

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Filozofická fakulta  
Katedra sociologie a andragogiky

**Evaluace vzdělávání ve firmě Moravská vysoká škola Olomouc**

Magisterská diplomová práce

Autor: Kristýna Hradílková

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Olomouc 2013

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

.....

*Vlastnoruční podpis*

V Olomouci dne 28.6.2013

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jitce Hanáčkové, vedoucí mé diplomové práce za rady a podnětné připomínky při psaní práce.

Děkuji PhDr. Daně Pokorné, Ph.D. za možnost nahlédnutí do interních materiálů společnosti Moravská vysoká škola Olomouc za účelem zpracování mé diplomové práce.

# Obsah

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Úvod .....  | 5  |
| 2     | Teoretická část.....  | 7  |
| 2.1   | Podnikové vzdělávání.....   | 7  |
| 2.1.1 | Systematické vzdělávání.....  | 8  |
| 2.1.2 | Vzdělávání vzdělavatelů .....   | 14 |
| 2.2   | Evaluace.....   | 16 |
| 2.1.2 | Definice.....   | 16 |
| 2.1.3 | Evaluace vs. hodnocení.....   | 17 |
| 2.1.4 | Předmět evaluace .....  | 17 |
| 2.1.5 | Bariéry evaluace.....   | 18 |
| 2.3   | Přístupy k evaluaci.....  | 19 |
| 2.3.1 | Evaluace počáteční, průběžná a závěrečná .....  | 19 |
| 2.3.2 | Zpětná vazba a reflexe .....  | 22 |
| 2.3.3 | Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání.....  | 24 |
| 2.4   | Plánování procesu evaluace.....   | 27 |
| 2.4.1 | Plán evaluace .....   | 27 |
| 2.4.2 | Prvky evaluace v jednotlivých fázích systematického vzdělávacího cyklu.....                       | 28 |
| 2.4.3 | Techniky a nástroje evaluace vzdělávání ve firemním prostředí.....                                | 36 |
| 3     | Praktická část.....   | 41 |
| 3.1   | Moravská vysoká škola Olomouc a projekt APSYS .....   | 41 |
| 3.1.1 | Moravská vysoká škola Olomouc .....   | 41 |
| 3.1.2 | Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve VaV .....                                      | 43 |
| 3.2   | Analýza hodnocení vzdělávání akademických pracovníků ve firmě Moravská vysoká škola Olomouc ..... | 43 |
| 3.1.1 | Identifikace vzdělávacích potřeb .....  | 44 |
| 3.1.2 | Plánování vzdělávání .....  | 45 |
| 3.1.3 | Realizace vzdělávací akce.....  | 49 |
| 3.1.4 | Vyhodnocování vzdělávání.....   | 54 |
| 3.3   | Návrhy na optimalizaci systému hodnocení.....   | 54 |
| 3.3.1 | Stanovení kritérií hodnocení .....  | 54 |
| 3.3.2 | Plánování procesu hodnocení .....   | 58 |
| 3.3.3 | Sběr dat .....  | 59 |
| 3.3.4 | Výstup hodnocení + optimalizace.....  | 67 |
| 3.4   | Výsledný model pro hodnocení vzdělávání akademických pracovníků .....                             | 67 |
| 4     | Závěr .....   | 69 |
| 4.1   | Diskuse nad dosažením cíle.....   | 69 |
| 5     | Použité zdroje .....  | 71 |
|       | Seznam příloh.....  | 75 |

# 1 Úvod

Problematikou uceleného systematického hodnocení vzdělávání dospělých bych chtěla tematicky navázat na svou bakalářskou práci, kde jsem vytvářela návrh systému evaluace outdoorového kurzu. Důležitost správného hodnocení během i po skončení proběhlého kurzu je pro mě téma stále natolik zajímavým a především aktuálním, že bych se mu chtěla věnovat dále i s praktickým dosahem.

Náhled do praxe mi ukazuje, že pozdější fáze hodnocení vzdělávacích akcí jsou ve firmách často zanedbávány, či dokonce úplně opomíjeny. Protože se budu touto problematikou zabývat ve spolupráci se vzdělávací institucí, zaměřím se konkrétněji na vyhodnocování vzdělávání vzdělavatelů a pedagogických pracovníků. Myslím si, že především v oblasti vzdělávání vzdělavatelů je obzvláště škoda, pokud nejsou organizačně dotaženy do konce, protože právě oni jsou prostředníky rozvoje vzdělávacího potenciálu, motivátory k dalšímu vzdělávání a nositeli odpovědnosti za vzdělanostní úroveň. Proto je důležité věnovat jejich rozvoji náležitou pozornost a to především v monitoringu implementace naučeného, abychom tak naplnili smysl vzdělávání této cílové skupiny.

Cílem mé práce je pro firmu Moravská vysoká škola (MVŠO) vytvořit model metodiky pro hodnocení vzdělávacích akcí zaměřených na další vzdělávání akademických pracovníků na základě různých teoretických přístupů k evaluaci a nástrojů dalších personálních činností využívaných přímo ve firmě. Mým záměrem je, aby evaluace proběhla na co nejvíce úrovních. Přičemž bych chtěla svou pozornost zaměřit nejvíce na fázi hodnocení po skončení vzdělávání, tedy druhou část evaluačního modelu Donalda Kirkpatricka – jaký mělo vzdělávání dopad na pracovní výkon účastníků, což je část hodnocení významná především pro zadavatele vzdělávání (firmu) a je dle mého názoru nejvíce zanedbávána, a to přesto, že je vzhledem k dalšímu rozvoji zaměstnanců jedna z nejdůležitějších. Fáze předchozí, tedy reakce na kurz a kontrola, zda se účastníci něco naučili a také části hodnocení před a v průběhu vzdělávání jsou důležité hlavně pro lektory a ve většině případů jsou realizovány.

Takový model potom může sloužit ke správnému uzavření vzdělávací akce tak, aby byly viditelné její výsledky – přínosy a případné nedostatky. Výstup vzdělávacího

programu tak bude využitelný ke kontrole vytýčených cílů, odstranění předchozích nedostatků a obhajitelnosti daného typu vzdělávání do budoucna.

Nebudu se příliš věnovat fázi poslední, tedy hodnocení dopadu vzdělávání na chování a produktivitu organizace, protože u vzdělávací instituce se ukazatele produktivity určují nesnadno.

K naplnění cíle budu postupovat následujícími kroky:

Nejprve v teoretické části vymezím základní rámec systematického vzdělávání v organizaci, do kterého později v praktické části budu zasazovat jednotlivé evaluační kroky. Dále vymezím pojem evaluace a k čemu nám tato činnost slouží a uvedu některé základní přístupy k evaluaci, které budu později využívat při tvorbě evaluačního modelu. Na konci teoretické části se budu věnovat jednotlivým evaluačním krokům, které je během vzdělávacího procesu třeba realizovat a představuji je na pozadí fází systematického podnikového vzdělávání.

V praktické části práce bude mým úkolem dle vytvořeného plánu evaluačních činností analyzovat systém evaluace ve společnosti MVŠO. V případech, kde identifikuji potenciál pro možné změny či úpravy, navrhnu optimalizace systému. Tak vznikne konečný model, který shrnuje všechny fáze procesu evaluace, kterým přiřazuje konkrétní činnosti vhodné pro dané firemní prostředí.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Podnikové vzdělávání

Evaluace není samostatný nezávislý proces, ale je součástí cyklu vzdělávání, kterým prostupuje. Abychom porozuměli důležitosti systému evaluace a jeho propojení s ostatními fázemi vzdělávacího procesu, musíme si představit nejprve systém podnikového vzdělávání jako celek a jeho jednotlivé části. Jednou z nich (ovšem neomezující se pouze na tuto fázi) je právě hodnocení vzdělávání, kterému budu v této práci věnovat největší pozornost.

Vzdělávání představuje systematické přizpůsobování a změnu chování tím, že se člověk učí pomocí vzdělávacích programů a plánovaného získávání zkušeností (srov. Armstrong, 1999). Pro podniky je vzdělávání důležité proto, aby byli jeho zaměstnanci schopni pružně reagovat na změny, hledat optimální způsoby organizace práce, realizovat inovace a celkově přispívá k efektivnějšímu fungování organizace (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 70).

Základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tedy lidí, které zaměstnává. Znamená to investovat do lidí za účelem dosažení jejich lepšího výkonu a rozvíjení jejich přirozených schopností. Rozvoj zaměstnanců zlepšuje individuální, týmovou i podnikovou výkonnost a zvyšuje úroveň kvalifikace pracovníků. Důsledkem rozvoje může být zlepšení provozní flexibility rozšířením okruhu dovedností a znalostí pracovníků, zvýšení celkové produktivity práce, ale také oddanosti, spokojenosti a angažovanosti pracovníků. Nabídka dalších možností rozvoje může přilákat vysoce kvalitní pracovníky a spolu s interním rozvojem stávajících zaměstnanců tak tyto procesy zvyšují úroveň služeb poskytovaných zákazníkům (srov. Armstrong, 1999, s. 531-532). Významným přínosem je také získání konkurenční výhody prostřednictvím zaměstnanců a podpora všech manažerských procesů ve firmě (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

### 2.1.1 Systematické vzdělávání

Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 80). Systematické vzdělávání je vzdělávání, které je vytvořeno k uspokojování definovaných potřeb. Je plánované a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován (srov. Armstrong, 1999, s. 535).

Systematické podnikové vzdělávání je opakující se **cyklus**, který vychází ze zásad podnikové vzdělávací politiky, sleduje cíle podnikové strategie a opírá se o organizační a institucionální předpoklady vzdělávání. Výhody systematického vzdělávání pracovníků tak spočívají především v neustálém zdokonalování vzdělávacích procesů tím, že zkušenosti z předcházejícího vzdělávacího cyklu jsou zohledněny v následujícím (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 81).

To vyžaduje nezbytnou spolupráci více odborů a oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi. Pro účinnost aktivit vzdělávání je důležitá především propojenost s ostatními činnostmi personálního managementu (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 61, 80). Systém podnikového vzdělávání by měl být součástí systému personální práce ve firmě, který propojuje kromě vzdělávání také systém výběru zaměstnanců, stabilizace a motivování pracovní síly a hodnocení a odměňování (srov. Tureckiová, 2004, s. 91).

Systematické podnikové vzdělávání není krátkodobou záležitostí, efektivně realizované vzdělávání představuje dlouhodobý proces, tvořený čtyřmi fázemi (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 83):

1. Identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání
2. Plánování vzdělávání
3. Realizace vzdělávacího procesu
4. Hodnocení výsledků vzdělávání

#### 2.1.1.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Pro organizaci existují tři dobré důvody, proč diagnostikovat potřeby vzdělávání. Prvním z nich je definovat základ pro výkonnost, podle něžž je možné měřit proces zlepšování. Zaměstnavatelé mají také právní zodpovědnost za posouzení znalostí a



dovedností pracovníka v oblastech, které jsou regulovány vládou. Třetím důvodem je dle některých odborníků morální závazek posuzovat potřeby zaměstnanců, aby se snížil vliv zapomínání a zastarávání na jejich dovednosti (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 36).

Vzhledem k cíli práce se budu zabývat důvodem prvním, tedy tím, který nám umožní stanovit cíl vzdělávání. Vzdělávání musí mít nějaký účel a ten lze definovat pouze tehdy, jestliže jsou systematicky rozpoznávány a analyzovány potřeby vzdělávání (srov. Armstrong, 199, s. 538). Analýza potřeb vzdělávání spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat, se zaměřením na takové, které je možné odstranit vzděláváním (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85). V podstatě jde tedy o definování rozdílu mezi tím, co se děje a tím, co by se mělo dít, tj. rozdíl mezi tím, co lidé znají a mohou dělat a tím, co by měli znát a být schopni dělat (srov. Armstrong, 1999, s. 538).

Výsledkem procesu analýzy je seznam vzdělávacích potřeb zaměstnanců a případně návrhy na řešení zjištěných problémů. Jde v podstatě o určení, kdo a proč potřebuje vzdělávání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 95).

#### 2.1.1.2 Plánování vzdělávání

Na identifikaci vzdělávacích potřeb navazuje etapa plánování a realizace vzdělávacích akcí. Obvykle jsou v jejím počátku stanoveny priority procesu podnikového vzdělávání, které souvisejí s celkovou firemní strategií a s politikou vzdělávání. V této fázi řešíme, které typy znalostí a dovedností jsou pro firmu v dané době klíčové a které vzdělávací potřeby budou tedy přednostně saturovány, které skupiny zaměstnanců budou do vzdělávání zapojeny, jaký bude použit typ vzdělávání a jaké formy a metody, v jakém rozsahu bude vzdělávání realizováno a jaké bude jeho materiální, finanční a personální zajištění (srov. Tureckiová, 2004, s. 102).

Uvedené procesy rozdělují Vodák a Kucharčíková do tří fází. **Přípravná fáze** zahrnuje hlavně stanovení cílů vzdělávacího projektu. Cíle by měly být představeny účastníkům, měly by být v souladu se strategií podniku a splňovat základní atributy cíle, tedy měřitelnost, konkrétnost, dosažitelnost, relevantní a časovou měřitelnost, tak aby ve fázi hodnocení mohly sloužit jako měřítko úspěšnosti. Dále tato fáze obsahuje analýzu účastníků a specifikaci výsledného požadovaného chování. **Realizační fáze** představuje vývoj a zpracování etap vzdělávacího projektu. Jde o určení způsobu, jímž

bude vzdělávání probíhat a stanovení vzdělávacích technik. **Fáze zdokonalování** je částí procesu tvorby vzdělávacího plánu, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům za účelem případného zlepšení vzdělávacího procesu. Základním problémem je výběr vhodných metod hodnocení a stanovení kritérií (srov. Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 80–81).

Protože v rámci cíle práce budu zasazovat prvky hodnocení do jednotlivých fází systematického cyklu vzdělávání, budu se věnovat i podrobnějšímu popisu fází **vzdělávacího projektu**, který spadá do realizační fáze plánování vzdělávání. Některé prvky hodnocení totiž přesně odpovídají určitým fázím projektu.

Projekt vzdělávací akce se skládá z následujících kroků (srov. Bartoňková, 2007, s. 23):

1. Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb → **formulace cíle** vzdělávací akce.
2. Stanovení **profilu účastníka** a **profilu absolventa** vzdělávací akce.
3. Určení **obsahu** vzdělávací akce (formuje se na základě odhadu potřeb a stanovených cílů).

Obsah je specifikován:

- a. **v inventáři disciplín** – tento inventář lze vytvořit na základě přesné specifikace profilu absolventa (vstupy, výstupy, obsah), která zabrání zařazení irelevantních disciplín;
  - b. **ve studijním plánu** (tzn. uspořádání inventáře disciplín do podoby studijního; studijní plán je logicky uspořádaný systém disciplín, stanovující vzájemné proporce (časové dotace, posloupnost, způsob ukončení), slouží rovněž jako podklad pro zajišťování lektorů a pro volbu optimální metod a technik.
4. Zpracování **osnov, resp. anotací** – jsou to podrobně specifikované obsahy jednotlivých disciplín, jejich zahrnutí do projektu umožňuje přesně identifikovat vztahy mezi disciplínami, eliminovat duplicity a ověřit, do jaké míry se podařilo disciplíny naplnit obsahem přiměřeným stanovenému profilu absolventa.

5. Volba **forem** (zda bude výuka realizována v přímém kontaktu lektora a účastníka nebo tzv. distančním formou), **metod a technik vzdělávání** (tzn. volba postupu lektora ve vyučování), volba pomůcek a techniky.
6. Tvorba **studijních materiálů**.
7. **Organizační, materiální, technické a finanční zabezpečení** vzdělávací akce, předkalkulace.
8. Přehled **lektorů**.
9. Návrh způsobu **evaluace** vzdělávací akce.

Fáze zdokonalování potom slouží k případné úpravě projektu v průběhu vzdělávání, v případě, že se např. proměňují podmínky, motivace účastníků a očekávání nebo učební proces nemá žádoucí průběh.

#### 2.1.1.3 Realizace vzdělávací akce

Pokud máme vytvořen plán vzdělávání, můžeme začít s realizací jednotlivých vzdělávacích aktivit v souladu s tímto plánem. Efektivní vzdělávání musí vést k tomu, že se účastníci něco naučí. Učení je relativně trvalou změnou vědomostí, dovedností, názorů a postojů nebo pracovního chování. Tomuto požadavku musí být daný program přizpůsoben (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 99-100).

Kromě vzdělávacích potřeb je nutné při realizaci programu přihlížet k mnoha dalším aspektům, které podmiňují proces učení jako trvalou změnu znalostí, dovedností, názorů a postojů. Především je žádoucí umožnit na začátku akce účastníkům vyjádřit se k jednotlivým částem plánovaného programu. Měli by také vyjádřit svá očekávání, což může případně ovlivnit další průběh a program kurzu. To je důležité pro správnou motivaci účastníků a jejich ztotožnění s cíli. Výsledkem toho by měl být takový program, který vyhovuje všem účastníkům i lektorům, spojený se závazkem jej dodržovat. Na závěr, ale také v průběhu jednotlivých etap programu by měli lektoři vytvořit časovou rezervu pro zopakování poznatků, srovnání očekávání s výsledky a ujasnění případných otázek a zhodnocení aktivit (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 101).

Průběžná kontrola učebního procesu je důležitým aspektem jednak pro regulaci dalšího postupu realizace samotného programu, jednak směřuje ke klíčové části vzdělávacího procesu, kterým je hodnocení vzdělávání. Dle Armstronga je tento aspekt zásadním úkolem pro realizaci programu: Jediná obecná pravidla pro realizaci

programu spočívají v tom, že za prvé, kurzy je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhají podle plánu, a za druhé, každé vzdělávání by se mělo vyhodnocovat, aby se prověřilo, do jaké míry přineslo požadované výsledky. To je práce každého, kdo je odpovědný za rozvoj pracovníků a ten by také měl být požádán, aby v pravidelných intervalech předkládal zprávu o tom, jak se plní plán vzdělávání (srov. Armstrong, 1999, s. 546).

#### 2.1.1.4 Vyhodnocování vzdělávání

Vyhodnocování je velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu vymezeného podnikem. Jde o jakýkoliv pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace (srov. Hamblin, 1974, cit. Dle Armstrong, 1999, s. 555). Vyhodnocování vyúsťuje do řízení, tj. rozhodování, zda mělo dané vzdělávání smysl či nikoliv a co zlepšit do budoucna. Jak již bylo uvedeno dříve, kritéria pro hodnocení vytváříme již ve fázi plánování vzdělávání a identifikace potřeb. Vyhodnocování ve své nejhrušší formě je porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování, odpovídající na otázku, do jaké vzdělávání splnilo své cíle (srov. Armstrong, 1999, s. 555-556).

Vždy jde tedy o srovnání cílového stavu výstupu výuky s výchozím stavem, přičemž mezi tím je určitý proces. Jedná se o získání zpětné vazby o účincích vzdělávání, především pak porovnávání cílů (potřeb) vzdělávání a výsledky uskutečňovaného vzdělávání. Hodnocení efektivity vzdělávání dále zkoumá, zda byly použity adekvátní nástroje školení, zjišťuje odezvy u školených pracovníků, míru osvojení si rozvíjených znalostí a dovedností a také míru, s jakou pracovníci získané znalosti a dovednosti uplatňují v praxi (srov. Mužík, 2011, s. 299).

Mužík dále uvádí, že „tato fáze je klíčová pro určení celkového přínosu vzdělávání a také podkladem pro rozhodování o dalším vzdělávání tak, aby bylo obsahově i nákladově co nejefektivnější“ (Mužík, 2011, s. 299). Přesto, že je zhodnocení vzdělávací akce důležité pro další efektivní pokračování cyklu vzdělávání, tedy pro určení jeho dalšího směřování, stále je tato fáze často podceňována. Hlavní důvody budou rozebrány v kapitole 2.1.5. Bariéry evaluace. Prokopenko a Kubr uvádějí, že většina evropských firem postupuje stylem „dotazník dvě až tři strany dlouhý, který jste museli vyplnit na závěr kurzu a odevzdat jej u stolu lektora než jste si dali se všemi sbohem před odjezdem domů“ nebo „trapná diskuse na poslední hodině,

při které se vás lektor vyptával na váš názor na kurz a účastníci se snažili odpovídat tak, aby neuvedli lektora do rozpaků“ nebo „pokud se jedná o písemnou verzi, účastníci kurzu neuvidí a neuslyší zpravidla nic víc, než si mohli přečíst z formuláře při vyplňování dotazníku“ (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 183).

Tento – přestože trochu cynický – pohled ilustruje nebezpečí, které při takovém postupu může vzniknout. A to přispění k neefektivnosti programu a ve výsledku celého vzdělávacího cyklu, protože takový systém není schopen odhalit případné chyby, ani zjistit, co by se mělo změnit. Tato velmi rozšířená praxe je proto velice nedostačující a podporuje zachování stávajícího stavu (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 183).

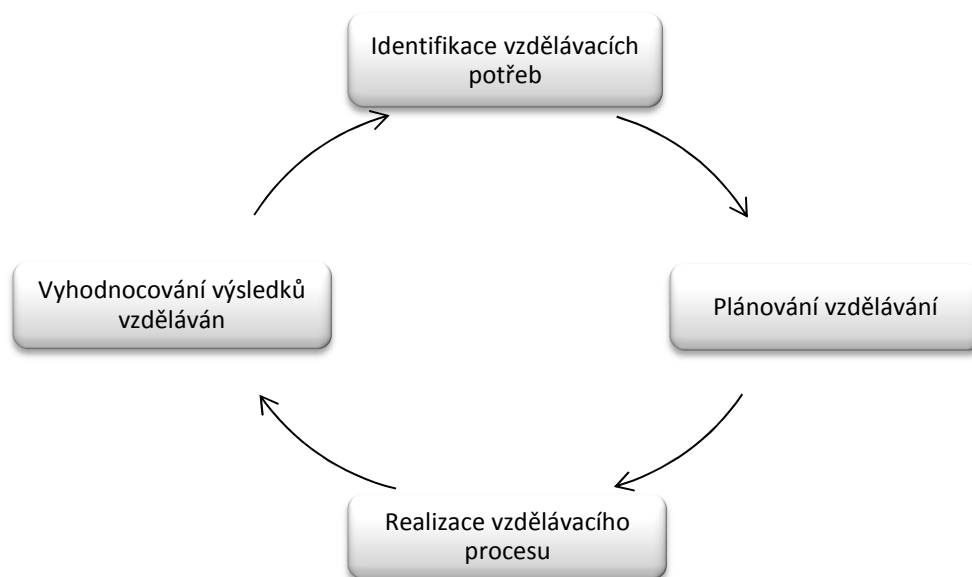
K dalším faktorům ovlivňujícím negativně výsledky programu, kromě úplného vynechání hodnotící fáze, je kladení této etapy výhradně na závěr vzdělávacího cyklu. Pokud jsou důvody pro provedení hodnocení obhájeny, je třeba k jeho realizaci přistupovat tak, že tento proces nepatří na konec vzdělávacího procesu, ale mělo by být v ohnisku vzdělávacích aktivit. Vhodnější přístup je tedy ten, který s vyhodnocování počítá už od počátku vzdělávacího procesu. Při návrhu vzdělávání založeném na potřebách podniku vytváříme automaticky i kritéria vyhodnocování (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 129).

