

Projektování vzdělávací akce pro andragogy

Studijní text pro kombinované studium

HANA BARTOŇKOVÁ

OLOMOUC 2013

Oponenti: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.
Mgr. Jitka Hanáčková
PhDr. Eva Klimentová, Ph.D.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zkvalitnění systému kombinované výuky na FF UP a inovace vybraných oborů
v kombinované formě reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0069

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní,
správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Hana Bartoňková, 2013

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

ISBN 978-80-244-3547-3

Obsah

Úvod.....	7
1 Terminologický kontext aneb o čem tu bude řeč?	8
1.1 Prostředí vzdělávání dospělých.....	8
1.2 Terminologický kontext vzdělávání dospělých.....	9
1.3 Strategie vzdělávání.....	11
1.4 Koncepce vzdělávání	11
1.5 Systematické vzdělávání / systém vzdělávání.....	12
1.6 Plánované vzdělávání / plán vzdělávání.....	13
1.7 Projektování vzdělávací akce	14
2 Identifikace vzdělávacích potřeb aneb jak zjistíme, co vlastně chtějí?	18
2.1 Vzdělávací potřeby	18
2.1.1 Druhy vzdělávacích potřeb	19
2.2 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb	19
2.2.1 Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb.....	20
2.3 Realizace analýzy vzdělávacích potřeb.....	24
2.3.1 Kompetenční modely.....	25
2.4 Silná a slabá místa analýzy vzdělávacích potřeb	33
2.5 Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb	34
2.5.1 Analýza ODC (obtížnost – důležitost – četost)	35
3 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb aneb co jsme to vlastně zjistili a jak s tím naložíme?.....	38
3.1 Cíle vzdělávací akce.....	40
3.1.1 Formulace cíle vzdělávací akce	41
3.1.2 Výhody stanovení cíle	41
3.1.3 Potíže při stanovování cílů	42
3.1.4 Rizika při nesprávně stanoveném cíli	43
3.1.5 Struktura cílů vzdělávací akce.....	44
3.2 Profil účastníka a profil absolventa	48
3.3 Proces didaktické transformace.....	50
3.3.1 Inventář disciplín.....	50
3.3.2 Studijní plán	50
3.3.3 Osnovy	52
4 Formy a metody vzdělávání aneb od sebevzdělávání ke hře.....	54
4.1 Formy vzdělávání.....	54
4.1.1 Kritéria pro volbu forem vzdělávání	55
4.2 Metody vzdělávání.....	55
4.2.1 Kritéria pro volbu metod vzdělávání	56
4.2.2 Klasifikace metod vzdělávání.....	57

4.3	Speciální didaktické postupy.....	62
4.3.1	Mentální bariéry kreativního myšlení	63
5	Prostředky didaktické techniky <i>aneb pomoci čeho to do nich dostaneme?</i>.....	66
5.1	Didaktické pomůcky	66
5.2	Prostředky didaktické techniky	67
5.3	Vizualizace prostřednictvím didaktických pomůcek a prostředků didaktické techniky.....	68
5.4	Písemné/tištěné studijní materiály pro prezenční formu.....	69
5.4.1	Kritéria pro volbu tištěných studijních materiálů	70
5.5	Tištěné studijní materiály pro distanční, korespondenční, kombinovanou formu	70
5.6	Studijní materiály nabízené prostřednictvím jiného média.....	72
6	Předkalkulace a konečné vyúčtování vzdělávací akce <i>aneb kolik to bude stát a kolik na tom vyděláme?</i>.....	75
6.1	Význam předkalkulace a konečného vyúčtování	75
6.2	Druhy nákladů	76
6.3	Stanovení výše nákladů a systém snižování nákladů	78
6.4	Konečné vyúčtování vzdělávací akce	80
7	Realizace vzdělávací akce <i>aneb co je třeba připravit?</i>.....	82
7.1	Realizace vzdělávací akce.....	82
7.2	Organizace a logistika vzdělávací akce	83
7.2.1	Časový a místní plán.....	84
7.2.2	Algoritmus organizačního zabezpečení	85
7.2.3	Ganttův diagram.....	85
8	Evaluace vzdělávací akce <i>aneb stálo to vůbec za to?</i>.....	88
8.1	Význam a důvody evaluace vzdělávací akce.....	88
8.2	Oblasti evaluace	89
8.3	Přístupy k evaluaci.....	90
8.4	Etapy evaluace	90
8.5	Bariéry evaluace.....	91
8.6	Druhy evaluace	92
8.6.1	Reakce	93
8.6.2	Učení	93
8.6.3	Chování.....	93
8.6.4	Výsledky.....	94
8.7	Principy hodnocení	95
	Závěr	98
	Seznam literatury	99

Seznam obrázků

Obrázek 1	Vnější prostředí organizace	8
Obrázek 2	Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání	10
Obrázek 3	Systém vzdělávání	13
Obrázek 4	Kroky plánovaného vzdělávání	14
Obrázek 5	Projekt vzdělávací akce.....	15
Obrázek 6	Posloupnost termínů v kontextu projektování vzdělávací akce.....	16
Obrázek 7	Vzdělávací potřeby	19
Obrázek 8	Fáze analýzy vzdělávacích potřeb	20
Obrázek 9	Vzdělávací potřeba – obecné zdroje.....	20
Obrázek 10	Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb	21
Obrázek 11	Vnější prostředí	22
Obrázek 12	Vnitřní prostředí	23
Obrázek 13	Způsoby identifikace vzdělávacích potřeb.....	24
Obrázek 14	Kompetence	26
Obrázek 15	Kompetentní pracovník	27
Obrázek 16	Hierarchický model struktury kompetence	28
Obrázek 17	Typy kompetenčních modelů.....	30
Obrázek 18	Metody a techniky identifikace kompetencí a analýzy vzdělávacích potřeb....	31
Obrázek 19	Analýza „obtížnost – důležitost – častost“	35
Obrázek 20	Analýza vzdělávacích potřeb – návrh opatření.....	38
Obrázek 21	Vstupy a výstupy vzdělávací akce	49
Obrázek 22	Vymezení tréninku, koučování, školení a poradenství	61
Obrázek 23	Příklad rozložení nákladů na vzdělávací akci	77
Obrázek 24	Bod zvratu fixních nákladů a účastnické poplatky.....	79
Obrázek 25	Příklad Ganttova diagramu	86
Obrázek 26	Možnosti využití Kirkpatrickova modelu evaluace	92
Obrázek 27	Hodnoticí matice	96

Ve studijní opoře jsou pro vaši lepší orientaci v textu použity následující ikony



Požadované znalosti a dovednosti



Rozšiřující text



Shrnutí



Průvodce studiem



Otázky



Otázky, na které se vyžaduje písemná odpověď



Testy



Korespondenční úkoly



Příklad



Literatura, odkazy



Slovníček pojmů, klíčová slova



Klíč k úkolům, k testům

Úvod

Vážení a milí studenti,

právě se vám dostává do rukou podpůrný studijní materiál pro disciplínu „Projektování vzdělávací akce“ v rámci kombinovaného bakalářského studia oboru Andragogika v profilaci na personální management.



Tento text vznikl v důsledku snahy zpřístupnit, zpřehlednit a uspořádat množství literatury, která se vztahuje k danému tématu. Měl by vám sloužit jako pracovní materiál, kterým se budeme zabývat na tutoriálech a který vám bude užitečný při tvorbě zápočtového úkolu a přípravě na zkoušku. Cílem tohoto studijního materiálu je představit terminologický kontext projektování vzdělávací akce a dále nastínit jednotlivé kroky projektování vzdělávací akce, vč. náležitostí a postupů k jejich úspěšné přípravě a realizaci. Pro lepší pochopení, ale také z důvodu snahy o konkrétnost a s přihlédnutím k vaší cílové skupině je problematika projektování vzdělávací akce na mnoha místech v textu zasazena do kontextu firemního vzdělávání, tedy do kontextu vzdělávání pracovníků. Tím se materiál může stát také pomůckou pro ty, kteří se danému tématu budou věnovat v rámci bakalářské práce.

V tomto materiálu je zpracována základní literatura k tématu, další rozšiřující literaturu najdete v anotačním listu k disciplíně „Projektování vzdělávací akce“, event. přímo v textu v oddílu „pro zájemce o podrobnější informace“.

Text je rozdělen do osmi hlavních kapitol, které korespondují s jednotlivými kroky projektu vzdělávací akce. V každé kapitole najdete formulaci cílů kapitoly, základní text, kontrolní otázky, na které byste po prostudování kapitoly měli znát odpověď (z těch vás samozřejmě nebudu zkoušet – slouží pouze vám jako zpětná vazba), a dále klíčová slova, což jsou termíny, které by vám po prostudování měly aspoň vzdáleně něco připomínat:-). V textu najdete také nejrůznější úkoly, většinou s volnými řádky pro napsání odpovědi. Ani z těchto úkolů vás nebudu zkoušet, ale budeme se jim věnovat na tutoriálu, kde na ně budeme hledat odpovědi. Kromě toho najdete v textu průvodce studiem, který by vás měl provázet textem, resp. jeho obtížnějšími fázemi, event. upozornit na důležitá místa v textu. A v závěru každé kapitoly je shrnutí, které by vám mělo usnadnit výběr toho nejdůležitějšího z dané části textu.

Nezbývá mi, než vám popřát úspěšné studium nejen tohoto materiálu, připomenout vám, že mým cílem rozhodně není vás zničit (ani při studiu ani při zkoušce), ale spíše se snažit o to, aby vám ta „hra na kočku a myš“ k něčemu byla. :-)

Hana Bartoňková

1 Terminologický kontext aneb o čem tu bude řeč?

Cíle **Studijní cíle**

Po prostudování této kapitoly:

- budete vědět, co tvoří prostředí vzdělávání dospělých;
- budete schopni vysvětlit, jaký má prostředí vliv na vzdělávací potřeby v organizaci;
- budete schopni určit zdroje pro vytvoření strategie vzdělávání, koncepce vzdělávání, systému a plánu vzdělávání;
- budete schopni vysvětlit, co to je systematické vzdělávání;
- budete schopni vyjmenovat kroky obsažené v projektu vzdělávací akce.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co vše může spadat do kontextu vzdělávání dospělých.

1.1 Prostředí vzdělávání dospělých

Prostředí VD

Děni v jakékoliv organizaci (ať už jde o instituci působící v oblasti veřejné správy, nebo o firmu působící v komerční sféře) je ovlivňováno tím, co se děje mimo ni (tzn. v prostředí). Co, resp. kdo všechno může být v tomto prostředí, a tedy ovlivňovat organizaci samotnou, její **cíl, design, ale i např. vzdělávací potřeby?**

Obrázek 1 Vnější prostředí organizace (Wright–Noe, 1996, 47)



To celé je ještě možné zasadit do širšího kulturněhistorického kontextu.

V podstatě každá organizace se snaží v tomto prostředí přetrvat, udržet se, přičemž toto prostředí neurčuje jenom vzdělávací potřeby (v našem případě), ale také cíl a design příslušné organizace. Jinými slovy je možné říci, že pokud nastane změna v některém segmentu obecného či úkolového prostředí, pak to může způsobit vzdělávací potřebu.

Úkol:

Zkuste vymyslet 3 příklady změny v některém segmentu nebo segmentech obecného a úkolového prostředí, které mohou potenciálně vyvolat vzdělávací potřebu.



- 1
- 2
- 3

1.2 Terminologický kontext vzdělávání dospělých

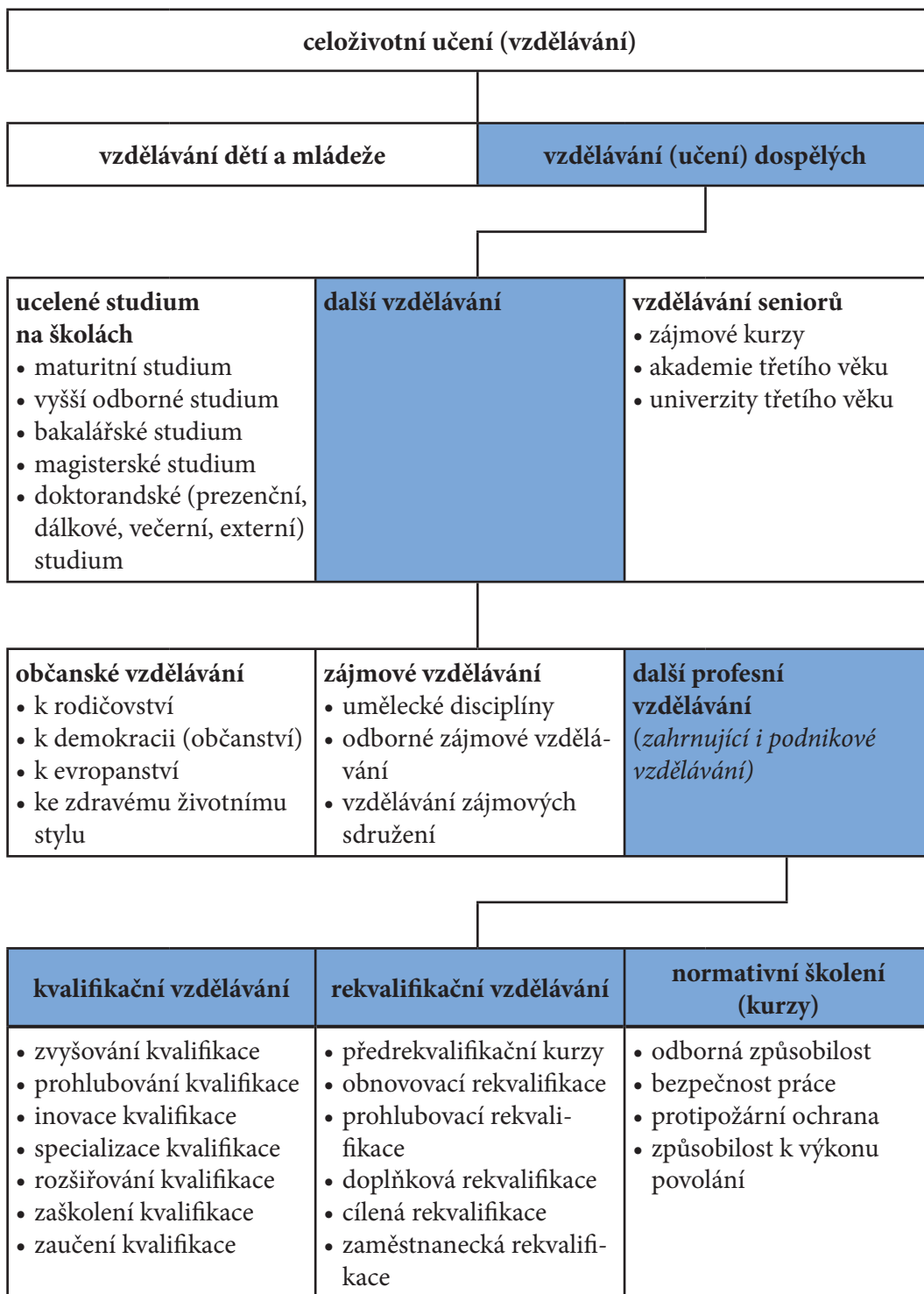
Vzdělávání dospělých je pojem s velmi širokým obsahem a několika synonymními či podřazenými pojmy. V nejobecnější rovině označuje dvě věci: Zahrnuje všechny edukační procesy, v nichž dospělí jedinci získávají (Palán, 2002):

Vzdělávání dospělých

- **základní školní vzdělání** (jehož nenabyli předtím, než se stali dospělými),
- **další vzdělání**, navazující na to, které už získali v mladším věku.

Pokud se budeme zabývat *dalším vzděláváním* dospělých, budeme se v podstatě zabývat vzděláváním **lidí již (na nějaké úrovni) vzdělaných**. Čím je tento fenomén zvláštní? Je to nejen tím, že se týká jiné populace, než kterou pokrývají jednotlivé stupně „školního vzdělávání“, ale také odlišnými formami, metodami a technikami učení a vyučování. To znamená, že tomu musíme přizpůsobit všechny dílčí kroky projektu vzdělávací akce, o kterých budeme za chvíli hovořit.

Obrázek 2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání (Palán, 2002, 160)



Je třeba samozřejmě zdůraznit, že toto je jen jedno z možných pojetí a členění. V jiných disciplínách, kde je tomuto věnováno více prostoru, se jistě setkáte s podrobnějším výkladem, na který zde nemám dostatek místa.

Předtím, než se dostaneme k jednotlivým krokům projektu vzdělávací akce, je třeba vysvětlit související termíny – tzn. termín „strategie vzdělávání“, „koncepce vzdělávání“, „systém vzdělávání“, „plán vzdělávání“ atd.

Všechny tyto termíny by vám měly už něco říkat z předešlé disciplíny Firemní vzdělávání.



1.3 Strategie vzdělávání

Strategie vzdělávání je v této „terminologické hierarchii“ na nejobecnější úrovni. Význam termínu strategie si můžeme přiblížit, když si představíme např. podobu vzdělávací strategie OECD, UNESCO nebo EU. Pro naše potřeby však nyní sestoupíme z těchto „mezinárodních výšin“ a ukážeme si význam termínu „strategie vzdělávání“ v kontextu firemního vzdělávání, kde se „strategie“ objevuje minimálně v těchto třech úrovních (Buckley–Caple, 2004, 15):

Strategie vzdělávání

1. Podnikatelská, podniková strategie (předmět podnikání, postavení organizace, role na trhu, marketingová politika, silné, slabé stránky, externí vlivy, základní strategické cíle, je to v podstatě cíl, ke kterému jsou nasměřovány aktivity všech sekcí v organizaci, patří sem metody dosahování podnikových cílů a následně i firemních záměrů vytvářející základ podnikové strategie).
2. Strategie řízení lidských zdrojů – je odvozována od 1 (je v souladu s organizační strukturou, řeší odpovědi na otázky, zda jsou v organizační struktuře vytvořena patřičná pracovní místa, jakými cestami bude v současnosti i v budoucnu řešen nesoulad mezi požadavky na pracovní místa a skutečnou kvalifikací pracovníků).
3. Strategie profesní přípravy a vzdělávání pracovníků – představuje vymezení základních principů či pilířů, na kterých je strategie vzdělávání pracovníků ve firmě založena (např. lidské zdroje = kapitál banky; celoživotní vzdělávání po celou dobu kariéry ve firmě; možnosti postupu / kariérového růstu)

Velmi podrobně se budeme strategii vzdělávání věnovat v samostatné disciplíně v navazujícím magisterském studiu.



1.4 Koncepce vzdělávání

Koncepce vzdělávání představuje v podstatě určení **základního smyslu** vzdělávání, jeho **pojetí, postavení** ve společnosti (ve firmě, v rámci systému řízení lidských zdrojů, v rámci organizační struktury), stanovení **cílů a funkcí**, vč. definování způsobů začlenění do systému řízení lidských zdrojů (hodnocení, kariérové plánování atd.).

Koncepce vzdělávání

Úkol:

Jakým způsobem tedy vytváříme koncepci vzdělávání? Jaké zdroje k tomu využíváme? Zkuste si na tuto otázku odpovědět dříve, než postoupíte dále v textu, a vypsát tak na následující volné řádky alespoň 3 kroky, resp. zdroje informací, které vedou k vytvoření koncepce vzdělávání.



1

2

3



Pokud jste postupovali dle instrukcí, tak pro vás následující text slouží jako kontrola předchozího úkolu. Pokud jste dle instrukcí nepostupovali, tak se teď možná budete tlouct do hlavy a říkat si: „To jsem klidně mohl/a zkusit odpovědět, vždyť bych to věděl/a, je to vlastně úplně jednoduché!“

- Základem nové koncepce vzdělávání je **detailní zpracování popisů všech pracovních činností**. Tyto popisy obsahují veškeré údaje o každém pracovním místě z hlediska **kompetencí, vztahů nadřízenosti a podřízenosti i konkrétní odpovědnosti**.
- Pro každou pracovní činnost jsou zpracovávány „**kvalifikační požadavky**“ (náročnost je odstupňována – např. podle platových tříd).
- **Ověření způsobilosti** (testování odborné způsobilosti, hodnocení pracovníků atd.).
- **Vnitřní pravidla** – upravující organizaci, koordinaci a financování vzdělávání tak, aby zapadlo do koncepce personálního managementu.
- Vč. tzv. součinnosti, resp. **spolupráce** s dalšími institucemi (dodání lektorů, analýza vzdělávacích potřeb, evaluace atd.).

*Plán
vzdělávání*

Z koncepce vzdělávání můžeme sestavit tzv. **plán vzdělávání** (někdy se kryje s termínem koncepce vzdělávání nebo systém vzdělávání – systém je obecnější než plán).

Jen pro ilustraci: systém vzdělávání dospělých na obecné úrovni představuje **soustavu všech institucí, jejich fungování, prostředky a vazby mezi nimi a mezi prvky systému + vnější vazby systému**.

1.5 Systematické vzdělávání / systém vzdělávání

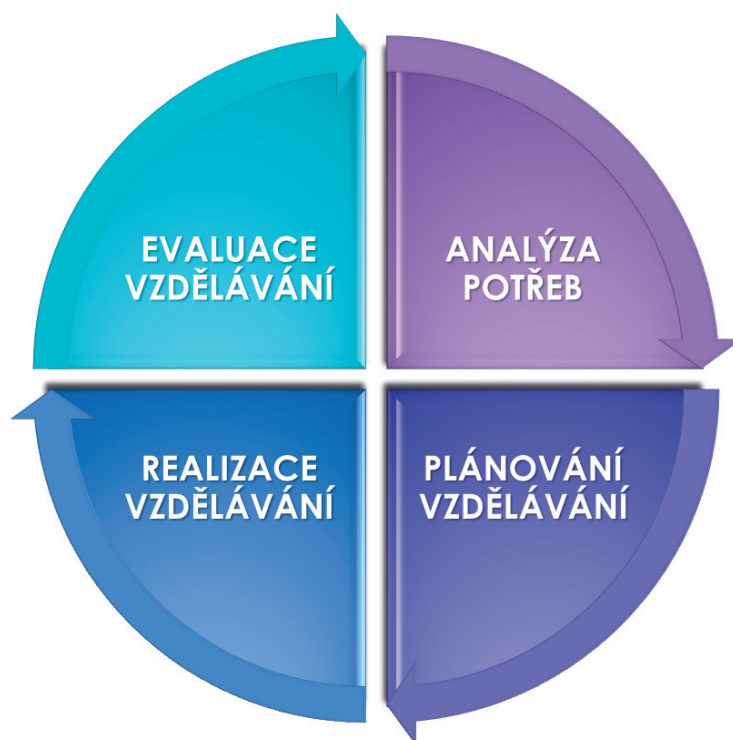
*Systém
vzdělávání*

Hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci opakujícího se cyklu identifikace potřeby, plánování, realizace a vyhodnocování, kdy zkušenosti z předchozích cyklů se využívají v cyklech dalších a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje.

Je založeno na následujícím jednoduchém čtyřfázovém modelu (Armstrong, 2002, 496):

- definování potřeb vzdělávání
- rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb zapotřebí, neboli plánování vzdělávání
- využití zkušených a školených vzdělávacích pracovníků při plánování a realizaci vzdělávání neboli realizace vzdělávání
- monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivnosti

Obrázek 3 Systém vzdělávání



1.6 Plánované vzdělávání / plán vzdělávání

Plán vzdělávání zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit podniku určených k realizaci v určitém období, sestavuje se na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které lze řešit vzděláváním + všechny předvídatelné limitující bariéry.

