrůstá prostřednictvím něho také adaptabilita na přicházející změny, což v souhrnu umožní celkově prožívat život kvalitněji. Podrobněji se dále tématu celoživotního vzdělávání bude věnovat následující kapitola.

Prohlubování andragogických teorií a jejich disciplín, stejně tak i rozvoj oblasti andragogického výzkumu a přenášení výsledných poznatků do každodenního života a fungování osob i organizací, lze bez nadsázky označit za jeden z důležitých determinantů prosperity společnosti i její samotné další existence. Zvyšující se význam o vědní obor andragogiky a její disciplíny je tak plně legitimní a je rovněž v zájmu celé společnosti.

1.2 Koncept celoživotní vzdělávání

Velmi významné postavení v andragogickém diskurzu zaujímá koncept celoživotního vzdělávání, který je některými autory vnímán jako permanentní vzdělávání zahrnující vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích a stejně tak vzdělávací aktivity neorganizovaného charakteru, tedy učení při pracovních aktivitách či samostatné učení. Na celoživotní vzdělávání je nahlíženo jako na uvědomělý proces probíhající v průběhu celého života, jehož výsledkem je formování osobnosti a postojů jedince, dochází prostřednictvím něho k rozvoji zájmů, osvojování vědomostí, dovedností, návyků i vhodných vzorců chování, a to tak, aby vedl celkově kvalitní a plnohodnotný život. V daném řízeném vzdělávacím procesu dochází k vzájemnému ovlivňování mezi lektorem a vzdělávaným jedincem, oba se na procesu podílí.¹²

Podle Mužika znamená celoživotní vzdělávání zásadní změnu koncepce vzdělávání, když zmiňuje tradiční formalizovaný školský systém pouze v pozici základny a podotýká,

¹¹ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. s. 9. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹² Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). s. 21. ISBN 978-80-271-0051-4.

že člověku by dnešní společnost měla zajistit přístup ke vzdělávání v průběhu celého života, jeho různých stádiích tak, aby mohl uskutečňovat rozličné přechody mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Současně uvádí jednotlivé etapy daného cyklu: předškolní výchova a vzdělávání, základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách, všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích, příprava na povolání realizovaná na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a školách vysokých a vzdělávání dospělých v produktivním věku i období po skončení ekonomické aktivity.¹³

V aktuální době je přítomna zřejmá politická poptávka a snaha o realizaci celoživotního vzdělávání na národní i mezinárodní úrovni, přičemž cílené úsilí lze v oblasti celoživotního vzdělávání výrazněji zaznamenat v 60. až 70. letech 20. století, a to ze strany nadnárodních organizací typu UNESCO, OECD, Rady Evropy či Světové banky. Zároveň je nezbytné podotknout, že záměr prosazení konceptu celoživotního vzdělávání přesahuje svým rozsahem andragogické disciplíny, neboť zasahuje rovněž sociální, vzdělávací a hospodářskou politiku. Uvedené bezpochyby vyžaduje přijetí mnoha strategických kroků a opatření, stejně tak legislativní, administrativní, didaktická, metodická rozhodnutí, jež budou náležitě koordinována a propojována v jednotlivých rovinách.¹⁴

Model celoživotního vzdělávání přijala i Česká republika, když prostřednictvím strategického dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání přijala vizi, že vzdělávání má být dostupné všem občanům bez ohledu na jejich věk a dle jejich zájmů a potřeb. K významným dokumentům z této oblasti náleží též Memorandum o celoživotním učení, kde, jak již vyplývá z názvu, byl nově stanoven pojem *všeživotní učení*. Lze jej charakterizovat jako veškerou celoživotní vzdělávací aktivitu, v libovolné životní fázi, na jakémkoliv místě, čase i učební formě. V dokumentu zároveň byly vymezeny formy vzdělávání: **formální** (plánovaný řízený proces pro účely budoucího profesního uplatnění probíhající ve vzdělávacích institucích), **neformální** (mimo formální vzdělávací systém,

¹³ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 23-24. ISBN 978-80-7357-738-4.

¹⁴ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 35-36. ISBN 978-80-247-4824-5.

např. rekvalifikační kurzy, podniková školení aj.) a **informální** (neorganizované, institucionálně nekoordinované, plyne z každodenního života, kupř. mentoring, koučing).¹⁵

Memorandum o celoživotním učení dále vymezuje níže uvedené prioritní rozvojové oblasti a indikátory celoživotního učení:

1. *oceňování učení (formálního, neformálního a informálního);*
2. *přehodnocení poradenství;*
3. *více investic do lidských zdrojů;*
4. *přiblížení učení domovu (např. distanční vzdělávání, e-learning);*
5. *nové základní dovednosti pro všechny (kompetence);*
6. *inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody).*¹⁶

Podstatné je v kontextu řečeného neopomenout nutně rozlišovat pojem *celoživotní vzdělávání* a pojem *vzdělávání dospělých*, kdy druhý uvedený představuje významnou, dle vyjádření některých odborníků nejvýznamnější, složku celoživotního vzdělávání a nabývá tak na důležitosti spolu s požadavky pracovního trhu a potřebami jedinců se těmito požadavkům maximálně přizpůsobit.¹⁷

Problematika vzdělávání může být, a často bývá, optikou veřejnosti vnímána značně jednostranně, respektive izolovaně, když vzdělávání dospělých zasazuje přednostně do pracovního kontextu a má na mysli zejména vzdělávání odborné, podnikové či kvalifikační. Téma je tedy ve společnosti značně zužováno a jednoznačně zde převládá ekonomický rozměr života jedince před ostatními oblastmi. V této souvislosti bylo v minulosti zmiňováno *výkonové paradigma*, jež ve své podstatě upozaďuje oblast občanského, a zvláště pak zájmového vzdělávání. Odborníky bylo v důsledku uvedeného přístupu apelováno na skutečnost, že součástí vzdělávání musí nevyhnutelně být důraz

¹⁵ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). s. 21-22. ISBN 978-80-271-0051-4.

¹⁶ Cit. Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 37. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹⁷ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). s. 23. ISBN 978-80-271-0051-4.

na ostatní složky osobnosti a života jedinců a odkazováno především na celostní přístup ve smyslu rozvoje celé osobnosti jedince.¹⁸

1.3 Další vzdělávání a jeho vymezení

V předchozí kapitole byl krátce nastíněn termín všeživotního učení, jehož významnou součástí je vzdělávání, které nastává až po ukončení *počátečního vzdělávání* a je spojené se vstupem vzdělávajícího se jedince na pracovní trh, tedy tzv. **další vzdělávání**. V jeho rámci se pak aktéři orientují na rozličné druhy vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí užitečných ve všech oblastech jejich existence.¹⁹

Další vzdělávání tedy tvoří jednu ze dvou součástí konceptu celoživotního vzdělávání, přičemž jej můžeme označit za nejvýznamnější oblast vzdělávání dospělých, což souvisí jednak s faktem, že se týká všech dospělých jedinců a jednak s tím, že zaujímá nejdelší kapitolu životní dráhy dospělé populace, když kontinuálně navazuje na primární, sekundární nebo terciální úroveň vzdělávání. Oblast dalšího vzdělávání zahrnuje tři subsystémy: **profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání**.²⁰

Z výše uvedeného textu vyplývá, že oblast dalšího vzdělávání a skupina, na kterou cílí je značně rozmanitá a stejně tak i rozsáhlá svým záběrem. Do skupiny odběratelů dalšího vzdělávání lze zahrnout jak zaměstnavatele, typicky instituce veřejné správy, tak i samotné zaměstnance, v kontextu této práce zaměstnance veřejné správy. V souvislosti s dalším vzděláváním Mužík mluví o investici ze strany uvedených odběratelů. Zároveň tyto investice rozlišuje na **prvotní, nahrazovací a rozšiřovací**. Jako příklad prvotní investice zmiňuje vstupní vzdělávání úředníků veřejné správy představující základní vstup do problematiky, který podmiňuje další rozvoj úředníků. Prohlubování kvalifikace úředníků veřejné správy označuje za investici náhradní. Stanoveným cílem je zde spatřován v obnovení vědomostí, získání nových informací či dovedností za ty aktuálně již neplatné. Posledním typem

¹⁸ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. s. 43-44. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹⁹ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). s. 21. ISBN 978-80-247-1770-8.

²⁰ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 106-107. ISBN 978-80-262-1026-9.

investice, investice rozšiřovací, má odběratel, v tomto případě vedoucí úředník veřejné správy, dosáhnout prohloubení znalostí či schopností.²¹

V kontextu dalšího vzdělávání je třeba se také ptát, kde je realizováno a které instituce jej poskytují. V této souvislosti Veteška na území České republiky seřadil síť poskytovatelů do dvou skupin. První z nich označil jako **veřejné instituce**, kam zařadil školy a školská zařízení realizující počáteční vzdělávání a dále instituce vzdělávání dospělých zřizované orgány státní správy či samosprávy. Mezi druhou skupinu poskytovatelů dalšího vzdělávání přiřadil komerční vzdělávací instituce, vzdělávací útvary a instituce zaměstnavatelů, odborové organizace, církve a náboženská hnutí, politické strany, neziskové, komunitní, dobrovolnické, zájmové a další instituce, s tím, že všechny uvedené podřadil pod skupinu **soukromých institucí**. Zároveň označil i oblasti vzdělávání, jež uskutečňují instituce zřizované orgány státní správy a samosprávy v nejvyšší míře, a to následující: *vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení, vzdělávání úředníků územních samosprávných celků, vzdělávání pracovníků v sociálních službách a normativní vzdělávání*.²²

1.4 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci

Vlivem stále se zvyšujících nároků na efektivitu pracovní činnosti jednotlivců a rostoucích nároků na specifické kompetence pracovníků je převážná většina organizací, ať již v oblasti soukromé či veřejné sféry, nucena zabývat se procesy vedoucími k rozvoji lidského kapitálu, neboť je všeobecně uznávaným faktem, že kontinuálně se vzdělávající pracovník je předpokladem úspěšného fungování organizace.

Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci lze definovat jako *„proces zabezpečující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje... usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojit si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných*

²¹ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 25. ISBN 978-80-7357-738-4.

²² Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 110. ISBN 978-80-262-1026-9.

*organizací, vedení a koučování zajišťovaného liniovými manažery a dalšími subjekty nebo samostatně řízeného vzdělávání zajišťovaného jednotlivci“.*²³

K rozvoji zaměstnanců přistupují zaměstnavatelé z řad firem a organizací rozličnými způsoby, nezdědka bývá problematika rozvoje pracovníků a s tím související agenda svěřena personalistům. V oblasti personálního řízení jsou procesy směřující k vytváření předpokladů pro výkon pracovní činnosti označovány nejčastěji jako *vzdělávání, rozvoj, výcvik nebo trénink*.²⁴ Ve výkladovém pedagogickém slovníku je pojem **vzdělávání** v obecné rovině charakterizován jako „*proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces individuální aktivity. Jde o získávání poznatků (vědomostí), dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných...*“ a konkrétně **podnikové vzdělávání** je popsáno jako „*vzdělávání organizované ve výrobních i jiných podnicích (institucích, zařízeních, organizacích) pro zkvalitnění svých pracovníků. Zaměření na rekvalifikaci, prohloubení kvalifikace, zvládnutí nových vybavení a technologií s novými systémy, vzdělávání různých úrovní managementu podniku, s novými systémy vykazování výsledků atd*“.²⁵

Samotný **výcvik** či jinými slovy **trénink** je v odborných zdrojích určen jako aktivita směřující k získání specifických vědomostí, dovedností a postojů jednotlivce, které vedou ke zvýšení výkonu pracovníka. Naproti tomu **rozvoj** počítá s jistým časovým výhledem, je vnímán obecněji a je veden snahou zvýšit efektivnost organizace prostřednictvím učebního procesu. V personálním vedení organizace zaujímají shora popisované procesy v rozličných délkách i specifických formách významnou roli, přičemž za společné cíle daných procesů lze označit odborně zdatné pracovníky na pozicích v celém průřezu organizace, schopné přizpůsobit se měnícím se pracovním nárokům, stejně tak i změně pracovního zařazení v rámci organizace.²⁶

²³ Cit. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 335-336. ISBN 978-80-247-5258-7.

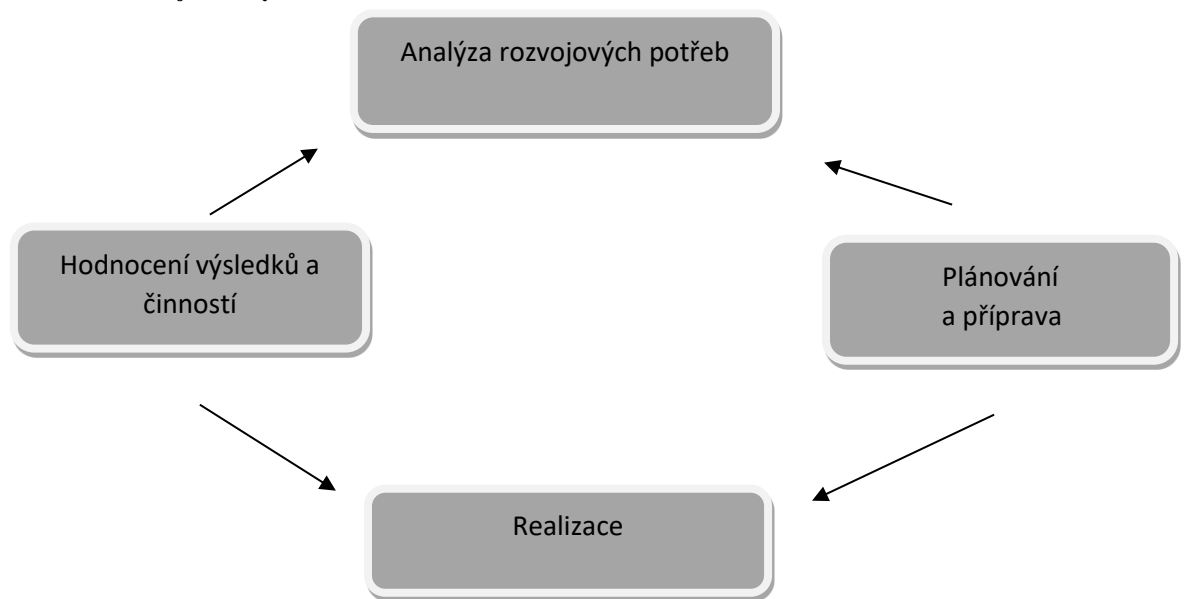
²⁴ Srov. BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. s. 192. ISBN 978-80-7261-239-0.

²⁵ Cit. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. s. 179-181. ISBN 978-80-247-3710-2.

²⁶ Srov. BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. s. 192-193. ISBN 978-80-7261-239-0.

Za zásadní podmínku pro efektivní řízení vzdělávání a rozvoje jednotlivců v organizaci je uváděn především systémový a systematický přístup, kdy systémový přístup zahrnuje především nezbytnou návaznost a promyšlenost ve všech probíhajících vzdělávacích i rozvojových aktivitách, a systematický přístup vymezuje potřebu zachovávat **fáze rozvojového cyklu** při realizaci vzdělávacích aktivit a v neposlední řadě i jejich přípravě. Jedná se o tyto 4 fáze: *analýza rozvojových potřeb, plánování a příprava, realizace a hodnocení výsledků a činností*, jak znázorňuje obrázek č. 2 uvedený níže.²⁷

Obr. č. 2 Fáze rozvojového cyklu



Zdroj: BEDRNOVÁ Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ, 2012, str. 193

Za nejvíce opomíjenou fází shora zobrazeného rozvojového cyklu lze označit problematiku hodnocení výsledků vzdělávání, kterou odborníci považují na našem území za marginální a okrajově řešenou v oblasti výzkumu, ač teoretická východiska jsou dostatečně propracována. Pozornost je více zaměřena na plánování a samotnou realizaci dalšího vzdělávání dospělých. V souvislosti s tím Průcha zmiňuje Hroníka, který se detailně zabýval metodami vyhodnocování výsledků vzdělávacích aktivit a dle něhož převládají průzkumy spokojenosti z důvodu jejich snadnější měřitelnost, oproti tomu měření efektu vzdělávací aktivity již není tak jednoznačné. K měření působení dalšího vzdělávání na výsledky zaměstnanců dochází velmi sporadicky, a to vzhledem k existenci značného počtu

²⁷ Srov. BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. s. 193. ISBN 978-80-7261-239-0.

vyskytujících se proměnných, které lze těžko sledovat (přezkoumávat). Zároveň Hroník dělí metody hodnocení vzdělávacích aktivit na:

- **subjektivní metody**, kam zařazuje dotazník spokojenosti, dopis lektorovi nebo zpětnou vazbu účastníka edukační akce a jedná se tedy o hodnocení z pohledu účastníka;
- **objektivní metody** jako například testování znalostí před a po vzdělávací akci, případová studie či měření dovedností, ale také v oblasti andragogiky opomíjená metoda pozorování při práci.²⁸

Odborníkům dobře známým a nejčastěji aplikovaným systémem vyhodnocování vzdělávání je ten navržený Kirkpatrickem, jež je charakterizovaný čtyřmi hodnotícími úrovněmi:

- **úroveň 1. Vyhodnocování reakcí** – zjišťují se reakce (spokojenost) vzdělávaných
- **úroveň 2. Vyhodnocování poznatků** – zjišťuje se znalosti a dovednosti získané edukací
- **úroveň 3. Vyhodnocování chování** – zjišťuje se do jaké míry se naučené přeneslo do praxe
- **úroveň 4. Vyhodnocování výsledků** – zjišťuje přidaná hodnota vzdělávací akce, zda akce dopomohly k navýšení výkonu organizace.²⁹

Efektivnost edukačních procesů dospělých, potažmo zaměstnanců, je v neposlední řadě determinována i zásadními didaktickými faktory, které Kalnický konkrétně definuje jako:

- ▶ *cílové zaměření edukace dospělých,*
- ▶ *přiměřenost obsahu,*
- ▶ *přiměřenost forem a metod,*
- ▶ *funkční uplatnění hmotných didaktických prostředků, včetně materiálně-technického zabezpečení a vybavenosti edukačních prostor,*
- ▶ *odborné a metodické kompetence lektorů,*
- ▶ *kvalita vstupní úrovně účastníků a jejich aktuální docilita a motivace.*³⁰

²⁸ Srov. PRŮCHA, Jan. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Life-long learning – celoživotní vzdělávání*. [online]. 2014. roč. 4, č. 1, s. 8-22. [cit. 5.10.2022]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/vyzkum_efektivnosti_vzdelavani_dospelych_jan.prucha.pdf

²⁹ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 368. ISBN 978-80-247-5258-7.

