

Univerzita Pardubice  
Fakulta ekonomicko-správní

System rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku

Diplomová práce

Univerzita Pardubice  
Fakulta ekonomicko-správní  
Akademický rok: 2024/2025

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Ročárková**  
Osobní číslo: **E23124**  
Studijní program: **N0413A050009 Ekonomika a management**  
Specializace: **Ekonomika a management podniku**  
Téma práce: **Systém rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku**  
Zadávací katedra: **Ústav podnikové ekonomiky a managementu**

## Zásady pro vypracování

Cílem diplomové práce je zhodnotit kvalitu systému rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku v kontextu používaných přístupů, metod a nástrojů.

Osnova:

- Stanovení metod zpracování diplomové práce.
- Vymezení teoretických pojmů v oblasti vzdělávání pracovníků.
- Charakteristika vybraného podniku.
- Analýza systému rozvoje a vzdělávání v konkrétním podniku.
- Zhodnocení výsledků analýzy systému, návrhy a doporučení.
- Formulace závěrů.

Rozsah pracovní zprávy: **cca 50 stran**  
Rozsah grafických prací:  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 15th edition. London: Kogan Page, 2020. ISBN 978-1-78966-103-3.  
BARTÁK, Jan. *Osobnostní management. Pedagogika*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3114-3.  
KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.  
PETŘÍKOVÁ, Růžena, Šárka JANKŮ a Zdenka HOFBRUCKEROVÁ. *Lidé v procesech řízení: (o kvalitě, znalostech, odpovědnosti a udržitelném rozvoji)*. Průhonice: Professional Publishing, 2020. ISBN 978-80-88260-43-1.  
ŠIKÝŘ, Martin. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. *Manažer*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5870-1.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Ing. Michaela Kotková Strítěská, Ph.D.**  
Ústav podnikové ekonomiky a managementu

Datum zadání diplomové práce: **1. září 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2025**

**prof. Ing. Jan Stejskal, Ph.D.** v.r.  
děkan

LS.

**prof. Ing. et Ing. Renáta Myšková, Ph.D.** v.r.  
garant studijního programu

V Pardubicích dne 1. září 2024

Prohlašuji:

Práci s názvem Systém rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 23. 4. 2025

Eliška Ročárková v.r.

## **PODĚKOVÁNÍ:**

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce doc. Ing. Michaele Kotkové Stříteské, Ph.D. za její odbornou pomoc a cenné připomínky při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat paní Aleně Lauterkrancové za její čas, ochotu a spolupráci.

## **ANOTACE**

*Tato práce se zabývá systémem rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků společnosti Enteria a.s. a její dceřiné společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. Cílem práce je zhodnotit kvalitu stávajícího systému rozvoje a vzdělávání v kontextu používaných přístupů, metod a nástrojů. První část definuje odbornou problematiku, druhá analyzuje stávající systém rozvoje a vzdělávání ve vazbě na strategický a systematický přístup. V závěru jsou uvedena doporučení pro zkvalitnění systému rozvoje a vzdělávání ve společnosti.*

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

*Rozvoj a vzdělávání zaměstnanců, strategický rozvoj a vzdělávání, systematický cyklus rozvoje a vzdělávání, kompetenční přístup*

## **TITLE**

*System of employee development and education in a particular company*

## **ANNOTATION**

*This thesis examines the development and education system for managerial staff at the company Enteria a.s. and its subsidiary Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. The objective of the thesis is to assess the quality of the current development and training system in the context of the approaches, methods, and tools applied. The first part outlines the theoretical framework, while the second part analyzes the existing system with regard to its strategic and systematic orientation. The concluding section provides recommendations aimed at enhancing the development and training system within the company.*

## **KEYWORDS**

*Employee development and education, strategic development and education, systematic cycle of development and education, competency-based approach*

## OBSAH

ÚVOD.....	11
1 SYSTEMATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ.....	12
1.1 Oblasti formování pracovních schopností .....	12
1.2 Učící se a znalostní společnost .....	14
1.3 Strategické vzdělávání a rozvoj .....	15
1.4 Cyklus systematického vzdělávání a rozvoje .....	19
1.4.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb .....	19
1.4.2 Plánování vzdělávání .....	21
1.4.3 Realizace vzdělávání.....	22
1.4.4 Vyhodnocování vzdělávání.....	23
2 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE.....	30
2.1 Metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti .....	32
2.2 Metody vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště .....	33
2.3 Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků.....	34
2.4 Legislativa a povinné vzdělávání zaměstnanců .....	36
2.5 Bariéry a problémy vzdělávání a rozvoje ve firmách.....	37
2.6 Kvalitní systém vzdělávání a rozvoje .....	38
3 PŘEDSTAVENÍ SPOLEČNOSTI A STÁVAJÍCÍHO SYSTÉMU ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ .....	41
3.1 Holding Enteria a.s. ....	41
3.2 Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. ....	42
3.3 Stávající systém vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.....	43
3.4 Oblasti vzdělávání.....	44
4 ANALÝZA SYSTÉMU ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ V KONKRÉTNÍM PODNIKU	47
4.1 Metodika zpracování diplomové práce.....	47

4.2	Kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání.....	48
4.3	Analýza kvality systému rozvoje a vzdělávání.....	49
4.3.1	Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb .....	50
4.3.2	Plánování vzdělávání a systém kontroly.....	53
4.3.3	Realizace vzdělávání.....	54
4.3.4	Vyhodnocování vzdělávání a systém kontroly .....	54
5	SHRNUTÍ ANALÝZY A NÁVRHY A DOPORUČENÍ.....	59
5.1	Zhodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání .....	59
5.2	Návrhy a doporučení.....	61
	ZÁVĚR.....	68
	POUŽITÁ LITERATURA .....	69
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

## SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek 1: Vztah učení (se), rozvoje a vzdělávání .....	13
Obrázek 2: Hierarchie jednotlivých úrovní strategií.....	16
Obrázek 3: Osy strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků.....	18
Obrázek 4: Cyklus vzdělávání pracovníků .....	19
Obrázek 5: Model procesu identifikace potřeb vzdělávání .....	20
Obrázek 6: Prvky procesu realizace vzdělávání .....	22
Obrázek 7: Základní vztahy mezi jednotlivými perspektivami metodiky BSC .....	28
Obrázek 8: Rámec měření učení se a růstu.....	29
Obrázek 9: Model pro koncepci blended learningu.....	31
Obrázek 10: Schéma organizační struktury a dceřiné společnosti Enteria a.s.....	41
Obrázek 11: Organizační struktura společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. ....	42
Obrázek 12: Organizační schéma personálních pozic .....	43

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání .....	48
Tabulka 2: Klíčové kompetence tří úrovní managementu.....	51
Tabulka 3: Ukázka klíčové kompetence a indikátorů naplnění .....	52
Tabulka 4: Shrnutí analýzy stávajícího systému rozvoje a vzdělávání .....	60

## SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

AI	artificial intelligence
Apod.	a podobně
BARS	Behaviourally Anchored Rating Scales
BIM	Building Information Modeling
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
BSC	balanced scorecard
DF	dceřiná firma
F2F	face to face
FIDIC	Fédération Internationale Des Ingénieurs-Conseils
Kč	koruna česká
Např.	například
PO	požární ochrana
TQM	total quality management
Tzn.	to znamená
Tzv.	takzvaný

## ÚVOD

Lidské zdroje představují jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících výkonnost a konkurenceschopnost společnosti. Kvalitní systém rozvoje a vzdělávání zaměstnanců se v současné době rychlého technologického pokroku a změn stává klíčovým nástrojem dlouhodobé prosperity. Investice do lidských zdrojů podporují nejen profesní růst zaměstnanců samotných, ale zároveň jsou zásadním faktorem pro zvyšování efektivity a adaptability celé organizace.

Cílem této diplomové práce je zhodnotit kvalitu systému rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku v kontextu používaných přístupů, metod a nástrojů. Tato práce je zaměřena na systém rozvoje a vzdělávání holdingu Enteria a.s. a její dceřiné společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. Tato společnost působí v oblasti stavebnictví, která se vyznačuje rychlým vývojem technologií, častými změnami legislativy a vysokými nároky na bezpečnost práce, z toho důvodu má pravidelné vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v této oblasti nezastupitelnou roli.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část vymezuje teoretická východiska kvalitního systému rozvoje a vzdělávání – strategický přístup a cyklus systematického rozvoje a vzdělávání. Dále jsou popsány formy a metody, je zdůrazněna potřeba a význam vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků, legislativní východiska a možné bariéry vzdělávání a rozvoje pracovníků.

Druhá část je věnována holdingu Enteria a.s. a její dceřiné společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s., obsahuje stručné představení těchto společností. Následuje analýza stávajícího systému rozvoje a vzdělávání v kontextu využívaných přístupů, metod a nástrojů. Poslední kapitola obsahuje návrhy a doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění systému rozvoje a vzdělávání a tím i ke zvyšování celkové výkonnosti organizace.

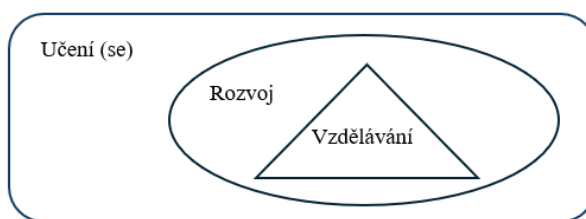
# 1 SYSTEMATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ

Řízení lidských zdrojů je nejdůležitější oblastí řízení organizace, jelikož lidské zdroje udržují v chodu zdroje ostatní – materiální, finanční a informační. Úkolem řízení lidských zdrojů je zvyšovat a zlepšovat výkonnost organizace; toho lze docílit neustálým zlepšováním využívaných zdrojů. Jednou z činností řízení lidských zdrojů vedoucích ke zlepšování využívaných zdrojů je vzdělávání pracovníků (Koubek, 2015, s. 13–14).

Větší důraz na zkvalitňování a rozvoj materiálních i lidských zdrojů začaly podniky klást ke konci 20. století; zároveň se na rozvoj lidského kapitálu přestávalo nahlížet jako na náklady podniku, ale jako na investici do budoucnosti, jelikož výsledek těchto aktivit se projevuje v delším časovém úseku (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 24–26). V dnešní době rychlého technologického pokroku, nových poznatků a velké konkurence je pro podniky důležitá flexibilita a připravenost na změny. Toho docílí právě rozvojem a vzděláváním pracovníků, aby byli na změny připraveni a podporovali je. Těmito změnami ve světě práce mohou být například větší rozmanitost pracovních činností a job crafting, vertikální organizační struktury, důraz na týmovou práci, vlastní odpovědnost, sebekontrola a sebeřízení pracovníků, nároky na mentální a emoční schopnosti a ustupování od pevných plánů, postupů a schémat. Efektivní fungování podniku je tedy dle Petříkové a kol. (2020, s. 129) závislé na psychologických schopnostech pracovníků. Vzhledem k rychlosti nastávajících změn podniky nemohou spoléhat jen na znalosti, které zaměstnanci získali v rámci přípravy na povolání. Zaměstnanci se musejí vzdělávat celoživotně a mění se i způsoby, jakými se zaměstnanci rozvíjí a vzdělávají v podniku (Koubek, 2015, s. 252).

## 1.1 Oblasti formování pracovních schopností

Pro účely této práce je nutné vymezit základní pojmy učení (se) a vzdělávání. Hroník (2007, s. 31) označuje učení (se) jako proces, který může probíhat organizovaně i spontánně. Dle Plamínka (2010, s. 18) se právě tímto procesem učení (se) formuje lidská osobnost a vznikají či se rozvíjejí lidské zdroje a rozšiřuje se potenciál člověka. Vzdělávání definuje Mužík (2012, s. 23) jako institucionalizovanou činnost, která se zaměřuje na „*získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí.*“ Hroník (2007, s. 31) doplňuje, že se jedná o jeden ze způsobů učení (se), který je ohraničený začátkem a koncem. Pojmy učení (se), rozvoj a vzdělávání spolu úzce souvisejí a prolínají se, tuto souvislost lze vyjádřit schématem, viz Obrázek 1.



Obrázek 1: Vztah učení (se), rozvoje a vzdělávání

Zdroj: upraveno dle Hroník (2007, s. 31)

Koubek (2015, s. 254-256) zmiňuje tři základní oblasti, ve kterých člověk během svého života formuje své pracovní schopnosti. První oblastí je všeobecné vzdělávání, to je zajišťováno státem, zahrnuje povinnou školní docházku a není tedy součástí firemního vzdělávání. Druhou oblastí je odborné vzdělávání, ta zahrnuje několik dalších podoblastí. První je základní příprava na povolání, která také většinou probíhá mimo organizaci. Šimberová a Novotný (2009, s. 22) však zdůrazňují, že tento typ formálního vzdělávání nelze opomíjet, neboť vede k dosažení určitého stupně vzdělání či kvalifikace, která může být podnikem vyžadována pro potřeby konkrétního pracovního místa. Další podoblasti – orientace, doškolování, přeškolení a profesní rehabilitace již spadají do kompetencí firem. Orientace označuje proces adaptace nového pracovníka do organizace. Doškolování neboli prohlubování kvalifikace nastává v případě změn požadavků na pracovníka na jeho stávajícím pracovním místě, nejčastěji z důvodu změn technologií či jiných požadavků. Přeškolením (plnou či částečnou rekvalifikací) prochází člověk v případě změny jeho současného povolání, pro jehož výkon potřebuje nové znalosti. Profesní rehabilitací prochází člověk v případě, že mu jeho zdravotní stav trvale nebo dlouhodobě nedovoluje návrat do jeho povolání (Koubek, 2015, s. 256). Dvořáková a kol. (2014, s. 78) řadí do podnikového vzdělávání i vzdělávání normativní, které je povinné a vyplývá z předpisů a legislativy.

Poslední oblastí je rozvoj člověka. Rozvoj člověka lze definovat jako rozšiřování jeho potenciálu a takových schopností, které mu umožní efektivně fungovat v současném či budoucím zaměstnání (Dachner a kol., 2021, s. 1; Egerová, 2012, s. 11). Hroník (2007, s. 31) definuje rozvoj jako dosažení žádoucí změny pomocí učení. Tato oblast zahrnuje nejen rozvoj pracovních schopností, ale především rozvoj osobnosti jedince a jeho pracovního potenciálu. Rozvoj člověka nemusí vycházet pouze z jeho vlastní iniciativy, ale stále častěji je rozvoj pracovníků zahrnován organizacemi do jejich programu vzdělávání a rozvoje, především do programů rozvoje vedoucích pracovníků. Oblast rozvoje zahrnuje různorodé aktivity, které mohou přímo či nepřímo ovlivňovat výkonnost organizace. Oblíbenými

rozvojovými aktivitami jsou např. kurzy práce s počítačem, jazykové kurzy, kurzy vedení lidí a komunikace (Koubek, 2015, s. 257).

## 1.2 Učící se a znalostní společnost

V návaznosti na proměny potřeb trhu práce se objevuje pojem znalostní společnost. Společnosti na trhu práce již nehledají pouze zručné a kvalifikované zaměstnance, ale takzvané znalostní pracovníky. Tito pracovníci jsou schopni vytvářet, osvojovat si a aplikovat nové znalosti, kterými budují ekonomiku založenou na znalostech, a ne pouze na stávajících dovednostech. „*Učící se společnost je místo, ve kterém lidé neustále využívají své schopnosti, naplňují své skutečné cíle, kde jsou podporovány nové způsoby myšlení a nové společné naděje jsou uskutečňovány, tedy organizace, ve kterých se lidé učí, jak se učit společně*“ (Senge, 2011, cit. podle Luhn, 2016, s. 3). Učící se společnost lze definovat také jako společnosti, „*které všem svým členům poskytují příležitost učit se a procházet neustálou transformací*“ (Pedler et al. 1991, cit. podle Luhn, 2016, s. 3). Dle Rabušicové (2024, s. 44-48) stojí znalostní společnost na pěti konceptech. Prvním konceptem je nutnost propojení formálního vzdělávání se světem práce z důvodu potřeby inovace přístupů k učení a vzdělávání dospělých. Druhým konceptem je vazba znalostní společnosti na učící se společnost, která klade důraz na neformální vzdělávání a učení dospělých z důvodu nepružnosti vzdělávacích systémů. Třetí koncept se týká faktu, že se rychle zvětšuje počet pracovníků pracujících v terciárním sektoru, kteří jsou při práci závislí na vytváření a používání znalostí. Předposledním konceptem je informační společnost neboli nutnost umění orientace a porozumění informacím, které jsou všudypřítomné, jejich tok se díky informačním technologiím zrychluje a množství zvyšuje. Poslední koncept rozšiřuje koncept čtvrtý a poukazuje na rozdíl mezi pouhými informacemi a znalostmi, které jsou na rozdíl od informací podkladem pro schopnost jednání. Někteří autoři považují pojmy znalostní učící se a informační společnost za synonyma, Petříková a kol. (2020, s. 72-74) však považují znalostní společnost za vyšší stupeň společnosti učící se.

Tyto autorky označují společnost jako učící se společnost jakoukoliv organizaci, která se řídí následujícími principy:

- žádná organizace není dokonalá, pouze lépe či hůře aplikuje nejnovější poznatky do praxe;
- princip synergie – učící se podnik je více než učící se jednotliví zaměstnanci;

- pojem učící se organizace úzce souvisí s podnikovou kulturou a TQM (Total Quality Management);
- bez vzdělávání nemůže organizace dosahovat zlepšování kvality a produktivity.

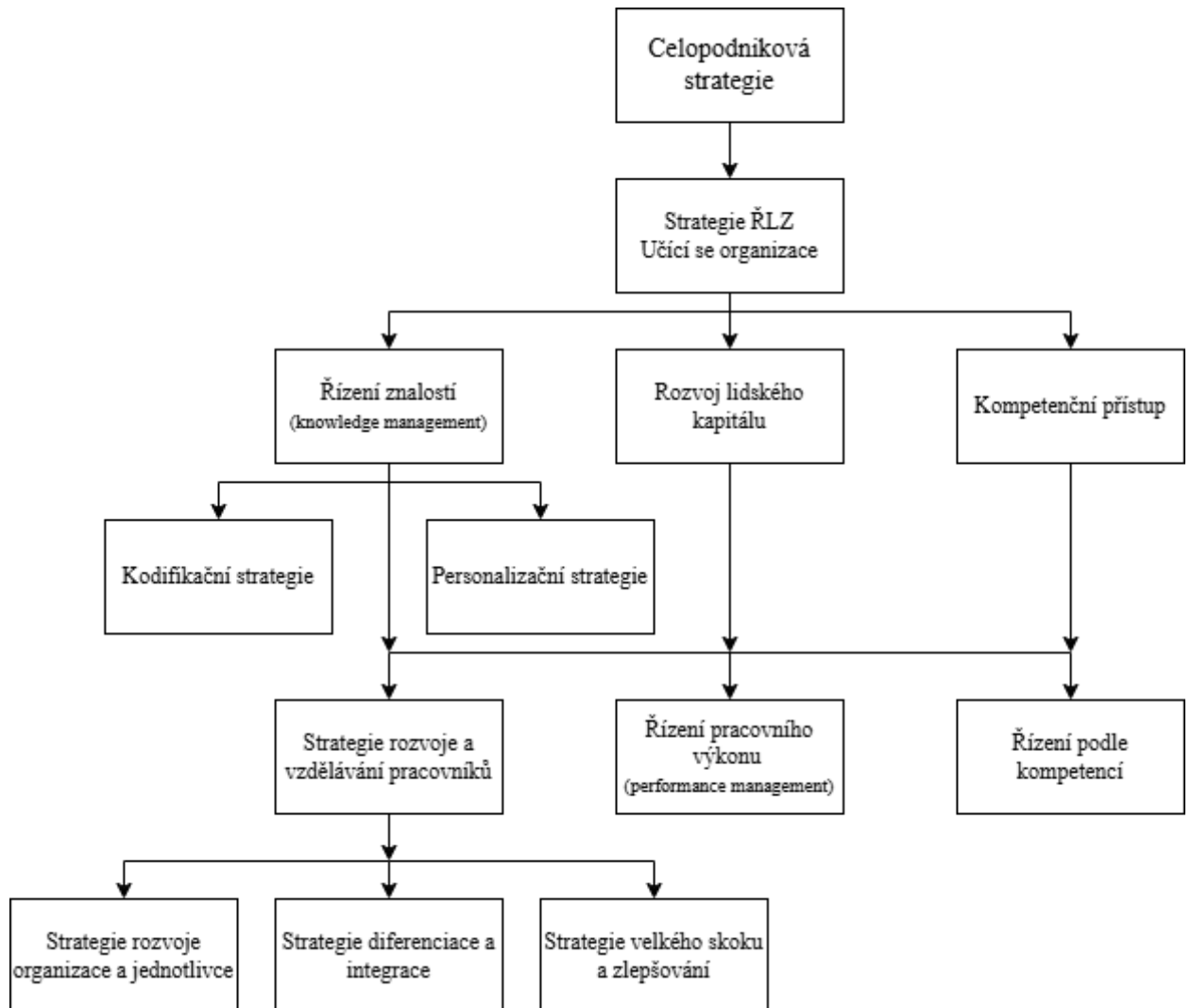
Jako znalostní společnost označují společnost s perfektně zvládnutým managementem znalostí, který má za úkol znalosti nejen sbírat, ale i racionálně řídit, koordinovat a aplikovat znalosti do praxe a zároveň neustále vyvíjet intelektuální kapitál společnosti, který posiluje účinnost ostatních zdrojů společnosti (Petríková a kol., 2020, s. 77, 83).

Armstrong a Taylor (2020, s. 382-383) naopak ve svém díle zmiňují kritiku konceptu učící se organizace. Koncept učící se organizace je kritizován z důvodu opomíjení potřeb rozvoje jednotlivých zaměstnanců a individuálních způsobů učení. Dle autorů je důležitější vybudování klimatu a firemní kultury podporující učení a podněcující jednotlivé zaměstnance k dalšímu vzdělávání a rozvoji spolu s pochopením způsobů učení a managementem znalostí. Kriticky na koncept učící se organizace nahlíží i Grieves, (2008, s. 472) který tento koncept označuje za nepraktický, nedosažitelný a neuchopitelný, protože nemá pevně stanovený typ problému, který má řešit a jakou metodologii použít.