Poptávka po vyhodnocování vzdělávacích programů však roste. Některé podniky se snaží hledat možnosti vyhodnocování svých rozvojových programů, i když zjišťují, že to není jednoduché; většina jiných k tomu však zatím nepřistoupila (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 125). K záměrům mé práce patří přispět v konkrétním firemním prostředí k rozvoji této části vzdělávacího procesu a upozornit tak na její důležitost.

#### 2.1.1.5 Shrnutí

Hodnocení tedy uzavírá celý proces rozvoje lidských zdrojů v podniku, který začíná identifikací vzdělávacích potřeb, jejímž výsledkem je stanovení cíle, případně problému, který má být řešen (Belcourt, Wright, 1998, s. 181). Na tomto základě jsou zpracovány projekty vzdělávacích aktivit a následně realizovány. Základním cílem vzdělávání je zajistit způsobilost pracovníků k výkonu činností, na kterých jsou v rámci organizace zařazeni. Proces realizace monitorujeme a vyhodnocujeme jeho výsledky a účinnost. Zjišťujeme tedy, zda bylo dosaženo cíle, případně zda byl vyřešen počáteční problém. Výsledky hodnocení se tak mohou projevit jak v podobě nápravných opatření, tak při analýze potřeb a realizaci dalších vzdělávacích aktivit (srov. Brázdová, 2008,

s. 9). Cyklus vzdělávání probíhá nepřetržitě, a proto je důležité, aby proces hodnocení prostupoval celým vzdělávacím systémem a na jeho konci sloužil jako východisko pro začátek nového cyklu.



**Obr. 1** Cyklus systematického podnikového vzdělávání (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 84).

## 2.1.2 Vzdělávání vzdělavatelů

### 2.1.2.1 Kompetence vzdělavatele

Protože cíl mé práce – výsledný model pro evaluaci vzdělávání – bude zaměřen na akademické pracovníky, tedy vzdělavatele, uvedu také několik teoretických poznatků týkajících se vzdělávání vzdělavatelů. Začnu obecnými požadavky na vzdělavatele, jak je uvádí Bočková; od těchto požadavků se potom odvíjí oblasti vzdělávání (srov. Všetulová, 2007, s. 63):

- **Odbornost** – zahrnuje široké a hluboké vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z daného oboru a erudici i v mezioborovém přístupu. Je základem autority a hodnověrnosti učitele.
- **Didaktické dovednosti** – umožňují efektivně řídit a ovlivňovat učební procesy účastníků.
- **Osobní vlastnosti** – např. odpovědnost, tvořivá iniciativa a činorodost, kritičnost a sebekritičnost, čestnost a smysl pro spravedlnost, snášenlivost a

zásadovost, důvěra k jednotlivcům a ke skupině, duševní vyrovnanost a sebeovládání

- **Komunikativní dovednosti, vyjadřovací schopnosti**

Jiné vymezení nabízí Mužík (2010) v rámci „Společného evropského rámce učitelských kompetencí a kvalifikací“ (srov. Mužík, 2010, s. 221):

**První kompetencí** je schopnost pracovat s ostatními s důrazem na podporu potenciálu učícího se. Pod tuto kompetenci patří také dovednost přiměřené sebezprezentace a zdravého sebevědomého jednání.

**Druhá kompetence** zahrnuje práci s informacemi, technologiemi a znalostmi. Lektor musí být schopen pracovat s různými druhy znalostí, musí být schopen informace získávat, analyzovat, reflektovat a předávat dále. Měl by také být schopen nabídnout učícím se příslušné zdroje informací. Lektor by měl mít výbornou znalost vyučované oblasti.

**Třetí důležitou kompetencí** je práce se společností a práce v rámci společnosti. Lektoři by měli akceptovat svoji důležitost a participaci na celoevropském společenském dění. Sami lektoři by měli být zapojeni do místního dění a přispívat k lokálnímu rozvoji společnosti.

#### 2.1.2.2 Cíle vzdělávání vzdělavatelů

Cílem vzdělávání lektorů a vzdělavatelů by tedy mělo být usilovat o rozvoj žádoucích kompetencí, jak jsou definovány v různých zdrojích (viz například evropský společenský rámec).

Pro účely cíle mé práce lze shrnout rozvíjené kompetence do čtyř oblastí:

- Odborné znalosti
- Lektorské dovednosti
- Osobnostní vlastnosti
- Společenská odpovědnost

Osobnostní vlastnosti je často jen velmi těžko možné rozvíjet vzděláváním, proto se budu zabývat jen zbylými třemi oblastmi. Oblast společenské odpovědnosti jsem vymezila také proto, že pomocí rozvoje akademických pracovníků v této oblasti je možné reagovat na obecné cíle společnosti, odvozené z mise a vize. Konkrétně jsou to:

„Realizace „evropské“ vysoké školy, která má svůj základ v regionu, ale aktivně se účastní evropské dělby práce“ nebo „Mnohvrstevné zapojení školy do života regionu (vzdělávací, společenské, hospodářské, politické, ...)“<sup>1</sup>

## 2.2 Evaluace

V následující kapitole představím evaluaci jako obecný postup hodnocení činnosti a specifikuji problematiku na hodnocení vzdělávacích kurzů vzhledem ke stanovenému cíli.

### 2.1.2 Definice

**Evaluace** (z lat. valere = být silný, mít platnost, závažnost) obecně znamená určení hodnoty, ocenění. Jde o objasňující analýzu jevů a činností a vyjádření užítku či hodnoty z nich plynoucí (srov. Průcha, 1996, s. 7).

Dle Benneta (srov. Bennet a kol., 1994) je evaluace proces systematického shromažďování informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.

Pro účely cíle mé práce je však třeba se zaměřit na to, co znamená **evaluace v kontextu vzdělávání**. Evaluace ve vzdělávání je hodnotící proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia (srov. Palán, 2002, s. 59). Dle Švece (srov. Švec, 1995, s. 193) je evaluace proces nebo výsledek objektivního posuzování hodnoty, kvality a efektivnosti cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů a jiných stránek aspektů různých systémů vzdělávání, osvětě a v ostatních organizačních strukturách vzdělávání, např. hodnocení výkonu účastníků kurzu, práce vzdělavatelů.

Britský pedagogický slovník definuje evaluaci ve vzdělávání jako „termín, který se může vztahovat buď k posuzování hodnoty vzdělávacího programu, včetně posuzování hodnoty jeho obsahové náplně, nebo specifičtěji k měření efektivnosti učení“ (srov. Lawton and Gordon, 1993, s. 82, cit. dle Průcha, 1996, s. 9).

V prostředí **evaluace konkrétního vzdělávacího programu** jde o analytickou a hodnotící činnost, která směřuje k vyhodnocení jednotlivého kurzu ve školním

---

<sup>1</sup> Webové stránky společnosti



vzdělávání nebo profesním výcviku zaměstnanců (srov. Průcha, 1996, s. 43). Je zaměřena na zjišťování a vyhodnocování charakteristik průběhu a podmínek vzdělávacích procesů (srov. Danihelková, 2003, s. 71) a zda kurz splňuje očekávání, která do něj vložili jeho konstruktéři a účastníci (srov. Průcha, 1996, s. 43).

### 2.1.3 **Evaluace vs. hodnocení**

K evaluaci se často užívá jako český ekvivalent hodnocení, a tedy jsou tyto termíny používány jako synonyma. Lze však v nich najít obsahové rozdíly.

Palán (srov. Palán, 2002, s. 59) vysvětluje **evaluaci** jako hodnotící proces, na jehož základě posuzujeme celkovou efektivitu studia, úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál. **Hodnocení** je dle Palána posuzováním výsledků vzdělávání, hodnocení znalostí a dovedností, zpravidla podle standardů, a to na počátku, v průběhu a zejména v závěru vzdělávacího procesu (srov. Palán, 2002, s. 74). Tedy zatímco hodnocení se zabývá posuzováním toho, co se účastníci naučili, účelem evaluace je podat obraz celkové hodnoty a efektivy vzdělávacího kurzu.

Podle Průchy (srov. Průcha, 1996, s. 11) jsou rozdíly ve významu termínů evaluace a hodnocení vskutku nepatrné, sémanticky se prakticky neliší (rozdíly jsou jen ve sférách komunikativního užití).

Ve své práci budu používat evaluaci a hodnocení jako obsahová synonyma, budu se však snažit do obsahu těchto termínů zahrnout to důležité z obou definic – tedy výsledně to, jak by komplexní hodnocení vzdělávacího kurzu mělo dle mého názoru vypadat. A to průběžné hodnocení od začátku kurzu (resp. před jeho začátkem) po jeho zhodnocení v závěru a po skončení a zároveň evaluaci celkové efektivy vzdělávací akce.

### 2.1.4 **Předmět evaluace**

Často se uplatňuje představa, že evaluace = hodnocení vzdělávacích výsledků účastníků kurzu, zejména pomocí testů. Jinak řečeno, zjišťování toho, co se účastníci naučili. Tato představa je spojena se starším chápáním evaluace, kdy jejím hlavním či výhradním účelem bylo skutečně hodnocení výsledků účastníků. V současné době je však toto pojetí překonané. Předmět evaluace se nebyvale rozšířil. Nové paradigma považuje za smysl evaluace poskytovat hodnotící informace o celé

vzdělávací realitě. Nejde tedy jen o testování vzdělávacích výsledků, ale o mnohem širší reflexi jevů, která slouží jak k výzkumným, tak praktickým účelům (srov. Průcha, 1996, s. 22).

Důraz na ono **rozšíření předmětu evaluace** je klíčovým bodem mé práce, která se snaží vyzdvihnout důležitost tohoto přístupu a jeho aplikaci v konkrétním firemním prostředí a vyvarovat se tak omezení na výše zmíněné starší chápání evaluace ve smyslu pouhého testování nabytých znalostí v okamžiku ukončení vzdělávací akce.

Evaluace kurzu je rozhodnutím o **komplexním** způsobu a organizaci kontroly a hodnocení průběhu učení. Zaměřuje se na konkrétní ukazatele daného kurzu: jeho průběh, používání zvolených metod, účinnost metod (zda vedou k dosažení naplánovaných cílů), na splnění dílčích cílů, na hodnocení výsledků učení (průběžných i na konci kurzu) na trvalost nabytých znalostí, dovedností a kompetencí (za určitou dobu po skončení kurzu) (srov. Danihelková, 2003, s. 76). Protože součástí výuky jsou činnosti vzdělavatele, spadá do této oblasti také výzkum označovaný jako *evaluace výkonnosti vzdělavatele* (srov. Danihelková, 2003, s. 71).

### 2.1.5 Bariéry evaluace

Nejasnosti a nepřehlednost situace v oblasti evaluace shrnuje Průcha takto (Průcha, 1996, s. 43): „na jedné straně neexistuje shodná terminologie v oblasti evaluace kurikula, resp. vzdělávacích programů, na druhé straně evaluace kurikula má dosud jen deskriptivní charakter, tj. popisuje vlastnosti kurikula, avšak není použitelná k objasnění očekávaných výsledků a efektů kurikula“.

Nejasnosti v teorii nejsou jediným problémem odrážejícím se v praxi evaluace vzdělávacích programů. Realizátoři kurzů se často evaluaci brání také proto, že je finančně a časově náročná, není považována za potřebnou, obávají se jejích negativních výsledků nebo zkrátka jen neví „jak na to“. Mohou se však objevit bariéry i na straně účastníků. Ti se mohou hodnocením cítit ohroženi, mohou jej považovat za zbytečné a některé metody pro dospělé za překonané. Nebo odcházejí ze vzdělávání předčasně a brání tak jeho provedení. Také lektoři se dopouštějí chyb, bránících správnému provedení evaluace. Nejčastěji se obávají z jejích výsledků a bojí se tak o svou kariéru nebo nejsou ochotni věnovat hodnocení čas (srov. Brázdová, 2008, s. 14-15).

Proč je důležité tyto bariéry překonat a tedy v čem tkví podstata a smysl správného provedení hodnocení vzdělávacího programu uvádí ve třech důvodech Donald L. Kirkpatrick<sup>2</sup>: Nejběžnějším důvodem je zjistit, jak zlepšit programy budoucí. Druhým důvodem je rozhodnutí, zda s programem pokračovat, či jej ukončit a třetím je samotné oprávnění existence vzdělávacího oddělení. Pokud budou vzdělavatelé na základě systému hodnocení schopni vyvodit a prezentovat pozitivní výsledky školení, zdůrazní tím důležitost jejich práce a zajistí tím její zachování v organizaci (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 19).

Záměrem mé práce je nabídnout takový model pro evaluaci vzdělávacího kurzu, který reaguje na uvedená úskalí a snaží se je eliminovat. Měl by poskytnout jednoduchý, ne příliš časově i finančně náročný návod, jak správnou evaluaci provést a vysvětlit, proč je důležité ji provádět a neobávat se případných negativních výsledků. Nejednotnost teorie je třeba řešit využitím různých přístupů k problematice, na jejichž základě bude sestaven komplexní evaluační systém vzdělávací akce.

V následující kapitole se budu věnovat jednotlivým přístupům k evaluaci ve vzdělávání, které mi budou sloužit jako opora a zdroje informací pro sestavení komplexního modelu. U jednotlivých přístupů také uvedu, proč jsem si danou teorii pro svůj záměr vybrala.

## 2.3 Přístupy k evaluaci

### 2.3.1 Evaluace počáteční, průběžná a závěrečná

Protože návrh mého modelu počítá s prvky evaluace od fáze identifikace vzdělávacích potřeb, tedy s aktivitami realizovanými již před začátkem samotné vzdělávací akce, až po aktivity po jeho skončení, budou prvními přístupy, o které bych se ráda opřela, ty, které berou v úvahu důležitost zařazení prvků hodnocení před započítáním kurzu, a následně v jeho průběhu, na konci a po úplném skončení kurzu.

S hodnotícími body, procházejícími celým kurzem od jeho začátku pracuje **Fred Nickols**. Sám ve své práci *There is no „cookbook“ to the evaluation of training* popisuje, že neexistuje žádný zaručený recept, podle kterého bychom byli schopni

---

<sup>2</sup> O přístupu k evaluaci D. Kirkpatricka budu pojednávat v kapitole 2.3.3.

správně vytvořit evaluaci kurzu. Klíč k vytvoření správné evaluace kurzu spočívá v tom, aby se hodnotitel zaměřil na to, co je účelem kurzu, co je účelem samotné evaluace, kdo je příjemcem výsledků kurzu, kde jsou žádoucí příslušná měření, jaká je správná časová perspektiva a celkový rámec konkrétního kurzu (srov. Nickols, 2000, s. 8).

Je tedy jasné, že nelze stanovit univerzální postup, nýbrž pouze návodné body a plán využití dílčích modelů s možností univerzálnější aplikace. Proto také neexistuje jednotný přístup. Jak jsem předeslala výše, budu využívat poznatky z různých přístupů a výsledkem nebude statický „recept“, ale model, umožňující využití pro kurzy v rámci vzdělávání pedagogických pracovníků s různými cíli a zároveň nabízející možnosti pro různé variace a obměny. Nickols sám ve své práci využívá přístupů jiných autorů. Píše: „Pokud jde o evaluaci vzdělávání, dominantním přístupem je Kirkpatrickův model.“ (Nickols, 2004, s. 1) A také s ním ve své práci operuje. O evaluačním přístupu Donalda Kirkpatricka, který uplatňuji ve svém modelu i já, budu pojednávat v kapitole 2.3.3. Nickols zasazuje některé fáze evaluace dle Kirkpatricka již do průběhu kurzu, já jeho model budu využívat spíše pro část evaluace v závěru a po skončení kurzu.

Nickols zasazuje svůj koncept evaluace vzdělávání do firemního prostředí, kde typickým účelem vzdělávání je rozvoj a podpora znalostí a dovedností potřebných pro dané pracovní místo. Problematika vzdělávání vzdělavatelů je sice širší, ale cíl mé práce je vztažen ke stejnému prostředí, proto jeho koncepci uvádím v plném znění. Nickols definuje pět základních bodů, ve kterých je možno provádět měření či různé formy hodnocení a ty vztahuje k pracovnímu místu (Nickols, 2000, s. 4):

1. Před kurzem
2. Během kurzu
3. Po kurzu a před návratem/nástupem na pracovní místo
4. Na pracovním místě
5. Po opuštění pracovního místa

Z pohledu mého plánovaného modelu se Nickolsův koncept prolíná s Kirkpatrickovým v bodech 3. a 4. (viz kap. 2.3.4). Fáze před a během vzdělávací akce doplním poznatky uváděné v kurzu *Hodnocení ve vzdělávání dospělých* **Zdeňky Brázdové**, která vzhledem k rozdělení fází evaluace zaujímá podobný přístup.

V kapitole 2.1 jsem popsala vztah a zařazení evaluace v rámci podnikového vzdělávání a jeho projektování. Protože Zdeňka Brázdová svůj systém hodnocení vzdělávání dospělých vztahuje také k systematickému cyklu vzdělávání a rozvoje pracovníků, budu vycházet i z jejího přístupu. Definuje čtyři stadia realizace vzdělávací aktivity, ve kterých můžeme hodnocení provádět (srov. Brázdová, 2008, s. 18-19):

1. Hodnocení na začátku vzdělávacího programu
2. Hodnocení během vzdělávání
3. Na konci vzdělávání
4. Po vzdělávání

**Před zahájením vzdělávací aktivity** musí lektor znát schopnosti účastníků, úroveň jejich vědomostí a dovedností a jejich vztah ke konkrétní práci. Lektor při realizaci vzdělávání na tuto úroveň navazuje, dosavadních vědomostí využívá a rozvíjí je. Důležité je také znát očekávání účastníků a míru jejich motivace. Ne vždy lektoři tyto informace získávají. To mu proto následně může komplikovat vlastní realizaci vzdělávání a to především na počátku vzdělávání, někdy však po celý jeho průběh (srov. Brázdová, 2008, s. 12).

**V průběhu vzdělávací aktivity** slouží informace ze vstupní diagnostiky k měření pokroku v klíčových stadiích a k zjištění problémů, se kterými se účastníci potýkali. Pokrok je důkazem správného postupu, analýza problémů je východiskem pro hledání změn a jiných přístupů při pokračování nebo opakování realizace vzdělávací akce (srov. Brázdová, 2008, s. 12).

**Na konci vzdělávací aktivity** probíhá posouzení úrovně dosažených vědomostí a dovedností ve vztahu ke stanoveným cílům. Výhodné může být i porovnání vstupního chování účastníka před zahájením a po skončení vzdělávací aktivity tak, aby bylo možné posoudit úroveň aktivitou získaných vědomostí (srov. Brázdová, 2008, s. 12).

**Po kurzu** by lektora měla zajímat schopnost přenášet nové dovednosti do normálních podmínek na pracoviště. Zajímavé a velmi důležité je i zjistit, zda se výsledky vzdělávání promítly do zvýšení efektivity firmy. Řada lektorů a organizátorů se již o aplikaci získaných poznatků v praxi nezajímá. Mají pocit, že jejich role ukončením vzdělávací aktivity skončila, což je samozřejmě nesprávný postoj. Informace o aplikaci získaných dovedností v praxi mohou být využity ke změně obsahu nebo metod vzdělávání (srov. Brázdová, 2008, s. 12).

## 2.3.2 Zpětná vazba a reflexe

### 2.3.2.1 Cílená zpětná vazba

Zpětnou vazbu lze definovat jako informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. Obecně ji můžeme sledovat v živých i neživých přírodních systémech. Zvířata, rostliny, viry, bakterie a další jednotky života si vyměňují informace o svém chování a reagují na ně přizpůsobením nebo vymíráním. Zpětnou vazbu můžeme sledovat i jako součást člověkem vytvořených strojů a společenských systémů. Zpětná vazba byla a je všude kolem nás odedávna (srov. Reitmayerová, 2012, s. 9-10). Nás budou zajímat jednotlivci nebo skupiny lidí a jejich sociální prostředí, se kterým vstupují do interakce.

Důležité je zdůraznit, že jde o interakci. Pokud provádíme závěrečnou evaluaci vzdělávání, jedná se vždy spíše o jednostranný princip hodnocení. Hodnotitel dle svého uvážení, pozorování a měření posoudí výsledky akce, účastníci dle svého názoru posoudí, jak se jim akce líbila a jak byla zorganizována. Pro co nejefektivnější výsledky vzdělávání je tedy důležité, aby součástí komplexního hodnocení byla i zpětná vazba jako interakce mezi hodnotiteli a účastníky, účastníky mezi sebou, případně účastníky a prostředím, ve kterém se vzdělávají. To nám umožňuje **cílená zpětná vazba** a reflexe v rámci **Kolbova cyklu** (viz kap. 2.3.3).

**Cílená zpětná vazba** je něco, co neprobíhá zcela přirozeně. Jedná se o zpětnou vazbu chtěnou, která je zaměřena na nějakou charakteristiku. Je vyvolávána záměrně, většinou někým zvenčí, kdo ji iniciuje. Zpětnovazební informace se pak týkají konkrétních osob nebo situací, jsou otevřené a srozumitelné (Reitmayerová, 2012, s. 10). Tohoto typu zpětné vazby se využívá ve skupinách, které se zabývají zkušenostním učením. Lidé hovoří o svých prožitcích a o vnímání svých interakcí s okolím. V těchto oblastech se často zpětná vazba vyskytuje už jako nedílná součást uměle navozených situací – her, aktivit. Tyto situace jsou navozovány za účelem konkrétních prožitků. Jejich pomocí si jednotliví účastníci formulují konkrétní zkušenosti, případně přesah těchto zkušeností do budoucna – plán dalšího rozvoje (Reitmayerová, 2012, s. 11).

Aby takový proces zpětné vazby byl úspěšný, je třeba udržet křehkou rovnováhu mezi sledováním předem stanoveného cíle a svobodnou vůlí jednotlivců. Ideálem by mělo být, aby člověk svému prožívání i jednání ostatních členů skupiny porozuměl a aby k tomuto porozumění došel na základě vlastních zkušeností, vlastní cestou.

(Reitmayerová, 2012, s. 13). Proces může být zastaven v každém jeho okamžiku podle toho, co je pro skupinu v dané chvíli nejpříhodnější. To, že se účastníci něco nedozvědí je lepší, než aby ztratili zájem o zpětnovazební proces jako takový (Reitmayerová, 2012, s. 13).

