

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Filozofická fakulta  
Katedra sociologie a andragogiky

## **Evaluace outdoor tréninku**

Bakalářská diplomová práce

Autor: Kristýna Hradílková

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

.....  
*Vlastnoruční podpis*

V Olomouci dne 20. března 2010

# Obsah

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Úvod.....   | 5  |
| 2     | Podnikové vzdělávání.....   | 6  |
| 2.1   | Výchova a vzdělávání.....   | 6  |
| 2.2   | Charakteristika podnikového vzdělávání.....   | 7  |
| 2.3   | Systematické vzdělávání a jeho vliv na výkon firmy.....   | 7  |
| 2.3.1 | Identifikace vzdělávacích potřeb.....   | 9  |
| 2.3.2 | Plánování vzdělávání.....   | 9  |
| 2.3.3 | Realizace vzdělávacího procesu.....   | 10 |
| 2.3.4 | Hodnocení výsledků vzdělávání.....  | 11 |
| 3     | Outdoor trénink.....  | 13 |
| 3.1   | Co je outdoor trénink.....  | 13 |
| 3.2   | Učení akcí a zážitkem.....  | 16 |
| 3.2.1 | Učení akcí.....   | 16 |
| 3.2.2 | Zážitkové vzdělávání.....   | 17 |
| 3.2.3 | Shrnutí.....  | 19 |
| 3.3   | Teoretická východiska učení akcí a zážitkem a jejich možná aplikace ve firemním vzdělávání..... | 20 |
| 3.3.1 | Walter Leirman.....   | 20 |
| 3.3.2 | Malcolm S. Knowles.....   | 21 |
| 3.3.3 | Peter Jarvis.....   | 22 |
| 3.3.4 | Základní andragogická paradigmat.....   | 22 |
| 3.3.5 | Aplikace.....   | 22 |
| 3.4   | Podstata a principy outdoor tréninku.....   | 24 |
| 3.4.1 | OT vs. klasické vzdělávání.....   | 24 |
| 3.4.2 | Náplň a cíle OT.....  | 25 |
| 3.4.3 | Shrnutí.....  | 25 |
| 3.5   | Závěr.....  | 26 |
| 4     | Hodnocení vzdělávání.....   | 27 |
| 4.1   | Význam a podstata hodnocení.....  | 27 |
| 4.2   | Kirkpatrickův přístup k evaluaci ve vzdělávání dospělých.....                                   | 29 |
| 4.2.1 | Reakce.....   | 30 |
| 4.2.2 | Učení.....  | 31 |
| 4.2.3 | Chování.....  | 31 |
| 4.2.4 | Výsledky.....   | 32 |
| 4.2.5 | Závěr.....  | 32 |
| 5     | Návrh systému hodnocení outdoor tréninku.....   | 34 |
| 5.1   | Před zahájením vzdělávací aktivity – stanovení kritérií hodnocení.....                          | 35 |
| 5.1.1 | Zacílení outdoorových akcí – čeho chceme dosáhnout?.....  | 35 |
| 5.1.2 | Specifikace cíle – jak se má změnit chování účastníků?.....                                     | 36 |
| 5.1.3 | Komunikace s účastníky – vyjádření očekávání, motivací, seznámení s cíli a programem.....       | 37 |
| 5.1.4 | Plánování samotného procesu hodnocení.....  | 38 |
| 5.2   | V průběhu vzdělávací aktivity – Kolbův cyklus.....  | 38 |
| 5.3   | Na konci vzdělávací aktivity – 1. část Kirkpatrickova modelu.....                               | 40 |
| 5.3.1 | Evaluace reakce.....  | 40 |
| 5.3.2 | Evaluace učení.....   | 43 |
| 5.4   | Po skončení vzdělávací aktivity – 2. část Kirkpatrickova modelu.....                            | 45 |



# 1 Úvod

Téma outdoorového tréninku mě zajímá především proto, že spojuje aktivity v přírodě a outdoorové sporty, ke kterým mám blízký vztah, nejen s procesem vzdělávání dospělých, ale také se sociologickými aspekty (jako je rozvoj sociálních dovedností, problematika sociálních skupin, rolí apod.). Propojuje tak zároveň oblasti obou mých studovaných oborů s oblastí volnočasových zájmů, což je myslím dobrý základ pro motivaci se takovým tématem zabývat.

Sama osobní zkušenost s outdoor tréninkem nemám, zaznamenala jsem však několik negativních reakcí na tento typ vzdělávacího kurzu, což bylo důvodem volby tématu outdoor tréninku jako oblasti mého bližšího zkoumání a pátrání po příčinách těchto negativních výsledků, které může outdoor trénink mít.

Abychom se dobrali výsledku vzdělávací činnosti a mohli zpětně stanovit jeho příčiny, je třeba věnovat náležitou pozornost její evaluaci, tedy hodnocení. Cílem mé práce je tak na základě informací o podnikovém vzdělávání, principech outdoor tréninku a obecných zásadách hodnocení sestavit plán hodnocení, jak bychom mohli, či spíše měli postupovat při evaluaci outdoorové vzdělávací akce.

Nejprve tedy vymezím základní informace o systematickém podnikovém vzdělávání a místo, které fáze hodnocení v tomto systému zaujímá (kapitola 2). Dále se budu věnovat popisu outdoor tréninku jako vzdělávací metody a uvedu jeho základní principy a teoretická východiska (kapitola 3). Následně bude mým úkolem zdůraznit význam a smysl hodnocení jako jedné z nejdůležitějších fází systematického podnikového vzdělávání (kapitola 4). Závěr práce tvoří návrh systému či postupu hodnocení outdoorové akce, který vychází z informací uvedených v předchozích kapitolách a zdůrazňuje principy a poznatky, kterých bychom se měli při hodnocení držet a navrhuje konkrétní techniky vhodné pro použití při hodnocení vzdělávání metodou outdoor tréninku (kapitola 5).

## 2 Podnikové vzdělávání

### 2.1 Výchova a vzdělávání

Výchova a vzdělávání významně přispívají k rozvoji potřebných schopností zaměstnanců v podniku. **Výchovu** chápeme jako proces vytváření osobnosti člověka (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 60). Je to schopnost člověka ve společenském procesu účelně reagovat na vnější podněty, čímž se utváří jeho osobnost a stává se člověkem v plném slova smyslu, což ho odlišuje od ostatních živočichů. Výchovu takto chápeme jako jednu ze základních sociálních funkcí (srov. Jochmann, 1992, s. 12).

**Vzdělávání** je formou dotváření a rozvoje osobnosti. Jde o proces získávání a osvojování vědomostí z různých oblastí lidského poznání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 60). V tradičním slova smyslu se jedná o formování schopností a té části osobnosti člověka, prostřednictvím které si vytváří hodnoty, a to za účelem zlepšování výkonu a naplnění individuálních i společenských cílů (srov. Dvořáková, 2007, s. 286). Podle Armstronga vzdělávání představuje systematické přizpůsobování a změnu chování tím, že se člověk učí pomocí vzdělávacích a rozvojových programů a plánovaného získávání zkušeností (srov. Armstrong, 1999, s. 531).

Výchova a vzdělávání, kromě toho, že jsou prostředkem efektivního dosažení cílů vytýčených strategií podniku, jsou prostředkem dosažení vyššího stupně uspokojení pracovníků při výkonu jejich činnosti. Tento pocit vnitřního uspokojení závisí jednak na *individuálních danostech*, jako jsou vzdělání, postoje, morálka, individuální potřeby, jednak na *nárocích samotné práce*, kterými může být její společenský význam, proměnlivost pracovních úkolů nebo podíl na pracovních výsledcích podniku, ale také na *charakteru pracovního prostředí*. Ten může vyjadřovat jeho mikroklima, hluk, osvětlení, ale hlavně sociálně-psychologické prostředí, jež je prostředím mezilidských vztahů (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 61).

Existují vzdělávací programy zaměřené na rozvoj mezilidských vztahů na pracovišti, neformální seznámení lidí ve skupině a stmelení kolektivu, učení se efektivní spolupráci v pracovním týmu, vytváření společných zážitků nebo na podporu důvěry. Takto se dá vzděláváním charakter pracovního prostředí ovlivňovat a tím i samotnou motivaci k výkonu a výše zmíněné uspokojení z vykonané práce (srov. Zahradková,

2005, s. 145). Pracovní uspokojení potom může přirozeně vést k většímu sepejetí zaměstnanců s firmou a zvýšení loajality vůči ní a následně k větší motivaci k dalšímu vzdělávání (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

## 2.2 Charakteristika podnikového vzdělávání

Vzdělávání zaměstnanců v organizaci představuje soubor cílených, vědomých a plánovaných činností, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností a osvojení si žádoucího pracovního jednání pracovníky organizace (srov. Dvořáková, 2007, s. 286). Základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává (srov. Armstrong, 1999, s. 531). Čili zlepšení efektivity organizace prostřednictvím zlepšení kvality lidských zdrojů coby jejího nejcennějšího aktiva. Zvyšováním kvalifikace zaměstnanců je dosaženo nejen většího pracovního výkonu jednotlivců, ale i zvýšení produktivity celé organizace (srov. Dvořáková, 2007, s. 286). Znamená to investovat do lidí za účelem dosažení jejich lepšího výkonu a co nejlepšího využívání jejich přirozených schopností (srov. Armstrong, 1999, s. 531).

Pro podniky je důležité, aby s nově se vyvíjejícími a vyspělými technologiemi pracovali lidé technicky, vědomostně, ale i fyzicky zdatní, schopní reagovat na změny a tvořivě realizovat inovace. Důsledkem jakékoli změny vztahující se k výkonnosti podniku je potřeba vzdělávání. Změna nemusí být výsledkem jen zavedení nové technologie, ale i změn zákona, pracovního postupu nebo všeobecného rozvoje lidí. Lidé jsou nuceni získávat nové poznatky a dovednosti, případně měnit některé postoje. Zde je nezbytná schopnost týmové práce, pozitivní motivace zaměstnanců a schopnost úspěšné komunikace se zákazníky. (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 54). Podnikové vzdělávání by se proto mělo zaměřovat na rozvíjení pracovních schopností v širším slova smyslu, to znamená mělo by zahrnovat i formování sociálních vlastností potřebných při vytváření zdravých mezilidských vztahů osob, které jsou v podniku v pracovním poměru (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 63).

## 2.3 Systematické vzdělávání a jeho vliv na výkon firmy

Aby bylo vzdělávání efektivní, musí být systematické a vycházet z podnikové strategie. Rozvojové vzdělávací aktivity tak pozitivně přispívají k implementaci

strategie, vzdělávání je jejím nástrojem. Systém podnikového vzdělávání tedy sleduje strategické cíle a opírá se o organizační a institucionální předpoklady vzdělávání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 64–65). Systematické vzdělávání je tvořeno k uspokojení definovaných potřeb. Je plánované a vedené lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat, a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován (srov. Armstrong, 1999, s. 535).

Výhody systematického vzdělávání pracovníků pak spočívají hlavně v neustálém zdokonalování vzdělávacích procesů tím, že zkušenosti z předcházejícího vzdělávacího cyklu jsou zohledněny v následujícím. Důležitými přínosy jsou také urychlení personálního a sociálního rozvoje zaměstnanců a zlepšování pracovních a mezilidských vztahů (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 67) a možnost získání konkurenční výhody prostřednictvím zaměstnanců a podpora všech manažerských procesů ve firmě (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

Pro účinnost aktivit výchovy a vzdělávání je důležitá propojenost s ostatními činnostmi personálního managementu, s ohledem na cíle podnikové strategie, organizační změny probíhající v podniku, sociální prostředí a potřeby osobnostního rozvoje zaměstnanců (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 61). Systém podnikového vzdělávání by měl být součástí systému personální práce ve firmě, který propojuje kromě vzdělávání také systém výběru zaměstnanců, stabilizace a motivování pracovní síly a hodnocení a odměňování (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

Propojení jednotlivých oblastí personální práce popisuje Armstrong (1999) ve svém pojetí integrovaného personálního řízení. Strategická integrace spočívá na tom, aby měla organizace kvalifikované, oddané a dobře motivované pracovní síly, které potřebuje k dosažení svých podnikových cílů. A toho může být dosaženo propojením personální strategie se strategií konkurence pomocí inovace, zvyšování kvality a snižování nákladů. Tyto procesy se neobejdou bez vzdělávání. Posilování inovace vyžaduje rozvoj vysoce kvalifikovaných lidí, podpora dosahování vysoké kvality se uskutečňuje prostřednictvím orientace a vzdělávání nových pracovníků a programů trvalého zlepšování. Snaha o snížení nákladů vyzdvihuje potřebu zavádění nové techniky a technologie, které vyžaduje zaškolování pracovníků a zvyšování jejich kvalifikace (srov. Armstrong, 1999, s. 87).

Takové účinné uplatňování systému podnikového vzdělávání ve spojitosti s podnikovou strategií vede v optimálním případě ke zvýšení sepejetí pracovníků



s firmou, které se projevuje zvýšením pracovní spokojenosti, motivovanosti, angažovanosti a loajality vůči firmě. V důsledku toho dochází k růstu výkonnosti, ke zkvalitnění služeb poskytovaných zákazníkům, k celkovému zlepšení image firmy, k růstu atraktivnosti a uplatnitelnosti zaměstnanců na pracovním trhu (což je výhodné v době, kdy firma omezuje počty svých zaměstnanců) a ke zlepšení kvality života zaměstnanců – dochází k rozvoji sebepoznání a převzetí odpovědnosti za vlastní kariérový rozvoj (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

Systematické vzdělávání je opakující se cyklus tvořený čtyřmi fázemi (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 67):

1. Identifikace vzdělávacích potřeb.
2. Plánování vzdělávání.
3. Realizace vzdělávacího procesu.
4. Hodnocení výsledků vzdělávání.

### **2.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb**

Analýza potřeb spočívá ve shromažďování informací o současném stavu dovedností, znalostí, výkonnostních schopností pracovníků a v porovnání těchto údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat, se zaměřením na ty, které je možné odstranit vzděláváním a následně návrh vhodného vzdělávacího programu (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 69).

Zjišťujeme tedy rozdíl mezi tím, co lidé znají a mohou dělat a tím, co by měli znát a být schopni dělat, tedy mezi existujícími znalostmi a současným výkonem a předem definovaným standardem a normami výkonnosti. Na základě toho se potom rozhodujeme, jaké vzdělávání by bylo pro daný typ problému nejvhodnější (srov. Armstrong, 1999, s. 538).

### **2.3.2 Plánování vzdělávání**

Na identifikaci vzdělávacích potřeb navazuje fáze plánování a přípravy realizace samotné vzdělávací akce. V této etapě stanovujeme cíle a priority procesu podnikového vzdělávání, tedy jaké vzdělávací potřeby budou saturovány přednostně, které skupiny zaměstnanců budou vzdělávány, jaký typ vzdělávání bude použit, jakými formami a metodami bude vzdělávání realizováno, jaké bude jeho personální, materiální

a finanční zajištění (srov. Tureckiová, 2004, s. 101–102). Uvedené procesy rozdělují Vodák a Kucharčíková do tří fází (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 80–81):

**Přípravná fáze** zahrnuje hlavně stanovení cílů vzdělávacího projektu. Cíle by měly být představeny účastníkům, měly by být v souladu se strategií podniku a splňovat základní atributy cíle, tedy měřitelnost, konkrétnost, dosažitelnost, relevantní a časovou měřitelnost, tak aby ve fázi hodnocení mohly sloužit jako měřítko úspěšnosti. Dále tato fáze obsahuje analýzu účastníků a specifikaci výsledného požadovaného chování.

**Realizační fáze** představuje vývoj a zpracování etap vzdělávacího projektu. Jde o určení způsobu, jímž bude vzdělávání probíhat a stanovení vzdělávacích technik.

**Fáze zdokonalování** je částí procesu tvorby vzdělávacího plánu, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům za účelem případného zlepšení vzdělávacího procesu. Základním problémem je výběr vhodných metod hodnocení a stanovení kritérií.

