

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A**  
**KULTURNÍ ANTROPOLOGIE**

**Rigorózní práce**

Michal Ceral

Evaluace profesního vzdělávání příslušníků justiční stráže

**Olomouc 2016**

**PALACKÝ UNIVERSITY OLMOUC**  
**PHILOSOPHICAL FACULTY**  
**DEPARTMENT OF SOCIOLOGY, ANDRAGOGY AND**  
**CULTURAL ANTHROPOLOGY**

**Rigorosum Thesis**

Michal Ceral

Evaluation of professional education of the members of  
justice guard

**Olomouc 2016**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 15. 9. 2016

Michal Ceral .....



## **Anotace**

Předmětem předkládané rigorózní práce je celoživotní učení. Významnou součástí celoživotního učení je profesní vzdělávání. Cílem práce je evaluace profesního vzdělávání příslušníků justiční stráže. K dosažení tohoto cíle bylo použito Kirkpatrickova evaluačního modelu, na jehož základě byl vytvořen dotazník a vyhodnocena získaná data. Výstupem práce jsou analyzovaná data podávající informace o úrovni kurzů, které realizuje Akademie Vězeňské služby ČR.

## **Klíčová slova**

Celoživotní učení, profesní vzdělávání, evaluace, Kirkpatrickův model, příslušník justiční stráže.

## **Annotation**

Lifelong learning is the subject of the submitted work. An important part of the lifelong learning is professional education. The aim of the work was assesment of professional education of the members of justice guard. Kirkpatrick's evaluation model was applied for reaching this goal. a questionnaire was formed on its base and the obtained data were evaluated. Output of the work are analyzed data giving information about the level of courses realized by the Academy of prison service of the Czech Republic.

## **Key words**

lifelong learning, professional education, evaluation, Kirkpatrick's model, member of justice guard.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>13</b>
1.1 Celoživotní učení .....	14
1.1.1 Formální, neformální a informální vzdělávání .....	20
1.2 Profesní vzdělávání .....	23
1.3 Identifikace vzdělávacích potřeb .....	25
1.4 Vzdělávací cíle .....	27
1.5 Motivace ke vzdělávání .....	30
1.6 Definice evaluace .....	32
1.6.1 Základní typy evaluace .....	35
1.6.2 Evaluační modely .....	37
1.6.2.1 Kirkpatrickův model .....	38
1.6.2.2 Hamblinův model .....	41
1.6.2.3 Koufmanovo pětistupňové hodnocení .....	44
1.6.2.4 Warr Bird Rackhamův model .....	45
1.6.2.5 Pětiúrovňový ROI model .....	46
1.6.2.6 KPMT model .....	47
1.7 Shrnutí první části .....	49
<b>2 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PŘÍSLUŠNÍKŮ JUSTIČNÍ STRÁŽE</b> .....	<b>52</b>
2.1 Požadavky kladené na příslušníky JS .....	54
2.2 Nabídka kurzů .....	55
2.3 Shrnutí druhé části .....	63
<b>3 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>64</b>
3.1 Výzkumné cíle .....	65

3.2 Metodologie výzkumu .....	65
3.2.1 Technika sběru dat a vymezení respondentů .....	65
3.2.2 Časový harmonogram .....	66
3.2.3 Prezentace a interpretace údajů .....	66
3.2.4 Odpovědi na část – Reakce .....	67
3.2.5 Odpovědi na část – Učení .....	72
3.2.6 Odpovědi na část – Chování .....	75
3.2.7 Odpovědi na část – Výsledky .....	78
3.2.8 Interpretace výsledků empirického šetření .....	81
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>94</b>



## ÚVOD

Časy, kdy jednou získané znalosti a dovednosti sloužily člověku po celou délku aktivního života, jsou nenávratně pryč. Přístup ke vzdělání se změnil. Žijeme v globálním prostředí, které zásadně ovlivňuje veškeré aspekty našich životů. Každý občan čelí tlaku jak sociálnímu, tak tržnímu. Pokrok ve vědě a informačních technologiích nutí každého, kdo chce uspět po pracovní či společenské stránce, stále prohlubovat, obnovovat a zkvalitňovat své znalosti, schopnosti a dovednosti. Ten, kdo neakceptuje daný vývoj, riskuje vyloučení na okraj společnosti. Dovednosti, jakými jsou orientace v komunikačně-informačních technologiích nebo znalost cizích jazyků, jsou dnes považovány za standard. Kdo těmito dovednostmi nedisponuje, může se vystavit přinejmenším pracovním problémům, zejména po stránce udržitelnosti pracovního místa, i po stránce získání nového pracovního místa.

Jediné, co člověku zbývá, je vzít aktivitu do vlastních rukou a systematicky podstupovat vzdělání v průběhu celého života. Jednak by měl rozvíjet již získané vědomosti, jež v současné době rychle zastarávají, ale také získávat potřebné znalosti a dovednosti v nových odvětvích. Některé vědomosti lze použít pouze v konkrétním oboru, kdežto jiné jsou přenositelné. Díky tomu je pak jedinec schopný v prostředí, kde ke změnám dochází nejen obstat, ale také se v něm orientovat či některé změny sám iniciovat. Z hlediska globálního tržního hospodářství je právě takový typ zaměstnance ve firmách žádaný. Vzdělaní, vysoce kvalifikovaní lidé se stávají klíčovými v konkurenčním boji. Jsou zdrojem výhody.

Firmy a společnosti si stále více uvědomují potřebu kvalifikovaných zaměstnanců. Vědí, že pokud mají v dnešní době uspět, musejí se vzdělávat. Předpokladem firemního vzdělávání je uvědomování si zastarávání lidských zdrojů, a s tím spojenou nedokonalost. Proto stále více podniků organizuje pro své zaměstnance vzdělávání. Vedoucí a ředitelé firem si jsou vědomi

skutečnosti, že investice do cíleně zaměřeného vzdělání se jim několikanásobně vrátí. Ve finále by tak měli být všichni spokojeni. Firma, že drží či zlepšuje svoji pozici v konkurenčním boji. Zákazník, že má přístup ke stále kvalitnějším a dokonalejším produktům. A zaměstnanec, že si drží nebo zlepšuje pracovní pozici s odpovídajícím pracovním ohodnocením.

V současné době je známý koncept celoživotního učení. Je do nejmenších detailů rozpracované i vzdělávání zaměstnanců. Existuje velké množství kurzů pro dospělé, a mnoho lidí se v rámci informálního vzdělávání rozvíjí samo.

Rozvoj zaměstnanců se netýká pouze soukromých firem. Potřeba kvalifikovaných zaměstnanců je stále více pocíťována i ve státních institucích. Proto dochází ve státním sektoru k rozvíjení zaměstnanců a zvyšování jejich znalostí. Vedle, pro občany typických institucí jakými jsou ministerstva, hejtmanství krajů, jednotlivé magistráty, je kladen požadavek na zvyšování a prohlubování znalostí také na příslušníky ozbrojených složek. Doba, kdy příslušník absolvoval počáteční kurz a poté mohl beze změn sloužit až do „důchodu“ je dávno pryč. Nyní musí příslušníci ozbrojených sborů čelit výzvám spojených s globálními změnami a s nimi spojenými hrozbami. Znalosti osvojené v počátečním kurzu a poté prověřeny výkonem služby musejí být neustále prohlubovány a rozšiřovány. Teprve poté je příslušník plně schopen plnit úkoly, které jsou na něj společností kladeny.

Aby připravenost příslušníka byla na požadované úrovni, je potřeba, aby kurzy, jichž se účastní, splňovaly kritéria, která zajistí jejich efektivitu. Kvalitně vytvořený vzdělávací kurz vyvažuje negativa spojená se vzděláváním dospělé populace.

Dospělá populace je v procesu učení určitým způsobem znevýhodňovaná vůči vzdělávání dětí a mládeže. Zatímco u dětí je kladen důraz například na prostředí, ve kterém ke vzdělávání dochází, na intenzitu, ale i názornost a přiměřenost nové látky, u dospělých tomu tak není. Většinou je jim předložen „balík“ informací, s nímž si musejí poradit. Zde se samozřejmě vychází z předpokladu, kdy se od dospělých očekává určité penzum znalostí, životní a

pracovní zkušenosti spojené s motivací ke vzdělávání. Na druhou stranu se jedná o jedince, kteří jsou už mnohdy řadu let mimo školská zařízení a ztratili učební návyky. Samotná představa učení a následné hodnocení získaných znalostí či dovedností u nich často vyvolává napětí.

Je nezbytné, aby autor vzdělávacích kurzů oplýval kompetencemi, které mu umožní vytvořit efektivní kurz. Teprve u kvalitně vytvořeného kurzu lze očekávat požadované výsledky na straně vzdělávaných a přenesení získaných znalostí do pracovního procesu. Jak lze vytušit, kvalita kurzů je různorodá. Je otázkou v jaké kvalitě probíhají vzdělávací kurzy ve státních institucích, konkrétně u Vězeňské služby ČR, které mají dokonce systematické vzdělávání příslušníků nařízené zákonem. Proto je cílem této práce hodnotit efektivitu vzdělávacích kurzů pro příslušníky justiční stráže (dále JS), které jsou vyvířeny Institutem vzdělávání Vězeňské služby ČR.

První část teoretické části je věnovaná celoživotnímu učení, jeho jednotlivým částem a evaluaci. Nejvíce prostoru dostává profesní vzdělávání jakožto ústřední bod práce. Své místo zde budou mít vzdělávací cíle a motivace ke vzdělávání. Cílem této pasáže je přiblížit jak má profesní vzdělávání vypadat a co ho může kladným či záporným způsobem ovlivnit. Vzhledem k tomu, že se jedná o evaluační práci, nachází se v této části definice evaluace, evaluační modely, evaluaci vzdělávacích programů, pravidla a principy evaluace. Blíže budou popsány evaluační modely Kirkpatricka, Hamblina, OEM model a další.

Druhá část teoretické části předkládá systém profesního vzdělávání příslušníků JS. Zaměřuje se především na požadavky kladené na příslušníka a na nabídku kurzů, kterých se příslušníci JS účastní.

Třetí část práce zahrnuje empirické šetření. Kvantitativním dotazníkovým šetřením je zjišťována efektivita vzdělávacích kurzů pro příslušníky JS a jejich uplatnitelnost při výkonu služby.

Je nemožné podchytit všechny aspekty v oblasti evaluace, které „zaručeně“ povedou ke zdokonalení vzdělávacích kurzů, přesto budou předloženy dané informace v co nejucelenější a nejkomplexnější formě tak, aby hlavní cíl rigorózní práce, efektivita vzdělávacích kurzů příslušníků JS, byl naplněn. Základní metodou, která bude použita pro dosažení cíle, bude analýza dostupné literatury. Aby nedošlo k interpretaci lichých informací, bude čerpáno pouze z literatury odborníků na danou problematiku.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

S pojmem vzdělávání dospělých přichází každý dospělý jedinec moderní společnosti do styku. Daný pojem je běžně přijímaný a známý, ačkoliv se v některých případech jedná pouze o vymezení vůči vzdělávání dětí a mládeže, ale jen do okamžiku, kdy má být přesně definován. Je nutné upozornit na skutečnost, že pojem „vzdělávání dospělých“ je nejednoznačně definován nejen u nás, nýbrž v celém světě. Těžiště nejednotnosti je možné hledat nejen v historických, kulturních a regionálních příčinách, ale také v neucelené teorii vzdělávání dospělých, která se stále vyvíjí. Pro příklad lze vybrat následující definice:

*„Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání.*

*Vystupuje jako:*

- *Vzdělávací proces*
- *Vzdělávací systém“<sup>1</sup>*

*„Vzdělávání dospělých je označením pro celý soubor probíhajících vzdělávacích procesů, které se uskutečňují ve vzdělávacích institucích i mimo ně, kdy lidé považovaní společností, do které patří, za dospělé, rozvíjejí své schopnosti, rozšiřují si své znalosti a zlepšují své profesní zaměření tak, aby uspokojili své vlastní potřeby a potřeby společnosti, do které patří.“<sup>2</sup>*

Shoda panuje v začlenění vzdělávání dospělých do systému celoživotního učení. Už tím, že vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces umožňující člověku obstát v oblasti změn hospodářského, politického,

---

<sup>1</sup> PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. str. 12

<sup>2</sup> *Hamburská deklarace o vzdělávání dospělých*. str. 3

kulturního a společenského života, přímo vybízí k zařazení do oblasti celoživotního vzdělávání, kde se stává jeho neodmyslitelnou součástí.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání je úzce spjato s děním a rozvojem konkrétní společnosti. Společnost určuje šíři, hloubku a tempo rozvoje vzdělávání a současně proces vzdělávání limituje. Přičemž jednotlivé sociologické proudy nabízejí rozdílné přístupy ke vzdělávání. Pro názornost lze uvést teoretické přístupy některých z nich.

Strukturální funkcionalismus vnímá společnost jako živý organismus, v němž má každá část svou funkci a přispívá k jeho přežití jako celku. V první řadě jde o stabilitu systému. Vzdělávání je s pohledu strukturálního funkcionalismu závislou částí společnosti, podílí se na vytváření její struktury a tím že funguje a plní své funkce, přispívá k existenci celé společnosti.

Konfliktologický přístup vnímá vzdělání jako nástroj elitní dominance. Umožňuje určité skupině kontrolovat přístup k vyšším stupňům vzdělání a tedy i k důležitějším pozicím ve společnosti. Vzdělávání slouží k udržování sociální nerovnosti.

Již na těchto dvou sociologických proudech je vidět rozdílnost k přístupu vzdělávání. Každý z nich vyústí k jiným závěrům. Lze k nim přistupovat jednotlivě nebo je složit do jednoho celku, který poskytne ucelený obraz o úloze vzdělávání ve společnosti. Podstatný je jejich vliv na vzdělávání a na celoživotní učení jako celek.

## **1.1 Celoživotní učení**

Celoživotní učení je vnímáno jako aktivní prvek k udržení zaměstnanosti, uplatnění jedince na trhu práce a kultivace jedince. Všechny státy Evropské unie i rozvinuté demokratické země po celém světě, přijímají

opatření na politické úrovni, která se týkají rozvoje celoživotního učení. Nejvyšší představitelé daných zemí jsou si plně vědomi toho, že bez vzdělaných občanů nemůžou uspět v moderním, dynamicky se rozvíjejícím ekonomickém prostředí. Současnost zmítaná celou řadou krizí ukazuje, že pouze firmy, které rozvíjejí vědomosti svých zaměstnanců, dosahují úspěchů. „*Hospodářská prosperita v období prohlubující se globalizace je přímo závislá na tom, zda se její členové chtějí, umějí a mohou vzdělávat.*“<sup>3</sup> Zde lze pozorovat významnou změnu, kde je vzdělání představeno v roli tvůrce změn, iniciátorem a potažmo zachráncem. „*Vzdělání není už jen „nástrojem“, ale stalo se neoddělitelnou součástí života jedince a společnosti. Trend „nadmárodní“ propojenosti nedovolí jedné zemi zaostávat za druhou.*“<sup>4</sup> I přesto jsme svědky situací, kdy některé státy nemají dostatečně ukotvený systém celoživotního učení, přehlížejí složitost trhu, který vyžaduje více nových odborných vědomostí, dovedností a schopností, a následkem toho se dostávají do obtíží, jejichž odstranění vyžaduje několik let intenzivní práce.

Myšlenka celoživotního vzdělávání se začíná ve vzdělávací politice vyspělých států objevovat již v 70. let 20. století. Podporu získává i na mezinárodním poli působením nadnárodních společností jako je OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu), Rada Evropy, OSN (Organizace spojených národů) apod. V průběhu let bylo přijato několik významných dokumentů, které se týkají problematiky vzdělávání dospělých. Pro názornost lze uvést některé dokumenty. V roce 2000 přijala Evropská komise „Memorandum o celoživotním učení“, ve kterém vyzývá k zahájení debaty o jednotné strategii k celoživotnímu učení. Bylo vytyčeno šest klíčových myšlenek, které by se měly stát základem celoživotního učení pro Evropu, přičemž by se Evropské státy měly zaměřit na:

---

<sup>3</sup> BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé.* str. 10

<sup>4</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* str. 16

- Zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí.
- Viditelné zvýšení úrovně investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala priorita nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem.
- Rozvoj efektivních metod vyučování a učení a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení.
- Výrazné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků, zejména v případě neformálního a informálního učení.
- Zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života.
- Poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbližší lidem, v jejich obcích, a všude tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice.<sup>5</sup>

Roku 2006 je v rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady Evropy, které zavádí akční program v oblasti celoživotního vzdělávání, celoživotní učení definováno jako, *„veškeré všeobecné vzdělání, odborné vzdělání a odborná příprava, neformální vzdělání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.“*<sup>6</sup>

Česká republika na výzvy reaguje. V průběhu několika let je přijato několik strategií a programů, které mají zajistit větší rozvoj lidských zdrojů, ekonomickou konkurenceschopnost, podporu podnikání a podporu výzkumu a vývoje. V oblasti celoživotního učení vychází v roce 2003 „Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR“.

V roce 2007 představuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy „Strategii celoživotního učení ČR“. Závazek zpracování Strategie vyplývá ze

<sup>5</sup> Srov. *Memorandum o celoživotním učení*. str. 3

<sup>6</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. str. 13



závěrů Rady ministrů EU pro vzdělávání, kdy bylo členským státům EU zadáno vypracovat své strategické dokumenty, které analyzují současný stav celoživotního učení v daném státě a pokouší se strategicky řešit další vývoj. Dokument je ucelenou strategií celoživotního učení v oblasti počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního a dalšího vzdělávání. Klade si za cíl zaštitřovat iniciativy směřující k rozvoji celoživotního učení v ČR v letech 2007 – 2015 v souladu s cíli Lisabonské strategie EU. Samotný dokument Strategie se skládá ze čtyř částí:

- První část uvádí do problematiky celoživotního učení, objasňuje jednotlivé pojmy související s celoživotním učením a sleduje pojetí celoživotního učení v dosavadních strategických dokumentech ČR a EU.
- Druhá část se zabývá analýzou stávající situace a zahrnuje SWOT analýzu, podrobný rozbor situace v celoživotním učením v ČR z pohledu počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání.
- Třetí strategická část se snaží o řešení analyzované situace a navrhuje sedm strategických směrů pro rozvoj celoživotního učení:
  - uznávání, prostupnost,
  - rovný přístup,
  - funkční gramotnost,
  - sociální partnerství,
  - stimulace poptávky,
  - kvalita
  - poradenství
- Poslední část předkládá podrobný rozbor situace v celoživotním učením v ČR z pohledu počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání.<sup>7</sup>

Celoživotní učení je možné chápat jako „zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a

---

<sup>7</sup> Srov. MŠMT. *Strategie celoživotního učení*

*zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*“<sup>8</sup> V ideálním případě lze celoživotní učení chápat jako nepřetržitý proces, kdy by měl být každý jedinec připraven a ochoten se učit. Někdy je tento proces nazýván „od kolébky do pokročilého věku“.

Výše zmíněné dokumenty a strategie ve svém zaměření opomíjejí významný fakt. Tím je samotný objekt vzdělávání a jeho potřeba se vzdělávat. Vše je zaměřeno na hospodářskou prosperitu států a firem, ale již není zjišťováno, zda dospělý jedinec má sám potřebu se vzdělávat. V případě, že jedinec má potřebu vzdělávání se, tak k tomu má různé motivy. V ideálním případě to je touha po vědění a kultivaci osobnosti. V takové situaci je jedinec silně motivován, studium pro něj bude prostředkem i cílem a lze u něj očekávat velmi dobré studijní výsledky. Dalším motivem může být vědomí, že vyšší vzdělání a znalosti = vyšší společenský statut a v mnoha případech i moc a peníze. Nejobtížnější situace nastane, kdy jedinec nemá žádnou potřebu vzdělávání se, ale musí. Nejčastěji z důvodů udržení nebo získání pracovního místa. V takovém případě veškeré strategie selhávají a jedinci neskýtají potřebný efekt.

Za pozitivní lze označit snahu o zlepšení pojmání výsledků informálního učení a snadnou dostupnost příležitostí k učení v Memorandu o celoživotním učení. Pokud by došlo k realizaci těchto bodů, měl by dospělý jedinec k dispozici další stimul pro vzdělávání. Lze ovšem jen těžko doložit, na kolik jsou např. výsledky informálního učení akceptovány v konkrétních firmách a nakolik pouze vizí na papíře.