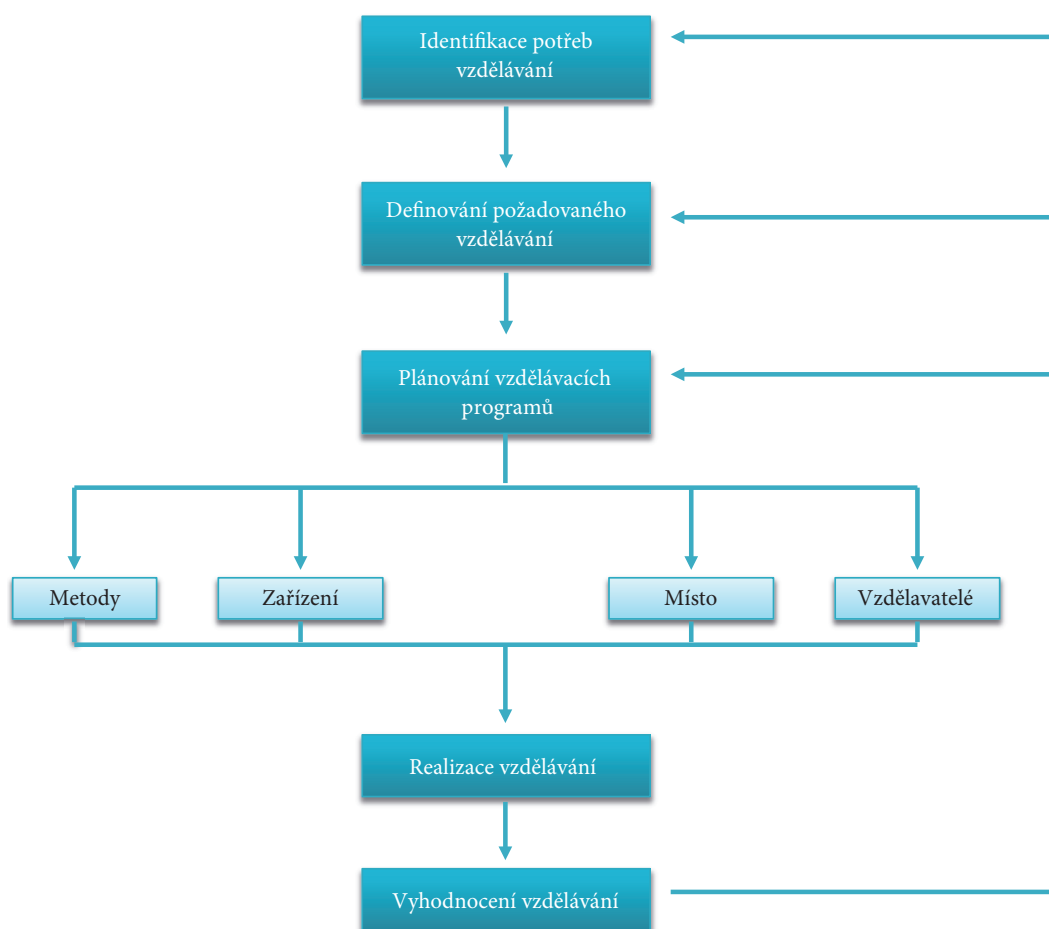
*Plán
vzdělávání*

Plán obsahuje odpovědi na otázky:

- koho školit
- kdy školit (stanovit harmonogram)
- jaké metody použít (to je v podstatě omezeno finanční a časovou náročností jednotlivých způsobů školení)
- jaká bude obsahová náplň jednotlivých školení
- jaké pomůcky a přístroje se budou používat
- jakým způsobem se bude kurz vyhodnocovat

Plánované vzdělávání jsou promyšlené kroky orientované na dosažení vzdělání nezbytného pro zlepšení pracovního výkonu. Skládá se z těchto kroků (Armstrong, 2002, 496):

Obrázek 4 Kroky plánovaného vzdělávání



Systémový přístup k plánovanému vzdělávání

Systémový přístup k plánovanému vzdělávání vyžaduje lidi, kteří se budou zabývat přípravou plánů vzdělávání a budou přitom brát v úvahu všechny faktory a proměnné, které by mohly ovlivnit osvojování si znalostí, dovedností a schopností. Jinými slovy, program vzdělávání pro práci v jedné části organizace může být ovlivněn událostmi kdekoli uvnitř i vně podniku a podoba kurzu musí tyto okolnosti brát v úvahu (Armstrong, 2002, 498).



Vzpomeňte si tady na to, co jsme si uváděli u schématu obecného a úkolového prostředí organizace. Říkali jsme si, že dění v organizaci je ovlivňováno tím, co se děje mimo ni (tzn. v prostředí), a že změny v jednotlivých segmentech úkolového i obecného prostředí mohou ovlivňovat i např. cíl organizace, její design nebo vzdělávací potřeby.

1.7 Projektování vzdělávací akce

Projekt vzdělávací akce

Nyní se dostáváme k samotnému termínu „Projekt vzdělávací akce“. Efektivita vzdělávací akce je do jisté míry zajištěna jejím projektováním. Každý projekt vzdělávací akce by měl zahrnovat odpovědi na otázky: Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Kdo? Kde? Zač?

Obrázek 5 Projekt vzdělávací akce



To znamená, že projekt vzdělávací akce se skládá z následujících kroků:

1. **Analýza vzdělávacích potřeb, identifikace potřeb** – nejkritičtější fáze projektování (vzdělávací potřeba = rozdíl mezi tím, „co má být“, tzn. tím, „co je žádoucí“, a mezi tím, „co je“).
2. **Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb** → **formulace cíle** vzdělávací akce.
3. Stanovení **profilu účastníka** vzdělávací akce a **profilu absolventa** vzdělávací akce (vstupy a výstupy).
4. 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 plánu – studijní plán vytváří důležité sepětí mezi cíli a výsledky analýzy vzdělávacích potřeb a skutečným procesem výuky); 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 optimálních metod a technik.
5. Zpracování **osnov, resp. anotací** – jsou to podrobně specifikované obsahy jednotlivých disciplín, jejich zahrnutí do projektu umožňuje přesně identifikovat vztahy mezi

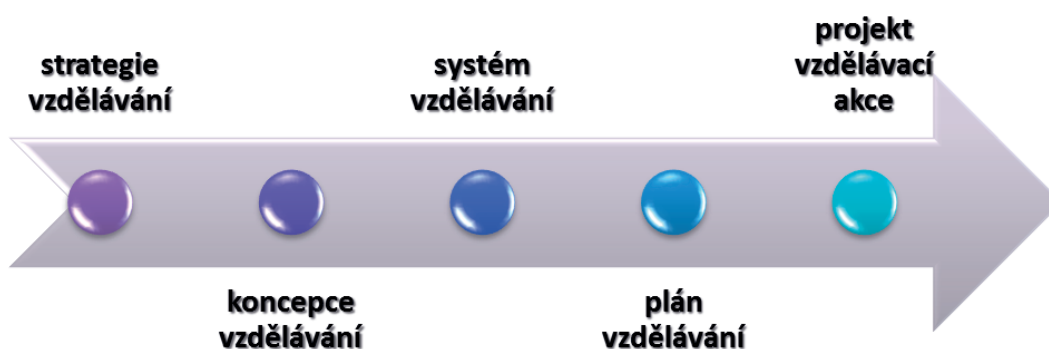
disciplínami, eliminovat duplicitu a ověřit, do jaké míry se podařilo disciplíny naplnit obsahem přiměřeným stanovenému profilu absolventa.

6. 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.
7. Tvorba **studijních materiálů**.
8. **Organizační zabezpečení** vzdělávací akce, časový a místní plán.
9. **Materiální, technické a finanční zabezpečení** vzdělávací akce, předkalkulace.
10. Přehled **lektorů**.
11. Návrh způsobu **evaluace** vzdělávací akce.



Podrobnější rozpracování jednotlivých kroků je náplní následujících částí. Takže se do nich po krátké přestávce pusťte. Ještě předtím si ale na schématu ukážeme, jaká je základní hierarchie termínů zde zmíněných (tzn. od strategie vzdělávání jako nejobecnějšího konceptu až po projekt vzdělávací akce představující v této posloupnosti nejkonkrétnější pojetí).

Obrázek 6 Posloupnost termínů v kontextu projektování vzdělávací akce



Klíčová slova:

Obecné a úkolové prostředí, vzdělávání dospělých, strategie, koncepce, systém, plán vzdělávání dospělých, projektování vzdělávací akce.



Kontrolní otázky:

1. Co tvoří prostředí organizace a proč o něm mluvíme v souvislosti se vzděláváním?
2. Které segmenty tvoří obecné a které segmenty tvoří úkolové prostředí?
3. Co to je a z čeho vychází strategie vzdělávání, koncepce vzdělávání, systém vzdělávání a plán vzdělávání?
4. Které kroky zahrnuje projekt vzdělávací akce?



Shrnutí:

Prostředí organizace (vnější i vnitřní) ovlivňuje organizace, a tudíž změna ve vnitřním nebo vnějším prostředí organizace může potenciálně vyvolat vzdělávací potřebu.

Projektování vzdělávací akce je nejkonkrétnější podoba jednotlivých kroků nutných k přípravě, realizaci a evaluaci vzdělávací akce. V kontextu firemního vzdělávání by měl projekt vzdělávací akce vycházet z plánu vzdělávání, systému vzdělávání, koncepce a strategie vzdělávání.

2 Identifikace vzdělávacích potřeb aneb jak zjistíme, co vlastně chtějí?

Cíle Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete schopni vysvětlit, co jsou to vzdělávací potřeby;
- budete schopni vymezit zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb;
- budete schopni vysvětlit dva základní způsoby analýzy vzdělávacích potřeb, vč. možnosti jejich využití;
- budete vědět, co je to kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb a získáte informace nutné k procesu vytváření kompetenčního modelu;
- budete schopni vybrat, identifikovat a obhájit výběr vhodných technik analýzy vzdělávacích potřeb pro konkrétní případ.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co vše může ovlivnit vzdělávací potřeby.



Dostáváme se k nejkritičtější fázi celého projektu vzdělávací akce. Správně provedená identifikace vzdělávacích potřeb je základem kvality všech dalších kroků. Pokud uděláte chybu v této fázi, bude špatně celý projekt :-)

2.1 Vzdělávací potřeby

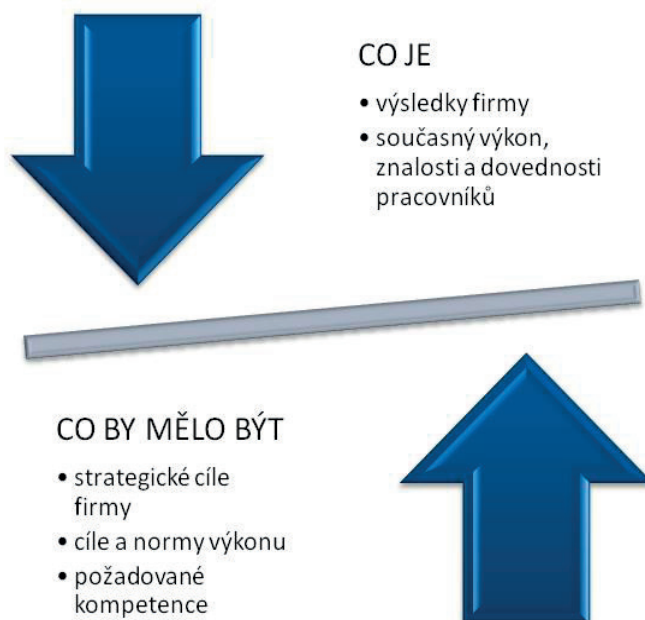
Vzdělávací potřeby

Vzdělávací potřeby vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný, nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako **interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti**. Vzdělávací potřeby vznikají z tendence jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním. Jsou ovlivněny především **trhem práce**, ale i vlivy osobnostními a společenskými (Palán, 2002, 234).

Potřeba je tedy představována jakoukoliv disproporcí mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn. To znamená rozdíl mezi tím, „co je“, tzn. výsledky podniku nebo jeho jednotlivých funkcí, existující znalosti a dovednosti; současný výkon jednotlivců, a tím, „co je žádoucí“ – normy podniku nebo jeho jednotlivých funkcí, požadované znalosti a dovednosti, cíl nebo normy výkonu (Armstrong, 2002, 498). Způsob, jak to provést, je vyžádat si informace od všech, kteří budou tímto procesem ovlivněni.

Pro názornost zde máme následující schéma:

Obrázek 7 Vzdělávací potřeby



2.1.1 Druhy vzdělávacích potřeb

Obecně existují 2 druhy vzdělávacích potřeb (Buckley–Caple, 2004, 33):

- a) **reaktivní** – výkonnostní: je aktuální v případě, že je na pracovišti zaznamenán okamžitý pokles výkonnosti nebo produkce, pro který byl nalezen nedostatek ve vzdělávání, tzn. důvod oddělený od ostatních možných důvodů – tady se volí spíše cesta výzkumu, resp. terénního šetření identifikace vzdělávacích potřeb *Reaktivní*
- b) **proaktivní** – má vztah k podnikové strategii organizace a plánu lidské síly – očekávaný technický vývoj, výsledky vývoje managementu, kroky personální výměny, podnikatelská politika – tady se volí spíše cesta sestavení souboru kompetencí, tzn. práce s dokumenty *Proaktivní*

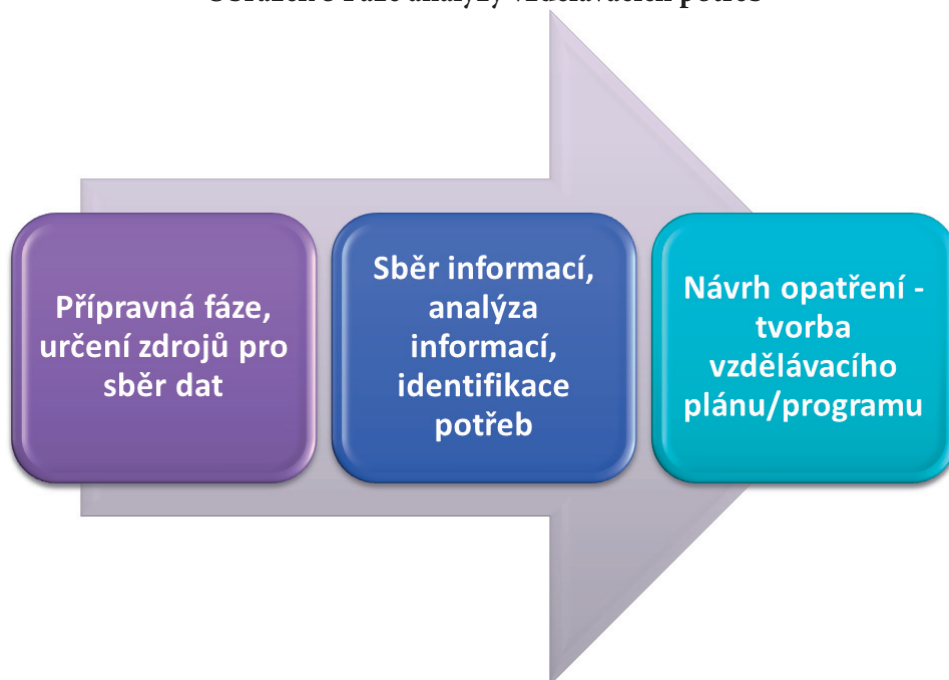
Dokážete si ještě vybavit z disciplíny Firemní vzdělávání dva hlavní přístupy k firemnímu vzdělávání?

2.2 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb

Analýza vzdělávacích potřeb je – jak jsme již uvedli – poměrně složitý a důležitý krok, který můžeme rozdělit do těchto fází:

Fáze analýzy vzdělávacích potřeb

Obrázek 8 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb



2.2.1 Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb

Zdroje pro analýzu

Vzdělávací potřeby mohou vzniknout ve dvou základních situacích:

- a) nastane-li změna v některém ze segmentů obecného nebo úkolového prostředí
- b) nastane-li změna uvnitř organizace (vč. změny např. ve strategii, koncepci atd.)

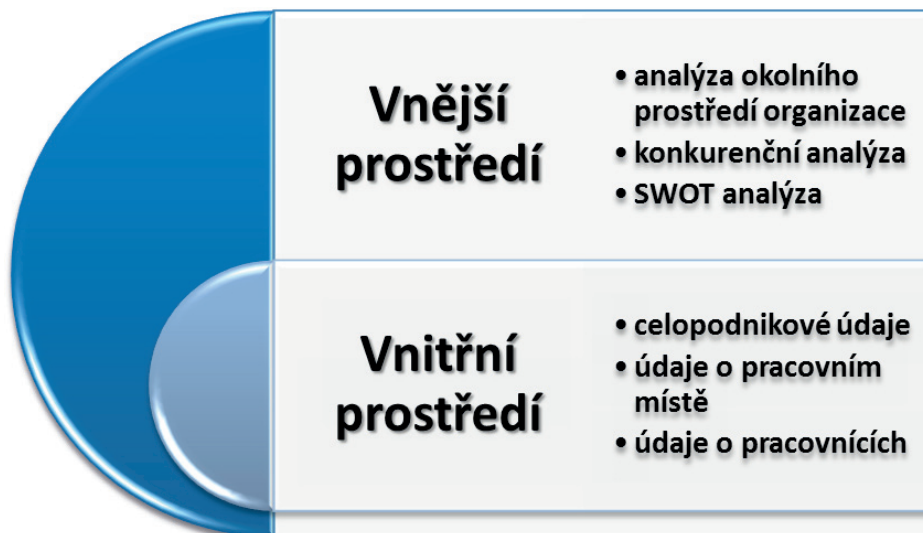
Obrázek 9 Vzdělávací potřeba – obecné zdroje



V praxi v oblasti vzdělávání zaměstnanců se postupuje tak, že se **analyzuje širší nebo užší škála údajů** získaných jednak z běžného podnikového informačního systému, jednak ze zvláštních šetření.

Konkrétněji si zdroje z vnějšího a vnitřního prostředí můžeme rozdělit a ukázat na následujícím obrázku.

Obrázek 10 Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb



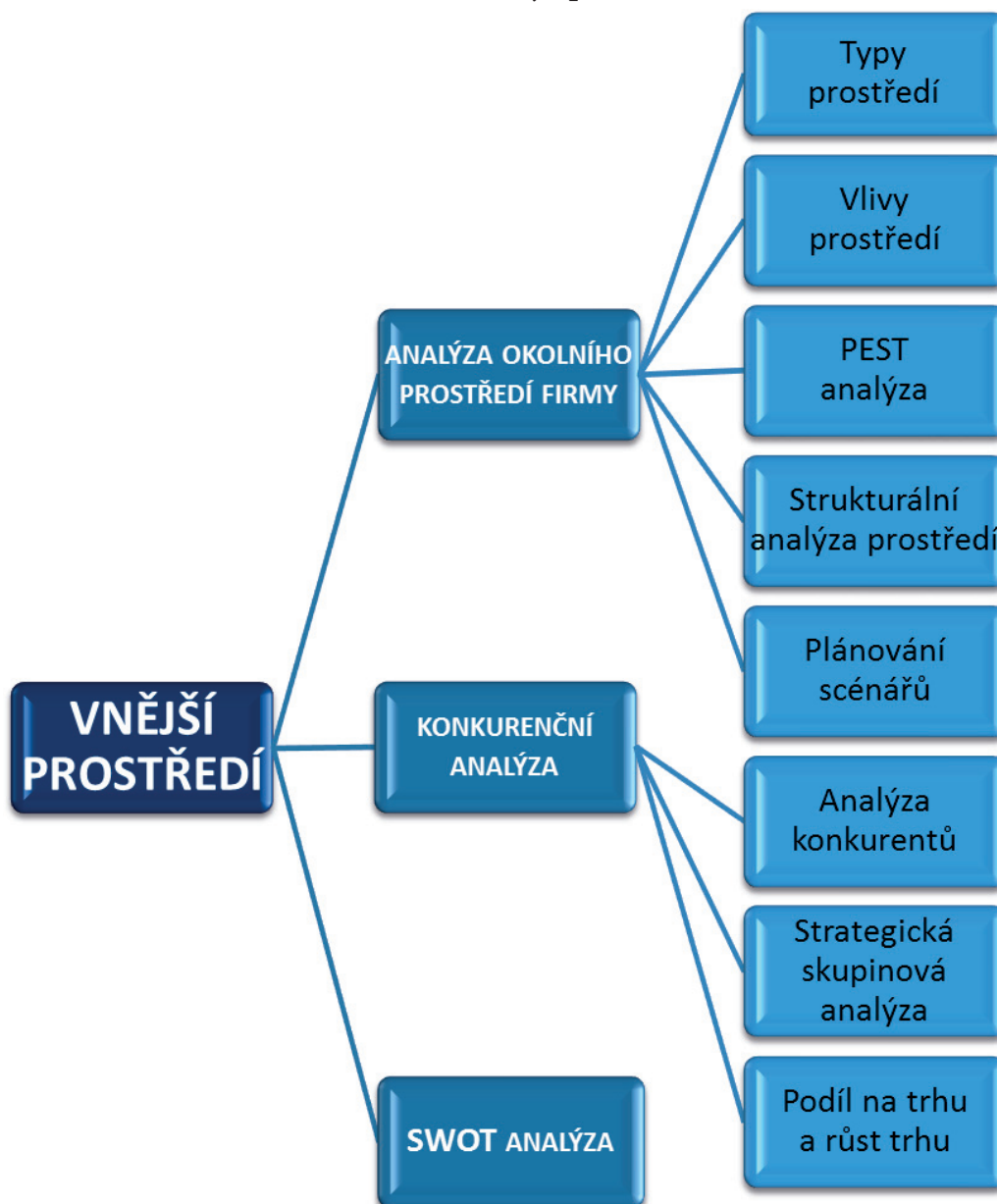
Dobrá rada nad zlato: využijte z tohoto portfolia vždy maximum zdrojů, které máte k dispozici nebo které můžete získat.

Pro zájemce o podrobnější informace:

Každá z výše uvedených analýz, resp. oblastí pro analýzu vzdělávacích potřeb může být zastoupena řadou konkrétních metod a postupů, kterými lze dané informace získat, analyzovat a interpretovat. Na jejich podrobné rozpracování zde není bohužel prostor. Budeme se jim věnovat podrobně zejména v disciplíně Analýza vzdělávacích potřeb v magisterském studiu. Nicméně si nyní uvedeme alespoň dvě hlavní schémata, která nám ukáží hlavní typy analýz využitelných při identifikaci vzdělávacích potřeb.

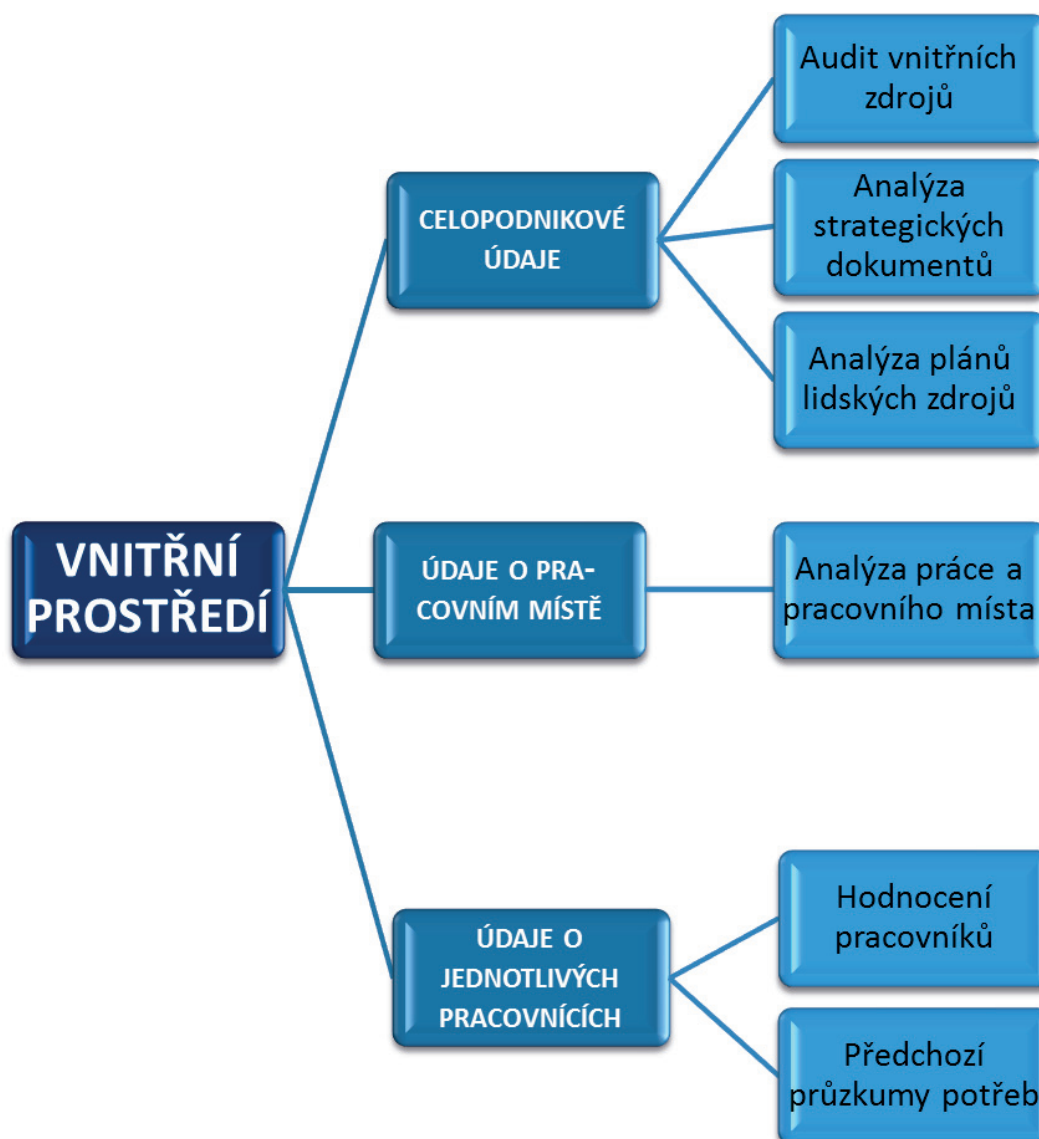


Obrázek 11 Vnější prostředí



Samozřejmě je možné zcela správně namítnout, že SWOT analýza je na pomezí vnitřního a vnějšího prostředí.

Obrázek 12 Vnitřní prostředí



U vnitřního prostředí se chvíli zastavíme, protože v kontextu projektování vzdělávací akce v rámci firemního vzdělávání s nimi budete pracovat pravděpodobně častěji než s těmi vnějšími faktory.