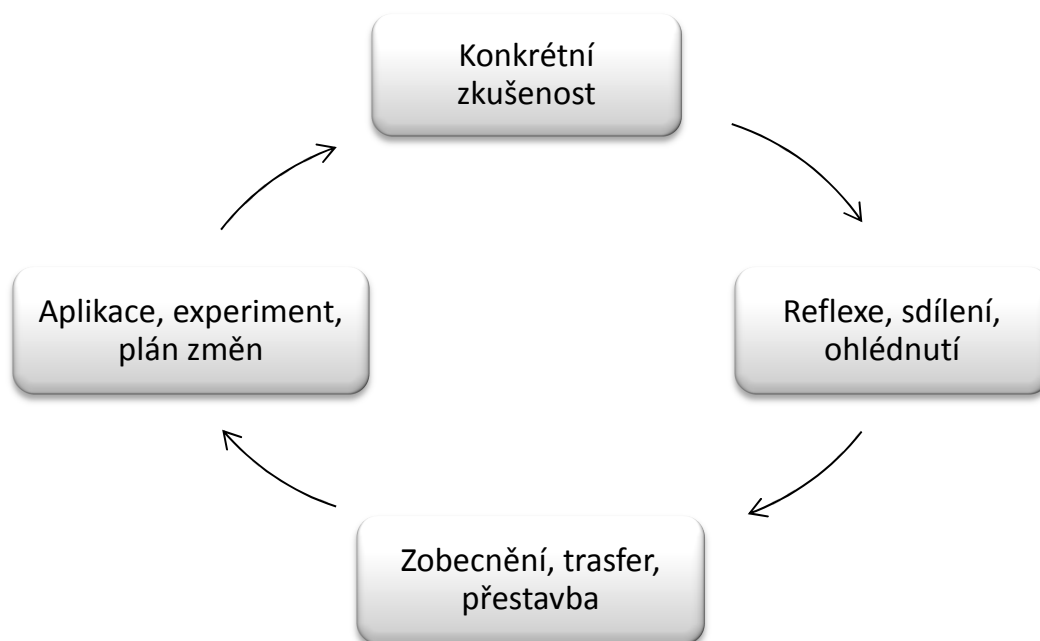
### 2.3.2.2 Kolbův cyklus a reflexe

S pojmem **reflexe** se setkáme především v zážitkovém vzdělávání. Dle Neumana jde o „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů“ (Neuman, 1998, cit. dle Reitmayerová, 2012, s. 12). Potřeba reflektovat zážitek ze vzdělávání nebo novou zkušenost by však měla být společná všem vzdělávacím akcím, aby tak mohla být nová zkušenost zobecnitelná a tedy využitelná mimo vzdělávací prostředí v praxi.

Reflexe je tedy proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se již událo. Jejím prostřednictvím se učíme vidět své jednání a jeho důsledky a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Je nám také příležitostí k výměně názorů s lidmi, kteří mají obdobné zážitky z aktivity jako my (srov. Kirchner, 2009, s. 107).

S fází reflexe jako hodnocení vzdělávací zkušenosti a potenciálem její aplikace do praxe pracuje teorie učení vytvořená Davidem Kolbem. Podle něj existuje cyklus učení, který tvoří čtyři fáze (srov. Armstrong, 1999, s. 455):

- **Konkrétní zkušenost** – plánovaná nebo náhodná
- **Reflexivní pozorování** – týká se aktivního přemýšlení o zkušenosti a jejím významu (vytváření teorií) – generalizování na základě zkušenosti
- **Abstraktní vyjádření pojetí** – na základě zkušenosti utváříme abstraktní koncepty, teorie, myšlenky, které lze aplikovat, pokud se člověk ocitne v podobné situaci.
- **Aplikace, experimentování, plán změn** – testujeme nové koncepce v nových situacích na základě poučení se ze zkušenosti. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.



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

Kolb tak vidí učení jako proces, kde jsou vědomosti tvořeny pomocí transformace zkušenosti, posluchač je přímo v dotyku s realitou, kterou právě studuje, spíše, než by uvažoval o možnosti setkání s ní (srov. Kolb, 1984, cit. dle Buckley, Caple, 2004, s. 158). Zkušenosti se transformují do pojetí, která jsou pak použita jako vodítko v nových situacích (srov. Armstrong, 1999, s. 456). To je velmi důležitý základ pro umožnění přenosu poznatků ze vzdělávacího prostředí do praxe a jejich aplikace.

### 2.3.3 Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání

Jedním z nejvíce rozšířených přístupů pro evaluaci vzdělávacích programů je model vytvořený Donaldem L. Kirkpatrickem. Tento přístup byl vytvořen sice již na počátku 60. let 20. století, je však stále aktuální a organizacemi hojně využívaný a upravovaný.

Podobných přístupů, využívajících hierarchický několika úroňový evaluační model je více, pro svůj celostní model jsem si však vybrala Kirkpatrickův přístup a to proto, že jej pro svůj účel považuji za nejvhodnější z hlediska jeho výstižnosti a stručnosti. Ostatní podobné přístupy (např. model Hamblinův) základní schéma rozšiřují o další a to není v mém případě žádoucí. Zároveň Kirkpatrick sám, přesto, že jeho model se zaměřuje na sběr dat po skončení vzdělávání, zdůrazňuje důležitost plánování



a realizace jednotlivých kroků souvisejících s evaluací již před samotným začátkem vzdělávací akce. Zdůraznění tohoto aspektu v hodnocení vzdělávání je záměrem i mého modelu.

Základem hodnocení je vždy nejprve plánování celé vzdělávací akce. Podle Kirkpatricka bychom měli plán hodnocení začít stanovením žádoucích výsledků. Ty by měly být zjišťovány ve spolupráci manažerů různých úrovní a oddělení. Dále potřebujeme zjistit, jaké chování vede k těmto požadovaným výsledkům, jaké znalosti, dovednosti a postoje je produkují. Finálním požadavkem je, aby byl kurz postaven tak, aby se účastníci nejen naučili poznatkům, které k práci potřebují, ale také aby celkově reagovali na kurz příznivě. To je postup plánování.<sup>3</sup> Evaluace potom probíhá v opačném pořadí. Nejprve hodnotíme reakce, potom učení, chování a nakonec výsledky. Všechny úrovně jsou důležité a měli bychom postupovat po jednotlivých úrovních co nejvýše tak, jak nám čas, finance a lidské zdroje dovolí (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 26).

Takto tedy Kirkpatrick rozdělil průběh hodnocení do čtyř úrovní, kde první tři z nich zvažují vliv učení na školeného. Čtvrtá úroveň zkoumá efekty vyplývající ze vzdělávání pro organizaci. Čtyři evaluační fáze postupně odpovídají na jednotlivé klíčové otázky (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 21, cit. dle: Belcourt, Wright, 1998, s. 183):

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

#### 2.3.3.1 Evaluace reakce

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

---

<sup>3</sup> Tento Kirkpatrickův popis plánování vzdělávání odpovídá v mém modelu stanovení vzdělávacích kritérií (konkrétně kritéria č. 1, 3 a 4).

této fáze vyhodnocování je její snadná proveditelnost a vysoká efektivita. Nejčastějším nástrojem zjišťování reakce účastníků jsou hodnotící dotazníky a formuláře (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 27-28).

#### 2.3.3.2 Evaluační učení

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

#### 2.3.3.3 Evaluační chování

V další fázi hodnocení sledujeme, co se děje po návratu na pracoviště. Jaké změny v pracovním chování nastaly v důsledku absolvovaného školení. Tuto změnu je však nutno také podpořit. Kirkpatrick uvádí čtyři podmínky, které jsou důležité pro to, aby se změna mohla projevit v chování pracovníka.

Pracovník musí **Mít touhu něco měnit** a musí také **vědět co a jak to udělat**. Tyto dvě první mohou být splněny již během kurzu, pokud jsou účastníci vedeni k pozitivnímu postoji k vyžadované změně a učení potřebným znalostem a dovednostem. Dále by mělo být pracovníkovi umožněno **Pracovat za vhodných podmínek**. To závisí ve značné míře na přístupu přímého nadřízeného k pracovníkovi, do jaké míry mu umožní aplikovat nové poznatky na pracovišti a dát tak průchod změnám. V neposlední řadě by měl pracovník **Být za práci odměněn**. Odměna může mít buď vnitřní charakter (pocit uspokojení a hrdosti z pozitivních výsledků práce) nebo vnější (finanční odměny a bonusy ze strany šéfa a ostatních). Pokud jsou podmínky splněny, můžeme začít s vyhodnocováním (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 23-24).

#### 2.3.3.4 Evaluační výsledků

Tato fáze je považována za nejdůležitější, avšak z hlediska proveditelnosti nejtěžší, a proto také nejméně často realizovanou. Ptáme se na zvýšení produktivity organizace v důsledku provedeného školení. Jakých finálních výsledků jsme vzděláváním dosáhli. Mnoho závěrečných otázek nebývá zodpovězeno, protože instruktoři buď neví jak tyto výsledky měřit a porovnat je s náklady na školení nebo ví,

jak to udělat, ale nedokáží předložit jasný důkaz toho, že pozitivní změny jsou důsledkem vzdělávacího programu (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 63).

## 2.4 Plánování procesu evaluace

### 2.4.1 Plán evaluace

Potom, co máme ujasněno, proč vzdělávací projekt vyhodnocovat (viz kap. 2.1.1.4 a 2.1.5), je třeba se zaměřit na časový rámec. Jak už bylo dříve zdůrazněno, některé přístupy kladou hodnocení na závěr vzdělávacího programu. Nevýhodou takového přístupu je, že realizátor přemýšlí o kritériích až na konci vzdělávacího procesu. V tom případě se může stát, že na tuto závěrečnou fázi podnikového vzdělávání nezůstane dostatek času nebo finančních či jiných zdrojů. V nejhorším případě se může na tuto etapu zapomenout úplně, čímž jsou sníženy pozitivní efekty celého vzdělávacího programu (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 129). Při plánování vzdělávání je třeba vycházet z předpokladu, že ve stejné době je nutné začít plánovat i evaluační proces.

Hodnocení podnikového vzdělávání není tedy jednorázovou shrnující aktivitou, ale souborem návazných činností, který se neomezuje výhradně na závěr cyklu podnikového vzdělávání. Z tohoto hlediska můžeme mluvit o fázích hodnocení podnikového vzdělávání (srov. Tureckiová, 2004, s. 105).

Tureckiová vymezuje celkem sedm fází procesu evaluace (srov. Tureckiová, 2004, s. 105):

1. Plánování procesu hodnocení včetně stanovení účelu hodnocení
2. Příprava – stanovení kritérií a standardů hodnocení
3. Vytváření nástrojů pro sběr dat (metody hodnocení)
4. Sběr dat
5. Analýza získaných údajů
6. Příprava a zpracování závěrečné zprávy
7. Provedení případných úprav v cyklu podnikového vzdělávání a monitoring systému

Obdobný postup navrhuje také Brázdová (srov. Brázdová, 2008, s. 17-18):

Při přípravě hodnocení je třeba si především určit, jaké informace a jaké množství informací je třeba shromáždit a jakým způsobem je shromáždit, aby hodnocení bylo hodnověrné a spolehlivé. Vybíráme tedy vhodná kritéria a metody hodnocení. S tím jsou spojeny následující aktivity:

1. *Plánování* – určujeme, co má být hodnoceno, specifikujeme cíle hodnocení, navazujeme na cíle vzdělávání, identifikaci vzdělávacích potřeb, určujeme metody hodnocení, časový rozvrh, podoba výstupu hodnocení.
2. *Vývoj nástrojů pro sběr dat* – vytvoření dotazníků, checklistů, scénářů rozhovorů, stanovení standardů apod.
3. *Vlastní sběr dat* – získání a shromáždění informací s použitím předem stanovených nástrojů a postupů.
4. *Analýza výsledků* – podrobné studium shromážděných dat, přinášejících odpověď na otázku, zda se podařilo dosáhnout konečných či dílčích cílů vzdělávacího procesu
5. *Zpracování dat a vytváření závěrečných zpráv* – vytvoření závěrečné zprávy je konečnou fází většiny hodnocení, obvykle obsahují nejen vyhodnocení výsledků, ale zároveň akční plán, ve kterém jsou stanoveny návrhy opravných opatření

Vyhodnocování výsledků hodnocení vyvolává řadu mnohdy obtížně řešitelných otázek. Existuje totiž celá řada přístupů k hodnocení výsledků vzdělávání a jeho účinnosti (srov. Brázdová, 2008, s. 18). Rozmanitost přístupů k hodnocení ve vzdělávání jsme si ukázali v kapitole 2.3. V následující kapitole se pokusím zasadit uvedené fáze hodnocení a hodnotící přístupy, systémy a jejich případné úpravy do schématu systematického podnikového vzdělávání a vytvořit tak systematizovaný a přehledný návrh postupu evaluace vzdělávací akce. V praktické části dále přiřadím k jednotlivým fázím konkrétní akce probíhající (nebo naopak chybějící) v daném firemním prostředí.

## **2.4.2 Prvky evaluace v jednotlivých fázích systematického vzdělávacího cyklu**

### **2.4.2.1 Tvorba nástroje pro systematizaci evaluačního procesu**

Cílem tvorby nástroje pro systematizaci evaluačního procesu bylo shrnout všechny přístupy zmíněné v předchozích kapitolách. Tedy poznatky o:

- systematickém podnikovém vzdělávání
- projektování vzdělávací akce
- časovém rozvržení evaluace
- zpětné vazbě
- závěrečné evaluaci dle Kirkpatricka
- plánu evaluace.

Výše zmíněné jsem shrnula do přehledné tabulky<sup>4</sup>. Ta mi teď poslouží jako nástroj systematického popisu a přiřazení jednotlivých fází hodnocení k fázím systematického podnikového vzdělávání. Vymezuji zde fáze vzdělávání a evaluace a také aktivity a způsoby realizace hodnocení. Dle tohoto nástroje se budu nyní v rámci čtyř fází systematického podnikového vzdělávání věnovat popisu jednotlivých kroků evaluace, jak jsou uvedeny v tabulce. Vymezením jednotlivých evaluačních kroků dle teoretických přístupů uvedených v předchozích kapitolách ukončím teoretický rámec práce a v další části se budu věnovat aplikaci tohoto nástroje do konkrétního firemního prostředí.

Pro lepší orientaci a přehlednost následujících kapitol uvedu vždy v úvodu každé ze čtyř fází cyklu systematického vzdělávání příslušný úsek tabulky s uvedením fáze časového rozvržení, systematického podnikového vzdělávání, projektu vzdělávací akce a procesu hodnocení. Celou tabulku jsem přiložila jako samostatnou přílohu.

#### 2.4.2.2 Identifikace vzdělávacích potřeb

| Časové rozvržení vzdělávací akce | Fáze systematického podnikového vzdělávání | Fáze projektu vzdělávací akce | Fáze procesu hodnocení       |
|----------------------------------|--|-------------------------------|------------------------------|
| Před zahájením                   | Identifikace vzdělávacích potřeb           | Identifikace vzděl. potřeb    | Stanovení kritérií hodnocení |
|                                  |  | Interpretace                  |                              |

Jak již bylo několikrát řečeno, hodnocení prochází celým cyklem systematického vzdělávání, tedy už v prvotní fázi identifikace potřeb musíme začít nastavovat prvky jeho hodnocení, které je občas považováno za výsadu pouze poslední fáze. Na základě identifikace vzdělávacích potřeb, tedy koho, proč a čím je žádoucí

<sup>4</sup> Tabulku viz v příloze č. 1

vzdělávat, stanovujeme *obecné vzdělávací cíle*. Nastavení cílů je jedním z *kritérií hodnocení*, jež je první fází plánu postupu evaluace. Později zjišťujeme, zda byly cíle naplněny a tedy vzdělávání efektivní.

V rámci projektu vzdělávací akce rozdělujeme první část systematického vzdělávacího cyklu na *dvě fáze – samotnou identifikaci potřeb a následně její interpretaci*. Z hlediska časového rozvržení je identifikace potřeb společně s plánováním součástí akcí prováděných *před započítím vzdělávací akce*.

#### 2.4.2.3 Plánování vzdělávání

| Časové rozvržení vzdělávací akce | Fáze systematického podnikového vzdělávání | Fáze projektu vzdělávací akce                             | Fáze procesu hodnocení  |
|----------------------------------|--|---|---|
| Před zahájením                   | Plánování vzdělávání                       | Stanovení profilu absolventa                              | Stanovení kritérií hodnocení:<br>- definice změny chování<br>- předchozí znalosti<br>- očekávání a motivace<br>- dílčí cíle |
|                                  |  | Stanovení profilu účastníka                               |   |
|                                  |  | Určení obsahu a osnov                                     |   |
|                                  |  | Volba forem, metod a technik                              |   |
|                                  |  | Tvora studijních materiálů                                |   |
|                                  |  | Organizační, technické, finanční a materiální zabezpečení |   |
|                                  |  | Přehled lektorů   |   |
|                                  |  | Návrh evaluace  | Plánování procesu hodnocení   |

##### a) **Definice změny chování – profil absolventa**

Máme-li stanoveny vzdělávací cíle, na jejich základě můžeme v další fázi projektu vzdělávací akce nastavit *profil absolventa*. Tím dále specifikujeme vzdělávací cíle, tedy co by se měl účastník během vzdělávání naučit. Abychom byli schopni stanovit, co se účastníci naučili, je třeba určit, *jaké jsou jejich výchozí znalosti*, tedy jaký je *profil účastníka*. Výsledkem procesu stanovování profilu účastníka a absolventa je *definice změny chování*. Zhodnocení výchozích znalostí a definice změny chování jsou dalšími kritérii hodnocení, která budeme zohledňovat v jeho závěrečné, ale i průběžné fázi.

## **b) Předchozí znalosti, očekávání a motivace – profil účastníka**

Na základě analýzy vzdělávacích potřeb zjistíme podobu profilu účastníka pouze v obecné formě, tedy v jaké oblasti je třeba účastníky vzdělávat a na jaké obecné úrovni jsou jejich kompetence spojené s touto oblastí. To však k přesnému a efektivnímu plánování vzdělávání nestačí. Je třeba zjistit přesné znalosti a dovednosti účastníků a také jaké mají ve spojení se vzdělávací akcí očekávání a motivaci. Tak získáme přesný profil účastníka, který zohledníme při dalším plánování.

Velmi pomáhá, jestliže se lektor může před vzdělávací akcí potkat s budoucími účastníky. Předjde se tím mnoha zbytečným obtížím a je nesporné, že se snáze vytváří pozitivní klima na vlastní akci, když se posluchači a lektor už znají (srov. Medlíková, 2010, s. 36). Aby naplnění záměrů a cílů vzdělávacích aktivit přineslo požadovaný efekt zaměstnanci i podniku, je vhodné, aby účastníci měli možnost seznámit se s cíli a záměry vzdělávací akce předem, což může zvýšit jejich motivaci a vnitřní nastavení na příjem informací. Motivace zaměstnanců k učení a zvyšování vlastního potenciálu je velmi významným prvkem vzdělávacího procesu. Jsou-li účastníkům ujasněny cíle a je dohodnut kontrakt pro danou vzdělávací akci, je třeba přihlídnout k motivaci účastníků k učení. Motivace k učení, tedy ochota zdokonalit znalosti, dovednosti a schopnosti, ve velké míře ovlivňují efektivitu vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 101) Často se stává, že pohledy účastníků na situaci a konkrétní potřeby bývají odlišné od pohledu zadavatele. Pro úspěch kurzu je tedy dobré, aby si lektor udělal co nejplastičtější obrázek (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 186). Proto je velmi vhodné uspořádat před zahájením kurzu, či určité části kurzu *setkání lektorů s účastníky*, jejímž účelem bude seznámení účastníků s cíli a náplní programu a na druhé straně seznámení lektorů s očekáváním a motivací účastníků. Může se tak stát, že v důsledku toho dojde k modifikaci stanovených cílů nebo některých částí programu. Stanovení a následné zohlednění *očekávání a motivace účastníků* proto považují za důležitou součást fáze plánování vzdělávání a zároveň nám to nastavuje další kritérium pro hodnocení.

## **c) Stanovení dílčích cílů**

V dalších fázích projektování vzdělávací akce určujeme jaký bude konkrétní obsah vzdělávání, osnovy, formu, metody a techniky, studijní materiály, organizační zajištění a přehled lektorů. Abychom mohli vyhodnotit, zda byly tyto prvky vybrány a stanoveny vhodně, je třeba si stanovit *dílčí cíle*, kterých tyto aktivity mají dosáhnout.

V případě *obsahu a osnov* vzdělávání určíme, čemu konkrétně by se účastníci prostřednictvím jednotlivých disciplín měli naučit. To potom můžeme snadno otestovat na konci každé části programu. V případě *určení formy, metod a technik* je nutné uvést, proč byly dané metody zvoleny, tedy čeho nám umožňují v rámci vzdělávání dosáhnout vzhledem k stanoveným obecným vzdělávacím cílům. Pro *studijní materiály* stanovíme konkrétní účel, tedy zda mají sloužit jako kompletní zdroj informací, doplňující materiály pro dobrovolné studium, či jako podpůrná pomůcka pro procvičení naučeného, zda mají sloužit jako motivační nástroj (např. obsažením soutěžních úkolů s účelem odměňování studentů) apod. Naplnění těchto cílů můžeme sledovat také již v průběhu vzdělávání v rámci dílčího hodnocení nebo v rámci reflexe a pozorování a následně vhodně zvolenými otázkami v rámci závěrečného dotazníku reakce. I *lektorovi* je možné stanovit cíle vzhledem k obecným cílům, dané cílové skupině či formě vzdělávání, na příklad určením specifického způsobu přístupu k účastníkům, jak je pro danou cílovou skupinu žádoucí pro dosažení největší efektivity vzdělávání. Plnění těchto cílů lze opět snadno sledovat v rámci dílčí reflexe, pozorování nebo v evaluačním dotazníku reakce. Stanovením dílčích cílů určujeme poslední, páté kritérium pro hodnocení. Na základě těchto kritérií provádíme hodnocení v následujících fázích evaluace, jak bylo uvedeno výše. Dílčí cíle nám pomáhají jednak konkretizovat jednotlivé vzdělávací výsledky, ale jednak také díky nim lze zjišťovat v průběhu vzdělávání, zda jsme zvolili jednotlivé prvky správně a zda není třeba provést nějaké změny pro další optimální průběh vzdělávání.

. Tím uzavíráme první fázi postupu evaluace vzdělávání, kterou jsem na základě návrhů procesu evaluace M. Tureckiové a Z. Brázdové (viz kap. 2.4.1) nazvala *Stanovení účelu a kritérií hodnocení*.

#### **d) Plánování procesu hodnocení a vytváření nástrojů sběru dat**

Následující fází procesu evaluace je v mém schématu *Plánování procesu hodnocení a vytváření nástrojů sběru dat*. Tato fáze koresponduje s poslední částí projektu vzdělávací akce, tedy návrhem evaluace. Zde stanovujeme cíle hodnocení, metody a techniky, vytváříme nástroje měření, plánujeme časové rozvržení a definujeme, jak bude vypadat závěrečný výstup evaluace (viz kap. 2.4.1).

Tvorba návrhu evaluace uzavírá okruh činností spojených s evaluací prováděných v rámci fáze plánování vzdělávání. Zároveň tím také končí aktivity



realizované před zahájením samotné vzdělávací akce. V následující části kapitoly si určíme, co je třeba z hlediska hodnocení provést v průběhu vzdělávání.