---

<sup>8</sup> PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. str. 22

**Graf 1: Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v letech 2002-2010**



Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/16527>

Žádoucí je zaměřit pozornost na dva pojmy v učebním procesu, které se vyskytují souběžně. Jsou to celoživotní učení a celoživotní vzdělávání. Do roku 1996 byl používán pouze pojem celoživotní vzdělávání. Po tomto roce ho nahrazuje pojem celoživotní učení. Důvodem je zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince k dané problematice. Do čela před schopnosti, vědomosti a dovednosti získané ve škole vstupuje schopnost (kompetence) se učit. Jedině tak je jedinec schopen kontinuálně rozvíjet svoje znalosti, schopnosti a dovednosti. Ne všichni se však s uvedeným názorem ztotožňují. „*Nejednotné a nejasné používání odráží různé užívání v jednotlivých národních jazycích a konflikt mezi doslovnými překlady. V českém prostředí je tradičněji zakotven pojem vzdělávání, ovšem jeho jednotné užívání je narušováno právě zahraničními vlivy a neodborným užíváním. Ačkoli se v současnosti v široké veřejnosti ujal vlivem angličtiny spíše termín "učení", jeho odborné užívání není zcela opodstatněné.*“<sup>9</sup>

<sup>9</sup> VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. str. 8

Pro lepší pochopení nejednoznačnosti lze uvést, sémantický rozdíl mezi pojmy "učení" a "vzdělávání", který vymezuje Vyhnálková:

učení - pojmenovává úzce samotný kognitivní proces studenta

vzdělávání - širší význam a vyjadřuje komplexnost učebních aktivit.<sup>10</sup>

Pro jednotnost bude dále v textu uváděn pouze pojem celoživotní učení a to právě pro jeho vyjádření aktivního přístupu jedince k učení. Výraz celoživotní vzdělávání bude uveden jen v případě, kdy se bude jednat o citaci.

Komplexní princip celoživotního učení, na rozdíl od vzdělávání školského, charakterizují dva pojmy:

- Lifelong – celoživotní ve smyslu v celé délce života. Zde je zřetelný posun od počátečního vzdělávání k učení a rozvoji po celý život.
- Lifewide – všeživotní ve smyslu v celé šířce života, bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. Všeživotní učení je charakterizováno pojmy formální, neformální a informální učení.

### 1.1.1 Formální, neformální a informální vzdělání

Celoživotní učení zahrnuje vzdělávání formální, neformální a informální, přičemž se tyto v průběhu celého života prolínají.

**Formální vzdělávání** představuje řízený, cílevědomý proces realizovaný ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. „*Podněcuje u vzdělávaného vývojové změny, nezřídka dlouhodobé až trvalé povahy. Výchovné a vzdělávací cíle jsou prioritní a určují institucionální podobu celého procesu i jeho organizační formy.*“<sup>11</sup> Je složen z jednotlivých na sebe navazujících stupňů, jejichž dokončení vyústí k získání vysvědčení, diplomů, apod. Způsoby hodnocení jsou standardizované a vymezené právními předpisy.

---

<sup>10</sup> Srov. VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. str. 8

<sup>11</sup> BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. str. 13

**Neformální vzdělávání** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede k ucelenému školskému vzdělávání. Není řízeno právními předpisy, ale stále je poskytováno oficiálními institucemi a je organizované. Je zaměřeno na určité skupiny populace, u kterých rozvíjí vědomosti, dovednosti, zkušenosti a kompetence potřebné k žádoucímu fungování v pracovním a společenském životě. Může být realizováno na pracovištích, ale také v neziskových organizacích a školách. Vzdělání probíhá většinou formou kurzů. Nespornou výhodou neformálního vzdělání je jeho pružnost a pohotová reakce na potřeby a přání dospělých, ale také včasná reakce na pracovní a společenské potřeby a požadavky. Dospělý jedinec se s neformálním vzděláváním nejčastěji setkává v rámci podnikového vzdělávání. Zatímco celkové zastoupení v neformálním vzdělávání bylo 32,1 % respondentů, celých 25,6 % se ho účastnilo z pracovních důvodů (podnikové školení, kurzy, workshopy)<sup>12</sup>. Proto bude v další kapitole podnikové vzdělávání v základních charakteristikách představeno.

**Informální vzdělávání** představuje proces získávání vědomostí, znalostí a dovedností v rodině, mezi vrstevníky, v práci a ve volném čase. Je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Informální vzdělávání je neorganizované, většinou nesystematické a institucionálně nekoordinované. Může mít povahu záměrné činnosti, ale může být také povahy bezděčné. U informálního vzdělávání musíme počítat s možností, že nabyté informace či zkušenosti budou nesprávné a nevhodné nebo takto získané kompetence nebudou sloužit k obohacování znalostní společnosti, ale i přesto posloužit k určité kultivaci jedince. Kvůli neprůkaznému společenskému přínosu bývá mnohdy informální vzdělávání podceňováno, ovšem i přesto zaujímá v celoživotním učení své opodstatněné místo.

Z hlediska dospělého jedince je možné naopak usuzovat o přínosu pro samotný objekt učení. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je informální vzdělávání postavené na vlastní iniciativě jedince, který se chce

---

<sup>12</sup> Srov. ČSÚ. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey*. str. 37

něčemu naučit. Lze tedy usuzovat, že zmíněný jedinec disponuje nesrovnatelně větší motivací ke vzdělávání, než jedinci absolvující jinou formu vzdělávání. Statistická data ukazují, že během roku 2011 informální vzdělávání absolvovalo 21,2 % respondentů<sup>13</sup>. Lze soudit, že tito jedinci, pokud se vzdělávali systematicky, dosáhli stejných výsledků, jako kdyby absolvovali neformální vzdělávání, ale bez psychiku zatěžujících vlivů.

Při srovnání zmíněných forem vzdělávání, vzhledem k objektu vzdělávání a jeho potřebám, lze jednoznačně doporučit podporu informálního vzdělávání. Jedná se o formu vzdělávání, kterou dospělý jedinec podstupuje dobrovolně ze své vlastní vůle a dle svých možností, jak časových, tak intelektuálních. Mezi její silné stránky patří, že vychází z vlastního zájmu jedince, přispívá k jeho kultivaci a v neposlední řadě reflektuje reálné situace a potřeby.<sup>14</sup> U jedince nepopíratelně dochází k rozvoji znalostí, které mohou přerůst v touhu po hlubším vzdělání. Takový jedinec má poté možnost vstoupit do formálního nebo neformálního vzdělávání a dále prohlubovat své znalosti. Ovšem s jedním zásadním rozdílem; on sám tomu tak bude chtít.

Tím samozřejmě nelze požadovat odškolení společnosti, jak hlásá Illich. Bez institucionálního vzdělávání se společnost neobejde, ale současně je dobré brát na zřetel jeho myšlenku, že „většinu toho, co víme, jsme se naučili mimo školu.“<sup>15</sup> S tím lze samozřejmě souhlasit. Nelze však opomenout zásadní podmínku, kterou je, že nebýt institucionálního počátečního vzdělávání, tak by další znalosti a zkušenosti nestáli na pevných základech. Znalosti by byly neucelené, nesystematické a tím i špatně použitelné. Pro účely vzdělávání dospělých se dá vyvodit potřeba a nutnost dobrovolnosti a určité svobody studenta. Jednak studované problematiky, ale též průběhu.

---

<sup>13</sup> Srov. ČSÚ. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey*. str. 148

<sup>14</sup> Srov. PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky*. str. 81

<sup>15</sup> ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. str. 34

## 1.2 Profesní vzdělávání

S profesním vzděláváním přichází každý zaměstnanec ve větší či menší míře do styku, ať ve formě jednorázových školení nebo v rozsáhlých ucelených vzdělávacích projektech. Takový způsob vzdělávání zažívá během posledních let dynamický rozmach. Iniciátor těchto změn není osamocen, nýbrž se jedná o několik vzájemně se prolínajících tendencí. Především je zde patrný vliv globalizace a s ní spjatá superkonkurence, reengineering, informatizace, proměnlivost práce, rozvoj nových klíčových technologií, apod. Aby v těchto změnách firma uspěla, musí zdokonalovat svoji výkonnost prostřednictvím učení. *„Organizace se musí nejprve naučit „vyrábět sebe sama“, aby mohla začít vyrábět pro druhé. Výroba sebe sama je v podstatě výrobou znalostní organizace.“*<sup>16</sup> Kvalita výroby a služeb je pak plně závislá na lidech. *„Výkonnost procesů a lidí jsou na sobě závislé. Stěží si lze představit výkonné a sofistikované procesy, které realizují nevykonní lidé.“*<sup>17</sup> Tlak, který vyvíjí globální společnost na firmy je evidentní. Na jedné straně by se dalo konstatovat, že z těchto kroků bude mít společnost pouze užitek, na druhé straně musí připustit stále větší polarizaci pracovních sil. *„Na jedné straně roste potřeba vysoce vzdělaných a kvalifikovaných lidí s určitým „formátem osobnosti“ a kreativitou. Na straně druhé podobný tlak je vyvíjen na „produkci“ pracovníků, aby dlouhodobě a rutinně vykonávali zcela jednoduché pracovní činnosti.“*<sup>18</sup>

Stále více firem si uvědomuje potřebu vzdělávat své zaměstnance a chápe ji jako výhodu nad konkurencí a šanci získat větší podíl na trhu. Investuje do toho nejcennějšího co má, do lidských zdrojů. Přínos investic do vzdělávání zaměstnanců je patrný z několika níže uvedených bodů:

- Lepší využití potenciálu zaměstnanců.
- Lepší využití zařízení a systémů.

---

<sup>16</sup> BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím*. str. 32

<sup>17</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. str. 13

<sup>18</sup> MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. str. 43

- Zvýšení výkonu.
- Snížení fluktuace.
- Zvýšení spokojenosti zákazníků.<sup>19</sup>

Pokud se zaměříme na konkrétní situaci, tak zde ukážeme jeden hmatatelný výsledek. Od roku 1987, kdy byl v Honeywellu zahájen program „učení pro život“, vzrostla produktivita o čtyřicet procent, zásoby se snížily o šedesát procent, doba od objednání zboží k jeho dodání zákazníkovi a procento zmetkovosti se snížily o padesát procent.<sup>20</sup>

System podnikového vzdělávání pracovníků zahrnuje různé aktivity vedoucí ke kýženému cíli pod dozorem personálního oddělení. Všem předchází důsledná identifikace vzdělávacích potřeb. Na každého pracovníka jsou kladeny rozdílné nároky a od nich by se mělo rozvíjet další vzdělávání. *„Při identifikaci potřeby vzdělávání pracovníků se nemůžeme opírat pouze o vnitropodnikové údaje, ale v každém případě je velmi důležité a prospěšné znát profesně-kvalifikační strukturu pracovních zdrojů a její vývojové tendence.“*<sup>21</sup> Teprve při respektování těchto podmínek může podnik očekávat, že vzdělávání bude efektivní. Cílové skupiny v podnikovém vzdělávání lze členit následovně:

- Vzdělávání vrcholového managementu.
- Vzdělávání nižšího a středního managementu.
- Vzdělávání řadových zaměstnanců.
- Vzdělávání perspektivních zaměstnanců.
- Nabídka pro všechny zaměstnance.<sup>22</sup>

Jako problematická se jeví nízká identifikace objektů vzdělávání se vzdělávací politikou podniků. Lze tak usuzovat na základě dat, kdy 65,3 %

<sup>19</sup> Srov. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. str. 150

<sup>20</sup> Srov. BELCOURT, M., WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. str. 225

<sup>21</sup> KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. str. 218

<sup>22</sup> Srov. BENEŠ, M. *Andragogika*. str. 121



zaměstnanců uvedlo, že se nějaké formy vzdělávání účastnilo pouze proto, aby vyhovělo nařízení zaměstnavatele.<sup>23</sup> Jejich motivem tedy nebyla potřeba rozvoje znalostí nebo dovedností, ale udržení si práce. Zde dochází ke konfliktu potřeb zaměstnavatele a zaměstnanců. Zatímco primárním cílem podniků je zisk a konkurenceschopnost, průměrný zaměstnanec očekává dobře placenou jistou práci. Takový zaměstnanec poté nemá dostatečnou motivaci při vzdělávání, jeho studijní výsledky jsou průměrné až podprůměrné a to se následně projeví v dalším chodu firmy. Proto je pro podniky důležité rozvíjet firemní kulturu. Řád a kázeň zaměnit za kreativitu a etiku. Ale především umožnit participaci na výsledcích organizace, odpovědnost přenést do nejnižších pater společnosti a dělat vše pro to, aby se každý jednotlivec identifikoval s cíli firmy. Poté lze očekávat návratnost investic do vzdělávání zaměstnanců, jakož i posílení pozice firmy vůči konkurenci.

### 1.3 Identifikace vzdělávacích potřeb

Vzdělávání zaměstnanců by mělo vždy směřovat ke konkrétnímu výsledku. Tím je efektivně fungující organizace, která prosperuje a konkurenci udává směr. Aby tomu tak bylo, tak nestačí zaměstnance a management „pouze vzdělávat“. Zde je nutné přesně identifikovat vzdělávací potřeby jednotlivých segmentů organizace. K tomu slouží analýza potřeb, která identifikuje difference ve výkonech zaměstnanců, ale i celé organizace. Analýza určí rozdíl mezi tím co je a tím co by mělo být. Výsledkem je zjištění určitého nedostatku a z toho plynoucí potřeba zjednat nápravu. Analýze jsou podrobeny podnikové potřeby (organizace jako celek), skupinové potřeby (týmy zaměstnanců) a individuální potřeby (potřeby jednotlivých zaměstnanců).<sup>24</sup>

Odhalení nedostatku ještě neznamená nutnost realizovat opatření. Nejprve je nutný sběr dat a po jeho vyhodnocení se určí, zda nedostatek je pro

---

<sup>23</sup> Srov. ČSÚ. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey*. str. 57

<sup>24</sup> Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. str. 503

chod organizace zásadní anebo je pouze marginální povahy. Aby mohlo dojít k určení závažnosti nedostatku, je potřeba určit standardní stav, který poslouží jako výchozí bod pro posouzení dat. Při posuzování výkonosti lze použít následující standardy:

- Standardy dosahované jinými organizacemi, které slouží za vzor
- Oborové nebo národní standardy, které představují uznávanou úroveň
- Standardy stanovené jako cílová výkonnost
- Standardy, které dosahovaly některé organizace v minulosti<sup>25</sup>

S využitím výše zmíněných standardů je možné určit jednotlivé kroky, které musí osoba učinit, aby odvedená práce byla co nejefektivnější. Pro organizaci, která očekává pevnou pozici na trhu, by bylo vhodné, kdyby standard organizací fungujících v minulosti, brala pouze informativně. Postupy těchto firem mohou být již dávno překonány a případní napodobovatelé by se mohli dostat do vážných existenčních problémů. Historie nám ukazuje, že nejvýkonnější organizace s nejzvučnějšími jmény standardy nepřijímali, ale vytvářeli.

Mezi nedostatky lze zahrnout i nedostatečně rozvíjený potenciál zaměstnanců. Současné výkonově orientované organizace se bez podpory potenciálu zaměstnanců neobejdou. Proto by měli „*vytvářet podmínky k výkonu a navíc se snažit bourat bariéry nejen okolo lidí, ale také v lidech a osvobodovat tak jejich potenciál*“<sup>26</sup>. Vytvoření podmínek, které u zaměstnanců vede k pocitu důvěry, ke svobodnému vyjádření svého názoru, ale i odměně za nadstandardní výkon, se organizaci vždy vyplatí. Takoví zaměstnanci mají větší výkonnost a rozvoj znalostí a dovedností přijímají spíše jako výzvu než jako nutné zlo. Důvodem je, že nedošlo pouze k formování pracovních schopností, ale došlo k překročení hranice pouhé kvalifikace. Došlo k formování osobnosti pracovníka.<sup>27</sup> Mužík uvádí, že řízení podniku ve vztahu

---

<sup>25</sup> Srov. PROKOPENKO, J., KUBR, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. str. 99

<sup>26</sup> TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. str. 9

<sup>27</sup> Srov. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky* str. 207

ke vzdělávání pracovníků je především vědomé a cíleně ovlivňované chování a jednání pracovníků. Přitom jde o respektování jak výkonově, tak sociálně orientovaných hledisek.<sup>28</sup>

Z uvedeného je patná důležitost nejen pregnantnosti nedostatků v organizaci, ale také rozvoje potenciálu zaměstnanců. Opomenutí jedné z položek povede k postupné disharmonii a z ní plynoucím problémům. Mezi rozvíjení nových standardů a rozvíjení potenciálu zaměstnanců je možné vložit rovnítko.

## 1.4 Vzdělávací cíle

Ve vzdělávání má cíl rozhodující místo. Anticipuje ideální výsledek, ke kterému směřuje činnost učících se subjektů. Bez jasně stanovených cílů by nikdy nebylo možné dosáhnout očekávaných výsledků a obzvláště ve firemním vzdělávání, kde výstup tvoří suma přesně daných znalostí a dovedností, by jakékoliv vzdělávání postrádalo smysl.

Při stanovení vzdělávacích cílů může mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem dojít ke konfliktu. Dochází zde k prolínání cílů individuálních a cílů skupinových. Aby došlo k eliminaci tohoto konfliktu na minimum, je nutné při stanovení cílů vycházet z jednoho kritéria. A to, že cíl by měl být:

- Objektivně potřebný (odpovídá firemní vizi)
- Subjektivně žádoucí (přitažlivý pro zaměstnance)<sup>29</sup>

Každý cíl může být obecně rozčleněn, u obsáhlých kurzů to je nutností, na cíle dílčí, etapové a konkrétní. Zatímco cíl dílčí ukazuje „metu“, které má být na konci vzdělávacího kurzu dosaženo, cíl konkrétní ukazuje např. množství osvojených znalostí v konkrétní lekci.

---

<sup>28</sup> Srov. MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. str. 77

<sup>29</sup> BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. str. 24

Při stanovení vzdělávacích cílů má významnou roli délka plánovaného období. Zde jsou rozlišovány cíle krátkodobé, středně dobé a dlouhodobé. Zatímco cíle krátkodobé jsou zaměřeny na aktuální vzdělávací kurz (např. školení programátorů v novinkách v programovacím jazyce), cíle dlouhodobé reflektují firemní vizi a strategii (např. stát se světovou jedničkou s antivirovým programem).

Aby byl cíl nastavený optimálně a funkčně, musí vykazovat určité vlastnosti:

- Komplexnost (cíle musejí zahrnovat všechny požadované změny)
- Konzistentnost (vnitřní vazba cílů)
- Kontrolovatelnost (cíle musí umožňovat průběžnou kontrolu)
- Přiměřenost (cíle by měly být splnitelné)<sup>30</sup>

Jiný, ale velice podobný náhled na parametry cíle nabízí metoda SMART:

- Specifický
- Měřitelný
- Akceptovatelný
- Reálný
- Termínovaný<sup>31</sup>

U obou přístupů nalezneme jasnou shodu, snahu, o přesné zacílení kurzu. Tím lze dosáhnout souladu mezi kvalifikací pracovníků a kvalifikovaností práce. Zároveň zde jsou patrné znaky, které kladou optimální požadavky na vzdělávané (přiměřenost, reálnost) a tím jim umožňují osvojení potřebných znalostí a dovedností.