³⁰ Cit. PRŮCHA, Jan. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Life-long learning – celoživotní vzdělávání*. [online]. 2014. roč. 4, č. 1, s. 8-22. [cit. 5.10.2022]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/vyzkum_efektivnosti_vzdelavani_dospelych_jan.prucha.pdf

V oblasti rozvoje pracovníků je proto nezbytné zajímat se nejen o to, zda a jakým způsobem je další vzdělávání pracovníků, vzhledem k zaměření této bakalářské práce i úředníků, realizované, ale především, zda daný proces přináší i požadované a zamýšlené efekty na pracovní výkon či jejich postoje. Neméně podstatným faktorem bude taktéž obecná připravenost příjemce vzdělávání pro tento proces a dodržování obecných didaktických zásad.

Vzdělávání na pracovišti a přístup k němu ovlivňuje zejména *teorie učení se ze zkušenosti*, což znamená, že nejvíce se lidé neformálním způsobem učí na základě zkušeností získaných na pracovišti, tyto následně sami reflektují a vyhodnocují. V návaznosti na shora uvedené Armstrong akcentuje myšlenku *samostatně řízeného vzdělávání*, kdy vychází z předpokladu, že lidé dosahují v učení nejlepších výsledků, učí-li se pro sebe, podmínkou je však poskytnout jim v rámci organizace potřebnou podporu v daném procesu, a to například formou koučování, mentoringu aj.³¹

Armstrong dále k této problematice uvedl přínosnou a srozumitelným způsobem podanou myšlenku, když zdůraznil, že *„organizace musí vzít v úvahu také osobní potřeby rozvoje a růstu jedinců, které zaměstnávají... také to znamená, že organizace budou lépe uspokojovat potřeby lidí, čímž se stanou atraktivnějším místem pro práci“*.³²

1.4.1 Řízení lidských zdrojů

Jak bylo naznačeno v předchozí kapitole, proces vzdělávání pracovníků není, a ani nemůže být, izolovaným či jednostranným dějem, musí být systematicky vedený a řízený, a jako takový jej jednoznačně řadíme do součástí komplexní personální politiky dané organizace. Řízení lidských zdrojů, potažmo celá oblast personalistiky, je s andragogikou silně spjatá.

Vlivem prudkého ekonomického a společenského vývoje v 70. a 80. letech minulého století prošla personalistika a řízení lidských zdrojů mnoha zásadními změnami, kdy původně převládalo administrativní, organizačně-správní pojetí personální činnosti, v němž

³¹ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 357-358. ISBN 978-80-247-5258-7.

³² Cit. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 335. ISBN 978-80-247-5258-7.

zaměstnanec představoval objekt více či méně pasivní pracovní síly. Postupně následovala personalistika zaměřená na management a jeho metodickou, poradní a expertní podporu. V dnešním pojetí personalistiky je v protikladu tomuto akcentováno efektivní řízení lidských zdrojů, aktivizace zaměstnanců, zvýšení jejich potenciálu a posílení profiremní orientace.³³

V souvislosti s touto problematikou je v některých odborných pramenech zmíněna skutečnost, že k úspěšnosti organizace nestačí skutečnost, že jsou její členové způsobilí k výkonu pracovní pozice, přičemž se tyto zdroje odkazují na Komenského triádu: „umět, chtít a moci“, k jejíž aplikaci se v České republice od konce minulého století začalo důsledně přistupovat. Barták současně upozorňuje, že „umět“, tedy způsobilost k výkonu, znamená pouze potenciál člověka. Zatímco úroveň (míru) využití potenciálu pro organizaci, tedy stupeň jeho energetizace zejména ovlivňují faktory zbývající, tzn. „chtít a moci“. Jmenovitě je zmíněno participativní řízení (zaměstnanec v pozici spoluřešitele firemních procesů a úkolů) a kooperativní prostředí, vstřícné vztahy, týmová spolupráce. S koncentrací na využívání citované triády narůstají taktéž nároky na manažerské řízení personálních procesů, na jejichž základě jsou identifikovány talenty, nadstandardní schopnosti, potenciál i dovednosti pro účely jejich využití, rozvoj a uplatnění v rámci organizace, za současné podpory motivace zaměstnanců a jejich intelektuálního, emočního i tvůrčího rozvoje. Tyto faktory souhrnně Barták označuje za klíč k úspěšnosti organizace, v níž jsou v zájmu dosažení firemních cílů využívány tvůrčí síly zaměstnanců, jejich intelekt, kreativita a synergie týmové spolupráce.³⁴

V širším kontextu shora uvedeného pak Barták konstatuje, že „*hlavním činitelem úspěšnosti společnosti se stává rozvoj lidského potenciálu, znalostí a schopností lidí, jejich ochota a možnost je co nejlépe využívat, tedy energetizovat svůj potenciál*“.³⁵

Se shora uvedeným obsahem apelujícím na ústřední roli zaměstnance jako spolutvůrce, jeho proaktivní přístup a kooperaci s organizací lze v principu jednoznačně souhlasit. Autorka

³³ Srov. BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). s. 124. ISBN 978-80-247-3997-7.

³⁴ Srov. BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). s. 124-125. ISBN 978-80-247-3997-7.

³⁵ Srov. BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). s. 177. ISBN 978-80-247-3997-7.

této práce, vztaženo k hlavnímu probíranému tématu, však aplikaci nastíněných nových přístupů ve veřejné správě vnímá na základě vlastního mnohaletého působení v dané oblasti do jisté míry skepticky. A ačkoliv se jedná o autorčiny čistě subjektivní dojmy, které nelze jakkoli zobecňovat, zaznamenala ve dvou konkrétních státních institucích jistou nepřipravenost k těmto trendům jak na manažerské úrovni, tak i v oblasti samotných řadových úředníků, a to zejména s ohledem na specifickou kulturu těchto institucí i jejich věkové a genderové složení. Značně limitující se jeví taktéž aktuální legislativní úprava v oblasti vzdělávání úředníků územních samosprávných celků, jež svým explicitním zněním v případných snahách o rozvoj dle individuálních potřeb jedinců, respektive úředníků, organizaci spíše svazuje a brání.

Právě proto většina autorů vhodně upozorňuje, a je třeba tuto ideu vyzdvihnout, že podmínkou úspěšně a efektivně fungující veřejné správy jsou právě její vzdělání, erudovaní zaměstnanci, potažmo pro naše účely této bakalářské práce úředníci, a v odborné veřejnosti je všeobecně sdíleno přesvědčení o pozitivních efektech dalšího vzdělávání, a to efektech jak pro jednotlivce, podniky, tak rovněž pro celou společnost. Tyto postuláty jsou povšechně šířeny andragogickými odborníky, a i nekriticky sdíleny v diplomových pracích studentů. Ojediněle se však můžeme setkat s radikálnějšími názory vyjadřujícími skepsi vůči těmto nezpochybnitelným postulátům. Kriticky se ohledně reálnosti a oprávněnosti těchto postulátů vyjádřil kupříkladu uznávaný andragog Mužík, když se pokusil vyvrátit několik uznávaných tvrzení o efektech dalšího profesního vzdělávání, jenž tak učinil ve snaze vyvrátit jisté mýty a smyšlenky v dané oblasti. Jako první Mužík zpochybnil tvrzení o tom, že *„vzdělání a další vzdělávání přispívá k hospodářskému růstu a je určitou prevencí proti nezaměstnanosti“*. Ve vztahu k tomuto tvrzení pak podotkl, že rozvoj vzdělanosti a dalšího vzdělání sám o sobě nepřináší ekonomický růst. Naopak s odkazem na ekonomické výpočty a mezinárodní měření vzdělávacích výsledků poukazuje na skutečnost, že se kvalita českého vzdělávání snižuje a zapříčiňuje tak i oslabení rozvoje české ekonomiky. Dále se Mužík neztotožňuje s tvrzením, že *„profesní vzdělávání je pro podnik efektivní investicí, že vložené prostředky se podniku vyplatí, přinesou mu větší příjmy“*. V návaznosti na dané tvrzení Mužík uvádí, že vzdělávání podniku ve výsledku přináší velice málo, a že efektivita prostředků vložených do vzdělávání nebyla dosud nikým přesně doložena a analyzována. Poukazuje taktéž na skutečnost, že vzdělávání pracovníků je vyžadováno legislativou, přičemž organizace jsou tak nuceny zákonným požadavkům vyhovět, a proto vzdělávání podniky uskutečňují. V souvislosti s tím upozorňuje na formálnost prováděných

vzdělávacích akcí, jejich plytkost co do obsahu i provedení, a v neposlední řadě na postoje pracovníků, kteří takovéto vzdělávání považují za vynucenou povinnost a k účasti na nich je motivuje zejména obava ze ztráty pracovního místa a příjmu. Tvrzení o tom, že „*profesní vzdělávání v podniku představuje důležitý motivační faktor nejen pro zvýšení pracovního výkonu, ale též k identifikaci pracovníka s podnikem a představuje i výrazný motivační bonus pro pracovníky*“ Mužík zpochybňuje argumentem, že pracovníci v oblasti bonusů, jako výraznější motivační faktor preferují nárok na delší dovolenou, stravenky či příspěvek na penzijní připojištění.³⁶

Závěrem lze souhrnně třeba říci, že měření individuálních přínosů dalšího vzdělávání je nesporně obtížnou disciplínou, čímž můžeme patrně odůvodnit skutečnost, že není právě frekventovaným tématem a oblastí výzkumu. A ačkoliv výše uvedené názory mohou působit značně provokativně, autorka se k vyjádřené skepsi do jisté míry (částečně) přiklání, neboť si obdobné otázky taktéž klade a vychází z vlastních praktických zkušeností.

1.4.2 Pojem kompetence ve vzdělávání

V andragogickém diskurzu je pojem **kompetence** velmi frekventovaný, neboť je tento silně provázaný jednak s oblastí vzdělávání v obecné rovině, jednak i s oblastmi vzdělávání a rozvoje pracovníků. V této podkapitole si proto krátce nastíníme obsah tohoto termínu a jeho vztah ke vzdělávání pracovníků.

Pojem kompetence můžeme vykládat v různých pojetích, a to v závislosti na kontextu a pro jaké potřeby tak činíme. Obecně lze uvést, že veřejnost vnímá pojem kompetence ve smyslu *oprávnění* nebo *pravomoc* rozhodovat o něčem, případně se vyjádřit v konkrétní oblasti. Odborná veřejnost naopak na pojem kompetence nahlíží jako na „*specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací...*“³⁷

³⁶ Srov. PRŮCHA, Jan. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Life-long learning – celoživotní vzdělávání*. [online]. 2014. roč. 4, č. 1, s. 8-22. [cit. 5.10.2022]. ISSN 1804-526X. Dostupné z:

https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/vyzkum_efektivnosti_vzdelavani_dospelych_jan.prucha.pdf

³⁷ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). s. 25. ISBN 978-80-247-1770-8.

Rozličných pojetí a vymezení pojmu existuje celá řada, pro naše účely, tedy ve vztahu ke vzdělávání pracovníků, lze uvést Woodruffovo pojetí, kde je kompetence používána jako „*deštník, pod nějž se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem*“. Současně kompetenci vymezuje jako „*množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl*“.³⁸

V této souvislosti některé zdroje upozorňují, že v současnosti již není dostačující přístup zaměřený převážně na obsah vzdělávání pracovníků, nýbrž je nezbytné akcentovat schopnost využití naučených znalostí a dovedností. Proto se rovněž v managementu postupně uplatňuje **přístup podle kompetencí** (*competency-based approach*), který vznikl v 70. letech minulého století v USA a dle něhož je vzdělávání řízeno s důrazem na potřebné kompetence jedince.³⁹

1.4.3 Vzdělávací potřeby pracovníků

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je neodmyslitelně spjatý s procesem hledání, respektive identifikací vzdělávacích potřeb a jejich rozbohem. Některé odborné zdroje dokonce **analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb** řadí mezi kruciólní faktory v projektování firemního vzdělávání. Kvalitní realizace těchto procesů je nutnou podmínkou všech dalších kroků v oblasti vzdělávání pracovníků. Podstata analýzy vzdělávacích potřeb je založená na kompletaci údajů o aktuálním stavu znalostí a dovedností pracovníků, týmů i podniku a jejich poměření se znalostmi a dovednostmi, které jsou očekávány a požadovány.⁴⁰

Bližší k rozboru vzdělávacích potřeb v organizaci se vyjadřuje Armstrong, když uvádí, že je nezbytná **analýza mezer ve vzdělávání** (bližší vizte obrázek č. 3) a identifikace potřeb nejprve na úrovni organizace, poté na úrovni skupin a následně na úrovni jednotlivců. Výsledky zmiňovaných analýz jsou vzájemně provázané, přičemž proces funguje i opačným směrem, tedy identifikované vzdělávací potřeby jednotlivců mohou ukázat na oblasti rozvoje

³⁸ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. s. 86. ISBN 978-80-247-2914-5.

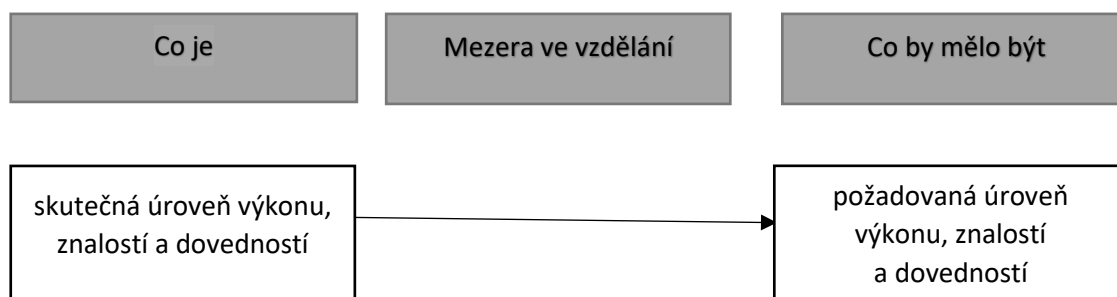
³⁹ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). s. 35-36. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁴⁰ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. s. 118. ISBN 978-80-247-2914-5.

potřebné pro skupiny a současně souhrn výsledků na obou těchto úrovních nám poskytuje přehled o vzdělávacích potřebách celé organizace.⁴¹

Armstrong v této souvislosti však upozorňuje, že zaměření se pouze na hledisko odstraňování nedostatků znalostí či dovedností pracovníků, a to na základě výsledků porovnání skutečného stavu a očekávaného stavu, svědčí spíše pro krátkozraký přístup. Neboť jako cíl vzdělávání vidí všeobecný rozvoj pracovníků k přijímání odpovědnosti a plnění rozličných úkolů, stejně tak i dosažení různorodosti ve znalostech, dovednostech a vykonávaných činnostech pracovníků. Plány organizace mají být zároveň sestavovány a vytvářeny se zřetelem na konkrétní požadavky pracovníků, kupříkladu projekty edukačních akcí pro pracovníky se speciálními znalostmi a dovednostmi, přičemž konkrétní požadavky na vzdělávání vychází nejčastěji z výzkumů zaměřených na názory pracovníků a realizovaných na pracovišti. V kontextu řečeného ovšem Armstrong zmiňuje skutečnost, že výzkumem získané informace mohou být z hlediska obsahu značně nespecifické. Pro pracovníky může být obtížné sdělit, co skutečně potřebují.⁴²

Obr. č. 3 Mezera ve vzdělávání



Zdroj: ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. 2015, str. 355

1.5 Aktuální trendy v andragogice

Současná andragogická praxe je silně ovlivněna poptávkou po praktických dovednostech jedinců, optimalizaci jejich schopností a pracovních možností, které je nutné kontinuálně rozvíjet v návaznosti na vývoj hospodářství. Poněkud stranou se tak v tomto pojetí staví

⁴¹ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 354. ISBN 978-80-247-5258-7.