### **1.3 Strategické vzdělávání a rozvoj**

Strategie vzdělávání a rozvoje spadá pod strategii celopodnikovou a strategii řízení lidských zdrojů, která se zabývá oblastí potřeb pracovních sil, zdroji k jejich pokrytí a jejich rozložení v organizaci. Strategie vzdělávání a rozvoje je na těchto nadřazených strategiích závislá a měla by z nich vycházet; cílem by tedy mělo být vytvoření konzistentního a komplexního rámce vzdělávání a rozvoje (Bartoňková, 2010, s. 51-53). Nadřazenými strategiemi navazujícími na strategii celopodnikovou a strategii řízení lidských zdrojů jsou strategie řízení znalostí (knowledge management), rozvoj lidského kapitálu (řízení pracovního výkonu) a kompetenční přístup, viz Obrázek 2. Kompetenční přístup a řízení pracovního výkonu fungují na podobných principech a jsou založeny na identifikaci soustavy kompetencí a jejich požadované úrovni. Tato soustava vybraných kompetencí se nazývá (manažerský) kompetenční model, který identifikuje, popisuje a umožňuje hodnotit a rozvíjet vybrané kompetence v souladu s celopodnikovou strategií. Tento model řízení lidských zdrojů je využitelný nejen pro vzdělávání a rozvoj pracovníků, ale i pro jejich výběr, hodnocení a odměňování (Cimbálníková, 2013, s. 51, 53, 60, 75, 84). V rámci strategie rozvoje lidského kapitálu mohou firmy využívat i tzv. talent management. V rámci talent managementu jsou identifikováni, získáváni, rozvíjeni a rozmisťováni aktivní a talentovaní zaměstnanci, kterým

by měl tento program pomoci v individuálním rozvoji a vzdělávání. V případě vedoucích pracovníků a dalších klíčových zaměstnanců i v přípravě k nástupnictví (Tureckiová, 2009, s. 77).



Obrázek 2: Hierarchie jednotlivých úrovní strategií

Zdroj: upraveno dle Cimbáliková (2013, s. 83)

Úkolem strategického vzdělávání a rozvoje je pomoci naplnit strategické cíle společnosti, tudíž by mělo být obsaženo v celopodnikové strategii. Úspěšný strategický rozvoj a vzdělávání zaměstnanců by však neměl pomáhat pouze k dosažení strategických cílů společnosti, ale i k uspokojování potřeb rozvoje a růstu individuálních zaměstnanců (Armstrong a Taylor, 2020, s. 379-380).

Různí autoři uvějí různé strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků. Veteška a Tureckiová (2020, s. 145) uvádí jako vhodnou kombinaci následujících strategií od Armstronga a Taylora a Hroníka.

Dle Armstronga a Taylora (2020, s. 380-383) se strategie vzdělávání a rozvoje skládá z následujících strategií:

- strategie tvorby kultury učení;
- strategie organizačního učení;
- strategie individuálního učení.

Lukášová (2010, s. 18) uvádí několik definicí podnikové kultury, např. „*sdílené filozofie, ideologie, hodnoty, přesvědčení, názory, očekávání, postoje a normy ...*“, „*pro organizaci specifický systém široce sdílených předpokladů a hodnot, které jsou základem pro typické vzorce chování*“ (Lukášová, 2010, s. 18). Cejthamr a Dědina (2010, s. 255) definují podnikovou kulturu jako způsob, jakým se věci v podniku dělají. **Pro tvorbu a udržení kultury učení** je důležité, aby zaměstnanci sdíleli a rozvíjeli společnou vizi, měli dostatek prostoru, času a zdrojů ke vzdělávání a rozvoji, cítili podporu a byli podněcováni k učení se. Zároveň by zaměstnancům měla být poskytnuta určitá autonomie, zpětná vazba a nadřazení pracovníci by měli být pro ostatní vzorem.

**Strategie učení se v organizaci** je neoddělitelná od strategie individuálního rozvoje a vzdělávání a společně vedou ke zvýšení výkonnosti celé společnosti. V rámci strategie učení by mělo v organizaci docházet ke kolektivnímu získávání a rozvoji znalostí, metod a nástrojů společně s tvorbou podmínek usnadňujících vzdělávání a rozvoj pracovníků. **Strategie individuálního rozvoje a vzdělávání** obsahuje konkrétní aktivity, které vedou ke zlepšení schopností zaměstnanců a jsou potřebné k naplnění celopodnikových strategických cílů (Armstrong a Taylor, 2020, s. 380-383). Tyto strategie se objevují i ve strategiích vzdělávání a rozvoje dle Hroníka.

Hroník (2007, s. 19) formuluje strategii vzdělávání a rozvoje jako osy ve třech dimenzích s hraničními body. První osou je osa s body **organizačního rozvoje a individuálního rozvoje**, druhá je **osa diferenciacce a integrace** a třetí **osa velkého skoku a plynulého zlepšování**, viz Obrázek 3.



Obrázek 3: Osy strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků

Zdroj: upraveno dle Veteška a Tureckiová (2020, s. 145)

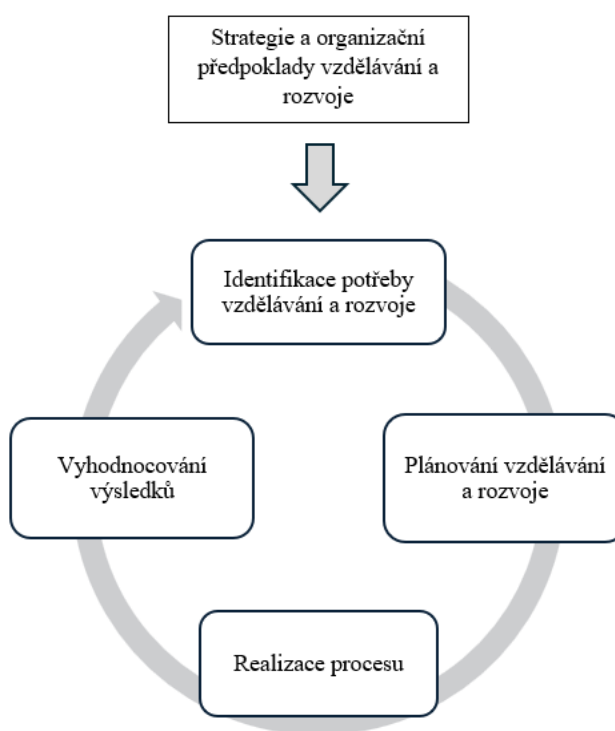
Hroník (2007, s. 20) i Veteška a Tureckiová (2020, s. 147) uvádějí, že pro zvýšení výkonnosti je v praxi vhodné kombinovat oba hraniční body první osy, neboť právě tato kombinace umožňuje zvyšování výkonnosti organizace jako celku a zároveň zvyšování výkonnosti jednotlivců. Organizace by se tedy neměly zaměřovat pouze na jeden bod osy, cílem by mělo být dosažení synergie mezi body, kdy organizační prostředí podněcuje pracovníky k individuální iniciativě.

I body druhé osy by organizace měly spojit dohromady, aby byla strategie vzdělávání a rozvoje účinná. Prvním pólem osy je strategie diference, kdy organizace stanovuje konkrétní kritéria rozvojových programů, které jsou rozdílné pro každého pracovníka dle vykonávané práce a jeho výkonnosti. Naopak druhý pól osy se zaměřuje na integraci neboli bezbariérový přístup k vzdělávání a rozvoji. V rámci tohoto přístupu mají všichni pracovníci, bez ohledu na vykonávanou práci a výkonnost, přístup ke stejným znalostem a mohou je sdílet s jakýmkoliv dalším pracovníkem (Hroník, 2007, s. 20-24; Veteška a Tureckiová, 2020, s. 148).

Třetí osa znázorňuje strategie velkého skoku a postupného zlepšování. Tyto strategie se liší především v tom, zda je potřeba změny ve znalostech vyvolána tlakem zvenčí nebo z vnitřku organizace. Strategie velkého skoku je používána při nutnosti rychlého přizpůsobení na velké změny v krátkém časovém období, předchází jí i zásadní změna celkové podnikové strategie. Naopak strategie postupného zlepšování spočívá v dlouhodobém a konzistentním zvyšování znalostí (Veteška a Tureckiová 2020, s. 149). Dle Hroníka (2007, s. 25-26) se v praxi nejčastěji používá kombinace těchto strategií, neboť změny nastávají neustále, větší organizace se však spíše orientují na strategii postupného zlepšování.

## 1.4 Cyklus systematického vzdělávání a rozvoje

Na strategii vzdělávání a rozvoje pracovníků navazuje cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců. Cyklus vychází ze strategie vzdělávání a rozvoje pracovníků a má čtyři fáze – identifikaci potřeb vzdělávání a rozvoje, plánování vzdělávání a rozvoje, realizaci a vyhodnocování výsledků, viz Obrázek 4. Tento cyklus se neustále opakuje a dle Koubka (2015, s. 259) se jedná o nejefektivnější způsob vzdělávání pracovníků. Má např. tyto výhody – průběžné formování pracovníků podle potřeb, zlepšení výkonnosti a produktivity práce, zvyšování atraktivity zaměstnavatele, zlepšování mezilidských vztahů na pracovišti a poznatky z předešlého cyklu lze aplikovat do cyklu nového. Dle Hroníka (2007, s. 117) je systematické vzdělávání lepším přístupem, než je realizace nahodilých vzdělávacích kurzů. Jednorázové a nahodilé vzdělávání pracovníků není provázáno s dalšími procesy a strategiemi, lze tak těžko určit jejich efektivitu a přínos (Egerová, 2012, s.15).



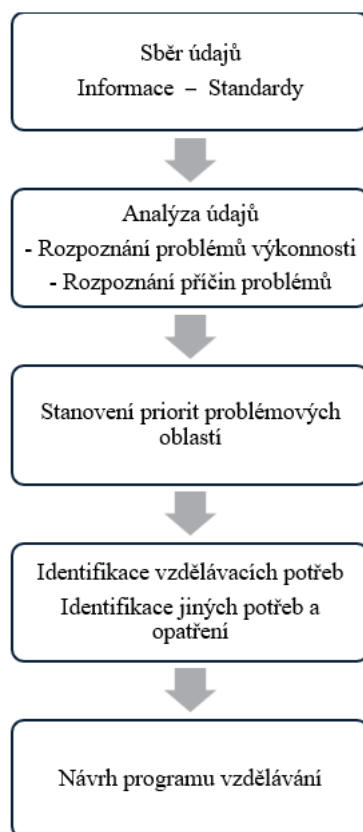
Obrázek 4: Cyklus vzdělávání pracovníků

Zdroj: upraveno podle Koubek (2015 s. 260)

### 1.4.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

První částí cyklu je analýza a identifikace vzdělávacích potřeb. Šikýř (2016, s. 140) definuje potřebu vzdělávání jako „nesoulad mezi znalostmi, dovednostmi a schopnostmi zaměstnanců a požadavky pracovních míst.“ Vodák a Kucharčíková (2007, s. 69) definují potřebu

vzdělávání jako výkonnostní mezeru, která vzniká mezi požadovanou a současnou výkonností organizace, týmů a individuálních pracovníků. Proces identifikace vzdělávacích potřeb lze rozdělit do několika fází, viz Obrázek 5.



Obrázek 5: Model procesu identifikace potřeb vzdělávání

Zdroj: upraveno podle Vodák a Kucharčíková (2007, s. 79)

Pro identifikaci potřeb vzdělání je nejprve nutný sběr informací o současné výkonnosti a standardech – současná a požadovaná výkonnost. Koubek (2015, s. 262) dělí sbírané údaje do tří okruhů – údaje o organizaci, údaje o jednotlivých pracovních místech a činnostech, údaje o jednotlivých pracovnících.

Ve fázi analýzy jsou na základě získaných údajů rozpoznávány výkonnostní mezery a jejich příčiny. Výkonnostní mezera může vzniknout dvěma způsoby – první příčinou je nově nastalá situace, např. zavádění nových systémů, nábor nových zaměstnanců a vstup na nové trhy, v těchto situacích lze výkonnostní mezeru napravit dalším vzděláváním. Druhou příčinou existence výkonnostní mezery mohou být již stávající problémy v organizaci, u těchto problémů je nutné identifikovat, zda je vzdělávání možným řešením nízké výkonnosti, nebo musí být situace vyřešena jiným způsobem (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 71-73).

Hroník (2007, s. 136) dělí metody identifikace mezer a potřeb na individuální a organizační. Mezi individuální řadí autofeedback, identifikaci rozvojových potřeb nadřízeným či jiným pracovníkem, development centra a 360° zpětnou vazbu. Organizační potřeby vzdělávání a rozvoje lze identifikovat např. pomocí benchmarkingu. Vodák a Kucharčíková (2007, s. 77) doplňují metody např. o individuální rozhovory, porady manažerských týmů, workshopy a analýzy budoucích trendů a možností. Koubek (2015, s. 263) zdůrazňuje důležitost hodnocení pracovníků jako podklad pro identifikaci potřeby vzdělávání a rozvoje. Je také důležité pracovníky informovat o důvodech analýzy, tím lze předejít pocitu ohrožení jejich osoby při hledání mezer ve výkonu a zkreslení sbíraných dat (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 80).

### **1.4.2 Plánování vzdělávání**

V návaznosti na zjištěné potřeby vzdělávání a rozvoje následuje tvorba plánu vzdělávání. Tento plán by měl vymezovat:

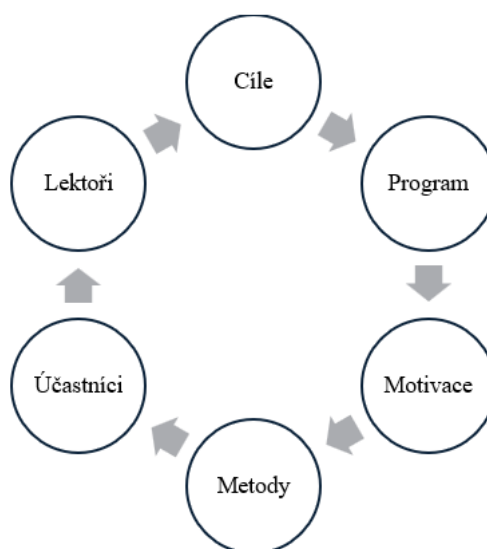
- cíl vzdělávání a rozvoje;
- cílovou skupinu pracovníků;
- metody vzdělávání a rozvoje;
- informaci, kdo bude vzdělávání zajišťovat;
- místo a čas vzdělávání;
- požadavky na materiální a technické vybavení a služby;
- metody hodnocení úspěšnosti vzdělávání a rozvoje;
- kalkulaci nákladů (Šikýř, 2016, s. 140).

Správně definované cíle vzdělávání by měly být formulovány na základě zjištěných nedostatků ve výkonnosti a jejich splnění by mělo tyto nedostatky odstranit. Cíle tak předurčují podobu a zaměření vzdělávacího programu a jednotlivých aktivit (Hroník, 2007, s. 144). Zaměření lze také specifikovat na základě klíčových znalostí a dovedností, které pracovníci potřebují k dosažení těchto cílů. Potřebné znalosti a dovednosti lze identifikovat např. podle frekvence jejich využití při plnění pracovních úkolů, významu z hlediska individuálního pracovníka a celé organizace, z hlediska využití pro jiné pracovní činnosti a kariérní rozvoj (Barták, 2007, s.18-19). Dále je nutné určit cílové skupiny jednotlivých

vzdělávacích aktivit, vybraní účastníci by pro plynulý průběh aktivit měli mít podobné vstupní znalosti a dovednosti a být na podobné úrovni v organizační struktuře (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 81). Pro efektivní vzdělávání je třeba vybrat vhodnou formu a metodu vzdělávání a rozvoje, podle zvolené formy a metody lze vymezit místo a čas vzdělávání a také požadavky na materiální a technické vybavení. V závislosti na předchozích parametrech je také nutné rozhodnout, zda bude použit již existující „standardizovaný“ kurz, nebo bude vytvořeno řešení na zakázku dle konkrétních potřeb organizace (Hroník, 2007, s. 146, 150-153).

### 1.4.3 Realizace vzdělávání

Pojetí fáze realizace je u autorů odlišné a může se prolínat s fází předcházející. Vodák a Kucharčíková (2007, s. 83) definují šest prvků, které ovlivňují proces realizace, jsou jimi – cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektori, viz Obrázek 6. Hroník (2007, s. 162) dělí proces realizace do tří fází – příprava, vlastní realizace a transfer, ve kterých tyto prvky vystupují.



Obrázek 6: Prvky procesu realizace vzdělávání

Zdroj: upraveno dle Vodák a Kucharčíková (2007, s. 83)

Prvním prvkem, který do procesu realizace vstupuje, je dle Vodáka a Kucharčíkové (2007, 83) stanovení **cílů**. Uvádějí cíle programové neboli cíle celého procesu vzdělávání a cíle jednotlivých kurzů. Šikýř (2016, s. 141) a Hroník (2007, s. 144) však stanovení cílů a **metod** řadí již do předcházející první fáze plánování vzdělávání.

V **přípravné fázi** realizace vzdělávání je důležitá příprava lektora a účastníků, zajištění studijních materiálů a dalších pomůcek. Schopnosti **lektora** mohou ovlivnit výsledek kurzu. Plamínek (2010, s. 272-278) uvádí několik klíčových kompetencí dobrého lektora. Dobrý lektor by měl mít dynamickou osobnost, znalosti v oblasti vyučovaného tématu a jeho souvislostí, znalosti teorie učení, měl by být empatický, trpělivý a měl by umět zastávat své postoje. **Účastníci** kurzu by měli být před začátkem samotné vzdělávací aktivity seznámeni s organizačními informacemi, v některých případech je vhodné i seznámení s lektorem (Hroník, 2007, s. 170-171). Průběh vzdělávací aktivity může být ovlivněn různými charakteristikami účastníků. Jako dvě klíčové uvádí Plamínek (2010, s. 281-286) přístup účastníků k programu a jejich vstupní znalosti. Účastníci tam mohou být např. z donucení, mohou mít potřebu lektora zkusit z jeho znalostí, mít pasivní přístup, mít potřebu konfrontace s lektorem, vyžadovat potvrzení o absolvování. Toto dělení typů účastníků je však jen jedno z mnoha. Z důvodu odlišných charakteristik účastníků je důležitá jejich **motivace**. Zvýšit motivaci účastníků lze v této fázi pomocí dodržování určitých zásad a opatření. Např. zapojení managementu do vzdělávání, seznámení účastníků s cíli, zohledňování jejich potřeb, důraz na potřebu vzdělávání, tvorba bezpečného prostředí, volba správných metod (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 89).

V rámci **fáze vlastní realizace** by se měl na začátku kurzu lektor představit, měla by být znovu zopakována důležitost vzdělávání a cíle aktivit, zahájení by mělo v účastnících vzbudit zájem. Průběh aktivity je třeba průběžně monitorovat a reagovat na potřeby účastníků, důležitá je také tvorba bezpečného prostředí. Poslední fází realizace vzdělávání je **transfer**. V této fázi je vhodné zapsat získané poznatky a následně je zpřístupnit ostatním, lze také pořizovat foto či videodokumentaci. Pro zvýšení efektivity vzdělávání je také možné podnitit transfer poznatků např. prostřednictvím sdílením poznatků s ostatními pracovníky, vypracováním projektu, vypracováním domácího úkolu (Hroník, 2007, s. 174-175).

#### **1.4.4 Vyhodnocování vzdělávání**

Autoři se shodují, že vyhodnocování vzdělávání je komplikované, jelikož kompetence a vzdělání jako kvalitativní charakteristiky jsou obtížně kvantifikovatelné a často se výsledky vzdělávacích a rozvojových programů projeví nepřímo v delším časovém úseku. Z toho plyne základní problém stanovení kritérií hodnocení, často však právě kvalitativní přínosy mohou být důležitější než přínosy kvantitativní. Vzdělávání a rozvoj zároveň mohou ovlivnit i fluktuaci a zlepšení mezilidských vztahů na pracovišti (Koubek, 2015, s. 274; Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 109-110, 123; Šikýř, 2016, s. 141). Obtížnost měření efektivity

vzdělávacích a rozvojových programů a aktivit nevychází pouze z problematiky kvantifikace kvalitativních charakteristik, ale především z faktu, že samotné zvyšování výkonnosti, jakožto primární cíl vzdělávání a rozvoje, nemusí být výsledkem pouze vzdělávání a rozvoje pracovníků. Výkonnost podniku může být ovlivněna např. i novými technologiemi, stylem managementu a jinými iniciativami. Dále může nastat problém při analýze faktorů, které negativně ovlivňují proces vzdělávání a rozvoje v podniku (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 112). Přesto autoři zdůrazňují nutnost vyhodnocování těchto programů, Hroník (2007, s. 176) vyhodnocování označuje za nejdůležitější fázi cyklu systematického vzdělávání a rozvoje pracovníků. Veteška a kol. (2013, s. 37) považují vyhodnocování výsledků za důležité nejen z pohledu zaměstnanců, pro které může být vyhodnocení nástrojem pro povzbuzení k lepším výsledkům, ale i z pohledu lektorů, které může vyhodnocení motivovat k lepšímu a efektivnějšímu vzdělávání a rozvoji zaměstnanců. Prvním krokem pro úspěšné vyhodnocení je vhodné načasování stanovení kritérií hodnocení. Přestože je vyhodnocování až poslední fází cyklu, měla by být kritéria hodnocení stanovena již ve fázi identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb, proto se také metody vyhodnocování a identifikace mohou překrývat (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 113; Hroník, 2007, s. 178). Jako vhodný postup při vyhodnocování Vodák a Kucharčíková (2007, s. 121-122) uvádí:

- a) stanovení kritérií vyhodnocování;
- b) výběr vhodného modelu;
- c) výběr a aplikace konkrétních metod vycházejících z použitého modelu.

#### **a) Kritéria vyhodnocování**

Pro správné vyhodnocení programu vzdělávání a rozvoje je důležité nejen správné načasování stanovení kritérií, ale především správně zvolená kritéria vyhodnocování. Vodák a Kucharčíková (2007, s. 119) dělí kritéria do dvou základních skupin – vnitřní a vnější kritéria. Vnitřní kritéria definují jako kritéria související s obsahem a průběhem vzdělávací aktivity. Tato kritéria jsou však subjektivní a nehodnotí kvalitu dovedností a změny v pracovním výkonu. Druhou skupinou jsou kritéria vnější, ta měří aspekty výkonu, např. změny objemu prodeje, změny nákladů, zvýšení produktivity práce, zlepšení kvality výrobků a služeb. Zde nastává právě problém kvantifikace některých jednotek výkonu a vliv dalších faktorů, které výkon ovlivňují. Dle Koubka (2015, s. 275) je schopnost měření přínosu

vzdělávání závislá i na obsahu a náročnosti pracovní náplně zaměstnance. Měření přínosů vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků – změny v chování, schopnost rozhodovat se, vedení týmu a organizace práce – je více problematické než měření změn při výkonu jednoduchých pracovních úkolů. Autoři zdůrazňují potřebu volby většího počtu kritérií z důvodu zvýšení objektivnosti a přesnosti vyhodnocování.

### **b) Výběr vhodného modelu**

Dalším krokem v procesu vyhodnocování je volba vhodného modelu. Jedním z nejpoužívanějších je Kirkpatrickův model (1959), který hodnotí efektivitu na čtyřech úrovních. První tři úrovně hodnotí výstupy, poslední čtvrtá úroveň hodnotí dopady změn z úrovní předchozích.