### 2.3.3 Realizace vzdělávacího procesu

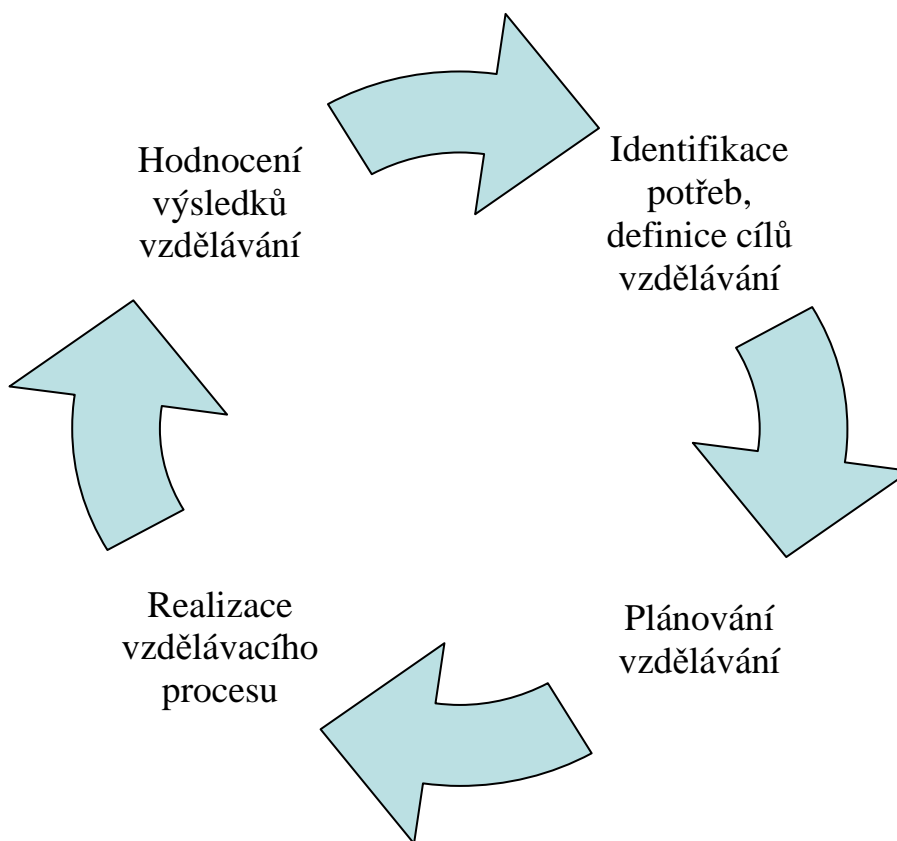
Pokud máme vytvořen plán vzdělávání, můžeme začít s realizací jednotlivých vzdělávacích aktivit v souladu s tímto plánem. Aby bylo vzdělávání efektivní, je třeba přizpůsobit program a jeho realizaci stanoveným vzdělávacím potřebám. Kromě vzdělávacích potřeb je nutné při realizaci programu přihlížet k mnoha dalším aspektům, které podmiňují proces učení jako trvalou změnu znalostí, dovedností, názorů a postojů. Především je žádoucí umožnit na začátku akce účastníkům vyjádřit se k jednotlivým částem plánovaného programu. Měli by také vyjádřit svá očekávání, což může případně ovlivnit další průběh a program kurzu. To je důležité pro správnou motivaci účastníků a jejich ztotožnění s cíli. Výsledkem toho by měl být takový program, který vyhovuje všem účastníkům i lektorům, spojený se závazkem jej dodržovat. Největší vliv na průběh a realizaci samotného programu mají lektoři, kteří by měli být vybaveni nejen technologickými znalostmi, ale také osobnostními a pedagogickými předpoklady pro vzdělávací práci s klienty. Na závěr, ale také v průběhu jednotlivých etap programu by měli lektoři vytvořit časovou rezervu pro zopakování poznatků, srovnání očekávání s výsledky a ujasnění případných otázek a zhodnocení aktivit. To je opět velmi důležité pro motivaci a spokojenost účastníků (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 84–85).

### 2.3.4 Hodnocení výsledků vzdělávání

Čtvrtou fází představuje zhodnocení vzdělávací akce, které však, jak už bylo naznačeno výše, nelze považovat výhradně za závěrečnou fázi vzdělávací akce (jak také znázorňuje obr. 1), ale jedná se o proces, soubor návazných činností, které částečně prostupují celým cyklem podnikového vzdělávání (srov. Tureckiová, 2004, s. 105).

Vyústěním je rozhodnutí, zda mělo vzdělávání smysl a co by bylo vhodné zlepšit, aby bylo efektivnější. Je to v podstatě porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), které odpovídá na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo cíle, jak byly stanoveny ve fázi plánování (srov. Armstrong, 1999, s. 556).

Pro lepší znázornění cykličnosti celého procesu následuje schéma:



**Obr. 1** Cyklus systematického podnikového vzdělávání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 68)

Naplnění všech fází systému je velmi důležité pro návaznost a zachování celého cyklu. Ne všechny organizace však kladou na závěrečnou fázi, tedy hodnocení, takový důraz jako na fáze předchozí. V některých případech může dokonce dojít k jejímu úplnému vynechání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 113).

Objasnit důležitost fáze hodnocení a jeho význam pro správné fungování celého systému podnikového vzdělávání je jedním z hlavních úkolů této práce. Vzdělávací metodou, na které bych ráda důležitost hodnocení znázornila a zdůraznila jeho smysl, je outdoor trénink.

## 3 Outdoor trénink

### 3.1 Co je outdoor trénink

Název této vzdělávací metody se skládá ze dvou slov, která by stála zato popsat nejprve samostatně. Jejich spojením potom vzniká zcela nový pojem. Ten označuje metodu, která využívá výhod obou původně samostatných pojmů, respektive aktivit, které tyto pojmy označují.

**Trénink** je hojně využívanou vzdělávací metodou především ve vzdělávání dospělých, kde jako forma zážitkového učení představuje nejvhodnější způsob zvýšení připravenosti k plnění náročných úkolů v organizaci. Obecně je tréninkem jakýkoli proces, při němž lidé získávají dovednosti významné pro jejich pracovní výkonnost a to tak, že účastník je „cvičen“ trenérem. Jde o participativní metodu, jejíž podstatou je aktivní procvičování a podporuje tak lepší zapamatování nabytých znalostí a dovedností. Jeho formami mohou být skupinové práce, manažerské hry, brainstorming, hraní rolí atp. (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 98). Buckley a Caple popisují trénink jako systematickou snahu o vývoj znalostí za pomoci studia a o dosažení efektivních výkonů v dané činnosti. Umožňuje jedinci dosáhnout určitých schopností, aby mohl vykonávat zadaný úkol či zaměstnání (Buckley, Caple, 2004, s. 5). Také tedy zdůrazňují jeho praktickou stránku ve srovnání s klasickým vzděláváním: „Cílem tréninku je vštěpovat přístupy nezbytné pro vykonávání daných úkolů.“ (Buckley, Caple, 2004, s. 6)

**Outdoor** je výrazem pro všechno, co se odehrává venku (srov. Zahradková, 2005, s. 138), také ve smyslu pobytu v přírodě, na volném prostranství a mimo rušnou civilizaci (srov. Oxford Advanced ..., 2000, s. 828).

Dalo by se tedy říci, že se v případě pojmu **outdoor trénink** jedná o zážitkové vzdělávací kurzy zahrnující aktivity v přírodě (srov. Zahradková, 2005, s. 138). Podle Palána je outdoor trénink vzdělávací metoda využívající pohybových aktivit v přírodě jako zdroje zkušeností a poznání, u nás uplatňována jako kurzy týmové spolupráce (srov. Palán, 2002, s. 142).

Jde o metodu, která formou sportovní aktivity v otevřeném prostranství učí poznávat povahu např. manažerské práce. Při plnění úkolů si účastníci rozšiřují své

způsobnosti, zdokonalují své sociální jednání a smyslové vnímání problémů. S touto metodou je však spojeno riziko rezistence účastníků a nepochopení její podstaty (srov. Dvořáková, 2007, s. 302). Zde nastupuje klíčová úloha hodnocení. Blíže tento problém rozebereme v následující kapitole.

Podstatu metody vzdělávání v přírodě popisují také Dahlgren a Szczepanski v publikaci *Outdoor education – literary education and sensory experience*: Tato metoda přináší do učebního procesu aspekt zkušenosti a přináší kvality, které nemohou být v prostředí učeben vytvořeny. Podstatou této metody je, že umožňuje propojit znalosti založené na pojmech, teorii i zkušenostech zároveň. Tato metoda musí být zařazena jako přirozená součást dlouhodobého pedagogického<sup>1</sup> plánování a objevovat se v něm pravidelně (srov. Dahlgren, Szczepanski, 1998, s. 23). Dále popisují outdoorové vzdělávání jako součást alternativního pohledu na učení a vzdělávání, které ho chápe jako reflektované chování a učení akcí. Poukazují na to, že moderní věda je založena na tradici teoretických znalostí, což je však podle autorů problematické v tom, že lidé mají nějaké znalosti o realitě, aniž by byli schopni tyto poznatky do reality aplikovat. Outdoorové vzdělávání poskytuje možnost převádět vnější aktivity na vnitřní, to znamená, že konání určité činnosti vede k myšlenkám a znalostem vznikajícím na základě reflexe našeho chování<sup>2</sup>. Porozumění a vhled do teoretického problému nezískáváme automaticky, ale právě až v realitě tím, že se jí účastníme (srov. Dahlgren, Szczepanski, 1998, s. 53).

Bartoňková ve své publikaci o firemním vzdělávání (srov. Bartoňková, 2007, s. 93) uvádí outdoor trénink jako „školení hrou“. Ne náhodou odkazuje toto slovní spojení k samotnému učiteli národů **J. A. Komenskému**. Již jeho učení bylo založeno na tvrzení, že nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí vlastních smyslů. Doporučoval cestování jako důležitou složku vzdělávání a také využití her při výuce. Ve svém díle napsal: „Vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě, musí připravovat na život.“ (srov. Komenský, cit. dle: Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 12).

A když půjdeme ještě dál a zamyslíme se nad tím, jak naši předkové objevovali svět, byla jejich jediným učitelem právě zkušenost. A v podstatě to tak funguje stále.

---

<sup>1</sup> v našem případě andragogického

<sup>2</sup> více o reflexi jako nedílné součásti zážitkového vzdělávání viz Kolbův cyklus. str. 18 a 39

Jak píše V. Svatoš v úvodu svého pojednání o zážitkovém vzdělávání: „Taky jste si v dětství sáhli na horká kamna?“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 28) Outdoor trénink je tedy sice metoda relativně nová a moderní, nicméně využívá poznatky staré jako lidstvo samo.

Podle Vladimíra Svatoše je outdoor trénink skutečně ve své ryzí podobě formou učení, konkrétně tedy zážitkové učení, protože ústředním pojmem je zde zážitek a jeho přeměna ve zkušenost. Dnes se však můžeme setkat s nejrůznějšími typy outdoorových programů, které dost často nemívají s podstatou učení a zážitkového vzdělávání mnoho společného (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 28). Ale také může nastat problém, kdy kurz je veden jako vzdělávací, jeho účastníci jej však považují za čistě zábavný. Takovým situacím je třeba předcházet, což je hlavním úkolem lektora a důležitou roli zde hraje hodnocení kurzu.

Je potřeba tedy důrazně rozlišovat, v tom nejzákladnějším dělení, programy vzdělávací, zábavné a hodnotící. Programy *zábavné* slouží k odreagování se od pracovních činností a uvolnění atmosféry, firma se jimi také snaží dát najevo, že jí na zaměstnancích záleží. *Hodnotící* programy mohou nahradit výběrové řízení a slouží k hodnocení osobnostních vlastností uchazečů (srov. Zahrádková, 2005, 141–142). Jakou formu tréninku pro své zaměstnance zvolíme závisí na několika otázkách, které si musíme položit než začneme kurz plánovat. Ty hlavní jsou: „Proč to děláme?, Co si z programu mají klienti odnést?, Jakým způsobem je se zážitkem nakládáno?“ (srov. Svatoš, 2007) Na základě odpovědí na tyto otázky stanovíme cíle vzdělávacího programu a z nich vycházíme při jeho následném plánování.

Naše pozornost se bude zaměřovat na první kategorii, tedy programy *vzdělávací*. Pod tímto označením se může skrývat jednak rozvoj týmových, manažerských, ale také individuálních dovedností, jednak také podpora sociálního rozvoje a zlepšování mezilidských a pracovních vztahů (srov. Zahrádková, 2005, s. 141–142).

Pro objasnění nejdůležitějších principů outdoor tréninku (dále jen OT) jako metody vzdělávání, konkrétně vzdělávání dospělých, bych ráda nejprve vymezila jednotlivá východiska, teorie a přístupy, ze kterých metoda OT vychází a svými postupy na ně navazuje.

## 3.2 Učení akcí a zážitkem

### 3.2.1 Učení akcí

Tuto vzdělávací metodu si můžeme popsat třeba na vzdělávání manažerů. Většina jich tvrdí, že se vzdělávají získáváním zkušeností a jejich školou je jediné praxe. To je způsobeno tím, že práce manažerů je plná neustálých zvratů a nepředvídatelných změn, které vedou k nutnosti vykonávat spontánní rozhodnutí. Je to práce interaktivní a kreativní, je těžké proto předávat manažerům určité teoretické modely a popisy situací či procesů tak, aby je nepovažovali za vzdálené realitě (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 39).

Takové učení z praxe může být dosti neefektivní. Proto se vzdělavatelé snaží tento proces uměle simulovat a nahradit. A vytvářet tak situace, ze kterých se manažeři mohou učit (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 39). Nejde tedy o zprostředkování již osvědčených postupů a znalostí, ale soustavné učení při řešení reálných problémů s využitím rad spolupracovníků či nadřízených (srov. Dvořáková, 2007, s. 302).

Protože však oddělení učení při práci a mimo ni může být problematické, je důležité, aby bylo snahou vzdělavatelů organizovat takové vzdělávací procesy, které jsou blízké svým obsahem i metodikou činnosti manažera ve skutečném prostředí. Potom i učení mimo pracovní prostředí může být efektivní. Příkladem takového učení mimo pracovní prostředí může být právě outdoor trénink (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 40).

Metoda učení akcí je tedy spojovacím článkem mezi formálními teoretickými kurzy a učením se z pracovních zkušeností v praxi. Řeší problémy reálného života a napomáhá rozvoji pomocí přechodu od pasivního přijímání poznatků k učení aktivnímu, je zaměřena na řešení problémů. Mnoho problémů však nemá jednoznačná řešení a ne vždy existuje jedno správné. Tato metoda pomáhá manažerům vypořádat se s řízením ve složitých a nejistých situacích, kdy nelze stanovit jedno správné řešení. Umožňuje rozvoj svých vlastních schopností řešení problémů a zlepšení dovedností při řešení organizačních problémů mezilidských vztahů. (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 56).



Cílem učení akcí je tedy naučit účastníky jednat v dosud nepoznaných situacích. Je vhodnou metodou přípravy pro týmovou práci a sdílení znalostí, nese však riziko pomalejšího postupu, než by školenému vyhovovalo (srov. Dvořáková, 2007, s. 302).

### 3.2.2 Zážitkové vzdělávání

Zážitková metoda vzdělávání staví na hlavním principu, že nejlépe a nejefektivněji se učíme zážitkem. Tím, že si prožijeme souvislosti akce a získáváme zpětnou vazbu. Proto je to metoda převážně *skupinového* učení. Jednotlivci si poskytují různé úhly pohledu, mluví o tom a tím se společně učí (srov. Zahradková, 2005, s. 135).