V rámci vnitřního prostředí organizace jde tedy obvykle o tři skupiny údajů (Koubek, 1995, 217):

- a) Celopodnikové údaje – cíle organizace a podnikové plány, údaje o struktuře podniku, jeho výrobním programu, odpovídajícím trhu, zdrojích (vybavení, finanční zdroje, lidské zdroje a jejich potřeba) atd., počet, struktura a pohyb pracovníků, plánování lidských zdrojů a následnictví, personální statistika, využívání kvalifikace a pracovní doby, pracovní neschopnost pro nemoc či úraz, údaje o produktivitě, kvalitě a výkonu, změny v podobě útvarů, plány zavádění nové techniky a technologie, marketingové plány atd.

- b) Údaje o pracovním místě – popisy pracovních míst a jejich specifikace, informace o stylu vedení, kultuře pracovních vztahů apod., rozhovory s odcházejícími pracovníky (mohou signalizovat nedostatky v oblasti vzdělávání), konzultace s vyššími manažery, požadavky manažerů na vzdělávání.
- c) Údaje o pracovníkovi – záznamy o hodnocení pracovníka, záznamy o vzdělání, kvalifikaci, plnění kvalifikačních požadavků, absolvování vzdělávacích programů, výsledků z testů, ze záznamů o pohovorech s pracovníkem či z různých průzkumů, v nichž se zobrazují postoje a názory jednotlivých pracovníků.

Nebo se můžete setkat s následujícím označením těchto tří skupin údajů zaznačených pro přehlednost také ve schématu:

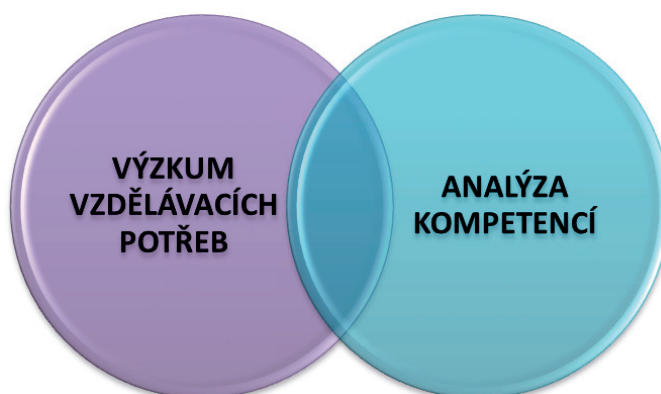
- a) organizační analýza – strategie, prostředí, alokace zdrojů, kultura
- b) analýza práce – identifikace cílové práce, porovnání popisu, stupeň důležitosti, výzkum zodpovědných pracovníků, zpětná vazba
- c) analýza osob – definování požadovaného výkonu, identifikace rozdílů, identifikace překážek, řešení

2.3 Realizace analýzy vzdělávacích potřeb

*Realizace
analýzy
vzdělávacích
potřeb*

Pro samotnou identifikaci vzdělávacích potřeb máme dvě základní možnosti:

Obrázek 13 Způsoby identifikace vzdělávacích potřeb



1. Kvantitativní sociologický výzkum

Jedná se o terénní šetření na základě výše uvedených zdrojů – nejčastěji se využívá dotazník, rozhovor, pozorování atd. Znamená to v podstatě, že se jdeme přímo zeptat pracovníků na jejich vzdělávací potřeby, event. jejich nadřízených, podřízených, kolegů, klientů atd.



Tento způsob identifikace vzdělávacích potřeb se (chceme-li ho provést správně) musí držet všech zásad tvorby sociologického výzkumu. Těm se nebudeme na tomto místě věnovat, protože by to vystačilo na samostatný studijní materiál. Zájemce o podrobnější informace mohou odkázat jednak na disciplínu Sociologický výzkum zařazenou do 2. ročníku kombinovaného bakalářského studia oboru Andragogika v profilaci na personální management a jednak na odbornou literaturu – např. Disman, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost. 1. vyd. Praha 1993.

2. Aplikace kompetenčního přístupu k rozvoji lidských zdrojů v organizaci

Zde jde o práci s dokumenty a s literaturou (opět na základě výše uvedených skupin údajů, které využíváme). Získáme tak obecné požadavky na pracovní místo – tzv. kostru kompetencí. Tento způsob volíme např. u manažerských pozic nebo tehdy, když profil účastníka je „nulový“.

Identifikace kompetencí se zde děje prostřednictvím určení specifického profilu kompetencí, tzv. **kompetenčního modelu** (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, 44).

V praxi je samozřejmě nejvhodnější volit cestu realizace analýzy kompetencí s případným využitím metod a technik sociologického výzkumu.

Úkol:

Ještě než se dostaneme k postupu při tvorbě kompetenčního modelu, měli bychom si zodpovědět jednu otázku: Jaké výhody a jaké nevýhody má dle vašeho názoru identifikace vzdělávacích potřeb pomocí výzkumu a jaké pomocí tvorby kompetenčního modelu? Určitě vymyslíte alespoň jednu výhodu a jednu nevýhodu u obou těchto způsobů identifikace vzdělávacích potřeb.

	Výhody	Nevýhody
Výzkum
Kompetenční přístup

2.3.1 Kompetenční modely

Vzpomínáte si ještě na kompetenční přístup, o kterém jsme mluvili v disciplíně Firemní vzdělávání? Nyní na to budeme velmi úzce navazovat.

Jak jsme si již uvedli, **identifikace kompetencí** se děje prostřednictvím určení specifického souboru kompetencí, tzv. **kompetenčního modelu** (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 44). Tento způsob analýzy vzdělávacích potřeb vychází z předpokladu, že z praktického hlediska má smysl hovořit o kompetenci pouze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, pozici nebo funkci. Pokud známe nároky, které na člověka klade nebo bude klást konkrétní pozice, umíme vyžadované kompetence identifikovat. Úroveň těchto kompetencí potom můžeme u pracovníků nebo kandidátů na danou pozici měřit a následně i rozvíjet.

KOMPETENCE

Nyní se krátce zastavíme u termínu kompetence – je to nezbytné pro pochopení dalšího textu, nicméně zčásti jsme se mu věnovali již v disciplíně Firemní vzdělávání, takže půjde spíše o jakési připomenutí ve formě shrnutí toho nejdůležitějšího.



Kompetenční modely

Kompetence

Termín „kompetence“ se používá obvykle ve dvou základních významech (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 14):

1. **Kompetence jako pravomoc**, rozsah působnosti, oprávnění, obvyčejně udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto smyslu může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence odejmout, mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence v tomto významu je možné na někoho přesunout.
2. **Kompetence jako schopnost** vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.

Obrázek 14 Kompetence



První význam tedy představuje něco, **co je člověku dané zvenku**, na základě konsenzu druhých (i když by k tomu měl být uzpůsobený i ve smyslu schopností). Druhý význam zdůrazňuje **vnitřní kvalitu člověka**, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, je víceméně nezávislá na venkovním světě a umožňuje člověku podat určitý výkon.

My se v tomto textu zabýváme především kompetencí v tom druhém pojetí (nicméně – zvláště v rámci zdrojů pro analýzu potřeb – musíme pracovat i s kompetencí ve smyslu pravomoce).

Zůstaneme-li však u pro nás přece jen maličko důležitějšího pojetí, pak termín kompetence představuje **trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle**. Tento trs pozorujeme ve vzorku chování¹. Vzorek chování je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Ve vzorku chování můžeme identifikovat vícero kompetencí. Je tedy třeba si uvědomit, že kompetence nejsou jen pouhými dovednostmi. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů (Hroník, 2007, s. 61).



Právě předchozí část je pro nás podstatná z hlediska procesu analýzy vzdělávacích potřeb, resp. identifikace kompetencí – viz výše. Pro správnou realizaci tohoto procesu je nutné vědět, co vše spadá do struktury kompetence, chcete-li: Co vše tvoří anatomii kompetence?

ANATOMIE KOMPETENCE

Anatomie kompetence

Nejširší pojetí termínu kompetence je zřejmě Woodruffovo (cit. dle: Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 26): **Kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem**. Kompetenci pak definuje jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této

¹ Ponechejme nyní stranou diskuse ohledně rozdílů ve významu termínu „chování“ a „jednání“.

pozice kompetentně zvládl. Pracuje tak stejně jako Boyatzis s rozdílem mezi úkolem, který je potřeba splnit, a schopnostmi (a dalšími kvalitami), které musí pracovník mít, aby úkol splnil na požadované úrovni. Je tak rozlišováno mezi tím, co máme dělat (jaký výsledek má naše činnost přinést) a jaké chování potřebujeme, abychom úkol splnili vynikajícím způsobem.

Pokud je tedy pracovník kompetentní, tedy plní svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni, znamená to, že jsou splněny tři předpoklady (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 27):

- **Je vnitřně vybaven** vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje.
- **Je motivovaný** takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii.
- **Má možnost** v daném prostředí takové chování použít.

Kompetentní pracovník

Obrázek 15 Kompetentní pracovník



První předpoklad se týká dovedností a vědomostí, které lze poměrně snadno rozvíjet. Druhý předpoklad se však ovlivňuje již obtížněji, protože jde o motivy, postoje, hodnoty, přesvědčení, životní filozofii. Tato oblast patří ke stabilním složkám osobnosti člověka. Třetí předpoklad souvisí s vnějšími podmínkami a nikoliv s osobností pracovníka. Ty však významně ovlivňují obě dvě výše zmíněné oblasti.

Úkol:

Připomíná vám to něco? Jak to souvisí s dvěma možnými vymezeními termínu kompetence (viz výše)?



V kontextu firemního vzdělávání, v němž se zde pohybujeme, je pro nás podstatné to, že aby mohl být pracovník kompetentní, musí mít tedy splněné všechny tyto tři podmínky současně. Absence kterékoliv z nich znemožní kompetentní výkon. Největším úskalím při pohledu na kompetence bývá právě ta skutečnost, že jako kompetence se někdy označuje pouze manifestované (tedy pozorovatelné chování). Lidé však mají různé předpoklady vykonat nějaký úkol kompetentně, mají různou míru připravenosti chovat se požadovaným způsobem. Někdy jim chybí dovednosti, jindy vědomosti, jiní možná mají nízkou sebedůvěru nebo jim chybí emoční inteligence. Někteří třeba nejsou požadované chování schopni provést, protože nemají motiv (Kubeš–Spillerová–Kurnický,

2004, s. 28). Dostáváme se tedy k otázce, co všechno stojí za očekávaným chováním, tedy k **anatomii kompetence**.



A zcela jistě se dostaneme k tomu, že ne vše, co tvoří strukturu kompetence, můžeme vyřešit vzděláváním, tedy ne vše bude nutně ústít do přípravy projektu vzdělávací akce.

Obrázek 16 Hierarchický model struktury kompetence (upraveno dle: Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 27)



Uvedená struktura kompetencí, resp. anatomie kompetence je sestavena právě s ohledem pro využití v oblasti firemního vzdělávání a velice dobře se s ní pracuje i při projektování vzdělávacích aktivit.

- 1. První úroveň** (základnu trojúhelníku) tvoří charakterové rysy a vlastnosti osobnosti – jsou to ty části kompetence, které nemůžeme ani získat ani rozvinout v procesu firemního vzdělávání². Do firmy je dostaneme např. vhodně stanovenými kritérii výběru.
- 2. Druhá úroveň** struktury kompetence (inteligence, talent, hodnoty, motivy atd.) představuje oblast, kterou do firmy nedostaneme vzděláváním pracovníků, nicméně můžeme ji právě pomocí specifických postupů při vzdělávání pracovníků rozvíjet. K získání těchto částí kompetence musíme využít jiných personálních činností (výběr pracovníků, motivace pracovníků atd.).
- 3. Třetí úroveň** struktury kompetence představuje přesně tu oblast, kterou můžeme vzděláváním pracovníků získat a také rozvíjet – je to nejčastější cílová oblast ve firemním vzdělávání.
- 4. Vrchol trojúhelníku** pak představuje chování či (chceme-li) jednání pracovníka – je to konkrétní projev kompetence za podmínky, že jsou splněny všechny tři výše uvedené předpoklady projevu kompetence.



Úkol:

Vzpomenete si ještě, které to jsou?

² Ponechajme nyní stranou diskuzi vycházející z různých psychologických pojetí např. temperamentu a jeho ovlivnitelnosti atd. Jde zde samozřejmě o jisté zjednodušení, které nám však může sloužit jako základní pomůcka pro práci s kompetencemi, s jejich identifikací a s jejich rozvojem.

Kompetenci pak můžeme v tomto pojetí považovat za poměrně stabilní charakteristiku osobnosti. Znamená to tedy, že pokud poznáme úroveň rozvoje kompetencí, umíme se značnou jistotou předvídat kvalitu chování člověka v širokém rozsahu řešení situací nebo pracovních úkolů. Pokud jednou pracovník kompetenci má, umí ji projevit v jakékoliv firmě a na jakékoliv úrovni řízení (samozřejmě pokud jsou splněny výše uvedené tři hlavní předpoklady). Kompetence nám napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací. (Kubeš – Spillerová – Kurnický, 2004, s. 30):

Existuje řada typologií a členění kompetencí (prahové, odlišující, klíčové, individuální, organizační, generické, manažerské, interpersonální, technické, kognitivní, koncepční, sociální, týmové, kompetence vysokého výkonu atd.). Některým se budeme věnovat v jiných disciplínách. Podrobná charakteristika těchto členění a druhů kompetencí by zdaleka přesáhla rámeček a rozsah tohoto textu.



Různé kompetence můžeme určitým způsobem uspořádat a vytvořit tak **kompetenční model**. Je to tedy soubor kompetencí neboli způsobilostí, které jsou nezbytné pro řízení organizace. Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných kompetencí a uspořádané podle nějakého klíče. Kompetenční model reprezentuje, **jak** (jakými procesy a jakým přístupem k práci) a **čím** (s kterými vstupy a předpoklady) lze dosáhnout určitého **měřitelného výsledku**. Kompetenční model se vztahuje k výsledkům, k měřitelnému výkonu (Hroník, 2007, s. 66).

Existuje řada různých členění a druhů kompetenčních modelů. Nemáme zde prostor zabývat se jimi zde dopodrobna – zůstaneme proto u nejčastěji využívaného a pro naše potřeby účelného členění.



Toto členění nám nabízí Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 60). Ti dělí kompetenční modely na tři hlavní typy:

- **Model ústředních kompetencí** (core competencies) – zahrnuje kompetence společné a nevyhnutelné pro všechny zaměstnance firmy bez ohledu na pozici v hierarchii či na roli, př.: firma z oblasti služeb – typická ústřední kompetence je orientace na zákazníky.
- Jiný typ kompetenčního modelu může mít za cíl identifikovat ty kvality (kompetence) manažera, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici v konkrétní firmě, jde obvykle o velmi přesný popis charakteristik chování, protože takové modely berou v úvahu množství specifických informací – tzv. **specifický kompetenční model**; – př.: kompetenční model regionálního manažera prodeje zohlední typ zákazníků, způsob jednání s nimi, způsob vedení týmu obchodních zástupců, jejich rozvojové potřeby. Do jisté míry je tento specifický model pro konkrétní pozici, který vznikl v jedné firmě, možné použít úspěšně i ve firmě jiné. Např. regionální manažer bude s velkou pravděpodobností potřebovat stejné kompetence jako regionální manažer v jiné firmě, je však třeba si uvědomit, že obsah kompetence není ukrytý jen v jejím názvu, ale především v různých typech chování, které kompetenci tvoří.
- **Generický (všeobecný) kompetenční model** – např. schopnost řešit problémy – jde o kompetence, které jsou nezbytné průřezově v každém typu organizace, v každé pozici. Generické modely představují pokus usnadnit firmám uplatnění kompetenčního přístupu, nabízejí osvědčený seznam kompetencí, obvykle na konkrétní pozici (např. manažer prodeje, konzultant, hlavní účetní, manažer pro lidské zdroje,

Typy kompetenčních modelů

marketingový manažer atd.). Generické modely však postrádají zohlednění specifik konkrétní firmy, která se rozhodla model aplikovat.

Obrázek 17 Typy kompetenčních modelů



Tvorba KM

TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU

Existuje více než 40 technik, které přímo nebo nepřímo vedou k formulaci kompetencí. Zjednodušeně je možné rozdělit proces identifikace kompetencí do 5 etap (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 44):

1. přípravná fáze
2. fáze získávání dat
3. fáze analýzy a klasifikace informací
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu
5. ověření a validizace vzniklého modelu

Přípravná fáze

Ad 1: Přípravná fáze

Cílem této fáze je:

- identifikovat klíčové pracovní pozice
- získat informace o cílech a strategických záměrech organizace
- porozumět organizační struktuře

V této fázi hledáme odpověď na otázky:

- Proč právě identifikace kompetencí?
- Jak na to jít?
- Kdo bude zdrojem informací?

Konkrétní příklady a možnosti tvorby kompetenčních modelů v jednotlivých fázích si ukážeme na tutoriálu.

Sběr dat

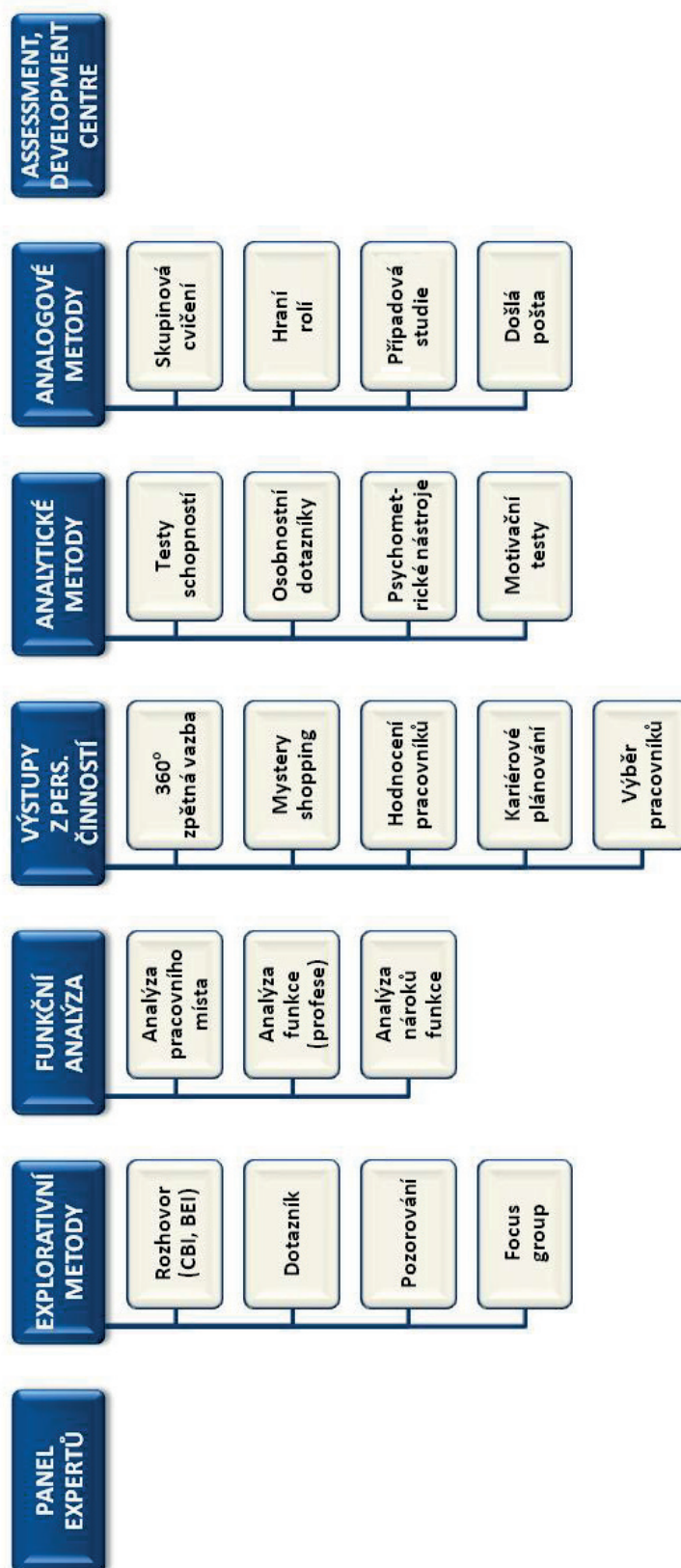
Ad 2: Sběr dat

V této fázi se pracuje s technikami používanými také v rámci analýzy pracovního místa, analýzy práce a řada dalších.

Portfolio technik a metod je natolik široké, že je obsahem samostatné disciplíny v navazujícím magisterském studiu, nicméně si zde uvedeme alespoň schéma s přehledem těch nejčastěji využívaných s tím, že některé z nich si podrobněji probereme na tutoriálu.



Obrázek 18 Metody a techniky identifikace kompetencí a analýzy vzdělávacích potřeb



Použití jednotlivých technik záleží však především na finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů.

*Analýza
a klasifikace
informací*

Ad 3: Fáze analýzy a klasifikace informací

Tato fáze je ovlivněna záměrem identifikace (viz přípravná fáze – proč?), ale také rozsahem a použitými technikami sběru dat.

Důležité je také, zda získané informace posuzujeme vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu, nebo se kompetence posuzují poprvé.

Principy pro postup (Kubeš–Spillerová–Kurnický, 2004, s. 44):

1. Soupis jednotlivých projevů chování odpovídajících určité pozici (event. označíme zdroj těchto údajů, abychom je mohli později kombinovat).
2. Ze všech získaných informací je nutné identifikovat ty, které přímo popisují aktivity přispívající k úspěšným výkonům. Výsledkem tohoto kroku je, že do další fáze analýzy se dostanou pouze ty informace/záznamy, které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis kompetencí.
3. Ve 3. kroku se jednotlivé výroky zařazují do skupin, nazývaných **kompetenční témata**. V dalším procesu klasifikace se vzniklé skupiny kompetencí dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky. Tyto už tvoří základ kompetence a jejích projevů. Někdy se můžeme v této souvislosti setkat i s termínem „kompetenční kotvy“.
4. V tomto kroku je vhodné získané projevy, zařazené do kompetencí, ověřit na širším vzorku respondentů. Jednotlivé výroky, které byly ve třetím kroku tříděny, jsou přehodnoceny dotazníkovou formou – nejčastěji na stupnici významnosti – získáme tím informace o potřebnosti jednotlivých projevů, případně celých kompetencí v dané pozici. Tato informace bude také důležitá pro konečné rozhodnutí o zařazení kompetence do kompetenčního modelu.

*Popis a tvorba
kompetencí*

Ad 4: Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

V předcházející fázi jde spíše o náčrt kompetence, který získáme na základě seskupení příbuzných projevů chování. Zde jde již o propracování charakteristiky kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala chování, které ji charakterizuje – je třeba ji **definitivně pojmenovat a vytvořit stupnici**, znamená to popsat různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje. Stupnice slouží k tomu, aby bylo možné posoudit úroveň rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků – teprve potom je možné vytvořit kompetenční model.

Příklad názvu kompetence: analytické myšlení, komunikační dovednosti, zvládnání změn, participativnost atd.

Kompetenční model popisuje tedy konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro přehlednost a snazší měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky osobnosti obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných **kompetence**.

Validizace KM

Ad 5: Ověření a validizace kompetenčního modelu

V této fázi jde o ověření, zda model opravdu popsal takové chování, díky kterému pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků, nebo zda se na něj můžeme spolehnout, když ho použijeme při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje apod.

Nejběžnější způsob validizace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu.

Pro zájemce o podrobnější informace

360° zpětná vazba zahrnuje získávání informací z různých zdrojů o kvalitách manažera, je to proces, který umožňuje pohled na jeho dovednosti prostřednictvím lidí, kteří s ním nejvíce spolupracují: přímý nadřízený, kolegové, podřízení a podle potřeby a možnosti i interní a externí zákazníci – výrazně to obohacuje a především zvyšuje objektivnost pohledu pracovníka na sebe samého. Někdy se mluví o 540° zpětné vazbě, když se zapojí i externí zákazníci, klienti + dodavatelé, nebo o 180° zpětné vazbě, když jde o poskytování zpětné vazby od podřízených k nadřízeným a od nadřízených k podřízeným.

Na tutoriálu si ukážeme (nebo jsme si již ukazovali – záleží na tom, kdy tento text čtete:-)) příklady kompetenčních modelů, abyste měli jasnější představu, o čem tu je řeč.



2.4 Silná a slabá místa analýzy vzdělávacích potřeb

Úkol:

Zkuste sami přijít na nějaká silná a nějaká slabá místa analýzy vzdělávacích potřeb. Už o tom víte na základě předcházejícího textu docela dost, takže to pro vás určitě nebude těžký úkol.

Silná místa:

.....

.....

Slabá místa:

.....

.....

Pokud jste zkusili zodpovědět předešlou otázku, tak pro vás následující text bude pouze ověřením toho, zda jste se „trefili“. Pokud k němu přistupujete bez zodpovězení předchozí otázky, tak se, prosím, k té otázce ještě jednou vraťte a zkuste vymyslet aspoň jedno slabé místo a jedno silné místo analýzy vzdělávacích potřeb.



Silná místa (Koudelka, 2002, s. 28):

- při dobře provedené analýze lze do značných podrobností odhadnout rozsah potřeb organizace či instituce v oblasti dalšího vzdělávání,
- lze vymezit i cílové skupiny, jichž se potřeba vzdělávání týká,
- lze navrhovat zcela konkrétně obsah a formy dalšího vzdělávání,

Silná místa

- na základě znalosti celé problematiky je možné doporučit optimální realizační organizaci,
- hypoteticky je možné odhadnout efektivnost vynaloženého času na vzdělávání.