⁴² Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 355. ISBN 978-80-247-5258-7.

ostatní složky dalšího vzdělávání, konkrétně zájmové a občanské. V tomto směru tedy andragogická teorie i praxe značně podléhá tzv. výkonovému paradigmatu. V souvislosti s tímto nazíráním se však postupně rozvíjel i odlišný náhled na problematiku, kdy započal uplatňovat více komplexní pohled na věc, v němž byl kladen důraz na celkovou kvalitu života, tedy nejen na oblast pracovní, nýbrž i na ostatní shora uvedené. V rámci tohoto holistického konceptu je v současnosti hojně používán pojem *work-life-balance* upozorňující na nutnost vyváženosti obou složek života jedinců, jakožto předpoklad celkového zkvalitnění života a naplnění širšího spektra jejich potřeb. Za aktuálně preferovaný model rozvoje jedinců i skupin lze označit celostní přístup charakteristický akcentem na podporu celoživotního a všeživotního učení.⁴³

Stále výraznější roli v edukačních procesech zastávají taktéž všeobecně se rozvíjející informační technologie a masově dostupné sociální sítě, které mají svým rozsahem potenciál zasáhnout miliony uživatelů a ovlivnit nejen formy a metody, ale i obsah vzdělávání. V návaznosti na aktuální dostupnost informací všeho druhu si však někteří autoři kladou otázku, zda přemíra informací a podnětů nepůsobí spíše kontraproduktivně, potažmo, zda nepůsobí pro příjemce informací ve výsledku zmatečně a zda jsou tito příjemci schopni se v datech zorientovat, kriticky je vyhodnocovat a neužívat informace pouze nahodile. Sociální sítě tak mohou představovat zajímavý a dostupný nástroj, jehož prostřednictvím lze naplňovat individuální vzdělávací potřeby se specifickým zaměřením. Převládajícím edukačním paradigmatem se proto v současnosti stává požadavek věnovat pozornost skutečným potřebám a očekáváním jedinců na místo prosazování celoživotního vzdělávání v organizovaném a masovém pojetí. Jedním z andragogických konceptů nově vznikajících v této souvislosti je i tzv. kyberandragogika.⁴⁴

Současná andragogika, jako moderní multidisciplinární obor, se jako každá samostatná vědní disciplína musí vyrovnávat s některými problematickými okruhy. V České republice mezi odbornou komunitou nejčastěji udávaná slabá místa současné andragogiky patří, mimo jiné, uzavřenost oboru do sebe, dále nedostatečná schopnost andragogiky prosadit se jako specifický vědní obor. V souvislosti s tímto se zmiňuje nutnost zvýšení kreditu andragogiky

⁴³ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 38-39. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁴⁴ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 39-40. ISBN 978-80-262-1026-9.

ve společnosti, a to i té vědecké. Na andragogiku je mnohdy bohužel také nahlíženo zúženou optikou zahrnující pouze vzdělávání dospělých, proto je podstatné ozřejmit a prosadit jednotné užívání terminologie v rámci oboru. Zásadním se v tomto směru jeví také nekoordinovaný andragogický výzkum, jemuž chybí strategie a není navázán na dlouhodobý strategický plán rozvoje výzkumu státu. V neposlední řadě je potřebné rovněž prohloubit spolupráci s ostatními samostatnými vědami, konkrétně lze jmenovat oborově blízkou pedagogiku, psychologii nebo sociologii, přičemž významným faktorem je taktéž navázání spolupráce se zahraniční andragogickou komunitou, a to nejen jako zdroj inspirace, ale především sdílením nových poznatků, teorií a paradigmatům.⁴⁵

K vyrovnání se s alespoň některými ze shora naznačených problematických aspektů bude pro českou andragogiku v následujícím vývoji nesmírně důležité udržet si i nadále vzrůstající zájem o ní jako o společensky silně poptávaný obor, ještě více zatraktivnit ji zájemcům o studium na univerzitách a v důsledku tohoto aspektu rozšířit rovněž řady vědeckých pracovníků, jejichž oblastí výzkumu se andragogika v celé její šíři stane. Předpokladem k uvedenému je bezesporu taktéž podpora státu.

2 VEŘEJNÁ SPRÁVA

2.1 Charakteristika veřejné správy

Pojem veřejná správa je možné velmi zjednodušeně a ve zcela obecné rovině chápat jako správu věcí veřejných, tedy soubor veškerých činností a agend zajišťovaných státem za účelem prosazování a naplňování veřejných zájmů. V současné době je veřejná správa vykládána taktéž jako služba veřejnosti či občanům.

Veřejná správa se obecně dělí na moc státní a veřejnou, kterou stát přenáší na samosprávné subjekty, respektive na orgány samosprávy. Je tedy zjevné, že stát provádí veřejnou správu jednak prostřednictvím státních institucí a úřadů, současně však také prostřednictvím veřejnoprávních subjektů, kterými jsou obce a kraje. Současně tyto subjekty mimo činnosti vykonávané v přenesené působnosti realizují vlastní samosprávné činnosti, do nichž stát není

⁴⁵ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. s. 20-21. ISBN 978-80-7452-012-9.

zmocněn zasahovat. V systému dělby státní moci spadá veřejná správa do moci výkonné, lze ji tedy negativně vymezit tak, že veřejná správa není mocí zákonodárnou, ani mocí soudní. Veřejná správa a činnosti s ní spojené jsou vymezeny legislativně, tzn. jsou plně vázány platným právním řádem České republiky.⁴⁶

Mezi hlavní oblasti zpracovávaných agend v rámci veřejné správy, a to ať již prostřednictvím státních úřadů nebo v rámci přenesené působnosti prostřednictvím obcí a krajů, spadají kupříkladu matriční agendy, agenda řidičů vozidel, agenda osobních a cestovních dokladů, stavební agenda či živnostenská agenda a mnoho dalších.

Výroční zpráva o stavu veřejné správy v České republice 2021 za klíčovou oblast vymezuje digitalizaci veřejné správy, která dle výroční zprávy výrazně pokročila, čemuž do jisté míry napomohla i pandemie onemocnění covid-19, díky které poptávka po veřejné správě v on-line prostředí silně vzrostla. V roce 2021 se výrazně navýšil počet přidělených elektronických identifikací, tzv. bankovních identit, kdy celkový počet prostředků pro elektronickou identifikaci za sledované období činil 8,5 mil. prostředků, přičemž se jedná o všechny druhy elektronických identifikací, tedy nejen bankovních identit. Nárůst byl zaznamenán rovněž v oblasti datových schránek, a to jak z hlediska jejich celkového počtu, tak i z hlediska počtu odeslaných datových zpráv. Pro lepší představu o objemu elektronické komunikace za rok 2021 lze uvést, že celkový počet elektronických podání zaslaných orgánům veřejné moci činil 37 080 722, což znamená 8 % nárůst oproti počtu elektronických podání za rok 2020.⁴⁷

V návaznosti na avizovanou digitalizaci a elektronizaci veřejné správy je nezbytné zmínit strategický plán digitalizace veřejné správy, který byl aktualizován a je veřejně dostupný na <https://pma3.gov.cz>. Portál občana a nově také zprovozněný portál veřejné správy je v tomto směru označován za vlajkovou loď v oblasti digitalizace služeb veřejné správy, kdy v roce 2021 portál občana zaregistroval téměř 1,6 mil. přihlášení, což v porovnání

⁴⁶ MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 171-172. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁴⁷ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy v České republice 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 7 [cit. 20.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vyrocnizpravy-o-stavu-verejne-spravy.aspx>.

s celkovým počtem necelých 400 tisíc přihlášení v roce 2020 značí výrazný nárůst v jeho využívání občany.⁴⁸

V souvislosti s veřejnou správou nelze nezmínit věkovou strukturu pracovníků, respektive úředníků a zaměstnanců. Je obecně známým faktem, že úředníci veřejné správy nadále stárnou a zájem mladších osob o danou sféru a možnost být jejím aktivním účastníkem nadále klesá. Potvrzující jsou v tomto směru taktéž data získaná za rok 2021, v němž při srovnání s předchozími roky vzrostl podíl státních zaměstnanců starších 50 let na 43,4 %, zatímco podíl státních zaměstnanců do 30 let se snížil na 7 %. Současně v roce 2018 zaznamenaly totožné kategorie podíl 40,8 %, respektive 10,5 % a klesající tendence v podílu je zřejmá v každém dalším kalendářním roce. Současně věková struktura na úrovni obcí a krajů, tedy úrovni územních samosprávných celků, vykazovala 45,1 % zaměstnanců starších 50 let, dále 30,7 % zaměstnanců je ve věku 40 let a podíl zaměstnanců územních samosprávných celků do 40 let věku tvoří 24,2 %. Zároveň je důležité zdůraznit, že první dvě uvedené kategorie nadále rostou a poslední kategorie zaznamenává klesající tendenci. Z výše uvedeného vyplývá, že téma stárnutí zaměstnanců obcí a krajů se nadále řadí mezi stěžejní témata.⁴⁹

2.2 Směřování veřejné správy optikou vybraných strategických dokumentů

Efektivně fungující veřejná správa vstřícná k potřebám veřejnosti přímo ovlivňuje sociální i hospodářský vývoj každého jednotlivého státu, motivovanost vlád vyspělých států docílit kýžených výsledků se tedy v tomto úhlu jeví jako oprávněně vysoká.

Situace v České republice v tomto trendu není výjimkou, přičemž vláda se přímo zavazuje ke směrování rozvoje v oblasti veřejné správy prostřednictvím národního strategického dokumentu s názvem *Klientsky orientovaná veřejná správa 2030* (dále jen „Koncepce“), v němž jsou detailně zakotveny hlavní cíle jejího rozvoje v horizontu deseti let a realizací

⁴⁸ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy v České republice 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 51 [cit. 20.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vyrocnizpravy-o-stavu-verejne-spravy.aspx>.

⁴⁹ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy v České republice 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 68-69 [cit. 20.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vyrocnizpravy-o-stavu-verejne-spravy.aspx>

opatření v intervalu od roku 1. 1. 2021 do 31. 12. 2030. Koncepti zpracovalo Ministerstvo vnitra, které daným materiálem nejen navazuje na výstupy a hodnocení předchozího Strategického rámce rozvoje veřejné správy ČR pro období 2014 - 2020 (dále jen „strategický rámec“), současně identifikuje aktuální problémové okruhy veřejné správy a reaguje na soudobé trendy. Stanovených specifických cílů hodlá koncepce dosáhnout pomocí celkem tří tzv. Akčních plánů rozprostřených do kratších časových období, konkrétně na roky 2021 až 2023, dále na léta 2024 až 2026 a 2027 až 2030, které zajistí implementaci Koncepce.⁵⁰

Za stěžejní princip prolínající se celým obsahem Koncepce a určující její hlavní směr byla označena pro-klientská orientace veřejné správy, s tím, že koncepce cílí na veřejnou správu jako systém pro své účely tak její pojetí zužuje na státní správu a samosprávu a změny vně státu, krajů a obcí, jakožto hlavních subjektů veřejné správy.

Veřejná správa se v duchu Koncepce má při zachování svého efektivního fungování usilovat o dosažení maximální míry spokojenosti klienta, kterou autoři koncepce primárně spatřují v dostupnosti a co nejvyšší kvalitě jejích služeb. Fungování veřejné správy je tak nutné neustále zefektivňovat, a to při zachování řádného výkonu veškerých správních činností. V souvislosti s tímto Koncepcí uvádí taktéž nezbytnost zjednodušení vnitřních procesů nebo zlepšení propojenosti IT systémů jednotlivých subjektů veřejné správy, což ve výsledku napomůže jejich elektronické komunikaci, potažmo nakládání s dostupnými informacemi a v neposlední řadě snížení finanční náročnosti výkonu agend. Velmi významně je rovněž zdůrazněna provázanost Koncepce s e-governmentem, tedy elektronickou veřejnou správou, kdy jedním z úkolů Koncepce je zajištění propojenosti mezi oblastí tzv. Governmentu, jako běžné veřejné správy, a právě zmíněného e-governmentu. Koncepce je dále propojena i s dalšími strategickými dokumenty, kterými jsou například *Informační koncepce* a zasazena do souboru koncepcí s názvem *Digitální Česko*, určující po dobu dalších 5 let cíle v oblasti informačních systémů veřejné správy. Veškeré zamýšlené změny v oblasti Governmentu či e-governmentu na sebe nutně musí navazovat, musí být koordinované a vyvážené. Klienti veřejné správy se tak domohou svých práv co nejjednodušším způsobem

⁵⁰ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Klientsky orientovaná veřejná správa 2030. Koncepce rozvoje veřejné správy na období let 2021-2030*. online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 4 [cit. 31.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/koncepce-klientsky-orientovana-verejna-sprava-2030.aspx>

a stejně tak jim bude umožněno snadněji plnit své povinnosti a závazky vyplývající z platné legislativy.⁵¹

Z obsahu Koncepce lze vysledovat pět stanovených Strategických cílů, mezi nimiž je rovněž oblast označenou jako **kompetentní lidské zdroje**, jež se dále člení na tyto specifické cíle:

1. Zvýšit znalosti a dovednosti volených zástupců územních samosprávných celků
2. Zvýšit znalosti a dovednosti úředníků územních samosprávných celků
3. Zkvalitnit vzdělávání ve státní správě⁵²

Ze shora uvedených skutečností je patrné, že veřejná správa nutně musí při svém fungování reagovat na soudobý vývoj společnosti a její aktuální potřeby. V této kapitole jsme si velmi krátce předesílali současné vize, k nimž prostřednictvím národních strategických dokumentů, navázaných na materiály mezinárodní, veřejná správa v České republice směřuje. Avizované změny a plánovaná zlepšení ve výkonu veřejné správy bezpochyby determinují pozitivní dopady na celou společnost.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ÚŘEDNÍKŮ

3.1 Systémový a systematický přístup ke vzdělávání

V předchozích kapitolách této práce jsme si krátce nastínili teoretická východiska z oblasti andragogiky a vzdělávání dospělých a dotkli jsme se rovněž pojmu veřejné správy. V následujícím textu je hlavním záměrem autorky vymežit problematiku vzdělávání úředníků a jeho základní charakteristiky. Jak již bylo řečeno v kapitole Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci, ve vztahu ke vzdělávání a rozvoji pracovníků v libovolné organizaci (firmě) je zcela klíčový systémový přístup, přičemž tento lze analogicky aplikovat rovněž v oblasti veřejné správy a vzdělávání úředníků.

⁵¹ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Klientsky orientovaná veřejná správa 2030. Koncepce rozvoje veřejné správy na období let 2021-2030*. online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 7-8 [cit. 31.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/koncepce-klientsky-orientovana-verejna-sprava-2030.aspx>

⁵² Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Klientsky orientovaná veřejná správa 2030. Koncepce rozvoje veřejné správy na období let 2021-2030*. online]. Praha: Ministerstvo vnitra, s. 24 [cit. 31.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/koncepce-klientsky-orientovana-verejna-sprava-2030.aspx>

Obecně o systému jako takovém Mužík uvádí, že ačkoliv vlastní obsah slova není zcela jednoznačný, používá se často a v různých kontextech. Mluvíme-li o systému, musí tento obsahovat nejméně dva komponenty, tyto se vzájemně ovlivňují a s narůstajícím počtem systémových komponentů roste i jejich komplexnost. Mezi jednotlivými systémovými komponenty funguje hierarchické uspořádání, v němž se postupuje od nadřazeného systému až po jeho nejnižší složky (komponenty). Systémy se dále dělí na uzavřené, tj. bez vztahů k jiným systémům, a na otevřené, tj. systémy napojené na další systémy, podsystémy a komponenty. Zároveň upozorňuje, že systémové ideje a představy jsou v soudobé vědecké realitě využívány ve stále větší míře. Obdobně i systémy vzdělávání dospělých obecně akcentují komplexnost vzdělávacích procesů, stejně tak kladou důraz na vícerozměrnost těchto procesů a v neposlední řadě na jejich vzájemnou podmíněnost. Ve spojení se systémovým přístupem Mužík obzvláště zdůrazňuje nezbytnost formulovat jej tak, aby poskytoval řešení konkrétních problémů, tedy apeluje na konstruktivnost systémového přístupu.⁵³

Jak již naznačuje název této kapitoly, přístup systémový a přístup systematický nelze považovat za synonyma, naopak, každý ze zmíněných pojmů má svůj jedinečný význam. Výkladový slovník z pedagogiky pojem *systematický* vysvětluje jako uspořádaný, na sebe navazující, kupříkladu systematický postup ve vyučování, zatímco význam *systémový* vykládá jako založený na přístupu ke zkoumaným objektům jako k systému nebo i řešení konkrétní situace s ohledem na její zasazení do obecnějších souvislostí.⁵⁴

Mezi klíčové prostředky vzdělávání a rozvoje pracovníků je řazeno právě systematické podnikové vzdělávání, jehož prostřednictvím jsou jednak umístováni na správná pracovní místa vhodní pracovníci, jednak jsou díky němu plněny požadavky na profesní kompetence. Nezastupitelnou roli plní taktéž při utváření pracovních skupin, sociálním rozvoji pracovníků a při utváření zdravých vztahů na pracovišti. Systém podnikového vzdělávání zahrnuje především tyto vzdělávací aktivity: orientace, doškolení, přeškolení a rozvoj pracovníků.

⁵³ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 37-40. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁵⁴ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. s. 136. ISBN 978-80-247-3710-2.

Klíčová je tedy v tomto směru znalost profesního prostředí, pracovního místa a požadované výstupy, jinými slovy znalost toho, co je třeba vykonat a z jakého důvodu. Samotný proces vzdělávání pracovníků je odvislý od směřování, stanovených cílů, filozofie a kultury konkrétní organizace. Veteška uvádí, že kultura podnikového vzdělávání zlepšuje učení pracovníků. Je rovněž nositelem zefektivnění pracovních činností, výkonnosti a loajality.⁵⁵

Obdobně je třeba přistupovat i k problematice vzdělávání úředníků veřejné správy, v němž bude kladen důraz na uspořádaný a provázaný přístup ke vzdělávání a jeho systém bude pomáhat řešit konkrétní situace a konkrétní vzdělávací potřeby úředníků vycházející z detailní analýzy.

3.2 Legislativní rámec vzdělávání dospělých

V právním řádu České republiky figuruje celá řada zákonných i podzákonných norem vztahujících se ke vzdělávání dospělých. Za základní předpis dané problematiky lze označit zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. Oblasti se do jisté míry dotýká i zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, spolu s vyhláškami Ministerstva práce a sociálních věcí upravujícími rekvalifikační vzdělávání. Současně jsou speciálními předpisy upraveny i samotné součásti vzdělávání dospělých, kdy účast na nich je povinná. Zcela typicky se jedná kupříkladu o proškolení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, dále odborná způsobilost v požární ochraně či povinné vzdělávání ukládané vyhláškami či směrnicemi různým profesím, například svářečům, řidičům aj. Mezi skupiny profesí, na něž rovněž cílí konkrétní zákonné normy, řadíme například lékaře či pedagogické pracovníky. Z hlediska tématu této kapitoly můžeme taktéž uvést zákonný předpis zabývající se problematikou ověřování a uznávání výsledků mimoškolního vzdělávání, a to konkrétně zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů. V této souvislosti je nutné připomenout existenci tzv. národní soustavy vzdělávání, jejíž fungování hraje zásadní roli, dostupnou na www.narodni-kvalifikace.cz).⁵⁶

⁵⁵ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 120-121. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁵⁶ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. s. 25-26. ISBN 978-80-247-2914-5.