#### 2.4.2.4 Realizace vzdělávací akce

| Časové rozvržení vzdělávací akce | Fáze systematického podnikového vzdělávání | Fáze projektu vzdělávací akce | Fáze procesu hodnocení |   |
|----------------------------------|--|-------------------------------|------------------------|---|
| V průběhu                        | Realizace vzdělávací akce                  |                               | Sběr + analýza dat     | Průběžné hodnocení ze strany vzdělavatele             |
|                                  |  |                               |                        | Průběžné hodnocení ze strany účastníků                |
| Na konci                         |  |                               |                        | Reakce – spokojenost a sebehodnocení výkonu účastníků |
|                                  |  |                               |                        | Učení - co se účastníci naučili                       |

V rámci realizace vzdělávací akce můžeme evaluační aktivity rozdělit z časového hlediska dle toho, zda jsou prováděny *v samotném průběhu vzdělávání* nebo *na jeho konci*, tedy bezprostředně po skončení kurzu, ještě než účastníci opustí vzdělávací prostory. Z hlediska evaluačního plánu provádíme ve fázi realizace vzdělávání fázi *sběr a následně analýzu dat*, která částečně prolíná i do fáze vyhodnocování vzdělávání.

##### a) Průběžné hodnocení

Průběžné hodnocení by se mělo *ze strany vzdělavatele* zabývat tím, zda proces učení probíhá správně, je efektivní a není třeba učinit změny v metodách či obsahu vzdělávání. Odpovídáme tím na poslední kritérium stanovené v první fázi evaluace, tedy specifika realizace pro danou vzdělávací formu a cílovou skupinu. Také *zpětná vazba od samotných účastníků* by měla být tím, co se snažíme v průběhu vzdělávání zachytit. Říká nám, zda nedošlo ke změnám v očekávání a motivaci a nedochází tím k brždění učebního procesu, což se může projevit na výsledné efektivitě vzdělávání. Proto je i zde žádoucí učinit příslušná opatření v případě objevení změny oproti zjištěním ve fázi plánování. Zde hodnotíme dle kritéria č. 3 očekávání a motivace.

## **b) Hodnocení na konci akce – evaluace reakce**

Zda bylo *plnění očekávání účastníků a reakce na jejich motivaci* úspěšné zjišťujeme v následujícím kroku sběru dat. Zde jsme již na konci vzdělávací akce a získáváme opět, tentokrát však celostní a závěrečnou, zpětnou vazbu od účastníků kurzu. Zajímá nás jejich pohled jak na kurz samotný, jeho průběh, náplň, organizaci a lektory, tak na ně samotné, jejich případný pokrok a výsledný pocit ze svého výkonu. Dostáváme se tak do *první fáze Kirkpatrickova evaluačního modelu, fáze reakce*. Ve fázi reakce získáváme data pro hodnocení dle téměř všech nastavených kritérií z fáze plánování, ovšem z pohledu účastníka. Tak jako v průběhu tedy zjišťujeme, zda byla *naplněna očekávání* nastavená před začátkem vzdělávání. Účastník, vědom si svých vlastních počátečních vědomostí by nám v této chvíli mohl poskytnout také svůj pohled na to, zda tyto jeho *počáteční znalosti* byly v kurzu zohledněny. Toto vyjádření nám poskytuje informaci, zda bychom měli do budoucna učinit opatření v propojení fáze stanovování profilu účastníka (získaná data o očekávání a výchozích znalostech) a fáze určování obsahu a osnov vzdělávání v rámci projektu vzdělávací akce.

Fáze reakce by nám měla odpovědět také na otázku, zda byly během vzdělávání *zvoleny vhodné metody a techniky, vzdělávací materiály, kompetentní lektori*. Zde hodnotíme dle pátého kritéria, týkajícího se specifík dané vzdělávací akce, její formy a cílové skupiny. Účastníci však nereagují pouze na výkon organizátorů a lektorů, což je pro zmíněné důležité především pro organizaci příštích akcí, ale také na výkon svůj, což nám přináší důležité informace pro kurz současný a jeho důsledky pro další pracovní praxi. Aby bylo zhodnocení vzdělávacích výsledků co nejobektivnější, je vhodné získat informace od obou zúčastněných stran, tedy jak od organizátorů zvenčí, tak vnitřní sebehodnocení samotných účastníků. Takové sebehodnocení by mělo obsahovat jednak zhodnocení proběhlého výkonu a jednak pohled do budoucna, nějakou formu *akčního plánu*, tedy odpověď na otázku, jak je ochoten či schopen účastník s novými informacemi naložit.

## **c) Hodnocení na konci akce – evaluace učení**

Fáze učení by měla potom poskytovat objektivnější odpověď na otázku, *co se účastníci naučili*. V ideálním případě nám teoretický či praktický test poskytne srovnání s testem provedeným před započítáním vzdělávání, tedy srovnání počátečních znalostí se

znalostmi nabytými během vzdělávání. Tak budeme schopni posoudit pokrok, který účastníci během vzdělávání udělali. Úskalí těchto metod

Evaluací na úrovni učení jsme se dostali v časovém rozvržení do období úplného ukončení vzdělávací akce. Další fáze evaluace jsou prováděny již po jejím skončení, s kratším či delším časovým odstupem.

#### 2.4.2.5 Vyhodnocování vzdělávání

| Časové rozvržení vzdělávací akce | Fáze systematického podnikového vzdělávání | Fáze projektu vzdělávací akce | Fáze procesu hodnocení |                          |
|----------------------------------|--|-------------------------------|------------------------|--------------------------|
|                                  |  |                               | Po skončení            | Vyhodnocování vzdělávání |
| Výsledky – změna chování podniku |  |                               |                        |                          |
| Výstup procesu hodnocení         |  |                               |                        |                          |
| Optimalizace systému             |  |                               |                        |                          |

##### a) **Hodnocení po skončení akce – evaluace chování**

Po návratu účastníků zpět do pracovního procesu naše práce na hodnocení proběhlého vzdělávání nekončí. Naopak, etapu *chování*, ke které se dostaneme postupem dál v rámci Kirkpatrickova modelu, považuji za jednu z nejdůležitějších, protože nám poskytuje informace o tom, *zda naučené poznatky účastníci skutečně přenášejí i na pracovní místo a aplikují do praxe*. V této fázi využíváme první a čtvrté kritérium – jestli skutečně došlo k požadované změně chování účastníka a tedy k naplnění vzdělávacího cíle. Jednou z možností hodnocení na této úrovni je také návrat k stanoveným akčním plánům ve fázi reakce a sledovat, zda skutečně účastníci tyto plány naplňují. Úspěšná implementace naučeného je žádoucím výsledkem každého vzdělávacího procesu, měli bychom proto věnovat zvýšenou pozornost zhodnocení této etapy.

Důležitá je otázka, kolik času by mělo uplynout mezi realizací vzdělávacího programu a snahou o monitorování dosažených efektů. Není dobré nechat se chytit do pasti nadšení, která následuje hned po vzdělávací aktivitě (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 129). Efekty vzdělávání by měly trvat déle, než jen bezprostředně po skončení

kurzu. Je tedy plnou odpovědností firmy, aby ve svém evaluačním plánu myslela na hodnotící aktivity také s časovým odstupem.

#### **b) Hodnocení po skončení akce – evaluace výsledků**

Poslední fází sběru dat je etapa nazvaná výsledky. Tady se ptáme, jestli v důsledku vzdělávání došlo ke *změně v celku organizace*. To znamená např. v produktivitě, kvalitě služeb, obratu, zisku. Zjišťujeme, co dobrého přinesla změna v pracovním chování oddělení nebo jiné organizační jednotce, v níž daná osoba pracuje (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 139), stručně řečeno, zda došlo k posunu v produktivitě práce.

#### **c) Výstup procesu hodnocení**

Jakmile máme sesbírána data a jejich analýzou (okamžitě i s odstupem času) jsme dospěli k nějakému závěru, posledním bodem evaluačního plánu, týkajícím se dané vzdělávací akce, je *zpracování závěrečné zprávy*. Taková zpráva by měla obsahovat nejen shrnutí vyhodnocení výsledků, ale také *akční plán*, ve kterém je stanoven návrh nápravných opatření.

#### **c) Optimalizace systému**

*Implementace těchto navržených úprav* je závěrečným krokem celého vzdělávacího cyklu, i když slovo „závěrečný“ musíme chápat pouze relativně. Provedení změn ve vzdělávacím systému poskytuje zároveň půdu pro nové vzdělávací projekty, a jak už víme, systematické podnikové vzdělávání je opakujícím se cyklem, proto na fázi hodnocení opět plynule navazuje fáze identifikace vzdělávacích potřeb.

### **2.4.3 Techniky a nástroje evaluace vzdělávání ve firemním prostředí**

Na závěr teoretického ukotvení práce uvedu a vysvětlím některé techniky využívané ve firmách pro realizaci evaluace vzdělávacích akcí. V praktické části uvedené techniky přiřadím do jednotlivých návrhů na optimalizace systému evaluace.

Jednotlivé evaluační techniky rozdělím podle časového rozvržení vzdělávání a konkrétních fází, kdy mohou být realizovány:

### 2.4.3.1 Před zahájením vzdělávací akce

#### **Techniky zjišťování profilu absolventa:**

Dohoda (kontrakt) – Při nastavování konkrétních cílů je užitečným nástrojem dohoda (kontrakt) před vzdělávací akcí, týkající se zaměstnance a jeho vedoucího. Kontrakt vytváří prostor k vyjasnění toho, co zaměstnanec očekává, čemu se chce naučit a co bude relevantní a přínosné pro jeho výkonnost v práci. Jde rovněž o způsob, jakým bude tato učební zkušenost posuzována. Učební kontrakt odpovídá například na tyto otázky (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 133):

- Jaké jsou cíle, jichž chceme jako výsledků vzdělávání dosáhnout?
- Jak se tyto cíle a vzdělávací aktivity budou vztahovat k naší současné a budoucí práci?
- Jak budeme já a můj vedoucí vědět, zda jsem těchto cílů dosáhl?
- Jakou podporu budu od svého vedoucího potřebovat při využívání získaných dovedností v praxi?

Takový kontrakt je dobrý, pokud obsahuje pohled na vzdělávání přímo po jeho ukončení a znovu později, s odstupem času. Dává nám tak kritéria pro hodnocení ve fázi evaluace chování.

O kontraktu mluví také Applegarth (1994): V ideálním světě by tato technika byla využívána v každé společnosti jako důkaz zdravého rozumu a dobré praxe. V některých společnostech je tento princip uplatňován, avšak stále pro něj neexistuje žádná standardizovaná forma. Přesto, že dokumentujeme analýzy vzdělávacích potřeb, tréninkové záznamy a řešení, jediné, co vše spojuje dohromady, je sám účastník vzdělávání, který nemá možnost sledovat svou účast a výsledky, dokud není zpracováno vyhodnocení na závěr kurzu. Není divu, že často si účastníci kurzu nejsou vůbec jistí, proč se ho vlastně účastní. Přitom velká část úspěchu vzdělávání může být prisuzována právě závazkům ze strany vzdělávaného, ne vzdělavatele nebo manažera (srov. Applegarth, 1994, s. 69).

Applegarth dále navrhuje strukturu kontraktu. Měla by účastníkovi pomáhat připravit se na kurz a následně jej zhodnotit. Obsahuje tři základní otázky (srov. Applegarth, 1994, s. 71):

- Co od vzdělávání očekávám

- Co jsem se při vzdělávání naučil
- Co jsem po ukončení vzdělávání využil

Na základě toho Applegarth sestavil konkrétní podobu tří částí kontraktu, která zohledňuje výše uvedené otázky. První část „PŘED KURZEM“ zjišťuje účastníkovu očekávání a motivaci a zároveň očekávání jeho manažera. Druhá část „UVEDENÍ DO PRAXE“ zjišťuje, co z toho, co se účastník vzdělávání naučil, chce aplikovat do své práce a jak a zároveň jakou očekává podporu od svého manažera. Je to vlastně podoba akčního plánu, který budu popisovat v jedné z následujících podkapitol. Třetí část nazvaná „MĚSÍC PO KURZU“ zjišťuje, nakolik je akční plán plněn, tedy co z naučeného bylo skutečně využito v praxi. Ptá se také, jak byly naplněny očekávání manažera a jakou od něj pracovník dále očekává pomoc (srov. Applegarth, 1994, s. 72-74). Tento systém se tak snaží propojit zúčastněnost pracovníka i svého vedoucího ve vzdělávání i po jeho skončení za účelem dosažení co největší efektivity (konkrétní podoba kontraktu – upraveného Applegarthova modelu – viz přílohu č. 9).

Plány osobního rozvoje – obdobou kontraktu může být plán osobního rozvoje. Příklad plánu osobního rozvoje uvádí Plamínek (2010):

| Cíl<br>(čeho chci<br>dosáhnout) | Cesta<br>(jak to budu<br>dělat) | Měření<br>(jak poznám<br>úspěch) | Termín<br>(kdy chci dojít<br>do cíle) | Předpoklady<br>(co je<br>podmínkou<br>úspěchu) | Poznámky<br>(na co nesmím<br>zapomenout) |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|--|
|                                 |                                 |                                  |                                       |  |  |

**Obr. 3** Možná podoba „plánu osobního rozvoje“ (srov. Plamínek, 2010, s. 237)

Plamínek vyjadřuje svou skepsi k tomuto typu hodnocení. „Ze strany lektorů či vzdělávacích agentur může jít o čistý alibismus. Účastníci přece napíší, co budou dělat, a jsou to samé pro firmu příznivé věci, takže lektor odvedl dobrou práci. Před tím, že v řadě případů bývá velmi nepravděpodobné, že se plán stane realitou, občas zavíráme oči.“ (Plamínek, 2010, s. 236). Dodává však, že pokud takovému plánu předchází aplikační diskuse či jiná podobná aktivita, může mít takové úsilí smysl.

V tomto bodě se stanovení cílů a profilu absolventa prolíná s další fází, kterou je stanovení profilu účastníka, jeho očekávání a motivace. Záleží na povaze kurzu a na zadavateli vzdělávací akce, zda jako východisko využije individuální kontrakty či plány rozvoje jednotlivců nebo hromadnou schůzku se všemi účastníky (viz dále) nebo kombinací obojího.

## **Techniky zjišťování profilu účastníka:**

Medlíková uvádí některé vhodné techniky pro přípravu vzdělávání, ze kterých můžeme následně odvodit kritéria pro hodnocení, konkrétně vstupní znalosti, očekávání a motivaci účastníků (srov. Medlíková, 2010, s. 38):

Analytický workshop – společné setkání zadavatele, lektora a účastníků nebo jejich zástupců. Většinou má podobu diskuse o potřebách lidí a podobě programu, někdy je součástí i krátká „ochutnávka“, malý lektorský blok s ukázkou části tématu a zejména způsobu práce s budoucí skupinou.

Dotazník účastníkům – dotazník určený budoucím účastníkům vzdělávací akce, většinou obsahuje 3-6 otázek o potřebách účastníků, o tom, jak vidí sami sebe z hlediska konkrétních dovedností, které by chtěli rozvíjet a proč, jestli už dříve prošli podobným výcvikem, jak rozsáhlá je jejich praktická zkušenost v dané oblasti.

Ochutnávka programu – ukázka budoucí akce v délce trvání 1-2 hodin. Probíhá jako regulérní akce s ukázkami, modelovými situacemi, plněním úkolů atd. Účastní se jí budoucí posluchači, často je přítomen zástupce HR oddělení nebo osoba se znalostí andragogiky. Cílem je posoudit, zda přístup konkrétního lektora bude skupině vyhovovat, zda bude vhodný pro daný typ a obsah vzdělávání. Na závěr si většinou účastníci s lektorem dohodnou konkrétní obsah budoucí akce, případně dostanou úkoly, které pak budou na vlastní akci plnit či hodnotit – např. prezentaci.

### 2.4.3.2 V průběhu vzdělávací akce

Mikrodiagnóza – blesková, často reflexivní reakce lektora/učitele na momentálně vzniklou situaci, která mu umožňuje okamžité korekce vlastní činnosti nebo činnosti účastníků vzdělávacího programu (srov. Dvořáková

### 2.4.3.3 Na konci vzdělávací akce

## **Techniky pro hodnocení úrovně „reakce“:**

Dotazník – dotazník, respektive příprava akčního plánu k vyhodnocení jednotlivých aktivit, jsou metody, jejichž nevýhodou je časová náročnost a anonymita. Málo informací je získáno o pocitové stránce prožívání aktivit, avšak je-li vyplňován pravidelně po každé vzdělávací činnosti, může být dotazník pro účastníka zrcadlem jeho růstu (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 143).

Akční plán – návrh a následné vyhodnocení akčního plánu představují účastníkův závazek k tomu, co využije v praxi, jak zužitkuje získané vědomosti a dovednosti. Na závěr vzdělávacího programu je potřeba poskytnout účastníkům čas zamyšlení a přípravě akčních plánů. Někdy může jít o jednoduché závazky, například „co konkrétně budu dělat jinak“, o to vyšší však často bývá motivační náboj k jejich realizaci. V podstatě jde o potvrzení, že účast na vzdělávání nebyla zbytečná a získané poznatky a dovednosti budou účastníci využívat ve své praxi (srov. Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 143).

### **Techniky pro hodnocení úrovně „učení“:**

Vstupní a závěrečné testy – porovnání výsledků vstupních testů s testy závěrečnými je nejčastější technikou hodnocení na úrovni učení. Koubek (2002) však vyjadřuje některá úskalí této techniky: Je velmi obtížné sestavit test, který by objektivně měřil současnou úroveň znalostí a dovedností. Výsledky mohou být ovlivněny momentálním rozpoložením testovaného a okolnostmi, za nichž testování probíhá (srov. Koubek, 2002, s. 258). Koubek navrhuje jako jedno z řešení využití kontrolní skupiny. Jak na tuto problematiku reaguje můj model, uvedu v kapitole 3.3.3.3.



## 3 Praktická část

V praktické části práce se budu věnovat aplikaci vytvořeného nástroje pro systematizaci evaluace vzdělávacího procesu, který obsahuje metodologické přístupy ke vzdělávání a jeho evaluaci uvedené v teoretické části práce. Nástroj se tak sám stává samostatným metodologickým přístupem, na jehož základě bych chtěla vytvořit evaluační model pro danou firmu. Záměrem takového modelu je systematizovat proces evaluace ve firmě tak, aby byl využitelný při různých typech a formách vzdělávání. Účelem takové systematizace je jednak časové i metodologické zjednodušení evaluační práce, jednak umožnění přehledného shrnutí výsledků vzdělávání pro srovnání s předchozími výstupy a poskytnutí základu pro smysluplné navázání dalšími vzdělávacími projekty.

V rámci daného firemního prostředí se budu věnovat vzdělávání akademických pracovníků, čemuž bude model přizpůsoben na základě teoretických poznatků o vzdělávání vzdělavatelů, uvedených v teoretické části.

Konkrétním záměrem praktické části práce je pomocí vytvořeného nástroje analyzovat systém evaluace vzdělávání akademických pracovníků ve společnosti Moravská vysoká škola Olomouc a navrhnout optimalizace tohoto systému. Výstupem bude konkrétní model evaluace vzdělávání akademických pracovníků založený na vytvořeném nástroji v teoretické části, avšak přistupující k problematice z hlediska konkrétního prostředí organizace, jejích potřeb a cílů. Proto nejprve uvedu stručné informace o společnosti, jejích záměrech a cílech a také informace o vzdělávacím projektu APSYS, který nejvíce přispěl k systematizaci vzdělávacích procesů pro akademické pracovníky a jehož materiály budu převážně analyzovat.

### 3.1 Moravská vysoká škola Olomouc a projekt APSYS

#### 3.1.1 Moravská vysoká škola Olomouc

Moravská vysoká škola Olomouc (MVŠO) je soukromá neuniverzitní vysoká škola. Dala za cíl vychovávat vysokoškolsky vzdělané a jazykově vybavené odborníky pro ekonomicko-manažerské profese, především pro řízení organizací a firem výrobního a obchodního zaměření, a rovněž vyškolit specialisty pro státní správu nebo

sektor služeb. MVŠO přináší do regionu ekonomicko-manažerské vzdělávání a rozvíjí ho s pomocí teoretických základů získaných z oblasti právní, sociální, matematické a z oboru informačních technologií. Tímto způsobem lze nejen dosáhnout rychlého přínosu pro region (vzdělání řídicích pracovníků), ale i nových podnětů pro výzkumnou a vývojovou činnost jak pracovníků MVŠO, tak spolupracujících vysokých škol<sup>5</sup>.

Moravská vysoká škola Olomouc si klade dále za cíl poskytnout absolventům teoretické znalosti a praktické dovednosti, které mohou být využity jak v podnikatelské sféře, tak i ve veřejné a státní správě. Prioritní pak je podnikatelská oblast s důrazem na malé a střední podniky<sup>6</sup>.

### 3.1.1.1 Mise a cíle MVŠO

Mise školy je zakladatelem formulována jako<sup>7</sup>:

- Výchova studentů jak z hlediska jejich odborného růstu a osobnostních profilů, tak k zodpovědnosti za své aktivity a trvale udržitelný rozvoj lidské společnosti (rodina, město, region).
- Vytváření předpokladů pro harmonický rozvoj pracovních kariér členů akademické obce MVŠO, a to v souladu s potřebami školy.
- Aktivní podpora transferu odborného ekonomicko-manažerského know-how do regionu a zároveň vytvářet předpoklady dostupnosti vzdělání občanů.
- Výchova a rozvoj manažerské vrstvy regionu s cílem systematické podpory dlouhodobého rozvoje regionu.
- Přispívat k hledání místa a ukotvenosti regionu a jeho občanů v globálním světě.
- Realizace „evropské“ vysoké školy, která má svůj základ v regionu, ale aktivně se účastní evropské dělby práce.
- Aktivní podpora a realizace inovačních procesů.
- Mnohvrstevné zapojení školy do života regionu (vzdělávací, společenské, hospodářské, politické, ...)

---

<sup>5</sup> Webové stránky společnosti

<sup>6</sup> tamtéž

<sup>7</sup> tamtéž

### 3.1.2 Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve VaV

Základní myšlenka projektu APSYS vychází z potřeby ustavení systému vzdělávání VaV pracovníků na MVŠO. Projekt je připraven tak, aby ve svém výsledku přinesl zvýšení produktivity a kvality práce všech pracovníků v oblasti VaV, a to jak v MVŠO tak u partnerských organizací. Díky projektu dojde k rozšíření vzdělání a získání nových dovedností pracovníků v různých oblastech VaV, což přináší mimo jiné i zvýšení flexibility pracovníků jako pracovní síly a zvýšení jejich konkurenceschopnosti na trhu práce. Nejsilnějším inovačním prvkem v projektu je univerzální spojení různých přístupů k VaV v jejich jednotlivých vědních oblastech a transfer tohoto know-how do znalostně orientovaných firem<sup>8</sup>

#### 3.1.2.1 Cíle projektu

Cílem projektu je nabídnout zaměstnancům ve vědecko-výzkumných organizacích kvalitní odborné pokračování v jejich odborných znalostech ve VaV. Smyslem projektu je navrhnout funkční systém vzdělávání pracovníků, kteří pracují ve VaV, aplikovatelný na VŠ i vědeckovýzkumné instituce, zpracovat celou metodiku, studijní opory pro vzdělávání a realizovat jeden pilotní program pro zaměstnance MVŠO a partnerské organizace projektu. Moduly budou nastaveny tak, aby vystihovaly různorodou pracovní úroveň, současnou odbornou úroveň pracovníka a jeho vztah k VaV<sup>9</sup>

## 3.2 Analýza hodnocení vzdělávání akademických pracovníků ve firmě Moravská vysoká škola Olomouc

Jak bylo předznamenáno v závěru kapitoly 2.4.1, v této části práce se budu věnovat konkrétním akcím, které skutečně probíhají, nebo naopak chybějí v jednotlivých fázích plánu evaluace tak, jak byly stanoveny a popsány v kapitole 2.4.2 dle tabulky v příloze 1. Budu postupovat stejně jako v teoretické části přiřazením jednotlivých evaluačních aktivit nebo naopak upozorněním na jejich absenci v rámci fází systematického podnikového vzdělávání a jím odpovídajícím fázím evaluačního plánu.