Slabá místa

Slabá místa:

- jistá neochota zejména top managementu uznat potřeby vzdělávání této skupiny, pokud u ní byla tato potřeba zjištěna,
- obecná neochota k dalšímu vzdělávání vyplývající především z nedobrych zkušeností v tomto směru,
- jistý konzervatismus a neochota přijímat něco nového,
- jistý prvek nedůvěry k mimopodnikovým vzdělávacím zařízením (viz outsourcing),
- případná nezkušenost nebo malá zkušenost analytických pracovníků může vést k nesprávným či povrchním závěrům a doporučením,
- jestliže není k dispozici dostatek podkladů, není možné odhadnout skutečné vzdělávací potřeby organizace.

2.5 Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb

Při přípravě a realizaci vzdělávací akce je nutné vyhnout se pasti tzv. „**modelu deficitu**“, který znamená, že vzdělávání pouze dává do pořádku to, co bylo špatné. Vzdělávání by mělo být mnohem více. Mělo by se zabývat rozpoznáváním a uspokojováním potřeb učení a rozvojových potřeb – víceoborovostí či flexibilní kvalifikací, přípravou lidí na to, aby byli schopni a ochotni brát na sebe další povinnosti a odpovědnost, aby byli v budoucnu připraveni přebírat vyšší úroveň odpovědnosti a pravomocí (Armstrong, 2002, s. 498).



Naskýtá se však otázka, zda všechny problémy, které odhalíme analýzou vzdělávacích potřeb, jsou řešitelné vzděláváním. Pokud tušíte, že to tak není, tak tušíte správně a uhodili jste hlavičkou o hřebíček :-).



Úkol:

Zkuste vymyslet konkrétní příklad, kdy analýzou vzdělávacích potřeb můžeme zjistit problém, který není řešitelný vzděláváním, a zamyslete se i nad tím, jak jinak než vzděláváním bychom mohli daný problém řešit.

Platí obecné pravidlo, že vzdělávání je zapotřebí v případě, kdy jsou splněny dvě následující podmínky (Buckley–Caple, 2004, s. 32):

Podmínka 1.: Vzdělávání je nejefektivnějším a nejvhodnějším způsobem, jakým lze překonat současný nebo očekávaný pokles výkonu. Nebo v případě, že všechno běží podle očekávání, bude mít vzdělávací akce za následek dosažení stanovených cílů cestou ekonomičtější, umožňující, aby zdroje mohly být využity pro alternativní organizační cíle.

Podmínka 2.: Současné a budoucí pracovní cíle jsou jasně propojeny s podnikovými cíli organizace. Tato podmínka podtrhuje fakt, že je-li zaměstnání nadbytečné nebo je-li např. plánováno zrušení daného pracovního místa, pak není nutné řešit daný problém vzděláváním.

2.5.1 Analýza ODC (obtížnost – důležitost – častost)

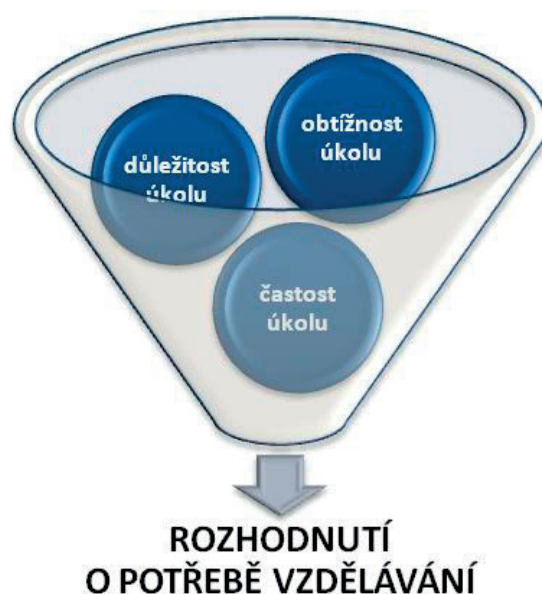
Analýza „obtížnost – důležitost – častost“³ je specifický druh analýzy, která pomáhá jak manažerům vzdělávání, tak i samotným lektorům rozhodnout se, jaký má být rozsah vzdělávání, zda má být vůbec zařazeno či zda zvolit jiné nástroje.

*Analýza
ODČ*

Analýza ODC je postavena na tom, že zde existují tři kritéria, podle kterých dojdeme k rozhodnutí, zdali je vzdělávací akce zapotřebí, či nikoliv. Jde o tato kritéria (Buckley–Caple, 2004, s. 84):

- úroveň složitosti úkolu (tzn. obtížnost),
- důležitost úkolu,
- častost (frekvence), s jakou je úkol vykonáván.

Obrázek 19 Analýza „obtížnost – důležitost – častost“



Na základě toho pak rozhodujeme o potřebě vzdělávání – pokud je např. úkol těžký, důležitý a často vykonávaný, je zapotřebí realizovat vzdělávací akci. Na druhé straně, pokud je úkol jednoduchý, nedůležitý a vykonávaný jen zřídka, pak není vzdělávání zapotřebí (může být místo toho vhodné přijmout pracovníka, který tento úkol již umí vykonávat). Jiná míra (a také forma) vzdělávacích aktivit pak bude potřeba např. v situaci, kdy je úkol obtížný, důležitý, ale je prováděn jen zřídka.

Je zřejmé, že tento typ analýzy nevyužijeme pokaždé a ne každý úkol, který pracovník vykonává, potřebuje měření podle těchto kritérií. Analýza ODC ale představuje užitečný nástroj v případě, že je rozhodování o potřebě vzdělávání nesnadné nebo když máme např. omezené finance a můžeme následnou vzdělávací akci odstranit jen některé z problémů identifikovaných v rámci analýzy vzdělávacích potřeb. Analýza ODC nám může pomoci určit priority při následné realizaci vzdělávacích aktivit.

³ Ve zdrojové literatuře (Buckley–Caple, 2004) je tento typ analýzy nazýván „Analýza PDČ – potíže, důležitost, častost“ – vzhledem k větší srozumitelnosti a vhodnosti užití termínu „obtížnost“ místo „potíže“ jsme zde název analýzy pozměnili.



V případě potřeby je možné analýzu ODC rozpracovat do podoby různých stupňů obtížnosti, důležitosti a častosti a zavést úrovně vzdělávacích aktivit, které každému úkolu dávají označení důležitosti a standardu. Např. stupnice 1–5, kdy úroveň 1 se vyznačuje vysokou potřebou tréninku a úroveň 5 znamená, že není třeba provádět žádnou formální vzdělávací aktivitu (Buckley–Caple, 2004, s. 86). V uvedeném zdroji naleznete i schéma algoritmu analýzy ODC.

Informace nutné pro analýzu ODC (tzn. podklady pro určení obtížnosti, důležitosti a častosti úkolu) můžeme v ideálním případě získat již v průběhu samotné analýzy vzdělávacích potřeb – viz výše.



Výstupem analýzy vzdělávacích potřeb tak budou (budeme-li postupovat dle výše uvedeného „návodu“) zejména identifikované a specifikované kompetence, ideálně rozpracované alespoň do předběžného kompetenčního modelu. Můžeme s nimi ale dále pracovat až do tvorby kompetenčního profilu, kompetenční mapy atd. Příklady si ukážeme opět na tutoriálu. Více se této problematice budeme věnovat i v disciplínách navazujícího magisterského studia (zejm. Vzdělávací strategie a Analýza vzdělávacích potřeb). Pro nás je v tuto chvíli podstatné, že abychom mohli postoupit dále v krocích projektu vzdělávací akce, měli bychom jako výstup z analýzy potřeb mít k dispozici alespoň tzv. předběžný (tzn. před validizací) kompetenční model pro danou pozici.

Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb, především pak kompetenční model je však možné využít také v rámci procesu výběru pracovníků, rozvoje pracovníků, hodnocení pracovníků, kariérového růstu a plánování postupu. O tom budeme a budete mluvit rovněž i v jiných disciplínách.



Klíčová slova:

Vzdělávací potřeba, analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, kompetenční přístup, kompetenční model, techniky analýzy vzdělávacích potřeb.



Kontrolní otázky:

1. Co je to vzdělávací potřeba a jaké druhy vzdělávacích potřeb rozlišujeme?
2. Jaké zdroje (skupiny údajů) využíváme pro analýzu vzdělávacích potřeb?
3. Jaké jsou dva základní způsoby analýzy vzdělávacích potřeb?
4. Co je to kompetenční model a v jakých fázích se vytváří?
5. Vyjmenujte alespoň 5 technik analýzy vzdělávacích potřeb.
6. Co patří mezi silná a slabá místa analýzy vzdělávacích potřeb?
7. K čemu se mohou využít výsledky analýzy vzdělávacích potřeb?



Shrnutí:

Vzdělávací potřeba je zjednodušeně řečeno „rozdíl mezi tím, co je, a tím, co je žádoucí“, v kontextu firemního vzdělávání můžeme hovořit o rozdílu mezi aktuálním, reálným výkonem a požadovaným výkonem.

Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb můžeme hledat na úrovni vnějšího i vnitřního prostředí firmy a můžeme pracovat s řadou výstupů z nejrůznějších analýz (viz výše v textu). Pro potřeby projektování vzdělávací akce v kontextu firemního vzdělávání

pracujeme nejčastěji se třemi skupinami údajů: celopodnikové údaje, údaje o jednotlivých pracovnících, údaje o pracovních místech.

Analýzu potřeb můžeme realizovat buď pomocí výzkumu vzdělávacích potřeb, nebo pomocí analýzy a identifikace kompetencí. V praxi je nejvhodnější kombinace obojího. V rámci projektování vzdělávací akce budeme využívat analýzu kompetencí a tvorbu kompetenčního modelu ve výše uvedených 5 fázích.

3 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb *aneb co jsme to vlastně zjistili a jak s tím naložíme?*

Cíle Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete vědět, jaké požadavky jsou kladeny na správně stanovený cíl vzdělávací akce a jaké jsou výhody stanovení cíle;
- budete vědět, jaké jsou úrovně cílů ve vzdělávání a jak formulovat cíle v jednotlivých úrovních;
- budete vědět, jak eliminovat potíže při formulování cílů;
- budete schopni vymezit hlavní rizika při formulaci cíle a námítky při použití cílů;
- budete schopni vysvětlit proces didaktické transformace;
- budete vědět, jaké charakteristiky má inventář disciplín, studijní plán a osnovy.



Požadované vstupní znalosti

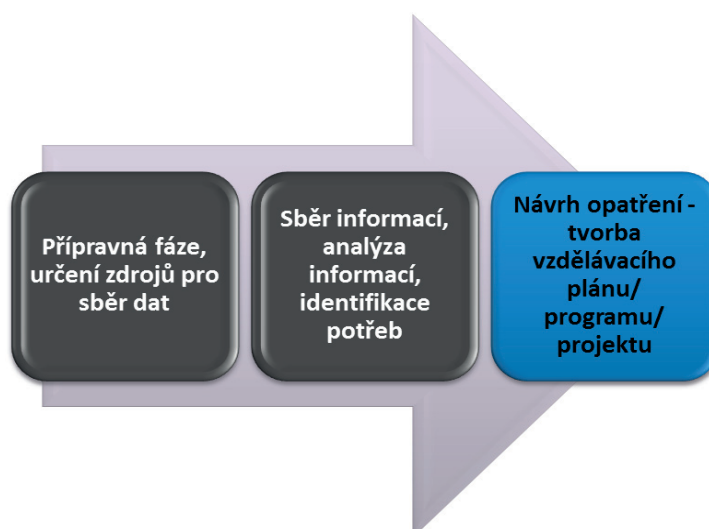
Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co znamená pravidlo SMART.
- Jaké nástroje můžeme využít k rozhodnutí o potřebě vzdělávání.



V podstatě se nyní dostáváme do třetí fáze analýzy potřeb – viz obrázek v předchozí kapitole. Nyní jsme v situaci, kdy již víme, které identifikované kompetence a vzdělávací potřeby můžeme saturovat pomocí vzdělávání. Naším dalším úkolem je tedy „návrh opatření“ tohoto druhu, tzn. příprava projektu vzdělávací akce.

Obrázek 20 Analýza vzdělávacích potřeb – návrh opatření



Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb tedy navazuje na proces analýzy vzdělávacích potřeb. Je dalším krokem v procesu plánování vzdělávání a souvisí s otázkou, zda identifikovaný problém vyřešíme vzděláváním. O tom jsme mluvili v předchozí kapitole.



Pokud je identifikovaný problém řešitelný vzděláváním, pak je třeba rozhodnout, jakým způsobem má být doškolení prováděno, kým, kdy, kde a za jakou cenu (s jakými náklady) – tzn. musíme sestavit další body v **projektu vzdělávání**.

V souvislosti s tím musíme zvážit řadu otázek:

- Jaké metody vzdělávání budou nejvhodnější a účelu přiměřené?
- Pokud jde o vzdělávání pracovníků, budeme vzdělávání provádět přímo v podniku, nebo je zajistíme mimo podnik (máme pro to podmínky prostorové, personální, potřebné vybavení)?
- Která vzdělávací instituce bude nejvhodnější?
- Kdo bude školit, externista, nebo pracovník podniku?
- Jestliže pracovník podniku, bude mít čas udělat to dobře (není přetížen jinými svými povinnostmi), má dostatečné schopnosti školit pracovníky, jak to naruší jeho vlastní práci, budou jej pracovníci respektovat a bude mít potřebnou autoritu?
- Kdy se doškolení uskuteční (jak je naléhavé, výběr období, jak dlouho bude trvat, v pracovní době, mimo pracovní dobu – v tom případě, jak bude pracovníkům kompenzována ztráta jejich volného času či jak budou motivováni k tomu, aby školení mimo pracovní dobu akceptovali)?
- Půjde o individuální, či hromadnou akci?
- V případě, že se doškolení uskuteční v podniku, které pracoviště podniku bude pověřeno jeho zabezpečením (nenaruší to práci ostatních pracovníků, má toto pracoviště nejlepší podmínky)?
- Kolik to bude stát nejen z hlediska nákladů bezprostředního školení, ale z hlediska ztrát způsobených tím, že část pracovní doby školených i školitelů bude věnována školení?

Musíme rovněž zvážit, zda na doškolení svých pracovníků budeme mít dostatek prostředků a zda se nám vynaložené prostředky vyplatí. Problémem však je, jak to zjistíme předem, když zpravidla nelze zjistit návratnost prostředků investovaných do vzdělávání pracovníků ani v případě realizovaného vzdělávání. O tom budeme mluvit v 8. kapitole v rámci vyhodnocování efektivity vzdělávání.

Konečný výsledek výcviku by měl být **měřitelný a viditelný** (Belcourt–Wright 1998, s. 61). Proces definování toho, co má být naučeno, začíná tím, že někdo v organizaci zjistí problém nebo nějaký nedostatek. Formální analýza potřeb vede k identifikaci specifických nedostatků výkonu nebo příležitostí pro zlepšení výkonu. Pomocí těchto údajů může pracovník rozvoje lidských zdrojů specifikovat chování, které se má měnit.

Úkol:

Pamatujete si z jiných disciplín na pravidlo SMART? Co znamená a jak se s ním dá pracovat při formulaci cílů vzdělávací akce?



3.1 Cíle vzdělávací akce

Cíle Cíle vzdělávání mají několik úrovní a můžeme tak hovořit o posloupnosti cílů (Pokorná, 2000, s. 33):

- a) **Výkonnostní cíl** – váže se na hlavní úkol, event. na souvislost identifikované vzdělávací potřeby s ostatními personálními činnostmi – účastníci vzdělávací akce po návratu do svého reálného prostředí budou schopni vykonávat činnosti na zamýšlené úrovni standardu. Tyto výkonnostní cíle mívají spíše podobu vize, kterou je akce schopna splnit v dlouhodobějším časovém horizontu. Často se stává, že stanoví vyšší výkonnostní standard, než jaký bude po účastnících požadován na konci akce. Ve své formulaci totiž obsahuje výkon aplikovaný i do jeho praktické využitelnosti. Získané znalosti a dovednosti účastníků předkládá v rozšířené podobě i o potřebné zkušenosti. Je to předpokládaný cíl, kterého by měli účastníci dosáhnout na základě získaných vědomostí a dovedností, ovšem v budoucnu.
- b) **Učební cíl (nebo také studijní cíl)** – váže se na konkrétní vzdělávací akci, definuje to, že účastníci by po skončení formální akce měli dosáhnout dostačujícího výkonového standardu. Učební cíle předkládají konkrétní formulace záměrů, které mají být splněny samotnou akcí. Jsou to konkrétní vědomosti, dovednosti či způsoby chování, které by měli účastníci po skončení akce skutečně ovládat. Tato úroveň cílů má nejdůležitější výpovědní hodnotu pro účastníky. Správnost formulace této úrovně cílů je jedním z klíčových momentů úspěchu celé akce.
- c) **Umožňující cíl (nebo také dílčí, specifický či jednotlivý cíl)** – váže se opět na konkrétní vzdělávací akci, definuje úroveň vědomostí a dovedností, kterou by měli účastníci mít na konci každé dílčí etapy učebního procesu. Dosažení této úrovně cíle umožňuje účastníkovi vzdělávací akce dosáhnout učebního cíle a následně výkonnostního cíle. Nároky kladené na formulaci této úrovně cílů odpovídají nárokům kladeným na formulaci učebních cílů.

Učební/studijní, ale i dílčí cíl je definován jako konkrétní vyjádření znalostí a dovedností, které bude student po skončení vzdělávací akce ovládat. Zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky **vědět nebo umět**. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, **nýbrž konečné chování účastníka**.

Velice obecně učební cíl specifikuje, co se má kdo naučit, event. prohloubit, upevnit, zdokonalit atd., s jakým předpokládaným výsledkem a v jakém čase a v jaké kvalitě se má čeho dosáhnout.



Úkol:

Pokuste se nyní formulovat příklad studijního cíle libovolné vzdělávací akce. Cíl si napište a vraťte se pak k němu později po dokončení této kapitoly a zkuste se na uvedenou formulaci podívat kriticky a najít v ní případné nedostatky.

Studijní cíl:.....

Aktivní slovesa

Specifikace výsledného chování musí být popsána **činnými/aktivními** slovesy, které dávají účastníkům jasné cíle a ponechávají malou možnost interpretace (dezinterpretace)

a vyjadřují činnosti, které lze pozorovat (řešit, dokázat, změnit, vybrat, vypočítat, navrhnout, identifikovat, zdůvodnit, zvolit, zjistit...). Příkladem pasivních činností jsou slovesa: vědět, rozumět, znát, být obeznámen, být si vědom, vzpomenout si... (Mužík, 1998, s. 42).

Pouze pomocí učebních cílů lze vzdělávání **připravit, provést a kontrolovat**.

Správně formulované dílčí cíle mohou být použity jak pro přípravu učebních činností, tak pro návrh metod hodnocení. Při návrhu dílčích cílů musíme popsat, **jakým způsobem student prokáže dosažení cíle**.

3.1.1 Formulace cíle vzdělávací akce

Charakteristika správně stanoveného cíle:

- vyplývá nám z něj obsah,
- je měřitelná změna znalostí (kognitivní doména), dovedností (psychomotorická doména), postojů (emoční, afektivní doména) – viz dále,
- usnadní nám evaluaci,
- má usměrňující, dynamizující a integrující funkci pro vzdělávací akci, změny cíle ovlivňují změny vztahů jednotlivých prvků vzdělávací akce (obsah, posloupnost, časová dotace), ale ovlivňují i prostředky realizace tohoto cíle (formy, metody, techniky vzdělávání).

Cíl by měl obsahovat (Mužík, 1998, s. 40):

- adresáta – kdo?
- požadavky na chování, resp. na změnu chování (**předmět**: CO bude účastník ovládat + **činnost**: požadovanou schopnost, CO má studující umět ČINIT – jmenovat, vysvětlit, zdůvodnit atd.)
- jakým způsobem má být demonstrováno zvládnutí obsahu nebo cíle
- označení podmínek – kdy a kde? (zařazujeme také tehdy, když by určité konkrétní podmínky při testování mohly ovlivnit výkony studentů)
- označení kritérií pro hodnocení, standardy, kterých je třeba dosáhnout – podle jakých norem?
- příp. tzv. **negativní vymezení cíle** – upozornění na to, že existují věci a jevy, které se v této vzdělávací akci nedoví a ani nenaučí
- zjednodušeně řečeno jde o **definici cíle, podmínek a kritérií** (Belcourt–Wright, 1998, s. 64)

3.1.2 Výhody stanovení cíle

Cíl je prvním krokem v plánování nějaké činnosti. Formulace cíle při přípravě vzdělávací akce má řadu pozitivních důsledků a výhod (Buckley–Caple, 2004, s. 114):

- Cíle zabraňují přílišnému nebo příliš malému množství tréninku/obsahu/rozsahu vzdělávání. Přílišný trénink je nákladný a může být i zmatečný. Příliš malé množství tréninku může mít za následek přetrvávání výkonostních obtíží a náklady a problémy spojené s nápravou.
- Cíle jsou zdroje vodítek pro návrh vzdělávací akce a plní funkci základu pro formulaci učebních a dílčích umožňujících cílů.
- Objasňují vzdělavateli i účastníkům vzdělávací akce jejich cíle.
- Slouží jako základ pro měření efektivity vzdělávací akce ve vztahu ke znalostem, dovednostem a přístupům (kognitivní, afektivní a psychomotorická doména).

*Výhody
stanovení
cíle*



Úkol:

Ještě než postoupíme dále v textu, pokuste se formulovat dvě hlavní výhody stanovení cíle pro vzdělavatele a dvě výhody pro vzdělávaného:

Pro vzdělavatele:

.....

Pro vzdělávaného:.....

.....



Zase tu máme naše staré známé pravidlo: pokud jste k předchozímu úkolu přistupovali poctivě, tak vám následující text slouží jako zpětná vazba pro posouzení správnosti, event. doplnění vašich odpovědí. Navíc díky tomu, že jste nad tím zapřemýšleli, se vám ty výhody budou lépe pamatovat. Pokud jste to „odfláklí“, tak je pro vás následující text novinkou a bude těžší jej dostat do toho prostoru, kterému se říká hlava :-)

Výhody stanovení cíle pro vzdělavatele

Vzdělavatel si ujasní, co mají účastníci vzdělávací akce procvičovat, zjednoduší si tím také plánování vzdělávací akce, je možné přesněji odhadnout potřebný čas. Současně platí, že když přesně víte, co by pracovníci měli umět, je mnohem snazší hodnotit, zda to dovedou, či nikoliv. Můžeme podle toho posoudit, do jaké míry byla vzdělávací akce úspěšná (viz formativní i sumativní evaluace, kterou se budeme zabývat v kap. č. 8).

Vzdělavatel/lektor tak může (Mužík, 1998, s. 39):

- cílevědoměji připravovat své lektorské působení, především lépe rozvrhnout obsah vzdělávání,
- přesněji odhadnout potřebný čas,
- lépe sledovat souvislosti a „červenou nit“ obsahu vzdělávání,
- cílevědoměji si ověřovat, zda a jak dobře účastníci ovládají to, co se od nich požaduje,
- zjednodušit výběr obsahu, učebních metod a metod hodnocení.

Výhody stanovení cíle pro vzdělávaného

Účastníci kurzu mají větší jistotu – vědí, co je čeká. Očekáváním zajímavého tématu nebo podstatným pokrokem ve studiu dochází k **motivaci**. Učí se cílevědoměji a mohou průběžně zjišťovat, čeho již dosáhli.

3.1.3 Potíže při stanovování cílů

Potíže při stanovování cílů

Jestliže nám stanovování cílů firemního vzdělávání činí potíže, je vhodné prostudovat si podklady pro hodnocení pracovníků, výsledky analýzy vzdělávacích potřeb, kariérové plány atd. To nám pomůže dát odpověď na otázku: **co přesně od pracovníků očekává vzdělavatel/zaměstnavatel?** Tyto schopnosti, dovednosti, postoje musí být samozřejmě obsaženy v cílech.

Pokud nemůžeme dopředu odhadnout, co se účastník vzdělávací akce naučí, je možným řešením rozepsat obsah vzdělávání do řady **kompetencí**, které budeme postupně odškrtnávat ze seznamu. Je též možné předat tento seznam kompetencí účastníkům vzdělávací akce, kteří si v něm pak sami zaškrtnávají, co mají splněno.

Připomíná vám to něco? Ano, můžete zde využít výsledky analýzy vzdělávacích potřeb realizované na základě kompetenčního přístupu.



Nejdůležitější je, že studijní cíle přesně udávají pozorovatelný výkon pracovníka: neza měřují se na činnost učitele, nýbrž na schopnosti, které si během učení osvojí účastník vzdělávací akce. Dokud ale sám lektor nemá v těchto otázkách jasno, bude asi těžko cílevědomě vyučovat a nebude ani moci na konci zkontrolovat, zda dosáhl cíle vzdělávací akce. Lektor si musí stále klást otázku: **Kolik toho chci od účastníků žádat, na jakém stupni vědění mají na konci být?** Musí přitom myslet na **časový rámeček výuky**.