#### **Kirkpatrickův čtyřstupňový model**

- 1 Úroveň reakce – na této úrovni není posuzováno, co se účastníci naučili, cílem je zhodnotit zájem, motivaci a pozornost účastníků (Smidt a kol., 2009, s. 267). Na této úrovni jsou zkoumány okamžité reakce jednotlivců na aktivitu. Ty bývají zkoumány především pomocí dotazníků (také označovány „happy sheets“). Tyto dotazníky se mohou skládat z uzavřených otázek, např. hodnocení elementů na bodové škále, ale mohou obsahovat i otázky otevřené. Dotazník může obsahovat otázky, které se týkají spokojenosti se znalostmi lektora, spokojenosti s komunikačními schopnostmi lektora, spokojenosti s prostředím a pomůckami, spokojenosti s časovým harmonogramem. Dotazník také může poskytnout prostor pro nápady, jak vzdělávací aktivitu příště zlepšit (Folwarczná, 2010, s. 176; Tenkl, 2014, s. 29-33).
- 2 Úroveň učení – na této úrovni jsou již hodnoceny znalosti a dovednosti, které účastníci získali. Hodnocení získaných znalostí a dovedností může být posuzováno pomocí demonstrace, vědomostních testů nebo kontrolních skupin, tyto metody lze kombinovat. Nejčastěji je využíváno právě znalostních testů, jejichž příprava, průběh a vyhodnocení je poměrně organizačně nenáročné. Jsou porovnávány výsledky testů uskutečněných před a po aktivitě. Organizačně náročnější jsou kontrolní skupiny, které spočívají v porovnávání znalostí a dovedností skupin, které aktivitu absolvovaly, a skupin, které se aktivity neúčastnily. Aby bylo srovnání vypovídající, musí mít porovnávané skupiny srovnatelné vstupní předpoklady (Folwarczná, 2010, s. 176; Tenkl, 2014, s. 33-34; Smidt a kol., 2009, s. 267).

- 3 Úroveň přenosu poznatků do prostředí pracovního místa (změna chování) – v rámci třetí úrovně, která je časově i organizačně náročnější, probíhá hodnocení, zda a do jaké míry jednotlivci aplikují nové znalosti a dovednosti do praxe. Kirkpatrick a Kirkpatrick (2005, cit. podle Tenkl, 2014, s. 35) doporučují provádět toho hodnocení před i po proběhlé vzdělávací a rozvojové aktivitě. Dle Folwarczné (2010, s 177) jsou nejčastěji využívanými metodami hodnocení individuální strukturované rozhovory a cílově zaměřené diskusní skupiny („focus group“). Tenkl (2014, s. 35) k vhodným metodám řadí i kontrolní skupiny, které mohou být využity i na předchozí a následující úrovni.
- 4 Úroveň podnikatelských výsledků – na poslední úrovni jsou hodnoceny dopady změn z úrovně předchozích. Jsou posuzovány měřitelné cíle (kritéria), které byly stanoveny ve fázi identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb. Na této úrovni jsou porovnávány hodnoty kritérií před a po průběhu vzdělávací a rozvojové aktivity, např. tržby, efektivita práce. Jak již bylo zmíněno na začátku podkapitoly, vyhodnocování výkonnosti může být ovlivněno kromě vzdělávání a rozvoje i jinými faktory (styl managementu, technologický vývoj apod.), které je někdy obtížné oddělit. Jako možné řešení uvádí Kirkpatrick a Kirkpatrick (2007, cit. podle Tenkl, 2014, s 37-38) zavedení kontrolních skupin. První kontrolní skupinou je pobočka, jejíž zaměstnanci se účastní vzdělávacích a rozvojových aktivit, a druhou pobočka, jejíž zaměstnanci se aktivit neúčastní. Předpokladem je stejné technické vybavení poboček a shoda dalších faktorů, které by jinak mohly hodnocení ovlivnit. Jako další možnost hodnocení změny podnikatelských výsledků uvádí Tenkl (2014, s. 37-38) dotazníkové šetření, které může být prováděno na horizontální i vertikální úrovni organizační struktury.

Tento model je považován za jednoduchý ve smyslu uživatelské nenáročnosti (Tenkl, 2014, s. 40). Přesto Folwarczná (2010, s. 177) zmiňuje, že mnoho podniků z časových a organizačních důvodů provádí hodnocení pouze na prvních dvou úrovních. Takové hodnocení je však nekomplexní a neposuzuje efektivitu z pohledu podniku, pouze z pohledu jednotlivců. Přiznává však, že ne všechny vzdělávací programy je nutné hodnotit na všech úrovních. Z důvodu jednoduchosti je však model často i kritizován a v průběhu let byl upravován a aktualizován.

### **Hamblinův model**

Hamblinův model je jedním z prvních rozšíření Kirkpatrickova modelu. Zachovává první tři úrovně a poslední čtvrtou úroveň rozděluje na dvě. Čtvrtá úroveň Hamblinova modelu spočívá ve sledování změn v chování účastníků školení a dopady změn chování na výsledky organizace. Pátá úroveň Hamblinova modelu zjišťuje finanční efekty vzdělávání a rozvoje v organizaci (Choudhury a Sharma, 2019, s. 5).

### **Kirkpatrick/Phillips model**

Dalším příkladem rozšíření Kirkpatrickova modelu je Kirkpatrick/Phillipsův model. Model zachovává předchozí čtyři úrovně a doplňuje úroveň pátou. Úroveň návratnosti investic ROI – tato úroveň hodnotí finanční přínosy vzdělávání a rozvoje. Phillips (1998, s. 8) uvádí, že pokud není hodnoceno všech pět úrovní, není hodnocení kompletní. Autor také ve svém článku uvádí, jak izolovat efekty vzdělávání a rozvoje od jiných faktorů, které mohou výkonnost ovlivňovat. Dále také uvádí rady, jak převést získaná data z úrovní 1-5 do peněžní hodnoty (Phillips, 1998, s. 12-13).

### **Pětiúrovňový aplikační model**

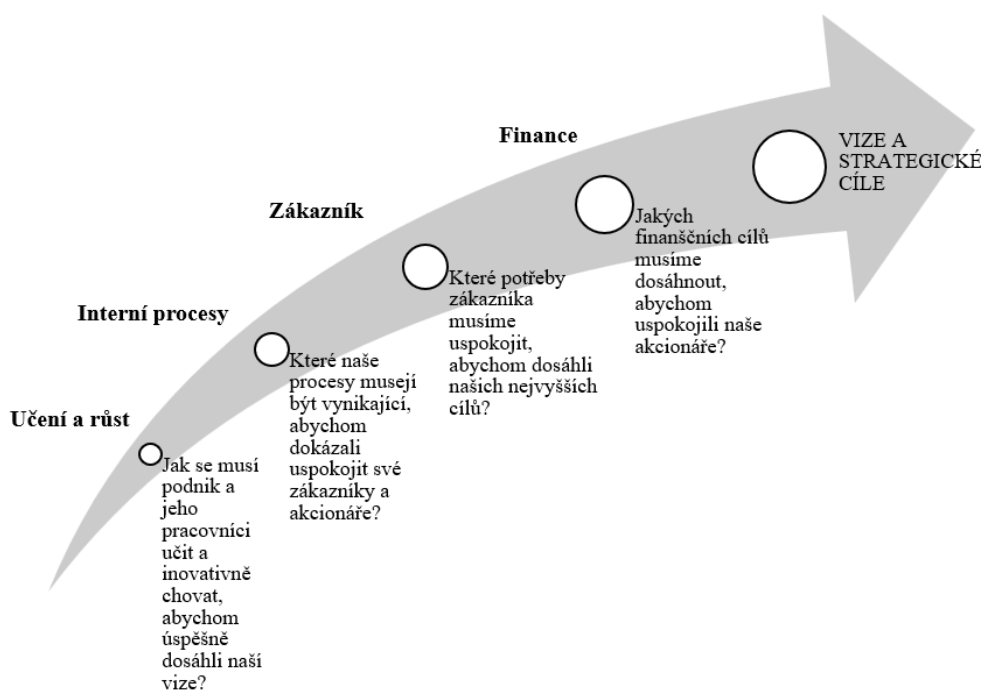
Vlastní modifikaci původního Kirkpatrickova modelu uvádí i Vodák a Kucharčíková (2010, s. 126), tento model také zachovává čtyři původní úrovně a na páté úrovni hodnotí změny v kultuře podniku. Firemní kulturu označují jako důležitý faktor konkurenceschopnosti, který je významný při vyhodnocování rozvojových vzdělávacích programů, protože právě vzdělávání a rozvoj mohou k pomoci k posílení firemní kultury a upevnění současných i požadovaných hodnot (Vodák a Kucharčíková, 2010, s. 139-140).

### **Balanced Scorecard (BSC)**

Dalším modelem, který lze pro vyhodnocování využít, je model Balanced Scorecard (BSC). BSC je nástroj strategického řízení, který pomocí souboru finančních i nefinančních měřítek pomáhá propojovat veškeré aktivity podniku se strategií. Neslouží tak pouze pro hodnocení podnikového vzdělávání a rozvoje jako předchozí modely, ale pomáhá vyhodnocovat zvyšování kvality a výkonu organizace jako celku prostřednictvím čtyř perspektiv (Bartoňková, 2010, s. 41; Evangelu a kol., 2013, s. 125). Využít ho lze i pro zlepšení kritických manažerských procesů – *„vyjasnění a převedení vize a strategie do konkrétních cílů, ke komunikaci a propojení strategických plánů a měřítek, k plánování a stanovení cílů a sladění strategických iniciativ, ke zdokonalování zpětné vazby a procesu učení se“* (Kaplan

a Norton, 2001, s. 21). Dále také ke zdokonalení zpětné vazby, procesu učení se a zvýšení efektivity při rozvoji lidského kapitálu (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 17).

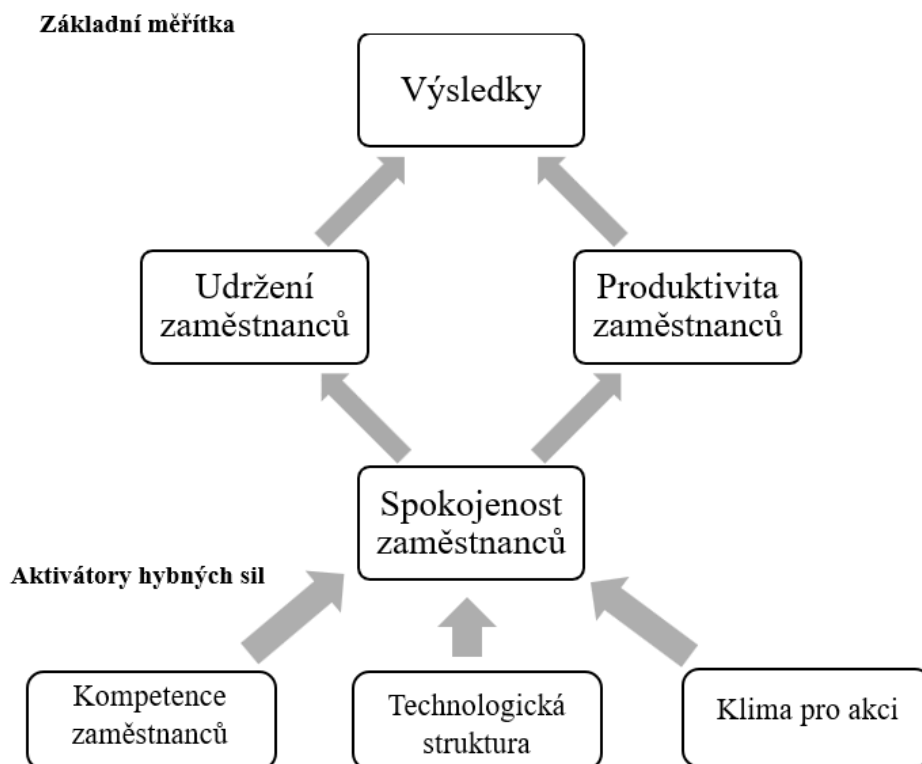
Metoda se skládá ze čtyř provázaných perspektiv, cíle jednotlivých perspektiv na sebe navazují a vycházejí z cílů finančních a z vize podniku. Bartoňková (2010, s. 42-43) definuje BSC jako řetězec příčin a následků. Perspektiva učení se a růstu ovlivňuje výkonnost v perspektivě interních procesů; interní procesy ovlivňují výkonnost v zákaznické perspektivě a právě zákaznická perspektiva ovlivňuje perspektivu finanční, do níž směřují cíle a ukazatele všech perspektiv předešlých, viz Obrázek 7.



Obrázek 7: Základní vztahy mezi jednotlivými perspektivami metodiky BSC

Zdroj: upraveno dle Vodák a Kucharčíková (2007, s. 44)

Cíle **perspektivy učení se a růstu** jsou podkladem a hybnými silami pro dosažení cílů v perspektivách ostatních, proto by měl podnik dlouhodobě investovat právě do rozvoje lidských zdrojů, systémů a procedur. Tato perspektiva obsahuje tři základní oblasti – schopnosti zaměstnanců; schopnosti informačního systému; motivace, delegování pravomocí a angažovanost. V oblasti schopností zaměstnanců jsou klíčovými měřítky – spokojenost, loajalita a produktivita zaměstnanců. Cíl spokojenosti je dán hybnou silou měřítek loajalita a produktivity, aktivátory hybných sil jsou kompetence zaměstnanců, technologická struktura a klima (Kaplan a Norton, 2001, s. 112-115), viz Obrázek 8.



Obrázek 8: Rámec měření učení se a růstu

Zdroj: Kaplan a Norton, 2001, s. 115

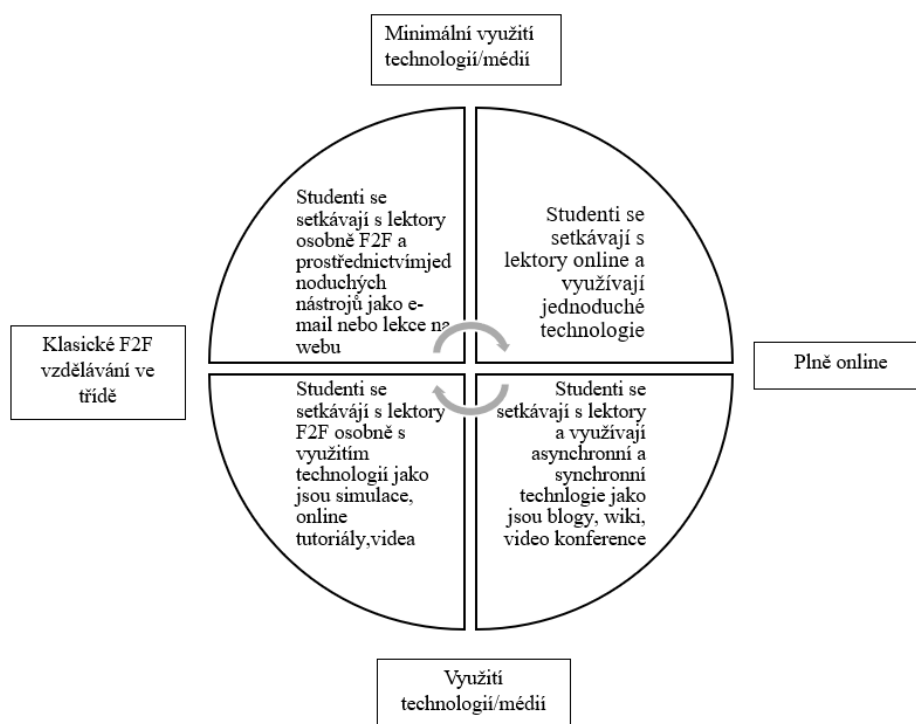
### c) Výběr a aplikace konkrétních metod vycházejících z použitého modelu

Posledním krokem vyhodnocování vzdělávání a rozvoje je výběr a aplikace vhodných metod, které jsou voleny s ohledem na zvolený model z předešlého kroku. Tyto metody se mohou krýt s metodami, které byly využity na začátku cyklu systematického vzdělávání a rozvoje, tedy při analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb. Hroník (2007, s. 178) dělí metody podle autorství a podle časového horizontu. Dle autorství: subjektivní/objektivní. Dle časového horizontu: krátkodobý/dlouhodobý. Některé z metod byly již zmíněny u jednotlivých modelů – dotazníky („happy sheets“), demonstrace, vědomostní testy (před a po aktivitě), kontrolní skupiny, individuální strukturované pohovory a cílově zaměřené diskusní skupiny („focus groups“). Dalšími metodami hodnocení mohou být např. autofeedback, 360° zpětná vazba, assesment a development centra, pozorování při práci, případové studie (Bartoňková, 2010, s. 190-191; Hroník, 2007, s. 182, 186-188).

## 2 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE

Vzdělávání a rozvoj pracovníků lze rozdělit do několika forem. Cimbálníková (2013, s. 96) nahlíží na **formy vzdělávání a rozvoje** ze dvou hledisek – z hlediska organizačního a z hlediska didaktického. Z hlediska organizačního rozlišuje vzdělávání organizované a individuální. Organizované (institucionální) vychází ze stanoveného plánu organizačního vzdělávání a probíhá na základě stanovených obsahů a podkladů. Individuální vzdělávání klade důraz na individuální vzdělávací a rozvojové potřeby zaměstnance a plán je tvořen na míru. Langer (2016, s. 147) doplňuje předešlé formy ještě o sebevzdělávání, které závisí na vůli a iniciativě jedince.

Z hlediska didaktického lze vzdělávání rozdělit na formy: prezenční, distanční (e-learning) a kombinovanou (blended learning) (Cimbálníková, 2013, s. 96). Prezenční vzdělávání představuje výuku na určeném místě a v reálném čase za přítomnosti lektora. Distanční výuka neboli e-learning představuje vzdělávání prostřednictvím moderních technologií. Jako výhody e-learningu z pohledu organizace uvádí Egerová (2012, s. 54-56) např. možnost rychlé aktualizace informací v kurzech, jednodušší distribuci materiálů, rychlejší proces vzdělávání a neomezený počet účastníků kurzu. Nevýhodou mohou být např. vyšší počáteční náklady, závislost na technologiích a nekompatibilita se stávajícími technologiemi ve firmě. Z pohledu pracovníka je výhodou flexibilita, pohodlí, dostupnost a vlastní tempo učení. Nevýhodou naopak nedostatečný kontakt s ostatními účastníky a lektorem, možné technické problémy, málo motivace a nedostatečná disciplína pro samostudium. Jako další výhody uvádí Barešová (2011, s. 39-44) přehlednost jednotlivých kurzů a vysokou úroveň personalizace a interaktivity. V praxi je často využívána kombinace prezenčního a distančního vzdělávání, tzv. blended learning. Blended learning kombinuje výhody prezenčních a distančních forem a při správné aplikaci může řešit i nedostatky zmíněných forem (Egerová, 2012, s. 64). Tureckiová (2009, s. 91) zdůrazňuje, že blended learning není pouze kombinace prezenční a distanční formy, ale jedná se o co nejefektivnější kombinaci didaktických metod. Možné kombinace prezenční formy F2F (face to face) a e-learningu lze vidět na Obrázku 9.



Obrázek 9: Model pro koncepci blended learningu

Zdroj: upraveno dle Eger (2020, s. 49)

S ohledem na potřeby vzdělávání a rozvoje cílových skupin pracovníků je dále potřeba vybrat vhodnou **metodu vzdělávání a rozvoje**. Lze identifikovat dvě základní skupiny metod – vzdělávání na pracovišti při výkonu práce (za chodu) a vzdělávání mimo pracoviště (mimo chod). Metody vzdělávání na pracovišti lze považovat za vhodnější pro dělnické profese, zatímco metody vzdělávání mimo pracoviště lze považovat za vhodnější pro vedoucí pracovníky. Metody lze však v praxi kombinovat a upravovat dle potřeby (Koubek, 2015, s. 265-266; Hroník, 2007, s. 150). Při výběru vhodných metod by měly být brány v úvahu následující faktory:

- cíl vzdělávací akce;
- cílová skupina;
- obsah výuky – soft skills, hard skills;
- prostředí výuky;
- čas – příprava, realizace, vyhodnocení;
- finance – pomůcky, software, licence;
- osobnost a zvyky lektora (Langer, 2016, s. 150-151).

## 2.1 Metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti

Metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti jsou spíše individuálního charakteru a každá z metod má své výhody a nevýhody. První metodou je **instruktáž při výkonu práce**, ta je využívána především pro nové pracovníky, kteří se seznamují s pracovním postupem pod dohledem spolupracovníka nebo nadřízeného, a často je jednorázová (Koubek, 2015, s. 267).

**Coaching** je v podstatě dlouhodobější forma instruktáže, která pomáhá pracovníkovi ke zlepšení a směřuje ho k vlastní iniciativě. Silsbee (2012, s. 38) definuje coaching jako „*tu část vztahu, ve které je jedna osoba primárně oddána službě dlouhodobého rozvoje potenciálu a sebeuvěření osoby druhé.*“ Výhodou je navázání úzké spolupráce mezi pracovníkem a jeho lektorem, zároveň je možné pracovníkovi průběžně poskytovat zpětnou vazbu k jeho výkonu (Koubek, 2015, s. 267).

Metoda, kdy má zaměstnanec možnost si vybrat svého rádce, se nazývá **mentoring**. V tomto případě se jedná spíše o neformální vztah dvou osob, kdy mentor vystupuje jako osobní vzor a pomáhá druhému pracovníkovi s výkonem i kariérou. Nebezpečím této metody může být nevhodný výběr mentora (Koubek, 2015, s. 267-268). Tato dlouhodobá forma vzdělávání a rozvoje spočívá v předávání poznatků a zkušeností, později může docházet i k delegování a spolupráci na úkolech (Podaná, 2012, s. 21).

**Counselling** je neformální způsob učení, který překonává jednosměrnost vztahu mezi lektorem a vzdělávaným. Může probíhat napříč organizační strukturou a jedinci v rámci této metody vzájemně konzultují a informují se o problémech (Langer, 2016, s. 189). Zormanová (2017, s. 135) definuje counselling jako poradenství a rovnoprávné konzultování formou dialogu.

**Asistování (stínování)** je používáno především v případech, kdy je pro osvojení schopností vyžadován větší časový úsek a vede k samostatnému vykonávání pracovních úkolů. Tato metoda je využitelná pro osvojení manuálních schopností, ale i pro osvojování schopností vedoucích pracovníků, v tomto případě se asistování označuje jako stínování. Nevýhodou může být osvojení i nežádoucích postupů a návyků (Koubek, 2015, s. 268; Langer, 2016, s. 186-187; Šikýř, 2014, s. 128). Armstrong a Taylor (2020, s. 406-407) zdůrazňují, že tuto metodu je nutné využívat nejen dlouhodobě, ale především pravidelně, aby měl vzdělávaný pracovník dostatek prostoru pro zamyšlení se nad zkušeností a učit se z ní.

**Rotace práce** spočívá v postupném přemísťování pracovníka na různá pracovní místa a pověřování příslušnými pracovními úkoly. Díky tomu se zvyšuje flexibilita pracovníka, jeho

kompetence a celková znalost organizace a jejích procesů. Metoda je využívána především pro vedoucí pracovníky, ale i pro nové a řadové zaměstnance (Koubek, 2015, s. 268; Langer, 2016, s. 187). Zormanová (2017, s. 135) považuje tuto metodu i jako vhodnou prevenci frustrace a únavy z každodenní rutiny. Koubek (2015, s. 268-269) a Langer (2016, s. 190) uvádějí jako metody vzdělávání a rozvoje i **pracovní porady** a **pověření úkolem**.