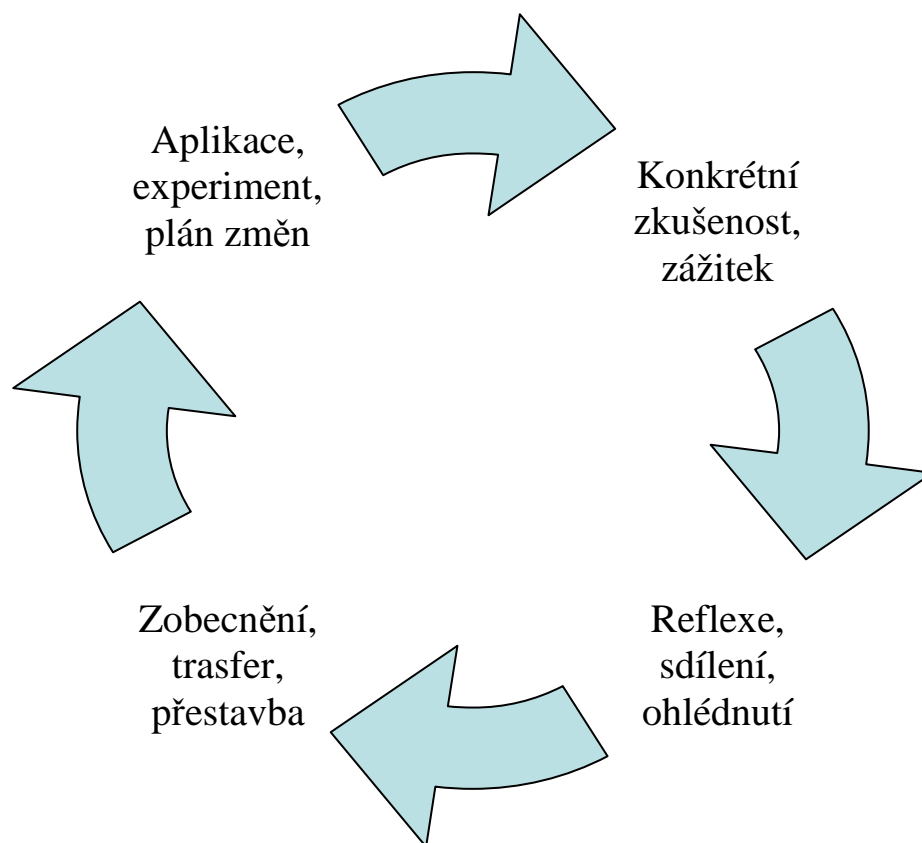
V zážitkovém vzdělávání hraje důležitou roli **emoční inteligence**. A to dokonce více než inteligenční kvocient, protože při zážitkovém vzdělávání a také v práci působí skupina jako celek a lidé rozvíjí svou emoční inteligenci pro skupinovou práci. Dalším důležitým aspektem je **nevědomí**, ve kterém se skrývá mnoho podnětů k jednání. Často se v akci projevíme jinak, než bychom čekali a tak můžeme pomocí akce a jejího rozboru tyto nevědomé motivy objevit a pochopit. Významnou roli hrají také **modelové situace**. Pomocí simulace hypotetických situací si můžeme vyzkoušet její přínosy a důsledky na činnost skupiny a na efektivitu. Zážitkové vzdělávání pomocí nezvyklých situací pomáhá účastníkům objevovat své silné stránky a posilovat **loajalitu ke skupině** (srov. Zahradková, 2005, s. 138).

Svatoš ukazuje efektivnost zážitkového učení výzkumem organizovaným IBM a UK Post, který říká, že z nových poznatků získaných zážitkem si po třech týdnech vybavíme o 15% více než pouhým sdělením, po třech měsících už je rozdíl 55%. To znamená, že z učení zážitkem si po čtvrt roce vybavíme o více než polovinu více poznatků než např. z přednášky. Poznatek získaný zážitkem má tak mnohem větší potenciál pro dlouhodobé uchování v paměti (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17).

Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně i emočně) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku. Tento typ učení zahrnuje možnost učit se z důsledků vlastních činů, z chyb i úspěchu. Ovšem zážitek samotný ještě neznamená, že se z něj člověk něco naučí. Zážitkové vzdělávání je založeno na reflexi, rozboru zážitku (srov. Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 20).

**Reflexe** je proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se již událo. Jde o hodnocení aktivity, kdy využíváme zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů. Jejím prostřednictvím se učíme vidět své jednání a jeho důsledky prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Je nám také příležitostí k výměně názorů s lidmi, kteří mají obdobné zážitky z aktivity jako my (srov. Kirchner, 2009, s. 107).

Reflexe je však pouze jednou z částí celého cyklu učení, jímž je nutno účastníky provést, aby bylo dosaženo správného výsledku učení. Jedním z nejrozšířenějších modelů procesu učení je **Kolbův cyklus učení** (viz obr. 2). Vytvořil ho americký psycholog David A. Kolb v roce 1976. Cyklus má čtyři fáze (srov. Kirchner, 2009, s. 94):



**Obr. 2 Kolbův cyklus učení** (srov. Kirchner, 2009, s. 94)

1. **Konkrétní zkušenost (zážitek)** – může být plánovaná nebo náhodná.
2. **Reflexe, sdílení, ohlédnutí** – aktivní přemýšlení o zkušenosti a jejím významu (co se stalo?).
3. **Zobecnění, transfer, přestavba** – na základě zkušenosti utváříme abstraktní koncepty, teorie, myšlenky, které lze aplikovat, pokud se člověk ocitne v podobné situaci.
4. **Aplikace, experimentování, plán změn** – testujeme nové koncepce v nových situacích na základě poučení se ze zkušenosti. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.

Kolb tímto vyjadřuje a popisuje experimentální učení jako proces, kde jsou vědomosti tvořeny pomocí transformace zkušenosti, posluchač je přímo v dotyku s realitou, kterou právě studuje, spíše, než by uvažoval o možnosti setkání s ní (srov. Kolb, 1984, cit. dle Buckley, Caple, 2004, s. 158).

Kolbov cyklus učení je jedním ze základních teoretických východisek zážitkového učení a je vhodné s ním účastníky kurzu seznámit a v rozbořech aktivit jej aplikovat. S jeho využitím můžeme účastníkům připomenout potřebnost a užitečnost hodnocení pro osobní a skupinový rozvoj. Pozitivní efekt takového hodnocení lze promítnout do rozvinutí Kolbova cyklu do vzestupné spirály s tím, jak přicházejí nové zážitky a jeden cyklus navazuje na druhý a jak se skupina vyvíjí (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 44).

### 3.2.3 Shrnutí

Hlavní *výhody* učení akcí a zážitkem spočívají ve skutečnosti, že vzdělávání tímto způsobem účastníky více baví, přistupují k němu aktivně, protože jsou více vtáhnuti do děje. Později v práci potom nemusí složitě hledat jak aplikovat své teoretické znalosti, protože měli možnost si nově nabyté dovednosti na kurzu prakticky vyzkoušet. To je velmi důležité, protože tím, že máme v rámci kurzů zaměřených na vzdělávání akcí nebo zkušeností možnost si vše nejprve vyzkoušet, získáváme čas a prostor pro vyhodnocení nejlepších postupů a metod (srov. Zahradková, 2005, s. 149).

Nezanedbatelný přínos zážitkového vzdělávání utkvívá také v tom, že kromě odborných vědomostí nabízí i dva druhy poznatků, které v klasickém přístupu ke vzdělávání nenajdeme. Přirozenou formou seznamuje účastníky s principy projektového

řízení, kdy jako samostatný projekt je chápán úkol řešený skupinou účastníků – řešitelským týmem. Druhým přínosem je, že tento typ vzdělávání rozvíjí i zkušenosti sociální, vyplývající ze spolupráce v řešitelském týmu. Obě zkušenosti jsou cenné pro úspěšné fungování každého člověka v pracovním procesu (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 19).

Za *nevýhody* zážitkových kurzů bychom mohli označit náročnost při výběru lektorů, protože ne každý z nich dokáže připravit vhodnou simulaci pro vybrané principy vzdělávání. Akce s takto náročnou přípravou je také vždy finančně náročnější než klasické školení v místnosti. Pokud se však příprava nepodcení, návratnost našich investic může být vysoká a v hodnocení akce s odstupem času zjistíme, že se nám vložení času a finančních prostředků do takového projektu vyplatilo. To je ideálním konečným cílem každé takové vzdělávací akce (srov. Zahrádková, 2005, s. 149).

Učení akcí i zážitkem je *založeno na vzdělávané osobě*. To znamená, že dovoluje vzdělávanému, aby ohodnotil svou kompetenční úroveň a rozhodoval osobně. Tato kategorie zahrnuje také sebevzdělávání. Naproti tomu vzdělávání *založené na expertovi* zahrnuje přenos znalostí a dovedností ze zdroje a to na všechny účastníky stejně (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 250). Zde bychom mohli nalézt jistou podobnost s určitými vědeckými paradigmaty, která by stála za podrobnější rozbor:

### 3.3 Teoretická východiska učení akcí a zážitkem a jejich možná aplikace ve firemním vzdělávání

#### 3.3.1 Walter Leirman

Přímo se nabízí Leirmanovy **čtyři kultury ve vzdělávání**. Konkrétně *kultura expertů*, která je založena na pravém vědění, které vychází z tradice a je přenášeno na vzdělávaného, který jej pasivně přijímá a *kultura prorocká*, jejímiž principy jsou učení podle morálního modelu či vůdce, etické normy a specifická pravidla (srov. Leirman, 1996, cit. dle Bartoňková, Šimek, 2002, s. 50–51). Tyto dvě zmíněné kultury odpovídají typu programů, založeném na expertovi tak, jak jej vymezil Prokopenko a to tak, že v obou případech je vzdělávanému vštěpováno učivo jako to pravé a správné, ať už v prvním případě na základě „pravého vědění“ nebo v druhém na základě morálky.

Třetím modelem je *kultura inženýrská*, jež apeluje na vzdělávání orientované na činnost a je založena na víře v samostatnost a asertivitu vzdělávaných. A čtvrtým případem je potom *kultura komunikativního vzdělávání*, která je orientovaná na rozvoj vzdělávaných jako autentických bytostí, na otevřené zkušenostní učení a empatii (srov. Leirman, 1996, cit. dle Bartoňková, Šimek, 2002, s. 50–51). Poslední dvě zmíněné kultury odráží principy učení akcí a zážitkem tím, že kladou důraz na aktivitu a iniciativu vzdělávaného a možnost jeho vstupování do diskuse a rozhodování o obsahu a metodách vzdělávání. Nebo spíše bychom měli říci, že učení akcí odráží hlavní principy těchto dvou kultur a ty tak lze považovat za jedno z teoretických východisek tohoto typu učení.

### **3.3.2 Malcolm S. Knowles**

Knowles nejprve vymezoval principy vzdělávání dospělých v ostrém kontrastu se vzděláváním dětí a mládeže. Později zjistil, že andragogické principy lze uplatnit i na děti a mládež, ne však naopak. Proto chápe pedagogiku a andragogiku jako dva póly kontinua (srov. Valenta, 2006, s. 151). Knowles popisuje vzdělávaného v průběhu školení v pedagogickém rámci jako závislého a vnějšně orientovaného (hlavní roli hraje vzdělavatel, expert), zatímco v rámci andragogických principů je vzdělávaný motivován vnitřně, projevuje snahu o nezávislost a učitel jej v těchto tendencích podporuje (důraz je kladen na vzdělávaného, vzdělavatel není v roli experta, ale facilitátora). (srov. Bartoňková, 2004, s. 184)

Pro zážitkové vzdělávání z toho vyplývá, že jeho použití lze samozřejmě uplatnit na vzdělávání dětí i dospělých, vzdělávání dospělých však má určitá specifika a potřeby, které je nutné brát v potaz a které dokáže zážitkové učení vhodně rozvíjet a podporovat. Tato specifika jsou mj. založena na aktivním podílení se na procesu vyučování a na odpovědnosti dospělého za řešení svých vzdělávacích potřeb (srov. Mužík, 2004, s. 26). Toho se snaží zážitkové vzdělávání vhodně využít. Pedagogický model a klasické didaktické metody na tyto specifika většinou nepřihlíží, dehumanizují vztah učitele k účastníkovi, eliminují proces individualizace a personalizace procesu vzdělávání a učení (srov. Matulčík, 2004, s. 106).

### 3.3.3 Peter Jarvis

Další teorií k možnému srovnání s principy učení akcí a zážitkem je Jarvisův model **vzdělávání shora a sobě rovných**. Principem *vzdělávání shora* je zasvěcení a udržení jedince v daném sociálním systému, příprava jedince na úlohu dobře zapadnout. Obsahem učení jsou poznatky, které studující pouze internalizuje, nemá možnost podílet se na jeho tvorbě (srov. Bartoňková, 2004, s. 188–189). Tento typ vzdělávání využívá převážně didaktické metody, které vycházejí z jednosměrného komunikačního přístupu, počítají s pojetím člověka jako hmoty, která je modelována pomocí vnějších sil, obsah je přenášen většinou formou přednášky a student jej má reprodukovat, málokdy má možnost o něm diskutovat (srov. Jarvis, 1985, s. 76–77). Podobnost je zde zřejmá se vzděláváním založeným na expertovi v pohledu Prokopenka, ale také s kulturou experta W. Leirmana. U *vzdělávání sobě rovných* jde naopak o svobodu, rozvoj potenciálu, uspokojení potřeb jedince, obsah učení je závislý na zájmech studentů (srov. Bartoňková, 2004, s. 189–190) a ti mají možnost se na jeho tvoření podílet (srov. Jarvis, 1985, s. 40, 74). Stejně jako principy učení akcí a zážitkem je tedy vzdělávání sobě rovných založeno na vzdělávané osobě.

### 3.3.4 Základní andragogická paradigmatata

Přístupy založené na expertovi nebo vzdělávaném odráží také tři andragogická paradigmatata vymezená nejprve u Aronowitze a Giroux (srov. Bartoňková, 2004, s. 182) a dále rozvíjená Šimkem (srov. Bartoňková, Šimek, 2002, s. 27–28): *Sociotechnické paradigma* je založeno na vzdělavateli jako poučeném expertovi a vzdělávaném jako tomu, kdo má být veden určitým směrem. Použití slova expert nás opět odkazuje k druhému přístupu ke vzdělávání podle Prokopenka. *Emancipační paradigma* klade důraz na autonomii člověka a právo na samostatnou cestu rozvoje a *paradigma komunikační* zdůrazňuje optimalizaci vztahů mezi lidmi (srov. Bartoňková, Šimek, 2002, s. 27–28). Tato dvě paradigmatata směřují k prvnímu typu učení a vzdělávání, založeném na vzdělávaném.

### 3.3.5 Aplikace

V projektování firemního vzdělávání můžeme dnes pozorovat zejména **kulturu expertů** (srov. Bartoňková Šimek, 2002, s. 50). Úkolem zážitkového vzdělávání, které

ve firemním vzdělávání zastupuje nejčastěji právě outdoor trénink, může být iniciovat v této oblasti změnu. A to přechodem přes **kulturu inženýrskou**, která se snaží do vzdělávání orientovaného na rozšiřování znalostí vnášet prvky vzdělávání orientovaného na činnost, avšak tím, že je tato činnost určována vzdělavateli, staví na základech **sociotechnického paradigmatu**, až ke **kultuře komunikačního vzdělávání**, jejímž principem je učení se na základě dialogu. Tato kultura je založena na zkušenosti a vzdělavatel zaujímá pozici komunikátora a motivátora (srov. Bartoňková, Šimek, 2002, s. 51). Na principech této kultury a **komunikačního paradigmatu** bychom tedy měli vystavět základy moderního outdoorového vzdělávání.

Jde však opravdu jen o základní principy takového vzdělávání, ve skutečnosti poznatky komunikační kultury a paradigmatu neplatí vždy a v celém jeho průběhu. I outdoor trénink může být součástí kultury expertů a paradigmatu sociotechnického. A to ve fázi *stanovování cílů*, na kterém se, jak uvidíme dále, sice účastníci mohou podílet, rámcově je však dán směr vedení účastníků k dosažení cíle stanoveného zadavatelem. Na základě těchto cílů se potom odvíjí celý program a také jeho hodnocení. Paradigma a kultura komunikační se potom projevují především v *průběhu* vzdělávání v podobě vztahu mezi vzdělávaným a školitelem, kdy lektor už musí brát v úvahu účastníkovu iniciativu a působit potom v průběhu vzdělávacího procesu jako facilitátor, nikoli jako expert. To je důležité také zejména v procesu **reflexe** vzdělávacích aktivit.