Na první pohled bychom z výše uvedených odkazů na právní prameny mohli nabýt dojmu, že z hlediska příslušných právních předpisů je oblast relativně ošetřena. Odborné prameny ovšem označují situaci na poli legislativy v oblasti dalšího vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých, za tristní, když upozorňují, že v ČR doposud neexistuje samostatný zákon, který by tuto problematiku celistvě upravil, potažmo nastavil funkční a efektivní systém vzdělávání dospělých.⁵⁷

3.3 Systém vzdělávání úředníků územních samosprávných celků

V oblasti územních samosprávných celků je systém dalšího vzdělávání legislativně upraven zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon č. 312/2002 Sb.“), konkrétně Hlava IV citované normy. Z obsahu důvodové zprávy citovaného zákona vyplývá, že má přispět k profesionalizaci úředníků, dále omezit politický subjektivismus v personálním obsazování institucí a též proměnit veřejnou správu ve službu veřejnosti. Mužík v této souvislosti hovoří o tom, že *„důležitým cílem zákona je tedy vytvoření profesionálního úřednického sboru, který zajistí kvalitní, odborný, efektivní a nestranný výkon veřejné správy“*. Prostředkem k dosažení stanovených cílů má být rozšířený systém vzdělávání úředníků.⁵⁸

Pro účely této práce je nezbytné rovněž charakterizovat v textu užívaný pojem „úředník“, který explicitně vymezuje ustanovení § 2 odst. 4 shora citovaného zákona, a to následujícím způsobem: *„Úředníkem se pro účely tohoto zákona rozumí zaměstnanec územního samosprávného celku podílející se na výkonu správních činností zařazený do obecního úřadu, do městského úřadu, do magistrátu statutárního města nebo do magistrátu územně členěného města, do úřadu městského obvodu nebo úřadu městské části územně členěného statutárního města, do krajského úřadu, do Magistrátu hlavního města Prahy nebo do úřadu městské části hlavního města Prahy“*.⁵⁹

⁵⁷ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. s. 114. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁵⁸ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 173. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁵⁹ Cit. ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26]

Současně, s ohledem na shora uvedenou definici pojmu „úředník“, považuji za podstatné diferencovat státní zaměstnance vykonávající činnost v režimu zákona č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů, jejichž systém vzdělávání je vymezen odlišně. V návaznosti na stanovené téma a zejména cíle této práce nebude dále systém vzdělávání státních zaměstnanců blíže charakterizován.

V souladu s předchozími kapitolami této práce lze konstatovat, že veškerými svými aspekty splňuje vzdělávání úředníků znaky celoživotního učení. Shora citovaný právní předpis, respektive jeho ustanovení § 16 odst. 1 písm. e), navíc ukládá, mimo další jiné základní povinnosti, úředníkům *povinnost prohlubovat si kvalifikaci v rozsahu stanoveném tímto zákonem.*⁶⁰

Ve smyslu zákona č. 312/2002 Sb. musí územně samosprávný celek svým úředníkům prohlubovat kvalifikaci a úředník je povinen se účastnit vzdělávání dle zde specificky určených podmínek, které budou blíže vymezeny v následujících kapitolách, přičemž vzdělávání úředníků probíhá prostřednictvím vstupního vzdělávání, průběžného vzdělávání a přípravě a ověřování zvláštní odborné způsobilosti. Náklady na prohlubování kvalifikace úředníků nese územně samosprávný celek. Významnou roli v oblasti vzdělávání úředníků sehrává Ministerstvo vnitra, jež zaujímá roli gestora a rovněž rozhoduje v akreditačním řízení *o udělení akreditace vzdělávacím institucím a vzdělávacím kurzům*, blíže vizte kapitolu vztahující se k průběžnému vzdělávání úředníků.

Za silnou stránku vzdělávání úředníků veřejné správy označuje Mužík jeho institucionální zajištění, když připomíná zřízení Institutu státní správy, jakožto vrcholnou centrální metodickou a koordinační vzdělávací instituci pro vzdělávání zaměstnanců státní správy a následně i jeho sloučení s Institutem pro veřejnou správu Praha.⁶¹

3.3.1 Vstupní vzdělávání

⁶⁰ Cit. ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávních celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26]

⁶¹ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 178. ISBN 978-80-7357-738-4.

Kritéria vstupního vzdělávání úředníků vymezuje legislativa poměrně široce v porovnání s dalšími typy vzdělávání úředníků. Dle ustanovení § 19 příslušného zákona má zahrnovat kupříkladu znalosti veřejné správy, základy veřejného práva, veřejných financí, stejně tak evropského správního práva, etická pravidla úředníků, základy užívání informačních technologií nebo komunikační dovednosti, přičemž je třeba, aby jej nový zaměstnanec absolvoval nejdéle do 3 měsíců od nástupu do pracovního poměru, s výjimkou úředníků, jež mají zvláštní odbornou způsobilost.⁶²

V kontextu budoucí pracovní činnosti, respektive plnohodnotného a efektivního fungování pracovníka v rámci úřadu, je rozhodně žádoucí, aby obsah vstupního vzdělávání korespondoval s reálnou pracovní činností úředníka nebo jej k dané činnosti fakticky připravoval. Platná právní úprava ve své snaze pojmout obsah vstupního vzdělávání v co nejširším záběru je, dle soudu autorky, spíše limitující, respektive nadhodnocený, neboť se svým rozsahem do značné míry překrývá s obecnou částí zkoušky odborné způsobilosti. Můžeme se tedy ptát, zda v této podobě je pro úředníky přínosem nebo zda by neměla být pozornost směřována spíše k průběžnému vzdělávání.

3.3.2 Průběžné vzdělávání

Úředníci územně samosprávných celků se mimo shora popsané vstupní vzdělávání účastní také vzdělávání průběžného, které dle mínění autorky zastává stěžejní pozici v oblasti vzdělávání. Účelem průběžného vzdělávání je prohlubování kvalifikace pracovníků a dle ustanovení § 20 odst. 1 příslušného zákona zahrnuje „*prohlubující, aktualizací a specializační vzdělávání úředníků zaměřené na výkon správních činností v územním samosprávném celku, včetně získávání a prohlubování jazykových znalostí*“.⁶³

Průběžné vzdělávání je realizováno převážně prostřednictvím kurzů. V této souvislosti je třeba poukázat na skutečnost, že tyto kurzy, mají-li být započítány do povinného počtu vzdělávacích dní úředníka, musí být zařazeny mezi tzv. **kurzy akreditované**, přičemž není rozhodující forma těchto edukačních akcí, úředníci mohou volit mezi kurzy prezenčními,

⁶² Srov. ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávních celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26]

⁶³ Cit. ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávních celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26]

stejně tak kurzy uskutečňované prostřednictvím e-learningu. Po absolvování kurzu účastník obdrží osvědčení o účasti a splnění kurzu.

V oblasti vzdělávání úředníků územních samosprávných celků provádí akreditační řízení Ministerstvo vnitra, přičemž udělení akreditace znamená, že určitý vzdělávací program nebo instituce splňuje standardy stanovené tímto orgánem.⁶⁴ Dle výroční zprávy Ministerstva vnitra o stavu vzdělávání úředníků územně samosprávných celků bylo v roce 2020 evidováno celkem 310 akreditovaných vzdělávacích institucí.⁶⁵

Udělení akreditace vzdělávacímu kurzu lze rovněž chápat ve smyslu schválení kvality kurzu a jeho obsahu. Vedle akreditovaných kurzů se na vzdělávacím trhu pohybují také *neakreditované vzdělávací akce*, pro potřeby této práce je můžeme označit též jako *externí*, jež tedy nespĺňují předem schválené standardy dle příslušných norem. Daný aspekt rozhodně nevyklučuje efektivnost těchto externích akcí, které svým obsahem rovněž mohou napĺňovat potřeby úředníků a splňovat jejich individuální vzdělávací cíle.

V souvislosti se shora uvedeným tématem autorka podotýká, že průběžné vzdělávání úředníků by jistě mělo vycházet ze skutečných vzdělávacích potřeb úředníků. V běžné praxi konkrétní instituce se však s nimi takto nastavený systém průběžného vzdělávání může míjet. Nabídka akreditovaných vzdělávacích akcí pravděpodobně nebude dostatečně pružně reagovat na rychle se měnící právní prostředí, na neustálý technologický pokrok a v neposlední řadě na individuální edukační potřeby konkrétních jedinců z řad úředníků.

3.3.3 Příprava a zkouška zvláštní odborné způsobilosti

Zkouška zvláštní odborné způsobilosti je všeobecně pokládána za klíčový prvek vzdělávání úředníků územně samosprávných celků, neboť jejím úkolem je dosažení požadovaných znalostí právních norem týkajících se výkonu veřejné správy na příslušných úsecích a rovněž

⁶⁴ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 29. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁶⁵ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu vzdělávání úředníků územně samosprávných celků v České republice 2020*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 20.11.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/vyrocní-zpráva-o-stavu-vzdelavani-uredniku-uzemnich-samospravnych-celku-v-ceske-republice-v-roce-2020.aspx>

jejich aplikace v praxi, přičemž úředníci se při výkonu správních činností bez této neobejdou.⁶⁶

Skupinu úředníků, kteří vykonávají správní činnosti v konkrétních oblastech a mající povinnost skládat tuto zkoušku definuje vyhláška Ministerstva vnitra č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územně samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů. Citovaná vyhláška určuje taktéž konkrétní podobu a průběh zkoušky, s tím, že zkouška se člení na dvě samostatně hodnocené a vykonávané části, písemnou a ústní zkoušku, a to z obecné a zvláštní části. Územní samosprávný celek přihlašuje úředníka ke zkoušce ze zvláštní odborné způsobilosti do 6 měsíců od vzniku pracovního poměru, přičemž povinnost vykonat zkoušku má úředník do 18 měsíců od začátku pracovního poměru, respektive ode dne, kdy začal vykonávat správní činnost. Po úspěšném vykonání obou částí zkoušky obdrží osvědčení o jejím vykonání. Pakliže úředník v daných termínech neprokáže odbornou způsobilost, převede jej organizace na jinou pracovní pozici, je-li k dispozici.⁶⁷

3.3.4 Tvorba plánu vzdělávání

Ustanovení § 17 odst. 5 zákon č. 312/2002 Sb. ukládá úředníkům územně samosprávných celků povinnost vytvářet individuální plán vzdělávání, a to nejpozději do 1 roku ode dne vzniku pracovního poměru úředníka⁶⁸.

Individuální plán vzdělávání slouží úředníkům k plánování vzdělávacích akcí, jeho cílem je tedy průběžné doplňování a rozšiřování znalostí i dovedností pracovníků, současně lze jejich prostřednictvím lépe koordinovat procesy rozvoje a vzdělávání příslušným organizačním útvarům, typicky personalistům. V rámci individuálního plánu vzdělávání by měl každý úředník absolvovat **minimálně 18 akreditovaných vzdělávacích dnů v průběhu tří let**. Citovaný zákon také ukládá plány vzdělávání aktualizovat a následně hodnotit. Z hlediska

⁶⁶ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 178. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁶⁷ Srov. ČESKO. Vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávných celků, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-30]

⁶⁸ Srov. ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26]

následného hodnocení vzdělávacích plánů se však nabízí otázka, zda v praxi příslušných úřadů uvedená činnost neprobíhá více méně formálně.

3.3.5 Vzdělávání vedoucích pracovníků

Zákon č. 312/2002 Sb. specificky upravuje vzdělávání vedoucích pracovníků a vedoucích úřadů, konkrétně jsou podmínky vymezeny v ustanovení § 27 citovaného zákona, přičemž tito jsou povinni absolvovat vzdělávání do dvou let ode dne, kdy začali vykonávat vedoucí funkci. Tento typ vzdělávání, jež není zakončen zkouškou, se skládá z obecné části a zvláštní části, s tím, že první pokrývá potřebné znalosti z oblasti řízení pracovníků, druhá následně zahrnuje přehled o činnostech vykonávaných podřízenými pracovníky a stanovených prováděcí vyhláškou. Další zákonnou podmínkou je povinnost vedoucího pracovníka po vykonání zkoušky setrvat v pracovním poměru po dobu 3 let.⁶⁹

3.3.6 Mentoring v rámci vybraného pracoviště

Mezi další formy vzdělávání zaměstnanců zařazují některé instituce veřejné správy i metodu mentoringu. Konkrétně Magistrát hlavního města Prahy (dále také „MHMP“), organizace, v níž autorka působí, řadí metodu mentoringu mezi podstatnou složku rozvoje nově nastoupených zaměstnanců.

V kontextu řečeného je podstatné nejprve samotné mentorování charakterizovat a blíže definovat. Kupříkladu Armstrong říká, že se jedná o „proces založený na využívání speciálně vybraných a vyškolených jedinců (mentorů), kteří pomáhají přiděleným osobám při jejich vzdělávání a rozvoji tím, že jim poskytují odborné vedení, praktické rady a trvalou podporu“. Současně podotýká, že metoda mentoringu podporuje vzdělávání na pracovišti, s tím, že mentorovaným se dostává podpory od zkušenějších kolegů znalých organizace. Mentorování považuje Armstrong za nejlepší způsob osvojování potřebných znalostí a dovedností pro výkon pracovní činnosti.⁷⁰

⁶⁹ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. s. 176. ISBN 978-80-7357-738-4.

⁷⁰ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 361. ISBN 978-80-247-5258-7.

Jiné zdroje označují mentoring za „*profesionální vztah dvou osob, kdy mentor, který vystupuje v roli průvodce v určité oblasti či tématu, předává své zkušenosti a znalosti mentorovanému za účelem nalézt správný směr nebo řešení či za účelem kariérního růstu a profesního rozvoje*“. S danou formou vzdělávání se v hojné míře setkáváme zejména v zahraničí. V poslední době se lze setkat také s pojmem **genderový mentoring**, což je program určený ženám, typicky zde zkušená manažerka mentoruje začínající manažerku, které předává rady z pracovní oblasti z pohledu ženy, ale například i doporučení na sladění pracovního a rodinného života.⁷¹

Na MHMP probíhá program mentoringu již od roku 2006, kdy byl zahájen pilotní projekt a v rozšířeném módu pokračuje až doposud. Proces mentoringu probíhá od nástupu nového zaměstnance po dobu dalších 3 měsíců. Vhodné kandidáty na mentory z řad pracovníků, mající profesní i osobnostní předpoklady, vybírá vedoucí pracovník, následně musí každý budoucí mentor absolvovat jednodenní školení, kde je seznámen s procesy mentorování a nároky, které na něj budou v průběhu mentoringu kladeny. Personální odbor MHMP vypracoval pro účely podpory mentorů i mentorovaných manuál pro mentory, respektive příručku pro mentorované obsahující základní informace k průběhu mentoringu. Mentor má k dispozici rovněž formulář Záznam ze schůzky mentora a mentorovaného. Značný důraz MHMP klade na vyhodnocování spolupráce mezi mentorovaným a mentorem, na jejímž závěru probíhá společná schůzka mezi zúčastněnými, společně vyplní formulář Závěrečná zpráva z průběhu mentoringu. Metoda je zaměstnanci MHMP hodnocena pozitivně, oceňují její smysluplnost a užitečnost.

Autorka se plně ztotožňuje se shora citovaným odborným hodnocením metody mentoringu, osobně jej považuje za nesmírně efektivní a přínosný pro všechny zúčastněné, tedy mentorovaného i mentora, pakliže je k metodě přistupováno zodpovědně. Jisté úskalí autorka spatřuje v situaci, kdy je mentorováním pověřen pracovními povinnostmi vytížený pracovník, případně neangažovaný pracovník. Za těchto okolností není bohužel ani metoda mentoringu samospatitelná.

⁷¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). s. 133. ISBN 978-80-271-0051-4.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Charakteristika vybraného pracoviště a jeho působnost

V této kapitole autorka blíže identifikuje Magistrát hl. m. Prahy (dále také „MHMP“), jakožto vybrané pracoviště k realizaci výzkumného šetření, vymezí jeho základní charakteristiky, působnost a detailněji shrne činnost personálního odboru, který se přímo podílí na strategii vzdělávání a rozvoje zaměstnanců.

Zákon č. 131/2000 Sb., o hlavním městě Praze, ve znění pozdějších předpisů, definuje hlavní město Praha jako veřejnoprávní korporaci a vymezuje jeho působnost. Hlavní město Praha je samostatně spravováno zastupitelstvem hlavního města Prahy. Mezi další orgány města spadá rada hlavního města Prahy, primátor hlavního města Prahy, Magistrát hlavního města Prahy, zvláštní orgány hlavního města Prahy a městská policie hlavního města Prahy. MHMP tvoří ředitel, který stojí v jeho čele a zaměstnanci hlavního města Prahy. V samostatné působnosti MHMP plní úkoly uložené zastupitelstvem hlavního města Prahy či Radou hlavního města Prahy a vykonává rovněž přenesenou působnost hlavního města Prahy.⁷² Záležitosti MHMP, které svěřuje do působnosti jednotlivých městských částí nad rámec zákona, a to v přenesené i samostatné působnosti, určuje obecně závazná vyhláška Statut hl. m. Prahy.