---

<sup>8</sup> Webové stránky společnosti

<sup>9</sup> tamtéž

Kapitolu jsem záměrně nenazvala „Analýza systému hodnocení...“ protože firma nedisponuje žádným daným obecným postupem pro evaluaci vzdělávacích aktivit. Evaluace je však na různých úrovních a různými technikami často prováděna, a protože k systematizaci vzdělávání akademických pracovníků ve firmě nejvíce přispěl projekt APSYS, budu převážně analyzovat aktivity provedené v rámci tohoto vzdělávacího projektu, jehož systematické prvky má společnost v úmyslu ve firemním prostředí zachovat.

### 3.1.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

#### 3.1.1.1 Stanovení vzdělávacích cílů

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb má firma dobře zpracovaný nástroj **Klíč zjišťování znalostí**<sup>10</sup>, vytvořený v rámci projektu *Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu*. Obsahuje výčet všech odborných témat, které by znalostní a kompetenční výbava akademických pracovníků instituce měla pokrývat, ty jsou dále specifikovány do konkrétnějších oblastí. Součástí nástroje je hodnocení orientace v daných oblastech nejprve samotným pracovníkem (*Sebehodnocení pracovníka*) a následně jeho nadřízeným (*Hodnocení reálné úrovně kvalifikace*) v kategoriích „žádná znalost“, „informovaný“, „orientace v problematice“ a „aktivní znalost“. Pro porovnání současného stavu se stavem žádoucím slouží prvek *Modelové požadavky dle aktuálního zařazení pracovníka*. Zjištěním rozdílu ve srovnání prvků hodnocení a modelových požadavků vzniká vzdělávací potřeba, zaznamenaná v sekci *Identifikace vzdělávacích potřeb aktuálního zařazení* heslem *Potenciál ke zlepšení*. Model počítá také s variantou potenciálního plánovaného posunu pracovníka a stanovuje modelové požadavky pro plánované zařazení pracovníka. Tím se může, v případě zjištěného rozdílu s hodnocením současného stavu, vyprofilovat potenciál ke zlepšení také v rámci *Identifikace vzdělávacích potřeb plánovaného zařazení pracovníka*. Takto nám v sekci *Identifikace vzdělávacích potřeb* vzniká seznam oblastí, u kterých byl u daného pracovníka zaznamenán potenciál ke zlepšení. Nástroj dále nabízí uvedení konkrétního návrhu řešení, jakým způsobem bude zlepšení realizováno. Nástroj nabízí možnosti pro zjišťování znalostí všech pracovníků organizace, pro účely mého záměru postačí však sekce pro odborné, tedy akademické pracovníky.

---

<sup>10</sup> Interní materiály firmy, viz přílohu č. 2

Druhou částí analýzy vzdělávacích potřeb v rámci projektování vzdělávací akce je její interpretace. *Interpretací analýzy vzdělávacích potřeb* ve všech uvedených akademických oblastech a u všech akademických pracovníků, získáme souhrn oblastí a konkrétních dovedností s největším potenciálem ke zlepšení, a tedy oblastí, do kterých je potřeba směřovat vzdělávací aktivity. Také nám z analýzy vyplyne souhrn pracovníků, kteří nejvíce v těchto oblastech vzdělávání potřebují. Na základě toho stanovíme *vzdělávací cíle*, tedy koho, proč a v jakých oblastech chceme vzdělávat a s jakým výsledkem. Žádoucí výsledky vzdělávání nám poskytuje prvek Modelové požadavky dle aktuálního/plánovaného zařazení. Tím nám vzniká *první hodnotící kritérium*.

### 3.1.2 Plánování vzdělávání

#### 3.1.2.1 Předchozí znalosti, definice změny chování

V případě, že je na základě analýzy vzdělávacích potřeb rozhodnuto o realizaci vzdělávací akce, začíná proces **plánování vzdělávání**. Z hlediska evaluace se jedná o stanovení předchozích a budoucích znalostí, zjištění motivace a očekávání účastníků a určení specifik pro danou vzdělávací aktivitu a cílovou skupinu.

Ke stanovení předchozích a budoucích znalostí nám slouží analýza vzdělávacích potřeb. V našem konkrétním případě se jedná o kategorie prvků Hodnocení reálné úrovně kvalifikace a Modelové požadavky. Tyto proměnné jsou kategorizovány do pojmů „aktivní znalost“, „orientace v problematice“, „informovaný“ a „žádná znalost“ Firemní materiály<sup>11</sup> nabízí popis uvedených pojmů, týká se však pouze stanovení, zda se pracovník s problematikou již dříve setkal či s ní pracoval. To je dáno tím, že Klíč k zjišťování znalostí byl vytvořen pro projekt *Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve vědě a výzkumu* pro danou firmu a výsledky analýzy vzdělávacích potřeb slouží pouze pro vyhodnocení, zda a jakým způsobem se bude pracovník účastnit konkrétních vzdělávacích akcí v rámci projektu. Pro další využití klíče by bylo proto nutné bližší specifikace kategorizačních prvků. To nám umožní porovnání rozdílů mezi jednotlivými úrovněmi a především stanovení vzdělávacího cíle v případě nedostatků v daných znalostech a kompetencích. Určením konkrétních znalostí a kompetencí,

---

<sup>11</sup> Interní materiály firmy: Legenda ke klíči zjišťování vzdělávacích potřeb (viz přílohu č. 3)

kterými pracovník disponuje a které mu naopak chybí, stanovíme **profil účastníka a profil absolventa**.

V popisu plánu průběhu vzdělávacího projektu také firma uvádí, že budou stanoveny individuální rozvojové plány pro účastníky. Tím se profil absolventa ještě více individualizuje a umožňuje nám to hodnotit výsledky vzdělávání po jeho skončení a také s určitým časovým odstupem. Tvorba rozvojových plánů je jednou z technik stanovení profilu účastníka a absolventa a zároveň technik hodnocení na úrovni chování (viz kap. 2.4.3).

### 3.1.2.2 Očekávání a motivace

Jak jsem uvedla v kapitole 2.4.2.2, je vhodné, aby se účastníci již před započetím kurzu seznámili s cíli a záměry vzdělávací akce, což může zvýšit jejich motivaci a zároveň snížit obavy. Stručně řečeno, budou vědět, „do čeho jdou“. Díky tomu se budou moci na vzdělávání předem vnitřně připravit. Ovšem nejen z psychického hlediska je tato fáze důležitá. Je zároveň vhodné, aby s touto motivací a očekáváním účastníků před kurzem byli seznámeni i lektori. Budou tak moci na tato očekávání reagovat, přichystat si vhodné prostředky pro udržení motivace, případně pro její zvýšení, pokud je zjištěna její nedostatečnost. Účastníci by také měli mít před zahájením možnost ujasnit si, co je jim nejasné, případně vznést návrhy, které organizátoři mohou zahrnout do programu. To může opět zvýšit motivaci a pozitivní naladění účastníků, což často vede k efektivnějším výsledkům vzdělávání. Tyto cíle může splňovat **setkání lektorů s účastníky**, jak jsem uvedla v kapitole 2.4.2.2.

Organizace nemá systematicky nastaveno, jak, kdy a s jakým průběhem by takové setkání mělo proběhnout, ale ve svých vzdělávacích akcích tomuto požadavku věnuje pozornost. Příkladem může být akce „2. Odborný outdoor“, která byla realizována mezi dvěma fázemi projektu APSYS a jejímiž cíli bylo<sup>12</sup>:

- Ukončení fáze výuky v projektu.
- Uvedení nové fáze projektu – příprava na písemné práce.
- Posílení vzájemných vztahů a týmové spolupráce mezi účastníky projektu.
- Vytvoření prostředí pro tvůrčí potenciál, předávání informací, plánování.

---

<sup>12</sup> Interní materiály firmy: 2. Odborný outdoor (viz přílohu č. 4)

Z programu dále vyplývá, že akce se účastnili jak hlavní lektori, tak všichni účastníci a obě strany se podílely na hodnocení, tvorbě návrhů a podnětů a plánování dalšího průběhu vzdělávání. Účastníci měli možnost konzultovat své studijní záměry a plány přímo s lektory a součástí programu bylo i zahájení vzdělávání prezentací jednotlivých témat, což bylo spojeno se zpětnou vazbou od lektorů i dalších účastníků. Vzájemná podpora mezi účastníky, ale hlavně ze strany lektorů pozitivně působí na motivaci k dalšímu vzdělávání a vzájemné ujasnění očekávání eliminuje obavy a dává prostor k případným úpravám a optimalizacím vyhovujícím potřebám účastníků.

Součástí tohoto setkání je zároveň sportovní outdoorový program, což přispívá k navození uvolněné a zábavné atmosféry, která má vliv na motivaci účastníků. Prostředí hry a pohybových aktivit také usnadňuje proces bližšího seznámení mezi účastníky a mezi účastníky a lektory, jež je také důležitým faktorem pro zvýšení motivace a následně efektivity vzdělávacího procesu.

### 3.1.2.3 Dílčí cíle

V kapitole 2.4.2.2 jsem dále definovala účel stanovení dílčích cílů, tedy k čemu mají vést konkrétní disciplíny, metody, materiály a jakou funkci by měl zastávat lektor vzdělávací akce.

V rámci projektu APSYS je v popisu jednotlivých dílčích vzdělávacích akcí jasně vymezeno, jaké jsou cíle těchto akcí. Zároveň v rámci těchto dílčích akcí jsou vymezeny **cíle aktivit**, ze kterých se vzdělávací akce skládá, tedy co je konkrétně účelem každé aktivity a k čemu má vést. To vysvětluje, proč byla tato aktivita do programu zařazena a dává do souladu samotný obsah vzdělávání s jeho obecnými cíli.<sup>13</sup>

Ve vzdělávacím plánu jednotlivých projektů je také uvedeno, **jakými metodami** budou realizovány, např. zážitkovou pedagogikou<sup>14</sup>. V krátkém popisu je také naznačeno, proč byla daná metoda zvolena a jaký je její účel: „Člověk si lépe zapamatuje informace, je-li ve fyzickém pohybu, ale ještě hlouběji si je zapamatuje, je-li přijímání informací spojeno s prožitkem.“ „Pomocí společných prožitků budou ovlivněny vztahy ve skupině.“<sup>15</sup> Částečně je také stanovena **úloha lektora**.

---

<sup>13</sup> Rozpracování dílčích cílů viz např. příloha č. 5

<sup>14</sup> Interní materiály: Odborný outdoor (viz přílohu č. 5)

<sup>15</sup> Tamtéž

Abychom však mohli zjišťovat, zda bylo dosaženo žádoucího prožitku a zda byly skupinové vztahy ovlivněny správným směrem, je třeba cíle blíže specifikovat, např. jaké vztahy a kterým směrem mají být ovlivněny. Příklad konkrétního cíle naopak uvádí projekt jazykového vzdělávání a jedna z jeho využitých metod:

„The Natural Approach – soustředění se na obsah a význam komunikované myšlenky, cílem je nepřerušovat studenty během jejich sdělení pokud komunikovaná myšlenka dává smysl, upozornit na případné gramatické problémy až po dokončení aktivity.“<sup>16</sup>

Úloha lektora především v případě zážitkového vzdělávání je velmi důležitá, i zde by tedy cíle jeho působení mohly být vymezeny širěji, na příklad v rámci vedení zpětné vazby. V případě nežádoucího či nečekaného výsledku tak můžeme lépe stanovit, zda to bylo zapříčiněno nesprávným přístupem lektora k účastníkům a tedy zda je možné tyto příčiny odstranit, např. doškolením lektora (v případě interních zdrojů) nebo jeho výměnou (v případě externí spolupráce).

I bližšímu popisu a vymezení účelu výukových materiálů bývá věnována pozornost. Jako na příklad v popisu sekce „pomůcky a technika“ plánu akce „Jazykový outdoor“<sup>17</sup>:

- „materiály vypracované lektory pro zintenzivnění studia Aj a podporu cizojazyčné konverzace (slovní zásoba, vtipy, hádanky, citáty, přísloví, křížovky, recepty, hry atd.)
- materiály a pomůcky pro plnění dílčích úkolů a pro vytvoření přátelské a tvůrčí atmosféry (postupy pro vědecké pokusy, instrukce, popis metod, ...)

Ne vždy je snadné či vůbec možné testovat a hodnotit, zda výukové metody nebo materiály splnily daný specifický cíl, či zda daného efektu bylo dosaženo právě díky konkrétnímu materiálu nebo metodě. Přesto vymezení konkrétního cíle může být užitečné při hodnocení výsledků vzdělávání. Dílčí cíle více specifikují cíle obecné a umožňují tak lepší orientaci v plánu a průběhu vzdělávání při hledání příčin úspěchu či neúspěchu dané vzdělávací aktivity. Zjistíme-li na příklad, že určitá dovednost nebyla u účastníků dostatečně rozvinuta oproti jiným a máme stanoveny, které metody, materiály

---

<sup>16</sup> Interní materiály: Jazykový outdoor

<sup>17</sup> Tamtéž



a konkrétní aktivity byly pro rozvoj této dovednosti určeny, víme tedy, které nástroje a prostředky by se měly stát předmětem diskuse o případné změně či optimalizaci, aby bylo dosaženo lepšího vzdělávacího efektu.

#### 3.1.2.4 Plánování procesu hodnocení

Vytvoření plánu pro evaluaci konkrétního kurzu je poslední částí tvorby projektu vzdělávací akce. V této fázi bychom měli mít stanoveny všechny cíle, víme jak, čím a kým bude vzdělávání realizováno. Protože máme stanoveny kritéria hodnocení, zbývá určit, jakým způsobem dle těchto kritérií budeme hodnotit a vytvořit si k tomu patřičné nástroje.

Přesto, že má organizace nyní vytvořený dobrý nástroj pro stanovení vzdělávacích cílů, přímo na něj nenavazuje konkrétní plán, jak bude zjišťováno, zda byly cíle naplněny. Některé evaluační aktivity jsou prováděny, jejich plánování, časové rozvržení a personální zajištění však není nikde systematicky vyčteno. Chybí tak kontrola, zda byly všechny náležitosti a kroky evaluace provedeny.

Také obecný cíl evaluace není jasně stanoven. Některé evaluační techniky však popsány jsou. Způsoby hodnocení dílčích teoretických a praktických modulů můžeme považovat za fázi průběžného hodnocení (najdeme je v popisu těchto dílčích částí projektu). I když vzdělávací projekt takového rozsahu by umožňoval i jednotlivé moduly chápat jako samostatné vzdělávací akce a vyhodnotit je zvlášť na všech úrovních. To by však mělo být stanoveno již v evaluačním plánu. Které techniky byly použity, budu popisovat dále v kapitolách, dle fází, kterým tyto techniky přísluší. Časové rozvržení a personální zajištění jednotlivých evaluačních aktivit je také rámcově uvedeno v popisu vzdělávacích částí (podrobně viz kapitoly 3.1.3. a 3.1.4). Jako výstup celého vzdělávacího projektu je uvedena konference a jako nástroj pro závěrečnou evaluaci byl vytvořen dotazník.

### **3.1.3 Realizace vzdělávací akce**

#### 3.1.3.1 Průběžné hodnocení

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, hodnocení jednotlivých vzdělávacích částí může být považováno za průběžné hodnocení, přestože větší vzdělávací akce by si zasloužily i dílčí akce zhodnotit na všech nebo alespoň několika úrovních.

Průběžnému hodnocení je věnována značná pozornost. Skupinová sezení a reflexe s účastníky jsou nejčastějšími metodami pro hodnocení v průběhu vzdělávacího procesu. Velmi důležitá je okamžitá zpětná vazba především v zážitkových formách vzdělávání, která firma do svých vzdělávacích programů zařazuje. Příkladem může být praktická část projektu realizovaná formou outdoor tréninku. V jeho popisu jsou techniky průběžného hodnocení jasně vymezeny – křivky spokojenosti, skupinové rozbory, sebehodnotící reflexe apod. Využívána je metoda cílené zpětné vazby (viz kap. 2.3.2.1). Tento typ zpětné vazby usnadňuje proces učení a zároveň umožňuje pracovat s motivací a plněním očekávání účastníků. Tak lze pracovat s kritérii hodnocení 4 a 5, očekávání a motivace a dílčí cíle, pokud byly stanoveny. V konkrétním analyzovaném případě hodnocení probíhá dle kritéria 5, tedy dílčích cílů stanovených v úvodu programu outdoorové akce. Zároveň jsou stanoveny cíle aktivit v rámci outdoor tréninku. Jsou tedy vyhodnocovány jednak tyto dílčí cíle, jednak cíle celého tréninku podle kritérií pro celou vzdělávací akci.

Během teoretického odborného vzdělávání (přednášky a semináře) průběžná zpětná vazba převážně poskytována nebyla nebo o ní nejsou vedeny záznamy. Naopak v druhé části teoretické přípravy (psaní prací) byly ze strany lektorů poskytovány konzultace a asistence, což je uvedeno i v plánu projektu<sup>18</sup>.

Vzdělávací akce zaměřené na aktivizační metody (např. Trénink trenérů pro vyučující MVŠO<sup>19</sup>) obsahují zpětnou vazbu od lektorů během workshopů, realizace případových studií a monitorování účastníků. Při zmíněné vzdělávací akci byla využita i technika videozáznamu, která poskytuje sama o sobě zpětnou vazbu účastníkovi, kromě toho byla poskytnuta zpětná vazba přímo od lektorů i ostatních účastníků navzájem. Účastníci měli možnost také osobních konzultací formou rozhovoru po ukončení vzdělávání, kde jim byla poskytnuta osobní zpětná vazba k jejich výkonu.

Myslím, že zařazováním praktických částí vzdělávání formou outdoor tréninku firma velmi dobře naplňuje důležité kroky vzdělávacího procesu. Praktická část umožňuje „rozšíření teoretických znalostí získaných ve výuce“<sup>20</sup> a zároveň je prostředkem aplikace systému Kolbova cyklu (viz kap. 2.3.2.2). Možností „procvičit

---

<sup>18</sup> Webové stránky společnosti

<sup>19</sup> Interní materiály –Trénink trenérů pro vyučující MVŠO

<sup>20</sup> Webové stránky společnosti

práci v imitovaných podmínkách“<sup>21</sup> získávají účastníci praktickou zkušenost s danou probíranou problematikou. Je známo, že praktickým vyzkoušením je procento zapamatování látky vyšší než při pouhém poslechu nebo čtení. Především ale tento systém poskytuje dobrý základ pro přenos a aplikaci naučených poznatků ze vzdělávacího prostředí do praxe, o které nám jde především. Z hlediska hodnocení nám zde fáze reflexe umožňuje zhodnocení, pochopení a zobecnění zažité vzdělávací aktivity, což usnadňuje její aplikaci v jiném prostředí. Zda k tomu došlo, hodnotíme ve fázi evaluace chování, kterou jsem zařadila do fáze sběru a analýzy dat po skončení vzdělávací akce na základě Kirkpatrickova modelu hodnocení vzdělávání (viz kap. 2.3.3.2).

### 3.1.3.2 Hodnocení reakce

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, jako nástroj pro vyhodnocení reakce na vzdělávací akci realizovanou v projektu APSYS byl vytvořen evaluační dotazník. Dříve firma neměla takový dotazník standardizovaný, např. akce Trénink trenérů pro vyučující MVŠO byla spolurealizována a tedy i vyhodnocována externí firmou, byly tedy použity i nástroje z této firmy. Nový dotazník byl vypracován stejný pro všechny oblasti výuky a obsahuje tyto otázky<sup>22</sup>:

Pozn. u škálových otázek byla nabídnuta stupnice

zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím

#### **1 Jakým způsobem jste absolvoval(a) výuku této oblasti odborných znalostí?**

- a) Absolvoval(a) jsem prezenčně
- b) Absolvoval(a) jsem samostudiem textové opory
- c) Absolvoval(a) jsem prezenčně i samostudiem textové opory
- d) Neabsolvoval(a) jsem ani prezenčně ani samostudiem

#### **2 U následujících tvrzení zaškrtněte, do jaké míry s nimi souhlasíte:**

- a) Lektor na mě působil jako odborník se zaujetím pro obor
- b) Obsahově byl projev lektora jasný a srozumitelný
- c) Většinou lektor dokázal udržet mou pozornost během kurzu
- d) Lektor účinně podněcoval účastníky kurzu k tomu, aby se zapojili

#### **3 U následujících tvrzení zaškrtněte, do jaké míry s nimi souhlasíte:**

---

<sup>21</sup> Webové stránky společnosti

<sup>22</sup> Interní materiály – Survey Summary (konkrétní původní podoba dotazníku již není k dispozici, byl realizován pouze prostřednictvím firemního intranetu).

- a) Absolvovaný kurz byl pro mě přínosný.
- b) Získané informace z kurzu byly předávány srozumitelně.
- c) Získané znalosti a dovednosti plně využiju v praxi.

**4 Četl jste textovou oporu (tj. skripta) pro tento kurz?**

- a) Ano
- b) Ne

**5 Jak důkladně jste přečetl textovou oporu (tj. skripta)?**

- a) Podrobně
- b) Zběžně

**6 U následujících tvrzení zaškrtněte, do jaké míry s nimi souhlasíte:**

- a) Text byl napsán srozumitelně.
- b) Většinu uvedených informací mohu využít v praxi.

**7 Vyberte instituci, ve které působíte?**

- a) Moravská vysoká škola Olomouc, o.p.s.
- b) Fyzikální ústav Akademie věd ČR, v.v.i.
- c) Vysoká škola logistiky, o.p.s.
- d) TESCO SW, a.s.

**8 Jaká je Vaše pracovní pozice?**

- a) Akademický pracovník - výkonný
- b) Akademický pracovník - manažer
- c) Administrativní pracovník

**9 Zaokrouhlete svůj věk na celé roky:**

- a) do 35 let
- b) 36 - 55 let
- c) 56 let a více

**10 Jak dlouho pracujete pro svého současného zaměstnavatele?**

- a) do 2 let
- b) 2 - 5 let
- c) víc než 5 let

**11 V této chvíli máte prostor, abyste případně mohl(a) vyjádřit další názory, které se týkají realizace projektu APSYS:**

Kromě faktických otázek, které jsou vhodné pro statistické zpracování, pozdější porovnání a vyjádření závislosti proměnných, zjišťuje dotazník následující:

- Zhodnocení kvality lektora – dle mého hodnotícího nástroje je to hodnocení dle kritéria č. 5, tedy dílčích cílů, konkrétně zhodnocení kompetentnosti lektora
- Motivační působení lektora – částečné hodnocení dle kritéria č. 4 očekávání a motivace

- Srozumitelnost a užitečnost studijních materiálů – hodnocení studijních materiálů také spadá pod kritérium č. 5
- Srozumitelnost a využitelnost naučených poznatků – otázka dává podklad pro tvorbu akčního plánu (kritérium č. 2). Neposkytuje však již možnost vyjádření, jak bude naplněn, abychom tak mohli skutečně zjistit, zda byly naučené poznatky využity v praxi.