---

<sup>30</sup> Srov. PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. str. 143

<sup>31</sup> Srov. PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. str. 146

Stanovení cílů má i svá omezení. Školitel může jasně definovat body, kterých má být dosaženo k osvojení nových dovedností. Ale to mu nezaručí, že v nestandardní situaci je účastníci kurzu budou schopny použít. Proto by cíl neměl obsahovat „pouze“ získání nových znalostí a dovedností, ale měl by zahrnovat širší okruh dovedností. Tyto dovednosti by měly reflektovat všechny doposud známé problémy v daném oboru, se kterými účastník kurzu může přijít do kontaktu. Negativem širšího záběru je výrazná časová náročnost kurzu a tím i prodražení celého projektu

V literatuře lze nalézt i negativní postoje k používání cílů. Belcourt a Wright uvádějí tyto námitky:

- Čas
- Nepružnost
- Potlačení iniciativy učící se osoby
- Některé práce není možné znormovat
- Triviální chování učící se osoby
- Dehumanizace
- Nedemokratický
- To není skutečný život
- Zodpovědnost<sup>32</sup>

Jejich seznam námitek je podrobný, ale nelze ho brát jako dogma. Určitě dává prostor k zamyšlení, ovšem obsahuje i body, se kterými nelze souhlasit. Např. bod „Nedemokratický“. Autorská dvojice uvádí, že dospělé osoby jsou schopné sebehodnocení a posouzení vlastních potřeb. Měly by se podílet na tvorbě programu, aby cíl více vyhovoval jejich potřebám a s obsahem jednotně souhlasili.<sup>33</sup> Nelze si představit, jak by tato doporučení byla uvedena v praxi a zda by výstup školení naplňoval očekávání

---

<sup>32</sup> BELCOURT, M., WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. str. 73

<sup>33</sup> Srov. BELCOURT, M., WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. str. 73

zaměstnavatele. Každý jednotlivý účastník kurzu by měl rozdílný názor, když ne k cíli dílčímu, tak k dosažení daného cíle. Lze úspěšně tvrdit, že tímto způsobem stanovený cíl by byl vágní a jeho přínos pro zaměstnavatele nulový.

## 1.5 Motivace ke vzdělávání

Aby organizace dosáhla stanoveného vzdělávacího cíle, nesmí opomenout důležitý faktor při vzdělávání. Oním faktorem, který mnohdy negativně ovlivní vzdělávací akci, je motivace ke vzdělávání.

Úvodem je nutné pojem motivace definovat. Aktinsonová uvádí: „motivace je stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímán jako vědomá touha.“<sup>34</sup> Jedná se tedy o vše, co člověka někam směřuje, ale také to, co mu brání něco vykonat nebo se nějak chovat. Atinsonová dále uvádí, že kontrolovat vlastní motivaci je nemožné. Farková uvádí stručné shrnutí významu motivace:

- Je příčina pohybu
- Je abstrakce v průběhu aktivace
- Je důsledkem změn stavu organismu
- Je určující při zaměřeném chování
- Je výkladem souvislostí duševního života
- Dává směr rozhodování v situacích volby<sup>35</sup>

Každý jedinec má odlišné důvody chování a je to právě motivace, která rozhoduje, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Zde je třeba zmínit vnější motivující podněty. Ty se dělí na popudy (vyvíjejí tlak na chování zevnitř) a pohnutky (vyvolávají tlak zvnějšku).<sup>36</sup> Mezi příčiny motivace patří

---

<sup>34</sup> ATKINSON, R. a kol. *Psychologie*. str. 348

<sup>35</sup> FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. str. 70

<sup>36</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. str. 13

fyziologické stavy mozku a těla, ale také kultura, ve které vyrůstáme, sociální interakce a jednání v našem okolí.

Sociální interakci a firemní kulturu lze nalézt v každé organizaci. To, jak organizace funguje uvnitř, se promítá do pracovní výkonnosti zaměstnanců a jejich ochoty na profesním vzdělávání. Tureckiová z pohledu pracovní motivace rozlišuje motivy: **přímé** (potřeba činnosti jako takové, potřeba kontaktu s lidmi, touha po moci, seberealizace, apod.) a **nepřímé** (mzda, potřeba uplatnění, potřeba jistoty).<sup>37</sup> Z toho plyne, že dobře motivovaní lidé, podniknou kroky, které povedou k uspokojení jejich potřeb. Aby jedinec (zaměstnanec) byl motivován, musí organizace vytvořit takové podmínky, kdy se stanou cíle organizace totožné (alespoň částečně) s cíli jedince. Teprve tehdy má organizace prospěch z uspokojování potřeb zaměstnance.

Při motivaci zaměstnanců ke vzdělávání, ale i při samotném vzdělávacím kurzu, ovlivňují samotnou motivaci motivační faktory. Ty jsou děleny na **motivující** a **demotivující**. Za motivující lze považovat finanční odměnu, kariérní postup, seberealizaci, apod. Demotivující jsou direktivní nařízení, zbytečnost vzdělávacího kurzu z pohledu zaměstnance, neuplatnitelnost zaměření školení na současnou pracovní pozici, apod. I u dobře motivovaného zaměstnance může motivace oslabit kvůli demotivujícím faktorům v průběhu vzdělávací akce. Jedná se především o nekvalitní práci lektora, nevhodné vzdělávací prostory, složení skupiny účastníků kurzu, zacílení kurzu se neshoduje s očekáváním, apod.

Zmíněné faktory nelze použít plošně z důvodu, že každý jedinec prožívá okolní faktory rozdílně. Co na někoho působí demotivačně, to druhý může brát jako výzvu. Pro někoho je silný stimulátor finanční odměna a kariérní růst, pro druhého svěřená důvěra nebo možnost seberealizace. V těchto bodech má nezastupitelnou roli vedení organizace, personální oddělení, ale především úroveň firemní kultury.

---

<sup>37</sup> Srov. TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. str. 57

Když zaměstnanec sdílí firemní kulturu, bere za automatické rozvíjet své znalosti, dovednosti a postoje. Další vzdělávání chápe nejen z pohledu organizace, ale i z pohledu vlastního rozvoje, kdy investuje sám do sebe (jazykové kurzy, kurzy s výpočetní technikou, rozvoj manažerských dovedností, apod.). Na pracovním trhu jsou zastoupeny organizace, které nemají rozvinutou firemní kulturu. Motivací zaměstnanců v těchto organizacích k dalšímu vzdělávání je pouze potřeba udržení si zaměstnání. Výsledky a přínos vzdělávací akce v takto nevhodných podmínkách jsou pro organizaci mizivé.

Organizace, která se chce rozvíjet, musí dokázat zaměstnance motivovat. Teprve tehdy budou investice do vzdělávání zaměstnanců pro organizaci přínosné. K pochopení motivace a jejího uplatnění mezi zaměstnanci může využít několik motivačních teorií. Např. **teorie instrumentální** (Taylor), **teorie zaměřené na obsah** (Maslow, Herzberg), **teorie zaměřené na proces** (Vroom, Adams, Locke, Porter).<sup>38</sup>

## 1.6 Definice evaluace

Definovat pojem evaluace je nutné kvůli jisté nevyjasněnosti obsahového významu. Původ termínu nalezneme v latinském slově *valere*, které vyjadřuje být silný, mít platnost, závažnost.<sup>39</sup> Překlad z anglického *evaluation* dá termíny určení hodnoty, ocenění. Takto definovaný pojem evaluace je nedostačující a může být i zavádějící, protože hrozí, že pojem evaluace bude chápán jenom jako hodnocení. Je nutné předložit komplexnější uchopení pojmu evaluace. Podrobnější definování pojmu najdeme u Clarkeho *„Evaluace je orientována na aktivitu (action oriented). Je vedena se záměrem determinovat hodnotu (value) nebo dopad (impact) politiky, programu, praxe,*

---

<sup>38</sup> Srov. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. str. 221

<sup>39</sup> Srov. SEBEROVÁ, A. *Evaluace školy*. str. 9



*intervence nebo služby, je vedena z pohledu tvorby doporučení nebo změny*<sup>40</sup>  
 Jiné definování pojmu najdeme v andragogickém slovníku „*Evaluace znamená totéž co hodnocení a oba pojmy se používají synonymně jako ekvivalent anglických termínů evaluation/assessment. Ve vědeckém pojetí je evaluace chápána jako hodnocení, které s pomocí exaktních metod stanovuje kvalitu a efektivitu určitých programů, procesů, dosahovaných výsledků a efektů, činností zúčastněných subjektů.*<sup>41</sup> Seberová k pojmu evaluace uvádí „*Evaluace je systematický proces cíleně zaměřený na určování a posuzování hodnoty a dopadu programů, institucí, politik, procesů, intervencí nebo služeb a jejich účastníků. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny.*“<sup>42</sup>  
 Pedagogický slovník nabízí tuto definici „*... Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, ...*“<sup>43</sup> Průcha podrobně vymezil předmětové hledisko evaluace. Jedná se o:

- Evaluace vzdělávacích potřeb
- Evaluace vzdělávacích programů
- Evaluace učebnic/didaktických textů
- Evaluace výuky (učení a vyučování)
- Evaluace edukačních prostředí
- Evaluace vzdělávacích výsledků
- Evaluace vzdělávacích efektů
- Evaluace škol/vzdělávacích institucí
- Evaluace alternativních škol
- Evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému
- Evaluace pedagogické vědy/výzkumu<sup>44</sup>

<sup>40</sup> CLARKE, A. In SMUTEK, M. *Evaluace sociálních programů*. str. 9

<sup>41</sup> PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. str. 98

<sup>42</sup> SEBEROVÁ, A. *Evaluace školy*. str. 14

<sup>43</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. str. 155

<sup>44</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. str. 22

Z uvedených definic je zřejmá šíře záběru pojmu evaluace a současně nemožnost přesně vyjádřit pojem evaluace v jedné definici tak, aby plně pokryla praxi evaluace. Jednoduchým shrnutím lze konstatovat, že evaluace poskytuje hodnotící informace v celé vzdělávací realitě. Je dobré vyzdvihnout body, ve kterých se autoři definic evaluace nejčastěji shodují:

- Hodnocení vzdělávacího projektu jako celku (včetně hodnocení přednášejícího)
- Efektivita výsledků včetně praktického uplatnění
- Získávání dat pro změnu ve vzdělávacích projektech

Vzhledem k zaměření rigorózní práce budou blíže vysvětleny evaluace vzdělávacích programů, evaluace výuky, evaluace vzdělávacích výsledků a evaluace vzdělávacích efektů.

**Evaluace vzdělávacích programů** je analytická činnost, která má podat informace o konkrétním kurzu. Určuje, zda obsah, prostředky a cíle naplňují očekávání autorů kurzu a jsou ve shodě s požadavky zadavatele kurzu. Programem je třeba chápat systém plánovaných aktivit, které tvoří funkční celek a sledují konkrétní cíl (vyučovací hodina, výukový blok, vzdělávací projekt, apod.). **Evaluace výuky.** Nejdříve je nutné pojem výuka definovat. Jedná se širší pojem, který zahrnuje jak činnost přednášejícího, tak činnost posluchače během vyučujícího procesu. K evaluaci výuky lze přistoupit s pohledu dvou skupin: objektivní a subjektivní<sup>45</sup>. Objektivní přístup hodnotí faktickou činnost během výuky (vystupování přednášejícího, chování posluchačů, použití výukových metod, apod.). Subjektivní přístup hodnotí výuku nejčastěji pohledem posluchačů (zajímavost přednášky, použití aktivizačních metod, uplatnění informací v praxi, apod.), ale také z pohledu přednášejícího (zpětná vazba od posluchačů). **Evaluace vzdělávacích výsledků** je nejčastěji užívaná evaluace. Jedná se o rozdíl mezi tím, co bylo posluchači během výuky předáno a tím, co si skutečně odnáší. Úroveň znalostí

---

<sup>45</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. str. 65

se určuje prostřednictvím testů, ústních zkoušek, praktické dovednosti, apod.). **Evaluace vzdělávacích efektů** úzce souvisí evaluací vzdělávacích výsledků. Jedna strana je mít teoretické znalosti, druhá strana je jejich uplatnění v praxi. Evaluace vzdělávacích efektů hodnotí přínos vzdělávání pro organizaci<sup>46</sup> (ekonomický, sociální, apod.).

### 1.6.1 Základní typy evaluace

Přístupů, konceptů, typů evaluace nabízí současná literatura mnoho, ale bohužel je často míchá dohromady. Nejčastěji je možné setkat se s názvem evaluace procesu. Přitom se jednotlivé typy liší podle sběru dat, zacílení, nakládání s daty a využití informací. Z důvodů vyjasnění pojmů, zde budou některé typy evaluace blíže představeny.

**Formativní a sumativní evaluace** – toto nejčastěji uváděné rozdělení se řídí jednak fází, ve které evaluace probíhá a jednak cílem, který je očekáván. Obě mají shodné kritérium, čas, kdy je evaluace realizovaná. **Formativní evaluace** má za cíl poskytnout zpětnou vazbu lidem, jejichž hlavním úkolem je zlepšit proces vzdělávání. Pomáhá nalézt lepší cesty k cíli. Dochází zde ke sběru dat, která mají identifikovat silná a slabá místa projektu vzdělávání. Na jejich základě se vyhodnocuje, zda je nutné přistoupit k nějakým změnám a tím zlepšit projekt pro budoucí účastníky.<sup>47</sup> Pokud jde o časové zařazení, tak je realizovaná v průběhu vzdělávací akce. **Sumativní evaluace** sleduje celkovou efektivitu vzdělávacího programu. Sleduje jak dosažené výsledky, tak dopady pro praxi. Výstupem je doporučení pro další směřování programu. Z časového hlediska probíhá po skončení celé akce. Z uvedené lze vyvodit, že formativní evaluace je orientována na samotnou vzdělávací akci, sumativní evaluace na její závěr.

---

<sup>46</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. str. 129

<sup>47</sup> Srov. CLARKE, A. *Evaluation Research. An introduction to Principles, Methods and Practice*. str. 6

**Tab. 1: Formativní a sumativní evaluace – srovnání**

	<b>Formativní evaluace</b>	<b>Sumativní evaluace</b>
<b>Cíloví příjemci informací</b>	Programový manažeři/praktici	Tvůrci, zadavatelé, veřejnost
<b>Zaměření sběru dat</b>	Vyjasnění cílů, identifikace výsledků	Implementace, měření výsledků
<b>Role hodnotitele</b>	Interaktivní	Nezávislá
<b>Metodologie</b>	Kvantitativní a kvalitativní	Důraz na kvantitativní
<b>Četnost procesu sběru dat</b>	Kontinuální	Omezená
<b>Procedury podávání zpráv</b>	Neformální, pomocí diskuzních skupin	Formální zprávy
<b>Četnost podávání zpráv</b>	Během fáze pozorování	Po dokončení

Zdroj: CLARKE, A. *Evaluation Research. An introduction to Principles, Methods and Practice.* str. 8

Tabulka nám ukazuje jasné odlišnosti mezi formativní a sumativní evaluací. U formativní evaluace jsou příjemci informací především tvůrci a plánovači projektu. Hodnotitel poskytuje zpětnou vazbu o problémech a to vždy kontinuálně. Hodnotitel využívá kvantitativní i kvalitativní metody. Sumativní evaluace primárně určuje efektivitu programu. Příjemcem sumativní evaluace je objednavatel a poskytuje mu data k rozhodování o budoucnosti programu. Stručně řečeno mu data poskytnou informaci, zda program funguje či nikoliv. U sběru dat dominují kvantitativní metody.

**Evaluace procesu a evaluace dopadu** – jsou další dva odlišné typy evaluace. **Evaluace procesu** je zaměřena na posuzování rozsahu, ve kterém došlo k implementaci programu dle předem daných kritérií. Zahrnuje hodnocení fungování programu a to periodicky. Cílem je detekovat odchylky od zamýšlených plánů, které mohou být v průběhu implantace programu

pozměněny.<sup>48</sup> **Evaluace dopadu** zkoumá vliv programu na chování účastníků vzdělávání v dlouhodobém horizontu.<sup>49</sup> Poskytuje informace, zda program uspěl nebo selhal, ale neposkytuje informace proč tomu tak je.

Další typy evaluace uvádí Clarke jako evaluaci front-end analýza, posouzení vyhodnotitelnosti, monitoring programu, evaluace samotné evaluace<sup>50</sup>, Seberová jako evaluace ex ante, evaluace on going a evaluace ex post<sup>51</sup>, Smutek jako průběžné a průřezové evaluace.<sup>52</sup>

Uvedené typy evaluace poskytují hodnotitelům podklady pro výběr výzkumných metod v různých evaluačních kontextech. Pomáhá jim zaměřit se co nejlépe na sledovaný cíl a vede je ke klíčovým otázkám.

## 1.6.2 Evaluační modely

Jednotlivé evaluační modely jsou ucelené a v některých směrech rozdílné přístupy k evaluaci. Proto je nutné před zvolením konkrétního modelu přesně vědět, co chceme zjistit a teprve na tomto základě vybrat nejvíce vyhovující model. Nejvhodnější je přesné stanovení kritérií toho, co chceme zjistit. Na to navazuje zvolený typ modelu a na zvolený typ modelu navazuje zvolená metoda. Výběr je závislý na typu vzdělávací akce, délce akce, rozsahu poznatků, stanoveném cíli, zkušenostech lektorů, apod.<sup>53</sup> Nejčastěji citovaným hodnocením přínosu vzdělávání, na které ostatní modely ve velké míře navazují, je Kirkpatrickův model. Z tohoto důvodu je popisu Kirkpatrickovu modelu věnována zvýšená pozornost.

---

<sup>48</sup> Srov. SEBEROVÁ, A. *Evaluace školy*. str. 30

<sup>49</sup> Srov. SEBEROVÁ, A. *Evaluace školy*. str. 30

<sup>50</sup> Srov. CLARKE, A. *Evaluation Research. An introduction to Principles, Methods and Practice*. str. 14

<sup>51</sup> Srov. SEBEROVÁ, A. *Evaluace školy*. str. 32

<sup>52</sup> SMUTEK, M. *Evaluace sociálních programů*. str. 51

<sup>53</sup> VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. str. 137

### 1.6.2.1 Kirkpatrickův model

Jedním z efektivních nástrojů pro evaluaci je model, který vytvořil Donald L. Kirkpatrick v 60. letech 20. století. Model byl primárně určen pro potřeby firemního vzdělávání, ale s různými modifikacemi je jeho užití pestřejší. Proto patří mezi nejznámější a nejvyužívanější modely evaluace. Práce byla poprvé zveřejněna v Kirkpatrickově disertační práci.

Podle Kirkpatricka by měl plán evaluace začít stanovením toho, čeho chceme dosáhnout. Dále je potřeba stanovit průběh událostí, které nás povedou ke stanovenému cíli. To znamená určit znalosti, dovednosti a postoje nutné k jeho dosažení. Cílem Kirkpatrickova modelu je zjistit, co vzdělávací akce přinesla účastníkům a jak hodnotí akci jako celek.<sup>54</sup>

Kirkpatrick identifikoval čtyři úrovně evaluace, které vždy navazují na úroveň předchozí. Nutné je předchozí úroveň vždy ukončit. Jedná se o úrovně: reakce, učení, chování, výsledky.

**Obr. 1: Kirkpatrickův model evaluace**



Zdroj: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>, upravil autor.

<sup>54</sup> Srov. KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. str. 26

**I. úroveň – reakce** – tato úroveň zjišťuje spokojenost se vzdělávací akcí a poskytuje data pro případné zlepšení vzdělávací akce do budoucna. Reakce je nejsnáze zjistitelným aspektem evaluace. Každý účastník na probíhající kurz neustále reaguje, mnohdy i nevědomě. Mezi reakce patří veškeré verbální a neverbální projevy, komentáře, apod. Odpovídá na otázku: líbila se jim akce? Současně ukazuje účastníkům akce zájem lektorů a zadavatelů o dosažení co nejkvalitnějších výsledků a to i do budoucna pro další účastníky vzdělávací akce.<sup>55</sup> Klíčovým faktorem této úrovně je lektor, který významně ovlivňuje účastníky kurzu. Reakce účastníků se měří jako zpětná vazba na konci akce. Nejčastěji se používá metoda pozorování, dotazování nebo dotazníků. Kirkpatrick definoval několik doporučení pro správnou evaluaci první úrovně. Předně by měl mít evaluátor jasno v tom, co se chce v této úrovni dozvědět. Doporučuje v dotazníku užívání pětiúrovňové škály možných odpovědí (dvě možnosti by měly být odpovědi pozitivní, dvě negativní a jedna neutrální).

Reakce je úzce spojena s motivací se učit. Zde lze sledovat různé motivátory, které mají vliv na další průběh učení. Proto je nutné, aby při plánování vzdělávacího kurzu byly zohledněny potřeby účastníků vzdělávání. Poté lze očekávat, že reakce na I. úroveň budou vesměs pozitivní (zde můžou na hodnocení negativně působit např. účastníci kurzu). Je ovšem nutné připustit možnost, že ne každý kurz, byť je kvalitně připravený, musí vzbuzovat pozitivní reakce.