Z hlediska organizační struktury se MHMP v souladu s Organizačním řádem platným ke dni 1.7. 2022 dělí na 5 základních sekcí: Sekce průřezových činností, Sekce řízení digitalizace, Sekce finanční a majetku, Sekce služeb občanům a Sekce rozhodování o území. Jednotlivé sekce se dále člení na odbory a oddělení dle oblasti působností. Samostatně jsou dále členy odbory spadající ve struktuře přímo pod vedení ředitele MHMP.

MHMP, jako krajský a zároveň i obecní úřad, zaměstnává cca 2 500 osob. Významnou pozici zastává nejen z toho důvodu, že spravuje záležitosti metropole České republiky a jde o největší krajský úřad, jeho postavení posiluje i skutečnost, že v rámci vlastního rozpočtu hospodaří s nadstandardním objemem finančních prostředků.

⁷² Srov. ČESKO. Zákon č. 131/2000 Sb., o hlavním městě Praze, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-11-01]

Organizační strategii pracoviště upravuje dokument Strategie řízení a rozvoje Magistrátu hlavního města Prahy do roku 2020 (dále jen „Strategie MHMP“), jehož cílem je definice dlouhodobých záměrů úřadu a management kroků k jeho rozvoji. Strategické cíle MHMP se zaměřují na vymezené priority: *funkčnost úřadu, efektivní řízení a kvalita, vztah ke klientům* a na tyto oblasti rozvoje MHMP: *směrem k veřejnosti, směrem k voleným orgánům hlavního města Prahy, směrem k úřadům městských částí hlavního města Prahy a směrem sami k sobě*. V předmětném dokumentu je jako poslání MHMP uvedeno poskytování veřejných služeb vedoucích ke spokojenosti klientů a všeobecnému rozvoji metropole. Strategie MHMP rovněž deklaruje návaznost na obsah národních strategických dokumentů z oblasti veřejné správy, potažmo i dokumentů přijatých na evropské úrovni, a deklaruje tak vzájemnou provázanost a soulad.⁷³

V kontextu dalšího vzdělávání zaměstnanců MHMP zastává zásadní roli Odbor personální, kterému je svěřena široká škála činností. Mezi činnosti vztahující se k problematice vzdělávání a rozvoje lze přiřadit zpracovávání návrhů koncepce a programů v oblasti vzdělávání, zajišťování agendy související s akreditací vzdělávacích programů, provádění analýzy stavu a potřeb zaměstnanců v oblasti celoživotního vzdělávání, příprava a evidence individuálních plánů vzdělávání zaměstnanců, provádění analýzy efektivnosti vzdělávání zaměstnanců v každém kalendářním roce či spolupráce v oblasti vzdělávání s vysokými školami a dalšími institucemi.

4.2 Vymezení cíle a výzkumných otázek

V souvislosti s problematikou vzdělávání úředníků veřejné správy, respektive územně samosprávných celků, se v praxi nezdálo objevuje názor o převažující kvantitě na úkor kvality, tedy jinými slovy, že povinnost absolvovat povinný počet vzdělávacích dnů, respektive akreditovaných kurzů, ukládaná úředníkům zákonem č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů, ve znění

⁷³ Srov. MAGISTRÁT HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. *Strategie řízení a rozvoje Magistrátu hlavního města Prahy do roku 2020*. [online]. Praha: Magistrát hlavního města Prahy [cit. 1.11.2022]. Dostupné z: https://www.praha.eu/public/3a/1d/60/2093667_706670_Strategie_rizeni_a_rozvoje_Magistratu_hlavniho_mesta_Prahy_do_roku_2020.pdf

pozdějších předpisů, je plněna spíše formálně a bez ohledu na kvalitu či skutečné vzdělávací potřeby dotčených zaměstnanců. Nejinak je tomu v prostředí Magistrátu hl. m. Prahy. Autorka při stanovení hypotézy vychází ze zkušenosti, kterou načerpala v průběhu dosavadního dvouletého působení na MHMP, kdy se s výtkami na systém vzdělávání mezi kolegy nezřídka setkávala. V přesvědčení, že systém vzdělávání v legislativní podobě, v níž se aktuálně nachází, není pro úředníky MHMP vyhovující, ji utvrdil průzkum spokojenosti zaměstnanců MHMP z roku 2018. Z výsledků interního průzkumu jednoznačně vyplynulo, že je pro zaměstnance omezující povinnost splnit povinný počet akreditovaných vzdělávacích dnů.

V této práci se proto autorka zaměřila na skutečnost, zda tento názor u zaměstnanců i s odstupem několika let trvá a stanovila tak hypotézu ve znění:

Zaměstnanci MHMP se v dalším profesním vzdělávání nejvíce orientují (zaměřují) na splnění povinného počtu vzdělávacích dnů.

V návaznosti na shora uvedenou hypotézu byly stanoveny tyto výzkumné otázky, které byly součástí dotazníku:

1. Jaké je pro zaměstnance MHMP hlavní kritérium při výběru vzdělávací akce?
2. Na co se zaměstnanci MHMP primárně zaměřují při tvorbě individuálního plánu vzdělávání?
3. Považují zaměstnanci MHMP nutnost plnit povinný počet vzdělávacích dnů dle příslušné právní normy za náročné?
4. Jak často se zaměstnanci MHMP účastní externích vzdělávacích akcí a zda je ovlivňuje skutečnost, že tyto akce jsou hrazené?
5. Pomáhá vzdělávání zaměstnancům MHMP při výkonu pracovních úkolů?
6. Považují systém vzdělávání zaměstnanci MHMP za efektivní?
7. Uvítali by zaměstnanci MHMP změnu legislativního rámce jejich vzdělávání?
8. Je pro zaměstnance MHMP další profesní vzdělávání důležité?

4.3 Metodologie

K dosažení cíle byla vybrána kvantitativní metoda výzkumu. Ke sběru dat byl zvolen dotazník, neboť tento je vhodný pro sběr velkého množství dat v krátkém časovém úseku

a též je doporučován při zkoumání názorů či postojů respondentů.⁷⁴ Data byla následně statisticky zpracována prostřednictvím Microsoft Excel dle absolutní četnosti hodnot ve zkoumaném souboru.

4.4 Realizace výzkumu

V rámci samotné realizace výzkumu autorka oslovila vybrané odbory MHMP, přičemž v daných útvarech v rozhodné době pracovalo přibližně 120 zaměstnanců, řadových úředníků. Výzkumná data byla sbírána v průběhu měsíce listopadu roku 2022. Dotazník byl distribuován v elektronické podobě, prostřednictvím interní e-mailové pošty (zaslaný e-mail obsahoval odkaz na vytvořený dotazník) a byl vyplňován anonymně. Záměrem autorky bylo získat odpovědi od cca 100 respondentů. Daný předpoklad se ukázal jako značně idealistický, neboť jak upozorňují některé odborné zdroje návratnost dotazníků rozeslaných poštou v pedagogickém výzkumu se pohybuje na poměrně nízké úrovni. Autorka práce proto respondenty oslovila opakovaně. Nakonec bylo dotazníků vyplněno celkem 82, což znamená návratnost 68 %. Dotazník byl konstruován z uzavřených otázek a dále ze škálových otázek.⁷⁵

Provedení výzkumu předcházela fáze pilotního ověření dotazníku, která spočívá v získání prvotních reakcí respondentů a případném korigování nedostatků dotazníku, určení nevhodných variant odpovědí apod.⁷⁶ K ověření srozumitelnosti sestaveného dotazníku ho autorka předložila pěti kolegyním a požádala je o zpětnou vazbu na skladbu otázek a nabízených možností odpovědí. Následně proběhla korekce označených vybraných otázek, respektive úprava variant odpovědí.

4.5 Rozbor výsledků dotazníkového šetření

⁷⁴ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 193. ISBN 80-7178-399-4.

⁷⁵ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 193. ISBN 80-7178-399-4.

⁷⁶ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 869. ISBN 978-80-247-5258-7.

V následující kapitole budou prezentovány výsledky realizovaného šetření, a to v návaznosti na pořadí otázek stanovených v dotazníku. Vzor dotazníku distribuovaného respondentům je přílohou č. 1. Respondentům byly v průběhu šetření položeny následující otázky:

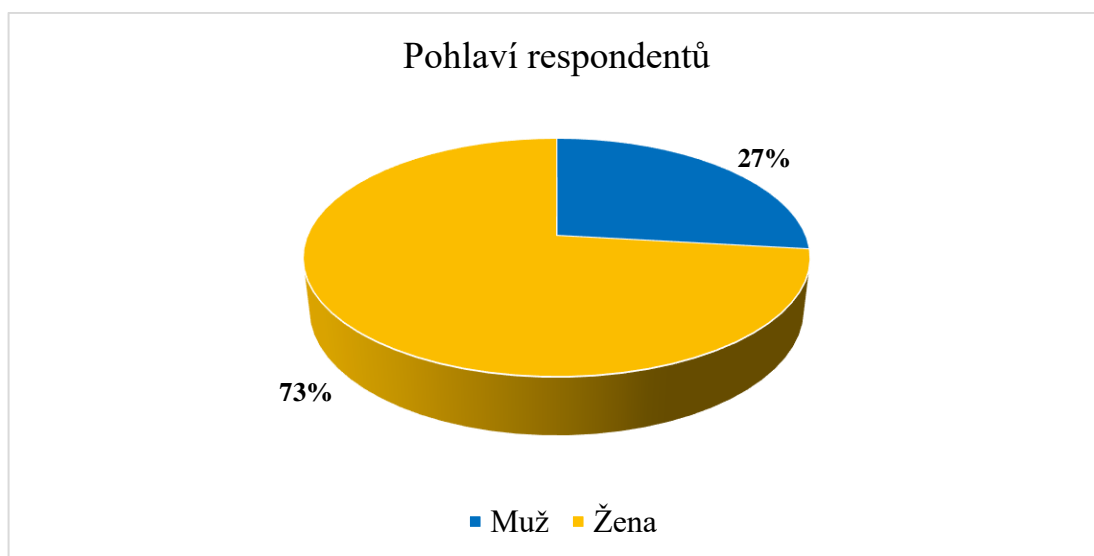
1. Uveďte pohlaví

První položka dotazníku směřovala k určení základní genderové struktury zaměstnanců MHMP, kdy autorka předpokládala, že mezi zaměstnanci MHMP jednoznačně převažují ženy. Jak je patrné z tabulky a grafu č. 1 šetření se účastnilo z celkových 82 respondentů 60 žen (73 %) a 22 mužů (27 %). Takové rozložení téměř koresponduje s daty vyplývajícími z Výroční zprávy o stavu veřejné správy České republiky za rok 2021, která uvádí, že hlavní město Praha zaměstnávalo z celkového počtu cca 7 900 osob 26 % mužů a 74 % žen.⁷⁷

Tabulka a graf č. 1: Pohlavní struktura respondentů

Pohlavní struktura respondentů	
Muž	22
Žena	60

Zdroj: vlastní zpracování



⁷⁷Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy České republiky za rok 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 2.12.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/vyrocnizprava-o-stavu-verejne-spravy-v-cr-v-r-2021.aspx>.

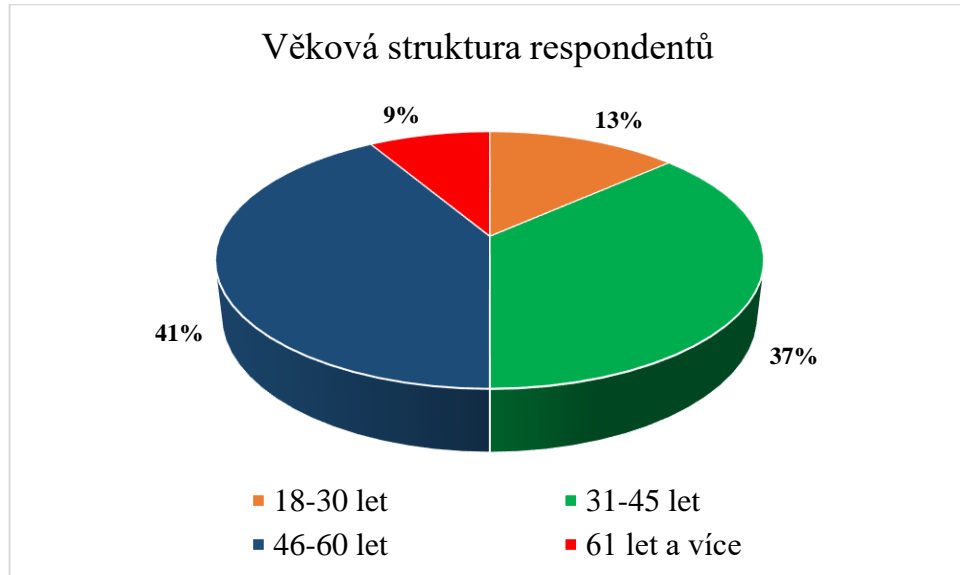
2. Uved'te věk

Věkovou strukturu respondentů lze posoudit dle tabulky a grafu č. 2, vizte níže. Výsledná čísla tak prozrazují, že mezi zaměstnanci úřadu převládá věková kategorie osob ve věku 46 – 60 let (41 %), kterou následuje kategorie osob ve věku 31 – 45 let (37 %). Z výše uvedeného lze konstatovat, že fenomén stárnutí populace se promítá taktéž do oblasti veřejné správy, potažmo samosprávy, přičemž daný trend potvrzují též výsledky analýz realizovaných ve Výroční zprávě o stavu veřejné správy České republiky za rok 2021. Z nich vyplývá, že 45,1 % zaměstnanců územních samosprávných celků je starších 50 let.⁷⁸

Tabulka a graf č. 2: Věková struktura respondentů

Věková struktura	
18-30 let	11
31-45 let	30
46-60 let	34
61 let a více	7

Zdroj: vlastní zpracování



⁷⁸ Srov. MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy České republiky za rok 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 2.12.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/vyrocnizprava-o-stavu-verejne-spravy-v-cr-v-r-2021.aspx>.

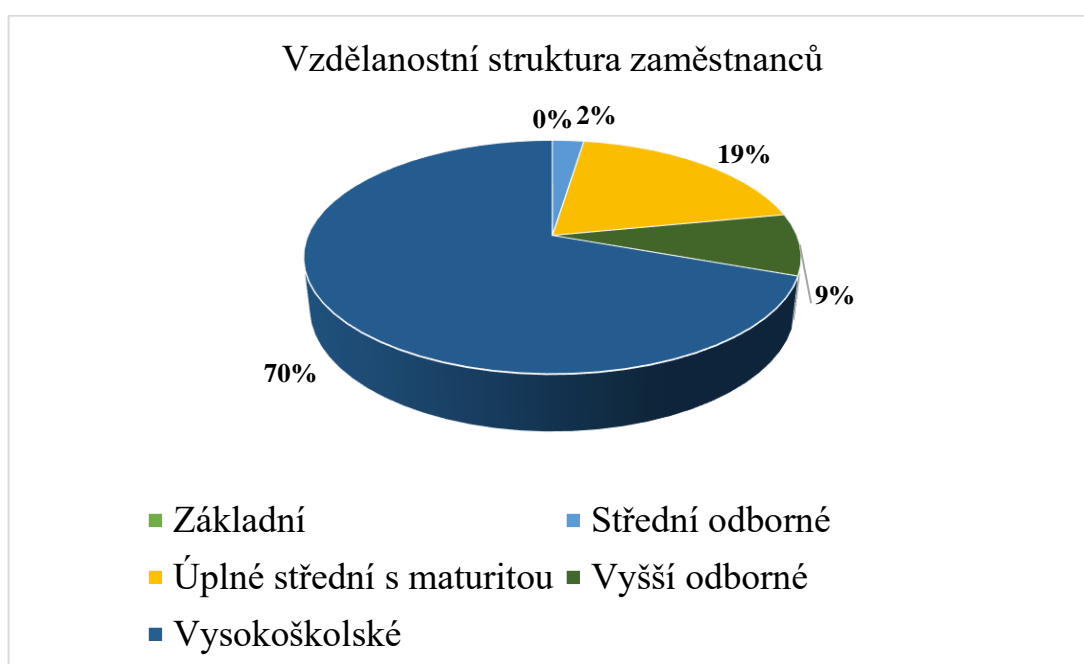
3. Uved'te nejvyšší dosažené vzdělání

V tabulce a grafu č. 3 je zobrazeno nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, kdy tyto ukazují, že 57 respondentů (70 %) z celkového počtu 82 dosáhlo vysokoškolského vzdělání. Varianta základního vzdělání, jakožto konečného stupně, nebyla zvolena žádným respondentem. Daná vzdělanostní struktura není nijak překvapivá, vzhledem ke kritériím nutným pro přijetí uchazeče o zaměstnání na MHMP, kdy převažuje požadavek na vysokoškolský stupeň vzdělání, a nelze tedy očekávat osoby s tímto typem vzdělání na referentských pozicích. Současně většině zaměstnanců s dosaženým úplným středním vzděláním byla udělena výjimka pro výkon pozice předpokládající ukončené vysokoškolské vzdělání, a to v návaznosti na délku praxe a dosažení věku.