## 2.2 Metody vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště

Metody vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště mohou probíhat v organizaci i mimo ni a většinou se jedná o hromadné aktivity. Tradiční metodou vzdělávání a rozvoje mimo pracoviště je **přednáška**. Tato metoda je vhodná pro předání teoretických znalostí, nevýhodou může být jednostrannost a pasivní příjem sdělení, větší interaktivitu může zajistit např. následující diskuze o tématu (Koubek, 2015, s. 270).

Další metodou je **demonstrování** neboli názorné předvádění a následné osvojování znalostí a dovedností. Demonstrování může probíhat např. na тренаžeru, ve výukových dílnách, to zajišťuje bezpečné prostředí pro nácvik, ale i v reálných pracovních podmínkách (Koubek, 2015, s. 270; Šikýř, 2014, s. 128).

**Případové studie** jsou vhodnou metodou pro vzdělávání a rozvoj vedoucích a jiných tvůrčích pracovníků. Cílem je tvorba řešení reálného nebo fiktivního problému, to vyžaduje aktivní zapojení pracovníků a týmovou spolupráci (Koubek, 2015, s. 270; Langer, 2016, s. 171). Komplexnější případové studie či jiné problémy se mnou týmově řešit pomocí metody **workshop**. V rámci této metody jsou přítomni i specialisté na daný problém (Zormanová, 2017, s. 129).

Metoda **brainstorming** se také zaměřuje na řešení problémů a podporu skupinové kreativity. Během této metody jedinci ústně či písemně (brainwriting) sdílí své nápady a myšlenky. Brainstorming může probíhat individuálně nebo ve skupinách. Poté může následovat řízená diskuze a hledání optimálního řešení. Cílem je tvorba co nejvíce nápadů, včetně těch na první pohled nerealizovatelných (Besant, 2016, s. 1-3; Koubek, 2015, s. 271; Chadt a Pechová, 2014, s. 76).

V rámci metody **hraní rolí** účastníci přebírají stanovenou roli a podle více či méně definovaného scénáře rozvíjejí např. komunikační schopnosti, zlepšují schopnost řešení konfliktů, zvládání emocí a další „soft skills“. Hraní rolí poskytuje prostor pro nácvik reálných situací a zlepšení schopností, je vhodné především pro vedoucí pracovníky (Winardy

a Septiana, 2023, s. 2,7; Koubek, 2015, s. 271). V případě, kdy je stanoven pevný a podrobný scénář, který musí účastníci dodržovat, se jedná o **simulaci** (Koubek, 2015, s. 271).

Další metodou, při které účastníci přebírají role a následují určitý scénář, je vzdělávání a rozvoj pomocí her neboli **gamifikace**. Tato metoda může zahrnovat využití moderních technologií (e-learning) a účastníci se učí pomocí hraní hry. Herní prostředí motivuje účastníky k dosahování vyšších herních úrovní a soupeření s ostatními hráči (Winardy a Septiana, 2023, s. 7; Armstrong a Taylor, 2020, s. 412).

**Assesment centre** (diagnosticko-výcvikový program) je komplexní metodou určenou pro výběr a vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků. Assesment centra kombinují předešlé metody, jako jsou případové studie, simulace, hraní rolí, diskuze ve skupinách, prezentace. Na základě výsledku ze souboru těchto metod jsou účastníci systematicky hodnoceni (Kleinmann a Ingold, 2019, s. 350-351; Armstrong a Taylor, 2020, s. 320).

**Outdoor training/learning** je moderní metodou vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, která zahrnuje psychickou i fyzickou výzvu pro účastníky. Hlavním cílem této metody je zlepšení týmové spolupráce, budování vztahů. Zahrnuje aktivity, jako je např. raftování, paintball a jiné týmové i individuální sporty a venkovní aktivity (DeCenzo a kol., 2016, s. 187).

**Exkurze** může sloužit jako doplněk k ostatním metodám a probíhá nejčastěji v jiném podniku. Účastníci mají možnost propojit teoretické znalosti s praxí, seznámit se s reálným prostředím a klást dotazy odborníkům z praxe (Langer, 2016, s. 184; Zormanová, 2017, s. 129).

Metody e-learningu lze dle Bartoňkové (2011, s. 36) dělit na synchronní a asynchronní. Hroník (2007, s. 196-197) kromě rozdělení na synchronní a asynchronní dělí metody i podle přítomnosti či nepřítomnosti lektora. Synchronní metody probíhají v reálném čase, jako příklad uvádí **on-line kurzy, audio/video konference, virtuální třídy**. Asynchronní metody, např. **samostudium na intranetu, výukové materiály na CD a výukové materiály ve formě videí**, jsou nezávislé na čase a účastník se může vzdělávat kdykoliv (Bartoňková, 2011, s. 36).

### 2.3 Vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků

Vedoucí pracovníci se významně podílejí na konkurenceschopnosti organizace a pokud se umí rychle a efektivně učit a na základě toho se přizpůsobovat měnícímu se podnikatelskému prostředí, představují významnou konkurenční výhodu. „Vedoucí

*pracovníci (manažeři) rozhodujícím způsobem ovlivňují úroveň, chod, priority, vize, potřeby a rozvoj organizace“ (Veteška a kol., 2013, s. 114). Neustále a rychle měnící se podnikatelské prostředí klade na vedoucí pracovníky větší nároky než v minulosti a mění se požadované kompetence vedoucích pracovníků (Barták, 2023, s. 69). Nejčastěji používaná definice kompetence pochází od Mertense (1974, cit. podle Cimbálníková, 2013, s. 55), kompetence jsou „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat překvapivé změny ve svém pracovním životě.*“ Armstrong a Taylor (2020, s. 164) definují kompetence jako charakteristiku jedince, díky které dosahuje potřebného výkonu.*

Existuje mnoho klasifikací manažerských kompetencí. Jedním z nejpoužívanějších dělení je klasifikace dle Katze (cit. podle Chapagain, 2020, s. 61-62), který identifikuje kompetence technické, lidské a koncepční. Salman a kol. (2020, s. 731) na základě rešerše literatury identifikují 16 typů kompetencí. Chapagain (2020, s. 69) však uvádí, že obecně lze kompetence rozdělit do pěti kategorií:

- intrapersonální schopnosti;
- mezilidské (interpersonální) schopnosti;
- týmové schopnosti;
- rozhodovací schopnosti;
- technické schopnosti.

Nebo také mohou být obecně rozděleny do dvou kategorií:

- hard skills (odborné schopnosti);
- soft skills (jednání s lidmi) (Chapagain, 2020, s. 69; Folwarczná, 2010, s. 31).

V současné době jsou jako důležité schopnosti označovány (v závislosti na druhu vykonávané práce) např. emoční inteligence, práce s daty, schopnost nadchnout zaměstnance pro vizi podniku, stress management, zvládání konfliktů v týmu, programování, schopnost práce s umělou inteligencí (AI) a jiné digitální schopnosti, kreativní myšlení, aplikace environmentálních zásad a inovativní myšlení a další (Ikenga a Van Der Sijde, 2024, s. 5-6; Harvard Business Publishing, 2024, s. 4-5).

Pro vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků lze využít tzv. kafeteria model. Tento model rozděluje programy vzdělávání na pevné jádro a volitelný obal. Do pevného jádra spadají programy vzdělávání a rozvoje stanovené na základě klíčových kompetencí a celopodnikové strategie a jsou pro vedoucí pracovníky povinné. Ve volitelném obalu se nachází soubor programů, ze kterých si vedoucí pracovníci dle preferencí, stylů učení a individuálních potřeb mohou vybírat. Programy pevného jádra i volitelného obalu se liší v závislosti na úrovni vedoucích pracovníků, u liniových manažerů je mírná převaha programů zaměřených na hard skills, u středních a vrcholových manažerů je kladen důraz spíše na soft skills (Folwarczná, 2010, s. 208-213; Cimbálníková, 2013, s. 104-105).

## **2.4 Legislativa a povinné vzdělávání zaměstnanců**

Oblast vzdělávání pracovníků v České republice je upraveno primárně zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje především oblast zvyšování kvalifikace a rekvalifikace. Zaměstnancům ze zákona vyplývá povinnost zúčastnit se školení a kurzů, pokud to zaměstnavatel vyžaduje, náklady spojené se zvyšováním kvalifikace v tomto případě hradí zaměstnavatel a účast na školení se považuje za výkon práce, tudíž zaměstnanec za dobu strávenou na školení dostává mzdu (§ 227–230). V případě, že jsou náklady na zvyšování kvalifikace vysoké, může zaměstnavatel se zaměstnancem uzavřít tzv. kvalifikační dohodu. Tato dohoda zavazuje zaměstnavatele k uhrazení všech nákladů a zaměstnance k setrvání u zaměstnavatele po sjednanou dobu (§ 234). Pokud zaměstnavatel požaduje po zaměstnanci účast na rekvalifikaci, je vyžadována vzájemná písemná dohoda. Rekvalifikaci má zaměstnanec právo odmítnout, je tedy dobrovolná, zároveň zaměstnavatel nesmí zaměstnance nutit k rekvalifikaci, pokud to není v souladu se sjednanými podmínkami pracovního poměru. Úhrada nákladů na rekvalifikaci není povinností zaměstnavatele (§ 231–235) (Zákon č. 262/2006 Sb., 2025).

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce § 103, ukládá zaměstnavateli povinnost zajistit bezpečnost a ochranu zdraví při práci a pravidelná školení BOZP. Oblast školení BOZP dále podrobněji upravuje zákon č. 309/2006 Sb., o zajištění dalších podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, který ukládá zaměstnavateli povinnost poskytnout informace o povaze práce a jejích rizicích; povinná školení BOZP musí být prováděna pravidelně a doložitelně. Další povinné školení, které musí zaměstnanci absolvovat, je školení o požární ochraně (PO), to je upraveno zákonem č. 133/1985 Sb., o požární ochraně. Zaměstnavatel je povinen toto školení zajistit a dle potřeby opakovat (Zákon č. 262/2006 Sb., 2025; Zákon č. 133/1985 Sb., 2025; Zákon č. 309/2006 Sb., 2025).

## 2.5 Bariéry a problémy vzdělávání a rozvoje ve firmách

V oblasti vzdělávání a rozvoje dospělých lze nalézt hned několik bariér a problémů, které brání efektivitě dalšího vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a celoživotnímu učení. Barták (2021, s. 29) identifikuje dvě oblasti bariér, které lidem brání v dalším vzdělávání a rozvoji – oblast osobní a situační. Oblast osobních bariér zahrnuje nedostatek sebevědomí a motivace a nedůvěru v efektivnost. Cross (1981, cit. podle Rabušicová, 2024, s. 274) tuto oblast označuje jako dispoziční bariéry, které se týkají předešlých zkušeností se vzděláváním a rozvojem. V případě negativního postoje k učení vzniká bariéra, která člověku v dalším vzdělávání a rozvoji brání. Oblast situačních bariér se týká životních situací člověka. Bariérou může být např. finanční situace, zdravotní důvody, nedostatek času, absence podpory ze strany zaměstnavatele a kulturní bariéry (Barták, 2021, s. 30; Cross, 1981, cit. podle Rabušicová, 2024, s. 274). Cross (1981, cit. podle Rabušicová, 2024, s. 274) identifikuje ještě třetí oblast bariér – bariéry institucionální. Tyto bariéry vznikají na straně poskytovatele vzdělávání. Může jít např. o nabídku příležitostí ke vzdělávání a rozvoji, do jaké míry o nabídce informují a o kvalitu poskytovaných vzdělávacích příležitostí.

Další bariéry a problémy vzdělávání a rozvoje v organizacích spatřuje Plamínek (2010, s. 57-60) v množství a nepřehlednosti poznatků o vzdělávání a rozvoji. Jako příklad uvádí teorii motivace, kterých existuje nespočet, často jsou bez vazby na praxi nebo mají pouze nový název pro již známý postup. Další problém spatřuje v relevanci a prokazatelnosti některých nových postupů, pro jejichž smysl a účinnost neexistují důkazy. Jako další problém označuje potíže s nadvládou formy nad obsahem a smyslem. Dle autora se mnoho lektorů příliš soustředí na to, aby svůj kurz „prodalí“, místo toho, aby správně předali své znalosti a rady. Posledním problémem jsou potíže se specializací a separací. Tento problém vzniká v případě, kdy zadavatelé neumí identifikovat potřebu vzdělávání a rozvoje, a proto náhodně zvolí program, který je zrovna v „módě“ a doufají, že to je ten pravý. I lektoři často nabízejí, co zrovna umí nebo co klient požaduje a ne to, co by bylo vhodné a potřebné.

Dalším problémem vzdělávání a rozvoje v organizacích je již zmíněné vyhodnocování; kromě již zmíněných problémů identifikuje Brázdová (2000, cit. podle Bartoňková, 2010, s. 185) následující oblasti bariér – bariéry na straně zadavatele, bariéry na straně účastníků a bariéry na straně lektorů. Nejčastějšími bariérami na straně zadavatele je absence, nebo nesprávné stanovení cílů vzdělávání; neprovádění hodnocení, protože ho považuje za nepotřebné, nákladné či časově náročné, případně se obává, že výsledek by ohrozil realizaci dalších vzdělávacích a rozvojových programů. Na straně účastníků je nejčastější bariérou strach

z hodnocení, protože se cítí ohroženi, případně metody hodnocení považují za nepřijatelné pro dospělé. Bariéry na straně lektorů mohou také vznikat z pocitu ohrožení nebo pramenit z neochoty a nedostatku času. Problémem vyhodnocování je také již zmíněná neschopnost identifikovat, zda byla vzdělávací akce neefektivní, nebo zda byly nedostatky způsobeny jinými faktory. Faktory, které mohou negativně ovlivnit výsledek vzdělávání mohou být např. odpor účastníků na základě negativní předchozí zkušenosti se vzdáváním, nedostatečné kompetence managementu, nesprávné zacílení vzdělávání nebo nedostatek příležitostí k využití nových dovedností účastníky (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 112).

## **2.6 Kvalitní systém vzdělávání a rozvoje**

Systém vzdělávání a rozvoje je kvalitní a efektivní, pokud jeho výsledky korespondují s nastavenými cíli, respektive přínosy vzdělávání a rozvoje korespondují s vynaloženými náklady (Trojan a kol., 2016, s. 24). Zásadním východiskem pro kvalitní a efektivní rozvoj a vzdělávání pracovníků je strategický a systematický přístup (Bartoňková, 2010, 13-14; Egerová, 2012, s. 15). Přístup ke vzdělávání a rozvoji je označován za strategický v případě, že jsou rozvojové a vzdělávací procesy ustanoveny v organizačním rámci. Systematický přístup označuje návaznost jednotlivých fází systematického cyklu rozvoje a vzdělávání – identifikace a analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb, plánování, realizace a hodnocení (Trojan a kol., 2016, s. 20). Hodnocení je nejdůležitějším prostředkem pro určení efektivity; na efektivitu vzdělávání mohou mít vliv faktory, jako je správná identifikace a analýza vzdělávacích potřeb organizace a jednotlivců; schopnosti lektorů předat znalosti a dovednosti a schopnost účastníků vzdělávání znalosti a dovednosti vstřebat a aplikovat do praxe (Rama Devi a Shaik, 2012, s. 727). Folwarczná (2010, s. 171) také uvádí, že kvalita a efektivita vzdělávání a rozvoje závisí primárně na znalosti cílů a výsledků jednotlivců, oddělení či týmu a organizace jako celku. Cíle vzdělávání a rozvoje musí být v souladu se strategickým plánem organizace, který identifikuje všechny problémy bránící organizaci v dosažení maximálního zisku. Právě tyto problémy by tedy měly být podkladem pro sestavení vzdělávacího plánu (Hughey a Mussnug, 1997, s. 55).

Základem tvorby efektivního programu je tedy precizně provedená identifikace a analýza vzdělávacích a rozvojových potřeb, která by měla probíhat ve spolupráci s manažery jednotlivých útvarů, neboť právě oni jsou důležitým zdrojem informací pro analýzu (Folwarczná, 2010, s. 171). Za kritický moment, který může ovlivnit efektivitu vzdělávání, považuje Trojan a kol. (2016, s. 36) důslednou analýzu pracovního místa, neboť důsledkem nesprávně provedené analýzy může být křížení pracovních činností jednotlivých

zaměstnanců, ale i nadbytečnost vzdělávacích aktivit, které s pracovní pozicí nesouvisí a mohou vést ke snížení motivace pracovníků k dalšímu vzdělávání. Tohoto názoru je i Veteška a kol. (2013, s. 40) a Tureckiová (2009, s. 101), protože na základě identifikovaných potřeb cílových skupin a jednotlivců jsou následně stanovována konkrétní témata a metody vzdělávání a rozvoje. Nesprávně zvolená forma či metoda může také efektivitu ovlivnit, je tedy vhodné metody kombinovat – blended learning. Uslu a kol. (2022, s. 62) na základě svého výzkumu však zmiňují, že aby byly vzdělávací programy efektivní, nemusí nutně obsahovat velké množství metod, je dle nich vhodnější vytvořit vzdělávací a rozvojovou aktivitu na míru potřebám organizace. Při výběru metody by měly být brány v úvahu i věkové a případně kulturní a jazykové rozdíly mezi účastníky. Pro starší zaměstnance může být využití moderních technologií překážkou, je tedy vhodné zvolit více metod, případně metody upravit dle potřeb, aby účastníci měli rovný přístup ke vzdělání a rozvoji (Varghese a kol., 2023, s. 2351; Tureckiová, 2009, s. 101). Při výběru hromadné aktivity je třeba brát v úvahu počet účastníků, přestože větší počet účastníků může znamenat snížení nákladů. Pro efektivitu je lepší organizovat vzdělávací aktivity pro skupiny maximálně 20 účastníků (Hughey a Mussung, 1997, s. 57).

Další faktor, který je pro efektivitu vzdělávání a rozvoje důležitý, je čas. Častou chybou je výběr aktivity pouze na základě názvu kurzu a na základě předem stanoveného časového úseku, ve kterém zaměstnanci mohou opustit své pracovní povinnosti. Na základě stanovených cílů vzdělávání a rozvoje by měl být účastníkům poskytnut takový časový úsek, ve kterém budou schopni dosáhnout požadované úrovně nových znalostí a dovedností. V případě příliš krátkého časového úseku může nastat situace, kdy lektor spíše přemýšlí, jak obsah kurzu do úseku vměstnat, než jak efektivně předat a procvičit nové znalosti a dovednosti. Je také nutné brát v úvahu schopnost účastníků udržet pozornost – autoři tedy doporučují, aby vzdělávací a rozvojové aktivity nebyly delší jak 2-3 hodiny a případně byly rozděleny do více dní (Hughey a Mussnug, 1997, s. 56). Veteška (2013, s. 40) dále zdůrazňuje nutnost realizace vzdělávací a rozvojové aktivity dříve, než nastanou předpokládané identifikované potřeby z důvodu zajištění kontinuity podnikových činností. Egerová (2012, s. 15) a Veteška a kol. (2013, s. 40) zdůrazňují potřebu strategického a systematického vzdělávání, vzdělávání a rozvoj by měly být „nekonečným procesem“. Jednorázové, náhodné a nepravidelné vzdělávací a rozvojové aktivity postrádají návaznost na ostatní personální procesy a jejich efektivitu lze těžko posuzovat. Vzdělávací aktivity by měly být systematicky kontrolovány a vyhodnocovány a na základě vyhodnocení dále

upravovány a vylepšovány. Kонтинуální možnost vzdělávání a rozvoje podporuje angažovanost pracovníků a ukazuje jim podporu organizace v jejich dalším rozvoji (Varghese a kol., 2023, s. 2351).

Vodák a Kucharčíková (2007, s. 112) uvádějí, že pro efektivní vzdělávání a rozvoj pracovníků je nutné odstranit již zmíněné bariéry. Dle Vetešky a kol. (2013, s. 40) je důležitý dialog se zaměstnanci a vzájemné pochopení potřeby a smyslu dalšího vzdělávání a rozvoje pro tvorbu kultury učení se a podpory kreativního myšlení a chování. Pro další motivaci zaměstnanců ke vzdělávání a rozvoji je nezbytné vytvořit motivační systém a zaměstnance neustále povzbuzovat. Pro zvýšení motivace zaměstnance lze také uvažovat o finanční spoluúčasti na kurzech.

### 3 PŘEDSTAVENÍ SPOLEČNOSTI A STÁVAJÍCÍHO SYSTÉMU ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ

Pro analýzu systému rozvoje a vzdělávání byla vybrána společnost Chládek a Tintěra a. s., která je součástí stavebního holdingu Enteria a.s. V této kapitole je stručně popsán celý holding Enteria a.s. a její dceřiná firma Chládek a Tintěra, Pardubice a.s.

#### 3.1 Holding Enteria a.s.

Enteria a. s. se sídlem v Pardubicích je český stavební holding a jeho součástí jsou společnosti zaměřující se na různorodé oblasti stavebnického průmyslu; díky tomuto spojení je holding schopen nabízet komplexní služby ve stavebnictví. Již v letech 2004–2007 existovalo neformální uskupení stavebních firem, které v roce 2008 následně vedlo k založení Enteria a.s. V současné době je součástí holdingu 15 společností a hlavními produkčními společnostmi skupiny jsou Chládek a Tintěra, Pardubice a.s., MARHOLD a.s., KVIS Pardubice a.s., Hroší stavby Morava a.s., INSTAV Hlinsko a.s., PEDASTA dopravní stavby s.r.o., HROCHOSTORJ a.s. a REVIS – Praha spol. s.r.o., viz Obrázek 10. Celkem holding zaměstnává přes 1 500 pracovníků a dosahuje ročního obrátu v hodnotě 10 miliard Kč.



Obrázek 10: Schéma organizační struktury a dceřiné společnosti Enteria a.s.

Zdroj: Interní materiály

### 3.2 Chládek a Tintěra, Pardubice a.s.

Společnost Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. byla založena v roce 1994 a v současnosti zaměstnává přibližně 490 pracovníků. Společnost poskytuje komplexní služby v oblasti stavebnictví a od roku 2008 je součástí holdingu Enteria a.s., který je jejím 100 % vlastníkem. Posláním společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. je „být užitečný svému okolí“.

Organizační struktura této společnosti je rozdělena na tři útvary. Prvním je Představenstvo a Dozorčí rada (DR). Dalším útvarem jsou servisní útvary – personální, ekonomické, správní, logistické a IT oddělení. Třetím útvarem společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. jsou obchodně-výrobní divize, které jsou rozděleny dle specializace – kolejové stavby, mostní stavby, silniční stavby, pozemní stavby, svařování a doprava a mechanizace, součástí je také sportovní a wellness centrum H Centrum ve Starém Hradišti, které je přístupné nejen veřejnosti, ale i zaměstnancům celého holdingu, kteří zde mohou využívat zaměstnaneckých benefitů, viz Obrázek 11.