Cíle musí splňovat určité parametry. Nejčastěji využívaným pravidlem pro stanovení cíle je pravidlo SMART (zde ve významu bystrý, chytrý, pohotový, čilý, jasný – znamená však i bolestivý, bolestný, trýzeň, muka a každý, kdo již někdy stanovoval cíle rozsáhlejší vzdělávací akce ve výše uvedených úrovních, rozumí pravděpodobně velice dobře i tomuto druhému významu slova SMART).

SMART

Pravidlo SMART jistě znáte již z předchozího studia, při formulaci cíle vzdělávací akce jej můžeme charakterizovat následovně:



S	specifičnost	vztah k určité konkrétní činnosti
M	měřitelnost	stanovení požadované kvality i kvantity
A	akceptovatelnost	soulad se zjištěnými potřebami
R	realnost	musí existovat reálná šance pro účastníky, aby dosáhli cíle
T	termínovanost	splnění cílů v potřebném (daném) čase

3.1.4 Rizika při nesprávně stanoveném cíli

Formulace cíle je spojena s řadou rizik. Většinu z nich jste schopni již vyvodit z předchozího textu. Mezi ty nejčastější můžeme zařadit tato **rizika** (Belcourt–Wright, 1998, s. 72).

Rizika

- Sklon k sepisování snadno měřitelných cílů typu „prodejce bude schopen vybavit si šest kroků potřebných k uzavření prodeje“.
- Vzdělávatel si může snadno vybrat metodu a hodnoticí systém, který zaručí, že všichni dosáhnou v testu hodnocení sto procent (manažer si však spíše přeje, aby prodejce prodával a dosahoval zisků). Cíl v rámci firemního vzdělávání by měl být proto stanoven jako **dovednost** podle následujícího příkladu: „V terénu budou prodejci schopni uskutečňovat prodej ve třiceti procentech svého času, po druhém telefonickém jednání. To bude v porovnání se současným stavem představovat dvacetiprocentní zlepšení.“ Pak bude možné propočítat náklady a přínosy školení.
- Prezentace cílů ve specifických krocích vytváří dojem, že cíle mohou být izolovány podle domény a kategorie (kognitivní oblast, afektivní oblast a psychomotorická oblast). Ve skutečném životě se tyto oblasti často překrývají.

V praxi však najdeme řadu námitek proti stanovování cílů dle výše uvedených pravidel.



Úkol:

Zkuste vymyslet alespoň tři důvody vedoucí k nepoužívání či neformulování cílů. Určitě jich vymyslíte mnohem více.

1.
2.
3.

Námítky

Mezi nejčastější **námítky** patří (Belcourt–Wright, 1998, s. 73):

- Čas – stanovení měřitelných cílů trvá dlouhou dobu.
- Nepružnost – kritikové tvrdí, že jakmile jsou jednou cíle napsány, jsou vytesány do kamene.
- Potlačení iniciativy učící se osoby – účastníkům vzdělávací akce je řečeno, co se mají naučit, učí se v důsledku toho nazpaměť a neustále naučené opakuji – to je jádro tohoto argumentu.
- Některé práce není možné znormovat.
- Triviální chování učící se osoby – tato kritika se vztahuje k námítce, která byla uvedena výše. Někteří kritici namítají, že protože se menší a nevýznamné cíle snadněji provádějí, skutečně smysluplné výsledky vzdělávání mohou být podceněny.
- Dehumanizace – chování může být objektivně, mechanicky měřitelné, proto musí být na měření něco dehumanizujícího. Dospělí lidé jsou proti tomu, aby byl jejich výkon měřen, a spojují si tuto činnost se zkouškami a testy.
- Nedemokratický přístup – specifikování toho, co očekáváme předem, že se určitá osoba naučí, je v rozporu s tradicí svobody vyjadřování a s principy demokracie.
- To není skutečný život – cíle, které se nejeví jako ihned využitelné v praxi, jsou často zvláště v procesu firemního vzdělávání zavrhovány.
- Zodpovědnost vzdělavatele – i vzdělavatelé jsou následně hodnoceni podle toho, jak dosahují vytyčených cílů, a mohou tak mít sklon k ovlivňování formulace cíle mimo rámec identifikované vzdělávací potřeby.

3.1.5 Struktura cílů vzdělávací akce

Struktura cílů

Cíle mohou být různě strukturovány (Palán, 2002, s. 219). Nejznámější je teoretické rozdělení podle dimenzí učení na:

- a) kognitivní cíle (vědomosti – teoretické schopnosti)
- b) afektivní cíle (cit – emotivní a mravní postoje)
- c) psychomotorické cíle (konání – praktické dovednosti)



Na tomto místě je však třeba zmínit, že obecně platný model strukturování cílů neexistuje a typologií a kategorizací cílů najdeme řadu. Nicméně právě pro účely projektování vzdělávací akce patří výše uvedená strukturace k velmi vhodně využitelným. Samozřejmě doporučuji stále zůstat u základní hierarchizace cílů, kterou jsme si již uváděli – tzn. cíle výkonnostní, studijní a dílčí. V rámci každé z těchto tří úrovní můžeme rozdělit cíle ještě konkrétněji – na oblast kognitivní, afektivní a psychomotorickou. To se děje velmi často právě ve firemním vzdělávání, i když v praxi je velmi těžké oddělit od sebe formulace cílů v těchto třech doménách.

Představíme si nyní pro potřeby našeho textu stručně tyto tři základní domény – jsou to taxonomie **kognitivní domény** (Bloom), **citové/afektivní/emocionální domény** (Krathwohl) a **psychomotorické domény** (Simpson).

KOGNITIVNÍ DOMÉNA

Nejznámější a pro formulaci cílů v projektech vzdělávací akce nejpoužívanější je Bloomova taxonomie cílů, která rozděluje učební cíle kognitivní domény vertikálně do šesti kategorií, kdy vyšší kategorie zahrnuje také kategorie nižší, čímž vzniká stále vyšší (obsáhlejší) učební cíl. Studující např. nemůže používat nic, co by napřed nepochopil. Jde tedy o metodologickou zásadu postupu od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.

*Kognitivní
doména*

V původní podobě má tato taxonomie šest základních stupňů (Prášilová, 2006, s. 112):

1. Zapamatování (znalost)
2. Pochopení (porozumění)
3. Aplikace
4. Analýza
5. Syntéza
6. Hodnotící posouzení

Pro lepší využitelnost této taxonomie se ještě uvádějí tzv. činná neboli aktivizující slovesa, která jsou vhodná pro formulaci cílů v dané úrovni. Příklad sloves dle těchto úrovní naleznete v následující tabulce.

Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování (Skalková, 1999, s. 108):

Cílová kategorie	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů			
1. Zapamatování (znalost)	definovat doplnit napsat	přiřadit reprodukovat seřadit	opakovat pojmenovat popsat	vybrat vysvětlit určit
2. Pochopení (porozumění)	dokázat jinak formulovat ilustrovat interpretovat	převést vyjádřit vlastními slovy	objasnit odhadnout opravit	vysvětlit vypočítat zkontrolovat
3. Aplikace	aplikovat demonstrovat diskutovat	použít prokázat registrovat	interpretovat načrtnout navrhnout	řešit uvést vztah uspořádat
4. Analýza	analyzovat provést rozbor rozhodnout	porovnat vysvětlit proč	rozlišit rozčlenit specifikovat	nakreslit schéma načrtnout
5. Syntéza	kategorizovat klasifikovat kombinovat	tvořit předvést stanovit řešit	reorganizovat shrnout vytvořit obecné závěry	modifikovat napsat sdělení organizovat
6. Hodnotící posouzení	argumentovat obhájit ocenit oponovat	prověřit srovnat s normou uvést klady a zá-pory	porovnat provést kritiku posoudit podpořit (názory)	zdůvodnit zhodnotit diskutovat

Bloomova taxonomie prošla následně revizí, která může být užitečná i pro formulaci cílů v oblasti firemního vzdělávání. Může nám totiž usnadnit určení toho, co učit, jak dosáhnout cíle a jak hodnotit, zda bylo cíle dosaženo. Nově vzniklá taxonomická tabulka je dvojdimenzionální (první dimenze pro kognitivní procesy a druhá dimenze pro poznatky). Kromě toho, že přibyla další dimenze, došlo i ke změně na původní 5. a 6. úrovni. Revize taxonomie tedy zahrnuje **znalostní dimenzi**, která má 4 kategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní, a **dimenzi kognitivního procesu**, kterou tvoří 6 kategorií – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit. Tabulku si můžeme ve zjednodušené verzi představit následovně.

Taxonomická tabulka – revize Bloomovy taxonomie (Prášilová, 2006, s. 115).Revize
Bloomovy
taxonomie

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamato- vat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalost						

Zájemce o podrobnější informace z této oblasti je možné odkázat např. na tyto zdroje:

- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R., a kol.: *A Taxonomy for Learning, Teaching a Assessing*.
- Hudecová, D.: *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů [online]*. 2003-10-03 [cit. 2009-11-07]. Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>>
- Forehand, M.: *Bloom's Taxonomy: Original and Revised [online]*. 2005 [cit. 2009-20-08]. Dostupný na WWW: <<http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>>
- *Bloom's Revised Taxonomy [online]*. 2003 – 2006 [cit. 2009-20-04]. Dostupný na WWW: <<http://www.kurwongbss.qld.edu.au/thinking/Bloom/blooms.htm>>

Velice užitečným nástrojem je také interaktivní tabulka Bloomovy taxonomie, která je dostupná zde:

- <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table>

AFEKTIVNÍ DOMÉNA

Taxonomie cílů v oblasti citové/afektivní domény je již používána méně. Navíc revidovaná Bloomova taxonomie do jisté míry umožňuje zařazení i cílů z afektivní a psychomotorické domény. Afektivní doména představuje rozdělení cílů do pěti oblastí (Krathwohl cit. dle: Skalková, 1999, s. 109):

1. Vnímání podnětů / akvizice
2. Reagování na ně
3. Jejich zhodnocení
4. Systematizace, integrování hodnot – určitý postoj nebo názor se stane součástí širší teorie nebo systému
5. Zvnitřňování hodnot

Afektivní
doména

Tato doména – někdy také nazývaná jako „oblast přístupů“ – je problematická pro tvorbu cílů především proto, že oproti ostatním cílům nestojí osamoceně. Týká se motivace, pozornosti, zájmu, estetického citění, morálních a jiných postojů, názorů, pocitů a hodnot (Petty, 1996, s. 304). Přístup nebo chování odrážející citovou doménu se obvykle projeví v kontextu s dalšími cíli (např. přístup k zákazníkům nebo třeba příjem pacientů vyžaduje i vědomosti, instalace elektrických zařízení vyžaduje i dovednosti atd.).



Používají se zde například slovesa: naslouchat, ocenit důležitost, získat o něčem povědomí, citově na něco reagovat, vnímat estetickou hodnotu, být něčemu oddaný atd. (Buckley–Caple, 2004, s. 112).

Psychomotorická doména

PSYCHOMOTORICKÁ DOMÉNA

Do této sféry patří dovednosti, tedy činnosti týkající se smyslového vnímání, pohybů a vzájemné koordinace vjemů s pohyby atd., ale i fyzické dovednosti. Používají se zde např. slovesa: plachtit, kreslit, házet, svářet atd. (Petty, 1996, s. 304). Patří sem ale třeba i manažerské dovednosti (např. fyzická dovednost kontaktu očí manažera při jednání nebo třeba prezentační dovednosti).

Člení se do sedmi oblastí (Belcourt–Wright, 1998, s. 70):

1. Vnímání – psychomotorická odezva.
2. Naladění – duševní nebo fyzická připravenost (např. zaujetí správného postoje k přijetí tenisového servisu).
3. Řízená odezva – vzdělávatel vede vzdělávaného (instruktor demonstruje, jak správně držet golfovou hůl, nebo upravuje polohu rukou vzdělávaného na golfové holi).
4. Mechanismus – pomocí modelování, vedení a zpětné vazby, tedy opakovaným cvičením specifických pohybů bude vzdělávaný schopen provádět úkol samostatně a plynule, úkon se stane navyklým.
5. Komplexní odpověď – vzdělávaný je schopný vykonat řadu dovedností, každá se přitom skládá z několika specifických kroků. Dovednost je vykonávána bez zaváhání a pořadí dovedností je prováděno úsporně a efektivně.
6. Adaptace – schopnost přizpůsobit své chování nebo naučené kroky případným změnám podmínek.
7. Původnost – tzn. vlastní tvorba jako nejvíce kreativní úroveň zvládnutí dovedností.

3.2 Profil účastníka a profil absolventa

Profil účastníka a profil absolventa

Každý lektor by měl formulaci učebních cílů věnovat zvýšenou pozornost. Nejde zde jen o vztah k účastníkovi výuky, resp. k jeho procesu učení. Přesná formulace učebních cílů podstatně usnadňuje **výběr učiva (obsahu výuky)**, **vzdělávací formy i didaktické metody**. V konečném důsledku ovlivní tento proces i **organizaci vzdělávací akce**.



Již jsme si uváděli, že správná formulace cíle nám usnadní v podstatě všechny další kroky přípravy a realizace vzdělávací akce. Z formulace cíle by měly vyplynout i požadované vstupy a očekávané výstupy, resp. profil účastníka vzdělávací akce a profil absolventa vzdělávací akce.

Obrázek 21 Vstupy a výstupy vzdělávací akce



Stanovení profilu účastníka

Profil účastníka představuje soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí, event. v kontextu firemního vzdělávání i pravomocí a dalších vstupních předpokladů, které by měl mít člověk, který vstupuje do dané vzdělávací akce. Určení profilu účastníka umožňuje nastavit obsah vzdělávací akce odpovídající potřebám a požadavkům daného pracovníka.

*Profil
účastníka*

Pro zájemce o podrobnější informace:

Profil účastníka se do značné míry odvíjí také od zvolené strategie vzdělávání (viz zejména disciplína Vzdělávací strategie v navazujícím studiu) – jiný postup volíme v případě uplatnění diferencujícího přístupu a jiný v případě integrujícího přístupu (viz strategie minimální a maximální laťky).



Stanovení profilu absolventa

Profil absolventa je ideálním modelem výsledku, ideální cílovou strukturou vědomostí, dovedností, eventuálně i osobnostních parametrů účastníka, absolventa vzdělávací akce. Lze rozlišit dva druhy profilu.

*Profil
absolventa*

- a) **Široký a mělký** – absolvent disponuje kvalifikací pro široký okruh problémů, není příliš specializován. Tento typ profilu dává absolventovi značnou flexibilitu uplatnění a je náročnější na všeobecnou vzdělanostní úroveň
- b) **Hluboký a úzký** – absolvent disponuje výrazně specializovaným vzděláním v rámci jednoho oboru. Tento druh profilu je v současných podmínkách poněkud nebezpečný tím, že absolventa uzavírá v jednom profesním poli a komplikuje případné změny profese při strukturální nezaměstnanosti.

I volba profilu absolventa se odvíjí samozřejmě primárně z identifikovaných vzdělávacích potřeb a formulovaných cílů, ale závisí také na zvolené vizi, koncepci a strategii vzdělávání a rozvoje pracovníků v dané firmě.

3.3 Proces didaktické transformace

Didaktická transformace

Proces didaktické transformace znamená převedení cílů vzdělávací akce do obsahu vzdělávací akce, tzn. do:

- a) inventáře disciplín
- b) studijního plánu
- c) osnov vzdělávání, event. dalších kurikulárních dokumentů
- d) studijních materiálů (tištěné, elektronické atd.)

Tyto čtyři podoby obsahu vzdělávací akce tak představují jednotlivé dílčí etapy didaktické transformace. Proces didaktické transformace, tedy tvorba obsahu vzdělávací akce se děje na základě odhadu potřeb a stanovených cílů. Může být zaměřen na vyučování konkrétních dovedností, poskytování potřebných znalostí anebo jen na snahu o změnu postoje.



Připomíná vám to něco? Pokud máte pocit, že mluvíme opět o kognitivní, afektivní a motorické doméně, máte pravdu.

Obsah vzdělávací akce

Ať už je obsah vzdělávací akce jakýkoli, musí vzdělávací akce plnit potřeby organizace (zadavatele) a účastníků vzdělávací akce. Nejsou-li plněny úkoly organizace, je to plýtvání zdroji. Účastníci musejí obsah přípravy považovat za odpovídající jejich potřebám, protože jinak nejsou motivováni k tomu, aby se učili.

Obsah vzdělávací akce je specifikovaný v **učebním/studijním plánu, v učebních/studijních osnovách a následně také ve studijních materiálech**. V praxi se můžete setkat i s jinými označeními (program kurzu, scénář, sylabus, anotace, teze atd.). Pro lepší přehlednost a srozumitelnost tohoto textu budeme užívat výše uvedené označení (inventář disciplín, učební/studijní plán, osnovy a studijní materiály).

3.3.1 Inventář disciplín

Inventář disciplín

Prvním krokem v procesu převedení cílů vzdělávací akce do jejího obsahu je stanovení **inventáře disciplín** – tento inventář lze vytvořit na základě přesné specifikace profilu účastníka a absolventa (vstupy, výstupy, obsah), která zabrání zařazení irelevantního obsahu, tzn. disciplín či, chcete-li, předmětů do dané vzdělávací akce. Inventář je sestaven „bez ladu a skladu“, jeho hlavním posláním je podchytit celý soubor požadavků v podobě použitelné pro danou vzdělávací akci. Mělo by zde jít o sestavení maximálního možného souboru tematických oblastí, které dokáží pokrýt identifikované vzdělávací potřeby řešitelné vzděláváním či kompetence identifikované v rámci kompetenčního modelu pro danou pozici ve firmě. Velice vhodnou technikou pro sestavení inventáře disciplín je brainstorming.

3.3.2 Studijní plán

Studijní plán

Dalším krokem je uspořádání inventáře do podoby **studijního plánu**. Studijní plán vytváří důležité sepětí mezi programovými/výkonnostními cíli, stanovenými na základě analýzy potřeb, a skutečným procesem výuky. Studijní plán je logicky uspořádaný systém disciplín, stanovující vzájemné proporce (časové dotace jednotlivých disciplín),

posloupnost nasazení jednotlivých disciplín a způsob jejich ukončení (certifikace). Je výhodné, když už v této fázi máme jasno i v personálním zabezpečení a můžeme jmenovitě obsadit příslušné disciplíny lektory. Stejně tak je vhodné už v této fázi specifikovat optimální vzdělávací techniky, projevující se v užitých formách a metodách.

Obecně rozlišujeme dva základní typy studijních plánů:

- a) **plány induktivní** (učivo je uspořádáno od konkrétních, prakticky orientovaných disciplín k teoretickému zastřešení);
- b) **plány deduktivní** (učivo se opírá o zvládnutí teoretických východisek a vyúsťuje do konkrétních, speciálních, prakticky zaměřených disciplín).

Volba příslušného typu studijního plánu se může odvíjet mimo jiné např. z úrovně či stupně cíle formulovaného na základě Bloomovy taxonomie (viz výše).



Pro účely naší disciplíny stojí ještě za zmínku jiné dělení studijních plánů:



V historickém vývoji se utvořily tři základní formy uspořádání obsahu vzdělávací akce v učebních plánech. Jde o (Skalková, 1999, s. 76):

- **Předmětové uspořádání obsahu** – má tradici především ve formálním systému vzdělávání, je dosud nejčastější. Spojuje jednotlivé předměty s příslušnými vědami, technickými a uměleckými obory nebo s určitými oblastmi praktické činnosti (matematika, český jazyk, pracovní vyučování, zeměpis, dějepis atd.). Koncepte studijních plánů založených na předmětovém uspořádání však obsahuje nebezpečí roztříštěnosti vědomostí.
- **Projektové uspořádání obsahu** – vychází z empiricky stanovených hlavních sfér společenského života (práce, sociální vztahy, životní prostředí, trávení volného času atd.) a spojuje obsah vzdělávání s různými oblastmi praktických činností. Vzdělávací cíle jsou zde formulovány jako činnosti, jichž se účastníci vzdělávací akce přímo účastní. Toto uspořádání bývá často využíváno při firemním vzdělávání realizovaném na pracovišti. Pozitivem zde je možnost soustředit obsah vzdělávání kolem určitých praktických činností, které jsou blízké reálnému životu. Meze tohoto uspořádání spočívají v tom, že se obsah vzdělávání rozpadá do rozličných specializovaných oblastí a ztrácí se teoretický systém (je-li pro danou vzdělávací akci třeba). Často tak vzniká mezera mezi praktickou činností a studiem teorie. Proto se nejčastěji používá v kombinaci s předmětovým uspořádáním.
- **Modulové uspořádání obsahu** – modulové (blokové) uspořádání podporuje integraci obsahu vzdělávání a přitom se snaží překonávat nedostatky jak předmětového, tak i projektového uspořádání. Moduly v podstatě utvářejí stavebnici, z níž se konstruuje studijní plán. Témata modulů mohou být formulována jak v termínech poznávacích cílů, tak i v termínech činností, umožňují kombinovat části učiva podle specifických potřeb praxe nebo i teorie. Předností modulového uspořádání ve firemním vzdělávání je, že se snadno uzpůsobuje požadavkům zaměstnavatele nebo specifickým profesionálním nárokům. Nevýhodou je, že je poněkud obtížné udržovat systém probíraného obsahu v rámci více modulů. Velkým pozitivem modulového uspořádání je ale ekonomická výhodnost – ta spočívá v možnosti sestavit moduly do různých výsledných stavebnic dle potřeb dané cílové skupiny.

Stejný modul tak může být využit u dvou různých cílových skupin a výstupy vzdělávací akce budou vycházet z řazení a množství využitých modulů. Zkuste vymyslet příklad.

3.3.3 Osnovy

Osnovy Tato fáze zahrnuje výběr, zpracování, stanovení pořadí a kontrolu jednotlivých lekcí tak, aby byly splněny stanovené cíle. Souvislost s cílem je velmi důležitá. Zvláště např. vzhledem k rozsahu manažerské práce je snaha zahrnovat do vzdělávací akce co nejvíce informací, protože se mohou manažerovi hodit dnes nebo v budoucnosti. Pokud to připustíme, program manažerského vzdělávání bude nejen příliš dlouhý, ale také příliš „rozředěný“ a bez reálného zaměření. Kromě toho bude příliš drahý. Při hodnocení vzdělávací akce budou skutečné přínosy méně zřetelné ve srovnání s velikostí nákladů, a to jak finančních, tak organizačních a časových. Učební osnovy jsou tedy účelovým a logickým uspořádáním obsahu vzdělávání z hlediska konkretizace stanovených cílů do jednotlivých tematických celků, ve kterých se stanoví dílčí cíle, určí obsah, rozsah a kvalita předávaných souborů poznatků a souborů činností, vymezují rámcově vzdělávací postupy a prostředky podle učebního plánu.

Učební osnovy jsou podrobně specifikované obsahy jednotlivých disciplín. Jejich zahrnutí do projektu umožňuje přesně identifikovat mezipředmětové vztahy, eliminovat duplicitu a ověřit, do jaké míry se podařilo disciplíny naplnit obsahem přiměřeným stanovenému profilu absolventa. Učební osnovy mohou být lineární (postupné), cyklické (opakování učiva v cyklech se zvyšováním náročnosti), spirálové (syntéza lineárních a cyklických) (Skalková, 1999, s. 82).



Do této části spadá i příprava studijních materiálů – i ta představuje součást procesu didaktické transformace neboli převedení cíle vzdělávání do obsahu. Podoba studijních materiálů se však odvíjí do značné míry také od volby forem, metod a technik vzdělávání. Z toho důvodu se k tomuto tématu dostaneme až v rámci následující kapitoly.



Klíčová slova:

Cíl vzdělávací akce, SMART, didaktická transformace, inventář disciplín, studijní plán, osnovy.



Kontrolní otázky:

1. Jaké rozlišujeme úrovně cílů vzdělávací akce?
2. Jak je charakterizován správně stanovený cíl a co by měl obsahovat?
3. Jaké jsou výhody stanovení cíle pro vzdělavatele a jaké pro vzdělávaného?
4. Jaká jsou rizika při nesprávně stanoveném cíli?
5. Jaké jsou nejčastější námitky k používání cílů?
6. Co je to proces didaktické transformace?
7. Jaké charakteristiky má inventář disciplín, studijní plán a osnovy?

Shrnutí:

Cíle strukturujeme na výkonnostní, studijní a dílčí (umožňující). V rámci tohoto členění můžeme ještě pracovat s kategorizací cílů dle kognitivní, afektivní a psychomotorické domény. Proces didaktické transformace představuje převedení cílů do obsahu vzdělávání. Děje se tak prostřednictvím sestavení inventáře disciplín, studijního plánu, konkretizace obsahu pomocí osnov a studijních materiálů.



4 Formy a metody vzdělávání aneb od sebevzdělávání ke hře

Cíle Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete schopni charakterizovat didaktické formy a metody;
- budete znát kritéria pro volbu forem a metod;
- budete mít k dispozici základní portfolio forem a metod;
- budete vědět, co jsou to didaktické techniky a jaké jsou předpoklady užití speciálních didaktických postupů;
- budete schopni vymezit nejčastější mentální bariéry kreativního myšlení.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Jak můžeme strukturovat cíle vzdělávací akce a co znamená kognitivní, afektivní a psychomotorická doména při formulaci cíle vzdělávací akce.