Některá další kritéria však nejsou zohledněna. Dotazník nehodnotí následující:

- Zda byla splněna očekávání účastníků
- Bližší upřesnění průběhu motivace
- Zda byly patřičně zohledněny předchozí znalosti účastníků
- Spokojenost účastníků se zvolenými metodami vzdělávání
- Sebehodnocení výkonu během vzdělávání

Abychom mohli kvalitněji posoudit, zda účastníci vzdělávání využívají v praxi, je vhodné do dotazníku zařadit akční plán, dle kterého budeme moci později zhodnotit, na kolik byl naplněn.

### 3.1.3.3 Hodnocení učení

Na konci vzdělávací akce realizované v rámci projektu APSYS proběhla interní konference, na které měli možnost účastníci reprezentovat naučené poznatky a dovednosti. Každý také musel dokázat nabyté znalosti sepsáním odborné práce, která byla hodnocena kvalifikovanými odborníky<sup>23</sup>. Nemáme však žádný prostor pro srovnání s výchozí situací, tedy jak vlastně posoudíme, zda byly načerpány nové poznatky.

V této fázi je možno vzdělávání vyhodnotit z hlediska evaluace reakce a učení. Protože fáze chování a výsledky je vhodné hodnotit s určitým časovým odstupem, abychom měli nějaké bezprostřední vyhodnocení vzdělávání, které právě proběhlo, je k tomu vhodný čas v této fázi. Už víme, jaký mají účastníci názor na kurz a svou účast v něm, co mají v plánu v důsledku toho měnit a co se vlastně nového naučili.

V této fázi byl vzdělávací projekt APSYS vyhodnocen na závěrečné konferenci, kde byly zveřejněny poznatky a výsledky projektu. Konference byla určena

---

<sup>23</sup> Webové stránky společnosti

pracovníkům dalších institucí, které mohou systém použít. Výstupem byl sborník příspěvků z konference a závěrečná zpráva.

### **3.1.4 Vyhodnocování vzdělávání**

Hodnocením fáze učení končí samotný proces vzdělávací akce, mnohdy tím končí i veškeré aktivity, které firma vzhledem k procesu vzdělávání provádí. Fáze hodnocení na úrovni chování a výsledků bývá – a i v analyzované společnosti je – většinou opomíjena. Je tomu proto, že na těchto úrovních je mnohem složitější účinky vzdělávání měřit a hodnotit. Většinou můžeme sledovat výsledky vzdělávání obecně, těžko se dopátráváme, který projev je účinkem kterého konkrétního působení a zda není projevem úplně jiného působícího faktoru.

Protože firma v těchto fázích hodnocení žádné kroky nepodniká, analýzu v tomto bodě ukončím a navážu konkrétními návrhy na optimalizace, kterými by mohla společnost svůj systém evaluace vzdělávacích aktivit obohatit.

## **3.3 Návrhy na optimalizaci systému hodnocení**

V této části bych se ráda věnovala blíže oblastem, ve kterých jsem v rámci analýzy systému identifikovala potenciál pro možné zlepšení a optimalizace. Budu se věnovat postupně jednotlivým fázím procesu hodnocení dle tabulky v příloze 1, v rámci kterých uvedu příslušné návrhy (pokud činnosti chybí) nebo optimalizace (pokud jsou činnosti prováděny, ale nedostatečně či nesystematicky).

### **3.3.1 Stanovení kritérií hodnocení**

#### **3.3.1.1 Operacionalizace pojmů identifikace vzdělávacích potřeb**

V kapitole 3.1.1.1 jsem uvedla, že klíč k zjišťování znalostí obsahuje kategorie, dle kterých jsou potencionální účastníci vzdělávání rozřazeni. Zde je však, pro účely plánování vzdělávací akce, třeba bližší operacionalizace pojmů, které definují jednotlivé prvky stupnice určující aktuální či žádoucí úroveň dané znalosti. A to proto, že nástroj je dobře využitelný i mimo již ukončený projekt a může tak sloužit pro provedení analýzy vzdělávacích potřeb za účelem stanovení vzdělávacího plánu.

K tomu je však již potřeba přesnější specifikace jednotlivých úrovní dosažených či žádoucích kompetencí. Tím získáme přesnější vodítko, ze kterého by vycházeli manažeři při vyhodnocování aktuální pracovníkovy úrovně a které by také zaručovalo srovnatelné hodnocení. Především ale bližší určení pojmů „aktivní znalost“, „orientace v problematice“, „informovaný“ a „žádná znalost“ umožní stanovení specifických cílů. Pokud na příklad v oblasti *Společenské vědy* a podoblasti *Metodologie společenských věd (metody a techniky výzkumu)* je pro odborného akademického pracovníka modelový požadavek „aktivní znalost“, je třeba stanovit, které konkrétní znalosti a dovednosti této úrovni v rámci požadavků na danou pozici odpovídají.

Pro přesnější operacionalizaci těchto pojmů by bylo možné vycházet například z popisu jednotlivých disciplín a jejich obsahu tak, jak jsou uvedeny v propozicích projektu<sup>24</sup>.

### 3.3.1.2 Rozšíření identifikace vzdělávacích potřeb

V kapitole 2.1.2.2 jsem uvedla, že se pro účely své práce budu zabývat vzděláváním akademických pracovníků v oblastech odborného vzdělávání, lektorských dovedností a společenské odpovědnosti. Protože projekt APSYS, který jsem převážně analyzovala, byl zaměřen na rozvoj kompetencí z oblasti vědy a výzkumu, je na tyto oblasti nastaven i vytvořený nástroj identifikace vzdělávacích potřeb. Pro další využití realizace vzdělávacích projektů v dalších oblastech navrhuji doplnit výčet kompetencí o lektorské dovednosti. Výroční zpráva z roku 2011 také definuje oblast kariérního růstu akademických pracovníků do dvou oblastí, kterými jsou pedagogická činnost a vědeckovýzkumná činnost.

Pro rozvoj pedagogických, nebo lépe řečeno lektorských dovedností navrhuji doplnit tyto kompetence:

- Prezentační dovednosti – využívání techniky při verbální prezentaci, vytváření kontaktního prostředí s posluchači
- Komunikační dovednosti – schopnost jasně se vyjadřovat, schopnost srozumitelného písemného i ústního projevu, schopnost správně přijmout a předat sdělení, schopnost vyjednávat a argumentovat, ovládání rozvinuté slovní zásoby, dodržování formy a zvyklostí úředního a obchodního styku, diplomatické a taktní sdělování nepříjemné reality

---

<sup>24</sup> Webové stránky společnosti

- Lektorské znalosti – znalost postupu tvorby projektu vzdělávací akce, metod a technik vzdělávání, schopnost jejich aplikace
- Znalosti z oblasti zážitkové pedagogiky – znalost principů, metod a technik zážitkové pedagogiky, schopnost vhodné aplikace vzhledem k cílům a profilům účastníků; stanovení vhodných aktivit
- Psychologické znalosti – teoretické znalosti psychologie dospívajících a dospělých a psychologie učení a jejich aplikace

Pro naplnění vize a cílů společnosti by se v identifikaci vzdělávacích potřeb měly objevit také oblasti znalostí regionálních a evropských poměrů (vzdělávací, společenské, hospodářské, politické).

### 3.3.1.3 Kontrakt

Pro stanovování kritérií hodnocení, vytvoření profilu účastníka a absolventa, ale také pro následné hodnocení na úrovni chování jsem vytvořila na základě Applegathova modelu kontraktu vzdělávání vlastní model, který ve výsledku slouží jako hlavní nástroj pro evaluaci na úrovni chování. Jeho konkrétní podoba je v příloze č. 9, jeho podrobnějšímu popisu se věnuji v kapitole 3.3.3.4.

### 3.3.1.4 Schůzka lektorů s účastníky

V kapitole 2.4.2.2 jsem uvedla, proč je přínosné zařadit ve fázi plánování také přímé setkání lektorů s účastníky. Protože ve zkoumaném prostředí se jednotliví akademičtí pracovníci mezi sebou i s interními lektory většinou dobře znají a vzdělávací záměry jsou diskutovány průběžně, není většinou oficiální informační setkání realizováno. Přesto je vhodné brát tento prvek při plánování vzdělávání v úvahu a to z několika důvodů. Na příklad pokud je vzdělávání realizováno externími vzdělavateli nebo pokud se jedná o rozsáhlou vzdělávací akci obsahující pro účastníky poznatky nové a neznámé. Obecně lze však říci, že realizace krátké schůzky je přínosné v každém případě. Může být realizována např. jako součást pravidelné porady nebo dokonce pouze ve formě dotazníku zasláného budoucím účastníkům.

Schůzka může být užitečná také v případě, že nemáme možnost, nebo není nutné realizovat celou a důkladnou analýzu vzdělávacích potřeb. V takovém případě je třeba ujasnit si mezi lektory, zadavateli i účastníky vzdělávání tyto základní informace (srov. Medlíková, 2010, s. 37):



- Co má být konkrétním cílem a výstupem vzdělávací akce?
- Účastníci téma již probírali nebo je pro ně nové?
- Jakou mají účastníci motivaci ke vzdělávání?
- Mají účastníci nějaká očekávání od vzdělávací akce?
- Kolik bude účastníků, jakého jsou věku, kolik je mezi nimi juniorů a kolik zkušených pracovníků, kolik mužů, kolik žen? Na jakých pozicích pracují?
- Bude vzdělávací akce něčím pokračovat, budou na ni navazovat další kroky?

V kapitole 2.4.3.1 jsem uvedla konkrétní návrhy technik vhodných pro tuto fázi přípravy vzdělávání. Která technika je nejvhodnější pro danou akci je možné posoudit až podle jejího charakteru. Obecně bych však pro zkoumanou organizaci jako nejvhodnější označila **analytický workshop**. Jde o nejefektivnější techniku z hlediska přípravy i výsledku. Odpovídá i požadavkům evaluačního modelu na časovou nenáročnost, může být realizována v rámci jiné pravidelné schůze. Vzhledem k častému výskytu dotazníkového šetření v rámci modelu evaluace nedoporučuji tuto techniku vkládat i do této fáze, zároveň je problematická z hlediska nedostatečné validity informací a nízké návratnosti. Ochutnávku programu bych doporučila pro rozsáhlejší a složitější vzdělávací akce realizované externími vzdělavateli, jde o techniku časově náročnější než analytický workshop. Jak jsem však uvedla výše, rozhodnutí se odvíjí spíše až od konkrétních specifik vzdělávací akce, na příklad u aktivit preferujících co nejmenší časovou náročnost či v případě nemožnosti realizace osobní schůzky bude nejvhodnější možností dotazník.

### 3.3.1.5 Dílčí cíle

V kapitole 2.3.1 jsem uvedla přístup F. Nickolse, který shrnuje své poznatky o evaluaci vzdělávání následovně: Klíč k vytvoření správné evaluace kurzu spočívá v tom, aby se hodnotitel zaměřil na to, co je účelem kurzu, co je účelem samotné evaluace, kdo je příjemcem výsledků kurzu, kde jsou žádoucí příslušná měření, jaká je správná časová perspektiva a celkový rámec konkrétního kurzu (srov. Nickols, 200, s. 8).

Obdobně se na problematiku dívá i Mužík (2010): Velmi podstatný, v andragogice i didaktice však nejméně propracovaný problém, je zjišťování efektivnosti vzdělávání dospělých. Otázka, která je do jisté míry klíčová pro další

rozvoj vzdělávací činnosti, zatím nemá v teorii patřičné zázemí. Praxe, zejména na podnikové či jiné komerční bázi, však hledá různé přístupy. Předpokladem, abychom se mohli zabývat tímto problémem, je kvalitní program (projekt) jednotlivých vzdělávacích akcí. Program funguje jako závazná norma kurzu a je východiskem různých pohledů na efektivnost výuky (srov. Mužík, 2010, s. 259).

Oba tyto přístupy se odvolávají na dobře provedený projekt vzdělávací akce. Jak vyplývá z mého evaluačního nástroje (příloha 1), stanovení dílčích cílů vyplývá právě z jednotlivých prvků přesně stanoveného postupu projektu vzdělávací akce. Je proto třeba při stanovení dílčích cílů postupovat dle těchto kroků. Hledáme tak odpovědi na následující otázky:

- a) Jaké jsou vzdělávací cíle jednotlivých disciplín
- b) K čemu vedou zvolené metody a techniky
- c) Jaký je účel studijních materiálů
- d) Jaké jsou vyžadovány kompetence lektora

### **3.3.2 Plánování procesu hodnocení**

#### **3.3.2.1 Plán evaluačních aktivit**

Protože záměrem mého obecného modelu pro evaluaci je, aby byl systematický, přehledný, všeobecně aplikovatelný a opakovatelný, jsou již jednotlivé přístupy k evaluaci a metody v něm obsaženy. Při plánování evaluace konkrétní akce tedy půjde spíše o stanovení konkrétních technik, jejichž návrhy model také obsahuje, ale specificky je lze určit až při aplikaci na danou vzdělávací akci. Součástí této fáze je také tvorba nástrojů jednotlivých technik pro měření a stanovení, co bude výstupem celého procesu evaluace.

Součástí konkrétního návrhu evaluace by tedy mělo být následující:

- a) Cíl evaluace – co chceme evaluací zjistit
- b) systém, jakým budeme při evaluaci postupovat (např. zda budeme hodnotit každou část/disciplínu/modul zvlášť a nakonec vzdělávání jako celek, nebo jen celek)
- c) techniky hodnocení v průběhu, v závěru a po skončení vzdělávání – dle jednotlivých fází evaluačního modelu
- d) časové rozvržení jednotlivých evaluačních aktivit

- e) určení kdo bude evaluaci provádět – pro každou její část
- f) stanovení formy výstupu celého evaluačního procesu
- g) uvedení konkrétních nástrojů evaluace pro jednotlivé techniky (např. konkrétní podoba dotazníku, testu apod.) – např. jako příloha projektu vzdělávací akce.

### **3.3.3 Sběr dat**

#### **3.3.3.1 Průběžné hodnocení**

Vzdělávací systém společnosti dobře pracuje s aplikací průběžných hodnotících aktivit a reflexí, převážně v oblasti praktických částí vzdělávání a zážitkového učení. Techniky skupinové reflexe a diskuse umožňují účastníkům vyjádřit se k průběhu vzdělávání a zhodnotit svůj dosavadní výkon. Je však třeba, aby účastníci dostávali pravidelně zpětnou vazbu také přímo od vzdělavatelů. Tyto techniky jsou využívány méně. Většinou však jsou obě oblasti průběžného hodnocení spojeny dohromady a formou společné diskuse či brainstormingu jsou naplněny cíle průběžného hodnocení.

V případě teoretického odborného vzdělávání bych doporučila průběžné testování naučených poznatků, a to ne nutně formou testu, ale například krátkým společným zopakováním minulé látky nebo jen monitorováním aktivní účasti vzdělávaných během výuky. Vyučující tak získá cenná data pro další plánování výuky a bude schopen reagovat na proměňující se motivaci, očekávání či nesrovnalosti v procesu výuky. Pro tyto účely je také možné využití techniky mikrobiagnózy (viz kap.

#### **3.3.3.2 Reakce**

V kapitole 3.1.3.2 jsem analyzovala evaluační dotazník, který byl použit pro hodnocení reakce po skončení vzdělávacího projektu APSYS. Uvedla jsem, co dotazník zjišťuje a co naopak opomíjí. Za hlavní nedostatky dotazníku jsem označila chybějící hodnocení těchto aspektů: očekávání a motivace, předchozí znalosti, spokojenost účastníků se zvolenými metodami, sebehodnocení výkonu, akční plán.

Protože dotazník je pojat obecně, není konkretizován vzhledem k jednotlivým disciplínám ani k danému projektu (snad jen faktické otázky lze proměňovat dle účelu vzdělávací akce), lze jej považovat za využitelný pro evaluace dalších vzdělávacích

akcí. Navrhovala bych jej pouze doplnit o chybějící prvky, zjišťující výše uvedené. Pro tyto účely navrhuji tyto otázky:

• **Uved'te, prosím, do jaké míry splnila vzdělávací akce Vaše očekávání:**

- a) Zcela
- b) Spíše splnila
- c) Spíše nesplnila
- d) Vůbec

v případě odpovědí c) nebo d) uved'te, prosím, z jakého důvodu:

.....

• **Uved'te, prosím, do jaké míry byla během vzdělávání udržována Vaše motivace ke studiu:**

- a) Pouze na začátku
- b) Pouze na konci před praktickým/teoretickým testem
- c) Během celého kurzu
- d) Vůbec

Uved'te, prosím, jak by podle Vás mohla být Vaše motivace ke studiu zvýšena:

.....

• **Uved'te, prosím, do jaké míry byly ve výuce zohledněny Vaše předchozí znalosti:**

- a) Většina poznatků pro mne byla nová a navazovala na mé dosavadní znalosti
- b) Výuka obohatila mé znalosti asi z poloviny
- c) Většina poznatků byla pro mne známá, nedověděl(a) jsem se mnoho nového
- d) Výuka vůbec nezohlednila mé dosavadní znalosti

• **U následujících tvrzení zaškrtněte, do jaké míry s nimi souhlasíte**

- a) Byly zvoleny vhodné vyučovací metody pro rozvoj znalostí daného oboru  
zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím
- b) Studijní materiály obsahovaly adekvátní množství informací  
zcela souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím

- **Ohodnoťte, prosím, na stupnici od 1 do 5 (jako ve škole) svůj pocíťovaný pokrok po absolvování vzdělávací akce** (srov. Belcourt, Wright, 1998, s. 184)
  - a) Získal jsem nové důležité znalosti
  - b) V této oblasti jsem rozvinul své dovednosti
  - c) Získal jsem nástroje k tomu, abych mohl řešit určité problémy
  - d) Můj výkon na pracovišti se zlepšil

Na závěr bych doporučila zařadit formulář akčního plánu. Protože firma nemá rozvinutý systém na hodnocení úrovně chování, hodnocení akčních plánů může být jedním z nástrojů, jak tuto fázi efektivně vyhodnotit. Protože však akční plán je stejně jako dotazník anonymní a je tedy plně v rukou účastníka, jak s ním naloží, navrhuji jeho zpracování elektronicky, což umožní jeho uložení do osobní složky pracovníka a zamezí tak jeho ztrátě a tedy i ztrátě smysluplnosti. S odstupem času tak může pracovník na něj navázat při hodnocení svých pracovních výsledků v důsledku proběhlého vzdělávání.

### 3.3.3.3 Učení

Zde se opět vrátím k vymezení dvou základních oblastí rozvoje akademických pracovníků, tedy pedagogické dovednosti a odborné znalosti. V kapitole 2.4.3.2 jsem uvedla nejběžnější techniku pro hodnocení úrovně učení, a to vstupní a závěrečné testy. I v případě hodnocení vzdělávání akademických pracovníků shledávám tuto techniku vhodnou. Především pokud jde o zvyšování kompetencí v oblasti odborného vzdělávání. Testem odborných znalostí před zahájením a v závěru teoretické části vzdělávacích kurzů nejlépe zhodnotíme přínosy daného kurzu.

Problematictější je to s hodnocením praktických dovedností, v našem případě didaktických. I v tomto případě lze zařadit praktické zkoušky, je však dosti komplikované srovnání s výchozím stavem těchto procvičovaných dovedností. Protože prostředí analyzované společnosti neumožňuje využití kontrolních skupin (do vzdělávacích akcí jsou většinou zapojeni všichni akademičtí pracovníci), může nám díky systematizovanému modelu hodnocení posloužit pro srovnání hodnocení předchozí vzdělávací akce v dané oblasti. Pokud jsou vzdělávací aktivity v podobných oblastech realizovány dostatečně pravidelně, lze snadno navázat na výsledky předchozích kurzů,

které využijeme jako východisko pro posouzení další změny. To je největší přínos systematického modelu hodnocení vzdělávacích aktivit.

#### 3.3.3.4 Chování

Prvním krokem hodnocení na této úrovni se nabízí hodnocení na základě plánů osobního rozvoje, které byly stanoveny během pánování vzdělávání. Firma však o tomto kroku nemá žádné záznamy. To není však tak podstatné. Mým úkolem není kritizovat společnost za to, o čem má záznam či co důsledně realizuje nebo nerealizuje. Mým hlavním záměrem je celý postup přehledně systematizovat a pokud možno u každého kroku vysvětlit, proč je v systému důležitý. Proto považuji za pozitivní, pokud ať už realizovaný nebo nerealizovaný záměr tvorby rozvojových plánů v systému existuje, a dále bych ho ráda zasadila do systematictějšího rámce. Záleží už na konkrétním manažerovi či zadavateli vzdělávání, zda a jakým způsobem k problematice přistoupí.

Obecně vyhodnocování „závazků“ (myšleno akční plány, kontrakty, plány rozvoje) stanovených v úvodu kurzu či při jeho ukončení je nejjednodušším způsobem hodnocení chování, protože máme jednoznačně dáno, čeho mělo být dosaženo, jako doplnění obecných vzdělávacích cílů. Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.4.3.1, Plamínek se staví k těmto technikám skepticky: „Atmosféra konce kursu je specifická a závazky při této příležitosti učiněné mívají trvanlivost novoročních předsevzetí.“ (Plamínek, 2010, s. 181). Plamínek si myslí, že tvorba jakýchkoli plánů k ničemu nevede, protože buď účastníkovo rozhodnutí něco změnit uzrálo v nevědomí a je natolik silné, že nepotřebuje žádné „papírové berličky“, nebo nevzniklo vůbec a v tom případě nám není žádný plán nic platný (srov. Plamínek, 2010, s. 181).

Záměrem této podkapitoly je tuto skepsi zmírnit. Plamínek hovoří především o akčních plánech vytvářených na konci vzdělávací akce. Pokud účastník nemá jasnou představu již před zahájením vzdělávání, může skutečně rozhodnutí, které je vneseno na jeho konci mít podobu novoročního předsevzetí, které jak známo nikdo zásadně neplní. Zde bych však chtěla navázat na postřeh Applegartha, který kritizuje nedostatek systematickosti při domlouvání **kontraktu** (viz kap. 2.4.3.1). Pokud se tato technika ve firmě systematizuje a bude fungovat správným způsobem, tedy za účasti jak vzdělávaného, tak jeho přímého nadřízeného či vedoucího, může vést ke smysluplným výsledkům.

Důležité je podotknout, že o úspěchu nerozhoduje jen předsevzetí samo, ale i podmínky, s nimiž se střetne. Z tohoto důvodu, má-li mít změna v chování zaměstnance firmy naději na úspěch, musí být podporována firemním systémem. Lidem by měly vyjít vstříc organizační struktury a procesy, a především způsob hodnocení a odměňování. To jsou faktory, které bezprostředně působí na chování a práci lidí a jsou bezprostředně a velmi efektně schopné způsobovat změny behaviorální (srov. Plamínek, 2010, s. 182). Podobný přístup zaujímá také Kirkpatrick (viz kap. 2.3.3.3), který definuje čtyři podmínky pro projevení změny v chování pracovníka. Pracovník musí (srov. Kirkpatrick, 2006, s. 23-24):

- Mít touhu něco změnit
- Vědět co a jak pro to udělat
- Pracovat za vhodných podmínek
- Být za práci odměněn

Ve svém modelu bych chtěla shrnout poznatky Kirkpatricka, Plamínka i Applegartha a doplnit je konkrétními procesy, které ve firmě probíhají a jsou pro účely hodnocení chování využitelné (hodnocení pracovníků, evaluace výuky) a procesy, které zatím neprobíhají a budou mít podobu návrhu optimalizace (strukturované pozorování výuky).