**II. úroveň – učení** – tato úroveň měří znalosti, které si účastníci osvojili. Snaží se získat odpověď na otázku: naučili se to? Úroveň II. poskytuje zpětnou vazbu účastníkům akce i lektorům o změnách ve znalostech, dovednostech a postojích. Zjišťuje, zda došlo k naplnění vzdělávacích cílů. Tato úroveň je důležitá s ohledem na to, že poskytuje data dříve, než úroveň III. V případě, že

---

<sup>55</sup> Srov. KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. str. 27

by nedošlo k osvojení nových znalostí a postojů je zde prostor na včasné korekce obsahu, použitých metod, apod.<sup>56</sup>

Úroveň učení přímo navazuje na úroveň reakce. S odmítavým postojem k programu v první fázi spojeném s negativním hodnocením, se sníží kvalita vstupů, na kterou navazuje úroveň učení. I zde je třeba vedle kvality programu věnovat pozornost motivaci. Účastník kurzu musí vidět spojitost mezi získanými znalostmi a následnou odměnou (kariérní růst, zvýšení platu, apod.).

**III. úroveň - chování** – evaluace chování zjišťuje transfer naučených znalostí a postojů do praxe. Dává odpověď na otázku: použili to v praxi? Zmíněná evaluace je prováděna po určitém časovém období (týdny, měsíce, roky). Různá časová období evaluace chování reflektují různé typy získaných poznatků. Některé dovednosti nebo postoje vyžadují delší časový horizont pro jejich implementaci do pracovního procesu. Cílem je zjistit, zda vzdělávací akce měla dlouhodobí efekt a zda byla pro praxi opravdu přínosná. Kirkpatrick uvádí čtyři body, které mohou chování pozitivně ovlivnit. Pracovník:

- Musí mít touhu po změně
- Musí vědět, co a jak má dělat
- Musí mít vhodné podmínky pro práci
- Musí dostávat řádnou odměnu za práci<sup>57</sup>

Evaluace třetí úrovně je oproti předcházejícím fázím časově náročnější a zároveň klade vyšší nároky na zdroje lidské i materiální. Dle Kirkpatrickova by měla probíhat před i po školení, a to opakovaně.

V praxi lze nalézt situace, kdy kvalitně připravená vzdělávací akce nepřináší potřebné výsledky z důvodů organizačních nedostatků ve firmě,

---

<sup>56</sup> Srov. KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. str. 42

<sup>57</sup> KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. str. 23



neochoty či neschopnosti nadřízených.<sup>58</sup> V této úrovni vstupují do evaluace nové vstupy, různé bariéry v práci ze strany organizace, které vzdělavatel nemůže dost dobře ovlivnit (u externího lektora se jedná o věc zcela nemožnou).

**IV. úroveň – výsledky** – tato úroveň poskytuje data o vlivu vzdělávací akce na podnikové výsledky. Odpovídá na otázku: došlo k efektivní změně v organizaci? Je namáhavé a časově náročné prokázat vliv vzdělávání na produktivitu firmy. Často se stane, že není v možnostech evaluátora prokázat, že příčinou změny je absolvování vzdělávací akce.<sup>59</sup>

Úroveň výsledky je završením celého evaluačního procesu a závěrečnou fází učení. Zpětná vazba v podobě výsledků poskytuje data, zda program naplňuje cíle organizace. Na jejich základě lze změnit vzdělávací program tak, aby co nejvíce korespondoval s cíli organizace. Při zohlednění těchto informací lze chápat poslední IV. úroveň současně jako určitou před úroveň (vstup) do I. úrovně. Výsledky obsahující znalosti a praktické zkušenosti zaměstnanců poskytují ideální východisko pro korekci nedostatků v předešlém kurzu. Kurz se tak pohybuje po spirále dosahujíc stále vyšší kvality.

U Kirkpatrickova modelu lze sledovat jeho precizní návaznost jednotlivých kroků. Bez dosažení předešlé úrovně nelze pokračovat k další úrovni. Vždy je zde vstup, který vyvolává určitou reakci, průběh a výstup v podobě výsledku. Lze si jen těžko představit, že by nějaká úroveň mohla být přeskočena. V tom tkví „výjimečnost“ Kirkpatrickova modelu.

#### **1.6.2.2 Hamblinův model**

Dalším často používaným model evaluace je Hamblinův model. Při srovnání s Kirkpatrickem lze nalézt shodu mezi jejich evaluačními modely.

---

<sup>58</sup> Srov. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. str. 164

<sup>59</sup> Srov. KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. str. 63

Anthony Crandell Hamblin převzal od Kirkpatricka první tři úrovně a poslední čtvrtou pozměnil. Kvůli získání podrobnějších dat ji rozdělil na úroveň organizace a úroveň konečné hodnoty. Hamblin však připouští, že obě úrovně mohou za určitých okolností splynout v jednu.<sup>60</sup> I když by oba modely měly být téměř shodné, po bližším prozkoumání je zjevné, že Hamblin k jednotlivým úrovním zaujímá odlišný přístup.

Hamblinův model chápe evaluační proces jako celek složený z příčin a následků, které jsou vzájemně propojeny a navazují na sebe. Vzdělávací akce vede k reakcím, dochází k procesu učení, jsou vyvolány změny postojů a pracovního chování. Změny pracovního chování ovlivňují vývoj organizace a dochází ke změnám, které jsou důležité pro dosažení dlouhodobých cílů. Hamblinova metoda poukazuje na důležitou skutečnost, a to, že proces může být narušen. Za narušení lze považovat: účastník akce nereaguje na vzdělávání tak, jak bylo očekáváno; osvojené poznatky nedokáže přenést do praxe; své návyky negativně změnil po absolvování kurzu z důvodu špatného pochopení nových poznatků; apod. V těchto případech má evaluátor klíčovou roli, aby včas rozpoznal narušení procesu, vyhodnotil, co narušení způsobilo a jak co nejefektivněji zjednat nápravu.<sup>61</sup>

**I. úroveň – reakce** – tato úroveň zjišťuje reakce účastníků vzdělávací akce na její obsah, použité metody a didaktické pomůcky, lektora, organizační záležitosti, prostředí, apod. Mezi reakce patří veškeré verbální a neverbální projevy. V této úrovni má klíčovou roli lektor, jeho zkušenosti, odborné znalosti, kompetence. V případě jeho negativního vlivu na účastníky akce, dochází k ohrožení celého vzdělávacího projektu. Reakce mnohdy ovlivňují i vnitřní faktory. Jsou to: zdravotní stav (bolest hlavy, nemoc), předsudky (věk lektora, pohlaví, apod.), ale také negativní zkušenost z jiných vzdělávacích akcí. Hamblin uvádí dva typy evaluace: **nesystematická** – probíhá v průběhu

---

<sup>60</sup> Srov. HAMBLIN, A. C. *Evaluation and Control of Training*. str. 14

<sup>61</sup> Srov. HAMBLIN, A. C. *Evaluation and Control of Training*. str. 15

akce, kdy lektor sleduje projevy účastníků. **Systematická** – provádí se např. formou dotazníků po ukončení jednotlivých bloků kurzu.

**II. úroveň – učení** – tato úroveň poskytuje data o tom, co se účastník kurzu naučil. Učení přímo závisí na reakcích. Pokud jsou reakce negativní, s největší pravděpodobností dojde k selhání na úrovni učení. Pozitivní reakce jsou proto velice důležité pro další pokračování vzdělávací akce. Učením jsou rozvíjeny znalosti, dovednosti a postoje, které jsou ověřovány formou testů, dotazování, apod.

**III. úroveň – chování** – tato úroveň zjišťuje, zda účastník dokáže nové znalosti, dovednosti a postoje uplatnit v praxi. I tato úroveň je závislá na předešlých úrovních. Může zde dojít k narušení procesu i přesto, že předešlé úrovně byly úspěšné (účastník nedokáže osvojené znalosti přenést do praxe, apod.). V této úrovni, na základě stanovených cílů, dochází k prvnímu hodnocení úspěšnosti vzdělávací akce.

**IV. úroveň - organizace** – tato úroveň zjišťuje nejen to, zda došlo k pozitivním změnám u účastníků vzdělávací akce, ale především, zda došlo ke změnám u jejich spolupracovníků, kteří se vzdělávací akce neúčastnili. Podle Hamblina mohou účastníci vzdělávacích akcí významně změnit přístup ostatních zaměstnanců organizace a tím zvýšit celkovou efektivitu akce. Může se jednat o změnu v pracovním postupu, snížení absencí, apod.

**V. úroveň – konečné hodnoty** – tato úroveň poskytuje data o celkovém přínosu pro organizaci. Zda došlo k očekávaným změnám v organizaci a zda se tyto změny v globálu projeví kladně ve výsledcích organizace.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Srov. HAMBLIN, A. C. *Evaluation and Control of Training*. str. 15 - 25

### 1.6.2.3 Kaufmanovo pětistupňové hodnocení

Kaufman, Keller a Watkins rozšířili metodu hodnocení Kirkpatricka o kritérium společenského přínosu pod názvem OEM (Organizational Elements Model). Dle jejich názoru se Kirkpatrickův model zaměřuje pouze na vyhodnocení výsledků vzdělávání a jejich vliv na organizaci. Kdežto zodpovědnost za společenské následky je přehlížena. OEM metoda zahrnuje čtyři úrovně analýzy.

**I. úroveň – audit** – je použit výhradně na vstupu. Hledá možnosti snižování nákladů mezi starými a novými zdroji.

**II. úroveň – produkty** – produkty jsou stavebními kameny výrobků nebo služeb v rámci organizace, které přispívají k celkové prosperitě.

**III. úroveň – výstupy** – produkty a služby, které jsou dodávány zákazníkům.

**IV. úroveň – výsledky** – hodnota výstupů (výrobky či služby) doručených zákazníkům a společenská reakce.<sup>63</sup>

Samotný model obsahuje šest úrovní, které jsou v některých bodech shodné s Kirkpatrickem, ale je zde možné sledovat rozšíření o nové přístupy. Zdůrazňuje, že náklady mohou být zkoumány v každé fázi a poté lze realizovat případná opatření. OEM je dynamická šablona, která může být použita k identifikaci dopadu organizační opatření na všech úrovních.

**I. úroveň - vstupní** - podobně jako model Kirkpatricka, ale je rozšířen o účelnost, vhodnost a příspěvky užitých metod a prostředků.

---

<sup>63</sup> TAPOMOY, D. *Managing Human Resources & Industrial Relations*. str. 309

**II. úroveň – proces** – je zde podobnost z úrovní reakce u Kirkpatricka, ale je rozšířena o analýzu, která určí oprávněné provedení zásahu z hlediska dosažení stanovených cílů.

**III. úroveň – mikro (akvizice)** – zkoumá individuální kompetence a mistrovství.

**IV. úroveň – mikro (výkon)** – tato úroveň zkoumá využití znalostí a dovedností. Důraz je kladen spíše na uplatnění než na přenos dovedností a znalostí.

**V. úroveň – makro** – zaměřuje se na výsledky, zjišťuje přínos a prospěch pro organizaci.

**VI. úroveň – mega** – poslední úroveň je zaměřena na společenské výstupy.<sup>64</sup>

#### 1.6.2.4 Warr Bird Rackhamův model

Peter Warr, Michael Bird a Neil Rackham vyvinuli čtyř úrovnový model pro podnikové vzdělávání pod zkratkou, která je tvořena počátečními písmeny jednotlivých úrovní; CIRO model. Jak bude patrné níže, jednotlivé úrovně nejsou vzájemně provázané, jako tomu bylo např. u Hamblina. Jednotlivé úrovně se zaměřují určitým, na ostatních úrovních nezávislým směrem

**I. úroveň – context evaluation – kontext hodnocení.** Hodnocení v této fázi zahrnuje přezkoumání a vyhodnocení požadavků na vzdělávání včetně určení individuálních vzdělávacích potřeb. Skládá se z cílů konečných (identifikuje deficit znalostí, které je možné vzděláváním odstranit), cílů přechodných (změny v pracovním výkonu), cíle okamžité (určení nových znalostí a dovedností nezbytných pro dosažení přechodných cílů).

---

<sup>64</sup> Srov. TAMKIN, P., YARNALL, J. KERRIN, M. *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation.* str. 6

**II. úroveň – input evaluation – hodnocení vstupů.** Hodnocení vstupů spočívá v určení toho, zda zvolená metoda vzdělávání je vhodná pro konkrétní vzdělávací akci a povede k vytyčenému cíli.

**III. úroveň – reaction evaluation – hodnocení reakcí.** Tato úroveň zjišťuje reakce účastníků vzdělávací akce. Tato úroveň je podobná úrovni reakci, kterou prezentoval Kirkpatrick a Hamblin.

**IV. úroveň – outcome evaluation – hodnocení výstupů.** Hodnocení výstupů zahrnuje následující kroky:

- Určení cílů vzdělávání
- Výběr nebo vytvoření nástrojů hodnocení nebo měření
- Použití nástrojů hodnocení
- Stanovení a zhodnocení výsledků<sup>65</sup>

#### **1.6.2.5 Pětiúrovňový ROI model**

Jack Philips vytvořil hodnocení vzdělávací akce se zaměřením na návratnost investice. ROI (Return on Investment) model je do jisté míry srovnatelný s Kirkpatrickem, ale přidává pátou úroveň. Srovnává finanční výhody školící akce s náklady na akci.

**I. úroveň – reakce a plán implementace** – měří spokojenost účastníků s akcí a jejich představy o vzdělávací akci.

**II. úroveň – učení** – vlastní vzdělávací akce, na jejímž konci se zjišťuje úroveň osvojených znalostí dovedností a postojů. Získaná data lze uplatnit na zlepšení akce.

---

<sup>65</sup> Srov. CLEMENTS, P., JONES, J. *The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes.* str. 166.  
SAMUEL, A., MALONE. *Learning about Learning. An A-Z training and development tools and techniques.* str. 52

**III. úroveň – aplikace naučeného v praxi** – využití nových znalostí, dovedností a postojů při pracovní činnosti.

**IV. úroveň – obchodní výsledky** – srovnání výsledků organizace z období před školením a po něm. Obchodní výsledky jsou hodnoceny pomocí opatření, jako je kvalita, náklady, čas a spokojenost zákazníků.

**V. úroveň – návratnost investic** – měří přínosy školení oproti nákladům na školící akci. Propočítává zvýšení výkonnosti účastníka akce.<sup>66</sup>

#### **1.6.2.6 KPMT model**

Paul Kearns a Tony Miller prezentovali vlastní model evaluace v roce 1997 pod názvem vzniklým z počátečních písmen jejich jmen. KPMT metoda klade pregnantně stanovený cíl za důležitou součást hodnocení školící akce. Poukazují na důležitost školení, které může organizacím přinést pouze přidanou hodnotu, především u organizací, které účinně nevyužívají příležitosti na trhu. KPMT model začíná identifikací obchodní potřeby. Důraz je kladen na vyjasnění obchodních potřeb před potřebami účastníků vzdělávací akce.

**I. úroveň** – diskuze o potřebách podniku

**II. úroveň** – návrh konkrétních školení

**III. úroveň** – rozhodnutí o skutečné odborné přípravě

**IV. úroveň** – dodržení závazku

**V. úroveň** – vyhodnocení

**VI. úroveň** – zpětná vazba ve formě výsledků

Kearns a Miller pohlízejí na úspěšnost školící akce primárně z pohledu tvrdých dat organizace (počet zákazníků a jejich spotřeba).<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Srov. TAMKIN, P., YARNALL, J. KERRIN, M. *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation.* str. 8

<sup>67</sup> Srov. TAMKIN, P., YARNALL, J. KERRIN, M. *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation.* str. 8-9

Tab. 2: Porovnání různých modelů evaluace

Porovnání různých modelů evaluace						
Kirkpatrick	Hamblin	OEM model	ROI model	KPMT model	CIRO model	
reakce	reakce	vstup	reakce	dizkuze o potřebách podniku	kontext hodnocení	
učení	učení	proces	učení	návrh konkrétních školení	hodnocení vstupů	
chování	chování	mikro (akvizice)	využití v praxi	rozhodnutí o skutečné konkrétní přípravě	hodnocení reakcí	
výsledky	organizace	mikro (výkon)	obchodní výsledky	dodržení závazku	hodnocení výstupů	
	konečné hodnoty	makro	návratnost investic	vyhodnocení		
		mega		zpětná vazba ve formě výsledků		

Zdroj: autor



Je zjevné, že jednotlivé evaluační modely se v určitých bodech překrývají (reakce účastníků, samotná vzdělávací akce). U některých bodů lze vidět značné rozdíly. Například u Hamblinova modelu na sebe jednotlivé úrovně navazují a bez úspěšného ukončení dané úrovně nelze přejít k další. Oproti tomu CIRO model má menší provázanost jednotlivých úrovní. CIRO model je např. zaměřen jen na použité vzdělávací metody a přehlíží vliv prostředí, který může významně ovlivnit vzdělávací akci.

Rozdílnost evaluačních modelů klade nároky na organizaci, aby si před zvolením konkrétní metody jasně určila, co chce zjistit a stanovila jasná kritéria. Při výběru nejvhodnější metody musí také zvážit, že každá metoda má své výhody a nevýhody. Při nevhodně zvolené metodě nezískají data, která očekávali. Při výběru metody ovlivňují rozhodnutí finanční náklady, časová náročnost, počet účastníků, apod.

## **1.7 Shrnutí první části**

Celoživotní učení je oblast, která v celosvětovém měřítku prochází velkým rozvojem. Představitelé států postindustriálních společností si jsou vědomi nutnosti vzdělávání lidských zdrojů, bez kterých by ekonomický růst nebyl udržitelný. Jsou vypracovávány a přijímány různé dokumenty na národních a nadnárodních úrovních. Při bližším srovnání těchto dokumentů si nelze nepovšimnout, že jsou zaměřeny na státní celky a jednatelce je v nich opomíjen. Přitom právě v otázce vzdělávání by měla být součinnost jednatelce a společnosti na prvním místě.

Každé vzdělávání dospělé osoby je spojené s nároky, se kterými se musí každý jedinec vyrovnat. V okamžiku kdy nároky převyšují schopnosti jedince překonat je nebo ho stojí mnoho energie, začnou na něj působit nepříznivé faktory a proces učení bude citelně ovlivněn. Naopak čím snadnější bude zdolávání překážek, tím efektivnějších výsledků lze dosáhnout.

Společnost sice může použít, a používá, sociální intervenci, která má však svá úskalí, ale pokud jedinec není danému přístupu nakloněný, byť je pro jeho prospěch, výsledky vzdělávání nenaplní očekávání. O úskalích užívání sociální intervence svědčí její odmítání v institucionalizované podobě a vyvolání odborné diskuze o možnostech a hranicích sociální intervence.<sup>68</sup> Z tohoto hlediska se jeví jako důležitý směr podpora (uznání získaných znalostí, možnost získat certifikát, apod.) informálního vzdělávání. Předně do něj člověk vstupuje dobrovolně, a tudíž je pro danou oblast zájmu silně motivován. V případě, kdy ve studiu uspěje a má možnost nabyté znalosti uplatnit, tak je pravděpodobné, že znalosti bude chtít prohloubit a rozšířit. Poté se mu otevírá možnost volby formálního nebo neformálního studia, ale opět s podstatným faktem, že do něj jedinec vstupuje dobrovolně a pozitivně motivován. Dobrovolnost a pozitivní motivace zaručují, že proces vzdělávání je pojímán spíše jako druh zábavy, a dotyčným nehrozí nepříznivé faktory ovlivňující učení, jako jsou stres, deprese, apod. Proto je žádoucí brát na zřetel fakt, že dospělí lidé, kteří se chtějí vzdělávat, očekávají takové vzdělání, které jim přinese potřebné znalosti i zábavu.<sup>69</sup> Jedině tímto přístupem lze dosáhnout žádoucích výsledků v rozvoji dospělých jedinců a maximálně eliminovat nepříznivé faktory, které mohou mít na vzdělávání, ale také na život jedince negativní vliv. Zde je potřeba vyslovit důležitou otázku. Je dospělému jedinci nabízeno vzdělávání, které by plnilo funkci zábavy? Odpověď zní, není. Většina vizí z memorand a usnesení zůstal pouze v teoretické podobě a v běžné praxi se s nimi není možno setkat nebo jen v omezené míře. K nedostatečně využívaným teoretickým poznatkům v praxi je nutné připočítat změny, které situaci dělají ještě obtížnější.