Svatoš k problematice těchto rozdílných přístupů ke vzdělávání píše, že outdoorové programy lze využívat v zásadě dvojím způsobem. K ilustraci a procvičení přednášené látky (*expertní přístup*) nebo jako výchozí zkušenost *zážitkového učení*. Těmto účelům potom odpovídá i přístup lektora, který buď vystupuje jako expert seznamující účastníky se správným postupem, nebo jako facilitátor pomáhající skupině vhodný postup řešení nalézt a pojmenovat (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 106).

Průběh outdoor tréninku jako zážitkové metody využívá také poznatků o **andragogickém přístupu M. Knowlese** a **vzdělávání sobě rovných P. Jarvise** tím, že staví na principech vzdělávacích potřeb dospělého, které jsou založeny na touze získávat zkušenosti, snaze být ve výuce aktivní a podílet se na ní diskutováním, řešením problému osobním vystupováním (srov. Mužík, 2004, s. 25). Jako jednu z nejdůležitějších vzdělávacích potřeb dospělého popisuje Mužík také potřebu bezprostřední zpětné vazby, potřebu znát výsledky svého učení nejen na konci, ale také

v průběhu vzdělávání (srov. Mužík, 2004, s. 25). Co se týče závěrečného hodnocení akce, zde je možné projevit komunikační přístup volbou vhodných hodnotících technik, např. rozhovorů s účastníky, kolegy či zákazníky a možností účastníků co nejvíce se na evaluaci podílet.

Celkově je tedy nutno založit vzdělávací akci, a v našem případě hlavně její hodnocení, jak na principech expertního přístupu, to především ve fázi plánování, tak na principech komunikačního přístupu, což se týká spíše průběhu a dílčí reflexe a závěru výcviku, kdy se zabýváme problémem „přenosu účinků učení zpět do původní „domácí“ situace“ (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 51), na jehož hodnocení se účastníci podílejí.

## 3.4 Podstata a principy outdoor tréninku

### 3.4.1 OT vs. klasické vzdělávání

Svatoš ve své publikaci *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy* znázorňuje výše uvedené principy dvojího přístupu na srovnání zážitkového učení s klasickým přístupem ve vzdělávání. U *klasického přístupu* ke vzdělávání je podle Svatoše učitel expert, v rámci své aktivní role v tomto nerovném vztahu žákům předává své vědomosti a ti je pasivně přijímají. Učitel sděluje žákům poznatky, které jsou podle něj jediné správné a to také potom žáci aplikují v reálném životě a jeho konkrétních situacích. U *zážitkového učení* je tomu právě naopak. Důležitá je osobní aktivita žáka. Plněním úkolů vzniká zážitek a jeho následnou reflexí dochází k jeho přeměně do podoby využitelné zkušenosti. Celý tento proces je pedagogem pouze usměrňován, přičemž je brán ohled na již nabyté zkušenosti. Aktivní zapojení učitele a žáka se prolíná, proces učení je založen na spolupráci obou stran. Pokud je na straně vzdělávaného skupina žáků, což je případ outdoorového kurzu, dochází k rozvoji také sociálních dovedností a zkušeností (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17–19). Na závěr práce si v poslední kapitole ukážeme, jak se principy zážitkového vzdělávání promítají do hodnocení a výběru jeho metod.



### **3.4.2 Náplň a cíle OT**

V návaznosti na uvedená východiska a přístupy, ze kterých metoda OT vychází, můžeme říci, že jeho hlavní podstatou je aktivita účastníků a možnost vše si při učení prakticky vyzkoušet. Lektor je pouze facilitátorem, který dohlíží na průběh plnění zadaných úkolů. Účastníci jsou stavěni do nejrůznějších problémových situací, které nemají jednoznačná správná řešení. Důležité je proto vyvození praktických závěrů účastníky při společném hodnocení akcí. Programy mívají povahu kreativních a konstrukčních cvičení, pohybových aktivit či didaktických a iniciačních her. Často se přímo zařazují ochutnávky outdoorových sportů (srov. Svatoš, 2007).

Cílem OT je umožnit účastníkům zažít situace, v nichž musí komunikovat, spolupracovat, rozhodovat se, překonávat limity, řešit problémy. Se vzdělávací podstatou úkolů a situací, které je třeba řešit, jdou ruku v ruce poznávání nových kvalit svých kolegů či seznamování s těmi novými, což zdravě přispívá ke zlepšování mezilidských vztahů a tedy i následné týmové spolupráce. Kurz jako celek by měl být vnitřně dobře provázaný a organizovaný. V úvodu je nutné vytvořit tvůrčí a hlavně motivační atmosféru. Následuje přechod k cílům programu a procvičování jednotlivých dovedností, které je zakončeno komplexním cvičením prověřujícím procvičované dovednosti (srov. Svatoš, 2000).

### **3.4.3 Shrnutí**

Jedinečnost outdoorových kurzů pramení podle Svatoše zejména z reálnosti jeho situací, které při řešení úkolů vznikají. Nejde jen o úvahy a názory, přičemž reálné jsou také vztahy, které ve skupině vznikají a pocity, které účastníci prožívají. Účastníci se snaží rozpoznávat dovednosti, které při těchto situacích využívají a získávají a hlavně význam jejich aplikace do skutečně reálných situací v pracovním životě (srov. Bartoňková, 2007, s. 93). Přestože se jedná o reálné situace, nehrozí účastníkům žádné nebezpečí v důsledku špatného rozhodnutí či nezdaru. Kurz tak vytváří bezpečné prostředí pro experimentování. Díky zapojení emocionálních vjemů je neobvykle vysoká i míra zapamatování získaných zkušeností. A jako velice cenný „vedlejší produkt“ outdoorových kurzů bez ohledu na jejich dílčí cíle se dostavuje osobnostní rozvoj a prohlubování mezilidských vztahů (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 133–136).

Za hlavní problém metody OT bych uvedla potíže se zobecněním a pochopením užívaných metafor. Schopnost zobecňovat jednoznačně koreluje s inteligencí a je třeba tomu přizpůsobit přístup lektora. Ten by měl být založen na trpělivosti a důrazu na pozvolné tempo rozborů s využitím příkladů (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 137–138).

### 3.5 Závěr

Výše jsem zmínila problematičnost outdoor tréninku v případné rezistenci účastníků či nepochopení jeho podstaty. Lidé jsou různí, liší se osobnostními vlastnostmi, stejně tak stylem práce a vedení lidí. Někteří mohou být nadšeni z úkolu vedení skupiny manažerů, jimž bylo uloženo hledat v noci v lese ukrytý poklad. Jiným se bude zdát taková „dětská hra“ výrazně nepřínosná. Podstata těchto nestejných názorů, rozdílů mezi nimi a z nich plynoucí důsledky by měly být odhaleny v hodnocení vzdělávací akce, které je její nezbytnou součástí. A to nejen na závěr programu, ale především již před začátkem, při plánování vzdělávání např. zjišťováním očekávání účastníků. Pro tento účel je žádoucí, aby bylo hodnocení propojeno s ostatními částmi systematického vzdělávání a procházelo celým jeho průběhem. Důležité je potom z konečných závěrů hodnocení vyvodit nejen efektivnost a účinnost celého proběhlého vzdělávacího kurzu, ale zároveň také patričné důsledky pro organizaci kurzů příštích (srov. Prokopenko, Kubr, 1996, s. 41).

## 4 Hodnocení vzdělávání

### 4.1 Význam a podstata hodnocení

Problém zjišťování efektivnosti vzdělávání dospělých je otázkou velmi podstatnou a klíčovou pro rozvoj další vzdělávací činnosti, avšak podle Mužíka zatím nejméně propracovanou, nemající v teorii patřičné zázemí (srov. Mužík, 2004, s. 113). Jak uvidíme dále je to dáno hlavně složitostí jeho proveditelnosti.

Mužík dále nabízí konkrétní **definici hodnocení**: „Hodnocení, neboli evaluace vzdělávacího projektu je zjišťování, zpracování a interpretace dat s cílem určit jeho efektivnost. Ve vzdělávání v podnikové sféře je hodnocení procedura, která též určuje efektivitu práce útvaru vzdělávání.“ (Mužík, 2004, s. 114)

Průcha nabízí jinou definici: „Evaluace vzdělávacích programů je analytická a hodnotící činnost směřující obvykle k vyhodnocování jednotlivého kurzu (...) v profesním výcviku zaměstnanců.“ (Průcha, 1996, s. 43) Princip je takovýto: Je naplánován kurz, který má určitý obsah, cíle a prostředky výuky. Po jeho realizaci se zjišťuje, zda plánovaný kurz splňuje očekávání, která do něho vložili jeho konstruktéři (srov. Průcha, 1996, s. 43). Toto vymezení evaluace podnikového vzdělávání má jisté nedostatky v tom, že nebere v úvahu očekávání samotných účastníků a nepředpokládá průběžné hodnocení během kurzu, ale pouze evaluaci jako jeho závěrečnou část.

Základním předpokladem, abychom se mohli vůbec problémem hodnocení zabývat, je kvalitní projekt vzdělávací akce. Ten je potom východiskem různých pohledů na efektivnost výuky (srov. Mužík, 2004, s. 114). Na jeho základě potom již ve fázi identifikace vzdělávacích potřeb plánujeme jednotlivé prvky hodnocení, provádíme různá měření (srov. Belcourt, Wright, 1998, cit. dle: Mužík, 2004, s. 114).

V případě „omezení“ hodnocení pouze na závěrečnou část vzdělávacího programu se dokonce může stát, že tato fáze může být zcela vynechána. Ze schématu systematického podnikového vzdělávání v první kapitole již víme, že fáze evaluace je jeho stejně rovnocennou součástí jako předchozí tři. Také jsem uvedla, že v praxi tomu tak vždy není. Podle Vodáka a Kucharčikové spočívá problém právě v tom, že je hodnocení podle klasického přístupu k systematickému vzdělávání chápáno pouze jako jeho poslední část. Proto se o účincích vzdělávání přemýšlí vždy až po skončení akce, a

může nastat situace, kdy na tuto etapu vůbec nezbude dostatek času nebo finančních zdrojů, či se na ni zapomene úplně (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 113).

Proto je třeba přistupovat k vyhodnocování tak, abychom s ním počítali již od počátku vzdělávacího procesu (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 113). Stejně jako samotný systém podnikového vzdělávání, i fáze hodnocení, jako jedna z jeho součástí, vyžaduje integrovaný přístup. To bychom měli mít na paměti při posuzování účinnosti vzdělávání (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 188). Hodnotící fáze není jen závěrečnou otázkou. Jednotlivé složky vzdělávacího systému se prolínají. Hodnocení je jednou ze součástí systematického podnikového vzdělávání, zároveň systém vzdělávání je ve svém strategickém významu realizován na základě potřeby periodického hodnocení efektivnosti. Evaluační proces by měl být tedy integrován do celého průběhu vzdělávání (srov. Brázdová, 2008, s. 12):

- 1. Před zahájením vzdělávací aktivity** je třeba, aby lektor znal počáteční schopnosti účastníků, jejich očekávání a motivaci ke vzdělávání. Tak je možné stanovit vzdělávací cíle.

K této problematice se vyjadřují také Vodák a Kucharčíková: „Základním východiskem vyhodnocování je jasná pozice ohledně toho, čeho se chce vzděláváním dosáhnout. (...) Jedním z předpokladů úspěšnosti této fáze vzdělávacího procesu je plánování vyhodnocování už v době stanovování cílů. Musí se tedy stát součástí hned první fáze vzdělávacího procesu – fáze stanovení a analýzy vzdělávacích potřeb.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 116)

Již ve fázi plánování vzdělávání se musí vytvořit základy a kritéria pro hodnocení každé kategorie vzdělávání. Vyhodnocování je integrální součástí vzdělávání (srov. Armstrong, 1999, s. 555). Zde tedy opět vidíme důraz na propojenost a návaznost celého vzdělávacího systému, navzdory klasickému přístupu, který bere hodnocení jako jeho výlučně závěrečnou část.

- 2. V průběhu** vzdělávání lektor zjišťuje problémy, se kterými se účastníci potýkají, a reaguje na ně. Měří také pokrok účastníků ve srovnání s předchozími a původními dovednostmi.

*Příkladem hodnocení v této fázi vzdělávání mohou být tzv. skupinové rozborly. Jde o dílčí zhodnocení jednotlivých aktivit po jejich skončení. Jejich smyslem je pomoci účastníkům k zobecnění subjektivních prožitků do podoby v praxi*

*využitelné zkušenosti. Je třeba poskytnout prostor pro bezprostřední zpětnou vazbu, sdílení zážitků, zaznamenat významné postřehy a umožnit tak účastníkům vidět v aktivitách jejich vzdělávací rozměr* (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 41–42).

3. **Na konci** akce posuzujeme úroveň dosažených znalostí a dovedností vzhledem k počátečním cílům.
4. **Po kurzu** zkoumáme schopnost přenášet nabyté znalosti do praxe a případné zvýšení efektivity firmy v důsledku vzdělávání jejích zaměstnanců.

Tento princip integrity hodnocení a celého vzdělávacího systému bere v úvahu většina teoretiků a tvůrců přístupů k vyhodnocování vzdělávání. Příkladem mohou být podobné přístupy Kirkpatricka a Hamblina a jejich dělení vyhodnocování na úrovně reakcí, učení, pracovního chování a výsledků a dopadů na výkon organizace (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 188), nebo přístup Warrena, Birda a Rackhama s jejich rozdělením na čtyři roviny – hodnocení kontextu, hodnocení vkladu, hodnocení reakce a hodnocení výstupů (srov. Brázdová, 2008, s. 22).

Mohla bych zmínit i další přístupy k hodnocení, je však možné říci, že u většiny z nich lze identifikovat **společná kritéria**, která mohou být hodnocena a která bychom mohli shrnout do následujícího výčtu (srov. Brázdová, 2008, s. 22):

- reakce – míra spokojenosti účastníků
- úroveň dosažených vědomostí, dovedností a postojů
- prokazatelná změna chování (výkonu)
- úroveň praktického výstupu, pracovní přínosy

## 4.2 Kirkpatrickův přístup k evaluaci ve vzdělávání dospělých

Jako příklad jsem si k podrobnějšímu rozboru vybrala Kirkpatrickův model. Tento přístup byl vytvořen Donaldem L. Kirkpatrickem sice již na počátku 60. let 20. století, je však stále považován za aktuální a užitečný a současní vzdělavatelé z něj stále vychází a upravují jej (srov. Dvořáková, 2007).

Základem hodnocení je vždy nejprve plánování celé vzdělávací akce. Podle Kirkpatricka bychom měli plán hodnocení začít stanovením žádoucích výsledků. Ty by měly být zjišťovány ve spolupráci manažerů různých úrovní a oddělení. Dále

potřebujeme zjistit, jaké chování vede k těmto požadovaným výsledkům, jaké znalosti, dovednosti a postoje je produkují. Finálním požadavkem je, aby byl kurz postaven tak, aby se účastníci nejen naučili poznatkům, které k práci potřebují, ale také aby celkově reagovali na kurz příznivě. To je postup plánování. Evaluace potom probíhá v opačném pořadí. Nejprve hodnotíme reakce, potom učení, chování a nakonec výsledky. Všechny úrovně jsou důležité a měli bychom postupovat po jednotlivých úrovních co nejvýše tak, jak nám čas, finance a lidské zdroje dovolí (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 26).

Takto tedy Kirkpatrick rozdělil průběh hodnocení do čtyř úrovní, které postupně odpovídají na jednotlivé klíčové otázky (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 21, cit. dle: Belcourt, Wright, 1998, s. 183):

- 1) **Reakce** – líbilo se jim to?
- 2) **Učení** – naučili se to?
- 3) **Chování** – použili to na pracovišti?
- 4) **Výsledky** – došlo ke změně efektivity organizace?

Jednotlivé úrovně si popíšeme podrobněji:

#### 4.2.1 Reakce

Na této úrovni zkoumáme, jak účastníci reagovali na školení a jejich pocity, týkající se struktury a obsahu kurzu a použitých metod. Tyto reakce potom odráží názory účastníků na obsah školení, jeho metody, obecné podmínky učení a prostředí a stupeň, ve kterém byly subjektivní cíle školícího programu dosaženy (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 188). Měření spokojenosti účastníka představuje nejčastější hodnotící metodu. Její oblíbenost je dána tím, že se provádí poměrně snadno a umožňuje snadný sběr dat a analýz. Přínos hodnocení na této úrovni spočívá v získání okamžité zpětné vazby a v psychologických aspektech, kdy účastníci vnímají příznivě možnost vyjádřit se ke kurzu a navrhnout doporučení (srov. Brázdová, 2008, s. 21). Tato úroveň evaluace bývá prováděna na konci programu formou pozorování či dotazníku nebo rozhovoru. Minimálně na této úrovni by měl být evaluován každý kurz, protože výsledky mohou přispět k jeho zlepšení (srov. Dvořáková, 2007).