Již jsme si naznačili, že na stanovení cílů a volbu vzdělávacího obsahu navazuje volba **didaktických forem** (zda bude výuka realizována v přímém kontaktu lektora a účastníka, nebo prostřednictvím distančního vzdělávání atd.), **metod** (postup lektora ve vyučování), **pomůcek a techniky** (vč. **studijních materiálů**).



V úvodu této části je třeba poznamenat, že v teorii i v praxi existuje řada různých (často i protichůdných) vymezení termínů „forma“, „metoda“ a „technika“ vzdělávání. Pro snadnější orientaci a srozumitelnost tohoto textu se budeme držet jednoho z možných vymezení. Neznamena to ovšem, že by jiná vymezení a pojetí neexistovala či byla nesprávná.

4.1 Formy vzdělávání

Formy vzdělávání

Didaktické formy představují určitý organizační rámec výuky (Barták, 2003, s. 92) neboli jinými slovy: relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor–účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika).

Mezi didaktické formy patří (Mužík, 1998, s. 114):

- a) Přímá výuka (tj. přímý, osobní kontakt lektora s účastníkem, bývá zde užíván také termín „prezenční“ vzdělávání)
- b) Kombinovaná výuka – vznikla ze snahy zvýšit podíl individuálního studia na celkovém objemu vzdělávání – vstupní seminář, individuálně řízené studium, výcvikové semináře, závěrečný seminář či tutoriál
- c) Korespondenční, distanční vzdělávání, e-vzdělávání

Zjednodušeně řečeno můžeme konstatovat, že forma vzdělávání se liší dle míry a charakteru kontaktu lektora s účastníkem. Na jednom protipólu tak můžeme najít přímý kontakt lektora s účastníkem – face to face výuku, prezenční vzdělávání. Na druhém protipólu pak můžeme najít nepřímý kontakt lektora s účastníkem (prostřednictvím počítače, LMS, distančního vzdělávání, e-learningu). Jen dodávám, že se můžeme setkat i s vymezením tohoto protipólu rovněž jako face to face vzdělávání, jen s tím, že jde o zprostředkovaný face to face kontakt – např. pomocí elektronických konferencí.



V literatuře se můžete setkat také s termínem *terénní (polní) vzdělávání* (Mužík, 1998, s. 114). Je tím myšlena taková forma vzdělávání, která zahrnuje všechny prvky předchozích forem, ale ve specifických podmínkách, převážně mimo rámec standardních vzdělávacích zařízení a institucí, tzn. v terénu (např. konference). Mezi další formy, se kterými se můžeme v praxi setkat, patří např. jednodenní školení, krátké internátní kurzy, semináře, studijní skupiny, studijní zájezdy, korespondenční kurzy, frontální (hromadné) vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, projektové vyučování (založené na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti účastníků vzdělávací akce) a další (Skalková, 1999, s. 204).

4.1.1 Kritéria pro volbu forem vzdělávání

Při výběru konkrétní formy vzdělávání hraje roli **kritérium didaktické**, tj. umožnit účastníkům soustředit se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce, a **kritérium ekonomické** – zde jde především o hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním, s náklady spojenými např. s tvorbou e-learningového prostředí atd. (Mužík, 1998, s. 114).

Kritéria

Každá forma se může realizovat různými metodami, dá se v podstatě říci, že každá forma si vlastně vytváří svou metodiku, resp. komplex využitelných metod (Barták, 2003, s. 92).

4.2 Metody vzdělávání

Metoda je zjednodušeně řečeno postup k určitému cíli, je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek (Mužík, 1998, s. 149). Neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda – určité se užívají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů, hodnotové orientace – viz formulace cílů vzdělávání v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Metody vzdělávání

Až do konce 60. let 20. století byla metodická výzbroj, vhodná pro vzdělávání, poměrně skromná. Po léta byla případová studie jedinou reálnou participativní metodou, která se používala v manažerských školách vedle tradičních metod. Dnes může vzdělavatel napočítat více než sto metod a technik, popsanych v knihách a učebnicích.

Úkol:

Zkuste se zamyslet nad tím, co je důvodem pro takový rozvoj metod.



4.2.1 Kritéria pro volbu metod vzdělávání



Množství metod využívaných a využitelných ve vzdělávání dospělých a při vzdělávání pracovníků je v tuto chvíli již tak široké, že by jejich rozpracování vydalo na samostatnou práci. Nebudeme se tedy nyní (v souladu s cílem a charakterem tohoto textu) zaměřovat na podrobnou specifikaci jednotlivých metod. Zaměříme se spíše na to, na základě čeho danou metodu či dané metody pro příslušnou vzdělávací akci volíme a dle jakých kritérií můžeme metody klasifikovat – to by nám mělo umožnit jejich správný výběr. Konkrétní charakteristiky jednotlivých metod jsou dostupné v literatuře uvedené v závěru této části.

Při posuzování didaktických metod je potřeba:

- Seznámit se s jednotlivými metodami, jejich charakteristickými znaky, výhodami a nevýhodami (s jejich „osobní charakteristikou“).
- Vypracovat důležitá kritéria pro správnou volbu metody v dané situaci.
- Nezapomínat, že se učební situace mění, a to rovněž během výukového procesu, musí se měnit také metody. Paleta metod dodá lektorskému vystoupení něco, bez čeho se lektor může obejít stejně tak málo jako hudba, totiž rytmus. Lektor musí dbát na střídání metod – ne samoúčelně, ale proto, aby mohl optimálními metodami a prostředky dosáhnout učebních cílů. V rámci jedné formy vzdělávání můžeme totiž využít více metod a jejich výběr i pořadí využití se musí odvíjet především od identifikovaných vzdělávacích potřeb a formulovaných cílů.



Úkol:

Zkuste se nyní zamyslet nad tím, podle čeho volíme konkrétní metody vzdělávání. Co tedy patří mezi hlavní kritéria (aspoň 3) pro volbu metod? Kromě vlastní hlavy k tomu můžete využít i to, co jsme si doposud uváděli o přípravě a realizaci vzdělávací akce.

1.
2.
3.

Mezi hlavní kritéria pro volbu metod vzdělávání tedy patří:

Kritéria

- Charakter učebních cílů – jde nám „pouze“ o vědomosti, nebo o jejich aplikaci v konkrétní situaci, o dovednosti atd.?
- Charakter obsahu výuky – je důležité brát v potaz, nakolik lektorovi dovolí daná učební látka uplatnit participativní didaktické metody?
- Charakter didaktické formy – přímý kontakt lektora s účastníkem umožňuje nasazení širší palety metod než např. korespondenční forma.
- Předběžné znalosti o složení účastníků vzdělávací akce – jsou např. připraveni k výuce ve skupinách, k využití participativních metod atd.?
- Stupeň aktivizace účastníků – jakou aktivizaci umožňuje určitá metoda, jaká aktivizace je v této fázi učebního procesu nutná?
- Fáze učebního procesu – metody je třeba volit i s ohledem na to, zda jde o úvod se-tkání, či o závěr směřující do oblasti aplikace naučeného atd.
- Rytmus – je vhodné pomoci správně zvolených metod udržovat pozornost účastníků a usnadňovat jim proces učení, naším záměrem by mělo být účelné a pestré pořadí metod během učebního procesu odpovídajících stanovenému cíli a charakteru obsahu dané vzdělávací akce.

- Rámcové podmínky – je třeba zvážit, zda máme v dané vzdělávací akci naplánován dostatek času pro zvolené náročnější metody, zda počet účastníků umožňuje realizovat danou metodu, jaké jsou prostorové podmínky pro využití dané metody vzdělávání (uspořádání místnosti, stolů, židlí atd.).
- Celková didaktická připravenost a schopnost lektora – toto je rovněž zcela nezbytná podmínka pro využití zvolených metod, resp. kritérium pro jejich volbu – sebeděle vybraná metoda vzdělávání, která plně odpovídá cíli i charakteru vzdělávací akce a splňuje všechny výše uvedená kritéria, se nesetká s očekávaným ohlasem, jestliže ji neumí lektor didakticky správně realizovat.

Kromě těchto základních kritérií pro volbu metod je třeba si stále uvědomovat, že každá metoda má své výhody i nevýhody. **Základní otázka při posuzování vhodnosti metod by tedy měla znít:** *Které výhody jsou pro mou výukovou situaci obzvláště důležité, se kterými nevýhodami se mohu nebo naopak nechci smířit?* Kromě toho je velmi vhodné metody během dané vzdělávací akce měnit nebo i několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod nevede obvykle k úspěšným výsledkům (Skalková, 1999, s. 170).

4.2.2 Klasifikace metod vzdělávání

Existuje řada kritérií, podle kterých se člení metody vzdělávání. Jednotná klasifikace metod ovšem neexistuje a pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem. Zde uváděné klasifikace by vám mohly pomoci při volbě vhodné metody. Pro realizaci dané metody pak může sloužit charakteristika jednotlivých metod dostupná v literatuře. Představíme si nyní některé nejčastěji uváděné klasifikace metod – výčet je zde především proto, že v sobě zahrnuje portfolio metod využitelných právě při projektování vzdělávací akce, a to nejen v kontextu firemního vzdělávání.



Mezi nejčastěji uváděné klasifikace metod vzdělávání patří tyto:

- Obecná klasifikace
- Klasifikace používaná ve vzdělávání dospělých
- Klasifikace dle přístupu (lektor/účastník)
- Klasifikace dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky
- Klasifikace dle míry participace účastníka
- Klasifikace dle typu výuky
- Klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení
- Klasifikace dle intenzity inovace obsahu vyučování
- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle místa vzdělávání
- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle činnosti
- Klasifikace metod firemního vzdělávání dle fází a typů vzdělávacího procesu

*Klasifikace
metod*

Podíváme se nyní na spektrum metod využitelných v rámci těchto klasifikací.

Obecná klasifikace – dle Maňáka patří k nejobecnějším – týká se i vzdělávání dětí, ale je využitelná i v rámci vzdělávání dospělých a vzdělávání pracovníků (Maňák cit. dle Skalková, 1999, s. 169):

- A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický (slovní, názorně demonstrační, praktické)

- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti studujících – aspekt psychologický (sdělovací, samostatné práce účastníků vzdělávací akce, výzkumné, problémové, badatelské metody)
- C. Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický (srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetické)
- D. Metody z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální (motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační)
- E. Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační (kombinace metod s formami vzdělávání, kombinace metod s prostředky vzdělávání)
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní (diskusní, situační, inscenační, didaktické hry, specifické metody)

Klasifikace používaná ve vzdělávání dospělých – dle Bartáka (Barták, 2003, s. 38):

- A. Podle fází výchovy a vzdělávání dospělých (metody zaměřené na motivaci, vytváření vědomostí, vytváření dovedností a návyků, tvorbu systému hodnot, postojů, kontrolu výsledků, zpětnou vazbu)
- B. Podle vyučovacích prostředků
 - a. aktivní metody verbální (diskuse, dialog, otázky a odpovědi, workshopy)
 - b. aktivní metody situační (situační metody, případové studie, řešení fiktivních problémů)
 - c. konfliktní metody (metody řešení problémů, konfliktních situací)
 - d. kreativní metody (metody individuálního a skupinového tvořivého myšlení)
 - e. metody s výrazným podílem fyzické manipulace (trenažér, laboratoř, dílna apod.)
 - f. metody s výrazným podílem řízení (např. jazyková laboratoř)
 - g. zprostředkované metody – tzn. metody nepřímého působení (zahrnují všechny pomůcky, které může lektor využívat – učebnice, knihy, rozhlas, audio, video, internet, intranet, CD-ROM, vzdělávací „balíčky“ pro virtuální a distanční vzdělávání apod.)
 - h. autodidaxe (využívání zprostředkovaných metod při sebezvzdělávání dospělých účastníků a v nejrůznějších formách distančního a virtuálního vzdělávání)
 - i. kombinované metody (možnost aplikace zprostředkovaných metod s využitím prostředků nepřímého působení v bezprostřední práci lektora s účastníky, tedy v přímém, živém kontaktu)
- C. Podle fází/stupňů vyučovacího procesu (metody orientované na utváření a osvojování vědomostí, rozvíjení představ a pojmů; na utvrzování a prohlubování učiva a na hodnocení učební akce)
- D. Metody empirické (pozorování, aktivní naslouchání, diskusní metody, experiment)
- E. Metody teoretické (rozvíjení myšlení účastníků na úrovni pojmu, soudu, úsudku – analýza–syntéza, indukce–dedukce, abstrakce, specifikace, explikace atd.)
- F. Metody hypotetické (slouží k přiblížení, ozřejmení skutečnosti tam, kde má lektor po ruce pouze domněnky, hypotézy – asociace, analogie, komparace)
- G. Diskusní metody
- H. Metody argumentace
- I. Metody tvůrčího řešení problémů
 - a. Operační metody (analytické, volných asociací, Gordonova synektická metoda, seznam myšlenek, brainstorming atd.)
 - b. Výchovné metody (situační metody, inscenační metody a hry)

Můžete si zde všimnout, že se prolínají formy s metodami vzdělávání tak, jak jsme si je vymezili výše.



Klasifikace dle přístupu (lektor/účastník) – Buckley a Caple (Buckley–Caple, 2004, s. 168):

- A. Metody založené na lektorovi (Ty jsou nejlépe popsány v podmínkách vzdělávací akce – ta je strukturována lektorem, který vede studující pomocí řady lekcí, cvičení atd. k dosažení řady cílů – tempo, taktika, sekvence atd. jsou dány a řízeny lektorem.)
- B. Metody založené na účastníkovi vzdělávací akce (Tyto metody umísťují břemeno odpovědnosti za učení na studujícího, ten je pak zapojen mnohem více než u metod založených na lektorovi do nastavení tempa, sekvencí, výběru materiálů a obecného řízení učení, lektor zde pracuje více jako zdroj nebo manažer zdrojů, k němuž je účastník vzdělávací akce schopen se přiblížit.)

Klasifikace dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky (Mužík, 1998, s. 150):

- A. Metody teoretické (mimo pracoviště)
- B. Metody teoreticko-praktické (mimo pracoviště)
- C. Metody praktické (na pracovním místě)

Klasifikace dle míry participace účastníka (Belcourt–Wright, 1998, s. 125):

- PASIVNÍ**
- přednáška
 - modelování chování
 - výuka založená na využití techniky (videokonference, multimediální výuka)
 - výuka pomocí případových studií
 - hry a simulace
 - hraní rolí
 - skupinová diskuse (skupiny vedené školitelem, skupiny rovnocenných partnerů, skupiny podporované technickými prostředky)
 - akční učení
 - výcvik na pracovišti
- ↓ **AKTIVNÍ**

Klasifikace dle typu výuky (Maňák–Švec, 2003):

- A. Klasické výukové metody
 - a. Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
 - b. Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
 - c. Metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, experimentování, produkční metody)
- B. Aktivizující výukové metody
 - a. Metody diskusní
 - b. Metody heuristické, řešení problémů
 - c. Metody situační
 - d. Metody inscenační
 - e. Didaktické hry
- C. Komplexní výukové metody
 - a. Frontální výuka
 - b. Skupinová a kooperativní výuka

- c. Partnerská výuka
- d. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce účastníků vzdělávací akce
- e. Kritické myšlení
- f. Brainstorming
- g. Projektová výuka
- h. Výuka dramatem
- i. Otevřené učení
- j. Učení v životních situacích
- k. Televizní výuka
- l. Výuka podporovaná počítačem
- m. Sugestopedie a superlearning
- n. Hypnopedie

Klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení (Barták, 2008, s. 38):

- A. Metody zaměřené na transfer, předání vědomostí, dovedností a návyků (přednáška, seminář, dialogické metody, problémové metody atd.)
- B. Metody zaměřené na facilitaci – lektor spíše podporuje učební aktivity účastníka vzdělávací akce (instruktáž, koučink, workshop, open space)

Klasifikace dle intenzity inovace obsahu vyučování – obsahuje odstupňování míry inovace probíraného (Barták, 2008, s. 39):

- A. Stupeň 0–3 (přednáška, seminář, cvičení)
- B. Stupeň 3–5 (problémové, situační a inscenační metody)
- C. Stupeň 5–7 (brainstorming, Phillips 66, Gordonova metoda, metoda cílených otázek, morfologická metoda, metoda strategických a řídicích her atd.)

Klasifikace metod firemního vzdělávání dle místa vzdělávání (Koubek, 1995, s. 221):

- A. Metody používané ke vzdělávání **na pracovišti** – na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních úkolů (instruktáž, koučování, mentoring, counselling, stínování, zdvojení, shadowing, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady atd.)
- B. Metody používané ke vzdělávání **mimo pracoviště** (přednáška, přednáška spojená s diskusí, seminář, workshop, skupinová diskuse, demonstrování, případové studie, simulace, hraní rolí, Assessment centre, Development centre, outdoor trénink atd.)

Klasifikace metod firemního vzdělávání dle činnosti (Plamínek cit. dle: Plamínek–Fišer 2005, s. 151):

Docela zajímavé a přehledné vymezení čtyř základních metod vzdělávání používaných v oblasti firemního vzdělávání nabízí Plamínek. Jde o vymezení metody dle kritérií řešení modelových či reálných situací a dle kritéria dovedností či znalostí. Metody se pak dělí do těchto čtyř oblastí:

- A. Trénink
- B. Koučování
- C. Školení
- D. Poradenství

Obrázek 22 Vymezení tréninku, koučování, školení a poradenství
(Plamínek cit. dle: Plamínek–Fišer, 2005, s. 151)



Klasifikace metod firemního vzdělávání dle fází a typů vzdělávacího procesu (Barták, 2008, s. 35; Malach, 2003, s. 8):

- Metody vstupní (Ice-breaking, metody analýzy obav a očekávání, metody vytváření týmů)
- Metody motivační/aktivizační (metoda společného cíle, motivační vyprávění, motivační rozhovor, motivační demonstrace, motivační poskytnutí zpětné vazby)
- Metody expoziční/seznamování s obsahy (přednáška, přednáška s diskusí, cvičení, seminář)
- Metody fixace a aplikace (diskusní metody, moderační metoda, problémové metody, případová studie, simulační metoda, hraní rolí, dramatizace, hry – manažerské, rozhodovací, ekonomické, projektové metody, brainstorming, Gordonova metoda, Phillips 66, brainwriting, metoda CNB, synektika, laterální myšlení, metoda Pro-Kontra, metoda černé skříňky)
- Metody samostatného sebeřízeného učení (studium literatury, učení se pomocí audio- a videopořadů atd.)
- Metody diagnostické – slouží k vyhodnocení kvality nově osvojených způsobností (test, zkouška, hodnocení výkonu pracovníka atd. – viz evaluace)

Představili jsme si několik kategorizací forem a metod vzdělávání. Jejich výčet současně představuje možné portfolio forem a metod využitelných v rámci přípravy a realizace vzdělávací akce. Cílem tohoto textu není představit každou metodu zvlášť, ale spíše vám dát k dispozici metody, které na základě znalosti kritérií pro volbu metod dokážete vhodně zvolit s ohledem na cíl a ostatní důležité charakteristiky dané vzdělávací akce. Na tutoriálu se přeci jen však budeme některým (nejčastěji využívaným) metodám věnovat podrobněji.



4.3 Speciální didaktické postupy

Speciální didaktické postupy

Někteří autoři pracují vedle forem a metod vzdělávání ještě i s termínem „technika vzdělávání“ či „speciální didaktické postupy ve vzdělávání“.

Řadu těchto speciálních didaktických postupů či technik jsme zmínili již výše v klasifikaci metod. Mezi speciální didaktické postupy bývají totiž řazeny např. tyto techniky (Mužík, 1998; Tuma, 1987):

- Brainstorming
- Gordonova metoda
- Metoda Phillips 66
- Brainwriting (metoda 6-3-5)
- Metoda CNB
- Delfská metoda
- Synektika
- Laterální myšlení
- Metoda Pro-Kontra
- Metoda černé skříňky
- Morfologické metody (mřížka myšlenek, morfologická skříňka)
- Altšullerova algoritmická metoda
- Myšlenkové mapy



Těchto speciálních didaktických, resp. kreativních technik existuje několik desítek. Některé si specifikujeme na tutoriálu. Další najdete v doplňující literatuře uvedené na konci této kapitoly.



Úkol:

S první zde uvedenou technikou – brainstorming – jste se již určitě setkali a znáte ji i z praktického využití.

Zkuste vymyslet alespoň 2 příklady zadání úkolu, který je možné řešit pomocí brainstormingu.

1.

.....

2.

.....

Tyto didaktické techniky či speciální didaktické postupy jsou tak využitelné v rámci různých (některých) metod a forem a jsou s nimi kombinovatelné – stále ale platí, že je třeba dodržet zásady a kritéria pro výběr spektra metod pro danou vzdělávací akci.

Výše uvedené speciální didaktické postupy bývají někdy z forem a metod vzdělávání vyčleňovány také proto, že slouží k rozvoji kreativity účastníků dané vzdělávací akce, resp. že při použití speciálních didaktických postupů musí být překonány alespoň některé mentální bariéry tvořivosti. Jde v podstatě o boj se setrvačností (Kol. autorů, 2001).

Kreativita

Kreativita je schopnost člověka být sám od sebe činný, tvořivě přijímat nové poznatky a být produktivní v duševní oblasti. Bez kreativity by řešení problémů, které vyžaduje více než pouhou reakci a naučené jednání, bylo zcela nemyslitelné (Mužík, 1998). Kreativita

vychází z určitých lidských vlastností. Člověk, který se vyznačuje vysokou kreativitou, projevuje obecně řadu vlastností, které nejsou jednostranně zaměřeny nebo koncentrovány:

- Je bystrý a duševně čilý, tzn. není omezen předsudky.
- Je otevřený a zvědavý, nezřídka dokonce plný touhy po objevování nových věcí.
- Snadno rozezná otevřené problémy (problémová sensibilita) a dovede je správně posoudit.
- Chopí-li se jednou nějakého problému, hned tak se ho nepustí, neboť se vyznačuje vytrvalostí, pevným postojem, pevnou vůlí a schopností prosazovat své myšlenky.
- V žádném případě však nelpí na určitém směru myšlení, poněvadž je schopen rozpoznat nesprávné cesty, zachovávat odstup a nespokojí se s prvním řešením, které se naskytne.
- Je schopen se nadchnout a v případě nutnosti na sebe také bere rizika.

Tyto vlastnosti rozvíjející kreativitu se ovšem zřídka objevují společně a v dokonalé podobě. U většiny lidí jsou však přítomné v latentní formě a lze je aktivovat určitými speciálními didaktickými postupy, nazývanými většinou jako kreativní techniky. U mnoha kreativních technik hraje podstatnou úlohu součinnost ve skupinách.

4.3.1 Mentální bariéry kreativního myšlení

Již jsme si uvedli, že kreativní techniky jsou nástrojem k odstranění mentálních bariér kreativního myšlení. **Mezi nejčastější mentální bariéry patří** (Vacek, 2001):

- Šablonování (uspořádání informací do určitých ustálených struktur).
- Bariéry vnímání (zabraňují vnímání problému nebo informací potřebných k jeho vyřešení – stereotypy, neschopnost izolování problému, neschopnost vidět problém z jiné strany apod.).
- Citové bariéry (mohou ovlivňovat schopnost vytváření nápadů a/nebo efektivně komunikovat s jinými – např. strach riskovat, hodnocení místo vytváření alternativ, nedostatečná motivace, nadměrná horlivost, potlačování představivosti a fantazie apod.).
- Kulturní bariéry, bariéry prostředí (např. tabu či formulace typu „fantazírují jenom blázni“, „řešení problému je vážná věc“, „hraní je pro děti“ atd.; tato bariéra stojí obvykle na domněnce, že pocity a intuice jsou nevhodné, že všechny problémy lze vyřešit racionálním myšlením, že je třeba se držet tradice – „Pokud to funguje, proč s tím něco dělat?“; spadá sem ale i obava z negativní kritiky, z reakcí kolegů atd.).
- Intelektuální bariéry (užití nepřiměřené intelektuální strategie – neschopnost zvolit k řešení problému úměrné prostředky, intelektuální imunita – věřím jen metodám, které sám používám, a mám pocit, že mé myšlenky jsou lepší než myšlenky druhých, nesprávné informace nebo nedostatek informací, nedostatečná schopnost zaznamenat nebo vyjádřit myšlenky).

Mentální bariéry kreativního myšlení

Pro zájemce o podrobnější informace:

Více informací k jednotlivým metodám vzdělávání naleznete např. v (bibliografické údaje k těmto zdrojům naleznete na konci tohoto textu v seznamu literatury):

- Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů.
- Barták, J.: Jak vzdělávat dospělé.
- Belcourt, M. – Wright, P. C.: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu.