Tabulka a graf č. 3: Vzdělanostní struktura respondentů

Vzdělanostní struktura	
Základní vzdělání	0
Střední odborné	2
Úplné střední s maturitou	16
Vyšší odborné	7
Vysokoškolské	57

Zdroj: vlastní zpracování



4. Při tvorbě individuálního plánu vzdělávání (IPV) se primárně zaměřujete na?

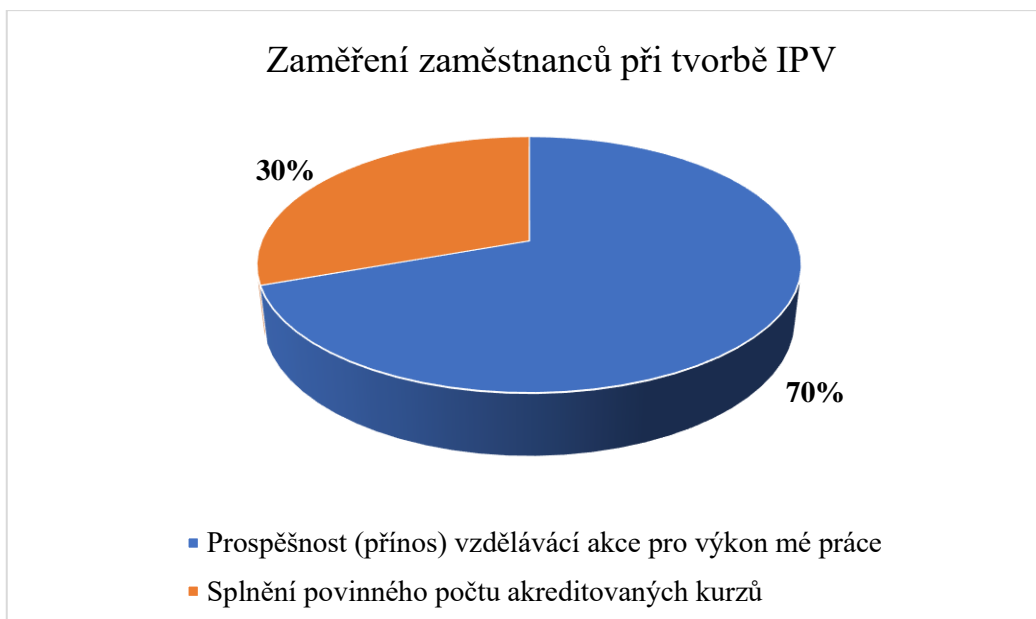
V dané otázce se autorka zaměřila na okolnosti, které respondenti primárně zvažují při procesu tvorby individuálního plánu vzdělávání (IPV), který jsou povinni ve spolupráci s nadřízeným zpracovat. Záměrem byla identifikace toho nejzásadnějšího faktoru, přičemž autorka cíleně omezila varianty odpovědi na předpokládané dvě nejzastoupenější. Z výsledků vyplývá, že 57 respondentů (70 %) se zaměřuje na faktor prospěšnosti vzdělávací akce a pouze 25 respondentů (30 %) připustilo, že se zaměřují na splnění povinného počtu akreditovaných kurzů dle platné legislativy. V návaznosti na uvedené výsledky si autorka klade otázku, nakolik byli respondenti ovlivněni tím, co se od nich v odpovědích očekává a zda byli k sobě zcela upřímní. V této souvislosti lze analogicky zmínit limity průzkumů, které se přímo dotazují respondentů na spokojenost s prací, kdy tyto nemusí odhalit zcela zásadní informace a respondenti často odpovídají kladně, přestože výtky jinak vyjadřují. Uvedené je způsobeno zejména skutečností, že respondenti nemusí být ochotni nespokojenost přiznat nebo si ji sami ani neuvědomují.⁷⁹

Tabulka a graf č. 4: Zaměření při tvorbě IPV

Při tvorbě IPV se primárně zaměřujete na:	
Prospěšnost (přínos) vzdělávací akce pro výkon mé práce	57
Splnění povinného počtu akreditovaných kurzů	25

Zdroj: vlastní zpracování

⁷⁹ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 870. ISBN 978-80-247-5258-7.



5. Při výběru dalšího vzdělávání je pro Vás hlavním kritériem?

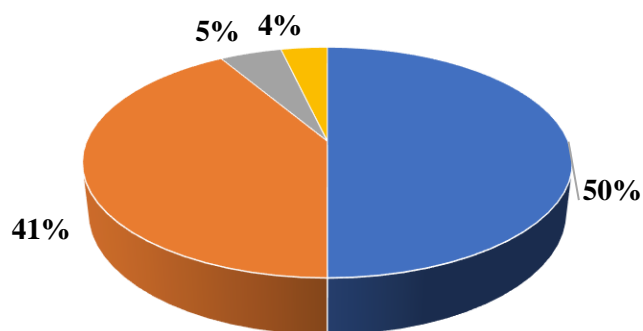
Další otázka dotazníku částečně souvisela s otázkou předchozí, neboť se opětovně zaměřila na kritéria respondentů při výběru dalšího profesního vzdělávání. Záměrem bylo prokázat skutečnou motivaci respondentů při výběru edukačních akcí. Dle odpovědí respondentů se jako nejpodstatnější kritérium jeví konkrétní téma vzdělávací akce, neboť variantu zvolilo 41 respondentů (50 %). Zároveň však 34 respondentů (41 %) označilo jako nejpodstatnější kritérium skutečnost, zda je kurz akreditovaný. Na základě toho lze dovodit, že upřednostňují obsahové zaměření vzdělávací akce před otázkou jeho akreditace. Současně však samotnou otázku akreditace respondenti uvádí jako druhou nejpodstatnější. Velmi okrajově respondenti zmínili kritérium formy vzdělávací akce (5 %) a kritérium časového rozsahu kurzu (4 %).

Tabulka a graf č. 5: Hlavní kritérium při výběru dalšího vzdělávání

Při výběru dalšího vzdělávání je pro Vás hlavním kritériem:	
Konkrétní téma (zaměření) vzdělávací akce	41
Zda je kurz akreditovaný	34
Forma vzdělávací akce (např. prezenční kurz, on-line forma)	4
Časový rozsah kurzu	3

Zdroj: vlastní zpracování

Hlavní kritérium zaměstnanců při výběru vzdělávací akce



- Konkrétní téma (zaměření) vzdělávací akce
- Zda je kurz akreditovaný
- Forma vzdělávací akce (např. prezenční kurz, on-line forma)
- Časový rozsah kurzu

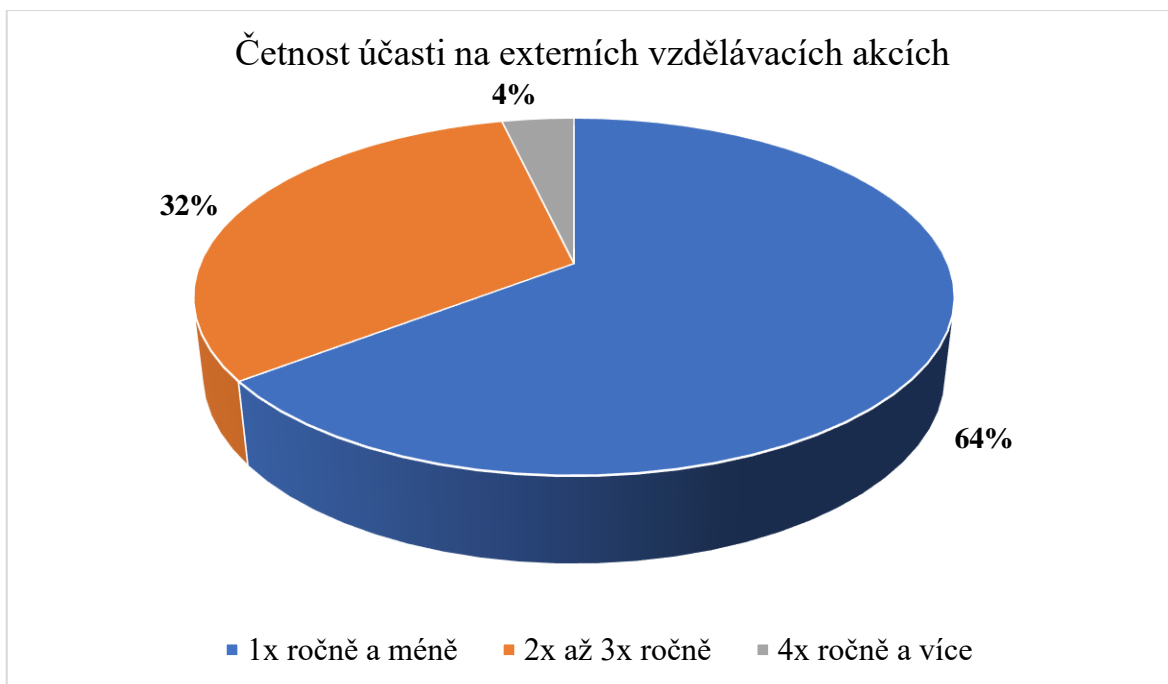
6. Jak často se účastníte externí vzdělávací akce (tzn. kurz nepořádá MHMP, ale jiný subjekt)?

Záměrem této otázky bylo prokázat nízkou míru účasti respondentů na externích vzdělávacích akcích, které jsou typicky neakreditované, účast na nich hrazená, obsahem ovšem pro zaměstnance atraktivní. Celkem 53 respondentů (64 %) sdělilo, že se účastní 1x ročně a méně, následovala možnost 2x až 3x ročně zvolená 26 respondenty (32 %) a 3 respondenti (4 %) označili účast 4x ročně a více.

Tabulka a graf č. 6: Účast na externí akci

Jak často se účastníte externí vzdělávací akce?	
1x ročně a méně	53
2x až 3x ročně	26
4x ročně a více	3

Zdroj: vlastní zpracování



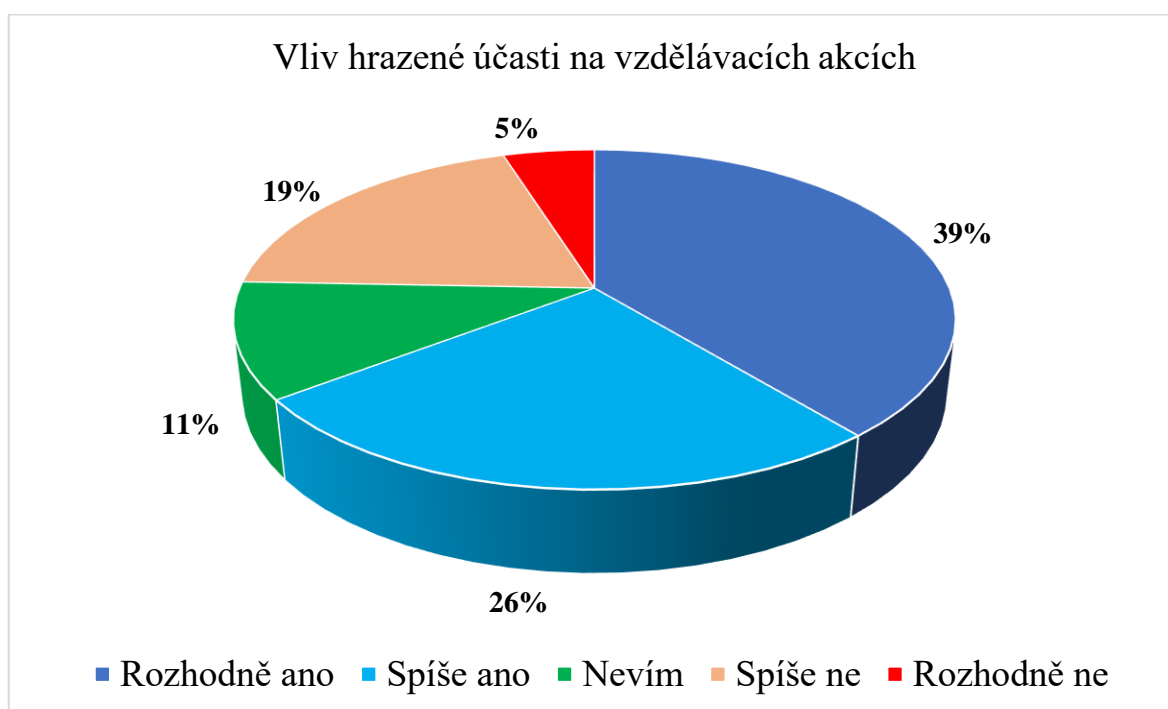
7. Ovlivňuje Vás při volbě vzdělávacích akcí, zda je účast na nich hrazená?

Shora uvedená otázka do jisté míry souvisí s předchozí zkoumanou, neboť drtivá většina externích vzdělávacích akcí je hrazená, což, jak autorka předpokládá, značně ovlivňuje motivaci respondentů se jich účastnit. Z odpovědí respondentů vyplývá, že 39 % je touto okolností rozhodně ovlivněna a 26 % je spíše ovlivněna. Pouze 4 respondenti (5 %) uvedli, že zjišťované kritérium je při volbě rozhodně neovlivňuje. Dané výsledky do jisté míry korelují s převažující nízkou účastí na externích akcích, vizte otázku č. 6. Přestože externí vzdělávací akce zpravidla hradí zaměstnavatel, finanční prostředky vyčleněné na tyto aktivity nejsou v poměru k počtu zaměstnanců nijak významné s ohledem na mnohdy vysoké ceny externích kurzů, a proto je často obtížné se individuálně na účasti na takovýto kurz s ohledem na finanční aspekt dohodnout se se zaměstnavatelem. Mimoto zaměstnanec musí účast na takovéto akci řádně odůvodnit. Tyto faktory mohou zaměstnance od snahy účastnit se externích kurzů spíše odradit.

Tabulka a graf č. 7: Vliv hrazených externích akcí

Ovlivňuje Vás při volbě vzdělávacích akcí, zda je účast na nich hrazená?	
Rozhodně ano	32
Spíše ano	21
Nevím	9
Spíše ne	16
Rozhodně ne	4

Zdroj: vlastní zpracování



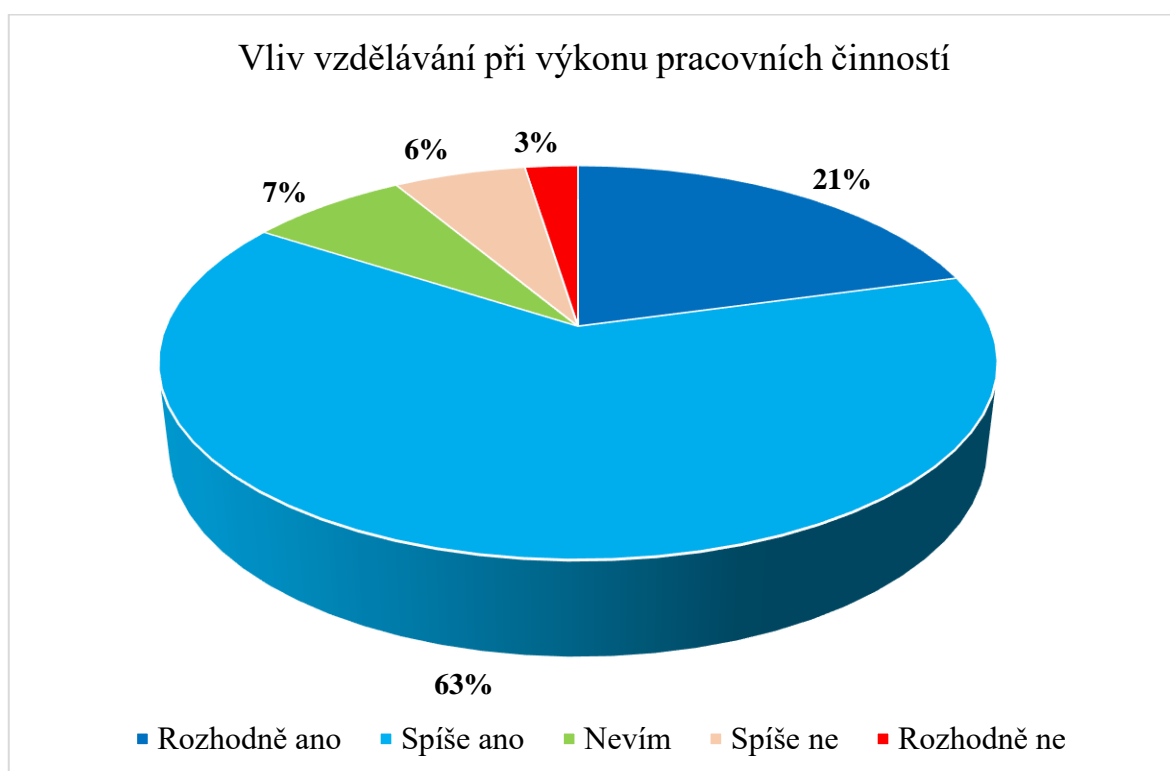
8. Pomáhá Vám povinné vzdělávání při výkonu pracovních činností?

V dané věci celkem 52 respondentů (63 %) vyslovilo názor, že povinné vzdělávání jim spíše pomáhá při výkonu pracovních činností. Volbu rozhodně ano zvolilo 17 respondentů (21 %). Sečteme-li kladné odpovědi, celých 84 % respondentů hodnotí povinné vzdělávání ve vztahu k jejich výkonu pracovních činností pozitivně. Pouze 2 respondenti (3 %) odpověděli, že vzdělávání jim rozhodně nepomáhá a 5 respondentů (6 %) uvedlo možnost, že jim spíše nepomáhá. Nerozhodně se k otázce postavilo 6 respondentů (7 %). Výsledky tedy naznačují, že systém vzdělávání do jisté míry uspokojuje vzdělávací potřeby zaměstnanců. Zároveň však z výsledků není zřejmé, zda je povinné vzdělávání dostačující pro jejich rozvoj a nemapuje případné mezery ve vzdělávání zaměstnanců.