#### 4.2.2 Učení

Tato fáze hodnocení především navazuje na stanovené vzdělávací cíle (srov. Brázdová, 2008, s. 21). Na úrovni učení nás zajímá, zda nastaly změny ve znalostech, dovednostech a postojích účastníků. Je však třeba ověřit, zda naučené znalosti pocházejí skutečně ze vzdělávací akce. Za tímto účelem je vhodné před začátkem vzdělávání použít tzv. pre-test, který zkoumá počáteční znalosti účastníků a po skončení předložit post-test (srov. Dvořáková, 2007). Jakékoli zlepšení ve výsledcích testů je možné považovat za důsledek kurzu (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 186).

Použití psaných testů však není samozřejmě jedinou možností jak ověřit nabyté znalosti účastníků. Trochu to zavání klasickým přístupem ke vzdělávání, kterému jsme se chtěli v případě outdoorového tréninku vyhnout. Testování může také proběhnout třeba formou simulací provedených v reálných situacích nebo lze použít techniku hraní rolí (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 188).

#### 4.2.3 Chování

Pokud je pracovník s kurzem spokojen a uspěje při testu znalostí, je třeba se ptát, zda je schopen přenést tyto znalosti na pracoviště. Chování je konvenční termín pro výkon. Sledujeme tedy, jak pracovník naučené dovednosti aplikuje v konkrétních pracovních situacích (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 189).

Na této úrovni již hodnocení nabývá jisté obtížnosti. Jednak proto, že je dosti složité získat spolupráci různých relevantních stran a jednotlivců, ať už z praktických (nedostatek času), etických (např. nahrávání na video) nebo politických důvodů, jednak proto, že pokud již uběhne nějaký časový úsek než se vše k hodnocení připraví, je již těžké rozlišit vědomosti nabyté školením od těch, které pracovník získal v zaměstnání (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 200–201).

Výkon pracovníka může být hodnocen stejně tak jako u fáze učení nejprve před a potom po vzdělávání pro získání srovnání (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 189). Podle Mužíka lze hodnocení na této úrovni provádět (také jako u předchozí fáze) již během školení formou simulací, manažerských her, hraní rolí, tréninků (srov. Mužík, 2004, s. 115). To může být opět případ právě outdoor tréninku.

#### 4.2.4 Výsledky

Na poslední úrovni hodnotíme změnu chování podniku. Proto je tato fáze nejobtížněji proveditelná. Měříme kvantifikovatelné změny v oblastech jako je obrat, produktivita, zisk atp. Lze měřit také údaje jako pocity, postoje, hodnoty, v těchto oblastech je však měření velmi nesnadné (srov. Brázdová, 2008, s. 22).

Bramley (1986), Cameron (1980), Newby (1985) uvádějí pět způsobů jak může být posuzována efektivita organizace: Můžeme ji analyzovat na základě **dosazených cílů nebo úkolů**, které představují vyrobené jednotky, zlepšení produktivity, prodané položky či provozní zisk. Dále se můžeme řídit schopností organizace **osvojit si zdroje** z externího prostředí. Těmi mohou být materiály, specialisti, školená pracovní síla, finance atd. Taky nás může zajímat **uspokojení klientů**. Ukazatele této proměnné mohou pocházet ze zákaznického průzkumu, stížností zákazníků, vráceného zboží atd. Důležitým ukazatelem efektivy a zdraví organizace je také to, jak funguje její **interní proces**. Informace můžeme získat z postojů zaměstnanců, hladiny konfliktů, skupinové práce, rozsahu interní komunikace. Posledním způsobem je **analýza efektivy nákladů a jejich snížení**. Analýza snížení nákladů zahrnuje porovnání očekávaných nebo skutečných nákladů a očekávaných nebo skutečných výstupů. Analýza efektivy nákladů umožňuje srovnání nákladů a výstupů mezi jednotlivými školícími programy navzájem (srov. Bramley, Cameron, Newby, cit. dle Buckley, Caple, 2004, s. 206–208).

#### 4.2.5 Závěr

Belcourt a Wright uvádějí na závěr svého rozboru Kirkpatrickova modelu základní důvody pro užití tohoto typu hodnocení : Jednak získání spolehlivé a specifické zpětné vazby, která může pomoci ke zlepšení vzdělávacích programů a jednak zvýšení důvěryhodnosti funkce školení, která se hodnocením zvyšuje, výsledek a produkty školení se stávají užitečnějšími (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 209).

Sám Kirkpatrick uvádí tři základní důvody důležitosti hodnocení: Nejběžnějším důvodem je zjistit, jak zlepšit programy budoucí. Druhým důvodem je rozhodnutí, zda s programem pokračovat, či jej ukončit a třetím je samotné oprávnění existence vzdělávacího oddělení. Pokud budou vzdělavatelé na základě systému hodnocení schopni vyvodit a prezentovat pozitivní výsledky školení, zdůrazní tím důležitost jejich práce a zajistí tím její zachování v organizaci (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 19).



Armstrong (1999) upozorňuje na problémy (na příkladu podobného Hamblinova rozdělení – reakce školených osob na zážitky, hodnocení poznatků, hodnocení pracovního chování, hodnocení na úrovni organizační jednotky, hodnocení konečné hodnoty), které mohou z tohoto typu hodnocení vyvstat: Těchto několik úrovní tvoří řetěz a jakýkoliv článek tohoto řetězu se může přetrhnout. Účastníci mohou reagovat na kurz příznivě, ale nic se nenaučí. Mohou se něco naučit, ale nebude jim umožněno to aplikovat. Aplikují to, ale na jejich pracovišti to nefunguje. Přináší to prospěch práci, ale neposouvá to organizaci ke splnění jejich cílů. Jde tedy opět o propojený systematický cyklus. Podle Armstronga můžeme začít hodnocení na jakékoli jeho úrovni, ideálně však začíná i končí na čtvrté nebo páté – úroveň organizační jednotky a konečné hodnoty – to je to, oč tu běží. Ale zjišťování efektu vzdělávání může být na této úrovni velmi obtížné či dokonce nemožné (Armstrong, 1999, s. 556–557).

Tureckiová (2004) dále uvádí, že hodnocení na 1. a 2. úrovni má téměř rutinní charakter, na dalších úrovních je hodnocení v podnikové praxi spíše výjimečné. To je dáno nejenom nesystémovostí podnikového vzdělávání, ale také obtížemi při odlišení efektu konkrétní vzdělávací akce od ostatních nástrojů řízení a rozvoje. Přičemž takto komplexně pojatá efektivita podnikového vzdělávání se jeví jako smysluplnější než zaměření firmy pouze na zjišťování finančních nákladů aktuálně vynaložených na podnikové vzdělávání (srov. Tureckiová, 2004, s. 107–108).

Komplexitu hodnocení vyjadřuje Tureckiová také spojením fází interního a externího hodnocení, které je založeno kromě jednotlivých úrovní také na osobě hodnotitele. **Interní hodnocení** je prováděno hodnotiteli z vnitřních zdrojů a zaměřuje se na hodnocení spokojenosti a nárůstu znalostí a dovedností (srov. Tureckiová, 2004, s. 106). Odpovídá tedy prvním dvěma úrovním hodnocení tak, jak je vymezil Kirkpatrick. **Externí hodnocení** je prováděno externími hodnotiteli a zaměřuje se kromě výše uvedených úrovní také na změny v chování účastníků a na přínos, který měla akce pro firmu (srov. Tureckiová, 2004, s. 106). Externí hodnocení tak odkazuje na další dvě úrovně hodnocení podle Kirkpatricka. Aby bylo hodnocení všestranné, musíme brát v úvahu rozšířené složení hodnotícího týmu a pojetí a zaměření hodnocení na všechny oblasti a úrovně. Takové hodnocení se nazývá **komplexní** (srov. Tureckiová, 2004, s. 106).

## 5 Návrh systému hodnocení outdoor tréninku

Na základě předchozích poznatků se pokusím sestavit systém jak postupovat při vyhodnocování konkrétního outdoorového kurzu. Vycházet budu z v předchozí kapitole uvedeného rozdělení do čtyř základních fází hodnocení:

1. před zahájením vzdělávací aktivity,
2. v průběhu,
3. na konci,
4. po kurzu.

Tyto fáze určují zatím pouze časový rámec, který odráží důležitost rozložení částí hodnocení do celého vzdělávacího procesu a do kterého zasadím jednotlivé vhodné metody, techniky a přístupy uvedené v předchozích kapitolách.

Po zasazení do systému podnikového vzdělávání a přiřazení jednotlivých metod a přístupů, by struktura hodnotícího postupu mohla vypadat jak ukazuje následující tabulka:

**Tab. 1** Postup hodnocení outdoorové vzdělávací akce

| Časové rozvržení  | Fáze systematického podnikového vzdělávání | Postup hodnocení   |
|-------------------|--|--|
| 1. před zahájením | 1. identifikace vzděl. potřeb              | <u><b>Stanovení kritérií hodnocení:</b></u><br><b>1. formulace obecného cíle</b><br><b>2. definice změny chování</b><br><b>3. vyjádření očekávání a motivace</b> |
|                   | 2. plánování vzdělávání                    |  |
| 2. v průběhu      | 3. realizace vzděl. procesu                | <u><b>Hodnocení na základě Kolbova cyklu:</b></u><br><b>1. zážitek</b><br><b>2. reflexe</b><br><b>3. zobecnění</b><br><b>4. aplikace</b>                         |
| 3. na konci       |  |  |
| 4. po kurzu       | 4. vyhodnocování výsledků vzdělávání       | <u><b>Kirkpatrickův model hodnocení:</b></u><br><b>1. reakce</b><br><b>2. učení</b><br><b>3. chování</b><br><b>4. výsledky</b>                                   |

## 5.1 Před zahájením vzdělávací aktivity – stanovení kritérií hodnocení

### 5.1.1 Zacílení outdoorových akcí – čeho chceme dosáhnout?

Při jakémkoli hodnocení vzdělávací akce musíme vždy vycházet z předem daných cílů. Jejich stanovení před začátkem vzdělávacího programu je základním předpokladem k zjišťování jeho úspěšnosti. Základní kritérium při určování cíle je v otázce, zda se mají účastníci hlavně pobavit, nebo se i něco naučit (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 67). V této práci se zabýváme outdoor tréninkem jako vzdělávací metodou, proto nás bude zajímat druhý typ cíle. Svatoš na základě tohoto dělení uvádí dále jinou alternativu prvotní otázky: „Jsou společné zážitky zpracovávány v následných rozborech nebo se nechá zážitek působit spontánně bez této podpory?“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 67). Pokud se vydáme tou „vzdělávací cestou“, na základě poznatků, které již víme o Kolbově cyklu, je odpověď na otázku více než jasná. Rozbor a reflexe zážitku jsou pro proces učení velmi důležité, a proto se ke Kolbovu cyklu ještě vrátíme při popisu hodnotících akcí probíhajících již v průběhu vzdělávací akce.

Abychom však nepředbíhali, na tomto místě je naším úkolem zabývat se určováním vzdělávacích cílů, které následně vedou ke stanovení kritérií závěrečného hodnocení. Cíle stanovujeme ve fázi plánování vzdělávání na základě výsledků fáze předchozí, tj. identifikace vzdělávacích potřeb. Na základě této analýzy vyvstává vzdělávací potřeba, která tvoří podklad pro plánování cílů vzdělávání.

Při plánování vzdělávací akce však musíme mít na paměti, že nejde vždy o to, napravit něco, co je špatně. Armstrong nazývá tento problém **model deficitu**. Měli bychom si uvědomit, že vzdělávání se zabývá hlavně rozpoznáváním a uspokojováním rozvojových potřeb, zvyšování všestranných schopností a přípravou pracovníků na to, aby byli schopni brát na sebe nové povinnosti a odpovědnost a v budoucnu tak přebírat vyšší úroveň pravomoci (srov. Armstrong, 1999, s. 538). Stejnou myšlenku vyjadřují Buckley a Caple, když rozdělují vzdělávací potřeby na **potřeby reaktivní** (jsou důsledkem poklesu výkonnosti, cílem je *náprava*) a **potřeby proaktivní** (mají vztah k podnikové strategii a týkají se vývoje managementu, kroků personální výměny atd., cílem je *rozvoj*) (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 33). Model deficitu a proaktivní vzdělávací potřeby by mohly být základem pro tvorbu cílů vzdělávací akce realizované metodou outdoor tréninku.

Svatoš rozděluje outdoorové programy podle cíle na *akce na podporu týmového ducha, budování a rozvoj pracovních týmů, trénink manažerských dovedností, kurzy týmové práce, rozvoj předpokladů k vůdcovství, hodnotící programy a speciální programy* využívané např. pro neformální seznámení s novým šéfem či jako hodnotící programy při propouštění zaměstnanců (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 67–76). Jak lze vyvodit z tohoto výčtu, zabývají se outdoorové kurzy především **rozvojem schopností k vedení lidí a podporou spolupráce v pracovním týmu, případně hodnocením pracovních a osobnostních vlastností zaměstnanců**. Takové cíle jsou z velké části založeny právě na potřebách proaktivních.

Poté, co vytýčíme obecné a případně dílčí cíle, stanovíme, jaké chování k dosažení těchto cílů povede a jaké znalosti a dovednosti je nutné rozvíjet, abychom této změny v chování dosáhli (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 65).

### **5.1.2 Specifikace cíle – jak se má změnit chování účastníků?**

Vzdělávací a rozvojové cíle lze definovat, nebo později specifikovat, v podobě kritérií chování, tzn. norem nebo změn pracovního chování, kterých by mělo být dosaženo, aby bylo vzdělávání považováno za úspěšné. Je třeba definovat, co by školená osoba měla být schopna dělat, až se vrátí po kurzu na pracoviště. Jinými slovy, je třeba definovat konečné chování a vlastnosti nutné pro dosažení požadovaných výsledků (srov. Armstrong, 1999, s. 542). Jinými slovy tzv. **profil absolventa**. Je jím myšlena cílová kategorie určující výchovně vzdělávací cíle projektu. Vymezuje, co musí absolvent umět a znát po absolvování vzdělávací akce (srov. Palán, 2002, s. 173). Je to ideální model výsledku, cílová struktura vědomostí a dovedností absolventa vzdělávací akce. Rozlišujeme dva druhy profilu (srov. Bartoňková, 2007, s. 77):

- a) **Široký a mělký** – absolvent disponuje kvalifikací pro širší okruh problémů, není příliš specializován.
- b) **Hluboký a úzký** – absolvent disponuje výrazně specializovaným okruhem znalostí.

Bartoňková dodává, že ideální formou by mohla být profilace „do hloubky“, tedy postupná specializace na základě široce konstruovaného základního všeobecného profilu (srov. Bartoňková, 2007, s. 78).

Stanovení cílů programu a specifického profilu absolventa je projevem *expertního přístupu*, jak jsme si uváděli v kapitole 3.3.5. Jde tedy o principy kultury expertů a sociotechnického paradigmatu. V tomto místě se však začíná prolínat i s komunikačním přístupem, je např. možné, že je profil absolventa stanovován na základě hodnotícího pohovoru. Následující část stanovování kritérií hodnocení již staví především na komunikačním přístupu.