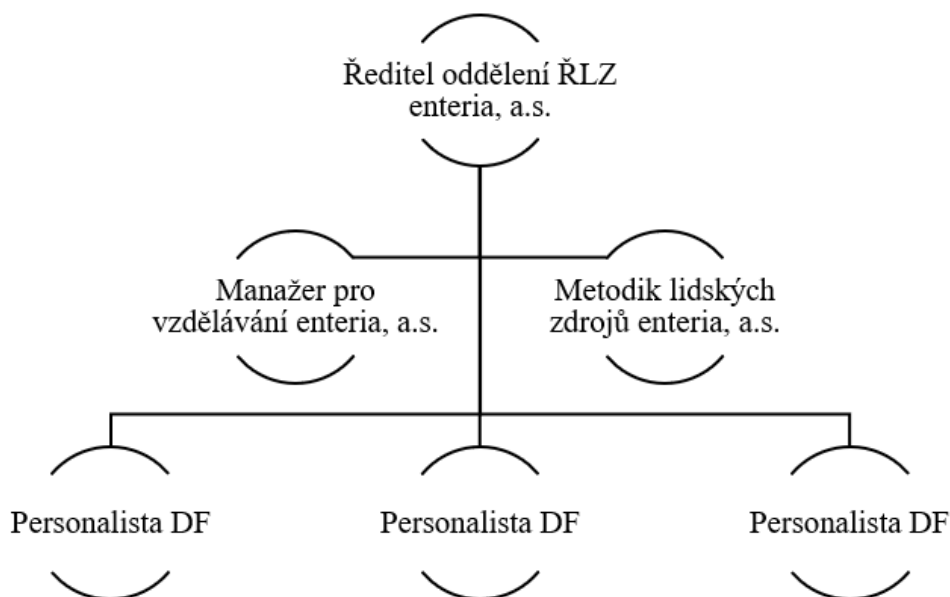
Obrázek 11: Organizační struktura společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s.

Zdroj: Interní materiály

Společnost Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. rozlišuje dva typy vedoucích pracovníků. Prvním typem jsou linioví manažeři – ředitelé, vedoucí středisek a oddělení, stavbyvedoucí a předáci. Tito manažeři jsou dále dělení dle pozice v organizační struktuře na střední, vyšší a top management. Jejich prioritou je vedení podřízených spolupracovníků – péče o jejich lidský i odborný růst a vytváření vhodných pracovních podmínek. Druhým typem vedoucích pracovníků jsou samostatní specialisté (členové inženýrských skupin), kteří jsou pověřováni řízením projektů, procesů anebo jinými úkoly. Vedoucí pracovníci tohoto typu nemají trvale přiřazené spolupracovníky a jejich prioritou je splnění přiřazeného úkolu a řízení dočasně přidělených spolupracovníků.

### 3.3 Stávající systém vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Systém vzdělávání a rozvoje je ve všech dceřiných společnostech holdingu propojený a je postaven na vzájemné komunikaci a spolupráci personálních oddělení jednotlivých dceřiných společností s oddělením řízení lidských zdrojů Enteria, a.s., jehož součástí je manažerka pro vzdělávání, která vzdělávací systém zastřešuje. Personalisté jednotlivých dceřiných firem (DF), kteří se na systému rozvoje a vzdělávání podílejí, mají na starosti i další personální činnosti. V dceřiných firmách tedy neexistuje personální pozice zaměřující se pouze na rozvoj a vzdělávání. Pro lepší názornost lze personální pozice vyobrazit pomocí zjednodušeného organizačního schématu, viz Obrázek 12.



Obrázek 12: Organizační schéma personálních pozic

Zdroj: vlastní zpracování

Vzdělávání a rozvoj pracovníků jsou zahrnuty v celopodnikové strategii Chládek a Tintěra, Pardubice a.s., neboť si společnost uvědomuje, že neustálé vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je investicí do budoucnosti zaměstnanců i celé organizace, je nositelem konkurenčních výhod a je zásadní pro budoucí prosperitu. Vytváření podmínek pro rozvoj kvalifikace je ve strategii označeno za právo i povinnost ve společném zájmu pracovníka i organizace.

System profesního vzdělávání je založen na kompetenčním přístupu, který pomáhá identifikovat požadované kompetence pracovníků. Kompetenční přístup je využíván i pro další personální činnosti, které jsou se vzděláváním a rozvojem v organizaci úzce propojeny – především pro hodnocení pracovníka; existuje zde tedy vazba na personální strategii. Strategii společnosti v oblasti rozvoje a vzdělávání je průběžné individualizované vzdělávání a rozvoj všech pracovníků. Jsou stanoveny následující cíle strategického vzdělávání a rozvoje.

- Udržovat a zvyšovat odborné znalosti, dovednosti, kompetence jednotlivých pracovníků ve všech pracovních pozicích a tím zvýšit konkurenceschopnost celé společnosti.
- Zavádět inovovaný způsob vzdělávání pracovníků založený na ucelenosti, na pravidelném vyhodnocování a plánování podle vzdělávacích potřeb pracovníka a společnosti.
- Neustále zvyšovat adaptabilitu pracovníků na změny ekonomických a technologických podmínek a podporovat konkurenceschopnost cestou zintenzivnění vzdělávání pracovníků a kontinuálního zvyšování jejich kvalifikace.
- Zajistit osobnostní rozvoj a růst.

Součástí programu vzdělávání a rozvoje je také Talent program. Tento program je určený pro současné i budoucí manažery a specialisty v oboru. Cílem je rozvoj pracovníků, plánování nástupnictví a spolupráce pracovníků napříč pozicemi. Do Talent programu jsou nominováni talentovaní pracovníci na základě doporučení přímého nadřízeného a oddělení řízení lidských zdrojů. Účast v programu je dobrovolná a vzdělávací a rozvojové aktivity jsou vybírány individuálně dle potřeb dané pracovní pozice a samotného pracovníka.

### **3.4 Oblasti vzdělávání**

System vzdělávání ve společnosti je rozdělen do několika oblastí. První oblastí je orientace neboli proces adaptace nového zaměstnance. Nový zaměstnanec je povinen zúčastnit se vstupního školení, během kterého probíhá i školení BOZP a PO. Součástí je seznámení

s holdingovými organizačními pokyny, etickým kodexem a popisem pracovní pozice. Dále je každý nový zaměstnanec se seznámen s chodem firmy Chládek a Tintěra Pardubice, a.s. a navštěvuje jednotlivé divize. Je mu také přiřazen mentor (zkušený kolega), který mu v začátcích pomáhá a dohlíží na něj.

Druhou oblastí jsou vzdělávací aktivity ustanovené legislativou. Ze zákona vyplývá povinnost zaměstnavatele zajistit zaměstnancům bez rozdílu pracovního zařazení školení BOZP, PO a první pomoci. Dále zákon ukládá povinnost periodického školení pro určité profese – vazači, svářeči, práce na zdvižných plošinách, řidiči – referenti apod.

Třetí oblastí jsou odborné znalosti a dovednosti. Jedná se především o získání autorizace. Autorizaci, kterou provádí Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě (ČKAIT), musí mít fyzické osoby, které provádějí vybrané činnosti ve výstavbě dle § 158 Stavebního zákona – osoby provádějící projektovou činnost ve výstavbě a odborné vedení a provádění stavby nebo její změny. Pro získání autorizace musí žadatel úspěšně složit zkoušku odborné způsobilosti, která zahrnuje ověření znalostí právních předpisů souvisejících s činností ve výstavbě a ověření znalostí prostřednictvím rozpravy nad dokumentací (Autorizace ČKAIT, c2025).

Čtvrtá oblast programu zahrnuje znalosti a dovednosti pro výkon profese. Jedná se především o kurzy v oblasti informatiky – Word, Excel, Powerpoint, Outlook, Project, Autocad, BIM a další. Dále také kurzy zaměřené na projektové řízení a ekonomiku zakázek. Zaměstnanci mají také možnost prohlubovat své znalosti anglického jazyka v rámci pololetního kurzu, který pro holding zajišťuje externí dodavatel na základě výběru oddělení řízení lidských zdrojů. Výuka probíhá individuálně i skupinově, ve frekvenci jednou až dvakrát týdně. Tohoto kurzu se mohou účastnit zaměstnanci, kteří anglický jazyk potřebují k výkonu práce, ale i zaměstnanci, kteří se chtějí zlepšovat pro svou vlastní potřebu; v tomto případě však je však vyžadován příspěvek formou srážky ze mzdy pracovníka. Před začátkem kurzu je provedeno rozřazení na základě rozřazovacího testu a na konci pololetního kurzu jsou nabyté znalosti ověřovány závěrečným testem.

Pátá oblast programu je určena pro manažery. První částí je povinné vstupní manažerské školení v rozsahu 2,5 dne, které obsahuje základy komunikace, improvizace a prezentačních dovedností. Součástí tohoto vstupního školení je i seznámení s holdingem, jeho rolí ve vztahu s dceřinými firmami a jeho ekonomikou. Na toto školení navazuje druhé manažerské školení v rozsahu 2 dnů, které však není povinné, manažeři jsou na toto školení nominováni po dvou

letech výkonu manažerské funkce svým nadřízeným. Obsahem tohoto kurzu je týmová spolupráce, asertivita, role leadera, vedení lidí, motivace a další soft skills. Přestože existuje samostatná oblast vzdělávání manažerů neznamena to, že se manažeři neúčastní i jiných oblastí vzdělávání.

Poslední oblastí je zvyšování kvalifikace formou studia. Zaměstnanec může na vlastní žádost zvýšit svou kvalifikaci studiem střední školy s maturitou, vyšší odborné školy nebo vysoké školy; zaměstnavatel mu to však nemůže přikázat. Pro uzavření kvalifikační dohody dle § 234 Záköníku práce, nebo dohody o podílení se na nákladech, musí typ studia korespondovat s pracovní pozicí zaměstnance být přínosem pro potřeby společnosti; podmínkou je také praxe ve společnosti alespoň 2 roky. Žádost o zvýšení kvalifikace musí být schválena ředitelem firmy, ředitelem divize a oddělením řízení lidských zdrojů. Zaměstnavatel však může přikázat zaměstnanci kvalifikaci si prohloubit, pokud je to nutné pro další výkon sjednaného druhu práce. V tomto případě jsou náklady plně hrazeny zaměstnavatelem a od určité výše lze uzavřít i kvalifikační dohodu dle platného znění Záköníku práce.

## **4 ANALÝZA SYSTÉMU ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ V KONKRÉTNÍM PODNIKU**

Tato kapitola je rozdělena na tři části. V první části jsou stanoveny metody zpracování diplomové práce a metody získávání informací. Ve druhé části jsou stanovena kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání. V třetí části je provedena analýza stávajícího systému rozvoje a vzdělávání v konkrétním podniku s komparací podle stanovených kritérií vycházejících z teoretických východisek popsanych v předchozí části práce.

### **4.1 Metodika zpracování diplomové práce**

Cílem diplomové práce je zhodnotit kvalitu systému rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku v kontextu používaných přístupů, metod a nástrojů. Analytická část této diplomové práce byla zpracována na základě kvalitativního výzkumu, informace byly získávány pomocí analýzy interních dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru s manažerem pro vzdělávání a personální pracovníci. Na základě komparace získaných a teoretických poznatků budou vyhodnoceny doporučení a návrhy na zlepšení.

Dotazování obecně je metodou sběru dat v empirickém výzkumu a zahrnuje získávání informací pomocí dotazníků, rozhovorů, škál a testů. Tyto metody lze kombinovat i s dalšími metodami, jako je např. pozorování. Existují různé formy dotazování – strukturované, polostrukturované a volné rozhovory. Plně strukturované dotazování s uzavřenými otázkami může mít podobu dotazníku, analýza dat získaných tímto způsobem je nejjednodušší. Předem určené uzavřené odpovědi však mohou být nevýhodou. Oproti tomu u polostrukturovaných a volných rozhovorů nejsou dotazovanému předem předkládány určené odpovědi. Lze tedy lépe vyjádřit subjektivní názory, lze navrhnout možné souvislosti a otázky lze na základě vývoje rozhovoru upravovat dle potřeb. Přesto by otázky pro polostrukturovaný rozhovor měly být důsledně připravené a měly by systematicky směřovat k identifikaci výzkumných témat (Hendl, 2023, s. 166; Mišovič, 2019, 80). V rámci přípravy rozhovoru je vhodné připravit osnovu, záznamový arch a zajistit úvodní kontakt s dotazovaným, aby byl seznámen s účelem rozhovoru. Dále by měl poskytnout souhlas s rozhovorem. Samotný rozhovor poté začíná upevněním kontaktu pomocí obecnějších otázek, po této fázi lze směřovat k hlavnímu jádru rozhovoru s nejdůležitějšími tématy. Mišovič (2019, s. 84-88) doporučuje postupovat od obecných témat ke konkrétním, od běžných informací k osobnějším a důležitá témata střídát s méně důležitými. Poté následuje závěrečná část rozhovoru včetně vhodného rozloučení. Polostrukturované rozhovory byly vedeny na jaře 2025 s manažerkou pro vzdělávání

a personální pracovníci. Otázky polostrukturovaných rozhovorů jsou součástí Přílohy A a Přílohy B.

V rámci analýzy dokumentů byly využity poskytnuté interní dokumenty, konkrétně Příručka pro nováčka, která poskytuje základní informace o společnosti a konkrétní pracovní pozici, Popisy jednotlivých pracovních pozic vedoucích pracovníků, Organizační řád, Holdingový organizační pokyn pro Kvalifikační program, včetně přílohy Pravidla pro jazykové vzdělávání, Seznam kompetencí, Program školení a poklad pro Pohovor na podporu pracovníka.

Metoda komparace spočívá ve srovnání různých jevů, cílem je identifikace podobností a rozdílů. Komparativní metoda by měla začít stanovením cíle, výběrem objektů ke srovnání a identifikací kritérií srovnání. Stanovená kritéria mohou být kvalitativní i kvantitativní. Dále probíhá sběr dat – nejčastěji pomocí analýzy dokumentů, rozhovorů, dotazníků atd. Následně jsou data analyzována a interpretována pomocí srovnání s natavenými kritérii; jsou identifikovány rozdíly a podobnosti (Co je komparace – druhy a metody, c2025).

#### **4.2 Kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání**

Pro zhodnocení kvality stávajícího systému rozvoje a vzdělávání v konkrétním podniku byla stanovena kritéria hodnocení na základě teoretických východisek popsanych v podkapitole 2.6 Kvalitní systém vzdělávání a rozvoje a předchozích kapitolách této diplomové práce. Pro přehlednost jsou kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání uvedena v Tabulce 1. První sloupec tabulky obsahuje hodnocenou teoretickou oblast, druhý sloupec obsahuje konkrétní body důležité pro kvalitní a efektivní fungování systému rozvoje a vzdělávání. Na základě těchto stanovených kritérií bude zhodnocena kvalita systému rozvoje a vzdělávání v konkrétním podniku.

*Tabulka 1: Kritéria pro hodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání*

<b>TEORETICKÁ OBLAST</b>	<b>SPECIFIKACE</b>
Vazba na celopodnikovou strategii	ano/ne
Vazba na personální strategii	ano/ne

Osoby zodpovídající za vzdělávání a rozvoj	ano/ne
Identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb	sběr údajů, důsledná analýza pracovního místa, více podkladů pro analýzu, spolupráce s manažery (přímými nadřízenými)
Plánování vzdělávání	stanovení cílů a cílových skupin, výběr lektorů a kurzů, výběr forem a metod, metody hodnocení úspěšnosti, standardizovaný kurz / na zakázku
Realizace vzdělávání	včasné seznámení účastníků s organizačními informacemi, počet účastníků, časový rozsah
Vyhodnocování vzdělávání	stanovení kritérií, využití modelů pro vyhodnocování, aplikace vhodných metod
Využití moderních trendů	e-learning, outdoor learning, AI, VR
Motivace zaměstnance	zpětná vazba, finanční spoluúčast, pochopení individuální motivace

*Zdroj: vlastní zpracování na základě teoretických východisek*

### 4.3 Analýza kvality systému rozvoje a vzdělávání

Z teoretických poznatků vyplývá, že základem pro kvalitní systém rozvoje a vzdělávání je vazba na celopodnikovou a personální strategii, ve kterých by vzdělávání a rozvoj mělo být ustanoveno (Bartoňková, 2010, s. 12; Veteška a kol., 2013, s. 40; Egerová, 2012, s. 15). Jak bylo zmíněno v podkapitole 3.3 Stávající systém rozvoje a vzdělávání v konkrétním podniku, společnost má zájem na rozvoji a vzdělávání pracovníků, které považuje za investici a konkurenční výhodu důležitou pro budoucí prosperitu celého podniku, a proto je vzdělávání a rozvoj v celopodnikové i personální strategii obsaženo. Personální strategie je založena na kompetenčním přístupu, který se promítá i do dalších personálních činností. Za systém vzdělávání a rozvoje je zodpovědný manažer pro vzdělávání Enteria, a.s. a personální pracovníci jednotlivých dceřiných firem, na fungování se podílejí i vedoucí zaměstnanci. Strategii vzdělávání a rozvoje společnosti je průběžné, individualizované vzdělávání a rozvoj všech pracovníků. Na strategii vzdělávání a rozvoje navazuje systematický cyklus vzdělávání

a rozvoje – analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování rozvoje a vzdělávání, realizace a vyhodnocení vzdělávání a rozvoje.

#### **4.3.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb**

Podkladem pro analýzu a identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb je popis pracovní pozice, stanovené kompetence pro pracovní pozici a hodnocení pracovníka. Popisy pozic jsou podrobně vypracovány pro každou pracovní pozici ve společnosti. Součástí popisu pracovní pozice jsou následující informace:

- poslání,
- osobní a kvalifikační předpoklady,
- činnosti,
- zodpovědnosti a pravomoci,
- začlenění do organizační struktury (včetně kontroly),
- pracovní podmínky,
- a doplňující informace.

Druhým podkladem pro analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb je již zmíněný kompetenční model. Kompetenční modely nejsou vytvářeny pro každou pracovní pozici zvlášť, ale jsou stanoveny pro skupiny pracovních pozic dle postavení v organizační struktuře – TOP management, vyšší management, střední management, projektanti, servisní a výrobní technici, geodeti, partáci a dělníci. Klíčové kompetence jsou určeny pro poměrně obsáhlé a různorodé skupiny pracovních pozic. Do skupiny top management je zařazeno představenstvo společnosti. Do skupiny vyšší management – ředitel divize, ředitel servisních útvarů, výrobní/obchodní ředitel, výrobní/obchodní náměstek, vedoucí střediska projekce a náměstek VSP. Střední management obsahuje pozice – vedoucí výroby/dopravy, projektový manažer, stavitel, vedoucí pokládky, provozní manager, vedoucí střediska, vedoucí projekční skupiny, stavbyvedoucí, vedoucí týmu a obchodní manažer. Pro každou skupinu pracovníků jsou stanoveny čtyři klíčové okruhy kompetencí. Pro účely práce jsou uvedeny klíčové kompetence tří úrovní manažerů společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s., viz Tabulka 2.

Tabulka 2: Klíčové kompetence tří úrovní managementu

<b>TOP MANAGEMENT</b>	1. Schopnost strategického myšlení a předvídání, která se projevuje ve vytváření jasných vizí rozvoje, v konkrétním definování cílů a v určování priorit.
	2. Rozhodnost při výběru prostředků k dosažení cílů, schopnost využít potenciál podřízených prostřednictvím delegování všech úkolů, které lze účelně delegovat.
	3. Schopnost motivující zpětné vazby a důsledné kontroly úkolů, zvládání obtížných komunikačních situací a krizových momentů.
	4. Schopnost využívat odborné znalosti a dovednosti, doplňovat je a zdokonalovat, předávat je kolegům.

<b>VYŠŠÍ MANAGEMENT</b>	1. Vlastní vize a mise, schopnost definovat cíle, stanovit priority řízeného úseku.
	2. Rozhodnost při výběru prostředků k dosažení cílů, schopnost využít potenciál podřízených prostřednictvím delegování všech úkolů, které lze účelně delegovat.
	3. Schopnost motivující zpětné vazby a důsledné kontroly úkolů, efektivní vyjednávání a řešení problémů, a to i v obtížných situacích s cílem koordinovat obchodní a výrobní procesy a projekty.
	4. Schopnost využívat odborné znalosti a dovednosti, doplňovat je a zdokonalovat, předávat je kolegům.

<b>STŘEDNÍ MANAGEMENT</b>	1. Schopnost efektivně plánovat zdroje a čas, stanovovat priority, předpokládat rizika a problémy, včas nacházet způsoby k jejich překonání, orientace na cíle.
	2. Rozhodnost při výběru prostředků k dosažení cílů, schopnost vést týmy, využívat předpoklady a potenciál jednotlivců v týmu.
	3. Zvládání obtížných komunikačních situací, konfliktů, pracovní zátěže a stresu.
	4. Schopnost využívat odborné znalosti a dovednosti, doplňovat je a zdokonalovat, předávat je kolegům.

*Zdroj: upraveno dle interních materiálů*

Ve společnosti existuje vazba fáze identifikace a analýzy s hodnocením pracovníka. Dalším podkladem využívaným pro identifikaci a analýzu vzdělávacích potřeb je tedy hodnocení pracovníka. Hodnocení pracovníků je prováděno jednou ročně před začátkem stavební sezony

prostřednictvím pohovoru s přímým nadřízeným a probíhá na všech úrovních organizační struktury společnosti. V rámci pohovoru jsou vyhodnocovány úspěchy, šance na zlepšení a cíle z minulého období a zároveň jsou stanoveny cíle na období nadcházející. Součástí je také zhodnocení naplnění požadovaných kompetencí konkrétní pracovní pozice. Každá ze čtyř kompetencí je hodnocena zvlášť a ke každé jsou přiřazeny tři indikátory naplnění požadované kompetence. Stupeň naplnění kompetence je hodnocen na škále 4–1 (nejhorší – nejlepší). Toto hodnocení vyplňuje hodnocený pracovník i hodnotící přímý nadřízený. Kompetence i indikátory naplnění jsou popsány poměrně obecně, což může být způsobeno i tím, že kompetence jsou stanovovány pro široký okruh pracovních pozic. Kompetence nejsou pravidelně aktualizovány dle současné pracovní náplně zaměstnanců a z rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání vyplývá, že tyto nastavené kompetence nedostatečně plní svou funkci ve stávajícím systému rozvoje a vzdělávání. Z toho důvodu uvažují o změně. Ukázka hodnocení kompetence s ukazateli úrovně plnění pro vyšší management, viz Tabulka 3.