První Kirkpatrickově podmínce odpovídá otázka motivace ke studiu, kterou v mém hodnotícím nástroji řeší kritérium č. 4. a v Applegarthově modelu kontraktu část „PŘED KURZEM“ z pohledu vzdělávaného. Druhou podmínku řeší v Applegarthově kontraktu také první část, z pohledu manažera. Dále tvorba rozvojových plánů, které firma realizuje a tvorba akčních plánů navržená v kapitole 3.3.3.2, která odpovídá druhé části Applegarthova kontraktu. Třetí a čtvrtá podmínka závisí především na přístupu nadřízeného, který by se měl také projevit v hodnocení „MĚSÍC PO KURZU“, což je třetí část kontraktu. A také závisí na propojení s dalšími HR procesy, jako je hodnocení a odměňování zaměstnanců, jak uvádí Plamínek.

Aby mohly být poslední dvě podmínky splněny, tedy aby byly pro pracovníka nastaveny vhodné podmínky a aby mohl být adekvátně odměněn, je třeba, aby bylo jeho pracovní chování pravidelně monitorováno. Za tímto účelem navrhuji zavedení techniky **strukturovaného pozorování výuky**. Tvorba formuláře by měla být součástí fáze plánování procesu hodnocení a vytváření nástrojů pro sběr dat. Nelze totiž vytvořit

univerzální formulář, protože pozorované proměnné musí vycházet ze stanovených vzdělávacích cílů. Zaznamenané výsledky budou zaneseny do třetí části kontraktu. Aby však pozorování bylo reliabilní, je nutné jej provést několikrát v pravidelných intervalech.

#### Tvorba nástroje pro hodnocení na úrovni chování

Pro účely mého evaluačního modelu přidám k Applegarthově podobě kontraktu ještě čtvrtou část „V NÁSLEDUJÍCÍM ROCE“. A to proto, že firemní nástroje hodnocení akademických pracovníků, které využiji v modelu, se ve firemním systému využívají jednou do roka. Změnu chování v důsledku vzdělávání můžeme tedy sledovat s časovým odstupem až jednoho roku. Ve čtvrté části kontraktu tak budou zaznamenány posuny ve sledovaných oblastech v závislosti na zaměření vzdělávání. Tak budou využity nástroje, které ve firmě fungují pro hodnocení akademického pracovníka, ale nejsou dány do souvislosti s provedeným vzděláváním a zatím tak neumožňují srovnání daných aspektů před a po vzdělávání. Těmito nástroji jsou formulář hodnocení pracovníka a dotazník evaluace výuky, který vyplňují studenti MVŠO. Přidáním čtvrté části kontraktu tak vzniká celkový nástroj pro hodnocení průběhu vzdělávání daného pracovníka (viz přílohu č. 9). Nyní se budu blíže věnovat popisu toho nástroje.

Do první části – **před kurzem** – jsem zařadila kromě prvních dvou Applegarthových otázek zjišťujících očekávání ze strany účastníka i manažera také rozvojový plán, kterým je tak možné navázat na analýzu vzdělávacích potřeb a profil absolventa konkretizací vzdělávacích cílů pro daného pracovníka.

Druhou část kontraktu – **uvedení do praxe** – jsem ponechala stejnou, jakou v Applegarthově originále. První otázka však nabízí prostor pro akční plán, který jsem navrhovala v kapitole 3.3.3.2. Je tedy možné plán vypracovat v tištěné podobě a pak jeho prvky zaznamenat do elektronické podoby kontraktu, nebo touto částí kontraktu akční plán plně nahradit. Jeho výhodou je však stanovení otázek, které mohou účastníky vést ke konkrétním úvahám o změně činnosti.

Třetí část – **měsíc po kurzu** – jsem doplnila o navrženou techniku strukturovaného pozorování. V závislosti na stanovených pozorovaných proměnných bude výsledek pozorování zaznamenán do této části kontraktu. Jedná se o první část kontraktu, kterou vyplňuje nadřízený, manažer či vzdělavatel.



Čtvrtou část – v **následujícím roce** – jsem vytvořila jako doplňující část kontraktu pro účely hodnocení na úrovni chování. Pracuji zde se dvěma interními nástroji pro hodnocení akademických pracovníků. Jednak formulářem pro hodnocení pracovníků společnosti, jednak dotazníkem evaluace výuky.

V případě formuláře hodnocení jsem rozdělila otázky do sekcí, podle jednotlivých částí formuláře. Jak jsem uvedla v předcházejících kapitolách, vzdělávání akademických pracovníků bývá realizováno převážně ve dvou oblastech – jednak lektorských dovednostech a metodách výuky a jednak dalších odborných znalostech. V závislosti na zaměření daného vzdělávání, které hodnotíme, se zaměříme na konkrétní oblast hodnotícího dotazníku pro akademické pracovníky. Sledujeme změnu, která se projevila v záznamu hodnocení oproti hodnocení předchozímu. A to v následujících oblastech:

- Pedagogická činnost – posun na stupnici hodnocení, kvalita pedagogické činnosti
- Vědecko-výzkumná činnost – posun na stupnici hodnocení, kvantitativní změna v rozsahu publikační činnosti, kvalitativní změna publikovaných vědeckých výstupů
- Plnění úkolů definovaných pro minulé období – souvislost úspěchu/neúspěchu v plnění stanovených úkolů s proběhlým vzděláváním

V případě dotazníku evaluace výuky můžeme v případě realizace vzdělávání v oblastech pedagogických činností a vědecko-výzkumných činností sledovat změny, tedy posuny v hodnocení u následujících otázek:

5. Je vyučující na výuku náležitě připraven?
6. Dokázal vyučující podnítit Váš zájem o probírané učivo a udržet Vaši pozornost během vyučovací hodiny?
7. Bylo zadání podmínek splnění předmětu podáno srozumitelně a pravidla pro ukončení předmětu zůstala neměnná během semestru?
9. Je vyučující vstřícný v komunikaci se studenty (komunikuje prostřednictvím e-mailu, dodržuje konzultační hodiny, apod.)?

Ashworth a Harvey (1994) nabízejí celkem pět oblastí pro hodnocení vzdělavatelů ve vyšším a dalším vzdělávání: příprava, znalosti, prezentační dovednosti, využití učebních pomůcek, komunikace se studenty (srov. Ashworth, Harvey, 1994, s. 106). Většina oblastí je v dotazníku podchycena. Avšak vzhledem k dalšímu využití

dotazníku jako nástroje pro hodnocení úrovně chování a navržení lektorských kompetencí, navrhuji doplnit do dotazníku následující otázku:

Ohodnoťte, prosím, podle následujících kompetencí výkon lektora ve výuce během celého semestru:

- **Prezentační dovednosti** (využívání techniky při verbální prezentaci, vytváření kontaktního prostředí s posluchači)

|                      |   |   |   |                   |       |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|
| 1(velmi kompetentní) | 2 | 3 | 4 | 5 (nekompetentní) | nevím |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|

- **Komunikační dovednosti** (schopnost jasně se vyjadřovat, schopnost srozumitelného písemného i ústního projevu, schopnost vyjednávat a argumentovat, ovládání rozvinuté slovní zásoby)

|                      |   |   |   |                   |       |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|
| 1(velmi kompetentní) | 2 | 3 | 4 | 5 (nekompetentní) | nevím |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|

- **Odborné znalosti** (orientace v problematice přednášené látky, odkazování na relevantní zdroje)

|                      |   |   |   |                   |       |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|
| 1(velmi kompetentní) | 2 | 3 | 4 | 5 (nekompetentní) | nevím |
|----------------------|---|---|---|-------------------|-------|

Protože nyní společnost zavádí novou standardizaci dotazníku evaluace výuky, bude možné uchovat záznamy hodnocení jednotlivých akademických pracovníků u každého zvlášť a porovnat tak výsledky evaluace dle jednotlivých semestrů. Změny v pozorovaných výsledcích můžeme zaznamenat do čtvrté části kontraktu vzdělávání a vztáhnout tak k proběhlým vzdělávacím akcím.

Celý kontrakt vzdělávání by měl být veden elektronicky v interním systému a do osobní složky s umístěným kontraktem by měl mít přístup pouze daný pracovník, jeho přímý nadřízený a osoba pověřená realizací evaluace dané vzdělávací akce. Takto systematizovaný nástroj nám umožní průběžné srovnání výsledků vzdělávání a jeho postupné zdokonalování. Celý proces je však časově náročný. Abychom byli schopni stanovit, nebo spíše bych měla říci odhadnout, konečné výsledky vzdělávání, musíme vyčkat, až proběhne celý jeden úsek hodnocení pracovníků a evaluace výuky. U pracovníků, u kterých nemáme předchozí záznamy, je možné hodnocení realizovat pouze do třetí části.

### 3.3.3.5 Výsledky

V úvodu práce jsem uvedla, že mým primárním záměrem je zabývat se hodnocením vzdělávání akademických pracovníků na co nejvíce úrovních s důrazem na úroveň chování. V tuto chvíli je tento záměr naplněn. Hodnotit účinky vzdělávání na úrovni chování organizace je vždy nejsložitější částí celého procesu hodnocení. U analyzované společnosti je obzvláště obtížné stanovit, co jsou ukazatele zvyšování produktivity či konkurenceschopnosti organizace. U výrobního podniku lze snadněji sledovat, jak se účinek například zvyšování kompetencí ve výrobní činnosti dělníků odráží ve zvýšení produktivity organizace. Zkoumání takových změn v prostředí vzdělávací instituce je značně složitější. Proto jsem jej do obsahu své práce nezahrnula a tato oblast tak překračuje rámec vymezených cílů.

### 3.3.4 **Výstup hodnocení + optimalizace**

Analýza a interpretace dat z evaluačního procesu nám umožňuje ohlédnout se zpět za proběhlým vzdělávacím kurzem a systematicky tak vyhledat slabá místa, která je třeba změnit či optimalizovat pro příští projekty. Díky systematickému modelu můžeme identifikovat jednotlivé kroky, k čemu vedly a zda naplnily jednotlivé cíle. Těmito postupnými optimalizacemi dospějeme ke stále se vyvíjejícímu systému vzdělávání, který reaguje na momentální potřeby organizace i společnosti.

## 3.4 Výsledný model pro hodnocení vzdělávání akademických pracovníků

V této části shrnu uvedené poznatky a navržené optimalizace do výsledného modelu, jehož hlavními záměry jsou:

- a) Systematizování a zpřehlednění postupu pro evaluaci vzdělávacích akcí
- b) Přesné časové a fázové vymezení jednotlivých evaluačních aktivit
- c) Přiřazení konkrétních činností a metod k relevantním fázím evaluace
- d) Vytvoření nástroje pro evaluaci aplikovatelného na různé typy vzdělávání
- e) Vytvoření nástroje pro evaluaci odpovídajícího na časté bariéry evaluace
- f) Snaha o propojení evaluace vzdělávání se strategickými cíli organizace
- g) Vytvoření validního a reliabilního modelu pro evaluaci

Přesnější popis jednotlivých bodů a zdůvodnění, jak konkrétně model odpovídá na jednotlivé záměry, uvedu v závěru práce v rámci diskuse nad dosažením cílů.

Pro splnění bodu a), tedy vytvoření modelu, který bude co nejsystematičtější a nejpřehlednější, jsem se rozhodla celý model zasadit opět do tabulky:

| <b>Fáze procesu hodnocení</b>  | <b>Co je zjišťováno</b>   | <b>Způsob realizace</b>   |
|--|---|---|
| <b>Před zahájením vzdělávání – Identifikace vzdělávacích potřeb + Plánování vzdělávání</b> |   |   |
| Stanovení kritérií hodnocení   | 1. Obecné vzdělávací cíle   | Klíč zjišťování znalostí  |
|  | 2. Definice změny chování   | Kontrakt – „PŘED KURZEM“, (očekávání, rozvojové plány)  |
|  | 3. Předchozí znalosti a kompetence  | Setkání lektorů s účastníky, analytický workshop, dotazník, ochutnávka programu   |
|  | 4. Očekávání a motivace   |   |
|  | 5. Dílčí cíle   | Plány dílčích disciplín, definice kompetencí lektora, vzdělávací cíle studijních materiálů  |
| Plánování procesu hodnocení  | Techniky hodnocení, nástroje měření, výstup evaluace  | Plán evaluačních aktivit  |
| <b>V průběhu a na konci vzdělávání – Realizace vzdělávací akce</b>                         |   |   |
| Průběžné hodnocení ze strany vzdělavatele  | Správný průběh procesu učení  | Ústní/písemné opakování<br>Monitorování výkonu účastníků  |
| Průběžné hodnocení ze strany účastníků   | Změny v očekávání a motivaci  | Cílená zpětná vazba<br>Reflexe – Kolbův cyklus  |
| Evaluace reakce  | Naplnění očekávání, udržení motivace<br>Zohlednění znalostí<br>Zvolení vhodných metod, materiálů a lektorů<br>Sebehodnocení | Evaluační dotazník<br>Kontrakt – „UVEDENÍ DO PRAXE“ (tvorba akčního plánu)  |
| Evaluace učení   | Osvojení nových znalostí  | Teoretický test (před a po)<br>Praktická zkouška  |
| <b>Po skončení vzdělávání – Vyhodnocování vzdělávání</b>                                   |   |   |
| Evaluace chování   | Využití nabytých znalostí   | Kontrakt – „MĚSÍC PO KURZU“ (strukturované pozorování, sebehodnocení)<br>Kontrakt – „V NÁSLEDUJÍCÍM ROCE“ (Formulář hodnocení pracovníka, Evaluace výuky) |
| Evaluace výsledků  | Změna chování podniku   | -   |
| Výstup procesu hodnocení   | Splnění vzdělávacích cílů   | Závěrečná zpráva  |
| Optimalizace systému   | Potřeba změn v systému vzdělávání   |   |

## 4 Závěr

### 4.1 Diskuse nad dosažením cíle

Cílem mé práce bylo pro firmu Moravská vysoká škola (MVŠO) vytvořit model metodiky pro hodnocení vzdělávacích akcí zaměřených na další vzdělávání akademických pracovníků na základě různých teoretických přístupů k evaluaci a nástrojů dalších personálních činností využívaných přímo ve firmě. Tento cíl jsem se postupnými kroky sbírání teoretických poznatků a jejich aplikace snažila v průběhu práce naplnit a výsledkem je shrnující tabulka, demonstrující všechny aplikované poznatky, které jsem v práci rozebírala.

Díky své přehlednosti a systematičnosti model reaguje na uvedené bariéry evaluace z kapitoly 2.1.5. S tímto nástrojem jistě nebude již nikdo tvrdit, že neví „jak na to“. Model by také měl eliminovat výtky na časovou a finanční náročnost. Díky systému, který je validní a reliabilní je časová náročnost přípravy evaluace minimální a neklade ani příliš velké finanční nároky. Měl by také odpovídat na otázku potřebnosti evaluace. Demonstruje totiž, k čemu nám získané výsledky slouží a jak jsou potřebné. Díky systému je možné identifikovat přínosy a nedostatky celé vzdělávací akce, což umožňuje neustále zlepšování vzdělávacího systému.

Protože je model nastavený obecně a navržené techniky a způsoby realizace se nevztahují ke konkrétním vzdělávacím formám a metodám, je takto systém využitelný pro různé typy vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky.

Dílními záměry tvorby takového modelu bylo systematizovat probíhající evaluační procesy tak, aby bylo možné se snadno orientovat v průběhu evaluace a jednotlivých jejích fázích. Navržením některých nových nástrojů a technik hodnocení jsem se pokusila reagovat na potřeby a cíle organizace.

Problematické mohou být situace, kdy je vzdělávání realizováno externí firmou. Potom může evaluační model sloužit pro demonstraci představy, kterou společnost o evaluaci vzdělávání má, aby bylo hodnocení konzistentní a zapadalo do cyklu systematického vzdělávání. Tak se model stane prostředkem úzké spolupráce mezi společností a vzdělavateli.

Svůj navržený model chápu spíše jako „ideální typ“ ve weberovském slova smyslu, tedy ne jako obraz nutných kroků, kterých se musí vždy dosáhnout (jak to vždy má vypadat), ale spíše jako prostředek k plánování evaluace, který nabízí možnost porovnání s předchozími evaluačními aktivitami a hlavně snadnou orientaci v celém procesu. Model nabízí konkrétní možnosti realizace hodnocení, je však otevřen změnám a optimalizacím, stejně tak jako celý systém vzdělávání.

Poslední úroveň vzdělávání, tedy změny v chování organizace model neřeší, avšak může k její realizaci napomáhat. A to tím, že umožňuje sledovat, jak případné změny v organizaci souvisí s realizovaným vzděláváním. Díky systému monitorujeme, co, kdy a s jakým výsledkem bylo rozvíjeno, což může být faktorem při rozhodování o růstu či poklesu produktivity firmy.

Protože jsem analyzovala převážně nově nastavené systémy v organizaci, realizované v rámci pilotního projektu, pevně doufám, že takto systematizovaný postup evaluace může přispět k dalšímu rozvoji zavedeného systému vzdělávání tím, že bude snadno monitorovat jeho výsledky a umožní tak plynulé navázání jedné vzdělávací akce na druhou.

Na závěr bych zopakovala slova F. Nickolse, který ve své publikaci o evaluaci vzdělávacích činností (viz kapitola 2.3.1) připomíná, že neexistuje žádný zaručený postup či recept, jak evaluaci provádět. Ani já se nesnažím navrhnout neměnný a daný postup, který by byl vždy platný. Záměrem bylo pouze vytvořit pomocí některých možných přístupů systematický obraz toho, jak je možné postupovat a součástí toho je také předpoklad, že tento systém může (a musí) podléhat změnám, optimalizacím a dalšímu vývoji.

## 5 Anotace

Příjmení a jméno autora: Kristýna Hradílková

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

Název práce: Evaluace vzdělávání ve firmě Moravská vysoká škola Olomouc

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Počet znaků včetně mezer: 139 115

Počet příloh: 9

Počet titulů použité literatury: 26

Klíčová slova: Systematické podnikové vzdělávání

Evaluace vzdělávání

Zpětná vazba

Kolbův cyklus

Kirkpatrickův model hodnocení

Magisterská diplomová práce se zabývá problematikou evaluace vzdělávání v prostředí vzdělávací instituce. Cílem práce je vytvoření modelu evaluace vzdělávacích aktivit pro akademické pracovníky společnosti Moravská vysoká škola Olomouc. V rámci teoretického rámce postupuje od základního vymezení fází systematického vzdělávání, přes vymezení pojmu evaluace a jednotlivé evaluační přístupy k zasazení konkrétních evaluačních aktivit do systému podnikového vzdělávání. Praktická část práce aplikuje vytvořený evaluační nástroj na konkrétní firemní prostředí. Výsledkem je model evaluace vzdělávacích aktivit, zahrnující optimalizace analyzovaného systému.

## 6 Použité zdroje

- APPLEGARTH, M. *How to take a training audit*. 4. Vyd. London: Kogan Page Ltd, 1995, ISBN 07494 0429 9.
- ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- ASHWORTH, A., HARVEY, R. *Assessing quality in further and higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1994. ISBN 1 85302 539 0.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1859-9.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2.
- BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1917-6.
- BUCKLEY R., CAPLE J. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.
- DANIHELKOVÁ, H., SVOBODOVÁ, D., SAVA, S. *Plánování, řízení a vyhodnocování kurzu*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2003. ISBN 80-7042-285-8.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-62-2.
- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KIRKPATRICK, D. L., KIRKPATRICK J. D. *Evaluating training programs: the four levels*. 3. vyd. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006. ISBN-13:978-1-57675-4.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-033-3.



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

*Moravská vysoká škola Olomouc* [online]. [cit. 28.6.2013]. Dostupné z <<http://www.mvso.cz/>>

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

NICKOLS, F. *A stakeholder approach to evaluating training*. [online]. [cit. 26.4.2013]. dostupné z <[http://www.sswm.info/sites/default/files/reference\\_attachments/NICKOLS%202004%20A%20Stakeholder%20Approach%20to%20Evaluating%20Training.pdf](http://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/NICKOLS%202004%20A%20Stakeholder%20Approach%20to%20Evaluating%20Training.pdf)>.

NICKOLS, F. *There is no cookbook approach...* [online]. [cit. 26.4.2013]. dostupné z <<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5977/2/entrenamiento%20evaluacion.pdf>>.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-2000-950-7.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

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

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

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.

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

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-8877-8158.

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

VŠETULOVÁ, M.. *Příručka pro tutora*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.