Zvýšená rychlost změn ve společnosti ukazuje na potřebu vzdělávání dospělých jedinců. S tím je spojena potřeba měřit efektivnost vzdělávání. Především reálný přínos pro konkrétního jedince (účastníka vzdělávací akce), organizaci a společnost. K tomu slouží evaluace vzdělávacích akcí. Bez evaluace by chyběla organizátorům vzdělávání, designerům, ale i zadavatelům,

---

<sup>68</sup> Srov. LEVICKÁ, J. *Teoretické aspekty sociální práce*. str. 78

<sup>69</sup> Srov. PIROHOVÁ, I. LUKÁČ, E. *Vzdělávání dospělých v poznatkovo orientované společnosti*. str. 289

tolik potřebná zpětná vazba. Evaluace se prostřednictvím různých modelů zaměřuje na efektivnost vzdělávací akce z různých směrů. Zásadní roli, jakou z mnoha metod si zadavatel vzdělávací akce vybere, má sledovaný cíl. Sebe lepší vzdělávací akce nemusí přinést očekávaný výsledek. Příčinou může být špatná motivace zaměstnanců ke vzdělávání, vzdělávací program nerefluktující potřeby organizace, nedostatečný přenos osvojených znalostí do praxe, apod.

## 2 Profesní vzdělávání příslušníků justiční stráže

Vězeňská služba České republiky byla zřízena zákonem České národní rady č. 555/1992 Sb. o Vězeňské službě a justiční strážích České republiky. Ve Vězeňské službě ČR pracují zaměstnanci ve služebním poměru (příslušníci vězeňské a justiční stráže) a zaměstnanci v pracovním poměru. Ve služebním poměru jsou zaměstnáni příslušníci, jejichž pracovní právní vztah se řídí zákonem č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů. Vzdělávání zaměstnanců Vězeňské služby České republiky vychází ze zákona č. 218/2002 Sb., o službě státních zaměstnanců ve správních úřadech. V roce 2006 vstoupila v platnost nová Pravidla o vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech. Pravidla obsahují rovněž vymezení užitých pojmů:

- Vstupní vzdělávání – vzdělávání, které zprostředkovává zaměstnancům základní informace o státní správě a zabezpečuje osvojení základních dovedností a znalostí, včetně seznámení s příslušnými předpisy.
- Prohlubující vzdělávání – vzdělávání realizované zpravidla po ukončení vstupního vzdělávání průběžně po celou dobu trvání zaměstnaneckého vztahu v souladu s požadavky stanovenými pro výkon činností na místě, které zaměstnanec zastává.
- Vzdělávací program – organizovaný a ucelený sled vzdělávacích akcí např. v podobě samostatných kurzů nebo odborných vzdělávacích modulů.

Co se týče struktury vzdělávání zaměstnanců (příslušníků) Vězeňské služby, zahrnuje dva stupně. Jedná se o vstupní vzdělávání a prohlubující vzdělávání. **Vstupní vzdělávání** je zajišťováno nástupním kurzem, kde jsou příslušníkům vězeňské a justiční stráže předávány odborné teoretické i praktické informace potřebné k výkonu jejich práce. **Prohlubující vzdělávání** se zaměřuje na rozvoj konkrétních dovedností nezbytných pro výkon služby.

Jedná se o jazykové kurzy, kurzy asertivity, kurz sebeobrany, apod. Pro specifické potřeby Vězeňské služby ČR bylo v roce 2010 vydáno nařízení generálního ředitele Vězeňské služby NGŘ č. 55/2010 o vzdělávání ve Vězeňské službě ČR. Struktura vzdělávání byla shrnuta do následných stupňů:

- Vstupní vzdělávání
  - 1. úvodní
  - 2. následné
- Prohlubující vzdělávání
  - 1. manažerské
  - 2. jazykové
  - 3. v dalších oborech, odbornostech nebo oblastech<sup>70</sup>

U prohlubujícího vzdělávání jsou ve Čl. 21 specifikovány podmínky ukončení odborného vzdělávání. „(1) Na závěr specializačního kurzu, školení, semináře, e-learnigového studia nebo jiné formy odborného vzdělávání jsou posluchači povinni prokázat teoretické znalosti a praktické dovednosti získané v průběhu absolvování vzdělávacího modulu či vzdělávacího programu. Za způsob hodnocení, obsah a formu závěrečného ověření vědomostí a dovedností zodpovídá vedoucí kurzu s příslušnými lektory nebo externími vzdělávacími subjekty, jež zajišťovaly danou vzdělávací aktivitu. O prokázání vědomostí a dovedností posluchači zpravidla obdrží osvědčení.

(2) O úspěšném absolvování specializačního kurzu, školení nebo jiné formy odborného vzdělávání ředitel Institutu vzdělávání vydá rozhodnutí, které se doručuje řediteli příslušné organizační jednotky nebo řediteli odboru personálního.“<sup>71</sup>

Veškeré vzdělávání příslušníků je realizované v Akademii vzdělávání Vězeňské služby České republiky ve Stráži pod Ralskem. V Akademii se na vzdělávání podílejí specialisté z různých odvětví. Setkávají se zde specialisté

---

<sup>70</sup> NGŘ č. 55/2010 Čl. 3

<sup>71</sup> NGŘ č. 55/2010 Čl. 21

na služební problematiku, odborníci z humanitně zaměřených oborů a zkušení praktici, kteří působili řadu let ve věznicích. Akademie vedle interních specialistů využívá i odborníky z jiných resortů státní správy. Jedná se především o zaměstnance z Policie ČR, Celní správa ČR a Hasičský záchranný sbor ČR. Takto různorodě zajištěný lektorský tým dává dobrý výchozí bod pro vzdělávání příslušníků.

## 2.1 Požadavky kladené na příslušníka JS

Vězeňská služba ČR má detailně rozpracované požadavky na všechny zaměstnance. Jsou uvedeny v seznamu funkcí a jejich požadovaných profilů. Příslušníci JS jsou rozděleni na Oblastního velitele, Velitele místní jednotky JS a příslušníka JS. **Oblastní velitel** – odborné znalosti a dovednosti manažera organizace státní správy při moderním řízení lidských zdrojů odpovídajícím poměrům v zemích EU. **Velitel místní jednotky JS** – odborné znalosti a dovednosti manažera v ozbrojené složce při uplatnění moderních přístupů řízení lidských zdrojů – schopnost vést, organizovat, řídit, kontrolovat a hodnotit podřízené, vhodný styl komunikace s podřízenými i s pracovníky soudu, ministerstva a státního zastupitelství, vhodný přístup k veřejnosti, schopnost empatie a zachování profesní etiky, práce na PC, jazyková vybavenost, ochota k aktivnímu sebevzdělávání, zdravý životní způsob. **Strážný JS** – odborné znalosti a dovednosti příslušníka ozbrojené složky, schopnost neagresivní komunikace, dodržování a prosazování zákonnosti, chování a vystupování dle pravidel profesní etiky, udržování fyzické zdatnosti, zdravý životní způsob.<sup>72</sup>

Aby mohla Vězeňská služba garantovat společnosti nejvyšší možnou kvalitu příslušníků, jsou požadavky na ně kladeny periodicky prohlubovány odborným vzděláváním. Proto lze uvést další požadavek kladený na příslušníka

---

<sup>72</sup> Srov. PAUKERTOVÁ, J. *Analýza koncepce vzdělávání zaměstnanců VS ČR*. str. 68

a tím je povinnost účastnit se kurzů prohlubujícího vzdělávání, který zpravidla určuje ředitel spádové věznice v součinnosti s oblastním velitelem JS.

## 2.2 Nabídka kurzů

Kurzy jsou vytvářeny na základě vyhodnocení aktuálních potřeb. V rozmezí let 2010 až 2016 Akademie Vězeňské služby ČR nabízela 125 specializačních kurzů. Lze tam nalézt kurzy zacílené pro příslušníky JS, příslušníky Vězeňské stráže, důstojníky ozbrojené složky, pedagogické pracovníky, psychology, apod.

Každý kurz obsahuje konkretizující informace: kód kurzu, název kurzu, určení kurzu, cíl kurzu, obsah kurzu, délka trvání kurzu.<sup>73</sup> Vzhledem k zaměření předkládané práce budou dále představeny specializační kurzy pro prohlubující vzdělávání příslušníků JS. Uvedeny jsou pouze kurzy, které trvají několik dní. Školení v řádu několika hodin uváděna nejsou. Následuje přehled kurzů zveřejněný na stránkách akademie VS ČR:

### **Specializační kurz pro velitele místní jednotky JS**

**Určení kurzu:** Kurz je určen pro velitele místní jednotky JS ČR a jejich zástupce.

**Cíl kurzu:** Cílem tohoto kurzu je rozšíření jejich znalostí z oboru psychologie, práva, managementu a služební problematiky, protože pracují na úrovni středního managementu a jsou ve styku s veřejností. Poznatky získané v tomto kurzu by měly přispět k usnadnění a zároveň ke zkvalitnění jejich práce.

**Obsah kurzu:**

---

<sup>73</sup> [http://www.akademievs.cz/\\_vzdelavani/kurzy/003-I.htm](http://www.akademievs.cz/_vzdelavani/kurzy/003-I.htm)

## 1. týden:

- Vybrané okruhy psychologie:
- osobnost a její zvláštnosti
- temperament
- obranné frustrační mechanismy a jejich funkce
- reakce člověka v náročných životních situacích
- Komunikace: pojem, druhy komunikace a jejich efekty
- zásady úspěšné komunikace
- Vybrané okruhy z managementu
- řízení a vedení lidí
- profesní etika
- motivace a demotivace lidí v organizaci
- osobnost manažera a jeho schopnosti
- Vybrané problémy z práva
- soudní řád
- trestní řád
- ustanovení zákona č. 555/92 o VS a JS ČR
- Odhalování vnášení a držení nebezpečných předmětů do budov soudů
- Sebeobrana a relaxační postupy
- Služební příprava
- Exkurze do VV ve Stráži pod Ralskem

## 2. týden:

- Sociálně psychologický výcvik zaměřený na sebepoznání, sebereflexi a komunikaci
- Akční postupy – modelové situace: vyklizení soudní síně, transport peněz, výkon soudního rozhodnutí



**Délka trvání kurzu:**

Rozsah vyučování v každém týdnu je 32 hod, celkově tedy 64 vyučovacích jednotek.

**Specializační kurz romské problematiky**

**Určení kurzu:** Tento kurz je určen vedoucím oddělení a jejich zástupcům (zejména vedoucím oddělení V a JS, VTOS, VV, PaS), vrchním inspektorům strážní služby a jejich zástupcům inspektorům strážní služby, inspektorům strážní služby (psvodům), strážným 2. třídy (psvodům), strážným, dozorcům, strážným u vchodu do střežených objektů VS ČR, velitelům místní jednotky JS, strážným JS, speciálním pedagogům, psychologům, vychovatelům, sociálním pracovníkům, lektorům instruktorům, dozorcům 1. třídy VV, vychovatelům terapeutům, učitelům (vedoucím ŠVS), učitelům ŠVS, mistrům odborné výchovy, pracovníkům oddělení prevence a stížností.

**Cíl kurzu:** Hlavním cílem tohoto kurzu je uvedení do romské problematiky, protože romská mentalita je natolik odlišná, že její neznalost může zapříčinit mnohé neshody v soužití s Romy. V prostředí věznic najdeme poměrně velký počet Romů, proto je nezbytné vybavit vězeňský personál alespoň základními vědomostmi z oblasti romské problematiky.

**Obsah kurzu:**

- Historie a její vliv na mentalitu Romů
- Osobnost romského dítěte
- Specifika romské rodiny
- Vzdělávání Romů a jeho problémy
- Strach jako motiv jednání Romů
- Vyjednávání s Romy
- Romové ve vězení

- Současnost Romů v ČR
- Struktura romské komunity- etnika a velkorody

**Délka trvání kurzu:**

PO – PÁ (5 pracovních dní), 32 vyučovacích hodin

**Prevence kriminality I.**

**Určení kurzu:** Kurz je určen pro vrchní inspektory strážní služby a jejich zástupce inspektory strážní služby, inspektory strážní služby (psovody), strážné 2. třídy (psovody), strážné, dozorce, strážné u vchodu do střežených objektů VS ČR, strážné 1. a2. třídy (vedoucí referátu dopravy, řidiče), velitele místní jednotky JS, strážné JS, speciální pedagogy, sociology, vychovatele, sociální pracovníky, lektory instruktory, dozorce 1. třídy VV, vychovatele – terapeuti, učitele ŠVS, pracovníky OpaS.

**Cíl kurzu:** Cílem tohoto kurzu je působit v rámci prevence na páčání trestné činnosti pracovníků Vězeňské služby ČR.

**Obsah kurzu:**

- Základní informace o trestné činnosti
- Důvody trestné činnosti
- Typologie pachatele trestných činů
- Systém prevence
- Trestná činnost pracovníků VS ČR
- Prověřování vědomostí

**Délka trvání kurzu:**

PO – PÁ (5 pracovních dní), 32 vyučovacích hodin

## **Strategie vyjednávání a zvládání stavů agresivity**

**Určení kurzu:** Kurz je určen vrchní inspektory strážní služby a jejich zástupce inspektory strážní služby, inspektory strážní služby (psovody), strážné 2. třídy (psovody), strážné, dozorce, strážné u vchodu do střežených objektů VS ČR, velitele místní jednotky JS, strážné JS, speciální pedagogy, vychovatele, vychovatele- terapeuty, učitele ŠVS, pracovníky OP a S.

**Cíl kurzu:** Cílem kurzu je prohloubení sebepoznání, optimalizace vztahu k sobě i druhým, ujasnění hodnot a životních cílů, nácvik přiměřeného způsobu vedení komunikace

### **Obsah kurzu:**

- Verbální a neverbální komunikace
- Změna osobnosti v psychoterapeutickém procesu
- Sociální percepce
- Nácvik zpětné vazby
- Nácvik aktivního naslouchání
- Vyjednávací metody – principiální a poziční vyjednávání
- Spolupráce
- Jednání s nátlakovým člověkem
- Způsoby využití některých metod psychoterapie

### **Délka trvání kurzu:**

PO – PÁ (5 pracovních dní), 32 vyučovacích hodin

### **Styk a práce s veřejností (Komunikace pro JS)**

**Určení kurzu:** Kurz je určen pro strážné JS.

**Cíl kurzu:** Cílem tohoto kurzu je vybavit zařazené příslušníky kvalitními znalostmi v oblasti komunikace, protože právě oni jsou při výkonu své služby stále pod přímou kontrolou veřejnosti. Poznatky z tohoto kurzu by jim měly pomoci ke zvýšení kvality profesionálního jednání s lidmi. Tento kurz je obdobou kurzu Komunikace I pro příslušníky VS (strážné a dozorce).

**Obsah kurzu:**

- Úkoly na úseku JS a základy komunikace
- Partneři při komunikaci
- Aktivní naslouchání
- Komunikace a její efektivita
- Problémové situace a jejich řešení
- Přínos znalosti problematiky komunikace v práci JS

**Délka trvání kurzu:**

PO – PÁ (5 pracovních dní), 32 vyučovacích hodin

**Základy forenzní psychologie pro velitele místních jednotek JS**

**Určení kurzu:** Velitelům místních jednotek JS

**Cíl kurzu:** Cílem tohoto kurzu je poskytnout zařazeným pracovníkům poznatky z oblasti psychologie související s trestnou činností, především osobností pachatele, motivacemi kriminálního jednání a psychologickými aspekty oběti trestného činu, protože právě oběti, jejich blízcí, svědkové i blízcí pachatelů se dostávají do kontaktu s příslušníky JS a je třeba s nimi adekvátně jednat.

**Obsah kurzu:**

- Základní pojmy forenzní psychologie

- Osobnost ve forezním kontextu
- Motivace ve forezním kontextu
- Základní pojmy z oblasti viktimologie
- Pomoc oběti trestného činu
- Jednání s obětí trestného činu

**Délka trvání kurzu:**

PO – PÁ (5 pracovních dní), 32 vyučovacích hodin

**Taktika provádění kontrol vstupujících osob příslušníky JS VS ČR**

**Určení kurzu:** Kurz je určen strážným, kteří se podílí na kontrolách vstupujících osob do budov soudů, státních zastupitelství a MS.

**Cíl kurzu:** Absolventi kurzu budou seznámeni s problematikou provádění kontrol vstupujících osob, zejména se zaměřením na vhodnou komunikaci a praktickým provedením úkonů spojených s odhalením nebezpečných předmětů u kontrolovaných osob.

**Obsah kurzu:**

- Oprávnění a povinnosti příslušníka VS ČR.
- Účel prohlídek.
- Vhodné zvolení komunikace ve vztahu k typu vstupující osoby.
- Komunikační šum.
- Účinná slovní komunikace – kladení otázek, naslouchání, vhodná argumentace.
- Konflikty a jeho řešení.
- Typy osobnosti.
- Taktika provádění kontroly vstupující osoby.
- Práce s detektorem kovů.
- Kontrola svrchních zimních oděvů (Kabáty, péřové bundy) a opasků.

- Poučení kontrolované osoby.
- Kontrola zavazadel při poruše RTG.
- Praktický nácvik provedení kontroly.
- Odebírání nebezpečných předmětů.
- Diskuze k dané problematice.

**Délka trvání kurzu:**

24 vyučovacích hodin

**Zdokonalovací kurz pro příslušníky JS VS ČR**

**Určení kurzu:** Kurz je určen strážným, kteří se podílí na kontrolách vstupujících osob do budov soudů, státních zastupitelství a MS.

**Cíl kurzu:** Cílem kurzu je integrace poznatků z výcviku taktické přípravy, sebeobrany, použití donucovacích prostředků včetně střelné zbraně. Posluchači se seznámí s právními aspekty služebního zákroku. Při výuce modelových situací budou zohledněny i rozdíly použití střelné zbraně v prostoru s nezúčastněnými osobami a jejich možné právní důsledky. Do kurzu jsou zařazeny rovněž psychologické aspekty – především vliv stresu na výkon a vhodná komunikace.

**Obsah kurzu:**

- Bezpečná manipulace se zbraní.
- Nabíjení jednou rukou.
- Nácvik sebeobrany.
- Komunikace.
- Stres a evakuace osob.
- Modelové situace.
- Administrativa.

**Délka trvání kurzu:**

32 vyučovacích hodin<sup>74</sup>

**2.3 Shrnutí druhé části**

Profesní vzdělávání příslušníků JS, které je ukotvené v zákonech a vyhláškách, reflektuje aktuální potřeby společnosti kladené na ozbrojené složky. Nabízejí celou škálu kurzů od psychické odolnosti, komunikace s veřejností až po nácvik střelby a bojových dovedností. Množství znalostí a dovedností požadovaných po příslušnících JS spojené s rizikovostí jejich práce, působí na příslušníky JS psychickým tlakem. Proto je nutné, aby kurzy, jejich uspořádání a lektorské vedení, splňovaly všechna potřebná kritéria pro optimální průběh kurzu. Jedině tak lze naplnit očekávání spojená s účastí příslušníků JS na specializačních kurzech a přenos získaných znalostí a dovedností do jejich praktického výkonu služby.

**3 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ**

---

<sup>74</sup> <http://www.akademievs.cz/?m=1&s=2&typ=sub>

V předešlých kapitolách bylo popsáno celoživotní učení s bližším zaměřením na profesní vzdělávání. Byl definován pojem evaluace, představeny nejznámější modely evaluace a došlo k popsání kurzů příslušníků JS. Na zmíněné teoretické koncepty naváže výzkumné šetření. Výzkumné šetření bude zaměřené na evaluaci specializovaných kurzů pro příslušníky JS. Pro evaluaci byl zvolen nejznámější a nejčastěji používaný Kirkpatrickův model. Důvodem výběru daného modelu je pracovní činnost příslušníků JS, široké možnosti Kirkpatrickova modelu a provázanost jednotlivých úrovní modelu. V úvodu bylo nutné vyrovnat se s určitými limity:

- Druhá úroveň Kirkpatrickova modelu – učení, která předpokládá zjištění nových znalostí, dovedností a postojů nebyla plně dodržena. Nedošlo k dvojúrovňovému šetření (před kurzem a po něm) z důvodů delšího časového rozložení kurzů. Účastníci kurzů byli dotazováni až po účasti na kurzu.
- Čtvrtá úroveň Kirkpatrickova modelu – výsledky, je nejčastěji pojímána z ekonomického hlediska. V této práci bude prezentována z pohledu zlepšení výkonu služby příslušníků JS (komunikace s veřejností, krizové situace, apod.)
- Šetření se nezaměří na jeden konkrétní kurz, ale na kurzy, které realizuje Akademie VS, jako celek. (důvodem je nerovnoměrné rozložení účastníků kurzů na jednotlivých kurzech, kdy se mnohdy konkrétního kurzu účastní jednatel a mohlo by dojít ke zkreslení výsledku šetření pro daný kurz).