Tabulka a graf č. 8: Vliv vzdělávání při výkonu činností

Pomáhá Vám povinné vzdělávání při výkonu pracovních činností?	
Rozhodně ano	17
Spíše ano	52
Nevím	6
Spíše ne	5
Rozhodně ne	2

Zdroj: vlastní zpracování



9. Považujete systém dalšího vzdělávání úředníků za efektivní?

Jako rozhodně efektivní hodnotí systém vzdělávání 11 respondentů (13 %). S mírnou výhradou, avšak stále za efektivní označilo systém 29 respondentů (35 %). Pro zjednodušení výsledků výzkumu lze dle některých pramenů spojit kladných odpovědí – rozhodně ano a spíše ano a záporných odpovědí – rozhodně ne a spíše ne.⁸⁰ Poté podle výsledků průzkumu mezi respondenty lze tedy konstatovat, že téměř polovina zaměstnanců (48 %), vezmeme-li

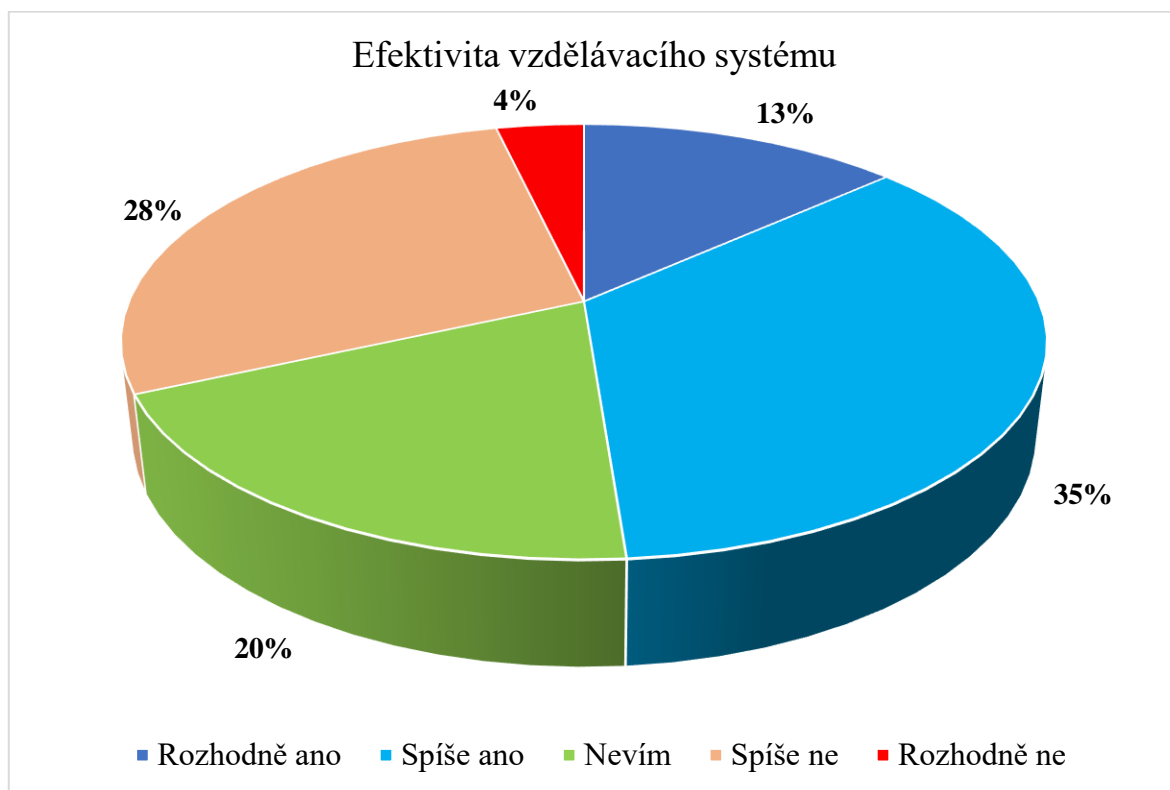
⁸⁰ Srov. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. s. 870. ISBN 978-80-247-5258-7.

v potaz souhrnně kladné odpovědi, považuje systém dalšího vzdělávání úředníků za efektivní. Současně 20 % respondentů se nepřiklonilo ke kladné ani záporné odpovědi. Pouze 3 respondenti (4 %) považují systém za jednoznačně neefektivní a 23 respondentů (28 %) vnímá systém za spíše neefektivní. Souhrnně se tedy k otázce efektivity staví negativně 32 % respondentů. Z uvedeného plyne, že zaměstnanci posuzují efektivitu jejich vzdělávání ne zcela jednoznačně, autorka vnímá jako významnou skutečnost, že 20 % respondentů se nebylo schopno rozhodnout, existuje zde tedy významný prostor pro zlepšení jejich hodnocení.

Tabulka a graf č. 9: Efektivita vzdělávacího systému

Považujete systém dalšího vzdělávání úředníků za efektivní?	
Rozhodně ano	11
Spíše ano	29
Nevím	16
Spíše ne	23
Rozhodně ne	3

Zdroj: vlastní zpracování



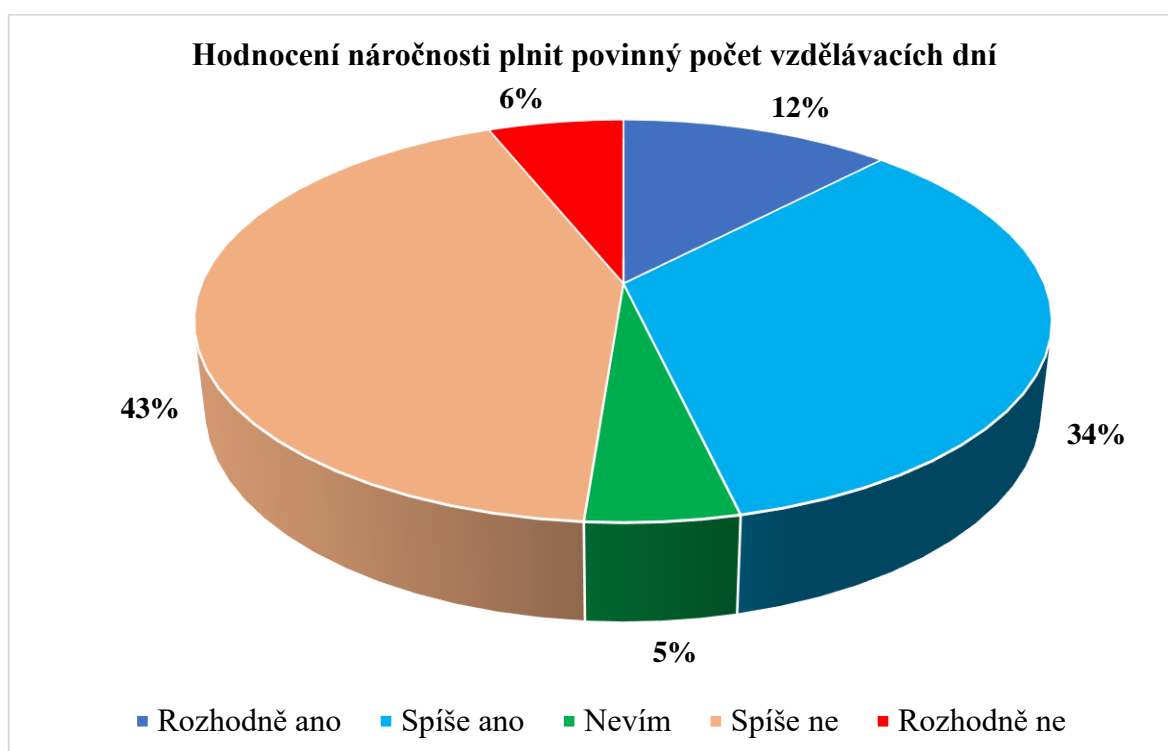
10. Je pro Vás náročné splnit povinný počet vzdělávacích dní dle příslušné zákonné normy?

Plnění povinného počtu akreditovaných kurzů ve smyslu příslušného zákona rozhodně považuje za náročné 10 respondentů (12 %), za spíše náročné 28 respondentů (34 %). Kladně tak v souhrnném počtu reagovalo 46 % respondentů. Odpověď spíše ne vybralo 35 respondentů (43 %) a odpověď rozhodně ne volilo 5 respondentů (6 %). Poněkud překvapivě s původními předpoklady souhrnných 49 % respondentů nehodnotí zkoumanou otázku jako náročnou. Současně 4 respondenti (5 %) označili možnost nevím. Zde autorka opět připomíná již avizovanou problematiku ochoty či schopnosti respondentů připustit si vlastní nespokojenost s daným stavem.

Tabulka a graf č. 10: Hodnocení náročnosti plnit povinný počet kurzů

Je pro Vás náročné splnit povinný počet vzdělávacích dní dle příslušné právní normy?	
Rozhodně ano	10
Spíše ano	28
Nevím	4
Spíše ne	35
Rozhodně ne	5

Zdroj: vlastní zpracování



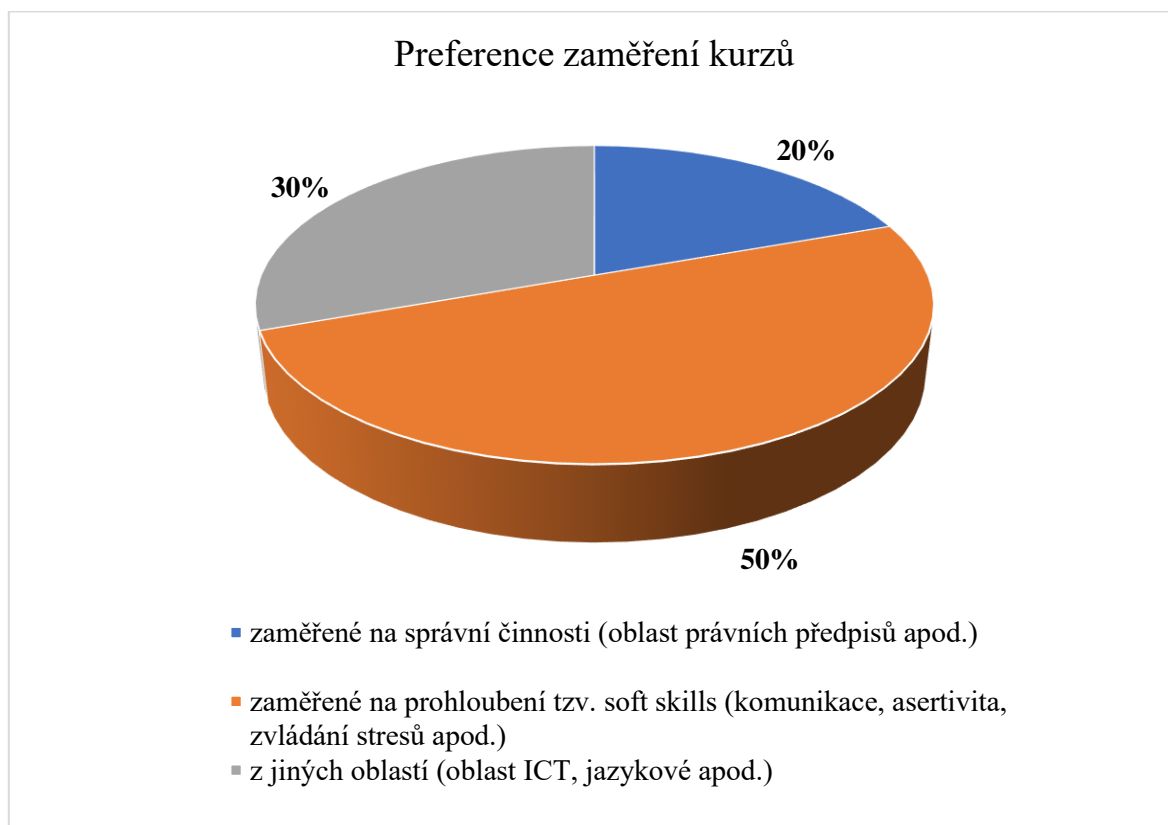
11. Pokud byste nebyl/a vázán legislativními požadavky na povinný počet vzdělávacích dní, vybíral/a byste si kurzy:

Tato otázka se zaměřuje se na hledisko, ve které z vymezených oblastí vnímají zaměstnanci MHMP potřebu vzdělávat se, pakliže nejsou omezeni legislativními podmínkami. Výsledky poměrně jasně ukazují jejich vyšší potřebu vzdělávání z oblasti kurzů zaměřených na prohlubování soft skills, když tuto variantu zvolilo 41 zaměstnanců (50 %), tedy polovina respondentů. Vzdělávání zaměřené na správní činnosti uvedlo 16 zaměstnanců (20 %) a vzdělávání z jiných oblastí 25 zaměstnanců (30 %).

Tabulka a graf č. 11: Preference zaměření kurzu

Pokud byste nebyl/a vázán/a legislativními požadavky na povinný počet vzdělávacích dní, vybíral/a byste si kurzy:	
zaměřené na správní činnosti (oblast právních předpisů apod.)	16
zaměřené na prohloubení tzv. soft skills (komunikace, asertivita, zvládání stresů apod.)	41
z jiných oblastí (oblast ICT, jazykové apod.)	25

Zdroj: vlastní zpracování



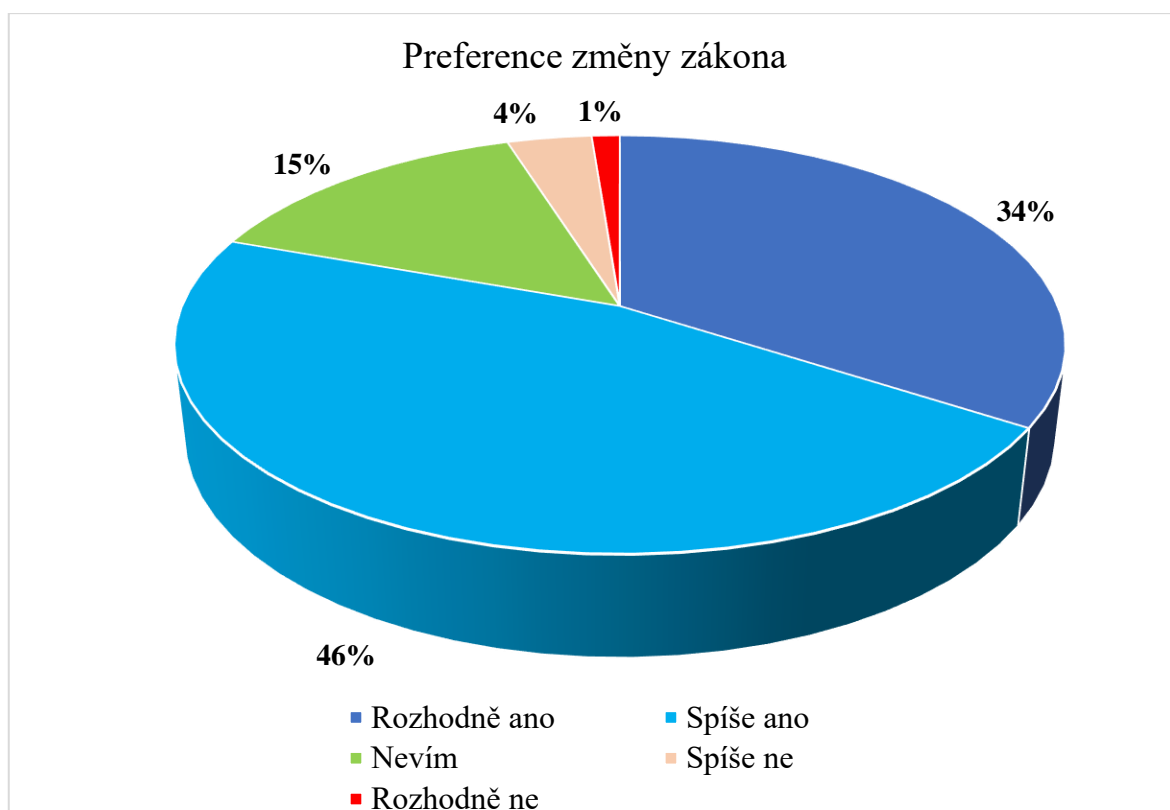
12. Uvítal/a byste změnu zákonného rámce pro oblast dalšího profesního vzdělávání úředníků?

Změnu zákona by rozhodně uvítalo 28 respondentů (34 %) a 38 respondentů (46 %) by změnu spíše uvítalo. Drtivá většina zaměstnanců (80 %) se tedy kloní k úpravě podoby zákona. Pouze 1 respondent (1 %) vyslovil názor příslušný zákon rozhodně neměnit a 3 respondenti (4 %) uvedli názor spíše zákon neměnit. Negativní odpověď na otázku uvedli 4 respondenti (5 %). Dále výsledky vypovídají o tom, že 12 respondentů (15 %). Možná neochota vyjádřit kladný či záporný názor na legislativní úpravu vzdělávání úředníků může, dle mínění autorky, plynout ze skutečnosti, že si respondenti nebyli jisti svou znalostí zákonné normy, rovněž otázka mohla být formulována příliš široce, což znesnadnilo jejich rozhodování. Ze shora uvedeného lze dovodit, že s aktuálně platnou podobou zákona dalšího profesního vzdělávání většina zaměstnanců není spokojena.

Tabulka a graf č. 12: Preference změny zákona

Uvítal/a byste změnu zákonného rámce pro oblast dalšího profesního vzdělávání úředníků?	
Rozhodně ano	28
Spíše ano	38
Nevím	12
Spíše ne	3
Rozhodně ne	1

Zdroj: vlastní zpracování



13. Považujete vzdělávání úředníků za důležité?

Na závěrečnou otázku kladně odpovědělo 76 respondentů (93 %). Pouze 2 respondenti (2 %) nepovažují vzdělávání úředníků za důležité a 4 respondenti (5 %) se nepřiklonili k žádné z předchozích možností. Z velmi pozitivní zjištění autorka pokládá, že dle výsledků šetření jsou si respondenti jednoznačně vědomi důležitosti dalšího profesního vzdělávání.

Tabulka a graf č. 13: Vnímání důležitosti vzdělávání

Považujete vzdělávání úředníků za důležité?	
Ano	76
Nevím	4
Ne	2

Zdroj: vlastní zpracování



4.6 Shrnutí výsledků

Výzkumné otázky cílily na zjištění, zda je vzdělávání pro úředníky důležité a zda jeho současnou podobu považují za efektivní, případně, zda by uvítali změnu systému, potažmo jeho legislativního rámce. Autorka se zejména zaměřila na předpoklad, že při výběru vzdělávacích akcí úředníci preferují kurzy akreditované.