Tabulka 3: Ukázka klíčové kompetence a indikátorů naplnění

K3	<b>Schopnost motivující zpětné vazby a důsledné kontroly úkolů, efektivní vyjednávání a řešení problémů, a to i v obtížných situacích s cílem koordinovat obchodní a výrobní procesy a úkoly.</b>								
		4	3	2	1	4	3	2	1
x	Podřízeným poskytují zpětnou vazbu, která je motivuje a rozvíjí, dokážu jasně, věcně, přesně a srozumitelně vyjadřovat svá stanoviska a hodnocení.	4	3	2	1	4	3	2	1
x	Při jednáních asertivně prosazují zájem úseku a celé firmy, zvládám obtížné, stresové a nečekané situace, umím vždy nalézt konstruktivní a všestranně přijatelné řešení.	4	3	2	1	4	3	2	1
x	Dokážu koordinovat činnost svého úseku s činnostmi a požadavky jiných úseků, interních a externích subdodavatelů, investorů apod.	4	3	2	1	4	3	2	1
		hodnocený				hodnotitel			

*Zdroj: upraveno dle interních materiálů*

Z teoretických poznatků vyplývá, že právě precizně provedená analýza a popis pracovních pozic je klíčový pro správnou analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb (Trojan, 2016, s. 36). Popis pracovní pozice by však neměl být jediným podkladem pro analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb (Koubek, 2015, s. 263), je tedy vhodně doplněn i požadovanými kompetencemi a hodnocením pracovníka. Nejen na základě kompetencí přiřazených k pracovní pozici je pracovník i hodnocen. Popis pracovní pozice však tyto kompetence zmiňuje velmi stručně.

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb probíhá nejen na úrovni individuálního pracovníka, ale i na úrovni organizace. Vzdělávací a rozvojové potřeby jsou identifikovány na základě analýzy trendů a požadavků v odvětví a na trhu práce. Příkladem může být

například potřeba vzdělávání v oblastech FIDIC, BIM a AI, které mohou společnosti pomoci v konkurenceschopnosti.

#### **4.3.2 Plánování vzdělávání a systém kontroly**

Po fázi identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb následuje fáze plánování. Požadavky jsou prostřednictvím ředitelů odpovídajících útvarů předány oddělení řízení lidských zdrojů Enteria, a.s. a jsou konzultovány s manažerkou pro vzdělávání. Na základě těchto požadavků je každoročně během první poloviny roku vytvořen program vzdělávacích a rozvojových akcí, na jehož tvorbě se podílí manažer pro vzdělávání Enteria, a.s., ředitelé úseků a personalisté dceřiných firem. Tato spolupráce na tvorbě plánu umožňuje lepší organizační zajištění a snížení ekonomických nákladů na pořádání vzdělávacích a rozvojových akcí.

Program školení obsahuje přehled všech naplánovaných akcí pro daný kalendářní rok včetně popisu obsahu a cílů, jména odpovědného lektora, místa školení, délky trvání, kapacity, ceny a v některých případech i možné termíny školení, pokud jich je více na výběr. Tento Program školení je distribuován zaměstnancům prostřednictvím ředitelů úseků společnosti a nově je dostupný i online na podnikovém intranetu. Následně jsou zaměstnanci nominováni na účast na školení svým přímým nadřízeným, který musí jejich účast schválit. Účast jednotlivých pracovníků je schvalována na základě identifikované vzdělávací potřeby, ale i na základě vymezeného rozpočtu pro rozvoj a vzdělávání daného úseku společnosti. Přehled nominovaných zaměstnanců je zaslán manažerce pro vzdělávání, která vytvoří konečný seznam účastníků ze všech dceřiných firem. Tvorba tohoto seznamu neprobíhá v rámci informačního systému. Plán vzdělávání tedy vymezuje všechny důležité údaje potřebné pro následnou organizaci (Šikýř, 2016, s. 140). Kritéria hodnocení úspěšnosti nejsou stanovována pro všechny rozvojové a vzdělávací akce a často jsou stanovena lektorem.

Interní dokumenty zároveň upravují pravidla pro kontrolu absolvovaných školení a platných kvalifikací v případě periodicky se opakujících školení. Tato kontrola probíhá pomocí kontrolních sestav vygenerovaných z celoholdingového informačního systému eso9 PERSO. Generování kontrolních sestav probíhá ručně a za kontrolu jsou odpovědní jednotliví personalisté dceřiných firem. V případě potřeby obnovení periodicky se opakujících školení, případně navazujících manažerských školení, informuje personalista dceřiné společnosti o této skutečnosti manažerku pro vzdělávání Enteria a.s. a ta zahrne konkrétní zaměstnance do seznamu účastníků školení. V současné době nejsou tvořeny v informačním systému individuální vzdělávací plány pro konkrétní pracovníky, ve smyslu přehledu všech školení,

kterých se má pracovník daný rok zúčastnit. Jak bylo zmíněno výše, v informačním systému jsou pouze evidovány získané kvalifikace a proběhlá školení.

### **4.3.3 Realizace vzdělávání**

Fáze realizace se prolíná s fází plánování. Již ve fázi plánování jsou vybírány konkrétní vzdělávací a rozvojové kurzy a lektori. Vzdělávací akce jsou zajišťovány externími lektory, kteří jsou vybíráni na základě výběrového řízení, ale i vybranými zaměstnanci holdingu. Kromě školení stanovených legislativou se společnost ve spolupráci s lektorem snaží kurzy individualizovat na míru potřeb pracovníků. Na organizaci se podílí oddělení řízení lidských zdrojů Enteria, a.s. spolu s odděleními jednotlivých dceřiných firem; úkolem je zajistit plynulý průběh akce, potřebné pomůcky a prostory, v případě vícedenních akcí i ubytování a transport na určené místo. Oddělení řízení lidských zdrojů Enteria, a.s. i jednotlivých dceřiných společností společně zodpovídají za včasné a přesné informování účastníků o konání a průběhu akce. Vzdělávacích akcí se vždy účastní pouze zaměstnanci Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. a dalších dceřiných firem. Jedná se tedy o uzavřené akce pouze pro zaměstnance holdingu.

Kromě jedné výjimky probíhají rozvojové a vzdělávací akce prezenčně. Forma je volena s ohledem na náplň a účel akce, nejčastěji se jedná o přednášku, demonstraci, v případě školení první pomoci i o outdoor training a simulaci. V případě, že se zaměstnanci chtějí rozvíjet a vzdělávat i pomocí online kurzů, mají možnost získat přístup na edukační platformu Seduo.cz. Platforma obsahuje velké množství video kurzů v oblasti seberozvoje, leadershipu, digitálních dovedností, marketingu, práva, jazyků a dalších. Používání této platformy je však podmíněno finanční spoluúčastí zaměstnance na platbě licence.

### **4.3.4 Vyhodnocování vzdělávání a systém kontroly**

Vyhodnocování vzdělávacích a rozvojových aktivit je pro společnost velkou výzvou, zvláště pak vedoucích pracovníků, jejichž vzdělávací a rozvojové akce jsou zaměřeny především na kombinaci „soft skills“ a „hard skills“. Způsob systematického vyhodnocování vzdělávání není v Organizačním pokynu o vzdělávání explicitně stanoven. Nachází se zde pouze zmínka o pravomoci ředitele útvaru nebo přímého nadřízeného průběžně ověřovat získané dovednosti pracovníka a zahrnout je do jeho osobního hodnocení. Dále interní dokumenty zmiňují průběžnou supervizi a vyhodnocování zpětné vazby z jednotlivých vzdělávacích aktivit personálními pracovníky jednotlivých dceřiných společností a holdingu. Přestože Organizační pokyn vyhodnocování vzdělávání zmiňuje, není v něm uveden přesný postup

a vyhodnocování není vedením přímo vyžadováno. Společnost nevyužívá modelů pro systematické vyhodnocování vzdělávání a rozvoje. Pro přehlednění této podkapitoly bude vyhodnocování vzdělávání v podniku analyzováno na základě Kirkpatrickova modelu, který je i přes kritiku považován za základní, snadno aplikovatelný model.

Na základě rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání bylo identifikováno několik faktorů, které vyhodnocování vzdělávacích a rozvojových akcí mohou ovlivnit, mohou mít vliv na časovou i finanční náročnost a je nutné je brát v potaz. Prvním faktorem, který může fázi vyhodnocování ovlivnit, je propojenost systému rozvoje a vzdělávání všech dceřiných firem holdingu. Velký počet dceřiných firem a zaměstnanců může ovlivnit podobu a průběh vyhodnocování z pohledu manažerky pro vzdělávání, jelikož dceřiné firmy nemají personální pracovníky zaměřené pouze na rozvoj a vzdělávání. Druhým faktorem je různorodost vzdělávacích akcí. Zejména pak u vedoucích pracovníků, kteří se účastní školení „hard“ i „soft skills“, by bylo nutné využívat vzhledem k rozdílné povaze náplně školení více metod pro vyhodnocování. Vyhodnocování odborných znalostí může zkomplikovat fakt, že ne vždy dokáže osoba odpovědná za hodnocení změny chování vyhodnotit, zda a do jaké míry ke změně došlo. Dalším identifikovaným faktorem je skutečnost, že vzdělávací akce jsou zajišťovány externími i interními lektory, jednotlivé úrovně hodnocení dle Kirkpatrickova modelu jsou tedy posuzovány různými lidmi. Současný systém využívá několik metod vyhodnocování pro různé oblasti vzdělávání a rozvoje.

## **1 Úroveň reakce**

Na úrovni reakce je hodnocen zájem a okamžité reakce účastníků bezprostředně po ukončení vzdělávací akce (Smidt, a kol., 2009, s. 267). V současné době jsou na této úrovni hodnoceny především vzdělávací akce v oblasti znalostí a dovedností pro výkon profese a v oblasti manažerského vzdělávání. Po ukončení vzdělávací akce je účastníkům v řádech dnů rozeslán manažerkou pro vzdělávání email s prosbou o zpětnou vazbu. Účastníci jsou požádáni o ohodnocení vzdělávací akce na škále 1-10. Dále mohou svými slovy akci ohodnotit. Z rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání vyplývá, že hodnocení na číselné škále bývá úspěšné, avšak vlastní komentář účastníci ne často poskytnou. Návratnost tohoto typu hodnocení však není vysoká. Někteří externí lektori využívají svých vlastních hodnotících dotazníků, které účastníci vyplní ihned po skončení akce. Na vyžádání tyto dotazníky sdílí s manažerkou pro vzdělávání. Obsah a podoba těchto dotazníků se liší dle lektora, který ho poskytl, což ztěžuje porovnání reakcí a spokojenosti s dalšími kurzy. Ostatní oblasti rozvoje

a vzdělávání – adaptace, vzdělávání stanovené legislativou a zvyšování kvalifikace formou studia nejsou na úrovni reakce dle Kirkpatrickova modelu vyhodnocovány.

## **2 Úroveň učení**

Na úrovni učení je ověřováno a vyhodnocováno, co se účastníci v rámci vzdělávací akce naučili (Smidt a kol., 2009, s. 267). Vyhodnocování na této úrovni je prováděno především u školení povinných ze zákona (řidiči – referenti, školení vazačů, svářečů, práce na plošinách, drážní školení a další). Získání této kvalifikace je podmíněno úspěšným splněním závěrečného testu, který následuje po školení. Tyto testy zajišťuje a vyhodnocuje osoba oprávněná k vydávání oprávnění k danému typu práce. Poté je personalisty ověřována pouze platnost potřebné kvalifikace. Podobně je tomu i při získávání autorizace u fyzických osob, které provádějí vybrané činnosti ve výstavbě dle § 158 Stavebního zákona – osoby provádějící projektovou činnost ve výstavbě a odborné vedení a provádění stavby nebo její změny. Jazykové vzdělávání je vyhodnocováno pomocí testu před a po proběhnutí půlročního kurzu, test znalostí je proveden vzdělávací agenturou (jazykovou školou), která kurz zajišťuje. Úspěšnost zvyšování kvalifikace formou studia je také vyhodnocována samotnou vzdělávací institucí – střední, vyšší odborné a vysoké školy.

Z analýzy vyplývá, že na úrovni učení jsou vyhodnocována odborná školení, kde je znalostní test podmínkou pro získání kvalifikace, a jazykové vzdělávání. Tyto testy jsou zajišťovány a vyhodnocovány externími lektory, ne oddělením řízení lidských zdrojů společnosti. Oblast manažerského vzdělávání není na úrovni učení systematicky vyhodnocována, což může být zapříčiněno povahou těchto školení. „Soft skills“ lze těžko ověřit testem po ukončení akce, existují však metody, které by pro ověření tohoto typu znalostí na úrovni učení byly využitelné. Více než pouhé ověření získaných znalostí, je však důležitější zaměstnance motivovat k využití znalostí v praxi na úrovni chování.

## **3 Úroveň chování**

Na úrovni chování je zjišťováno, zda a jak zaměstnanci nové znalosti využívají. Vyhodnocování na této úrovni by mělo probíhat s časovým odstupem přibližně 3 měsíce po ukončení akce (Kirkpatrick a Kirkpatrick, cit. podle Tenkl, 2014, s. 35). V současném systému rozvoje a vzdělávání i vzhledem k počtu zaměstnanců, závisí vyhodnocování na této úrovni na přímém nadřízeném. Zároveň má tento přímý nadřízený k hodnocenému zaměstnanci blíže než manažer pro vzdělávání, pracovníci oddělení řízení lidských zdrojů a lektor. Pro hodnocení pracovníka nejsou využívány další metody, jako je např. 360° zpětná

vazba. Přímý nadřízený může zaměstnance pozorovat při výkonu práce a hodnotit změny v chování. Změny v chování pracovníka jsou součástí již zmíněného pohovoru na podporu pracovníka. Probíhá jednou ročně a kromě naplnění stanovených osobních cílů je hodnocen i stupeň naplnění kompetencí pro danou pracovní pozici. Při hodnocení stupně naplnění kompetencí však není zkoumáno, zda byla změna vyvolána rozvojem a vzděláváním pracovníka. Záleží na přístupu přímého nadřízeného, zda a jak podrobně hodnotí změny na úrovni chování vyvolané rozvojovými a vzdělávacími akcemi, neboť pohovor je polostrukturovaný. Z analýzy tedy nevyplývá, že by byly změny na úrovni chování vyvolané rozvojem a vzděláváním pracovníka systematicky vyhodnocovány. Problémem může být i fakt, že hodnotící pohovor se koná jednou ročně, časový odstup od ukončení vzdělávací akce tedy může být poměrně dlouhý a v některých odborných oblastech není přímý nadřízený schopen posoudit změny v chování pracovníka.

#### **4 Úroveň podnikatelských výsledků**

Na této úrovni nejsou zkoumány výsledky v oblasti rozvoje a vzdělávání individuálních pracovníků, ale celé organizace. Na úrovni výsledků jsou porovnávány hodnoty stanovených kritérií před průběhem a po průběhu vzdělávací akce, v případě rozšířeného Kirpatrickova modelu i přínos rozvoje a vzdělávání s vynaloženými náklady (Tenkl, 2014, s. 37-38; Choudhury a Sharma, 2019, s. 5). Výsledky na této úrovni nejsou společností systematicky vyhodnocovány, což může být zapříčiněno problematikou kvantifikace některých jednotek výkonu především u vedoucích pracovníků, časovou náročností a skutečností, že vyhodnocování výsledků vzdělávání není (na této úrovni) explicitně stanoveno v interních dokumentech a vedením společnosti vyžadováno, přestože toto hodnocení představuje významný nástroj pro zlepšování kvality a efektivity rozvoje a vzdělávání. Vyčíslitelné přínosy, které by mohly být ovlivněny rozvojem a vzděláváním pracovníků, lze lépe sledovat u jednodušších pracovních činností, např. u výroby. U vedoucích pracovníků může být výkon ovlivněn více faktory, přesto lze předpokládat, že některé z veličin jsou ve společnosti sledovány, ale nejsou porovnávány s náklady pro systematické vyhodnocování rozvoje a vzdělávání.

Oproti tomu náklady na rozvoj a vzdělávání jsou pečlivě sledovány. Jednotlivé divize a úseky společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. každoročně tvoří orientační rozpočet na následující rok včetně rozpočtu na rozvoj a vzdělávání. Tento rozpočet je poté zohledňován při nominaci účastníků na školení. Ve společnosti jsou sledovány náklady

na rozvoj a vzdělávání jednotlivých zaměstnanců. Celkově je ve společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. každoročně vynaloženo přibližně 3,5 milionu Kč, tzn. přibližně 7 tisíc Kč na zaměstnance ročně. V rámci holdingu je na vzdělávání a rozvoj vynaloženo ročně až 11 milionů Kč a tyto částky bývají každý rok obdobné. Jak již bylo zmíněno, v případě vyšších nákladů na zvýšení kvalifikace pracovníka lze mezi pracovníkem a společností uzavřít kvalifikační dohodu dle § 234 Zákoníku práce. Sledování nákladů potvrzuje i fakt, že u některých kurzů je vyžadována finanční spoluúčast zaměstnance – jazykové vzdělávání, přístup k online rozvojové a vzdělávací platformě.

## 5 SHRNU TÍ ANALÝZY A NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Tato kapitola je rozdělena na dvě části. V první části jsou shrnuty poznatky analýzy stávajícího systému rozvoje a vzdělávání ve společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. Ve druhé části jsou představena doporučení a návrhy pro zkvalitnění systému rozvoje a vzdělávání.

### 5.1 Zhodnocení kvality systému rozvoje a vzdělávání

Z teoretických poznatků vyplývá, že zásadním aspektem kvalitního systému rozvoje a vzdělávání pracovníků je jeho návaznost na celopodnikovou a personální strategii, tedy strategický přístup (Bartoňková, 2010, s. 12; Veteška a kol., 2013, s. 40). Z analýzy současného systému rozvoje a vzdělávání je zřejmé, že tato návaznost ve společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. existuje; rozvoj a vzdělávání jsou ve strategiích zahrnuty a je na ně kladen důraz. Druhým zásadním aspektem je aplikace systematického cyklu vzdělávání a rozvoje, který je rozdělen do čtyř fází – analýza a identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb, plánování, realizace a vyhodnocení (Trojan a kol., 2016, s. 20; Veteška a kol., 2013, s. 40). Tento cyklus je popsán v interním dokumentu společnosti a popsané kroky jsou aplikovány do praxe.

Cyklus systematického vzdělávání a rozvoje začíná podrobnou analýzou a identifikací rozvojových a vzdělávacích potřeb (Koubek, 2015, s. 261). Analýza a identifikace probíhá na úrovni jednotlivců a celé organizace. Podkladem pro analýzu potřeb na individuální úrovni je popis pracovní pozice, kompetenční model a hodnocení pracovníka. Analýza a identifikace potřeb na úrovni organizace probíhá pomocí analýzy podnikatelského prostředí a trhu práce.

Následuje fáze plánování. V rámci této fáze je vytvořen plán vzdělávání, který stanovuje cíle konkrétních vzdělávacích akcí a cílové skupiny (Hroník, 2007, s. 144). Dále jsou vybírání lektori a konkrétní kurzy, spolu s kalkulací nákladů. Ve většině případů se jedná o prezenční individualizované kurzy, které jsou upravené na míru potřeb organizace. Akce mají časový rozsah v řádu několika hodin až několika dní. V případě potřeby je omezena kapacita. Metody jsou voleny dle typu akce, nejčastěji se jedná o přednášky, simulace, workshopy. Z oblasti moderních trendů je využíván outdoor training a e-learning, využití online platformy je však považováno spíše za nadstavbové a je zcela dobrovolné. Metody hodnocení úspěšnosti jsou stanovovány pouze u některých akcí, nejčastěji ve spolupráci s lektorem. Individuální vzdělávací plány pro konkrétní zaměstnance nejsou tvořeny. Fáze analýzy a identifikace

potřeb a fáze plánování jsou založeny na spolupráci oddělení řízení lidských zdrojů a vedoucích pracovníků.

Fáze realizace je úzce propojená s fází plánování a mohou se prolínat (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 83). Za realizaci vzdělávacích a rozvojových akcí je zodpovědná manažerka pro vzdělávání, dále pracovníci oddělení řízení lidských zdrojů a samotní lektori. Informace o školeních jsou poskytovány prostřednictvím Programu školení.

Poslední, avšak velmi důležitou fází, je vyhodnocování (Hroník, 2007, s. 176). To probíhá pouze u některých vzdělávacích a rozvojových akcí a vyhodnocování neprobíhá na všech úrovních. Z tohoto důvodu lze v současné době těžko vyhodnotit vliv systému rozvoje a vzdělávání na podnikatelské výsledky společnosti. Ve společnosti jsou sledovány náklady na rozvoj a vzdělávání, ale výnosy za účelem porovnání s náklady sledovány nejsou.

Co se týká motivace jednotlivce, jsou pracovníci podněcováni k poskytování zpětné vazby po ukončení vzdělávací akce, na základě které mohou být provedeny změny v systému vzdělávání a rozvoje. Jak již bylo zmíněno, ne všichni zaměstnanci jsou v současném systému ochotni zpětnou vazbu poskytovat. V některých případech jsou zaměstnanci motivováni finanční spoluúčastí na nákladech na rozvoj a vzdělávání – jazykové kurzy a online vzdělávací platforma. Společnost v současné době nesleduje individuální motivaci pracovníků k rozvoji a vzdělávání, z rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání však vyplývá, že plánují zavedení diagnostiky osobnosti.

Na základě provedené analýzy stávajícího systému rozvoje a vzdělávání společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. lze konstatovat, že stávající systém je strategický a systematický, většina sledovaných kritérií indikujících kvalitu systému je v souladu s teoretickými východisky. Přesto je však v některých oblastech spatřován prostor pro zlepšení kvality a efektivity systému, zejména v oblasti vyhodnocování vzdělávání. Pro zpřehlednění byla analyzovaná kritéria převedena i do Tabulky 4.

*Tabulka 4: Shrnutí analýzy stávajícího systému rozvoje a vzdělávání*

<b>TEORETICKÁ OBLAST</b>	<b>MÍRA NAPLNĚNÍ KRITÉRIÍ VE SPOLEČNOSTI</b>
Vazba na celopodnikovou strategii	Ano. Společnost má zájem na rozvoji a vzdělávání pracovníků, které považuje za investici a konkurenční výhodu důležitou pro budoucí prosperitu celého podniku.

Vazba na personální strategii	Ano. Personální strategie je založena na kompetenčním přístupu, který je využíván zejména pro rozvoj a vzdělávání a hodnocení pracovníků.
Osoby zodpovídající za vzdělávání a rozvoj	Ano, v holdingu i v jednotlivých DF.
Identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb	Ano, probíhá na několika úrovních a je využíváno několika podkladů. Spolupráce s vedoucími pracovníky – ano.
Plánování vzdělávání	Ano, plán obsahuje všechny potřebné informace. Stanovení metod hodnocení – pouze u některých akcí.
Realizace vzdělávání	Ano, důraz na informovanost zaměstnanců. Je respektována kapacita a je poskytnut dostatečný časový úsek.
Vyhodnocování vzdělávání	Neprobíhá na všech úrovních. Nejsou vyhodnocovány všechny rozvojové a vzdělávací akce.
Využití moderních trendů	Ano, jsou implementovány – outdoor learning, e-learning.
Motivace zaměstnance	Zaměstnanci mají možnost poskytovat zpětnou vazbu. Finanční spoluúčast – u některých kurzů. Pochopení individuální motivace a osobnosti – zatím ne.