### **5.1.3 Komunikace s účastníky – vyjádření očekávání, motivací, seznámení s cíli a programem**

Při dalším plánování a výběru jednotlivých aktivit a technik dosažení cílů je třeba brát v úvahu lidský faktor z pohledu intelektuálních schopností a vzdělání a zároveň zařazení účastníků na různých úrovních řízení v podniku, včetně jejich motivace. Je třeba zohlednit i počet účastníků, priority podniku, podmínky podniku při uvolňování zaměstnanců, možné obavy účastníků a potřeby vzájemné spolupráce mezi lektorem a účastníkem (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 81). Proto je dobré před zahájením akce uspořádat **setkání lektorů s účastníky**, jehož cílem může být seznámení účastníků s cíli a jednotlivými prvky programu a na druhou stranu seznámení lektorů s očekáváním účastníků a jejich případnými návrhy a připomínkami, jejichž zohlednění může zvýšit motivaci a naopak snížit obavy. Je takřka pravidlem, že pohledy účastníků na situaci a jejich konkrétní potřeby bývají často mírně odlišené od pohledu zadavatele. Pro úspěch kurzu je tedy dobré, aby si lektor mohl udělat co nejplastičtější obrázek (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 186).

Přímá interakce mezi lektory a účastníky je důležitá z hlediska informovanosti účastníků o podstatě outdoorového kurzu. Velmi často ještě přetrvává stereotypní vnímání outdoorových programů jako rekreace, kurzů přežití či psychologických terapeutických skupin. Proto je důležité předcházet případným fámám o charakteru akce a zdůraznit její vzdělávací a rozvojový účel. Takové setkání významnou měrou působí na apriorní nastavení účastníků a tím ovlivňuje význam celé akce (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 188). Vyjádření očekávání obou stran a konečné stanovení cílů programu se tak stávají důležitými **kritérii pro závěrečné hodnocení** celé vzdělávací akce.

Zde tedy již může být řeč o projevu *komunikačního přístupu*, tedy principy komunikační kultury a paradigmatu (viz kapitola 3.3.5), na který potom navazuje průběh Kolbova cyklu, který je založen na komunikačním vztahu mezi vzdělavatelem

a vzdělávaným, jehož výsledkem je reflexe a její převedení do nové zkušenosti. Hodnocení na základě Kolbova cyklu je dále závislé také na principech specifik vzdělávání dospělého podle *Knowlese a Jarvise*, jednímž z nich je potřeba okamžité zpětné vazby (viz kapitola 3.3.5).

#### 5.1.4 Plánování samotného procesu hodnocení

Pokud máme stanovená kritéria hodnocení, musíme ještě určit, jaké budeme využívat **zdroje** a jaké použijeme konkrétní **techniky** pro vyhodnocování. Zdroje pro vyhodnocovací proces jsou jednak *personální* (kolik se účastní lidí, časové vymezení), jednak *materiální* (vybavení pro hodnocení, místo, komunikační technika) a také *finanční* (mzdové náklady, provozní náklady) (srov. Brázdová, 2008, s. 47). Techniky vhodné pro hodnocení outdoorového tréninku si ukážeme při popisu jednotlivých vyhodnocovacích úrovní.

## 5.2 V průběhu vzdělávací aktivity – Kolbův cyklus

Část procesu hodnocení má své místo samozřejmě také při samotné realizaci vzdělávacích aktivit. Outdoorové programy mohou být realizovány řadou různých forem. Je však třeba dbát na to, aby zvolená forma byla v souladu se stanovenými cíli. K jejich dosažení je třeba zvolit vhodné prostředky, tedy správný výběr aktivit, ale zejména jejich prezentaci a následné zhodnocení.

V průběhu vzdělávacího programu hraje hodnocení úlohu ohlédnutí se myšlenkové zpracování jednotlivých aktivit. Každá aktivita je zaměřena na rozvoj jiné vlastnosti či dovednosti a pouze celkové hodnocení na konci kurzu nedává vyniknout smyslu a významu jednotlivých aktivit a usměrňuje tak proces učení.

Mužík přímo v potřebě zpětné vazby shledává specifikum vzdělávání dospělého: Dospělý by měl znát výsledky svého učení, nikoliv až na konci (jako např. vysokoškolský student), ale již v průběhu výuky. Jinými slovy, měl by se průběžně dozvídat, zda si v učení počíná dobře či chybuje (srov. Mužík, 2004, s. 25).

S touto možností hodnotit a reflektovat jednotlivé aktivity vzdělávacího procesu počítá již výše popsany **Kolbův cyklus učení**. Kolb ve své teorii tvrdí, že nové vědomosti získáváme v procesu „konfrontace mezi čtyřmi volbami experimentálního učení“. Ty vycházejí ze čtyř fází cyklu a jsou to *konkrétní zkušenost, reflexní*

*pozorování, abstraktní koncepce a aktivní experimentace.* Aby účastníci dosáhli efektivního učení, musí si osvojit schopnosti spojené s těmito způsoby učení, tedy (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 157):

- 1) *Schopnosti konkrétní zkušenosti* – posluchači musí mít schopnost zahrnout sami sebe do nové zkušenosti bez předsudků.
- 2) *Schopnosti reflektivního pozorování* – účastníci musí být schopni pozorovat a odrážet své vlastní zkušenosti z různých úhlů nebo hledisek.
- 3) *Schopnosti abstraktní koncepce* – účastníci musí být schopni zahrnout svá pozorování do platných teorií založených na racionalitě.
- 4) *Schopnosti aktivního experimentu* – teorie, které posluchači objeví, jim musí umožnit učinit rozhodnutí a umožnit jim řešení problémů.

V praxi to probíhá tak, že účastníci v rámci nějaké aktivity řeší zadaný problém, získávají tak **zážitek a konkrétní zkušenost** (viz bod 1 Kolbova cyklu). Lektor v této fázi ustupuje do pozadí a role pozorovatele. Po vyřešení problému se opět vrací „na scénu“, aby inicioval a průběžně usměrňoval **proces reflexe (2)**. Obvykle formou cílených otázek vybízí účastníky k zamyšlení nad výsledky jejich práce i nad procesem, kterým k nim dospěli. Účastníci si tak připomenou průběh aktivity, posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a zformulují **obecné závěry**. Ty následně lektor okomentuje, zasadí do širšího rámce, **porovná s obecně uznávanou teorií (3)**. V dalších aktivitách pak účastníci nabyté **zkušenosti prověřují a rozvíjejí (4)** (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18).

Význam a smysl celého cyklu spočívá v získání výše zmíněné zpětné vazby, tedy průběžného hodnocení realizovaného kurzu, respektive jeho jednotlivých aktivit a připomenutí tak účastníkům důležitost hodnocení pro osobnostní rozvoj. Prostřednictvím reflexe tak přenášíme prožité do pole zkušenostního a tedy do běžného života. Výsledkem je poučení se pro příští akce a aktivity, tedy umožnění plnohodnotného procesu učení. „Že dochází k učení, je v souhře mezi očekáváním a zkušeností. To jasně vede k tomu, že důležitou roli hraje **reflexe** a teorie ve fázi **očekávání**.“ (Buckley, Caple, 2004, s. 160)

O stanovení očekávání jsme již mluvili ve fázi plánování vzdělávání, což dokazuje návaznost jednotlivých fází vzdělávání a prostupnost hodnocení všemi jeho

částmi. I reflexe byla již dříve definována a v části o stanovování cílů zdůrazněn její význam v „odlišení aktivit, které mají vyústit ve výchovný charakter, a aktivit, které mají spíše rekreační zaměření.“ (Kirchner, 2009, s. 107) Jednoduše řečeno jde o to, že po absolvování určité činnosti se ohlížíme zpět, abychom hledali souvislosti mezi výsledkem akce a naší činností. Reflexe nás vede k tomu, abychom se z konkrétních prožitků a zkušeností něco naučili (srov. Kirchner, 2009, s. 107–108).

Tak, jako je závěrečné hodnocení vzdělávací akce důležité pro správné pochopení a vstřebání vědomostí získaných na kurzu a jejich přenesení na pracoviště a do struktury organizace, je reflexe důležitá pro efektivní vstřebání a zpracování poznatků z jednotlivých aktivit v průběhu akce.

### 5.3 Na konci vzdělávací aktivity – 1. část Kirkpatrickova modelu

První dvě fáze hodnocení podle modelu Kirkpatricka bychom mohli zařadit již na konec kurzu, případně co nejdříve po návratu na pracoviště. Hodnotíme bezprostřední dojmy účastníků z obsahové náplně kurzu a jeho celkové organizace (to je případ první fáze) a výsledky učebního procesu, u kterých důležitost brzkého provedení spočívá v odlišení znalostí a dovedností nabytých jiným způsobem než konkrétním hodnoceným vzděláváním.

Jak uvidíme dále, samotná příprava metod používaných v závěrečném hodnocení spadá do kategorie první, tedy přípravy před kurzem, jejich použití je možné zařadit i do kategorie druhé, tedy průběhu vzdělávací akce. Kromě přípravy hodnotících technik a ojedinělých případů jejich použití v průběhu akce je to však otázka především závěru vzdělávání.

#### 5.3.1 Evaluace reakce

V první fázi hodnocení zjišťujeme spokojenost účastníků. Ta je důležitým předpokladem efektivnosti celého kurzu, protože ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání. Vyhodnocování reakce je také důležitým krokem pro získání zpětné vazby a námětů pro zlepšení. Dalším účelem je sdělit účastníkům, že lektori jsou tu proto, aby jim pomohli se v práci zlepšit a k tomu potřebují jejich zpětnou vazbu, aby věděli, co sami pracovníci chtějí a potřebují. Pomocí hodnocení reakce můžeme získat hodnotné kvantitativní informace pro stanovení standardů pro příští programy (srov. Kirkpatrick,



2006, s. 27). Reakci zjišťujeme také kvůli návaznosti na další fáze hodnocení. Je-li reakce účastníků na program pozitivní, je mnohem pravděpodobnější uvedení získaných vědomostí a dovedností do praxe (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 125).

Největší výhodou této fáze vyhodnocování je její snadná proveditelnost a vysoká efektivita. Nejčastějším nástrojem zjišťování reakce účastníků jsou hodnotící dotazníky a formuláře. Kirkpatrick nabízí návod jak postupovat, abychom pomocí hodnotících dotazníků dosáhli co největšího efektu (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 28):

**1. Vymezit, co přesně chceme zjistit a vytvořit formulář** – je možné hodnotit mnoho aspektů kurzu, především však obsah a předmět kurzu a práci lektora. Dále je možno hodnotit položky jako vybavení, časové rozvržení, vzdělávací metody, ostatní účastníky, využití audiovizuálních pomůcek, studijní materiály apod. (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 28 a Brázdová, 2008, s. 30). Je třeba vytvořit takový **dotazník**<sup>3</sup>, který bude *dobře kvantifikovatelný*. Lze tak stanovit standard pro hodnocení následujících kurzů (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 28–29). Zároveň je však nutno vymezit v dotazníku také *prostor pro vlastní komentáře* a doporučení účastníka, aby tak mohl zdůvodnit své odpovědi. Protože je vyplňování formulářů typicky zařazováno na konec kurzu, kdy jsou účastníci již dychtiví k odchodu, nejsou příliš ochotni spolupracovat. Tomu je možné předejít zařazením hodnocení do průběhu akce, na závěr jednotlivých aktivit, které chceme hodnotit, jako součást reflexe (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 34–35). Tato část hodnocení by měla být již součástí plánování vzdělávání a samotného hodnocení před začátkem vzdělávací akce, případně v jeho průběhu (v případě reflexe).

V případě outdoor tréninku bych však v průběhu vzdělávání dala přednost před dotazníkem technice skupinových **rozhovorů** využívajících principu Kolbova cyklu, jak bylo popsáno v předchozí kapitole. Tuto techniku můžeme zařadit po každé proběhlé aktivitě nebo na závěr dne či určitého modulu. Lektor zde působí jako facilitátor, který pouze podporuje průběh rozhovoru a na závěr shrnuje a zobecňuje hlavní myšlenky (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 42). Techniku rozhovoru je možné použít i na závěr kurzu jako doplnění informací z dotazníků (srov. Brázdová, 2008, s. 32), což zvláště u metody OT může být velmi přínosné. Vhodnost použití rozhovoru spočívá také v tom, že dává mnohem větší prostor pro *komunikační přístup* (viz kapitola 3.3.5), na rozdíl od dotazníku, který nabízí účastníkům dané otázky bez možnosti využití partnerského

---

<sup>3</sup> příklad dotazníku zpětné vazby viz přílohu 1

komunikačního modelu. V případě použití dotazníku je možné tento problém zmírnit zařazením otevřených otázek a prostoru pro komentáře, jak bylo uvedeno výše.

**2. Získat 100% reakce** – k získání kvalitní zpětné vazby je vhodné předložit účastníkům formulář nejen na konci vzdělávací akce, ale také další k odevzdání několik dní po jejím skončení. Některá doporučení, reakce a postoje se mohou měnit s tím, jak účastníci o proběhlém kurzu přemýšlejí (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 35). Tento postup (anebo také využití rozhovoru) tak může předejít nerelevantním výsledkům. Vyplnění dotazníku předloženého na konci kurzu, je totiž často ovlivněno touhou účastníků jít co nejdříve domů a může se tak stát jen povrchní analýzou (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 188).

**3. Získat upřímné odpovědi** – zejména při pozitivním hodnocení může být přínosné znát identitu jednotlivých hodnotících účastníků (např. pro možnost jeho kontaktování za účelem dalších názorů a návrhů nebo citování jeho reakce v brožurách). Pokud chce však účastník vyjádřit nesouhlas nebo kritickou reakci, může se obávat nepříznivého vlivu, který by tento jeho názor mohl mít na jeho osobu. Pro získání opravdu upřímného názoru je proto dobré zachovat hodnocení v anonymitě. Ideální možností je nechat kolonku pro podpis jako dobrovolnou (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 35-36). Pokud je například potřeba porovnat hodnocení mezi jednotlivými skupinami (např. noví vs. zkušení zaměstnanci), je možné použít kód (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 186).

**4. Vytvořit akceptovatelný standard** – jak bylo řečeno výše, kvantifikování odpovědí, tedy označením jednotlivých položek v dotazníku číselnými hodnotami a vytvořením stupnice, můžeme zavést určitý standard vyhodnocování dotazníků pro následující kurzy. Na základě hodnocení několika kurzů tak můžeme stanovit úroveň standardu na určité číselné hodnotě (např. 4,7 na pětistupňové škále) a na jejím základě potom hodnotíme další programy (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 36–37).

**5. Srovnat měření se standardy a přijmout odpovídající opatření** – pokud není dosaženo stanoveného standardu, máme několik možností jak reagovat. Můžeme provést změnu ve vedení kurzu, vybavení, jeho obsahu apod. Další možností je modifikovat situaci pomocí zvenčí ve formě rady lektorovi, poskytnutí audiovizuální techniky atd. Možností je také změna samotného standardu nebo spokojení se se současnou neuspokojivou situací (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 38). Měli bychom však

zkoumat příčiny nedosažení standardu a případná nápravná opatření skutečně přijímat pouze pokud se objeví negativní reakce na některé záležitosti od většího množství účastníků. Pokud se to týká jednotlivců, je třeba to brát vážně především směrem ke konkrétnímu účastníkovi (srov. Brázdová, 2008, s. 31). To platí samozřejmě pouze při neanonymním hodnocení.

**6. Vhodné sdílení reakcí** – posledním problémem je, s kým se o informace z hodnocení reakcí podělit. Musíme brát v úvahu jednak to, kdo o informace projeví zájem a posoudit, zda pro to má legitimní důvody a jednak komu chce informace sdělit samotný tým instruktorů. Je vhodné, jak už bylo předznamenáno v předchozí kapitole, aby byl s výsledky seznámen vrcholový management pro zdůraznění přínosu podnikového vzdělávání (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 40).

Kromě metody dotazníků navrhované Kirkpatrickem uvedu ještě další dva způsoby vhodné pro vyhodnocování OT na této úrovni. Je to technika videoreflexe a akčních plánů. **Technika videoreflexe** umožňuje vidět sebe sama v akci a zároveň využít zpětné vazby od ostatních účastníků i lektorů. Její výhoda spočívá v objektivnějším vlastním pohledu na sebe (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 128), což může být právě u pohybových a sportovních aktivit spojených s řešením určitého problému, které nabízí OT, velmi přínosné. **Akční plán**<sup>4</sup> představuje účastníkům závazek k tomu, co využije v praxi, plán „co konkrétně budu dělat jinak“. Je to potvrzení, že vzdělávání nebylo zbytečné a získané poznatky budou účastníci využívat v praxi (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 127). V podstatě jde o propojení s další fází hodnocení.