### 3.1 Výzkumné cíle



Hlavním cílem empirického šetření je prostřednictvím Kirkpatrickova modelu změřit efektivnost kurzů pro příslušníky JS. Především dojde k zaměření na kvalitu kurzů a uplatnění nově získaných znalostí, dovedností a postojů v praxi.

### **3.2 Metodologie výzkumu**

Samotný výzkum byl prováděn dotazníkovou metodou, kdy došlo ke kvantitativnímu sběru dat. Dotazník je rozdělen do čtyř částí. První část dává odpovědi na I. úroveň modelu – reakce. Druhá část dává odpovědi na II. úroveň modelu – učení. Třetí část dává odpovědi na III. úroveň modelu – chování. Čtvrtá část dává odpovědi na IV. úroveň modelu – výsledky.

Vlastní sběr dat byl prováděn pětiúrovňovou škálou možných odpovědí (URČITĚ ANO, SPÍŠE ANO, NEVÍM, SPÍŠE NE, URČITĚ NE) zjišťující konkrétní výzkumné problémy. Stinnou stránkou dotazníkové metody je, že respondenti nemusejí odpovídat vždy podle skutečnosti, a to snižuje objektivnost a spolehlivost výzkumu. Aby byl tento neduh eliminován na minimum, byl sběr dat prováděn elektronickou formou (dotazníkový formulář byl umístěn na intranetové stránky justice) a anonymně. I tak nelze vyloučit zavádějící odpovědi u některých respondentů, kvůli kterým může dojít k určitému zkreslení výsledků.

#### **3.2.1 Technika sběru dat a vymezení respondentů**

Sběr dat probíhal prostřednictvím intranetu na předdefinovaném formuláři, kde po potvrzení tlačítka „odeslat“ došlo k automatickému odeslání vyplněného formuláře na sběrný email. Odkaz na formulář byl rozeslán prostřednictvím emailu a samotný formulář byl také volně dostupný na intranetu justice. Dotazník byl koncipován tak, aby čas věnovaný k jeho vyplnění nepřesáhl pět minut.

Definování respondentů:

- Náhodný výběr příslušníků JS v královéhradecké regionu
- Absolvování některého specializačního kurzu na Akademii VS ČR během posledních 36 měsíců.

Samotnému sběru dat předcházela pilotní studie, jejímž cílem bylo ověření proveditelnosti výzkumu a srozumitelnosti otázek pro respondenty. Pilotní studii podstoupilo deset respondentů a nebyl shledán žádný nedostatek.

### **3.2.2 Časový harmonogram**

Sběru dat předcházelo plánování dotazníkového šetření, které vycházelo z materiálů teoretické části.

- V červnu 2016 byl vytvořen dotazník, který by přinesl potřebná data šetření.
- V červnu 2016 byla provedena pilotní studie.
- V červenci 2016 probíhal sběr dat.
- V srpnu 2016 probíhala analýza získaných dat a příprava pro jejich interpretaci.

### **3.2.3 Prezentace a interpretace údajů**

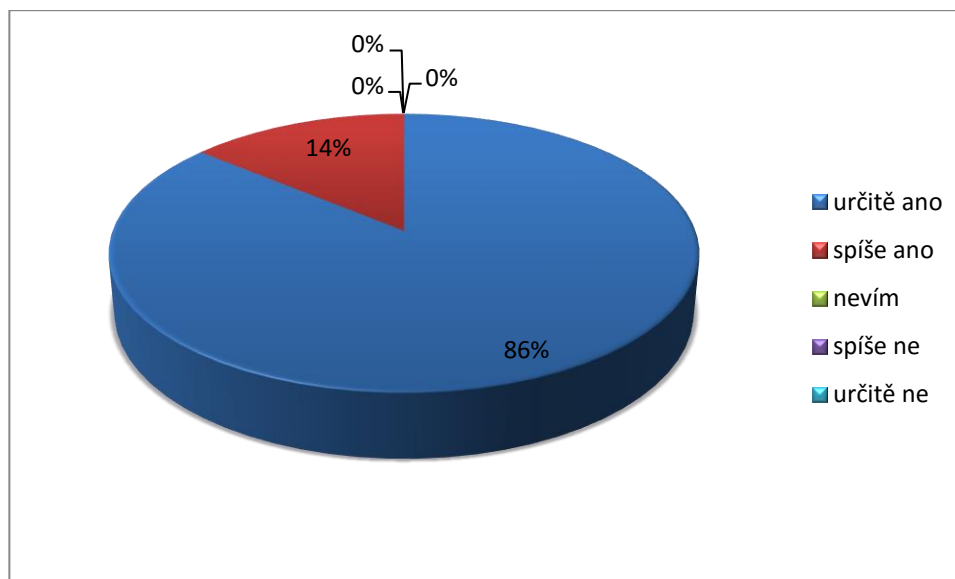
Výsledky dotazníkového šetření jsou uvedeny s komentářem. Hodnoty jsou uvedeny v absolutní četnosti. Každá otázka z dotazníku je dále doplněna grafem znázorňujícím četnost odpovědí. V grafech jsou uvedeny hodnoty v procentech. Při zpracovávání údajů, tabulek, grafů byl použit program MS Office 2016.

Na výzkumu se podílelo celkem 44 respondentů. 1 dotazník byl pro neúplnost údajů vyloučen. Zůstalo 43 řádně vyplněných dotazníků.

### 3.2.4 Odpovědi na část – reakce

**Otázka č. 1:** Byl jste spokojený s prostředím, ve kterém se kurz konal?

**Graf č. 2:** Odpověď na otázku č. 1



**Tabulka č. 3:** Odpověď respondentů na otázku č. 1 v absolutních hodnotách

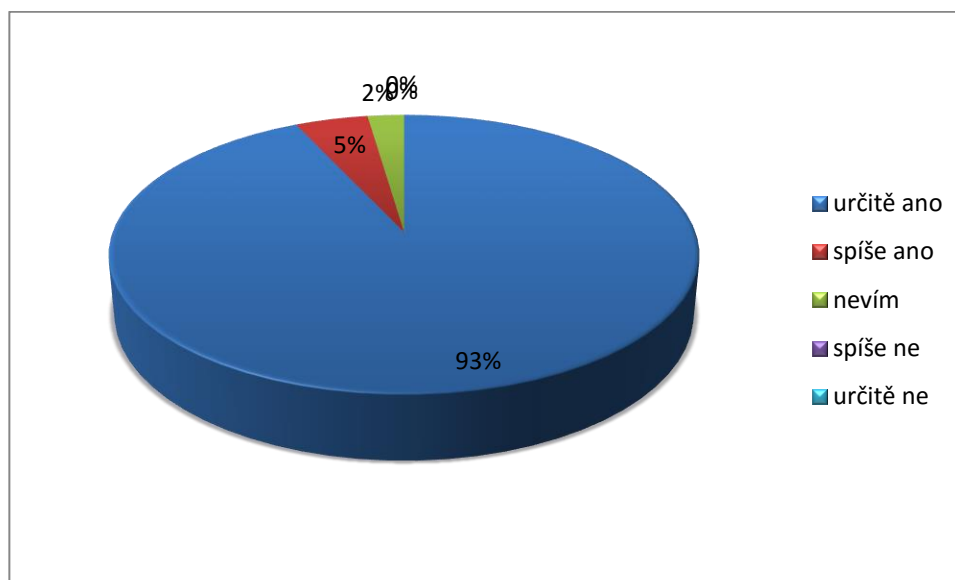
	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	25	12	0	0	0	37
ženy	4	2	0	0	0	6
Σ	29	14	0	0	0	43

Reakce účastníků kurzu má důležitý vliv na další fázi, kterou je učení. Při negativních reakcích nelze očekávat bezproblémový průběh učení. Mezi reakce lze zahrnout prostředí, ve kterém vzdělávací kurz probíhá. Na účastníky kurzu působí nepřímo, ale může ovlivnit celkový dojem pohledu na kurz. Dotazovaní příslušníci JS se k prostředí (učebny Akademie VS ČR) vyjádřili kladně. Určitě ano s prostředím vyjádřilo 86 % dotazovaných a spíše ano 14 % dotazovaných. Mezi dotazovanými se neobjevila žádná negativní reakce. Reakce účastníků na

prostředí vypovídají o kvalitním zázemí prostor, ve kterých probíhají kurzy. Prostředí lze zhodnotit jako nerušivé a vhodné pro konkrétní typy výuky.

**Otázka č. 2:** Byl jste spokojený se znalostmi a prací lektora?

**Graf č. 3:** Odpověď na otázku č. 2



**Tabulka č. 4:** Odpověď respondentů na otázku č. 2 v absolutních hodnotách

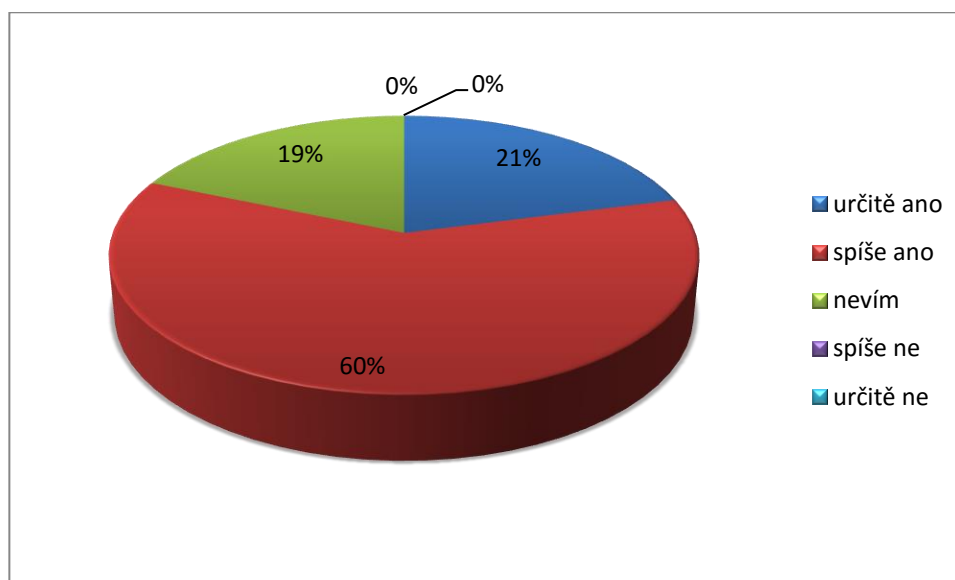
	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	26	2	1	0	0	29
ženy	14	0	0	0	0	14
Σ	40	2	1	0	0	43

Činnost lektora je pro další vývoj vzdělávací akce nejdůležitější. Pokud jsou jeho znalosti nedostatečné nebo je nedokáže správně vyložit v závislosti na konkrétní úrovni posluchačů (jinak vnímá informace řadový příslušník a jinak vrcholový manažer) nemůže očekávat pozitivní odezvu. Naopak kvalitní lektor dokáže povznést špatně připravený kurz tak, že přinese výsledky. Dotazovaní příslušníci odpověděli na práci lektora kladně. 93 % dotazovaných bylo určitě spokojených s jeho prací, 5 % odpovědělo spíše ano a 2 % uvedlo neutrální stanovisko. Z šetření lze vyvodit závěr, že znalosti a práce lektora není překážkou v dobrém hodnocení kurzů.

Odpovědi dotazovaných poskytují ucelený pohled na kvalitu lektorů Akademie VS ČR. 43 dotázaných příslušníků JS se účastnilo různých kurzů s různým lektorským zajištěním. Proto jejich kladné odpovědi nelze shrnout na konkrétní osobu, ale na tým lektorů působících na Akademii VS ČR. Samozřejmě lze připustit lektora, který nezapadá do tohoto hodnocení a působí mezi lektory Akademie VS ČR. S někým takovým se dotazovaní podle odpovědí nesetkali a tak lze tuto alternativu vzít pouze jako možnou, avšak neověřenou.

**Otázka č. 3:** Odpovídal časový harmonogram náročnosti kurzu?

**Graf č. 4:** Odpověď na otázku č. 3



**Tabulka č. 5:** Odpověď respondentů na otázku č. 3 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	4	18	7	0	0	29
ženy	5	8	1	0	0	14
Σ	9	26	8	0	0	43

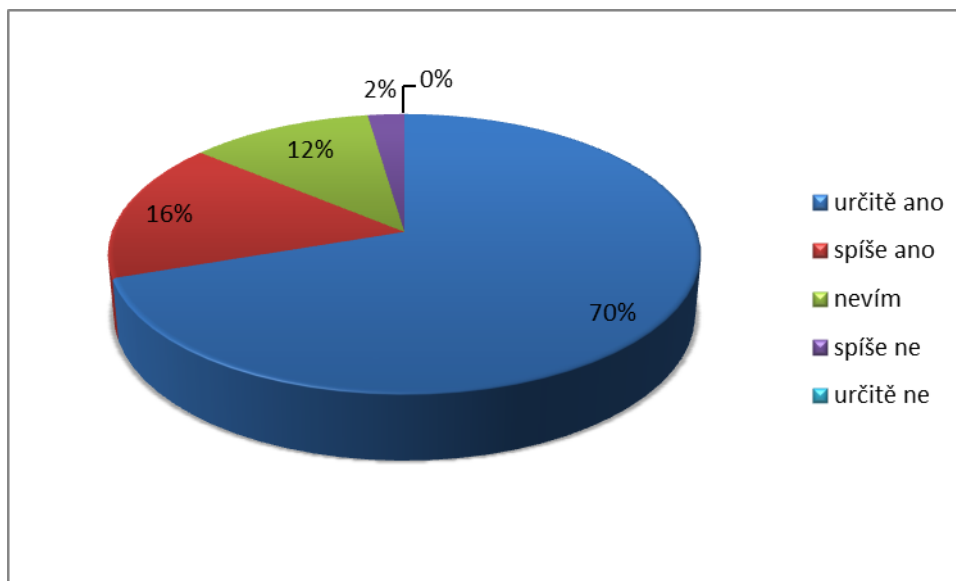
Každý kurz klade jiné nároky na účastníky. Je nutné rozlišit kurzy, kde si mají účastníci osvojit znalosti, s kurzy, kde mají získat nové dovednosti. Každý vyžaduje odlišný přístup a i jednotlivé kurzy jsou rozdílné svou náročností.

Náročnosti kurzu a množství předávaných znalostí musí odpovídat časový harmonogram na výuku. Chybné je příliš vysoké tempo, kdy účastníci kurzu nestihají vstřebávat nové poznatky. Příliš pomalé tempo zase může mít za následek nudu účastníků a vyvolává pocit o zbytečně dlouhém trvání kurzu. Ideální je vyvážení kurzu, kdy tempo výuky reflektuje možnosti účastníků. K tomu je nutné, aby designer kurzu měl potřebné zkušenosti a všechny dostupné informace. Poté je schopný vytvořit kurz přiměřené náročnosti a optimální délky.

Hodnocení časového harmonogramu v souvislosti s náročností kurzu bylo hodnoceno většinou kladně. Určitě ano odpovědělo 21 % respondentů, spíše ano 60 % respondentů a neví/zvolilo 19 % respondentů. Byť hodnocení vyznívá kladně, tak jenom 21 % respondentů je přesvědčena o tom, že časový harmonogram odpovídal náročnosti kurzu. Toto zjištění lze brát jako impulz, kdy by měl designér kurzu společně s lektorem zvážit případné dílčí úpravy. Výsledek lze chápat jako drobné upozornění, že vše není úplně v pořádku a že je k dispozici prostor pro drobnou změnu.

**Otázka č. 4:** Naplnil obsah kurzu vaše očekávání?

**Graf č. 5:** Odpověď na otázku č. 4



Tabulka č. 6: Odpověď respondentů na otázku č. 4 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	20	4	4	1	0	29
ženy	10	3	1	0	0	14
Σ	30	7	5	1	0	43

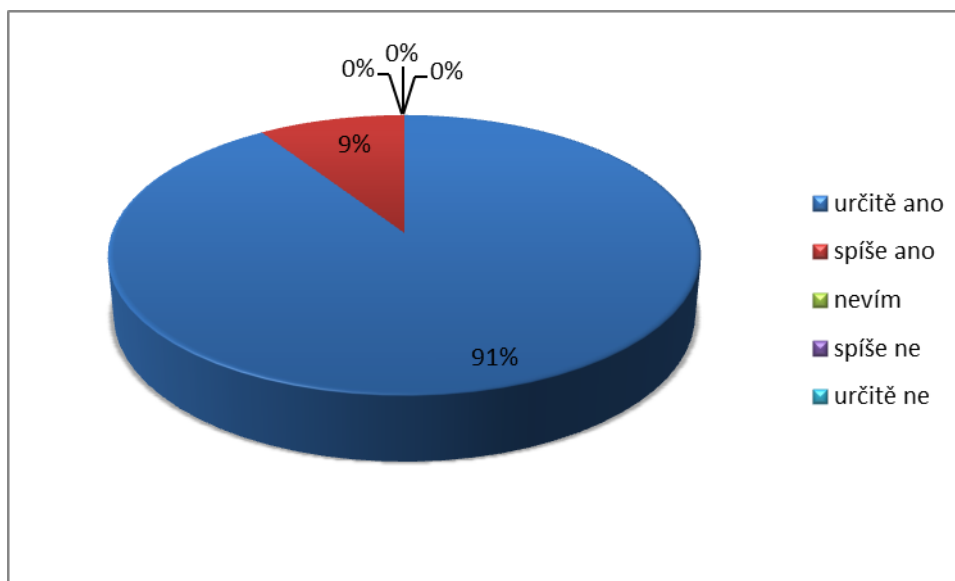
Každý člověk, který má absolvovat nějaký kurz s ním má spojená jistá očekávání. Má určitou představu o tom, co se má na kurzu dovědět a co by si měl odnést do pracovní praxe. Očekávání však nemusí být naplněna. Buď poznatky z kurzu očekávané představy předčí a účastník má pozitivní pocit nebo je vnímá jako nedostatečné s negativním dopadem.

Z odpovědí respondentů lze zaznamenat kladné hodnocení kurzu. Kurz naplnil očekávání 70 % respondentů, kteří odpověděli určitě ano. Odpověď spíše ano zvolilo 16 % respondentů a nevím zvolilo 12 %. Spíše ne zvolilo 2 % respondentů. Očekávání obsahu kurzu hodnotilo kladně 86 % respondentů.