*Zdroj: vlastní zpracování na základě analýzy*

## 5.2 Návrhy a doporučení

Z předchozích kapitol vyplývá, že stávající systém rozvoje a vzdělávání společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. a celého holdingu Enteria a.s. je provázaný se strategií a jsou uplatňovány zásady systematického cyklu vzdělávání a rozvoje. V rámci analýzy byly identifikovány určité nedostatky, na základě kterých budou navržena doporučení pro zkvalitnění současného systému.

### Úprava kompetenčního modelu

Jedním z podkladů pro analýzu a identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb je ve společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. seznam kompetencí. Stupeň naplnění

těchto kompetencí je vyhodnocován v rámci pohovoru s pracovníkem. Řízení na základě kompetencí je komplexním modelem, který má návaznost na mnoho procesů a (personálních) činností v organizaci. Seznam kompetencí by proto měl být „živým dokumentem“, který odráží současné požadavky na pracovníky a reflektuje cíle společnosti. Funkční model se vyznačuje návazností na strategické cíle společnosti, uživatelskou přívětivostí, jednotností a širokou využitelností i pro další personální činnosti (Kubeš a kol., 2004, s. 41; Bartoňková, 2010, s. 98). Z analýzy stávajícího systému rozvoje a vzdělávání vyplývá, že stávající model neodpovídá požadavkům společnosti a znakům funkčního modelu a je vyžadována jeho změna. Tvorba, případně úprava kompetenčního modelu, je komplexní problematikou, která zasahuje do mnoha oblastí řízení společnosti, vyžaduje spolupráci vrcholového vedení s ostatními úseky společnosti a je velmi časově náročná. Analýza systému rozvoje a vzdělávání není dostatečným podkladem tvorbu kompetenčního modelu, úprava stávajícího kompetenčního modelu tak přesahuje rámec této práce. Lze však definovat několik návrhů a doporučení, které by při této úpravě mohly být využity.

Stávající kompetence jsou definovány pro poměrně široký okruh pracovních pozic, jedná se tak spíše o klíčové kompetence, které jsou z pohledu společnosti důležité pro většinu pracovníků. Vhodnou úpravou stávajícího kompetenčního modelu tedy může být **rozdělení na klíčové kompetence** společné pro stávající okruhy pracovních pozic a pro konkrétní pracovní pozice v rámci těchto skupin, tzv. **funkční kompetence** (Kubeš a kol., 2004, s. 36). Lze předpokládat, že např. projektový manažer a obchodní manažer mají rozlišné funkční kompetence, přestože jsou oba zařazeni do skupiny středního managementu a jsou pro ně definovány stejné kompetence. Pro zlepšení objektivity hodnocení stupně naplnění kompetence lze doporučit využití metody **Behaviourally Anchored Rating Scales (BARS)**. Tato metoda je kombinací hodnocení chování zaměstnanců na číselné škále s konkrétními popisy chování (McCoy, c2025). Na základě těchto doporučení byl vytvořen návrh úpravy klíčových kompetencí středního managementu včetně hodnocení naplnění kompetencí pomocí metodiky BARS, viz příloha C a návrh funkčních kompetencí pro pozici obchodní manažer středního managementu, včetně hodnocení stupně naplnění kompetencí pomocí metodiky BARS, viz Příloha D. Vzhledem ke komplexnosti tématiky kompetenčních modelů a k zaměření této práce slouží tento návrh pouze pro ilustraci, jak by se navrhované změny mohly projevit v podobě kompetenčních modelů společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. Pro vytvoření kompetenčního modelu by byla nutná analýza i dalších (personálních) činností a procesů, nejen systému rozvoje a vzdělávání. Úprava stávajícího modelu by však mohla

pomoci s přesnější a detailnější analýzou a identifikací rozvojových a vzdělávacích potřeb ve společnosti a zároveň i s vyhodnocováním účinků rozvoje a vzdělávání (návrhy a doporučení v této oblasti budou formulovány níže). V návaznosti k doporučení využití BARS modelu lze také navrhnout zakomponování konkrétních situací ve kterých může dané školení pracovníkům pomoci, do Programu školení.

### **Individuální rozvojové a vzdělávací plány**

Ve fázi plánování jsou sestavovány nominace a jmenné seznamy účastníků školení, které vytváří manažerka pro vzdělávání spolu s personální pracovníci dceřiné společnosti. V současné době nedochází ve společnosti ke **tvorbě individuálních rozvojových a vzdělávacích plánů v informačním systému**, který by byl provázaný např. s kalendářem nebo emailem pracovníka a umožnil by tak automatické zasílání upozornění a organizačních informací účastníkovi akce. Současný systém také nepodporuje automatické upozornění na končící platnost kvalifikace u periodických školení, což může představovat zátěž pro personální pracovníky dceřiné společnosti i holdingu. Doporučením tedy může být propojení personálního systému s Outlookem a online kalendáři pracovníků.

### **Nové metody vzdělávání a rozvoje**

Ve fázi realizace jsou využívány formy a metody zohledňující náplň akce a počet účastníků. Kromě již využívaných moderních trendů ve vzdělávání a rozvoji, jako je např. outdoor learning, lze pro zvýšení motivace doporučit využití **případových studií** (Koubek, 2015, s. 270; Langer, 2016, s. 171) a **gamifikaci školení** (Winardy a Septiana, 2023, s. 7; Armstrong a Taylor, 2020, s. 412). Spojení těchto dvou metod by bylo využitelné např. při školení manažerů, které je rozloženo do několika dní. Na začátku celého školení by byla manažerům představena případová studie, kterou by na základě prezentovaných poznatků průběžně v týmech řešili. Školení manažerů se v současné době skládá ze dvou modulů – „soft skills“ a seznámení s ekonomikou holdingu. Zakomponování případové studie do tohoto školení by tak mohlo pomoci s propojením těchto oblastí, které jsou v práci manažera neoddělitelné. Gamifikace řešení této případové studie je založena na soupeření jednotlivých týmů a následném odměnění nejlepších.

### **Vyhodnocování rozvoje a vzdělávání**

Největší nedostatek stávajícího systému rozvoje a vzdělávání je spatřován ve fázi vyhodnocování, která slouží k posouzení kvality, ale i finanční efektivity celého systému

vzdělávání a rozvoje. Tato fáze je komplexním procesem, který je nejen časově, ale i finančně náročný, přesto však z teoretických poznatků vyplývá, že je pro celý proces systematického vzdělávání a rozvoje zásadní (Hroník, 2007, s. 176; Koubek, 2015, s. 274). Vyhodnocování vzdělávacích akcí je podkladem pro identifikaci a analýzu rozvojových a vzdělávacích potřeb v následujícím cyklu a vede k jeho zkvalitňování. Teoretické modely vyhodnocování často kladou důraz na kvantifikaci přínosů vzdělávání, např. pomocí ROI; tato metoda je však velmi náročná na provedení a v případě převodu kvalitativních kritérií na kvantitativní může mít nízkou validitu. Přesto by však vyhodnocování probíhat mělo, např. na základě odhadů nebo kvalitativních přínosů, které jsou hůře měřitelné, ale mohou mít velmi důležité (Trojan a kol., 2016, s. 44; Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 110; Koubek, 2015, s. 275). Jako klíčové se pro zlepšení a systematizaci fáze vyhodnocování jeví **podpora vedení, a to spolu se zakotvením vyhodnocování rozvoje a vzdělávání v interních dokumentech**. Tento krok pomůže zaměstnancům k pochopení důležitosti vyhodnocování. Zároveň však z důvodu časové a finanční náročnosti není nutné vyhodnocovat všechny rozvojové a vzdělávací akce na všech úrovních. Je to důležité zejména u školení, které mají klíčový význam pro organizaci a vrcholové vedení (Folwarczná, 2010, s. 177).

V současné době nejsou ve společnosti využívány modely pro vyhodnocování rozvoje a vzdělávání, proto byla analýza provedena na základě Kirkpatrickova modelu. S ohledem na stejný model budou navržena doporučení. V návaznosti na cíl této práce budou návrhy a doporučení v oblasti vyhodnocování vztaženy k oblasti vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků a ke konkrétním vzdělávacím akcím, jichž se účastní.

Prvním návrhem v oblasti vyhodnocování je **sjednocení podoby dotazníků**, které zkoumají spokojenost a reakce účastníků ihned po školení. Současné zjišťování reakcí prostřednictvím emailů má nízkou návratnost – z pohledu zaměstnanců je jednodušší ho ignorovat. Z tohoto důvodu navrhuji využití **online dotazníků** ihned po skončení akce, např. Google Forms. Využití online dotazníků zároveň zjednoduší personalistům práci při vyhodnocování odpovědí. Lze také zvážit anonymitu dotazníků, zaměstnanci by pro účely vyhodnocování uváděli pouze název své pracovní pozice. Žádost o vyplnění ihned po skončení akce by spolu s částečnou anonymitou mohla zvýšit návratnost těchto dotazníků. Návrh podoby dotazníku zpětné vazby je součástí Přílohy E. Dotazník zkoumá celkovou spokojenost, spokojenost s lektorem, obsahem školení, organizačním zajištěním a délkou školení. Zároveň poskytuje i prostor pro vyjádření dalších názorů – tato část je však dobrovolná.

Na úrovni učení jsou v současném systému vyhodnocována především odborná školení pomocí testů, jejichž úspěšné splnění je podmínkou pro získání certifikace. Z rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání vyplývá negativní zkušenost s testy před a po ukončení vzdělávací akce; zároveň lze oblast manažerského školení v „soft skills“ těžko posoudit pomocí testu. S ohledem na tyto skutečnosti lze doporučit **využití akčních plánů**, které pomohou s motivací zaměstnance nové poznatky aplikovat do praxe na úrovni chování, což lze považovat za jeden ze zásadních prvků kvalitního rozvojového a vzdělávacího programu (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 127). Návrh podoby podkladu pro tvorbu akčního plánu je součástí Přílohy F.

Úroveň chování je vyhodnocována na základě Rozhovorů na podporu pracovníka. Jak již bylo zmíněno v rámci analýzy, jsou tyto rozhovory polostrukturované a je hodnocen stupeň naplnění kompetencí spolu s cíli pracovníka. Záleží však na hodnotiteli, do jaké míry vyhodnocuje změnu chování pracovníka ve vazbě na rozvoj a vzdělávání. Pro zlepšení vyhodnocování výsledků na úrovni chování lze doporučit **apel na hodnotitele**, aby v rámci pohovoru více zkoumali vazbu naplnění kompetencí a rozvoje a vzdělávání. Tento pohovor zároveň poskytuje prostor pro vyhodnocení akčního plánu pracovníka – zda skutečně aplikuje poznatky do praxe. Zároveň je právě hodnocení pracovníka jedním z klíčových podkladů pro identifikaci a analýzu vzdělávacích a rozvojových potřeb pracovníků ve společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. Přestože mají přímí nadřízení ve fázi hodnocení a identifikace a analýzy klíčovou a nezastupitelnou roli, nemusí být vždy schopni komplexně posoudit změny v chování pracovníka (Folwarczná, 2010, s. 171). Především při hodnocení výkonu v odborných oblastech nemusí být přímý nadřízený schopen na základě svých znalostí posoudit, zda pracovník potřebuje další vzdělávání. To může následně zkreslit identifikaci vzdělávacích potřeb. Řešením může být **zavedení 360° zpětné vazby**. 360° zpětná vazba spočívá v rozšíření okruhů lidí, kterými je pracovník hodnocen. Hodnotiteli mohou být nejen přímí nadřízení, ale i spolupracovníci na stejné úrovni organizační struktury a podřízení; může být využito i sebehodnocení. Jako podklad pro toto hodnocení lze využít právě stanovené kompetence včetně projevů chování (BARS) (Bartoňková, 2010, s. 78–80, 191). Návrh podoby podkladu pro hodnocení pomocí 360° zpětné vazby s využitím metody BARS je součástí Přílohy G.

Úroveň výsledků představuje nejsložitější část vyhodnocování, hodnotí dopady vzdělávání na dosahování podnikových cílů. Z důvodu časové i finanční náročnosti je doporučováno na této úrovni vyhodnocovat pouze takové aktivity, které mají strategický význam, představují vysoké

finanční investice, lze zkoumat jejich vliv na výsledky organizace a je možné jejich vliv izolovat od jiných faktorů (Folwarczná, 2010, s. 180). Lze tedy doporučit, aby společnost na této úrovni vyhodnocovala především akce, které byly do programu vzdělávání zařazeny na základě **identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb na úrovni organizace**. Klíčové je také stanovení hodnotících kritérií již ve fázi analýzy a identifikace (Hroník, 2007, s. 178; Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 113).

Jako příklad lze uvést potřebu vzdělávání pracovníků v oblasti FIDIC, která byla identifikována na úrovni organizace. Výhodami využívání těchto standardizovaných smluv je skutečnost, že nemusí být pro každý projekt tvořena nová smlouva, jasně popsání postupy při řešení sporů, větší důvěryhodnost u investorů a bank, standardizace procesů (Sommer a kol., c2023). Individuální a organizační cíle vzdělávání v oblasti FIDIC tedy mohou být následující (zásady SMART).

- Do konce školení budou účastníci schopni vyjmenovat a charakterizovat alespoň 3 základní typy FIDIC smluvních knih (Red Book, Yellow Book, Silver Book) včetně jejich hlavního určení a rozdílů.
- Účastníci budou schopni identifikovat a popsat klíčové povinnosti objednatele, zhotovitele a inženýra podle FIDIC smluv, a to nejpozději do konce druhého bloku školení.
- Účastníci budou umět na modelovém příkladu navrhnout správný postup pro uplatnění nároku dle FIDIC (oznámení, důkazy, časový rámeček), a to s minimálně 80 % úspěšností ve skupinovém cvičení.
- Do konce příštího hospodářského roku bude společnost schopna plně využívat smluvních podmínek FIDIC, získávat zakázky s využitím smluvních podmínek FIDIC a řídit pomocí nich své projekty.
- Díky využití FIDIC získá společnost během dalšího hospodářského roku alespoň 2 zakázky podložené smluvními podmínkami FIDIC, sníží počet externích právníků na 2 a náklady na tvorbu jedné smlouvy se sníží o 60 %.
- A další.

Kritéria hodnocení vzdělávání v oblasti FIDIC na úrovni organizace mohou být stanovena následovně.

- Náklady a čas nutný na tvorbu jednotlivých smluv.
- Potřeba využití externích právních služeb.
- Počet získaných zakázek.
- Počet získaných úvěrů a podmínky poskytnutí.
- Počet výskytů konfliktů mezi objednavatelem a zhotovitelem a rychlost jejich řešení.
- Časová, finanční a administrativní zátěž v oblasti projektového řízení.
- A další.

Výše uvedené cíle a kritéria slouží jako názorný příklad vyhodnocování dopadů vzdělávání v oblasti FIDIC na výsledky organizace.

Pro vyhodnocování na této úrovni je nezbytná **spolupráce oddělení řízení lidských zdrojů s dalšími útvary**, které sledují výsledky organizace a umožnit tak sledování a porovnávání přínosů a nákladů na rozvoj a vzdělávání. Oblast vyhodnocování rozvoje a vzdělávání je velmi komplexní a diskutovanou problematikou a neexistuje žádný přesný návod, jak ji provádět. Lze však předpokládat, že výše zmíněné návrhy a doporučení, a to nejen z oblasti vyhodnocování, mohou pomoci zkvalitnit celý systém vzdělávání a rozvoje ve společnosti.

## ZÁVĚR

**Cílem této diplomové práce s názvem Systém rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v konkrétním podniku bylo zhodnotit kvalitu systému rozvoje a vzdělávání vedoucích pracovníků v holdingu Enteria a.s. a její dceřiné společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s. v kontextu používaných přístupů, metod a nástrojů.**

V první části byla pomocí odborné literatury vymezena teoretická východiska související s problematikou rozvoje a vzdělávání pracovníků, strategického přístupu a systematického cyklu vzdělávání a rozvoje. Dále byly vymezeny formy a metody vzdělávání a rozvoje využitelné v oblasti firemního vzdělávání, legislativní požadavky, bariéry rozvoje a vzdělávání a znaky kvalitního systému rozvoje a vzdělávání.

Druhá část byla zaměřena na představení holdingu Enteria a.s. a její dceřiné společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s., obor podnikání, organizační strukturu a strategii. Následně byla stanovena metodika zpracování diplomové práce a s využitím stanovených metod byla provedena analýza stávajícího systému rozvoje a vzdělávání. S využitím polostrukturovaných rozhovorů a analýzy interních dokumentů byla zhodnocena kvalita systému a byly identifikovány nedostatky. Kvalita systému byla hodnocena na základě komparace se stanovenými kritérii pro kvalitní systém rozvoje a vzdělávání, které vycházejí z teoretických poznatků z předchozí části práce.

V poslední kapitole byla na základě poznatků z analýzy formulována konkrétní doporučení pro zlepšení systému rozvoje a vzdělávání pracovníků. Doporučení byla formulována s ohledem na stávající strategii řízení lidských zdrojů, která využívá kompetenční přístup. Byly navrženy změny ve stávajících kompetenčních modelech. Pro návrh konkrétní podoby modelu na míru společnosti by však bylo nutné provést komplexní analýzu dalších personálních činností, proto se jedná pouze o návrh změn, které by mohly pomoci ke zlepšení systému rozvoje a vzdělávání. Dalším návrhem bylo využití případových studií a gamifikace vzdělávacích akcí pro vedoucí pracovníky. Následně byly navrženy konkrétní metody pro fázi vyhodnocování s využitím Kirkpatrickova modelu vyhodnocování. Tato doporučení byla formulována s ohledem na podobu a obsah vzdělávacích a rozvojových akcí vedoucích pracovníků. Stávající systém rozvoje a vzdělávání lze na základě analýzy označit za kvalitní, nachází se v něm však určité nedostatky, jejichž odstraněním může dojít ke zkvalitnění a zjednodušení celého procesu vzdělávání. Na základě výše popsaného lze konstatovat, že cíl práce byl naplněn.

## POUŽITÁ LITERATURA

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2020. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 15th edition. London: KoganPage. ISBN 978-0-7494-9827-6.

Autorizace ČKAIT, c2025. *Česká komora autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě* [online]. [cit. 2025-03-09]. Dostupné z: [www.ckait.cz/content/autorizace-ckait-1](http://www.ckait.cz/content/autorizace-ckait-1)

BAREŠOVÁ, Andrea, 2011. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX. ISBN 978-80-87480-00-7.

BARTÁK, Jan, 2007. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.

BARTÁK, Jan, 2023. *Řízení lidí v organizacích*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-6750-0. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/rizeni-lidi-v-organizacich-11284/>

BARTÁK, Jan. *Osobnostní management. Pedagogika*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3114-3.

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

BESANT, Hanisha, 2016. The Journey of Brainstorming. *Journal of Transformative Innovation* [online]. 2(1), 1-7 [cit. 2024-12-03]. Dostupné z: [www.regent.edu/journal/journal-of-transformative-innovation/the-history-of-brainstorming-alex-osborn/](http://www.regent.edu/journal/journal-of-transformative-innovation/the-history-of-brainstorming-alex-osborn/)

CEJTHAMR, Václav a Jiří DĚDINA, 2010. *Management a organizační chování: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. Expert. ISBN 978-80-247-3348-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/management-a-organizacni-chovani-470/>

*Co je komparace - druhy a metody*, c2025. MIVEMI [online]. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: [www.mivemi.cz/tipy-a-triky-jak-na-sebevzdelavani/co-je-komparace-druhy-a-metody/?srsltid=AfmBOorkbGKReNOFK7DBSYwX\\_q4VEHBUXGWglkw1f53gi7XUSB2yIxsI](http://www.mivemi.cz/tipy-a-triky-jak-na-sebevzdelavani/co-je-komparace-druhy-a-metody/?srsltid=AfmBOorkbGKReNOFK7DBSYwX_q4VEHBUXGWglkw1f53gi7XUSB2yIxsI)

DACHNER, Alison M., Jill E. ELLINGSON, Raymond A. NOE a Brian M. SAXTON, 2021. The future of employee development. *Human Resource Management Review* [online]. **31**(2) [cit. 2024-11-21]. ISSN 10534822. Dostupné z: doi:10.1016/j.hrmr.2019.100732

DECENZO, David A., Stephen P. ROBBINS a Susan L. VERHULST, 2016. *Fundamentals of human resource management*. 12. Hoboken, NJ: Wiley. ISBN 978-1-119-03274-8.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, Jiří SLAVÍK, Martin SVOBODA a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-1-1.

EGER, Ludvík, 2020. *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0952-5.

EGEROVÁ, Dana, 2012. E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0139-0.

EVANGELU, Jaroslava Ester, Frank van BOMMEL a Ondřej JUŘIČKA, 2013. *Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: Key Publishing. Monografie. ISBN 978-80-7418-197-9.

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

GRIEVES, Jim, 2008. Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization* [online]. 2008-09-19, **15**(6), 463-473 [cit. 2024-11-21]. ISSN 0969-6474. Dostupné z: doi:10.1108/09696470810907374

HARVARD BUSINESS PUBLISHING, 2024. *2024 Global Leadership Development Study: It's Time to Transform Leadership Development*. 17 s. Dostupné také z: [www.harvardbusiness.org/leadership-learning-insights/2024-global-leadership-development-study/](http://www.harvardbusiness.org/leadership-learning-insights/2024-global-leadership-development-study/)

HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

HUGHEY, Aaron W. a Kenneth J. MUSSNUG, 1997. Designing effective employee training programmes. *Training for Quality* [online]. **5**(2), 52-57 [cit. 2024-12-08]. ISSN 0968-4875. Dostupné z: doi:10.1108/09684879710167638

CHADT, Karel a Jana PECHOVÁ, 2014. *Vzděláváním od mistra k výrobnímu manažerovi*. Praha: Press21. ISBN 978-80-905181-6-2.

CHAPAGAIN, Bal Ram, 2020. Towards a Comprehensive and Updated Typology of Managerial Skills. *SOMTU Journal of Business and Management Research* [online]. **2**(1), 57-70 [cit. 2024-12-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/358020963\\_Towards\\_a\\_Comprehensive\\_and\\_Updated\\_Typology\\_of\\_Managerial\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/358020963_Towards_a_Comprehensive_and_Updated_Typology_of_Managerial_Skills)

CHOUDHURY, Gopa G. a Vedna SHARMA, 2019. Review and comparison of various training effectiveness evaluation models for R & D Organization performance. *PM World Journal* [online]. **8**(2), 1-13 [cit. 2024-12-02]. ISSN 2330-4480. Dostupné z: <https://pmworldlibrary.net/wp-content/uploads/2019/02/pmwj79-Feb2019-Choudhury-Sharma-comparison-of-training-effectiveness-models-for-rd.pdf>

IKENGA, Godwin Uzoamaka a Peter VAN DER SIJDE, 2024. Twenty-First Century Competencies; about Competencies for Industry 5.0 and the Opportunities for Emerging Economies. *Sustainability* [online]. **16**(16), 1-15 [cit. 2024-12-12]. ISSN 2071-1050. Dostupné z: doi:10.3390/su16167166

KAPLAN, Robert S. a David P. NORTON, 2001. *Balanced Scorecard: Strategický systém měření výkonnosti podniku*. 2. Management Press. ISBN 80-7261-037-6.