**Interní materiály firmy:**

Klíč zjišťování znalostí

Legenda ke klíči zjišťování vzdělávacích potřeb

Program odborný outdoor

2. odborný outdoor

APSYS outdoor 2011

Jazykový outdoor

Trénink trenérů pro vyučující MVŠO

Survey Summary

Formulář hodnocení pracovníka

Evaluační dotazník

## Seznam příloh

|   |  |
|---|--|
| Příloha 1: Nástroj pro postup evaluace.....                     |  |
| .....   | <b>Chyba! Záložka není definována.</b> |
| Příloha 2: Klíč zjišťování znalostí.....                        |  |
| .....   | <b>Chyba! Záložka není definována.</b> |
| Příloha 3: Legenda ke klíči zjišťování vzdělávacích potřeb..... |  |
| .....   | <b>Chyba! Záložka není definována.</b> |
| Příloha 4: 2. Odborný outdoor.....                              | 6                                      |
| Příloha 5: Program odborný outdoor.....                         | 7                                      |
| Příloha 9: Kontrakt.....  | 11                                     |

## Příloha č. 1: Nástroj pro postup evaluace

| časové rozvržení vzděl. akce | fáze systematického podnikového vzdělávání                     | fáze projektu vzdělávací akce      | fáze procesu hodnocení               |  | co zjišťujeme (pro účely hodnocení)   | způsob realizace, nástroje           |                      |  |
|------------------------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|---|--------------------------------------|----------------------|--|
| před zahájením               | identifikace vzděl. potřeb                                     | identifikace vzděl. potřeb         | stanovení účelu a kritérií hodnocení |  | 1. obecné vzdělávací cíle (které oblasti je potřeba rozvíjet a s jakým výsledkem?)  | formulář analýzy vzdělávacích potřeb |                      |  |
|                              |  | interpretace výsledků analýzy      |                                      |  |   |                                      | plánování vzdělávání | 2. definice změny chování (jaké znalosti, dovednosti a postoje produkují žádoucí výsledky a tedy si účastníci mají osvojit)      |
|                              | stanovení profilu absolventa                                   | 3. předchozí znalosti a kompetence |                                      |  | setkání lektorů s účastníky - analytický workshop, dotazník, ochutnávka programu  |                                      |                      |  |
|                              | stanovení profilu účastníka                                    |                                    |                                      |  |   | 4. očekávání a motivace              |                      | 5. dílčí cíle (k čemu vedou jednotlivé metody a techniky? vzdělávací cíle jednotlivých disciplín, částí? Účel vzděl. materiálů?) |
|                              | určení obsahu a osnov  | návrh evaluace                     |                                      |  | jaké využijeme techniky hodnocení? Kdy a kým bude co provedeno? Jaké použijeme nástroje měření? Co bude výstupem hodnocení? |                                      |                      |  |
|                              | volba forem, metod a technik                                   |                                    |                                      |  |   | sběr + analýza dat                   |                      | průběžné hodnocení ze strany vzdělavatele  |
|                              | tvorba studijních materiálů                                    | realizace vzdělávací akce          |                                      |  |   |                                      |                      |  |
|                              | organizační, technické, finanční a materiální zabezpečení akce |                                    |                                      |  |   |                                      |                      |  |
|                              | přehled lektorů  |                                    |                                      |  |   |                                      |                      |  |
|                              |  |                                    |                                      |  |   |                                      |                      |  |
|                              |  |                                    |                                      |  |   |                                      |                      |  |

|             |                          |  |   |   |  |
|-------------|--------------------------|--|---|---|--|
|             |                          |  | průběžné hodnocení ze strany účastníků    | nedošlo ke změnám v motivaci, očekávání? (krit. 4)  | skupinová reflexe, zpětnovazební aktivity    |
| na konci    |                          |  | Reakce - hodnocení spokojenosti účastníků | byla splněna očekávání, udržena motivace? (krit. 4)   | evaluační dotazník, akční plán               |
|             |                          |  |   | byly zohledněny předchozí znalosti? (krit. 3)   |  |
|             |                          |  |   | byly zvoleny vhodné metody, materiály, kompetentní lektori? (krit. 5)                           |  |
|             |                          |  |   | sebehodnocení - co se naučili + akční plán (krit. 2)  |  |
|             |                          |  | Učení - co se účastníci naučili           | byly osvojeny nové znalosti? (krit. 2)  | vstupní a závěrečné testy                    |
| po skončení | vyhodnocování vzdělávání |  | Chování - implementace poznatků           | využívají účastníci nové znalosti/dovednosti? (krit. 1, 2)                                      | pozorování, hodnocení akčních plánů          |
|             |                          |  | Výsledky - změna chování podniku          | došlo ke změně produktivity, obratu, zisku v důsledku tréninku?                                 | /  |
|             |                          |  | výstup procesu hodnocení                  | co vyplývá z analýzy sebraných dat? shrnutí výsledků vzdělávání - byly splněny vzdělávací cíle? | závěrečná zpráva                             |
|             |                          |  | optimalizace systému                      | co je třeba v systému podnikového vzdělávání upravit?   | interpretace záznamů o výsledcích vzdělávání |

## Příloha č. 2: Klíč zjišťování znalostí

| Téma             |  | Sebehodnocení pracovníka           |                               |                                     |        | Identifikace vzdělávacích potřeb   |  |   |   |  |   |       |
|------------------|--|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--------|--|--|---|---|--|---|-------|
|                  |  | Kompetence přezkoušující požadavky | Kompetence přiměřené potřebám | Kompetence potenciálů pro zlepšovat | Pozn.: | Hodnocení reálné úrovně kvalifikace (vypĺňajte hodnoty do svého políčka) | Modelové požadavky die skúšaného zafaceni pracovníka | Modelové požadavky die plánovacieho zafaceni pracovníka | Identifikace vzdělávacích potřeb skúšaného zafaceni | Identifikace vzdělávacích potřeb plánovacieho zafaceni | Poznamka ke způsobu realizace zlepšovat | Jiná: |
| Management       | Projektový management a strategické řízení   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Žádná znalost  | Žádná znalost   |   |  |   |       |
|                  | Marketing ve VaV   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Orientace v problematice                             | Orientace v problematice                                | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Management ve VaV  |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Žádná znalost  | Žádná znalost   |   |  |   |       |
| Ekonomika        | Financování ve VaV (zdroje a možnosti financování VaV)   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Žádná znalost  | Žádná znalost   |   |  |   |       |
|                  | Specifika financování z prostředků EU (včetně obecnějších znalostí financování EIT)  |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Informovaný(a)                                       | Informovaný(a)  | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Ekonomie ve VaV (včetně obecnějších znalostí ekonomie)   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Žádná znalost  | Žádná znalost   |   |  |   |       |
| Exaktní metody   | Ménově politické otázky financování vědy a výzkumu   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Žádná znalost  | Žádná znalost   |   |  |   |       |
|                  | Matematické metody vyhodnocování experimentů (matematická statistika, příprava a plánování a provedení statistických experimentů, korekční postupy zpracování naměřených dat, zhodnocení výsledků statistických výpočtů) |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Informovaný(a)                                       | Informovaný(a)  | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Modelovací systémy v oblasti společenských věd (metody systematické analýzy, modelování a návrh systémů, systémy pro podporu rozhodování, metody a praxe projektování)   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Informovaný(a)                                       | Informovaný(a)  | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
| Společenské vědy | Využití VI a specializovaných programů při zpracování projektů ve VaV (počítačová podpora a specializované softwarové programy pro přípravu, zpracování a dokumentaci průběhu a výsledků řešení vědeckých otázek)        |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Aktivní znalost                                      | Aktivní znalost   | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Metodologie společ. věd (metody a techniky výzkumu)  |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Informovaný(a)                                       | Informovaný(a)  | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Etika ve VaV   |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Orientace v problematice                             | Orientace v problematice                                | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |
|                  | Komunikace ve VaV (koordinace vědeckých týmů)  |                                    |                               |                                     |        | Žádná znalost  | Orientace v problematice                             | Orientace v problematice                                | Potenciál ke zlepšení                               | Potenciál ke zlepšení                                  |   |       |

|              |   |  |  |  |  |                          |                          |                          |                       |                       |  |
|--------------|---|--|--|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| Právo ve VaV | Legislativa ve VaV - Česká právní správa  |  |  |  |  | Žádná znalost            | Orientace v problematice | Orientace v problematice | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Právo duševního vlastnictví ve vědě a výzkumu   |  |  |  |  | Žádná znalost            | Orientace v problematice | Orientace v problematice | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
| Logistika    | Logistika jako služba ve VaV  |  |  |  |  | Žádná znalost            | Aktivní znalost          | Aktivní znalost          | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Vývoj a navrhování logistických systémů   |  |  |  |  | Žádná znalost            | Aktivní znalost          | Aktivní znalost          | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
| Věda v praxi | Pojetí vědy v různých oborech VaV   |  |  |  |  | Žádná znalost            | Orientace v problematice | Orientace v problematice | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Publikování a prezentace výsledků vědy a výzkumu  |  |  |  |  | Žádná znalost            | Aktivní znalost          | Aktivní znalost          | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Inovace v hospodářské praxi   |  |  |  |  | Žádná znalost            | Žádná znalost            | Žádná znalost            |                       |                       |  |
| Cizí jazyky  | Angličtina - všeobecné znalosti jazyka (běžná pracovní a společenská komunikace, vyhledávání, získávání a poskytování informací v omezeném rozsahu) |  |  |  |  | Žádná znalost            | Aktivní znalost          | Aktivní znalost          | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Angličtina - psaní odborných textů (anotace, přednášky, resumé, analýzy, odborné články), korespondence   |  |  |  |  | Žádná znalost            | Informovaný(A)           | Informovaný(A)           | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Angličtina - prezentace VaV projektů a výsledků VaV práce (přednáška či prezentace na konferenci, semináři, diskuse, jednání, argumentace)          |  |  |  |  | Žádná znalost            | Informovaný(A)           | Informovaný(A)           | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Angličtina - terminologie a její užití - pro odbornou oblast (upřesněte prosm)  |  |  |  |  | Žádná znalost            | Žádná znalost            | Žádná znalost            |                       |                       |  |
|              | Ruština - všeobecné znalosti jazyka (běžná pracovní a společenská komunikace, vyhledávání, získávání a poskytování informací v omezeném rozsahu)    |  |  |  |  | Orientace v problematice | Aktivní znalost          | Aktivní znalost          | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Ruština - psaní odborných textů (anotace, přednášky, resumé, analýzy, odborné články), korespondence  |  |  |  |  | Žádná znalost            | Informovaný(A)           | Informovaný(A)           | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |
|              | Ruština - prezentace VaV projektů a výsledků VaV práce (přednáška či prezentace na konferenci, semináři, diskuse, jednání, argumentace)             |  |  |  |  | Žádná znalost            | Informovaný(A)           | Informovaný(A)           | Potenciál ke zlepšení | Potenciál ke zlepšení |  |

zdroj: Interní materiály firmy

### **Příloha č. 3: Legenda ke klíči zjišťování vzdělávacích potřeb**

## **LEGENDA KE „KLÍČI“ ZJIŠŤOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB**

### **Hodnocení reálné úrovně kvalifikace**

Nadřízený pracovník ze svého pohledu (možno i za pomoci podřízeného pracovníka) vyplňuje reálnou úroveň kvalifikace podřízeného pracovníka. Pro hodnocení se používá následující hodnocení:

- 1) Aktivní znalost - Pracovník je schopen v daném tématu samostatně pracovat.
- 2) Orientace v problematice - Pracovník se v daném tématu orientuje. Kdysi v dané tématice pracoval.
- 3) Informovaný(á) - Pracovník se kdysi v dané problematice setkal, ale nepracoval s ní.
- 4) Žádná znalost

S danou tematikou nepřišel pracovník nikdy do kontaktu.

### **Modelové požadavky**

Každému pracovnímu zařazení odpovídají modelové požadavky na účastníka, tedy optimální model míry znalostí. V rámci projektu APSYS se jedná se o tyto modelové požadavky:

- 1) Aktivní znalost

Zde se po účastníku požaduje aktivní zapojení do výuky i se zpracováním závěrečného samostatného písemného výstupu.

- 2) Orientace v problematice

Účastník by měl být orientovaný v daném modulu. Měl by mít základní znalost problému a měl by být schopen zpracovat závěrečný samostatný písemný výstup na základě samostudia studijních textů zpracovaných v projektu.

- 3) Informovaný(á)

V daném modulu je po účastníku požadována pouze informovanost v dané problematice, k čemuž by mělo stačit účastníkově samostudium bez aktivní účasti na výuce a zpracovávání závěrečného samostatného písemného výstupu.

- 4) Žádná znalost

Po účastníku se nepožaduje žádná aktivita v rámci daného modulu, účastník má texty k dispozici pro případ potřeby.

Pozn: písemný výstup je požadován jeden po absolvování všech předepsaných modulů. Účastník v něm prokáže osvojení všech nabytých znalostí a dovedností z cyklu vzdělávání ve VaV. Písemný výstup je součástí výstupů pracovní pozice, kterou účastník zastává, obsahem a rozsahem je úměrný požadavkům zaměstnavatele.



## **Příloha č. 4: 2. Odborný outdoor**

### **2. ODBORNÝ OUTDOOR PROJEKTU APSYS**

#### **Cíle akce:**

Ukončení fáze výuky v projektu.

Uvedení nové fáze projektu – příprava na písemné práce.

Posílení vzájemných vztahů a týmové spolupráce mezi účastníky projektu.

Vytvoření prostředí pro tvůrčí potenciál, předávání informací, plánování.

#### **Program:**

##### Pátek 10.6.2011

12,00 hod – odjezd od budovy MVŠO na kolech do Hrubé Vody.

13,00 hod – ubytování v hotelu Akademik, čas na relaxaci a využití služeb hotelu.

14,00 hod – oficiální zahájení programu outdooru manažerem projektu.

14,15 hod – oběd formou teplého rautu v přírodě, vzájemné navazování kontaktů.

15,00 hod – program v učebně – vede manažer projektu - Pokorná:

: seznámení s průběhem a výsledkem výukového programu,

: brainstorming k hodnocení výuky- sběr podnětů od účastníků,

: seznámení s obsahem další fáze programu – písemné práce,

: požadavky na obsah a rozsah písemných prací,

: způsob odborného vedení prací – odborní a tematičtí konzultanti,

: týmová práce – návrhy témat prací.

17,00 hod – sportovní teambuilding program:

: lanové centrum,

: střelba na terč,

: míčové hry.

19,00 hod – večere, volný program.

20,00 hod – společenské hry za účelem podpoření vzájemných kontaktů.

##### Sobota 11.6.2011

8,00 hod – snídaně, vyklizení pokojů.

9,00 hod – program v učebně:

: prezentace vlastních námětů na písemné práce jednotlivými účastníky,

: společný soupis námětů a požadavků na kvalitu vedení písemných prací.

11,00 hod – ukončení tréninkového programu manažerem projektu.

11,30 hod – odjezd na kolech k budově MVŠO.

#### **Použité metody:**

##### Metody pro práci v učebně:

monologická instruktáž celé skupiny účastníků v učebně,

brainstorming celé skupiny účastníků na zadané téma s písemným záznamem námětů a následným rozbořem,

práce v dílčích skupinách se zadáním různých úkolů ke zpracování a prezentaci,

krátké prezentace jednotlivých účastníků,

skupinová řízená diskuse se záznamem výstupů z diskuse.

##### Metody pro trénink v přírodě:

plnění individuálních úkolů,

vytváření volných skupin podle zadaných kritérií,

plnění skupinových úkolů,

realizace kreativních námětů jednotlivců a skupin,

týmové hry a cvičení,

soutěže mezi skupinami.

#### **Pomůcky:**

kola,

sportovní náčiní (lanové centrum, pomůcky pro střelbu, pomůcky pro míčové týmové hry),

učebna vybavená didaktickou technikou (Flip Charty s papíry a fixy),

## Příloha č. 5 Program odborný outdoor

|                                     |   |   |  |
|-------------------------------------|---|---|--|
| <b>Zaměření akce</b>                | - Rozvoj účastníků dle vymezených cílů akce pomocí specifických a simulačních technik, které budou probíhat formou indoor a outdoor her   |   |  |
| <b>Cíle akce</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulace prostředí vědecko-výzkumného týmu s tematickými oblastmi: společenské vědy (etika, komunikace), management, logistika, věda a výzkum v praxi</li> <li>- Zdokonalení schopností práce v týmu</li> <li>- Zdokonalení strategického, logického a systémového myšlení</li> <li>- Procvičení prezentačních dovedností na odborná témata</li> <li>- Rozvoj kreativity a schopnosti hledat řešení</li> </ul> |   |  |
| <b>Místo realizace</b>              | Camping Baldovec, s.r.o, Baldovec 319, 798 62   |   |  |
| <b>Termín a rozsah realizace</b>    | 8. – 10.10.2010   |   |  |
| <b>Hlavní zodpovědná osoba/-y</b>   |   |   |  |
| <b>Počet účastníků</b>              | 19  |   |  |
| <b>Počet lektorů</b>                | 4   |   |  |
| <b>Seznam aktivit a jejich cílů</b> | <b>Aktivita</b>   | <b>Cíl</b>  | <b>Popis aktivity</b>  |
|                                     | Basic business  | Uvítání účastníků, seznámení s prostředím, představení motivace pobytu na Baldovci–Pevnost Bodyard. Cílem hry je vydělat si na stravu a nocleh v pevnosti Baldyard. | Účastníkům outdooru bude sděleno při příjezdu, že si musí na pobyt v Pevnosti Boyard vydělat (různými úkoly přispívajícími ke zlepšení pobytu). Účastníci přicházejí s vlastními návrhy s oblastí svých odborných oborů činností, za které je lektoři budou finančně platit smluvenou odměnou. Na velkém archu papíru bude tabulka s čísly pokojů a jmény účastníků. Účastníci získají za splnění úkolu voucher na večeři a klíč od ubytování. |
|                                     | Seznamovací hry   | Seznámení účastníků   | Řazení se účastníků dle výšky, barvy vlasů, barvy očí...aj., řešení hlavolamů z různých oborů odbornosti tak, aby se navzájem poznali a poznali i praktický přínos různých oborů vědy.   |
|                                     | Icebreakers   | Spolupráce, kooperace, komunikace, práce  | Klávesnice, obrův prsten, bludiště,  |

|  |                        |   |  |
|--|------------------------|---|--|
|  |                        | v týmu, hledání řešení  | dopravní zácpa, slepý čtverec, deaktivace bomby – řešení problémových situací se zapojením strategie, logiky, analýzy, syntézy, logistiky apod.  |
|  | Zelená karta           | Seznámení účastníků   | Hra je inspirována filmem s názvem zelená karta. Cílem je zapamatovat si co nejvíce informací o ostatních účastnících, o jejich přínosech pro skupinu, využitelnosti v praktických situacích i odborných problémech.   |
|  | Zvířetník prof. Pěráka | Logistika, rozvoj prezentačních dovedností, rozvoj kreativity, rozvoj práce v týmu  | Úkolem hry je vymyslet, výtvarně ztvárnit a slovně popsat nový živočišný druh, se kterým se účastníci mohou setkat v pevnosti Baldyad. Presentace musí obsahovat interpretace co největšího počtu pohledů z oborů VaV i v praxi. Presentace musí respektovat pravidla prezentování ve VaV.   |
|  | Bludičky               | Řešení problémů, využití správně sestaveného interdisciplinárního týmu, přínos správně zadaného úkolu členům týmu podle jejich odbornosti, spolupráce celého týmu, orientace v situaci a současně i zvýšení tělesné zdatnosti | Noční hra, jejímž úkolem je vyhledat schované očíslované bludičky (svítidla, 9ks), na nichž je umístěn text. Každý text je zaměřený poměrně specificky na jeden vědní obor tak, aby si jej neuměl zapamatovat laik v oboru. Ten si musí skupina zapamatovat a na smluveném místě text přepsat na papír. Bludičky mohou být schovány na nejružnějších |

|                           |   |                                       |   |
|---------------------------|---|---------------------------------------|---|
|                           |   |                                       | místech, jako např. v korunách stromů, pod vodou, na ostrůvku u rybníka apod.   |
|                           | Rallye  | Rozvoj spolupráce, strategie, taktiky | Úkol této hry spočívá v nalezení odpovědí na otázky, které jim instruktoři zadají. K odpovědím musí skupina využít znalostí jednotlivců, někdy raze teoretický přístup, jindy pragmatický přístup z praxe. Výsledné zjištění je dokonalým mixem znalostí teorie a přístupu praxe. |
| <b>Použité metody</b>     | <p>Hlavní motto výuky na outdooru: <i>Jedině ve spolupráci lze dosahovat kvalitních a užitečných výsledků. Nemusíme být z jednoho „hnízda“, musíme si ale chtít rozumět a vzájemně využít toho, co znají a umí jiní. Člověk si lépe zapamatuje informace, je-li ve fyzickém pohybu, ale ještě hlouběji si je zapamatuje, je-li přijímání informací spojeno s prožitkem.</i></p> <p>Během outdooru budou lektori využívat především metod zážitkové pedagogiky. Pomocí společných prožitků budou ovlivněny vztahy ve skupině. Lektori budou záměrně vytvářet smíšené týmy z hlediska odbornosti jejich členů, budou modelovat situace, v nichž se bude předpokládat intenzivní prožívání a následně se bude s těmito prožitky pracovat. Účastníci se pomocí specifických her přiblíží k vytyčeným cílům – zdokonalení schopnosti práce v týmu.</p> |                                       |   |
| <b>Pomůcky a technika</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- CD přehrávač</li> <li>- notebook</li> <li>- data projektor</li> <li>- mikrofon</li> <li>- fotoaparát</li> <li>- kamera</li> <li>- flip chart</li> <li>- specifické pomůcky pro outdoor a indoor aktivity</li> </ul>  |                                       |   |
| <b>Způsob vyhodnocení</b> | <p>Vyhodnocení proběhne ve dvou rovinách:</p> <p><b>I. Motivační soutěž o poklad pevnosti Baldyard</b><br/>Každá z aktivit, kterou účastníci absolvují během soutěží je přiblíží k celkovému cíli – získání pokladu pevnosti Baldyard.</p> <p><b>II. Rozbor jednotlivých aktivit – zpětná vazba</b><br/>Formou společného rozhovoru mezi účastníky a instruktory budou zpětně vyhodnoceny ukončené aktivity. Lektori budou vést členy týmů k tomu, aby konkrétně popisovali přínos jednotlivců s jejich specifiky a tím si uvědomovali návaznosti mezi různými obory vědění a přístupy, které k úspěšnému řešení využili. Budou současně i konzultovat alternativní možnosti řešení úkolu, aby si uvědomili alternativy řešení i své role v teamu atd. Na konci celého programu proběhne celkové hodnocení akce.</p>                              |                                       |   |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b><i>Výstupy z akce</i></b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Prvořadým výstupem z akce je účastník outdooru, který dokáže využívat všechny nabyté dovednosti v praxi.</li><li>• Schopnost spolupráce a kooperace v interdisciplinárním týmu, zlepšení prezentačních dovedností, efektivnější řešení problémových situací.</li><li>• V rámci nedělního programu proběhne zpětná vazba celé akce, každý účastník vytvoří křivku spokojenosti s jednotlivými aktivitami (osa X – forma smajlíků, osa Y – jednotlivé aktivity) Křivky všech účastníků pak lektori zpracují do jedné výstupní křivky.</li></ul> |
|------------------------------|---|

Zdroj: interní materiály firmy

## Příloha č. 9 Kontrakt

| <b>PŘED KURZEM</b>   |
|--|
| Co od vzdělávání očekáváte?  |
| 1. Zamyslete se nad cíli vzdělávací akce. Jaký očekáváte, že pro Vás vzdělávání bude mít přínos? |
| 2. Jaký očekává Váš manažer, že pro Vás bude mít vzdělávání přínos?                              |
| 3. Rozvojový plán  |

| <b>ZAVEDENÍ DO PRAXE</b>  |
|---|
| Co budete dělat jinak v důsledku vzdělávání?  |
| 4. Co z naučených poznatků budete aplikovat do praxe a kdy?   |
| 5. Jakou předpokládáte, že budete potřebovat asistenci od Vašeho manažera pro úspěšnou aplikaci naučených poznatků? |

| <b>MĚSÍC PO KURZU</b>  |
|--|
| Čeho jste v práci dosáhl(a) jako důsledek vzdělávání?                  |
| 6. Co z naučených poznatků jste byl(a) schopen(na) aplikovat do praxe? |
| 7. Co z naučených poznatků jste nebyl(a) schopen(na) aplikovat a proč? |
| 8. Byla naplněna očekávání Vašeho manažera?                            |
| 9. Jakou další podporu očekáváte od svého manažera?                    |
| 10. Hodnocení na základě pozorování výuky                              |

## V NÁSLEDUJÍCÍM ROCE

Jak se projevila změna v chování?

### 11. Hodnocení pracovníka

- a. Změna hodnocení pedagogické činnosti
- b. Změna kvality pedagogické činnosti
- c. Změna hodnocení výzkumné činnosti
- d. Změna rozsahu a kvality publikační činnosti
- e. Splnění stanovených pracovních úkolů v důsledku vzdělávání

### 12. Změna v evaluaci výuky – posun v hodnocení vybraných otázek dotazníku

*Zdroj: Applegarth: How to take a training audit, 1995, s. 72-74 (upraveno).*