### 3.2.5 Odpovědi na část – učení

**Otázka č. 5:** Byl pro vás rozsah a množství nových poznatků přiměřený?

**Graf č. 6:** Odpověď na otázku č. 5



**Tabulka č. 7:** Odpověď respondentů na otázku č. 5 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	28	1	0	0	0	29
ženy	11	3	0	0	0	14
Σ	39	4	0	0	0	43

Množství, rozsah a logické uspořádání nových poznatků souvisí se schopností tyto informace zakódovat do kognitivní mapy a dále s nimi pracovat. Při nerovnoměrném rozložení informací hrozí narušení procesu zapamatování a následnému zápornému ovlivnění procesu uchování informací v paměti. Následkem jsou útržkovité nesystematicky uložené informace podléhající zrychlenému vyhasínání paměťových stop.<sup>75</sup> Vedle množství a uspořádání informací má vliv, jak již bylo uvedeno u odpovědí na otázku č. 2, činnost lektora. Respondenti na otázku týkající se rozsahu nových poznatků odpověděli kladně. 91 % odpovědělo určitě ano a 9 % odpovědělo spíše ano. Otázkou zůstává, zda by množství informací k osvojení nešlo navýšit, respektive zkrátit časovou dotaci. Protože pokud 100 % respondentů odpoví

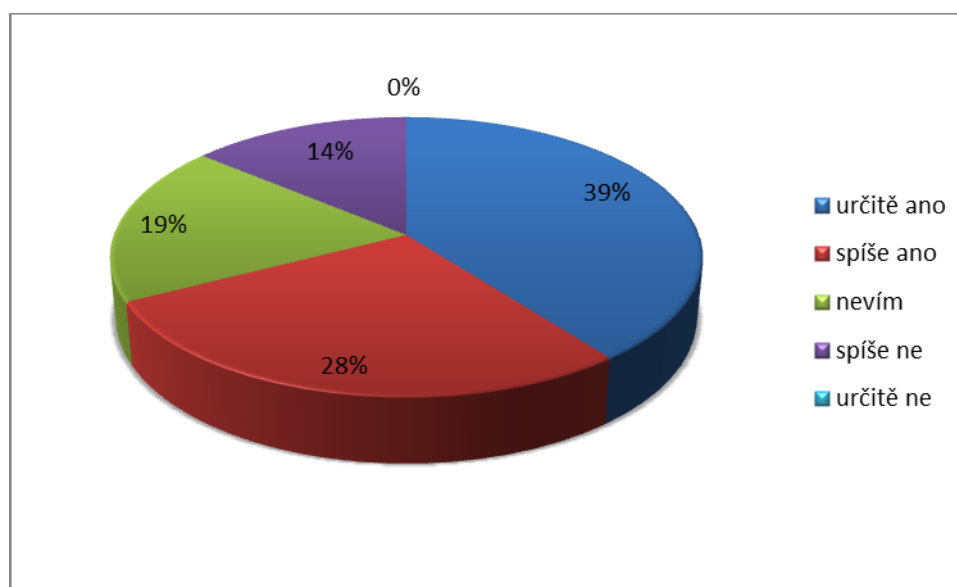
<sup>75</sup> Srov. FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. str. 58



kladně, tak odpovědi lze i chápat tak, že kurzy po obsahové stránce nejsou náročné.

**Otázka č. 6:** Rozšířil jste své znalosti tak, že jste schopný je dále interpretovat?

**Graf č. 7: Odpověď na otázku č. 6**



**Tabulka č. 8: Odpověď respondentů na otázku č. 6 v absolutních hodnotách**

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	8	9	6	6	0	29
ženy	9	3	2	0	0	14
Σ	17	12	8	6	0	43

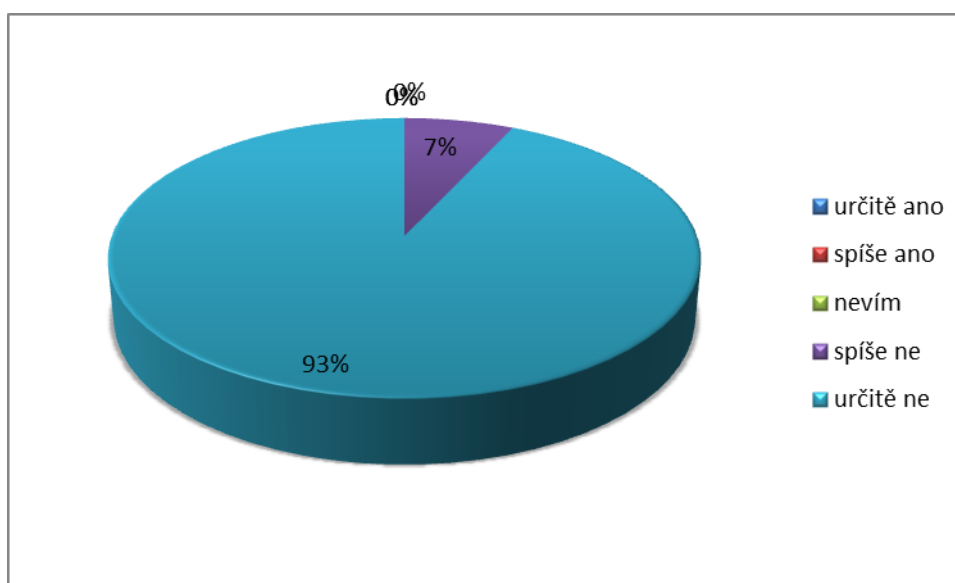
Když dojde k optimálnímu kódování informací do kognitivní mapy, je nositel těchto informací schopný je úspěšně interpretovat. Tak lze posoudit množství nových znalostí, které si osvojil. Podle Kirkpatricka je podmínkou k měření osvojených znalostí testování před a po kurzu. Jedině tímto způsobem lze změřit množství osvojených informací objektivně. Když dojde k testování pouze po zakončení kurzu, jsou získaná data zkreslená. Nelze doložit, zda účastník kurzu neměl dané znalosti ještě před absolvováním kurzu. Ke zkreslení dat také dojde, když je účastník kurzu testován po delším časovém odstupu od dokončení kurzu. V takovém případě je třeba počítat s vyhasínání

paměťových stop. V daném případě by se jednalo o proaktivní útlum (v minulosti získané zkušenost či informace negativně zasahují do právě probíhajících paměťových procesů).<sup>76</sup>

Respondenti na otázku, zda rozšířili své znalosti tak, že jsou schopný je dále interpretovat, odpověděli ve 39 % určitě ano. Spíše ano zvolilo 28 % respondentů, nevím 19 % a 14 % vybralo odpověď spíše ne. Pravdou je, že 67 % odpovědělo kladně, ale je znepokojující 14 % zastoupení účastníků kurzu, kteří zakončili kurz bez osvojení znalostí sledovaných kurzem. Nabízí se otázka, jak probíhalo, probíhalo-li vůbec, závěrečné testování účastníků kurzu.

**Otázka č. 7:** Byly na začátku kurzu testovány vaše znalosti?

**Graf č. 8:** Odpověď na otázku č. 7



**Tabulka č. 9:** Odpověď respondentů na otázku č. 7 v absolutních hodnotách

<sup>76</sup> Srov. FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. str. 59

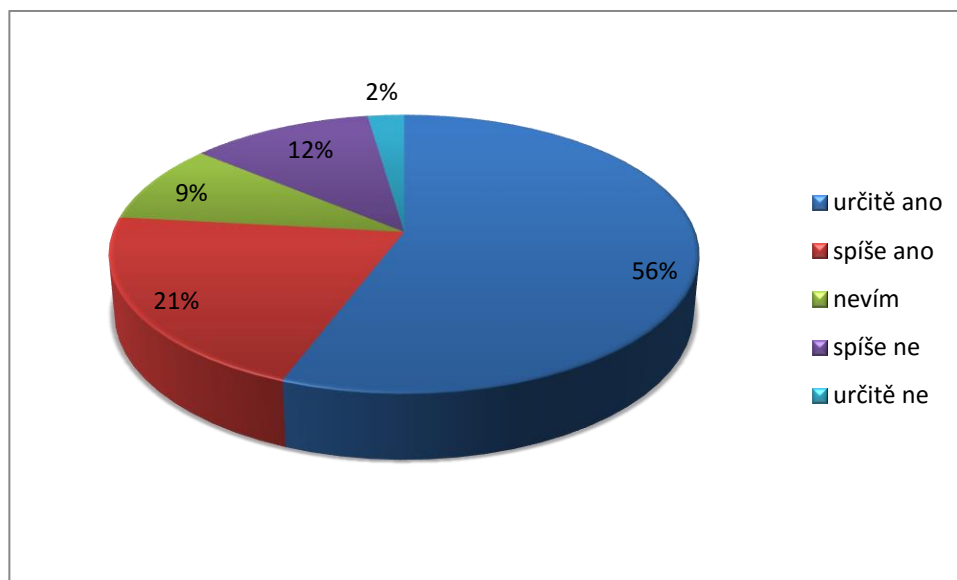
	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	0	0	0	3	26	29
ženy	0	0	0	0	14	14
Σ	0	0	0	3	40	43

Otázka č. 7 navazuje na předešlou otázku. Zjišťuje, zda došlo ke vstupnímu testu znalostí před započítím kurzu. Odpovědi respondentů jsou negativní. 93 % zvolilo odpověď určitě ne a 7 % spíše ne. Na základě těchto dat lze konstatovat, že Akademie VS ČR nepřístupuje k ověřování znalostí účastníků kurzu systematicky. Bez počátečního testování nemohou nikdy získat relevantní zpětnou vazbu o osvojených znalostech účastníků a tím ztrácejí možnost provádět kvalitativní změny v obsahu kurzu.

### 3.2.6 Odpovědi na část – chování

**Otázka č. 8:** Využíváte nově získané znalosti a dovednosti v praxi?

**Graf č. 9:** Odpověď na otázku č. 8



**Tabulka č. 10:** Odpověď respondentů na otázku č. 8 v absolutních hodnotách

určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
------------	-----------	-------	----------	-----------	---

<b>muži</b>	16	5	3	4	1	29
<b>ženy</b>	8	4	1	1	0	14
<b>Σ</b>	24	9	4	5	1	43

Cílem každého vzdělávacího kurzu je změna pracovních návyků nebo postojů v souladu se strategií organizace, se změnami na trhu práce nebo ve společnosti. Je žádoucí, aby nově získané znalosti a dovednosti byli v co nejkratším časovém horizontu převedeny do pracovní praxe.

Respondenti na otázku zda využívají nově získané znalosti a dovednosti v praxi odpověděli v 56 % určitě ano a v 21 % spíše ano. 9 % odpovědělo neví, 12 % spíše ne a 2 % určitě ne. Je pozitivní kladná odpověď u 77 % respondentů. Za zamyšlení stojí, proč 9 % neví, zda využívá znalostí v praxi a 14 % se vyjádřilo negativně.

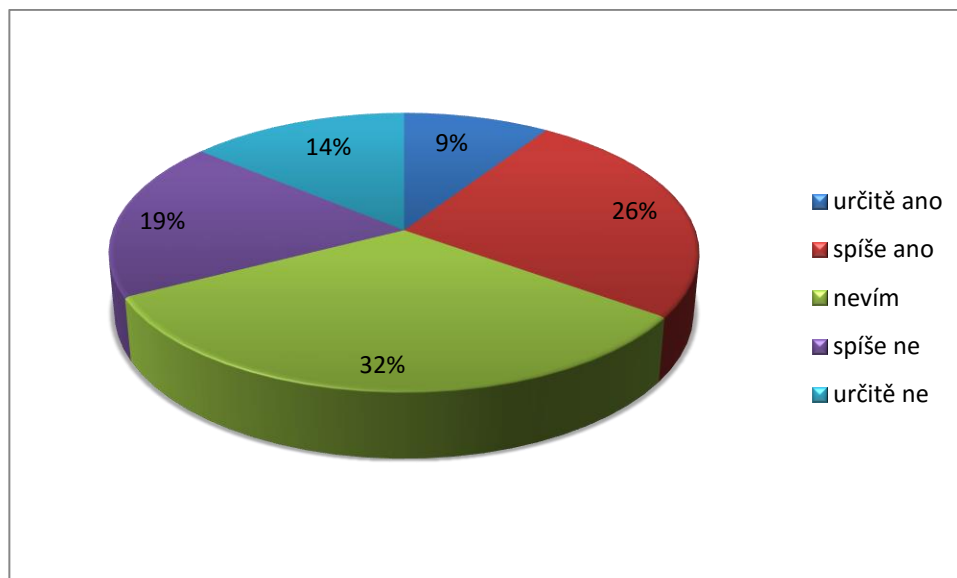
Na odpověď neví lze nahlížet ve dvou rovinách:

- Nové znalosti se ve velké míře shodují s původními.
- Nové znalosti nelze v běžné praxi použít (střelba, sebeobrana).

Respondenti, kteří odpověděli negativně ve 14 %, si během kurzu buď nedostatečně osvojili znalosti potřebné pro výkon praxe, nebo jim je v jejich požití bráněno ze strany nadřízených.

**Otázka č. 9:** Myslíte si, že jste po absolvování kurzu, ovlivnil pracovní chování spolupracovníků?

**Graf č. 10:** Odpověď na otázku č. 9



Tabulka č. 11: Odpověď respondentů na otázku č. 9 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	4	5	9	6	5	29
ženy	0	6	5	2	1	14
Σ	4	11	14	8	6	43

Z ekonomického hlediska by ideálním stavem bylo, kdyby jediný zaměstnanec absolvoval školení a osvojené znalosti předal svým kolegům. V reálném životě je to však nemožné. Bez činnosti zkušeného lektora lze jen stěží plně pochopit souvislosti nových informací a u některého kurzu (např. výcvik střelby) se jedná o záležitost zcela nemožnou. Jsou ovšem kurzy, kdy jedinec po jejich absolvování může změnit dílčí pracovní návyky či pracovní chování spolupracovníků (např. nové postupy při odhalování zbraní u veřejnosti).

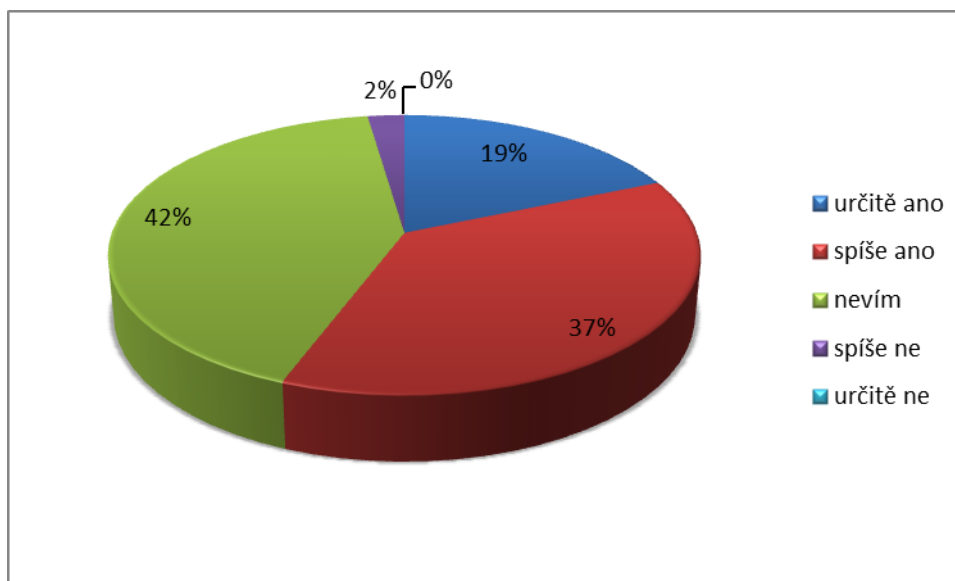
Na otázku, zda si myslí, že ovlivnili chování spolupracovníků, odpovědělo 9 % respondentů určitě ano a 26 % spíše ano. 32 % uvedlo možnost nevím. Odpověď spíše ne zvolilo 19 % respondentů a určitě ne 14 %. Počet kladných, záporných a neutrálních odpovědí je téměř v rovnováze. Vliv na tom má různorodost kurzů, které respondenti absolvovali. Ale též skutečnost, že ne každý příslušník JS má schopnost předávat kolegům osvojené informace anebo

nesleduje, zda jeho změněné postupy některý z kolegů zařazuje do jeho pracovních postupů.

### 3.2.7 Odpovědi na část – výsledky

**Otázka č. 10:** Domníváte se, že se zvýšila efektivita vaší práce?

**Graf č. 11:** Odpověď na otázku č. 10



**Tabulka č. 12:** Odpověď respondentů na otázku č. 10 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	5	10	13	1	0	29
ženy	3	6	5	0	0	14
Σ	8	16	18	1	0	43

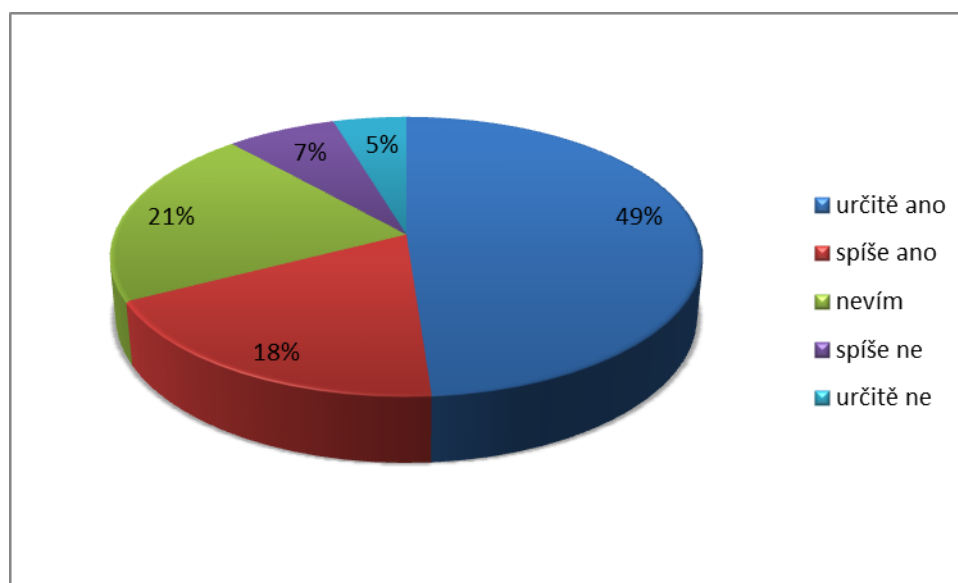
Výstupem absolvování každého kurzu by měla být změna v efektivitě práce. To je hlavním důvodem, proč organizace své zaměstnance na různé kurzy posílají. Teprve nyní lze považovat kurz za dokončený. Přitom výsledky některých dovedností či postojů lze pozorovat po několika měsících. Je několik aspektů, proč je čtvrtá část evaluace označovaná za nejnáročnější. Jak už bylo zmíněno, některé dovednosti a změny postojů lze měřit až po uplynutí určitého času. Dále je pro evaluátora obtížné prokázat, že k žádoucí změně došlo

skutečně na základě absolvování kurzu. Co když je příčinou informální vzdělávání zaměstnanec nebo došlo ke změně jeho motivace vůči firmě. Lze vidět, že 100 % jistotu nelze nikdy garantovat.

Respondenti na otázku, zda se zvýšila efektivita jejich práce, odpověděli v 19 % určitě ano, 37 % spíše ano, 42 % odpovědělo nevím, 2 % spíše ne. Z odpovědí je patrné, že jsou respondenti ve většině (56 %) přesvědčeni o zvýšení efektivity jejich práce. Zbývající, až na jednu výjimku, si nejsou jistí. Možností, proč takové množství respondentů nemá jistotu, může být výše zmiňovaná různorodost kurzů, kterých se respondenti účastnili.

**Otázka č. 11:** Změnili se některé vaše pracovní postupy v souvislosti s absolvováním kurzu?

**Graf č. 12:** Odpověď na otázku č. 11



**Tabulka č. 13:** Odpověď respondentů na otázku č. 11 v absolutních hodnotách

určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
------------	-----------	-------	----------	-----------	---

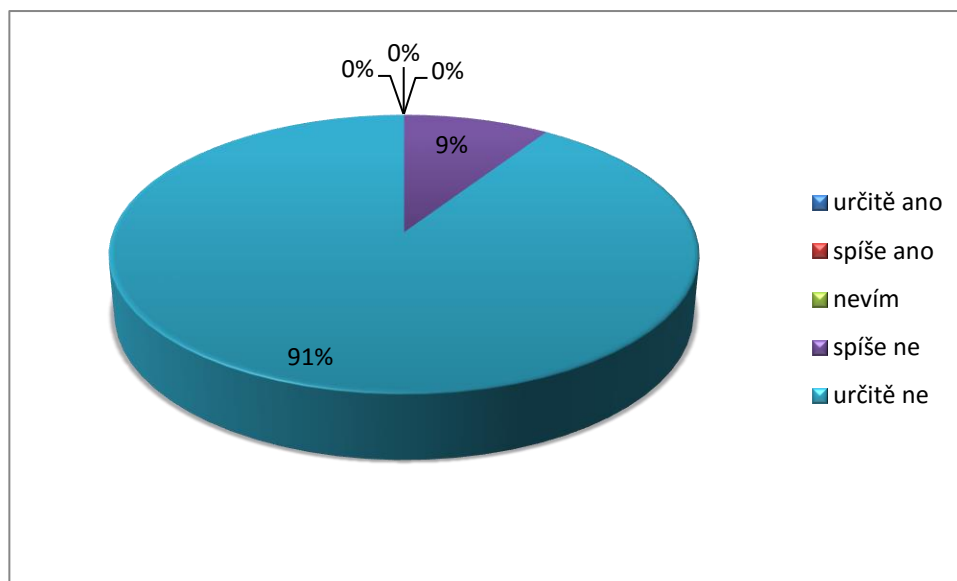
<b>muži</b>	13	4	7	3	2	29
<b>ženy</b>	8	4	2	0	0	14
<b>Σ</b>	21	8	9	3	2	43

Otázka č. 11 nepřímo navazuje na předešlou otázku. K tomu, aby se zvýšila efektivita práce, je třeba změnit pracovní postupy. Aby se změnil pracovní postupy, je třeba mít osvojené nové znalosti.