Z provedeného šetření zcela zřejmě vyplynulo, že zaměstnanci MHMP si uvědomují význam dalšího profesní vzdělávání, neboť drtivá většina z nich v šetření odpověděla, že vzdělávání považuje za důležité. Dle výsledků tak lze dovodit potřebu zaměstnanců se dále profesně vzdělávat a rozvíjet. Shora uvedené výsledky jsou dle mínění autorky pozitivní.

Zároveň u otázky, zda povinné vzdělávání zaměstnancům MHMP pomáhá při výkonu pracovních činností, se nadpoloviční většina z nich spíše klonila ke kladné odpovědi a téměř pětina zaměstnanců volila jednoznačně kladnou odpověď. Zjištěné lze hodnotit jako příznivý výsledek.

Velmi podstatnou oblastí výzkumu v celkovém kontextu jsou taktéž názory zaměstnanců MHMP na efektivitu systému dalšího vzdělávání úředníků. Výsledné odpovědi nebyly tak jednoznačné v porovnání s předchozími otázkami, neboť více než třetina zaměstnanců MHMP považuje systém za spíše efektivní a současně více než čtvrtina jej hodnotí za spíše neefektivní. Téměř pětina z oslovených zaměstnanců MHMP neumí na otázku týkající se efektivity odpovědět a nepřikládání se ke kladné ani k záporné odpovědi. Pro lepší ilustraci výsledku lze hodnotit souhrnně pouze kladné a pouze záporné odpovědi respondentů, poté je patrné, že téměř polovina zaměstnanců MHMP označuje systém dalšího vzdělávání úředníků za efektivní a více než třetina zaměstnanců systém posuzuje jako neefektivní. Dané výsledky, tak jak je interpretuje autorka, mohou v kontextu odpovědí na ostatní výzkumné otázky nasvědčovat tomu, že zaměstnanci MHMP nejsou zcela spokojeni se systémem vzdělávání, i přesto, že svou nespokojenost zcela otevřeně v této konkrétní otázce neprojevují.

V návaznosti na posuzování efektivitu systému vzdělávání z hlediska zaměstnanců MHMP byli tito při šetření rovněž dotazováni, zda by uvítali změnu legislativního rámce dalšího profesního vzdělávání úředníků. Zjištěné výsledky ukazují, že převážná většina zaměstnanců MHMP by změnu legislativy uvítala. Následkem čehož lze dovodit, že s aktuálně platnou podobou zákona upravující dalšího profesního vzdělávání převážná většina zaměstnanců MHMP není spokojena. Lze tak předpokládat, že vzdělávací potřeby pohledem zaměstnanců MHMP nejsou dostatečně naplněné, pakliže je projevena vůle ke změně v tak vysoké míře.

Hlavní záměr autorky, potvrdit předpoklad, že zaměstnanci MHMP se při výběru vzdělávacích akcí v rámci tvorby individuálního plánu vzdělávání primárně zaměřují na splnění povinného počtu vzdělávacích dnů, odpovědi respondentů nepotvrdily, naopak ukázaly, že zaměstnanci MHMP při tvorbě individuálního plánu vzdělávání upřednostňují faktor prospěšnosti (přínos) vzdělávací akce pro jejich práci.

Výzkum kladl respondentům též otázku, jaké kritérium při výběru dalšího vzdělávání považují za nejpodstatnější, přičemž nejčastěji zaměstnanci MHMP udávali jako hlavní kritérium konkrétní téma (zaměření) vzdělávací akce, a to celá polovina zkoumaného vzorku. Jako v pořadí druhé nejčastější kritérium zaměstnanci MHMP označili skutečnost, zda je kurz akreditovaný, přičemž rozdíl mezi prvním a druhým kritériem z hlediska četnosti

byl zcela nepatrný. V odpovědích respondentů tak lze vysledovat jistý rozpor, který autorka spatřuje v tom ohledu, že zaměstnanci MHMP v převažující většině popřeli výběr edukačních akcí na základě existence akreditace jednotlivých kurzů při tvorbě jejich individuálních plánů vzdělávání. Současně však v otázce týkající se hlavního kritéria při výběru vzdělávací akce již kritérium volby podle akreditace edukační akce získalo výrazné zastoupení. V této souvislosti autorka opětovně upozorňuje na již zmíněné limity prováděných výzkumů a rovněž otázku ochoty respondentů v průzkumu přiznat, zvláště pak tuší-li, jaká odpověď je spíše od nich očekávána, případně společensky tolerována.

Dle získaných výsledků je rovněž patrné, že splnit povinný počet vzdělávacích dní ve smyslu příslušné právní normy nepovažuje téměř polovina zaměstnanců MHMP za náročné. Zároveň se výzkum zaměřil na hledisko, ve které z vymezených oblastí vnímají zaměstnanci MHMP potřebu vzdělávat se, pakliže by nebyli vázáni legislativními požadavky na povinný počet vzdělávacích dnů. Výsledky poměrně jasně naznačují potřebu zaměstnanců MHMP vzdělávat se v oblasti kurzů zaměřených na prohlubování soft skills. V této souvislosti musí autorka zdůraznit, že převážná většina těchto kurzů není akreditována.

Provedené šetření mimo jiné prokázalo nízkou míru účasti zaměstnanců MHMP na externích vzdělávacích akcích, přičemž tyto výsledky korelují se skutečností, že účast na externích akcích je hrazená, což snižuje motivaci zaměstnanců MHMP se jich účastnit. Mimoto, ze zkušenosti autorky i jejích mnoha kolegů, lze vyvodit zřejmou náročnost individuální domluvy se zaměstnavatelem ve věci jejich účasti na těchto akcích.

V návaznosti na shora uvedené lze konstatovat, že stanovená hypotéza o tom, že zaměstnanci MHMP v dalším profesním vzdělávání nejvíce orientují (zaměřují) na splnění povinného počtu vzdělávacích dní nebyla potvrzena. Výsledky výzkumu v některých aspektech, a stejně tak i osobní zkušenost autorky, ovšem do jisté míry naznačují, že splnění normativního počtu vzdělávacích dní bude pro zaměstnance MHMP velmi klíčovým faktorem ovlivňujícím jejich motivaci účastnit se vzdělávací akce.

Autorka si je vědoma limitů šetření, které nemapuje konkrétní vzdělávací potřeby zaměstnanců a též se nezabývá reálnou nabídkou vzdělávacích akcí. Cílem šetření bylo zjistit názory u vybraného vzorku zaměstnanců MHMP na další profesní vzdělávání, přičemž se zaměřilo na otázku, zda určujícím faktorem pro zaměstnance není otázka splnění povinného

počtu vzdělávacích dní. Realizované šetření tak bylo spíše vodítkem, zda je aktuální podoba vzdělávání pro zaměstnance MHMP vyhovující, a to právě v návaznosti na zjištěné názory zaměstnanců, ambicí bylo tedy spíše ukázat, jakým směrem cílit úpravy v systému vzdělávání zaměstnanců a zda je vůbec třeba změnu iniciovat. Přičemž získané výsledky potřebě zaměstnanců MHMP systém vzdělávání modifikovat nasvědčují.

Pakliže by autorka textu měla vyvodit doporučení pro vybrané pracoviště, zaměřila by pozornost na fázi identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb zaměstnanců, a to kupříkladu formou průzkumu mezi zaměstnanci tak, aby byly konkrétně vytyčeny oblasti, v nichž pociťují deficity nebo potřebu rozvoje určité oblasti. A to zejména s ohledem na ne zcela přesvědčivé výsledky výzkumu týkající se názoru zaměstnanců MHMP na efektivitu systému vzdělávání. Je nezbytné vzdělávací potřeby jasně definovat, jedině tak mohou být satureovány skutečné požadavky zaměstnanců na jejich rozvoj a vzdělávání. Nadto výsledky provedeného výzkumu jednoznačně naznačují přesvědčení zaměstnanců o významu dalšího profesního vzdělávání, lze tak očekávat pravděpodobnou ochotu zaměstnanců se na daném procesu podílet, pakliže budou adekvátně motivováni. Současně v textu již výše avizovaná analýza efektivnosti vzdělávání zaměstnanců v prostředí MHMP, jež má být realizována každý kalendářní rok jako úkol Odboru personálního, nesmí být směrem k zaměstnancům v praxi naplňována pouze formálně, s výsledky analýz, které jsou v praxi často opomíjeny, je nutné dále pracovat a v návaznosti na ně realizovat vhodné kroky. Současně by autorka vybranému úřadu doporučila více se zapojit do iniciativ podporujících legislativní změny u příslušného ministerstva tak, aby zaměstnanci MHMP mohli volit edukační akce dle svých potřeb a priorit, na místo důrazu na kvantitu těchto akcí ve smyslu platné legislativy.

ZÁVĚR

Oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků ve společnosti již několik desítek let kontinuálně nabývá na významu, stejně tak jako otázka všeživotního vzdělávání. Úhly pohledu, teoretická východiska i užívané pojmosloví se v průběhu těchto let pochopitelně mění, základní důvody zájmu o daná témata se však nemění. Za hlavní faktor, proč se k daným tématům obrací nejen vědečtí pracovníci, lze označit postupující vývoj společnosti a na něj navazující změny, s nimiž se následně musíme vyrovnávat. Současný svět a postmoderní společnost, v níž žijeme, klade na jedince, instituce i vlády jednotlivých států stále vyšší nároky, všichni jsou bez výjimky nuceni přizpůsobovat se neustále se měnícím sociálním podmínkám. Stále větší pozornost je oblasti rozvoje a vzdělávání věnována i na úrovni firem a organizací, a to v kontextu snahy o dosažení růstu zisků, konkurence schopnosti a v neposlední řadě rozvoje lidského potenciálu, jakožto nejdůležitějšího kapitálu. Z hlediska zaměstnanců se pak jedná především o nutnost zvládat nároky měnících se pracovních podmínek a požadavků na znalosti, dovednosti, kvalifikaci a kompetence potřebné při pracovní činnosti. Pracovníci již nevystačí s rozsahem znalostí a dovedností získaných v rámci přípravy na povolání, a to bez ohledu na dosažený stupeň počátečního vzdělání.

Ve skrze obdobné motivy k rozvoji a vzdělávání svých zaměstnanců by měly působit rovněž na státní úrovni, neboť cílem státu by mělo být zajištění efektivního fungování státních institucí a veřejné správy. A je více než zřejmé, že bez vzdělaných, profesně kompetentních úředníků tohoto cíle nelze dosáhnout.

Tato práce měla za cíl dotazníkovým šetřením identifikovat názory zaměstnanců Magistrátu hl. m. Prahy na další profesní vzdělávání, jeho možnosti, důležitost a efektivitu. Současně se zaměřit zejména na otázku, zda u akreditovaných kurzů není určující kvantita místo kvality. V návaznosti na uvedené potvrdit či vyvrátit hypotézu, že zaměstnanci MHMP se v dalším profesním vzdělávání nejvíce orientují (zaměřují) na splnění povinného počtu vzdělávacích dní.

V rámci teoretické části autorka nejprve identifikovala základní teoretická východiska z oblasti vzdělávání dospělých. Blíže charakterizovala zejména vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci. Dále se věnovala tématu veřejné správy optikou vybraných

strategických dokumentů a v závěru identifikuje problematiku vzdělávání úředníků územně samosprávných celků, legislativního ukotvení dané oblasti a současně charakterizovala samotný systém vzdělávání a jeho samostatné součásti.

V praktické části bylo charakterizováno vybrané pracoviště, jeho působnost a organizační strategie. Dále se autorka věnovala charakteristice realizovaného výzkumu, vymezení jeho cíle a výzkumných otázek, přičemž podrobně popsala výsledky dotazníkového šetření, včetně jejich grafického ztvárnění. V závěru praktické části autorka výsledky provedeného šetření shrnula, přičemž dopěla k závěru, že stanovená hypotéza nebyla potvrzena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3997-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-239-0.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

ČESKO. Zákon č. 131/2000 Sb., o hlavním městě Praze, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-11-01].

ČESKO. Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávních celků a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-26].

ČESKO. Vyhláška č. 512/2002 Sb., o zvláštní odborné způsobilosti úředníků územních samosprávních celků, ve znění pozdějších předpisů. In: *ASPI* [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-09-30].

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

MAGISTRÁT HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. *Strategie řízení a rozvoje Magistrátu hlavního města Prahy do roku 2020*. [online]. Praha: Magistrát hlavního města Prahy [cit. 1.11.2022]. Dostupné z: https://www.praha.eu/public/3a/1d/60/2093667_706670_Strategie_rizeni_a_rozvoje_Magistratu_hlavniho_mesta_Prahy_do_roku_2020.pdf.

MINISTERSTVO VNITRA. *Klientsky orientovaná veřejná správa 2030. Koncepce rozvoje veřejné správy na období let 2021-2030*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 31.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/koncepce-klientsky-orientovana-verejna-sprava-2030.aspx>.

MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu veřejné správy České republiky za rok 2021*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 20.10.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vyrocní-zpravy-o-stavu-verejne-spravy.aspx>.

MINISTERSTVO VNITRA. *Výroční zpráva o stavu vzdělávání úředníků územně samosprávných celků v České republice 2020*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra [cit. 20.11.2022]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/vyrocní-zprava-o-stavu-vzdelavani-uredniku-uzemnich-samospravných-celku-v-ceske-republice-v-roce-2020.aspx>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Life-long learning – celoživotní vzdělávání*. [online]. 2014. roč. 4, č. 1, s. 8-22. [cit. 5.10.2022]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/vyzkum_efektivnosti_vzdelavani_dospelych_jan.prucha.pdf.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tab. a graf č. 1: Pohlavní struktura respondentů (vlastní zdroj)	42
Tab. a graf č. 2: Věková struktura respondentů (vlastní zdroj)	43
Tab. a graf č. 3: Vzdelanostní struktura respondentů (vlastní zdroj)	44
Tab. a graf č. 4: Zaměření při tvorbě vzdělávacího plánu (vlastní zdroj)	45
Tab. a graf č. 5: Hlavní kritérium při výběru dalšího vzdělávání (vlastní zdroj)	46
Tab. a graf č. 6: Účast na externí akci (vlastní zdroj)	47
Tab. a graf č. 7: Vliv hrazených externích akcí (vlastní zdroj)	49
Tab. a graf č. 8: Vliv vzdělávání při výkonu činností (vlastní zdroj)	50
Tab. a graf č. 9: Efektivita vzdělávacího systému (vlastní zdroj)	51
Tab. a graf č. 10: Hodnocení náročnosti plnit povinný počet dní (vlastní zdroj)	52
Tab. a graf č. 11: Preference zaměření kurzu (vlastní zdroj)	53
Tab. a graf č. 12: Preference změny zákona (vlastní zdroj)	54
Tab. a graf č. 13: Vnímání důležitosti vzdělávání (vlastní zdroj)	55

SEZNAM PŘÍLOH

1. vzor dotazníku
2. poster (formát pdf.)

PŘÍLOHA – VZOR DOTAZNÍKU

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

dovolte mi, prosím, obrátit se na Vás se žádostí o zapojení se do výzkumu prováděného v rámci bakalářské práce, a to v souvislosti se studiem 3. ročníku Masarykova ústavu vyšších studií při ČVUT v Praze, oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Cílem bakalářské práce je zmapovat názory zaměstnanců Magistrátu hl. m. Prahy na další profesní vzdělávání ukládané jim zákonem, jeho význam, důležitost a efektivitu.

Vyplnění dotazníku je anonymní, probíhá na níže uvedeném odkaze a zabere Vám nejvýše 5 minut. Dotazník obsahuje pouze uzavřené otázky a veškeré získané údaje budou využity výhradně k účelům zpracování dotazníkové šetření pro danou bakalářskou práci.

Děkuji za Váš čas a za vaše odpovědi.

1. Uveďte pohlaví:

- muž
- žena

2. Uveďte věk:

- 18 až 30 let
- 31 až 45 let
- 46 až 60 let
- 61 let a více

3. Uveďte nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní
- střední odborné
- úplné střední s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské

4. Při tvorbě individuálního plánu vzdělávání se primárně zaměřujete na:

- prospěšnost (přínos) vzdělávací akce (kurzu) pro výkon mé práce
- splnění povinného počtu akreditovaných kurzů

5. Při výběru dalšího vzdělávání je pro Vás hlavním kritériem:

- konkrétní téma (zaměření) vybrané vzdělávací akce (kurzu)
- zda je kurz akreditovaný
- časový rozsah kurzu
- forma vzdělávací akce (např. prezenční kurz, on-line forma)

6. Jak často se účastníte externí vzdělávací akce (tzn. kurz nepořádá MHMP, ale jiný subjekt):

- 1x ročně a méně
- 2x až 3x ročně
- 4x ročně a více

7. Ovlivňuje Vás při volbě externích akcí, zda je účast na nich hrazená?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

8. Pomáhá Vám povinné vzdělávání při výkonu pracovních činností?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

9. Považujete systém dalšího vzdělávání úředníků za efektivní?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

10. Je pro Vás náročné splnit povinný počet vzdělávacích dní dle příslušné zákonné normy?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

11. Pokud byste nebyl/a vázán/a legislativními požadavky na povinný počet vzdělávacích dní, vybíral/a byste si kurzy:

- zaměřené na správní činnosti (oblast právních předpisů apod.)
- zaměřené na prohloubení tzv. soft skills (komunikace, asertivita, zvládání stresů apod.)
- z jiných oblastí (oblast ICT, jazykové apod.)

12. Uvítal/a byste změnu zákonného rámce pro oblast dalšího profesního vzdělávání úředníků?

- rozhodně ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- rozhodně ne

13. Považujete vzdělávání úředníků za důležité?

- ano
- ne