### 5.3.2 Evaluace učení

Během vzdělávacího procesu mohou být účastníci vedeni k rozvoji vědomostí, schopnosti a nebo postojů. Potom se tedy ptáme na otázky „Jakým znalostem byli účastníci naučeni?“, „Jaké schopnosti byly zlepšeny?“ nebo „Jaké postoje byly změněny?“. Důležitost této fáze spočívá v tom, že nemůžeme očekávat a měřit jakoukoli změnu v chování pracovníků (tedy postoupit k další fázi hodnocení), pokud nevěříme, že se skutečně něco nového naučili (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 42).

---

<sup>4</sup> akční plán jako součást dotazníku zpětné vazby viz přílohu 2, samostatný návrh akčního plánu viz přílohu 3

Opět se budeme rámcově držet pokynů, který sestavil Kirkpatrick:

**1. Použití kontrolní skupiny (pokud je to vhodné)** – kontrolní skupina je sestavena z pracovníků, kteří neabsolvovali vzdělávání a pomocí srovnání rozdílů mezi touto skupinou a skupinou experimentální (účastníci vzdělávání) můžeme stanovit změny ve znalostech či schopnostech v důsledku vzdělávání. Použití této techniky nemusí být vždy vhodné, týká se spíše větších podniků a musíme dbát na to, aby byly skupiny rovnocenné ve většině významných aspektů (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 43).

**2. Hodnocení znalostí, schopností a/nebo vztahů** – pokud **měříme znalosti a postoje**, lze použít **psaný test**, přičemž pokud jde o zvyšování znalostí, je vhodné použít techniku pre-testu a post-testu jak bylo uvedeno výše a ze srovnání identifikovat změnu ve znalostech a postojích. Pokud účastník nemá v této oblasti žádné znalosti, není použití dvojího testu třeba. Tato metoda je zároveň hodnocením lektora, můžeme vidět, ve kterých oblastech byl úspěšnější a ve kterých méně. Při **hodnocení získaných schopností a dovedností**, používáme **výkonový test**, kdy hodnotíme dovednosti při určitém výkonu před a po absolvování školení (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 44, 49).

To se opět může týkat outdoorového kurzu, který bývá zaměřen na rozvoj konkrétních dovedností. Vhodnou technikou hodnocení může být **pozorování**. Pozorování provádíme před, během a po vzdělávání, abychom mohli měřit dosažené výsledky, pokrok. Určí se kritéria chování a k nim hodnotící škála. Na ní určí hodnotitel úroveň požadovaných dovedností před a bezprostředně po vzdělávání (srov. Brázdová, 2008, s. 37).

Jak bylo uvedeno výše, je pro tento účel možno využít také techniky simulací či hraní rolí apod. (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 188), použijeme tedy víceméně stejnou techniku pro učení i jeho následné hodnocení. V tomto případě je vzdělávání „zakončeno komplexním cvičením prověřujícím procvičované dovednosti.“ (Svatoš, 2007)

**3. Získání 100% odpovědí** – je důležité získat každého účastníka pro účast na hodnocení, což pak zjednodušuje statistické zpracování výsledků (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 49).

**4. Vyvození odpovídajících důsledků** – pokud není vzdělávání úspěšné, měli by instruktoři hledat nedostatky hlavně v sobě a použitých metodách. Je příliš jednoduché obvinít vzdělávaného, že se špatně učil. Když však měříme výsledky učení, hodnotíme

především práci lektora. A na základě toho je třeba přijmout odpovídající opatření (změna vyučovacích metod, pomůcek, výměna lektora apod.) (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 50). Úspěch vzdělávací akce závisí především na lektorově schopnosti umět pokud možno prostřednictvím prožitku a správným způsobem podat dané skupině posluchačů požadované téma (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 102). Příprava, realizace a hodnocení outdoorových kurzů je podstatně složitější než u klasického vzdělávání a klade tak na lektora vysoké a různorodé nároky (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 118).

## 5.4 Po skončení vzdělávací aktivity – 2. část Kirkpatrickova modelu

### 5.4.1 Evaluace chování

V další fázi hodnocení sledujeme, co se děje po návratu na pracoviště. Jaké změny v pracovním chování nastaly v důsledku absolvovaného školení. Tuto změnu je však nutno také podpořit. Kirkpatrick uvádí čtyři podmínky, které jsou důležité pro to, aby se mohla projevit změna v chování (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 23-24). Pracovník musí:

1. **Mít touhu něco měnit.**
2. **Vědět co a jak to udělat** – tato a první podmínka mohou být splněny již během kurzu, pokud jsou účastníci vedeni k pozitivnímu postoji k vyžadované změně a učeni potřebným znalostem a dovednostem.
3. **Pracovat za vhodných podmínek** – to závisí ve značné míře na přístupu přímého nadřízeného k pracovníkovi, do jaké míry mu umožní aplikovat nové poznatky na pracovišti a dát tak průchod změnám.
4. **Být za práci odměněn** – odměna může mít buď vnitřní charakter (pocit uspokojení a hrdosti z pozitivních výsledků práce) nebo vnější (finanční odměny a bonusy ze strany šéfa a ostatních).

Pokud jsou podmínky splněny, můžeme začít s vyhodnocováním:

1. **Opět je možno použít kontrolní skupinu** – srovnáváme chování kontrolní a experimentální skupiny. Je nutné si dát pozor, aby byly skupiny rovnocenné ve všech faktorech, které mohou ovlivnit pracovní chování. To může být velmi složité, ne-li nemožné (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 53). Instruktor má zřídka příležitost, aby řídil

zdroje pro organizování takového postupu. Pokud se však instruktor důsledně drží ostatních pokynů a přistupuje k hodnocení systematicky, může dosáhnout stejně hodnotného výsledku (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 205).

**2. Hodnotit změnu v chování s časovým odstupem a hodnocení několikrát opakovat** – je třeba myslet na to, že můžeme výsledek vzdělávání hodnotit teprve až bude mít účastník možnost jej uplatnit a i v tom případě, kdy tato možnost nastane, se změna může projevit až po určité době (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 54). Doba, kdy můžeme začít hodnotit změnu v chování, závisí především na stanovených cílech. Pokud je cílem outdoorové vzdělávací akce např. rozvoj manažerských dovedností, jako jsou řešení nerutinních úkolů či konfliktů, můžeme tuto schopnost posuzovat teprve až nastane nestandardní situace, která umožní aplikovat tyto konkrétní schopnosti. Pokud je záměrem kurzu rozvoj týmové spolupráce nově vzniklé skupiny, můžeme výsledky vzdělávání začít hodnotit téměř okamžitě po návratu na pracoviště s tím, jak začnou přicházet úkoly a problémy k řešení.

Po uplynutí určité doby od prvního hodnocení je vhodné ho zopakovat, abychom tak eliminovali vlivy jiných faktorů než vzdělávání (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 59).

S určitým odstupem lze chování na pracovišti hodnotit také pomocí **auditů firemní kultury, analýz sociálního klimatu a spokojenosti zaměstnanců**. Technikami tohoto druhu hodnocení jsou **dotazníky, rozhovory, workshopy** apod. Výstupy hodnocení pracovního chování jsou použitelné také pro další identifikaci vzdělávacích potřeb, jejímž důsledkem mohou být potom programy pro rozvoj sociálních dovedností (srov. Brázdová, 2008, s. 43).

**3. Hodnotit jak před, tak po vzdělávání, pokud je to možné a praktické** – ne vždy je možné hodnotit chování účastníků před započítím kurzu, pokud se s nimi například setkáme až při započítím kurzu. Pokud to však možné je, je výhodné srovnat změny v chování na základě dvou měření či pozorování (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 54). Výsledek potom **vztahujeme k na počátku stanoveným cílům a profilům absolventů**, čímž můžeme stanovit úspěšnost či neúspěšnost vzdělávání.

V této fázi se dostáváme také opět k akčním plánům. Jejich vyhodnocování se stává technikou hodnocení pracovního chování. Jde o podobnou techniku jako při srovnávání výsledného chování se stanoveným profilem absolventa s tím rozdílem, že

akční plány sestavují samotní účastníci a jejich vyhodnocování je prováděno manažery účastníků (srov. Brázdová, 2008, s. 43).

**4. Šetření a dotazování osob v pracovním okolí vzdělaného** – hodnotitelé by měli získávat informace o změnách v chování účastníků také od osob, které mají možnost jejich chování sledovat. Jedná se o nadřízené, podřízené či kolegy, přičemž každý vidí dotyčného z jiného pohledu a jinak často, proto je nutné, aby těchto osob bylo více. Metodou takového získávání informací jsou **dotazníky či rozhovory** (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 58). Občas bývá dokonce hodnocení pracovního chování školitelem spojeno s různými problémy a proto nejsou výjimkou situace, kdy provádí hodnocení na pracovišti po dohodě se školitelem nadřízený manažer (srov. Brázdová, 2008, s. 41).

Chování účastníka je takto možno hodnotit i pomocí metody **360° zpětné vazby**<sup>5</sup>, kdy posíláme dotazník hodnocení účastníka spolupracovníkům, vedoucímu a podřízeným. Výhodou tohoto přístupu je, že umožňuje vyhodnocovat dopady učebních aktivit orientovaných na zlepšení těžko měřitelných dovedností jako jsou např. vůdcovství, komunikace apod. (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 134), což je opět případem také OT, pro který je tedy možno tuto metodu využít.

**5. Získat 100% vzorků a odpovědí** – čím více se posouváme v úrovních výše, tím těžší je proveditelnost hodnocení a získání relevantního množství informací. Ideálně bychom měli i na této úrovni získávat informace a zpětnou vazbu od každého účastníka, časový a finanční rozvrh nás však většinou omezuje, proto je praxe často taková, že hodnotitel vybere několik „typických“ zástupců a jejich hodnocení potom zobecní na všechny ostatní (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 59).

**6. Posoudit výdaje a přínosy** – nakonec je třeba zhodnotit výdaje potřebné k hodnocení změny chování a srovnat je s výsledky, kterých je možno tímto hodnocením dosáhnout. V této fázi se v rámci výdajů jedná hlavně spíše o časovou náročnost, ale také finanční náklady např. na najmutí hodnotitele zvenčí. Čím větší máme očekávané přínosy, tím více časových a finančních nákladů nás to bude stát. Samotná změna v chování však není výsledkem, ale pouze prostředkem k dosažení konečného cíle, pokud k této změně dojde. Pokud ke změně nedojde, nemůžeme očekávat pozitivní výsledky vzdělávání. Na druhou stranu, i přesto, že dojde ke změně

---

<sup>5</sup> příklad dotazníku 360° zpětné vazby viz přílohu 4

v chování, mohou být důsledky negativní. Proto je třeba důsledně promyslet, zda jsou cíle přiměřeně aplikovatelné na cílovou skupinu a v daném prostředí organizace (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 60). To je otázkou fáze plánování a hodnocení v tomto místě nám v případě negativního důsledku pomáhá uvědomit si příčinu nezdaru a učinit tak opatření pro příští kurz.

#### **5.4.2 Evaluace výsledků**

Před začátkem vzdělávání jsme si vytýčili obecné a dílčí cíle, na jejich základě jsme určili, jaké chování povede k těmto výsledkům a dle toho stanovili vědomosti, dovednosti a postoje, které je třeba u pracovníků rozvíjet, aby dosáhli tohoto požadovaného chování (viz profil absolventa). Na tomto podkladu je sestaven program kurzu. Nakonec zjišťujeme, zda se program účastníkům líbil, zda se něco naučili a dovedou to zavést do praxe. Na tyto otázky se pokouší odpovědět první tři fáze hodnocení Kirkpatrickova modelu. Nyní se dostáváme k poslední fázi hodnocení, kterou zjišťujeme, jakých finálních výsledků jsme vzděláváním dosáhli (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 65).

Tato fáze je tou nejdůležitější, avšak z hlediska proveditelnosti nejtěžší. Ptáme se na zvýšení kvality a produktivity organizace v důsledku provedeného školení, návratnost investic, velikost podnikového výstupu, průměrné mzdy, spokojenost zákazníků apod. (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 136). V našem případě hodnocení OT např. „Jak se zvýšila produktivita a snížily náklady organizace v důsledku vedení zaměstnanců k efektivní práci v týmu?“ Mnoho závěrečných otázek nebývá zodpovězeno, protože instruktoři buď neví jak tyto výsledky měřit a porovnat je s náklady na školení nebo ví, jak to udělat, ale nedokáží předložit jasný důkaz toho, že pozitivní změny jsou důsledkem vzdělávacího programu (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 63).

Pravidla hodnocení navržená Kirkpatrickem jsou podobná jako u fáze chování:

**1. Použití kontrolní skupinu** – kontrolní skupinou mohou být v tomto případě např. pracovní skupiny v různých oblastech země, u nichž nebyl proveden vzdělávací program a ty potom srovnáváme s těmi v jiných regionech, které byly vzdělávány (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 65). Kontrola dalších vlivů není vždy nezbytná, ale za správných



podmínek nám umožňuje jasný popis příčinného spojení (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 204). To je důležité právě pro předložení důkazu o příčinách výsledků školení.

**2. Poskytnout časovou rezervu pro projevení výsledků a po určité době hodnocení zopakovat** – u programů zaměřených na vedení, komunikaci, motivaci, teambuilding, což je i případ OT, je doba mezi školením a aplikací poznatků závislá na podmínkách organizace a individuálních faktorech. Tyto faktory musí mít lektor na paměti při rozhodování o časové prodlevě mezi aplikací a hodnocením jejích dopadů. (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 66). Dosažené výsledky se však mohou opět měnit. Opakovaným měřením docílíme také větší eliminace ostatních faktorů ovlivňujících vznik změny, pokud např. zaniknou určité podmínky, změna však přetrvává, může to být důkazem, že je důsledkem vzdělávání. Pokud dojde k návratu k původním hodnotám měření, je jasné, že změnu způsobil jiný, přechodný faktor (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 67).

Možnou metodou opakovaného hodnocení kvality organizace mohou být zjišťování uspokojení klientů. Ukazatele získáváme ze zákaznických průzkumů (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 207) a technikou takového sběru dat mohou být např. dotazníky zákaznické spokojenosti (srov. Brázdová, 2008, s. 42).

**3. Hodnotit jak před, tak po vzdělávání** – tato část hodnocení se v případě výsledků provádí lépe než ve fázi chování. Pomáhají nám statistické číselné hodnoty, údaje z výzkumů mezi pracovníky. Jednodušeji srovnáváme data než lidské jednání a chování (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 66). To se však týká jen tzv. tvrdých údajů, jak uvidíme dále. Příkladem postupu jak hodnotit výsledky vzdělávání aniž bychom se jen ohlíželi na čísla a tvrdé údaje je analýza dopadů. Zahrnuje realizaci workshopu před i po ukončení vzdělávání. Na začátku je užitečná pro stanovování cílů a hodnotících kritérií, do něž se zapojují všichni zainteresovaní (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 137). O tom jsme mluvili již na začátku v souvislosti se setkáním lektorů s účastníky. Je vhodné ho tedy opakovat i po ukončení kurzu s cílem zhodnotit jeho dopady. Pro OT jako participativní metodu je tato technika hodnocení vzhledem k aktivnímu zapojení všech účastníků velmi vhodná.

**4. Posoudit výdaje a přínosy** – náklady na hodnocení na úrovni výsledků jsou srovnatelné s těmi na úrovni chování. Údaje jsou nám většinou dostupné. Složitost této fáze evaluace spočívá v určení, které údaje jsou pro nás významné. Je důležité zvážit

všechny možné faktory působení na výslednou změnu, nelze hodnotit výslednou efektivitu vzdělávání pouze např. na základě návratnosti investic (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 67). Sledujeme změny v oblastech jako je obrat, produktivita, kvalita, čas, zisk, počet stížností apod. (tzv. tvrdé údaje). V případě outdoorového vzdělávání, jehož cílem je většinou rozvoj tzv. měkkých dovedností, osobnostních vlastností a mezilidských vztahů, místo kvantifikovatelných údajů posuzujeme změnu v oblastech jako jsou pocity, postoje či hodnoty pracovního prostředí (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 190). Tyto údaje jsou poměrně složitě měřitelné, proto bychom měli zvážit všechny faktory a okolnosti při rozhodování, zda budeme hodnotit na této úrovni. Je však důležité zabývat se i těmito problémy a i v případě outdoor tréninku můžeme pozorovat dopady na organizaci a to hlavně v jejím (již výše zmíněném) **interním procesu**, který je ukazatelem efektivitu a zdraví organizace. Jeho kvalitu zjišťujeme právě na základě průzkumu postojů, hodnot, hladiny konfliktů, skupinové práce či rozsahu interní komunikace (srov. Buckley, Caple, 2004, s. 207).