KOUBEK, Josef, 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-2888-8.

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor: Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0093-4.

- LUHN, André, 2016. The Learning Organization. *Creative and Knowledge Society* [online]. 2016-7-1, 6(1), 1-13 [cit. 2024-11-21]. ISSN 1338-5283. Dostupné z: doi:10.1515/cks-2016-0005
- LUKÁŠOVÁ, Růžena, 2010. *Organizační kultura a její změna* [online]. Praha: Grada Publishing [cit. 2024-11-03]. ISBN 978-80-247-7432-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/organizacni-kultura-a-jeji-zmena-384/>
- MCCOY, John W., c2025. Behaviorally Anchored Rating Scale: Examples + Guide. *AIHR - Academy to inovate HR* [online]. [cit. 2025-03-31]. Dostupné z: [www.aihr.com/blog/behaviorally-anchored-rating-scale/](http://www.aihr.com/blog/behaviorally-anchored-rating-scale/)
- MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.
- PETŘÍKOVÁ, Růžena, Šárka JANKŮ a Zdenka HOFBRUCKEROVÁ, 2020. *Lidé v procesech řízení: (o kvalitě, znalostech, odpovědnosti a udržitelném rozvoji)*. Professional Publishing. ISBN 978-80-88260-43-1.
- PHILLIPS, Jack J., 1998. The Return-on-Investment (ROI) Process: Issues and Trends. *Educational Technology* [online]. 38(4), 7-14 [cit. 2024-12-01]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/44428994>
- PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PODANÁ, Radoslava, 2012. *Koučování pro manažery: aneb Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle* [online]. Praha: Grada Publishing [cit. 2024-11-27]. ISBN 978-80-247-7560-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/koucovani-pro-manazery-909/>
- RABUŠICOVÁ, ed, 2024. *Učení a vzdělávání dospělých: Kontexty, teorie a výzkumy* [online]. Grada Publishing [cit. 2024-11-02]. ISBN 978-80-271-7369-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/uceni-a-vzdelavani-dospelych-12663/>
- RAMA DEVI, V. a Nagurvali SHAIK, 2012. Evaluating training & development effectiveness - A measurement model. *ASIAN JOURNAL OF MANAGEMENT RESEARCH* [online]. 2(1), 722-735 [cit. 2024-12-09]. ISSN 2229 – 3795. Dostupné z:

<http://dspace.cus.ac.in/jspui/bitstream/1/3824/1/Evaluating%20training%20%26%20development%20effectiveness-%20a%20measurement%20model.pdf>

SILSBEE, Douglas K., 2012. *Všímavý kouč: sedm rolí pro rozvoj řídicích pracovníků*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-87249-34-5.

SMIDT, Andy, Susan BALANDIN, Jeff SIGAFOOS a Vicki A. REED, 2009. The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* [online]. 2009-09-19, **34**(3), 266-274 [cit. 2024-11-30]. ISSN 1469-9532. Dostupné z: doi:10.1080/13668250903093125

SOMMER, Lukáš, Ondřej BROŽEK a Čestmír SEKANINA, 2023. Využití FIDIC smluv v ČR. *Epravo.cz* [online]. 27. 9. 2023 [cit. 2025-04-06]. Dostupné z: [www.epravo.cz/top/clanky/vyuziti-fidic-smluv-v-cr-116931.html](http://www.epravo.cz/top/clanky/vyuziti-fidic-smluv-v-cr-116931.html)

ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠIKÝŘ, Martin, 2016. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. Manažer. ISBN 978-80-247-5870-1.

TENKL, Miroslav, 2014. Kirkpatrickův čtyřúrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí. *Evaluační teorie a praxe* [online]. **2014**(2), 23-51 [cit. 2024-11-30]. ISSN 2336-1158. Dostupné z: [www.evaltep.cz/inpage/tenkl-kirkpatrickuv-model/](http://www.evaltep.cz/inpage/tenkl-kirkpatrickuv-model/)

TROJAN, Václav, 2016. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-897-4.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-80-8.

USLU, Dilek, Justin MARCUS a Yasemin KISBU-SAKARYA, 2022. Toward Optimized Effectiveness of Employee Training Programs. *Journal of Personnel Psychology* [online]. **21**(2), 49-65 [cit. 2024-12-08]. ISSN 1866-5888. Dostupné z: doi:10.1027/1866-5888/a000290

VARGHESE, Licy, U UMESH, Mahesh Yallappa KAMBAR, Solanki Jayesh NATVARBHAI a Sneha, 2023. EMPLOYEE TRAINING AND DEVELOPMENT: ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF VARIOUS TRAINING

METHODS. *Remittances Review* [online]. **8**(4), 2342-2354 [cit. 2024-12-09]. ISSN 2059-6596. Dostupné z: doi:10.33182/rr.v8i4.161

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

VETEŠKA, Jaroslav, Vendula DHOUIEB SEJKOROVÁ, Olga LOŠŤÁKOVÁ, Pavel MAKOVSKÝ, Jaroslav MUŽÍK, Slavomír NOVOTNÝ, Josef František STANĚK a Michela TURECKIOVÁ, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

VODÁK, Josef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta, 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1904-7.

WINARDY, Gary Collins Brata a Eva SEPTIANA, 2023. Role, play, and games: Comparison between role-playing games and role-play in education. *Social Sciences & Humanities Open* [online]. **8**(1), 1-9 [cit. 2024-12-05]. ISSN 25902911. Dostupné z: doi:10.1016/j.ssaho.2023.100527

Zákon č. 133/1985 Sb., 2025. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2025-01-20]. Dostupné z: [www.zakonyprolidi.cz/cs/1985-133/zneni-20240322](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1985-133/zneni-20240322)

Zákon č. 262/2006 Sb., 2025. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2025-01-20]. Dostupné z: [www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262/zneni-20250101](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262/zneni-20250101)

Zákon č. 309/2006 Sb., 2025. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2025-01-20]. Dostupné z: [www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-309](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-309)

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

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A:** Otázky polostrukturovaných rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání

**Příloha B:** Otázky polostrukturovaného rozhovoru s personální pracovnící

**Příloha C:** Návrh změny klíčových kompetencí pro střední management včetně hodnocení jednotlivých kompetencí pomocí metodiky BARS

**Příloha D:** Návrh funkčních kompetencí pro pozici Obchodní manažer včetně hodnocení jednotlivých kompetencí pomocí metodiky BARS

**Příloha E:** Návrh dotazníku zpětné vazby po ukončení školení

**Příloha F:** Návrh podkladu pro tvorbu akčního plánu

**Příloha G:** Návrh podkladu pro hodnocení pomocí 360° zpětné vazby

## **Příloha A: Otázky polostrukturovaných rozhovorů s manažerkou pro vzdělávání**

1. Je vzdělávání a rozvoj pracovníků obsaženo v celopodnikové strategii a ve strategii ŘLZ?
2. Jaké personální strategie jsou využívány?
3. Jsou nastaveny cíle vzdělávání?
4. Jsou vymezeny oblasti vzdělávání?
5. Je systém rozvoje a vzdělávání propojen ve všech dceřiných firmách?
6. Kdo je v jednotlivých dceřiných firmách zodpovědný za rozvoj a vzdělávání?
7. Řídí se vzdělávání a rozvoj ve společnosti cyklem vzdělávání a rozvoje?
8. Jak probíhá identifikace a analýza vzdělávacích potřeb?
9. Kdo se na identifikaci a analýze vzdělávacích a rozvojových potřeb podílí?
10. Jsou vzdělávací potřeby určovány na úrovni organizace, týmů nebo individuálních pracovníků?
11. Jsou potřeby stanovovány na základě hodnocení pracovníků, porad nebo pomocí analýzy budoucích trendů?
12. Jak často jsou zjišťovány potřeby vzdělávání a rozvoje?
13. Jakým způsobem je vzdělávání a rozvoj plánováno?
14. Kdo se podílí na tvorbě plánu vzdělávání a rozvoje?
15. Co plán vzdělávání a rozvoje obsahuje?
16. Jsou nastaveny cíle jednotlivých vzdělávacích akcí?
17. Jsou pracovníci seznámeni s cíli jednotlivých akcí?
18. Jak probíhá příprava vzdělávacích a rozvojových akcí?
19. Jak jsou pracovníci o akcích informováni?
20. Jsou vzdělávací a rozvojové akce zajišťovány externími nebo interními lektory?

21. Jaké formy a metody jsou využívány?
22. Jaký časový rozsah mívají vzdělávací a rozvojové akce?
23. Je omezen počet účastníků?
24. Jsou využívány standardizované kurzy nebo jsou uzpůsobeny na míru?
25. Jsou vzdělávací akce uzavřené pouze pro zaměstnance holdingu?
26. Jakým způsobem probíhá vyhodnocování?
27. Jsou (a případně kdy) stanovována kritéria hodnocení efektivity vzdělávacích akcí?
28. Jsou pro vyhodnocování využívány některé z modelů – Kirpatrickův, Hamblinův, ROI apod.?
29. Jsou používány některé z metod, např. dotazníky, testy (před a po), kontrolní skupiny, individuální rozhovory?
30. Probíhá kontrola průběhu akcí?
31. Kdo má kontrolu na starosti?
32. Jsou sledovány náklady na rozvoj a vzdělávání?
33. Kdo je zodpovědný za tvorbu rozpočtu na rozvoj a vzdělávání?
34. Jsou náklady porovnávány s výnosy?
35. Je vzdělávání a rozvoj obsaženo v celopodnikovém IT systému?
36. Jak probíhá kontrola kvalifikace pracovníků?
37. Kdo je za ni zodpovědný?

## **Příloha B: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s personální pracovnící**

1. Kdy a za jakým účelem vznikl holding Enteria a.s.?
2. Jaké jsou hlavní činnosti holdingu?
3. Kolik pracovníků v současné době holding zaměstnává?
4. Jaká je organizační struktura holdingu?
5. Kolik dceřiných firem v současné době holding vlastní?
6. Jakého ročního obrátu holding dosahuje?
7. Kdy vznikla společnost Chládek a Tintěra, Pardubice a.s.?
8. Kolik zaměstnanců v současné době má?
9. Jaké jsou hlavní činnosti společnosti Chládek a Tintěra, Pardubice a.s.?
10. Jaká je organizační struktura společnosti?
11. Jakou má společnost strategii?
12. Jakým způsobem spolupracují jednotlivá oddělení s holdingem Enteria, a.s.?

## Příloha C: Návrh změny klíčových kompetencí pro střední management včetně hodnocení jednotlivých kompetencí pomocí metodiky BARS

KOMPETENCE	POPIS KOMPETENCE
Orientace na výsledek	Pracovník má schopnost zaměřit se na dosažení konkrétních cílů. Je schopen efektivně využívat dostupné zdroje potřebné pro dosažení cílů. Je motivovaný a zvládá čelit překážkám. Aktivně vyhledává způsoby vedoucí ke zlepšení výkonu.
Řízení týmu	Tato kompetence zahrnuje schopnost pracovníka motivovat, inspirovat a koordinovat práci svých podřízených. Pracovník efektivně řídí vztahy, komunikuje, deleguje úkoly a podporuje spolupracovníky v růstu.
Řízení konfliktů	Pracovník má schopnost identifikovat a efektivně řešit konfliktní situace mezi spolupracovníky, ale i v rámci týmů. Pracovník je při řešení konfliktů klidný a objektivní. Dokáže přijít s řešením, které je přínosné pro všechny, aniž by došlo k negativnímu dopadu na vztahy nebo výkonnost.
Strategické plánování	Pracovník má schopnost formulovat a implementovat dlouhodobé cíle. Má schopnost identifikovat hrozby a klíčové příležitosti a na základě toho dlouhodobé cíle upravovat tak, aby vedly k úspěchu a konkurenceschopnosti společnosti.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Orientace na výsledek	5	Překonává cíle pravidelně. Aktivně hledá nové obchodní příležitosti, je cílevědomý. Sleduje KPI a upravuje taktiku v reálném čase.
	4	Plní cíle včas a efektivně. Dovede motivovat sebe i ostatní k dosažení výsledků. Využívá data k optimalizaci výkonu.
	3	Plní většinu cílů, ale bez nadstandardního přínosu. Někdy ztrácí fokus na prioritní úkoly.
	2	Nedosažuje stanovených cílů. Potřebuje časté vedení a připomínání. Neplánuje efektivně čas.
	1	Ignoruje cíle, nesleduje výsledky. Místo výkonu hledá výmluvy. Neprojevuje snahu se zlepšit.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Řízení týmu	5	Pravidelně motivuje tým, deleguje efektivně podle silných stránek lidí, podporuje růst jednotlivců. V týmu panuje vysoká důvěra a výkonnost.
	4	Jasně komunikuje cíle, dokáže tým zorganizovat, řeší problémy konstruktivně. Vede pravidelné porady a poskytuje zpětnou vazbu.
	3	Řídí týmové úkoly, ale často bez hlubší motivace či individuálního přístupu. Konflikty řeší reaktivně, ne systematicky.
	2	Vyhýbá se vedení lidí, chybí komunikace. Deleguje nejasně nebo neadekvátně. Morálka v týmu je nízká.
	1	Tým nemá jasné vedení, pracovní prostředí je chaotické. Nedochází ke spolupráci ani rozvoji. Dochází k odchodům členů.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Řízení konfliktů	5	Konflikty řeší rychle, klidně a efektivně. Umí najít společnou řeč i ve vyhrocených situacích. Pomáhá ostatním řešit napětí v týmu. Výsledkem jsou dlouhodobá řešení a posílení vztahů.
	4	Umí rozpoznat napětí a řešit konflikty objektivně. Většinou najde přijatelný kompromis. Působí jako stabilizující prvek v týmu i vůči klientům.
	3	Konflikty většinou neeskaluje, ale občas reaguje impulzivně nebo se jim snaží vyhnout. Řešení nejsou vždy udržitelná.
	2	Často reaguje defenzivně nebo neadekvátně. Buď se konfliktům vyhýbá, nebo je zhoršuje svým chováním. Vyvolává napětí ve vztazích.
	1	Nedokáže řešit konflikty konstruktivně. Situace se často vyhroťe, nedokáže oddělit emoce od řešení. Zhoršuje atmosféru v týmu nebo s klientem.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Strategické plánování	5	Vytváří jasnou a dlouhodobou obchodní strategii. Sleduje trendy, identifikuje příležitosti i hrozby. Je proaktivní a inovativní.
	4	Plánuje systematicky a s ohledem na trh a konkurenci. Zapracovává zpětnou vazbu do strategie.
	3	Má obecnou představu o směru, ale chybí konkrétní kroky nebo analýza dat. Často plánuje reaktivně.
	2	Strategie není propojena s realitou. Často plánuje nesystematicky nebo impulzivně.
	1	Nepřemýšlí strategicky. Reaguje výhradně na aktuální situace bez plánu. Tým je zmatený ohledně směru.

**Příloha D: Návrh funkčních kompetencí pro pozici Obchodní manažer včetně hodnocení jednotlivých kompetencí pomocí metodiky BARS**

KOMPETENCE	POPIS
Vyjednávání se zákazníky	Pracovník má schopnost efektivně komunikovat, analyzovat požadavky a potřeby zákazníků. Je schopný vyjednat podmínky smlouvy výhodné pro obě strany, hledat kompromisy a budovat pozitivní vztahy se zákazníky.
Znalost trhu a konkurence	Pracovník je schopný provádět analýzu trhu a tržního prostředí včetně klíčových trendů, segmentů, příležitostí a hrozeb. Dokáže vyhodnotit aktivity konkurenčních firem, reagovat na ně pro zajištění konkurenceschopnosti společnosti.
Digitální kompetence	Pracovník je schopný efektivně využívat digitální nástroje pro podporu obchodních aktivit. Je schopný využívat těchto nástrojů pro zlepšení výkonnosti, komunikace a vztahů se zákazníky. Je schopný adaptovat se na novinky v oblasti technologií.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Vyjednávání se zákazníky	5	Aktivně naslouchá potřebám klienta, flexibilně navrhuje řešení, které je výhodné pro obě strany. Dokáže uzavřít náročné obchody s minimálními ústupky. Klienti ho opakovaně vyhledávají.
	4	Efektivně reaguje na námítky klienta, udržuje profesionální tón. Umí nabídnout kompromisy, které vedou k uzavření obchodu.
	3	Dokáže vést základní vyjednávání, ale často ustupuje nebo nedokáže správně číst signály klienta. Výsledky jsou spíše průměrné.
	2	Mívá potíže reagovat na námítky, působí nejistě. Často ztrácí kontrolu nad vyjednáváním nebo ustupuje příliš.
	1	Vyjednávání probíhá chaoticky, nedokáže obhájit cenu ani přínosy produktu. Klienti ztrácejí důvěru a obchod končí neúspěšně.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Znalost trhu a konkurence	5	Pravidelně sleduje tržní vývoj, konkurenci i zákaznické trendy. Aktivně využívá těchto znalostí k úpravě obchodní strategie. Přináší inovativní nápady, které reagují na nové příležitosti.
	4	Dobře rozumí hlavním hráčům na trhu a sleduje změny v odvětví. Umí na ně reagovat a přizpůsobit nabídku nebo komunikaci klientům.
	3	Má základní povědomí o trhu a konkurenci, ale nesleduje je systematicky. Reaguje až tehdy, když se objeví problém nebo pokles výkonu.
	2	Omezená znalost trhu. Neprojevuje zájem o konkurenci nebo aktuální trendy. Přístup k informacím je pasivní nebo nahodilý.
	1	Neorientuje se v tržním prostředí. Není schopen identifikovat konkurenční výhody ani reagovat na změny. Často přichází pozdě s reakcí na nové výzvy.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Digitální kompetence	5	Aktivně a efektivně využívá digitální nástroje (CRM, reporting, prezentační software, online meetingy). Automatizuje rutinní úkoly, zvyšuje efektivitu týmu. Často školí ostatní.
	4	Samostatně používá většinu potřebných nástrojů. Využívá digitální data pro zlepšení výkonu. Bez problému zvládá online prezentace, sdílení dokumentů, správu kontaktů apod.
	3	Umí používat základní funkce CRM a nástrojů, ale někdy potřebuje podporu. Občas přehlíží možnosti zefektivnění práce pomocí digitálních řešení.
	2	Používá digitální nástroje jen minimálně nebo chybně. Často potřebuje asistenci při zadávání dat nebo plánování online schůzek.
	1	Vyhýbá se používání digitálních nástrojů. Často selhává při základní práci s CRM nebo běžnými programy. Narušuje tak obchodní procesy.

## Příloha E: Návrh dotazníku zpětné vazby po ukončení školení

### Dotazník zpětné vazby

Děkujeme, že jste se zúčastnili školení XY!

Vaše zpětná vazba je pro nás velmi důležitá. Pomáhá nám školení neustále zlepšovat a přizpůsobovat Vaším potřebám. Prosíme Vás o pár minut času k vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Vaše odpovědi budou zpracovány anonymně a použity výhradně pro interní účely.

\* Označuje povinnou otázku

Jak jste byli celkově spokojeni s tímto školením? \*  
(ohodnoťte známkou jako ve škole)

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

Byl obsah školení srozumitelný? \*

	1	2	3	4	5	
vůbec ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	naprosto

Byl obsah školení využitelný pro vaši práci? \*

	1	2	3	4	5	
vůbec ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	naprosto

Jak byste ohodnotili úroveň lektora? \*

	1	2	3	4	5	
velmi slabá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	výborná

Jak byste hodnotili délku školení? \*

- Příliš krátké
- Přiměřené
- Příliš dlouhé

Jak hodnotíte organizační zajištění akce - dostupnost informací o školení, prostředí, pomůcky) \*

- Špatné
- Dostačující
- Výborné
- Jiné: \_\_\_\_\_

Máte nějaké další komentáře nebo doporučení?

Vaše odpověď \_\_\_\_\_

Zde prosím uveďte název Vaší pracovní pozice. \*

Vaše odpověď \_\_\_\_\_

## **Příloha F: Návrh podkladu pro tvorbu akčního plánu**

### **1. Co jste se na školení naučili, co vás zaujalo nebo inspirovalo?**

*Příklad:*

Uvědomil/a jsem si, jak důležitá je pravidelná zpětná vazba a otevřená komunikace s týmem.

### **2. Co konkrétně chcete změnit nebo zlepšit ve své práci s lidmi?**

*Příklad:*

Chci zlepšit způsob, jakým vedu týmové porady – více zapojit ostatní a méně mluvit za všechny.

### **3. Jaké konkrétní kroky podniknete během příštích 2–4 týdnů?**

*Příklad:*

Začnu dávat individuální zpětnou vazbu alespoň jednou týdně a při poradách budu aktivně vybízet členy týmu, aby sdíleli své nápady a pohledy.

### **4. Jak poznáte, že jste byli úspěšní?**

*Příklad:*

Tým se začne více zapojovat do diskuse a jednotlivci budou proaktivně přicházet s návrhy. Zpětná vazba nebude působit obranně.

### **5. Chcete k realizaci svého plánu nějakou podporu (např. od vedoucího, oddělení řízení lidských zdrojů, kolegů)?**

*Příklad:*

Rád/a bych konzultoval/a své kroky s pracovníkem oddělení řízení lidských zdrojů nebo zkušenějším kolegou, který má s vedením týmu delší zkušenost.

## Příloha G: Návrh podkladu pro hodnocení pomocí 360° zpětné vazby

Vážení kolegové,

prosíme vás o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží jako zpětná vazba pro vašeho kolegu. Vyplněné odpovědi jsou anonymní a budou sděleny pouze hodnocené osobě. Děkujeme.

Jaký je váš vztah k hodnocenému? Jste:

- a) Nadřízený.
- b) Podřízený.
- c) Kolega na stejné úrovni v organizační struktuře.
- d) Jiné (napíšte).

V následující tabulce jsou uvedeny vybrané kompetence a projevy chování, důkladně si je prosím přečtěte. Na číselné škále vyznačte, který popis chování nejvíce odpovídá chování hodnoceného.

KOMPETENCE	HODNOCENÍ	PROJEV CHOVÁNÍ
Znalost trhu a konkurence	5	Pravidelně sleduje tržní vývoj, konkurenci i zákaznické trendy. Aktivně využívá těchto znalostí k úpravě obchodní strategie. Přináší inovativní nápady, které reagují na nové příležitosti.
	4	Dobře rozumí hlavním hráčům na trhu a sleduje změny v odvětví. Umí na ně reagovat a přizpůsobit nabídku nebo komunikaci klientům.
	3	Má základní povědomí o trhu a konkurenci, ale nesleduje je systematicky. Reaguje až tehdy, když se objeví problém nebo pokles výkonu.
	2	Omezená znalost trhu. Neprojevuje zájem o konkurenci nebo aktuální trendy. Přístup k informacím je pasivní nebo nahodilý.
	1	Neorientuje se v tržním prostředí. Nemá schopnost identifikovat konkurenční výhody ani reagovat na změny. Často přichází pozdě s reakcí na nové výzvy.
	x	Neumím posoudit.