- Clegg, B. – Birch, P.: *10 knih pro trénink v kostce. Výběr osvědčených technik a postupů pro úspěšný rozvoj manažera. 10 × 70 cvičení.*
- Evangelu, J. E. – Fridrich, O.: *111 her pro motivaci a rozvoj týmů..*
- Glegg, B. – Birch, P.: *Intenzivní kurz vedení lidí.*
- Glegg, B. – Birch, P.: *Teamwork, budování týmu a zvedání jeho výkonu.*
- Jarošová, E., a kol.: *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce.*
- Kazík, P.: *Rukověť dobrého lektora.*
- Koubek, J.: *Řízení lidských zdrojů.*
- Malach, J.: *Efektivní metody vzdělávání dospělých.*
- Maňák, J.: – Švec, V.: *Výukové metody.*
- Mužík, J.: *Androdidaktika.*
- Mužík, J.: *Andragogická didaktika.*
- Pasch, M., a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.*
- Prokopenko, J. – Kubr, M., a kol.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů.*
- Silberman, M. – Lawsonová, K.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování.*
- Sitná, D.: *Metody aktivního vyučování.*
- Svatoš, V. – Lebeda, P.: *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy.*
- Šoferová, J.: *Lektorské finty.*
- Tuma, M.: *Metódy výchovy a vzdelávania dospělých.*
- Žák, P.: *Kreativita a její rozvoj.*



Klíčová slova:

Didaktická forma, didaktická metoda, speciální didaktický postup, mentální bariéry kreativního myšlení.



Kontrolní otázky:

1. **Co jsou to didaktické formy a jaké didaktické formy rozlišujeme?**
2. **Co jsou to didaktické metody?**
3. **Jaká jsou kritéria pro volbu didaktických forem?**
4. **Jaká jsou kritéria pro volbu didaktických metod?**
5. **Co jsou to speciální didaktické postupy?**
6. **Uveďte a vysvětlete 2 bariéry kreativního myšlení.**



Shrnutí:

Didaktické formy představují určitý organizační rámec výuky neboli jinými slovy: relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor–účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika).

Při výběru konkrétní formy vzdělávání hraje roli kritérium didaktické a kritérium ekonomické.

Metoda je zjednodušeně řečeno postup k určitému cíli, je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek.

Mezi hlavní kritéria pro volbu metod vzdělávání tedy patří:

- Charakter učebních cílů

- Charakter obsahu výuky
- Charakter didaktické formy
- Předběžné znalosti o složení účastníků vzdělávací akce
- Stupeň aktivizace účastníků
- Fáze učebního procesu
- Rámcové podmínky
- Celková didaktická připravenost a schopnost lektora

Didaktické techniky či speciální didaktické postupy jsou využitelné v rámci různých (některých) metod a forem a jsou s nimi kombinovatelné – stále ale platí, že je třeba dodržet zásady a kritéria pro výběr spektra metod pro danou vzdělávací akci.

Výše uvedené speciální didaktické postupy bývají někdy z forem a metod vzdělávání vyčleňovány také proto, že slouží k rozvoji kreativity účastníků dané vzdělávací akce, resp. že při použití speciálních didaktických postupů musí být překonány alespoň některé mentální bariéry tvořivosti.

5 Prostředky didaktické techniky aneb pomocí čeho to do nich dostaneme?

Cíle Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete vědět, co jsou to didaktické pomůcky a prostředky didaktické techniky a k čemu ve vzdělávání dospělých slouží;
- budete schopni vymezit a charakterizovat didaktické prostředky, které slouží k vizualizaci ve vzdělávání;
- budete znát druhy tištěných studijních materiálů využívaných v prezenční formě;
- budete znát nároky kladené na podobu a tvorbu tištěných studijních materiálů využívaných v distančním vzdělávání;
- budete znát typy studijních materiálů nabízených prostřednictvím jiného média.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Jaká jsou kritéria pro volbu forem a metod vzdělávání.

5.1 Didaktické pomůcky

Didaktické pomůcky

Obecně pojem „didaktické pomůcky“ zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu a napomáhají tak dosažení cílů vzdělávání (Skalková, 1999, s. 232).

V praxi bývá někdy rozlišován termín didaktické pomůcky a didaktické prostředky, resp. prostředky didaktické techniky. Didaktické pomůcky a prostředky didaktické techniky plní **zprostředkující funkci** a jsou tedy dalším z kroků didaktické transformace, podílí se také na efektivnosti výuky.

Výběr a použití didaktických pomůcek je závislý na zvolené **formě vzdělávání** – prezenční, distanční, kombinované, na zvolené **metodě** a v neposlední řadě na **technickém vybavení a financích**.

Didaktické pomůcky zpřístupňují, prohlubují a rozšiřují informaci sdělovanou lektorem. Tuto úlohu může plnit záznam na flipchartu, diapozitiv, graf na fólii pro zpětný projektor, magnetofonová nahrávka, videozáznam a mnoho dalších pomůcek. Jsou **hmotnými nástroji** řízení a regulace procesu učení účastníků (Barták, 2003, s. 109).



Úkol:

Zkuste si – dříve, než přistoupíte k dalšímu textu – promyslet, jaké funkce mohou plnit didaktické pomůcky. Je to velmi jednoduché. Pokuste se přijít alespoň na dvě.

Didaktické pomůcky tak plní funkce (Barták, 2003, s. 109):

- informativní
- formativní a motivační
- instrumentální

Druhy didaktických pomůcek:

- skutečné předměty
- simulace skutečnosti
- modely
- zobrazení (statické, dynamické, bez zvuku, ozvučené, obraz, fotografie statická, film, video, televize, internet, intranet apod.)
- zvukové nahrávky
- dotykové pomůcky
- literární pomůcky – v podobě výukových materiálů – např. testy, diagramy, případové studie, kopie článků, výtahy z literatury, nástin zaměření a cílů kurzu, strategie a postupů, kopie přednášek, ankety pro hodnocení, návrhy na aplikace a interpretace, podněty k další samostatné práci atd.
- literární pomůcky doplňkové – neperiodické publikace (knihy, zejména odborné a popularizační, instruktážní brožury, manuály, přehledy), periodické publikace – časopisy, noviny, klasické i elektronické, virtuální), vyučovací programy
- speciální pomůcky

*Druhy
didaktických
pomůcek*

Výčet samozřejmě není vyčerpávající, zejména s vývojem technologií se neustále objevují nové technické možnosti a nové didaktické pomůcky.

**Význam didaktických pomůcek:**

Didaktické pomůcky (ve spojení s didaktickou technikou) napomáhají lektorovi v (Mužík, 1998; Skalková, 1999):

- demonstraci probíraného učiva,
- simulaci skutečnosti,
- navození bezprostředního dojmu (zejména v případě autentických předmětů) či dojmu zprostředkovaného,
- navození smyslového kontaktu, který usnadňuje pochopení,
- vytváření „společného jazyka“ s účastníky,
- posilování motivace účastníků (návyk vnímat spíše věci, zobrazení než abstraktní slova),
- umocňování pozornosti a aktivizace účastníků,
- překonávání útlumu u účastníků indisponovaných nebo nezvyklých učení,
- znázornění souvislostí (schémata...),
- shrnutí důležitých poznatků,
- zaznamenání příspěvků účastníků a výsledků práce ve skupinách,
- kategorizaci příspěvků a argumentů z diskuse.

Prostřednictvím didaktických pomůcek a prostředků se realizuje princip názornosti. Promyšlené využívání didaktických pomůcek a prostředků a především jejich účelné kombinování může vést k utváření multimediálního systému (Skalková, 1999, s. 233).

5.2 Prostředky didaktické techniky

Ty představují ve vztahu k učivu takové technické zařízení, které zprostředkuje účinnou prezentaci názorné pomůcky.

*Prostředky
didaktické
techniky*

Existují v podobě:

- zobrazujících ploch: flipchart, tabule, promítací plochy
- přístrojové techniky: demonstrační přístroje (zejména zpětný projektor), digitální projektory, přístroje na měření a počítání, pozorování, přístroje na záznam a reprodukci zvuku, obrazu, audiovizuální záznamová technika
- vyučovacích a testovacích strojů: trenažéry...
- automatizovaných učeben
- PC, CD a dalších nosičů vizuálních, audiovizuálních informací
- internetu, intranetu, prostředků virtuálního vzdělávání

Škála nabízených prostředků didaktické techniky se neustále obohacuje a lektor by měl znát nejen aktuální nabídku, technické parametry nových prostředků, ale hlavně možnosti jejich účinného didaktického využití (Barták, 2003, s. 111).

Volba didaktických pomůcek a prostředků:



Úkol:

A máme tu podobný úkol jako v části věnované metodám vzdělávání. Co ovlivňuje volbu didaktických pomůcek a prostředků? Zkuste vymyslet alespoň tři faktory:

1.
2.
3.

5.3 Vizualizace prostřednictvím didaktických pomůcek a prostředků didaktické techniky

Vizualizace Nevizuální abstraktní myšlenky mohou být prezentovány mnoha různými způsoby (viz např. „myšlenková mapa“).

Téměř 80 % informací, které lidé absorbují, přijímají zrakem. Tzn. značné snížení účinnosti přenosu informací ve chvíli, kdy zapomeneme používat vizuální informaci. Navíc zapomene-li posluchač využívat zrak (nebo není-li k tomu nucen), poskytuje mu to téměř vždy příležitost zabývat se jinou informací, která rozptyluje jeho pozornost (Prokopenko–Kubr, 1996, s. 351).

Mezi základní prostředky didaktické techniky, které napomáhají vizualizaci, patří (Mužík, 1998, s. 200):

- a) Zpětný projektor (s tím spojené různé druhy fólií)
- b) Nástěnné tabule (černá, bílá, zelená, speciální popisovače)
- c) Flipchart
- d) Nástěnná deska s možností přišpendlování
- e) Magnetická tabule
- f) Moderní prostředky vizualizace:

- Easy-Flip (Jde v podstatě o zásobník „elektrostatického papíru“, který je možné připevňovat na jakoukoli hladkou plochu – stěnu, dveře apod. Je skvělou pomůckou zejména při lektorské práci v prostorách, které nejsou potřebným způsobem vybaveny, a tehdy, je-li vzdělávací aktivita založena na práci ve skupinách a prezentacích výsledků práce těchto skupin.).
- Board Copier (Jde o tabuli opatřenou snímacím a reprodukcčním zařízením, které umožňuje plochu tabule zkopírovat na termopapír v rozměru A4.).
- LCD panely (Slouží k promítání dat z počítačů a různých dalších zdrojů – např. videa na větší plochu. Projekce probíhá pomocí zpětného projektoru.).
- Multimediální projektory – data-videoprojektory (Slouží ke stejnému účelu jako LCD panel, jsou však vybaveny vlastním optickým systémem, tzn. že není třeba zpětný projektor.).
- Vizualizéry (Jsou to zařízení snímající plochu optickým systémem, snímáný obraz je promítán na obrazovce či přes LCD panel nebo přes data-videoprojektor na velkou plochu.).
- Projekční plochy – plátna (Slouží ke kvalitní projekci z jakéhokoliv výše uvedeného typu přístroje).
- A řada dalších – vývoj a nabídka těchto pomůcek se rozšiřuje velice rychle.

Pro zájemce o podrobnější informace:

Více o podmínkách a způsobech využití výše uvedených didaktických prostředků, vč. nároků kladených na lektora při přípravě, naleznete v: Mužík, J.: *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha 1998, s. 197–217, nebo v: Prokopenko, J. – Kubr, M., a kol.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha 1996, s. 351–355, nebo v: Petty, G.: *Moderní vyučování*. 1. vyd. 1996, s. 271–290.



Úkol:

Pokuste se vymyslet alespoň 2 způsoby, jak předložit následující informace vizuálně:

Podíl lidských smyslů na procesu učení:

- Z toho, co přečteme, si uchováme 10 %.
- Z toho, co slyšíme, si uchováme 20 %.
- Z toho, co vidíme, si uchováme 30 %.
- Z toho, co slyšíme a vidíme, si uchováme 50 %.
- Z toho, co slyšíme a vidíme a říkáme, si uchováme 70 %.
- Z toho, co slyšíme, vidíme, říkáme a děláme, si uchováme 90 %.



5.4 Písemné/tištěné studijní materiály pro prezenční formu

Pořádat vzdělávací akci bez písemných materiálů pro účastníky je dnes téměř nemyslitelné. Sami účastníci často kurz nebo seminář, kde při jeho zahájení neobdrží písemné materiály, již předem považují za méně kvalitní nebo špatně připravený. Ve většině případů nelze, nebo není vhodné, použít obecně dostupných materiálů. Zejména v oblasti tzv. manažerského vzdělávání jsou originální písemné materiály spojené s osobou lektora, příp. značkou vzdělávací firmy, součástí image celé vzdělávací akce. Materiály pro účastníky kurzů mohou mít různou podobu. Jejich charakter ponejvíce závisí na cílech, obsahu, formách či metodách vzdělávací akce (viz předchozí části textu).

Tištěné materiály pro prezenční formu

V oblasti vzdělávání dospělých, a tedy i v rámci firemního vzdělávání se často v praxi používají (Mužík, 1998, s. 190):

- Skripta, studijní opory
- Sylaby, teze
- Scénáře
- Pracovní sešity, pracovní listy
- Zadání případových studií
- Manažerské hry
- a další



Nebudeme se nyní věnovat podrobnému popisu každého z uvedených materiálů. S většinou z nich jste se jistě již setkali a některým se budeme věnovat na tutoriálu.

5.4.1 Kritéria pro volbu tištěných studijních materiálů

Kritéria

Všechny výše uvedené typy materiálů pro účastníky vzdělávacích akcí jsou v podstatě široce použitelné. Pro každou vzdělávací akci bychom měli zvážit jejich roli, směřující k naplnění cílů akce. Materiály a pomůcky mají v různých oblastech svá slabá a silná místa. Znalost těchto výhod a nevýhod je předpokladem pro jejich správnou volbu a efektivní využití v dané vzdělávací akci. Mezi hlavní kritéria pro volbu konkrétního typu studijního materiálu patří (Mužík, 1998, s. 194):

1. Vazba na typ vzdělávací akce: tj. zda je daný text vhodný pro dlouhodobé studium, nebo pro krátkodobý kurz, určený pro výcvik apod.
2. Vazba na konkrétní vzdělávací akci: tzn. zda materiál lze využít bez účasti na akci, nebo nelze využít bez absolvování konkrétní vzdělávací akce.
3. Vazba na osobnost lektora: zda jde o univerzální materiál pro lektora, který má příslušné kvalifikační předpoklady, nebo naopak o materiál svázaný s osobností konkrétního lektora (autora materiálu).
4. Podpora aktivní práce účastníků (žádná, částečná, maximální).
5. Náročnost obsahové a metodické přípravy (nízká, průměrná, vysoká).
6. Náročnost technického zpracování (nízká, průměrná, vysoká).
7. Rozsah materiálů.
8. Retrospekce.
9. Náročnost na čas z hlediska použití ve výuce (malá, střední, velká).

5.5 Tištěné studijní materiály pro distanční, korespondenční, kombinovanou formu

Tištěné materiály pro distanční formu

Doposud jsme mluvili o materiálech pro vzdělávací akce, kde se předpokládá osobní, přímý kontakt lektora a účastníků. Ať už je materiál shrnutím, nebo doplňkem živého slova lektora (přednáška) nebo lektor vystupuje jako moderátor (případové studie, manažerské hry), vždy je osobně přítomen a má možnost upřesnit, vysvětlit, zkorigovat, ev. kouzlem osobnosti zastříť případné nedostatky pracovních či studijních materiálů.

S jistým zjednodušením lze říci, že podstata **denního (prezenčního) studia** spočívá v bezprostředním kontaktu studenta s vyučujícím (přednáška, seminář, cvičení). Přednášku, seminář nebo cvičení by vždy měly tvořit (spolu s osobností učitele) dva základní faktory:

Logická struktura	Atmosféra ve třídě, skupině, gesta, mimika
------------------------------	---

Podstata **distančního / kombinovaného / korespondenčního vzdělávání spočívá v práci se studijním materiálem**. Ten však musí zahrnovat rovněž tyto dvě složky. Následující tabulka nám ukazuje prvky, které nám pomohou k tomu, aby měl studijní materiál logickou strukturu, a které nám alespoň částečně nahradí atmosféru vznikající ve skupině a v interakci studujícího a vyučujícího.

Logická struktura	Atmosféra
úvod, výkladová část, závěr	styl psaní
schémata a přehledy	typografická podoba textu
příklady	
ilustrace	
	prvky zajišťující aktivitu studenta (otázky, úkoly, testy, klíč)

Po celou dobu tvorby studijního materiálu určeného pro distanční studium musíme brát v úvahu fakt, že student distančního studia je v jistém osamocení od lektora a ostatních studujících. Proto musí být studijní materiál zpracován tak, aby byl studujícím **pochopen „na první pokus“** a aby se studující **snadno orientoval v učebním postupu, který je mu doporučen**. Studijní materiál musí mít **vysokou odbornou úroveň**, musí však být také **srozumitelný, dobře čitelný a přitažlivý**.

Podrobná charakteristika všech požadavků kladených na podobu studijního materiálu určeného pro distanční (event. kombinovanou) formu studia by zdaleka přesáhla rámeček a rozsah tohoto textu.



Úkol:

Nicméně základní charakteristiku znáte – pokuste se na základě studijních textů, které máte k dispozici v rámci svého studia, identifikovat hlavní prvky, které pomáhají zajistit výše uvedené podmínky tvorby studijního textu.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5.6 Studijní materiály nabízené prostřednictvím jiného média



Úkol:

Zde jde o jiné než tištěné studijní materiály. Určitě pro vás bude naprosto jednoduché uvést příklad tří takových materiálů:

.....

.....

.....

Studijní materiály prostřednictvím jiného média

Obecně můžeme tyto studijní materiály rozdělit do tří skupin (Prokopenko–Kubr, 1996; Mužík, 1998):

- Síť – lokální počítačové sítě, intranet, on-line knihovny a další zdroje informací, e-mail, videokonference v distančním a podnikovém vzdělávání.
- Multimédia – spojují různé formy uložení dat – video, animace, hypertext aj. na různých nosičích – např. CD, DVD. Je třeba si však uvědomit, že „multimédia“ obecně mohou znamenat téměř cokoliv. „Křída a řeč“ jsou multimédia, stejně jako přednáška s diapozitivy a projektory.
- Mobilní prostředky a přístupy – např. zapůjčování notebooků pro práci doma, m-learning atd.

Konkrétně se může jednat např. o:

- Vzdělávání prostřednictvím počítače (počítačem podporované učení a počítačem řízené učení).
- Využití kamery a výukových filmů či jiných multimediálních programů ve vzdělávání, využití videa a DVD – mezi funkce videa/DVD v praktickém rozvoji lidských zdrojů ve firmě může patřit např. (Bečvářová–Petráková, 2007):
 - Know-how, nosič firemní kultury,
 - Icebreak, odlehčení,
 - Lepší koncentrace a interakce s trenérem,
 - Motivace ke změnám, k rozvoji,
 - Konkretizace probíraných témat,

- Zvyšování efektivity školení,
- Opakování (mezi kurzy).
- Využití internetu jako prostředku vzdělávání.
- Audio-, video-konference atd.

Pro zájemce o podrobnější informace:

Podrobnější informace ke způsobům, kritériím a požadavkům na využití jiných než tištěných médií ve vzdělávacím procesu najdete např. v: Prokopenko, J. – Kubr, M., a kol.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. 1. vyd. Praha 1996, s. 362–374.



Úkol:

Vyberte si dva typy studijních materiálů nabízených prostřednictvím jiného média, než je tištěný text, a zkuste u nich uvést výhody a nevýhody či rizika použití ve vzdělávacím procesu:



.....

.....

.....

.....

Výbornou pomůckou při projektování vzdělávací akce, a tudíž i návrhu potřebných pomůcek a prostředků didaktické techniky je tzv. „Help list pomůcek“. Příklad jeho podoby si ukážeme na tutoriálu.



Klíčová slova:

Didaktické pomůcky, prostředky didaktické techniky, vizualizace, studijní materiál pro prezenční formu, studijní materiál pro distanční formu, vzdělávání prostřednictvím počítače.



Kontrolní otázky:

1. Co jsou to didaktické pomůcky a prostředky didaktické techniky a k čemu slouží?
2. Jakou roli má ve vzdělávání dospělých vizualizace a jaké jsou základní prostředky didaktické techniky, které napomáhají vizualizaci?
3. Jaké znáte typy tištěných studijních materiálů pro prezenční formu a jaká jsou kritéria pro jejich volbu?
4. Jaká jsou základní pravidla pro tvorbu tištěných studijních materiálů určených pro distanční formu?
5. Jaké znáte typy studijních materiálů nabízených prostřednictvím jiného média (než tištěné)?





Shrnutí:

Obečně pojem „didaktické pomůcky“ zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu a napomáhají tak dosažení cílů vzdělávání. Didaktické pomůcky a prostředky didaktické techniky plní zprostředkující funkci a jsou tedy dalším z kroků didaktické transformace, podílí se také na efektivnosti výuky.

Výběr a použití didaktických pomůcek je závislý na zvolené formě vzdělávání – prezenční, distanční, kombinované, na zvolené metodě a v neposlední řadě na technickém vybavení a financích. Didaktické pomůcky tak plní funkci informativní, formativní, motivační a instrumentální.

6 Předkalkulace a konečné vyúčtování vzdělávací akce *aneb kolik to bude stát a kolik na tom vyděláme?*

Studijní cíle

Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete vědět, jaký význam má předkalkulace ve vzdělávání dospělých;
- budete schopni vymezit hlavní kategorie nákladů ve vzdělávání dospělých;
- budete vědět, jak určit cenu kurzu a minimální počet účastníků;
- budete znát možnosti snižování nákladů na vzdělávací akci;
- budete vědět, jak se dělá konečné vyúčtování vzdělávací akce.

Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co vše ovlivňuje podobu vzdělávací akce.



6.1 Význam předkalkulace a konečného vyúčtování

Nezbytnou součástí projektování vzdělávací akce je i ekonomický projekt, chcete-li předkalkulace. Konečné vyúčtování je pak součástí zjišťování ekonomické efektivity dané vzdělávací akce. Provádění kalkulace je složitý a časově náročný úkol, kterému se mnoho specialistů zabývajících se vzděláváním tradičně vyhýbá. Důvodů je mnoho, někteří manažeři jsou skeptičtí k teoretickým základům kalkulací, jiní tvrdí, že přínosy vzdělávání pracovníků ve firmě není možné vždy kvantifikovat. Na druhou stranu jsou ale personalisté či pracovníci oddělení rozvoje zaměstnanců ve firmě často nuceni předkládat ekonomické výsledky své činnosti a vyčíslovat pozitivní dopady realizovaných vzdělávacích akcí – to je často také základní argument při sestavování rozpočtu firmy a určování jeho podílu pro vzdělávání zaměstnanců.

V širším smyslu je kalkulace **propoččet ekonomické výhodnosti jakékoliv činnosti jako takové v rámci firmy nebo jiné instituce**. Jde zároveň o podklad pro rozhodnutí, zda činnost provozovat, v jakém rozsahu a s jakými prostředky, případně zda se příslušné činnosti účastnit. Tento propoččet tedy zahrnuje (Mužík, 2000, s. 74):

1. Výši aktiv (objem prostředků nezbytných pro realizaci činnosti – vybavení, zásoby materiálu a peněz v hotovosti nebo na kontě).
2. Výši pasiv (výši vložených nebo získaných finančních zdrojů – dotace, úvěry, různé příspěvky).
3. Výnosy a náklady za určité období.

Výše aktiv a pasiv se zjišťuje a plánuje obvykle za firmu nebo instituci jako celek, výnosy a náklady je však možné a vhodné vázat i na dílčí činnosti.

V užším smyslu je kalkulace **propočít ekonomické výhodnosti vybrané jednotky činnosti** – tzv. kalkulační jednice. U výrobní činnosti je stanovení kalkulační jednice poměrně snadné – jde o výrobek nebo skupinu výrobků jako výstup této činnosti. Pokud jde o vzdělávací činnosti, jejím výstupem jsou vlastně „poučení“ účastníci kurzů, tj. ti, kteří se vzdělávají. Už jsme si ale zmínili, že toto je však velmi obtížné vyčíslit v ekonomickém smyslu. Příliš často totiž přímé výsledky školení nelze měřit a nesprávné kalkulace způsobí nedůvěru. I když návrh na uspořádání školení projde rozpočtovým řízením, stává se, že mnoho dobrých programů, které vyhovují profesionálním kritériím, nemá hmatatelné výsledky. Kalkulace tohoto druhu výukové aktivity může být extrémně náročná a stejně obtížné může být přesvědčit management o tom, aby ji podporoval. Existuje příliš mnoho složitých proměnných, jejichž vzájemné účinky mohou vést k potlačení přínosů výcviku (Belcourt–Wright, 1998, s. 158).



Cílem této kapitoly není podat přesný návod na kalkulaci vzdělávací akce. To dost dobře není v rámci tohoto textu možné – kalkulace se vždy řídí interními ekonomickými předpisy a směrnici zadavatele či realizátora. Na tomto místě si proto jen představíme druhy nákladů, které mohou vstupovat do rozpočtu na danou vzdělávací akci. Konkrétní rozpočet a také soupis položek v něm se pak vždy musí odvíjet od vnitřních ekonomických pravidel a od charakteru dané vzdělávací akce.



Úkol:

Zkuste přijít alespoň na 3 proměnné, které mohou ovlivnit finanční přínos vzdělávací akce (a je v tuto chvíli jedno, zda pozitivním, či negativním směrem).