Názory na použití víceúrovňového modelu se různí. Armstrong uvádí, že je možné začít hodnotit na kterékoli úrovni, přičemž ideální je začít i skončit na úrovni organizace, protože to je ta nejdůležitější fáze (Armstrong, 1999, s. 556–557). Kirkpatrick však doporučuje zachovat pořadí a začít od hodnocení reakce. Dodává, že někteří instruktoři jsou dychtiví přejít rovnou ke třetí a čtvrté fázi, protože první dvě považují za zbytečné (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 71). Obecně také můžeme říci, že platí, že první dvě fáze jsou důležité především pro lektory a druhé dvě pro zadavatele (srov. Brázdová, 2008, s. 27). Tato skutečnost může ovlivnit přístup k hodnocení podle toho, kdo je hodnotitelem. Proč není vhodné fáze vynechávat či přeskupovat je popsáno ve struktuře Kirkpatrickova modelu a zdůrazněno v propojení jednotlivých jeho fází (viz výše).

## 6 Závěr

Cílem práce bylo jednak zdůraznit úlohu hodnocení v rámci systematického vzdělávání, ale hlavně, protože metoda, kterou se práce zabývá je outdoor trénink, navrhnout konkrétní systém a postup hodnocení outdoorového kurzu.

Protože jsem se v literatuře nesečkala s žádným takto již dříve sestaveným postupem, vycházela jsem pouze z principů podnikového vzdělávání a jeho hodnocení obecně doplněných o poznatky o outdoor tréninku a teoretických východiscích, ze kterých OT a zážitkové vzdělávání obecně vychází. Jako konkrétní přístup k závěrečnému hodnocení jsem vybrala model D. L. Kirkpatricka, který dle mého názoru dobře splňuje požadavky přehlednosti a systematickosti.

Na tomto základě jsem systematizovala postup do několika fází, jehož výsledkem by měl být ucelený a přehledný obraz o proběhlém vzdělávacím kurzu, který umožňuje hledat zpětně příčiny případného dílčího nedostatku a je možné na jeho základě upravovat a zlepšovat další kurzy do budoucna.

Jsem si vědoma toho, že tento systém může obsahovat případné nedostatky dané tím, že na zvolené téma nebylo zatím zpracováno mnoho teoretických podkladů a je tak tohle pole otevřené k dalšímu rozvíjení.

## 7 Anotace

Příjmení a jméno autora: Kristýna Hradílková

Instituce: Katedra sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Název práce: Evaluace outdoor tréninku

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal

Počet znaků včetně mezer: 97 878

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 28

Klíčová slova:           systematické podnikové vzdělávání  
                              zážitkové vzdělávání  
                              outdoor trénink  
                              evaluace vzdělávání  
                              Kolbův cyklus  
                              Kirkpatrickův model hodnocení

Bakalářská diplomová práce se zaměřuje na tematiku vzdělávání metodou outdoor tréninku a zdůrazňuje úlohu jeho hodnocení v systému podnikového vzdělávání. Postupuje od základního vymezení podstaty a jednotlivých fází podnikového vzdělávání, přes seznámení s metodou outdoor tréninku k samotné problematice hodnocení. Hlavním cílem a závěrem práce je na základě průběžně uvedených poznatků o podnikovém vzdělávání, teoretických východiscích zážitkového vzdělávání a metody outdoor tréninku a hlavních principů hodnocení vzdělávacích akcí navrhnout konkrétní postup evaluace outdoorového výcviku.

## 8 Použité zdroje

ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1859-9.

BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF, 2004. ISBN 80-86284-46-1.

BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0394-3.

BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2.

BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1917-6.

BUCKLEY R., CAPLE J. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.

DAHLGREN, L. O., SZCZEPANSKI, A. *Outdoor education: literary education and sensory experience: an attempt at defining the identity of outdoor education*. Linköping: Linköping University, 1998. ISBN 91-7871-979-8-X.

DVOŘÁKOVÁ, M. Kirkpatrickův přístup k evaluaci ve vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2007, roč. 12, č. 1, s. 6-7, ISSN 1211-6378.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. *Management lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

JARVIS, P. *Sociologie vzdělávání dospělých a pokračující vzdělávání*. 1. vyd. Londýn: 1985. ISBN 04-15039-77-0.

JOCHMANN, V. Výchova dospělých – andragogika. In *Varia Sociologica – Andragogica. AUPO*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992, s. 11-22. ISBN 80-7067-073-8.

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK J. D. *Evaluating training programs: the four levels*. 3. vyd. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher, 2006. ISBN-13:978-1-57675-4.

MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. 1. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2004. ISBN 80-89142-08-8.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

*Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Edited by Sally Wehmeier. 6. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0 19 431424 3.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PROKOPENKO, J., KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-2101-333-8.

SVATOŠ, V. *Outdoor management training – módní výstřelek nebo seriózní nástroj personálního rozvoje*. [online]. 2000. [cit. 15.3.2010]. Dostupné z <<http://www.akordot.cz/nase-publikace/outdoor-management-training-modni-vystrelek-nebo-seriozni-nastroj-personalniho-rozvoje-svatos-v-personal-1-2-2000-28-2030794446.htm>>.

SVATOŠ, V. *Outdoor trénink je...* [online]. 2007. [cit. 15.3.2010]. Dostupné z <<http://www.akord-ot.cz/nase-publikace/outdoor-trenink-je...-svatos-v-hr-tip-1-2007-28-1576477976.htm>>.

SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VALENTA, O. Andragogika podle Knowlese. In *AUPO Sociologica – Andragogica*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1377-9.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

ZAHRÁDKOVÁ E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.

## Seznam příloh

|  |   |
|--|---|
| Příloha 1: Dotazník zpětné vazby .....                           | 1 |
| Příloha 2: Dotazník zpětné vazby se zařazeným akčním plánem..... | 3 |
| Příloha 3: Akční plán .....                                      | 5 |
| Příloha 4: 360° zpětná vazba - dotazník pro kolegu .....         | 7 |



## Příloha 1: Dotazník zpětné vazby

Termín konání a název aktivity.....

1. Pracovní zařazení .....

2. Dosažené vzdělání.....

3. Jak srozumitelné byly stanovené cíle vzdělávacího programu?

velmi srozumitelné

velmi komplikované

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

4. Jak užitečné jsou rady a poznatky, které jste získal/a?

velmi užitečné

vůbec nejsou užitečné

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

5. Jak Vám v praxi mohou pomoci vědomosti a dovednosti, které jste získal/a?

velmi užitečné

vůbec nejsou užitečné

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

6. U následujících otázek označte číslicemi od 1 do 6 jak jste spokojený/á nebo nespokojený/á s následujícími tvrzeními o cílech vzdělávací aktivity:

spokojený/á

nespokojený/á

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

- Poskytly mi jasnější obraz o tom, čeho potřebuji dosáhnout, abych zvýšil/a svou výkonnost
- Pomohly mi pochopit, jaký je význam mé práce pro podnik
- Vzrostl můj pocit zodpovědnosti za práci
- Lépe jsem pochopil/a, jaká kvalita práce se ode mne očekává

7. Uveďte další komentáře a možnosti, jak by vzdělávání mohlo pomoci zvýšit výkon Váš a Vašeho oddělení:

.....  
.....  
.....

*Zdroj: Vodák, Kucharčíková: Efektivní vzdělávání zaměstnanců, 2007, s. 194.*

## Příloha 2: Dotazník zpětné vazby se zařazeným akčním plánem

### Obsah:

Prosím odpovězte na následující otázky a použijte hodnocení:

1. silně nesouhlasím
2. souhlasím
3. silně souhlasím

\_\_\_\_\_ Prezentovaný materiál bude pro mne v práci užitečný

\_\_\_\_\_ Úroveň prezentovaných informací byla pro mou práci příliš pokročilá

\_\_\_\_\_ Úroveň prezentovaných informací byla pro mou práci příliš elementární

\_\_\_\_\_ Informace byly prezentovány po zvládnutelných částech

\_\_\_\_\_ Materiál kurzu byl aktuální a dá se dobře využít.

### Instruktor:

Prosím ohodnoťte výkon instruktora podle následujících kritérií:

\_\_\_\_\_ Potřebuje zlepšit.

\_\_\_\_\_ Je takový, jaký je třeba, kompetentní, efektivní.

\_\_\_\_\_ Mimořádný nebo velmi efektivní výkon.

\_\_\_\_\_ Popsal cíle kurzu.

\_\_\_\_\_ Měl pro kurz připravený plán a řídil se jím.

\_\_\_\_\_ Rozpoznal současný stav znalostí školeného.

\_\_\_\_\_ Vysvětlil nové výrazy.

\_\_\_\_\_ Používal pracovních a aplikovaných příkladů.

\_\_\_\_\_ Dával příležitosti k otázkám.

\_\_\_\_\_ Projevoval velký zájem o téma.

\_\_\_\_\_ Činnosti při výcviku vhodně střídal.

\_\_\_\_\_ Projevoval osobní zájem o zvládnání úkolů účastníky kurzu.

### Pocitovaný pokrok:

\_\_\_\_\_ Získal jsem nové důležité znalosti.

\_\_\_\_\_ V této oblasti jsem rozvinul své dovednosti.

\_\_\_\_\_ Získal jsem nástroje k tomu, abych mohl řešit určité problémy.

\_\_\_\_\_ Můj výkon na pracovišti se zlepšil.

Prosím uveďte, co v důsledku účasti na tomto kurzu budete na Vašem pracovišti dělat odlišně:

---

---

---

---

**Celkové hodnocení:**

Vezmete-li v úvahu všechny aspekty kurzu, jak jej budete hodnotit?

Mimořádně dobrý  Velmi dobrý  Dobrý  Dostatečný  Nedostatečný

Účastnil byste se dalšího kurzu s tímto instruktorem?  Ano  Ne

Doporučil byste tento kurz Vaším kolegům?  Ano  Ne

*Zdroj: Belcourt, Wright: Vzdelávání pracovníků a řízení pracovního výkonu, 1998, s. 184–185.*

## Příloha 3: Akční plán

Napište odpovědi na níže uvedené otázky. Čím konkrétnější bude Váš plán, tím snadněji se Vám bude uskutečňovat.

### 1. Čeho chci dosáhnout?

Stanovte si priority a uveďte jednu až dvě věci (poznatky, dovednosti), které chcete využít ve své práci.

.....  
.....  
.....  
.....

### 2. Jaké kroky potřebuji udělat?

Rozepište své cíle do jednotlivých kroků, akcí a činností, které vykonáte k dosažení každého z nich.

.....  
.....  
.....  
.....

### 3. Jak chci začít?

Ověřte si, zda je Váš první krok jasný, konkrétní a dosažitelný. To Vás nasměruje k úspěchu a podnítlí k pokračování dalšími kroky.

.....  
.....  
.....  
.....

### 4. Kdy začnu?

Pravděpodobnost dosažení cíle se zvýší, když si stanovíte konkrétní začátek a konec každého jednotlivého kroku. Plán uplatnění poznatků by měl zahrnovat období 6-8 týdnů.

.....  
.....  
.....  
.....

**5. Jak toho dosáhnu?**

Jaké metody a postupy použiji? Jakých použiji zdrojů? Jaké jsou možné překážky, které by mi mohly bránit v dosahování cílů? Jak je budu překonávat?

.....  
.....  
.....  
.....

**6. Koho se to bude týkat, koho to ovlivní?**

Ať uděláte cokoli, ovlivní to i jiné lidi. Jak je oslovíte? Jak můžete pro své cíle získat podporu?

.....  
.....  
.....  
.....

**7. Co mi může při plnění plánu pomoci?**

Kdo Vám může poskytnout pomoc, zpětnou vazbu? O které své silné stránky se budete opírat?

.....  
.....  
.....  
.....

Prodiskutujte svůj akční plán s kolegou nebo přítelem. Po skončení vzdělávání ho realizujte ve své práci.

*Zdroj: Vodák, Kucharčíková: Efektivní vzdělávání zaměstnanců, 2007, s. 182–183.*

## **Příloha 4: 360° zpětná vazba - dotazník pro kolegu**

*V tomto dotazníku odpovídáte na otázky o tom, jak Váš kolega aplikuje některé vědomosti a dovednosti ve své práci a rozvoji. Získané informace jsou anonymní a budou poskytnuty formou zpětné vazby pouze uvedené osobě – Vašemu kolegovi – ústní formou. Informace budou použity při kolektivním vyhodnocení výkonnosti Vaší firmy a jen pro její potřeby.*

**Jméno účastníka:**.....

**Základní informace:**

*zakroužkujte správnou možnost*

Jaký je Váš vztah k účastníkovi?

- a) přímý nadřízený
- b) mladší kolega
- c) starší kolega
- d) jiný (napište jaký)

Jak dlouho spolupracujete s účastníkem?

- a) méně než 1 rok
- b) 1 až 3 roky
- c) 3 až 5 let
- d) více než 5 let

**Důležitá hodnocení:**

*O kterých dovednostech si myslíte, že jsou důležité při výkonu práce Vašeho kolegy? Označte dvě dovednosti jako kritické a tři jako velmi důležité. Označujte kolegovu práci, nikoli jeho schopnost.*

6 – vždy; 5 – ve většině případů; 4 – obvykle; 3 – někdy; 2 – zřídka; 1 – nikdy

| <b>Popis dovedností</b>  | <b>kritická</b> | <b>velmi důležitá</b> | <b>důležitá</b> |
|--|-----------------|-----------------------|-----------------|
| Udržování a zkvalitňování pracovních činností                              | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Zavádění změn ve službách  | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Monitorování a kontrola šetření zdrojů                                     | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Práce s lidmi  | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Rozvoj týmů, jednotlivců a osobní rozvoj                                   | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Plánování a vyhodnocování pracovní kariéry týmů, jednotlivců a své vlastní | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Tvorba a udržování efektivních pracovních vztahů                           | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Vyhledávání a vyhodnocování informací nutných k realizaci činností         | 5               | 4 3                   | 2 1             |
| Řešení problémů a rozhodování  | 5               | 4 3                   | 2 1             |

### **Dovednosti a chování:**

| <b>Udržování a zvyšování kvality činností</b>                                  | <b>Zakroužkujte vždy jen jednu možnost</b> |   |   |   |   |              | <b>Neumím posoudit</b> |
|--|--|---|---|---|---|--------------|------------------------|
|  | <b>vždy</b>                                |   |   |   |   | <b>nikdy</b> |                        |
| Poskytuje potřebné informace a konzultace                                      | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Posouvá informace od zákazníků k zodpovědným pracovníkům                       | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Komutace se zaměstnanci je podporující, srozumitelná a na dobré úrovni         | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Podává návrhy na zlepšování efektivity práce                                   | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Identifikuje možné diskrepance a jedná v zájmu jejich minimalizace             | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Vykonává včas správné činnosti   | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Při potřebě dalších zdrojů informuje zodpovědné pracovníky                     | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Pracovní podmínky zajišťuje v souladu s legislativou a organizačními potřebami | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| <b>Prispívání k zavádění změn ve výrobě a podnikovém systému</b>               |  |   |   |   |   |              |                        |
| Posouvá zpětnou vazbu od zaměstnanců a zákazníků k zodpovědným osobám          | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Rychle posouvá podané zlepšovací návrhy k zodpovědným pracovníkům              | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Odhaduje přínosy a nevýhody realizovaných změn                                 | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |
| Monitoruje zavádění plánovaných změn   | 6  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1            | x                      |



|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Vyhodnocuje dosažené výsledky oproti plánu | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | x |
| Modifikuje plány na zajištění změn         | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | x |

Děkujeme.

*Zdroj: Vodák, Kucharčíková: Efektivní vzdělávání zaměstnanců, 2007, s. 196–198.*