Respondenti na otázku, zda se změnil jejich pracovní postupy, odpověděli ve 42 % určitě ano, 18 % spíše ano a 21 % zvolilo odpověď nevím. 7 % odpovědělo spíše ne a 5 % určitě ne. Celých 60 % respondentů nějakým způsobem změnilo své pracovní návyky a 21 % si není jisto. S tohoto pohledu byly kurzy úspěšné. Za zamyšlení stojí 12 % záporná odpověď. Možným řešením by bylo systematictější testování účastníků kurzu v procesu učení (fáze II.).

**Otázka č. 12:** Ohodnotili vaši nadřazení kladně změny ve vaší práci?

**Graf č. 13:** Odpověď na otázku č. 12





Tabulka č. 14: Odpověď respondentů na otázku č. 12 v absolutních hodnotách

	určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne	Σ
muži	0	0	0	1	28	29
ženy	0	0	0	3	11	14
Σ	0	0	0	4	39	43

Přístup manažerů je pro motivaci zaměstnanců klíčový. Tím jakou intenzitou a formou motivují zaměstnanců, ovlivňují ochotu zaměstnanců na vzdělávání a implementaci nových poznatků na poli praxe. Při nezájmu manažerů ztrácí zaměstnanec jakoukoliv potřebu na dalším rozvíjení, a pokud je vyslán na kurz, je jeho přístup k učení povrchní a následný přínos pro organizaci nulový.

V otázce, zda nadřízení ohodnotili změny v jejich práci, odpovědělo 91 % respondentů určitě ne a 9 % spíše ne. Na základě těchto dat lze soudit, že Věžeňská služba ČR má velký nedostatek v práci svých manažerů. Bez motivačního přístupu nemůžou nadřízení očekávat odpovídající nasazení a přístup zaměstnanců. Jedná se sice o ozbrojenou složku, ale vše nelze řešit direktivně formou rozkazu.

### 3.2.8 Interpretace výsledků empirického šetření

K empirickému šetření evaluace profesního vzdělávání příslušníků JS bylo využito Kirkpatrickova evaluačního modelu, na jehož základě budou nyní vyhodnocené jednotlivé úrovně.

**I. úroveň – reakce** získávala data prostřednictvím otázek číslo 1 až 4:

- Č. 1 – byl jste spokojený s prostředím, ve kterém se kurz konal?
- Č. 2 – byl jste spokojený se znalostmi a prací lektora?
- Č. 3 – odpovídal časový harmonogram náročnosti kurzu?

- Č. 4 – naplnil obsah kurz vaše očekávání?

Odpovědi respondentů dosáhli u otázek 1, 2 a 3 konzistentnost v kladné rovině, kdy ve všech případech odpovídali v souhrnu 100 %. Pouze u otázky číslo 4 byla zaznamenána nepatrná odchylka do roviny nejistoty (12 %) a záporné odpovědi (2 %). Zjištěná odchylka je natolik marginální, že odpovědi lze hodnotit kladně.

Na základě získaných dat I. úrovně lze konstatovat, že prvotní reakce účastníků kurzů je pozitivní. Dle návaznosti jednotlivých úrovní modelu je zřejmá absence jakékoliv překážky pro úroveň učení.

## **II. úroveň – učení** získávala data prostřednictvím otázek číslo 5 až 7:

- Č. 5 – byl pro vás rozsah nových poznatků dostačující?
- Č. 6 - Rozšířil jste své znalosti tak, že jste schopný je dále interpretovat?
- Č. 7 - Byly na začátku kurzu testovány vaše znalosti?

Odpovědi respondentů dosáhli u otázky č. 5 100 % kladných odpovědí. U otázky č. 6 byly odpovědi různorodé, 67 % respondentů odpovědělo kladně a 14 % záporně. Na otázku č. 7 odpověděli respondenti 100 % záporně.

Získaná data II. úrovně ukazují na nedostatky kurzů na úrovni učení, i přesto, že vstup z I. úrovně byl hodnocený 100 % pozitivně. Nedostatky u otázek č. 6 a č. 7 mají společnou příčinu v testování. Předně získaná data vypovídají o úplné absenci testování na počátku kurzů. Tím ztrácí realizátor kurzů jakýkoliv přehled o počáteční úrovni znalostí účastníků. Odpovědi 14 % respondentů o nedostatečném rozšíření znalostí lze posuzovat ve dvou rovinách:

- Na závěr kurzu nedošlo k žádnému testování znalostí. Proto mohli kurz úspěšně zakončit příslušníci JS bez osvojení požadovaných znalostí.
- Od absolvování kurzu uplynul delší časový horizont, jehož následkem došlo u některých příslušníků JS k procesu vyhasínání paměťové stopy.

Po zhodnocení dat lze konstatovat, že II. úroveň – učení vykazuje negativní výsledky. V ideálním případě by měl realizátor kurzu provést potřebné zásahy, především ve fázích testování.

### **III. úroveň – chování** získávala data prostřednictvím otázek číslo 8 a 9:

- Č. 8 - Využíváte získané znalosti a dovednosti v praxi?
- Č. 9 - Myslíte si, že jste po absolvování kurzu, ovlivnil pracovní chování spolupracovníků?

Na otázku č. 8 odpovědělo 77 % respondentů kladně, 9 % nevědělo a 14 % uvedlo zápornou odpověď. Odpovědi na otázku č. 8 vykazují vysokou podobnost s otázkou č. 6 II. úrovně. U záporných odpovědí lze nalézt úplnou shodu. Na otázku č. 9 odpovědělo 35 % respondentů kladně, 32 % nevědělo a 33 % odpovědělo záporně.

U dat III. úrovně dochází k promítnutí chybného vstupu úrovně II. Jedná se o záporné odpovědi na otázku č. 8., kdy stejný počet respondentů odpověděl shodně s otázkou č. 6, která hodnotila osvojené znalosti. Na otázku č. 9 nelze nahlížet pouze na úrovni získaných dat. Jak již bylo napsáno výše, jedná se o subjektivní záležitost respondentů, jak vnímají okolí. Dále respondenti, kteří odpověděli záporně, mohli absolvovat kurz, u něhož je nemožné předávat získané znalosti (v tomto náhledu spíše dovednosti a postoje).

Za určitých okolností lze III. úroveň hodnotit kladně. Žádné objektivní nedostatky nebyly zjištěny. Získané záporné výsledky mají původ ve vstupu předešlé úrovně, který se pravděpodobně promítne i do IV. úrovně.

#### **IV. úroveň – výsledky získávala data prostřednictvím otázek číslo 10 až 12:**

- Č. 10 - Domníváte se, že se zvýšila efektivita vaší práce?
- Č. 11 - Změnili se některé vaše pracovní postupy v souvislosti s absolvováním kurzu?
- Č. 12 - Ohodnotili vaši nadřazení kladně změny ve vaší práci?

Na otázku č. 10 odpovědělo 19 % respondentů určitě ano a 37 % spíše ano. 42 % zvolilo odpověď nevím a 2 % spíše ne. Na první pohled se zdá být pozitivní, že 56 % respondentů zvolilo kladnou odpověď. Při hlubším zamyšlení je nestandardní, proč 42 % respondentů neví, zda se zvýšila efektivita jejich práce. Pokud byl kurz správně nastaven a účastník kurzu si osvojil požadované znalosti, musí být vidět výsledek v pracovním procesu. Zvláště, když dotazování probíhalo v delším časovém horizontu od zakončení kurzu. V takovém případě by osvojené poznatky měli být zautomatizovány a v efektivitě práce patrný. Na otázku č. 11 odpovědělo 49 % určitě ano a 18 % spíše ano. Variantu nevím zvolilo 21 respondentů. Negativní odpověď byla vybrána v 7 % spíše ne a 5 % určitě ne. 67 % respondentů připouští změny v pracovním procesu, ale nejsou k dispozici data, zda se jedná o změny dílčí nebo o změnu komplexní. Záporná odpověď v množství 11 % pravděpodobně souvisí s nedostatkem zjištěným v II. úrovni. Na otázku č. 12 odpovědělo 9 % respondentů spíše ne a 91 % určitě ne. Zastoupení záporné odpovědi v četnosti 100 % vypovídá o selhání organizace na úrovni motivace zaměstnanců.

Vyhodnocení dat IV. úrovně nevyznívá povzbudivě. Je zde patrný záporný vstup z II. úrovně, jehož vliv je promítnutý do otázky č. 10 a č. 11. Nový

negativně ovlivňující vstup je z IV. úrovně, kdy bylo odhaleno pochybení v motivování zaměstnanců.

Shrnutí čtyř úrovně evaluace Profesního vzdělávání příslušníků JS:

- I. úroveň – reakce – pozitivní data
- II. úroveň – učení – negativní data
- III. úroveň – chování – pozitivní data
- IV. úroveň – výsledky – negativní data

Po shrnutí dat všech čtyř úrovní Kirkpatrickova evaluačního modelu nezbyvá než konstatovat, že Akademie VS ČR a Vězeňská služba ČR selhávají při vzdělávání svých příslušníků (problém lze s největší pravděpodobností rozšířit na všechny příslušníky a ne jenom příslušníky JS z královéhradeckého regionu). Nedostatky byly shledány u ověřování znalostí při vzdělávání. Především je nutné zdůraznit naprostou absenci vstupního ověřování znalostí příslušníků. Za zvýšenou pozornost by stálo zaměření na výstupní hodnocení kurzů. Především zda je vůbec realizováno a s jakou náročností. Ke kladu Akademie VS ČR je třeba připočíst kvalitní prostředí, optimální činnost lektorů a připravenost jednotlivých kurzů.

Selhání Vězeňské služby ČR jako organizace nelze paušalizovat. Nejsou k dispozici data z jiných regionů, ale pouze z regionu královéhradeckého. Nedostatek byl zjištěn na úrovni motivace, která je ze strany nadřízených v podstatě nulová. Na absenci motivace je třeba nahlížet v širších souvislostech. Příslušník JS, který absolvoval specializační kurz a nesetká se s žádnou reakcí ze strany vedení, která by působila motivačně, vyhodnotí svoji účast na kurzu jako nepotřebnou. Následkem může být snížená ochota implementovat nově získané znalosti do zaběhlých stereotypů. Nelze u něj také očekávat předávání nových znalostí spolupracovníkům, čímž dochází ke snížení efektivity kurzů. V neposlední řadě, pokud v těchto podmínkách dojde k opětovnému vyslání příslušníka JS na jiný specializační kurz, nelze od něho

očekávat standartní až nadstandartní výsledky. Účast takového příslušníka na jakémkoliv kurzu postrádá s pohledu efektivity jakýkoliv smysl.

## ZÁVĚR

Profesní vzdělávání je v současnosti často diskutované téma a vychází velké množství odborné literatury, kde jsou prezentovány nástroje ke zvyšování efektivity. Tato práce se snaží o sumarizaci nejdůležitějších vstupů, které při profesním vzdělávání nelze opominout. Názorně ukazuje, jakou roli jednotlivé vstupy mají a jak jsou vzájemně provázány.

Je zřejmé, že v současné informační době, kdy dochází k nepřetržitým změnám a osvojené informace zastarávají stále rychlejším tempem, musejí organizace v zájmu udržitelnosti svého postavení na trhu práce vzdělávat své zaměstnance. Aby vzdělávání bylo pro organizaci přínosné, je podmínkou kvalitně vytvořený vzdělávací kurz, který zohledňuje zájmy a potřeby organizace. Pro ověření efektivity kurzu jsou k dispozici evaluační nástroje. Jejich prostřednictvím lze provést komplexní hodnocení kurzu, včetně přínosu pro organizaci. K dispozici jsou různé známé či méně známé evaluační modely, které lze k hodnocení použít. Takové hodnocení poskytuje organizaci důležitou zpětnou vazbu o efektivitě vzdělávání zaměstnanců.

Cílem předkládané práce bylo provést měření efektivity profesního vzdělávání příslušníků Justiční stráže. K samotné evaluaci byl použit Kirkpatrickův evaluační model. Na jeho základě došlo k hodnocení specializačních kurzů realizovaných v Akademii Vězeňské služby ČR. Ačkoliv je Vězeňská služba ČR státní organizací a vzdělávání zaměstnanců má pevně ukotvené v zákoně a detailně podchycené ve vnitřních nařízeních, výsledky evaluace odhalily nedostatky jak na straně realizátorů kurzů, tak na straně zaměstnavatele, tj. Vězeňské služby ČR. Shromážděná data odkryla silné a slabé stránky jednoho ze segmentů státní správy, která by šla dále využít k restartu vzdělávacích kurzů tak, aby se zvýšila jejich efektivita. Současně provedená evaluace odhalila prospěšnost využívání nástrojů k měření efektivity vzdělávání. Nebýt evaluačního měření, nedošlo by k odhalení nedostatků

v realizovaných kurzech u státního subjektu, kde je spíše předpokládána preciznost a propracovanost ve vzdělávání zaměstnanců. Empirické šetření odhalilo provázanost jednotlivých úrovní kurzů, kdy se vzniklý nedostatek na jedné úrovni promítnul do výsledné efektivity celého kurzu.

Někdo může poukázat, že v předložené práci nebylo něco předloženo nebo popsáno pouze okrajově. Může tomu tak být, ale po opětovném prostudování práce, lze konstatovat, že cíl práce byl splněn.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSON, R. a kol. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-640-5
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3
- BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7
- BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-03-5
- BARTÁK, J. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-17-6
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2
- CLARKE, A. *Evaluation Research. An introduction to Principles, Methods and Practice*. 1. vyd. London: Sage Publications, 1999. ISBN 0-7619-5095-8
- CLEGG, B. *Time management. Přetvořte svůj život a práci*. 1. vyd. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0552-0
- CLEMENTS, P., JONES, J. *The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes*. 3. vyd. Londýn: Kogan Page Ltd., 2008. ISBN 978-0-7494-5068-7
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 1. vyd. Praha: VSJAK, 2006. ISBN 80-86723-22-4

HAMBLIN, A. C. *Evaluation and Control of Training*. 1. vyd. London: McGraw-Hill, 1974. ISBN 0-07084-442-9

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. 1. vyd. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-96-6

KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D. *Evaluating training programs: the four levels*. 3. vyd. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006. ISBN 1-57675-348-4

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 1. vyd. Praha: Management press, 1995. ISBN 80-85943-01-8

LEVICKÁ, J. *Teoretické aspekty sociální práce*. 1. vyd. Trnava: ProSocio, 2002. ISBN 80-89074-39-1

LOUČKOVÁ, I. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-86429-79-3

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-8563-93-0

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0577-X

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7

PAUKERTO VÁ, J. *Analýza koncepce vzdělávání zaměstnanců VS ČR*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2006. Školitel disertační práce Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, E. *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0152-9

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

PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Bratislava: Gerlach print, 2005. ISBN 80-89142-02-2

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1333-8

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6

SAMUEL, A., MALONE. *Learning about Learning. An A-Z training and development tools and techniques*. 1. vyd. London: CIPD, 2003. ISBN 0-85292-989-7

SEBEROVÁ, A. *Evaluace škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-371-2

SMUTEK, M. *Evaluace sociálních programů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-811-7

TAMKIN, P., YARNALL, J. KERRIN, M. *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation*. 1. vydání. Brighton: The Institute For Employment Studies, 2002. ISBN 1-85184-321-3

TAPOMOY, D. *Managing Human Resources & Industrial Relations*. 1. vydání. New Delhi, 2009. ISBN 978-81-7446-699-0

TOFFLER, A. *Šok z budoucnosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravské tiskárny s.p., 1992. ISBN 80-208-0160-X

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-0882-9

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

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3651-8

VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4

## SEZNAM INTERNETOVÝH ZDROJŮ

*Akademie Vězeňské služby ČR.* [online].

Dostupný z WWW: <<http://www.akademievs.cz>>

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey.* [online]. Datum publikování 18. 5. 2013 [citace 9. července 2013].

Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/publ/3313-13-n\\_2013](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/publ/3313-13-n_2013)>

*Hamburská deklarace o vzdělávání dospělých* [online]. Hamburk: UNESCO, 2007 [cit. 8. prosince 2011]. Dostupný z WWW:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>>

*Memorandum o celoživotním učení.* [online] Brusel: Evropská komise, 2000 [cit. 14. listopadu 2009]. Dostupné z WWW:

<<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>

*NGŘ č. 55/2010 o vzdělávání ve Vězeňské službě ČR.* [online] Praha: Vězeňská služba ČR, 2010 [cit. 8. srpna 2016]. Dostupné z WWW:

<[http://www.vscr.cz/client\\_data/1/user\\_files/99/file/IVVS/NGR\\_55\\_2010 O vzdělávání.pdf](http://www.vscr.cz/client_data/1/user_files/99/file/IVVS/NGR_55_2010_O_vzdělávání.pdf)>

*SAS opět vévodí žebříčku nejlepších zaměstnavatelů.* [online]. Praha: SAS, 2011 [citace 12. března 2012]. Dostupný z WWW:

<[http://www.sas.com/offices/europe/czech/news/2011\\_03\\_08\\_zamestnavatel2010\\_USA.html](http://www.sas.com/offices/europe/czech/news/2011_03_08_zamestnavatel2010_USA.html)>

*Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 8. prosince 2011]. Dostupný z WWW:

<[http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)>

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: Kirkpatrickův model evaluace

## Seznam tabulek

TABULKA 1: Formativní a sumativní evaluace - srovnání

TABULKA 2: Porovnávání různých modelů evaluace

TABULKA 3: Odpověď respondentů na otázku č. 1 v absolutních hodnotách

TABULKA 4: Odpověď respondentů na otázku č. 2 v absolutních hodnotách

TABULKA 5: Odpověď respondentů na otázku č. 3 v absolutních hodnotách

TABULKA 6: Odpověď respondentů na otázku č. 4 v absolutních hodnotách

TABULKA 7: Odpověď respondentů na otázku č. 5 v absolutních hodnotách

TABULKA 8: Odpověď respondentů na otázku č. 6 v absolutních hodnotách

TABULKA 9: Odpověď respondentů na otázku č. 7 v absolutních hodnotách

TABULKA 10: Odpověď respondentů na otázku č. 8 v absolutních hodnotách

TABULKA 11: Odpověď respondentů na otázku č. 9 v absolutních hodnotách

TABULKA 12: Odpověď respondentů na otázku č. 10 v absolutních hodnotách

TABULKA 13: Odpověď respondentů na otázku č. 11 v absolutních hodnotách

TABULKA 14: Odpověď respondentů na otázku č. 12 v absolutních hodnotách

## Seznam grafů

GRAF 1: Podíl dospělé populace na dalším vzdělávání v letech 2002-2010

GRAF 2: Odpověď respondentů na otázku č. 1

GRAF 3: Odpověď respondentů na otázku č. 2

GRAF 4: Odpověď respondentů na otázku č. 3

GRAF 5: Odpověď respondentů na otázku č. 4

GRAF 6: Odpověď respondentů na otázku č. 5

GRAF 7: Odpověď respondentů na otázku č. 6

GRAF 8: Odpověď respondentů na otázku č. 7

GRAF 9: Odpověď respondentů na otázku č. 8

GRAF 10: Odpověď respondentů na otázku č. 9

GRAF 11: Odpověď respondentů na otázku č. 10

GRAF 12: Odpověď respondentů na otázku č. 11

GRAF 13: Odpověď respondentů na otázku č. 12





## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Michal Ceral**

**Obor: Andragogika**

**Název práce: Evaluace profesního vzdělávání příslušníků justiční stráže**

**Rok: 2016**

**Počet stran: 95**

**Počet titulů literatury a pramenů: 44**

**Počet internetových zdrojů: 7**