- 1
- 2
- 3

6.2 Druhy nákladů

Druhy nákladů

Nejdůležitější věcí, kterou je třeba si při kalkulování výcvikového programu pamatovat, je **nevynechat některou položku**, která je velmi důležitá pro proces investičního rozhodování, jako je pronájem zařízení pro danou vzdělávací akci či příprava a tisk studijních materiálů atd. Všechny aktivity nutné pro realizaci dané vzdělávací akce musí být vyjádřeny v nákladech. Jistou pomůckou nám tudíž může být i výše uvedený přehled činností nutných k zajištění dané vzdělávací akce (viz časový plán v kap. 7) – v podstatě každá z nich by se měla nějak odrazit i v rozpočtu dané vzdělávací akce.

Obecně můžeme náklady na vzdělávací akci rozdělit na dvě kategorie (Prokopenko–Kubr, 1996, s. 156):

Fixní náklady

1. Náklady na vzdělávací program

- náklady na lektory (mzdy, cestovné, ubytování)
- náklady na realizační tým (sekretariát, specialisty na audiovizuální techniku, překladatele, tiskárnu atd.)
- poplatky za výuku, hrazené jiným institucím
- nájemné za prostory pro výuku a za zařízení
- parkoviště, poštovné, telefonní poplatky atd.

Tomuto typu nákladů se také říká **tzv. fixní náklady**. Jsou to položky, které se obvykle nemění podle počtu účastníků a jsou tedy pevně dané pro realizaci konkrétní vzdělávací akce (částka pro lektora za hodinu je stejná, je-li ve skupině 8 nebo 15 účastníků).

2. Náklady na účastníky

- přeprava do místa konání a místní přeprava
- náklady na přepravu při exkurzích a studijních cestách
- diety a cestovné (přídavky při služebních cestách a zvláštní výdaje)
- stravování a ubytování (pokud nejsou propláceny diety a cestovné)
- finanční náhrady za knihy
- společenské události a recepce
- některé firmy rovněž do nákladů na účastníky započítávají hodnotu ušlé pracovní doby zaměstnanců

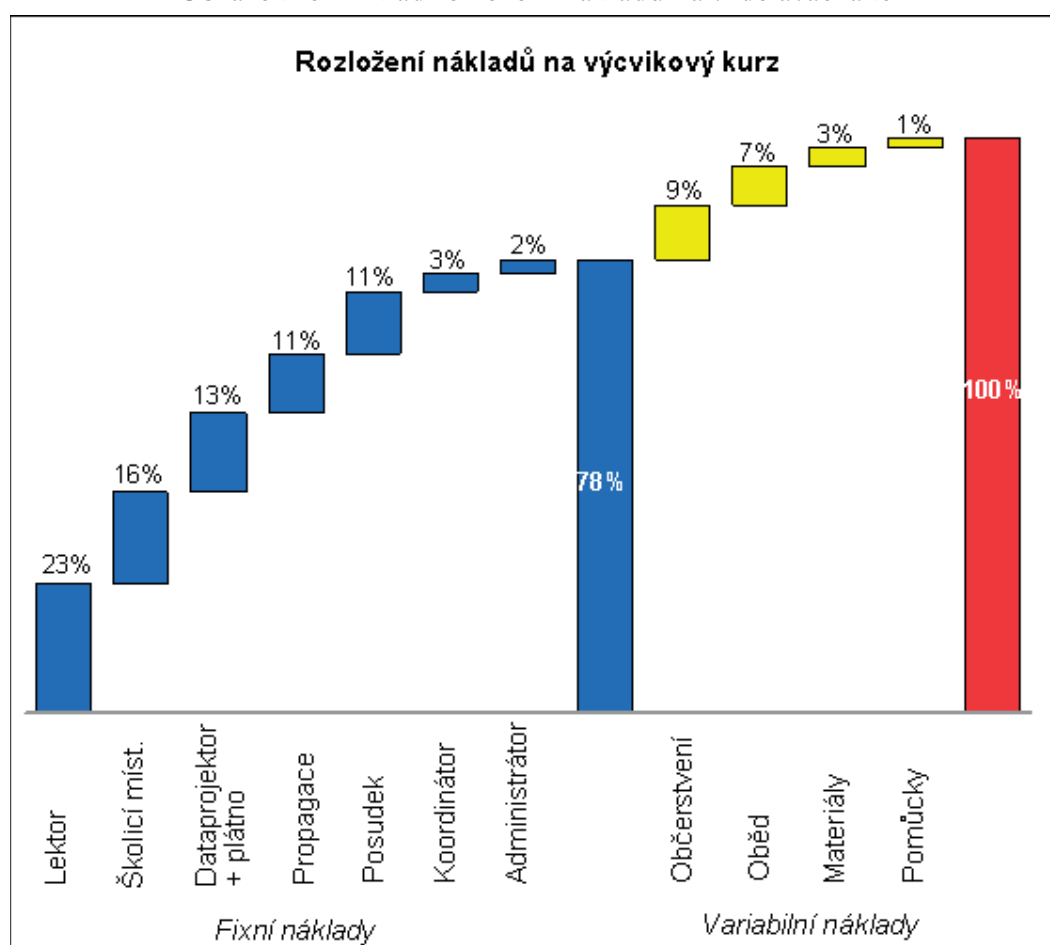
*Variabilní
náklady*

Této skupině nákladů se často říká **variabilní náklady** – jsou to náklady, které se mění podle počtu účastníků (náklady na kopírování a tisk studijních materiálů jsou jiné, je-li ve skupině 8 nebo 15 účastníků).

Rozložení nákladů na danou vzdělávací akci pak může vypadat např. následovně:

*Rozložení
nákladů*

Obrázek 23 Příklad rozložení nákladů na vzdělávací akci



V některých firmách se do kalkulace dané vzdělávací akce zahrnují pouze tzv. přímé náklady (tisk materiálů, platba lektorovi – je-li externí atd.). Nepřímé náklady (náklady spojené se zajištěním prostor – jsou-li podnikové, odměny organizátorům a projektovému týmu atd.) jsou pak zahrnuty do celkové režie. Kombinováním přímých a nepřímých nákladů je možné dosáhnout úplnější analýzy skutečných nákladů, které dané firmě vznikly. To, co jsou přijatelné (uznatelné a započitatelné) náklady, závisí na druhu vzdělávací akce, která má být realizována, a také na vnitřních ekonomických pravidlech dané firmy.

V rámci předkalkulace může také ještě dojít ke zvažování alternativ (ať už z nařízení vedoucího, z vašeho popudu či z praktických ekonomických důsledků). Za tímto účelem se zpravidla pracuje se stejným formulářem jako pro základní předkalkulaci (tzn. název položky a kalkulovaná cena) doplněným ještě o sloupec „alternativa 2“ – tak je možné přistoupit k okamžitému porovnání nákladů např. mezi vzdělávací akcí připravovanou zaměstnanci firmy a vzdělávací akcí připravovanou externím dodavatelem (viz outsourcing).

Výsledkem předkalkulace je **odhad čistého přínosu**. Odhad čistého přínosu nebo návratnosti investic je pro pracovníky rozvoje lidských zdrojů jedním z nejobtížnějších úkolů. To, jakým způsobem je přínos počítán, závisí na charakteru dané vzdělávací akce, na potřebách managementu a na údajích, které jsou k dispozici (Belcourt–Wright, 1998, s. 168).

Kalkulační vzorec

Je třeba také ještě zmínit, že v některých institucích se náklady na vzdělávací akci propočítávají dle předem stanoveného **kalkulačního vzorce**. Firma má například určeno, že maximálně 40 % veškerých nákladů může být použito na mzdy a odvody daní a pojištění, 19 % na režijní náklady, 13 % na materiál, minimálně 14 % musí tvořit zisk atd. Je však třeba říci, že v komerčním prostředí je existence takto předem stanoveného kalkulačního vzorce značně neekonomická a neefektivní vzhledem ke konkurenčnímu boji s ostatními firmami na trhu a vzhledem k rozmanitosti pořádaných vzdělávacích akcí.

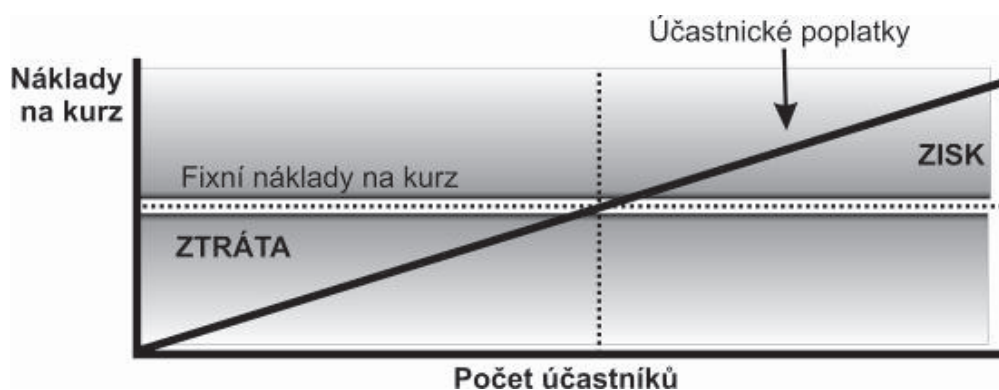
6.3 Stanovení výše nákladů a systém snižování nákladů

Systém snižování nákladů

Ke stanovení výše nákladů se mohou využívat databáze, které mohou být použity pro měření vývoje vzhledem k dosahování cílů organizace. Představují tak jednu z nejdůležitějších částí rozpočtového systému. V případě, že ve firmě realizujete pravidelně vzdělávací akce, můžete pracovat s databází spolupracujících institucí, vč. jejich ceníku, event. můžete mít uzavřené smlouvy s některými dodavateli atd.

Se stanovením ceny kurzu souvisí také otázka, zda se vzdělávací akce budou účastnit pracovníci určením vedením firmy, či zda půjde o platící účastníky. S tím souvisí problematika stanovení minimálního nutného počtu uchazečů pro zachování ekonomické efektivity kurzu. Kurz se stává ekonomicky efektivním v okamžiku, kdy je překročen počet účastníků, jejichž účastnické poplatky pokryjí fixní náklady kurzu (viz rozdělení nákladů výše). Hovoří se o tzv. „bodu zvratu fixních nákladů a účastnických poplatků“ (Prokopenko–Kubr, 1996, s. 163).

Obrázek 24 Bod zvratu fixních nákladů a účastnické poplatky



Systém snižování nákladů

I v případě (nebo možná právě proto), že zpracujete precizní a podrobný rozpočet dané vzdělávací akce, vč. všech nákladů, které je třeba zakalkulovat do rozpočtu, se může stát, že náklady převyšují částku, která je pro vás, resp. pro vedení firmy či pro samotné účastníky únosná.

Úkol:

Než se dostanete k dalšímu textu, pokuste se navrhnout alespoň 3 možnosti, jak můžeme snížit náklady na danou vzdělávací akci.



.....

.....

.....

.....

Belcourtová s Wrightem (1998, s. 173) uvádějí následující možnosti, resp. oblasti snižování nákladů na vzdělávání ve firmě:

a) Závazek firmy:

- usilujte o realizaci výcvikových programů ve firmě nebo o výcvik na pracovišti, abyste snížili závislost na vnějších konzultantech, „prestižních“ školitelích a na realizaci školení mimo firmu.

b) Náklady za lektora:

- kdykoliv je to možné, využívejte zaměstnanců a lektorů vlastní firmy;
- v případech, kdy jeden instruktor bude stačit, využívejte jen jednoho;
- snižte náklady na přípravu opakovaným používáním standardních modulů (viz výše – modulové uspořádání studijního plánu) a využíváním diskuse účastníků kurzu;
- snižte dobu potřebnou na cestování mimo pracoviště;
- zvažte možnost výcviku pomocí technických prostředků (prvotní náklady např. na pořízení e-learningového prostředí mohou následně snížit náklady na některý typ vzdělávacích akcí);

- archivujte všechny důležité studijní materiály pro možnost pozdějšího využití v dalších vzdělávacích kurzech.

c) Náklady na materiál:

- opakovaně používejte stejných materiálů (pokud to charakter vzdělávací akce umožňuje);
- nechte klienta/firmu vytisknout papíry, poskytnout složky atd.;
- adaptujte komerčně dostupné materiály – v případě, že nemáte finance na tvorbu vlastních připravených na míru.

e) Náklady za vedení kurzu:

- pro administrativní podporu používejte zaměstnanců firmy;
- jako manažera dané vzdělávací akce využijte lektora/instruktora/školitele či interní pracovníky firmy.

f) Náklady na účastníky vzdělávací akce:

- snižte cestovní náklady a náklady na ubytování a stravu organizováním krátkých kurzů ve firmě;
- snižte náklady spojené s nepřítomností zaměstnanců na pracovišti na minimum;
- poradte se se školenými o potřebě školení – neposílejte zaměstnance na kurzy automaticky nebo tak, aby se všichni prostřídali za „odměnu“.

g) Náklady na ubytování:

- snižte „viditelné“ náklady na ubytování využitím rezidenčního ubytování klienta/firmy;
- aby se snížily náklady na ubytování přes noc, využívejte kratších kurzů;
- využívejte zařízení místní vysoké nebo střední školy.

Při sestavování konkrétního rozpočtu vzdělávání je vhodné vázat jej na plán vzdělávání. Pak je možné postupovat tímto způsobem (Rais, 2004):

A. Pracujte s úrovněmi potřeb vzdělávání, např.:

- Firemní úroveň
- Skupinová/profesní úroveň
- Individuální úroveň

B. Stanovte priority (které typy vzdělávání budete realizovat), např.:

- A – povinné, zákonné, nutné pro fungování organizace
- B – důležité pro rozvoj a pro další vývoj organizace
- C – „nice to have“, spíše motivační

C. Počítejte s rezervami (plánovaná vs. nenaplánovaná část)

E. Pracujte ve variantách

F. Připravte si argumentaci pro vedení

G. Definujte přínosy a rizika jednotlivých variant plánu

6.4 Konečné vyúčtování vzdělávací akce

Konečné vyúčtování

Pro konečné vyúčtování vzdělávací akce je nejvhodnější zachovat schéma z předkalkulace (viz výše) a vedle jednotlivých položek zařadit sloupec „rozpočet“ či „předkalkulace“, kde uvedeme plánované částky, a vedle něj zařadit sloupec „skutečnost“ či „platba“, kde uvedeme skutečně odvedené či přijaté částky. Tím se ihned dopracujeme částky znamenající úsporu, nebo naopak přečerpání finančních prostředků dle jednotlivých položek. V případě, že vybíráme kurzovné, pak ještě v rámci konečného vyúčtování odečteme výdaje od příjmů a následně vykážeme dle výsledku buď zisk, nebo ztrátu.

Na tutoriálu si ukážeme konkrétní příklady předkalkulace i možnosti snižování nákladů, vč. výpočtu bodu zvratu fixních nákladů.



Klíčová slova:

Předkalkulace, konečné vyúčtování, náklady na vzdělávací program, náklady na účastníky, bod zvratu fixních nákladů, systém snižování nákladů.



Kontrolní otázky:

1. Jaké 2 hlavní kategorie nákladů na vzdělávací akci rozlišujeme?
2. Co je to „bod zvratu fixních nákladů“?
3. Jaké jsou možnosti (alespoň 4) snižování nákladů na vzdělávání?
4. Jakým způsobem se dělá konečné vyúčtování vzdělávací akce?



Shrnutí:

Nejdůležitější věcí, kterou je třeba si při kalkulování výcvikového programu pamatovat, je nevynechat některou položku. Všechny aktivity nutné pro realizaci dané vzdělávací akce musí být vyjádřeny v nákladech. Obecně můžeme náklady na vzdělávací akci rozdělit na dvě kategorie: náklady na vzdělávací program (tzv. fixní náklady) a náklady na účastníky (tzv. variabilní náklady).

Pro konečné vyúčtování vzdělávací akce je nejvhodnější zachovat schéma z předkalkulace a vedle jednotlivých položek zařadit sloupec „rozpočet“ či „předkalkulace“, kde uvedeme plánované částky, a vedle něj zařadit sloupec „skutečnost“ či „platba“, kde uvedeme skutečně odvedené či přijaté částky.



7 Realizace vzdělávací akce aneb co je třeba připravit?

Cíle Studijní cíle

Po prostudování této kapitoly:

- budete vědět, co spadá do oblasti realizace vzdělávání;
- dokážete zvolit vhodný nástroj pro plánování organizačního zabezpečení vzdělávací akce;
- budete vědět, jaké jsou možnosti využití časového a místního plánu, algoritmu organizačního zabezpečení a Ganttova diagramu.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co může ovlivnit organizační zabezpečení vzdělávací akce.



Nacházíme se nyní v situaci, kdy z oblasti plánování vzdělávání, resp. z projektu vzdělávací akce přecházíme do realizační fáze. I ta však obsahuje kroky, které bychom měli řešit už při tvorbě projektu dané vzdělávací akce (organizační zabezpečení dané vzdělávací akce, kalkulace nákladů, návrh evaluace atd.).

7.1 Realizace vzdělávací akce

Realizace

Do fáze realizace vstupuje několik nezbytných faktorů, které ovlivňují podstatným způsobem podobu realizace dané vzdělávací akce. Jsou to především (Vodák–Kucharčíková, 2007, s. 83):

- Cíle
- Program
- Motivace
- Metody
- Účastníci
- Lektori

K těmto hlavním prvkům je nezbytné připočítat ještě organizační a finanční zabezpečení celé vzdělávací akce, které se prolíná všemi fázemi realizace, tj. fází (Hroník, 2007, s. 162):

- 1) Přípravy: Máme již připraven projekt vzdělávací akce, je však třeba připravit vše k tomu, aby tento projekt a všechny kroky v něm (viz předcházející části tohoto textu) mohl být realizován. Je potřeba připravit lektora, učební materiály a pomůcky. Je třeba připravit také účastníky a celou akci organizačně zajistit.
- 2) Vlastní realizace: Tato fáze začíná příjezdem lektora na místo konání. Zahrnuje v sobě zahájení, monitorování dění a průběhu, příp. řešení nenadálých situací atd.
- 3) Transferu: Již v rámci plánování či designování vzdělávací akce jsou navrženy aktivity, které budou následovat po skončení kurzu. Do fáze „transferu“ spadají i první

dny po kurzu, kdy je třeba např. zpracovat to, co bývá nazýváno „databankou know-how“ (tj. souborem nejruznějších poznatků, které vznikají během kurzu a které je třeba zachytit, event. zpracovat pak třeba do závěrečné zprávy atd.). Součástí této fáze může být i zpracování fotodokumentace z kurzu, videozáznamů atd. Bezprostředně po skončení vzdělávací akce by měla být většina absolventů motivována k tomu, aby si získané znalosti a dovednosti ověřili a vyzkoušeli v praxi. Tato část transferu je v praxi firemního vzdělávání v kompetenci především nadřízených pracovníků.

Je důležité ještě v tuto chvíli připomenout, že samostatnou součástí pak představuje zpětná vazba a vyhodnocení vzdělávací akce, což bude předmětem následující kapitoly.



Z výše uvedeného do značné míry vyplývá, že jediná obecná pravidla pro realizaci vzdělávacích akcí spočívají v tom, že kurzy je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhají podle plánu a podle schváleného rozpočtu. Kromě toho by se každé vzdělávání mělo po ukončení, event. i v průběhu vyhodnocovat, aby se prověřilo, do jaké míry přineslo požadované výsledky (Armstrong, 2002, s. 507).

7.2 Organizace a logistika vzdělávací akce

Téměř každý, kdo kdy realizoval jakoukoliv vzdělávací akci, vám řekne, že 90 % úspěšnosti vzdělávací akce stojí především na její organizaci, na jejím organizačním zajištění. Zjednodušeně řečeno organizační zajištění dané vzdělávací akce znamená nezapomenout na žádnou z činností po celou dobu přípravy, realizace i evaluace dané vzdělávací akce, mít jednoznačně stanovenou odpovědnost za dané činnosti a nastavené mechanismy kontroly tak, aby bylo zřejmé, zda, kdy, jak a kým je daná činnost zajištěná.



Organizace vzdělávací akce se skutečně vztahuje úplně na všechny části přípravy, tzn. plánování, realizace, transfer i vyhodnocení vzdělávací akce, a zahrnuje v sobě velké množství činností nezbytných pro úspěšnou realizaci dané vzdělávací akce. Ve výčtu jen některých z nich (liší se vždy dle charakteru konkrétní vzdělávací akce, zadavatele a pořádatelů instituce) můžeme uvést např.:

Organizace

- Zajištění propagačních aktivit
- Uzavírání smluv s lektory, s autory studijních textů
- Evidence účastníků vzdělávací akce
- Zajištění informovanosti účastníků vzdělávací akce
- Příprava harmonogramu vzdělávací akce
- Zajištění tisku a kopírování studijních materiálů
- Zajištění prostor pro vzdělávací akci
- Zajištění technického zázemí pro vzdělávací akci dle požadavků lektorů
- Zajištění případných potřebných pomůcek pro účastníky
- Příp. zajištění dopravy či stravování během dané vzdělávací akce
- Evidence a platby lektorům, event. dalším členům projektového týmu
- Evidence výstupů dané vzdělávací akce
- Zpracování evaluace
- Příp. příprava certifikace
- Zpracování podkladů pro závěrečnou zprávu
- Zpracování účetní bilance

- Zajištění společenské a oddechové prostory (event. dalších služeb spojených s charakterem dané vzdělávací akce)

Chceme-li se vyhnout improvizacím na poslední chvíli a konfliktům, které by mohly narušit hladký průběh dané vzdělávací akce, doporučuje se používat nástroje usnadňující přehled organizačního zabezpečení dané vzdělávací akce (tzv. časový a místní plán, Ganttův diagram, algoritmus atd.), podle kterých sledujeme plnění jednotlivých kroků nezbytných k zabezpečení, organizaci a realizaci vzdělávací akce.

Nástroje

Existuje řada komerčně dostupných nástrojů k přehledné evidenci organizačního zabezpečení. Z pochopitelných důvodů je zde nebudu zmiňovat. Zaměříme se spíše na možné podoby těchto nástrojů. Shrňme si je do tří skupin:

1. Časový a místní plán dané vzdělávací akce
2. Algoritmus organizačního zabezpečení dané vzdělávací akce
3. Ganttův diagram

7.2.1 Časový a místní plán

Časový a místní plán

Jedním z nástrojů je tedy sestavení především časového (event. i místního) plánu dané vzdělávací akce. Připravit časový a místní plán v písemné podobě (a dodržet jej) je stejně důležitým krokem pro úspěšně realizovanou vzdělávací akci. Časový, event. místní plán může mít (a v praxi také velmi často má) několik různých podob. Nejčastěji je používáno následující tabulky:

Časový plán

Činnost	Zodpovědná osoba	Datum splnění	Splněno /datum/ podpis

Takto sestavený plán nám zajistí docela dobrý přehled o tom, co je třeba z organizačních činností ještě udělat, případně na koho se obrátit, jestliže vznikne nějaký problém. Předpokladem efektivního využití takto sestaveného časového plánu je velmi precizní zpracování přehledu činností. V praxi se doporučuje ještě dále strukturovat uvedené činnosti – např. dle toho, co je třeba zajistit před zahájením vzdělávací akce, co během ní a co po jejím skončení. Dalším možným členěním je rozdělení činností vztahujících se směrem k lektorům, k účastníkům, k projektovému týmu atd.



Příklad takového časového plánu rozděleného do uvedených oblastí a formuláře odpovědnosti za organizační zabezpečení si ukážeme na tutoriálu.

Tento způsob přehledu organizačního zajištění je vhodné využít zvláště tehdy, když na organizaci dané vzdělávací akce pracuje větší počet lidí a je třeba naprosto přesně rozdělit úkoly, kompetence a odpovědnost.

7.2.2 Algoritmus organizačního zabezpečení

Jinou možností je sestavení tzv. algoritmu organizačního zabezpečení vzdělávací akce. Jeho výhodou je, že umožňuje zachytit provázanost jednotlivých činností (což u tabulky uvedené výše není tak snadné), příp. upozorňuje na vznik několika variant v průběhu přípravy vzdělávací akce. Nevýhodou je menší přehlednost, pokud jde o odpovědnost a termíny splnění jednotlivých úkolů.

Algoritmus

Algoritmus se tak využívá především tehdy, když na vzdělávací akci pracuje jeden organizátor sám (chudák), a je zde tedy jasná zodpovědnost za jednotlivé činnosti, event. v případě, kdy mohou v průběhu přípravy a realizace dané vzdělávací akce nastat různé varianty jejího zajištění.



Algoritmus je „schéma“ činností s vyznačením jejich vzájemných vazeb, event. možností, které mohou nastat. Jinými slovy: je to schematický postup pro řešení určité skupiny úkolů zachycující jednotlivé, přesně definované kroky vedoucí ke splnění těchto úkolů. Výhodou užití algoritmu je především to, že v každém kroku je jednoznačně určen způsob pokračování práce, algoritmus se nezacyklí.

Příklad algoritmu si opět ukážeme na tutoriálu.



7.2.3 Ganttův diagram

Jistým spojením výhod obou výše uvedených možností je Ganttův diagram. Používá se především při řízení projektů pro grafické znázornění naplánování posloupnosti činností v čase.

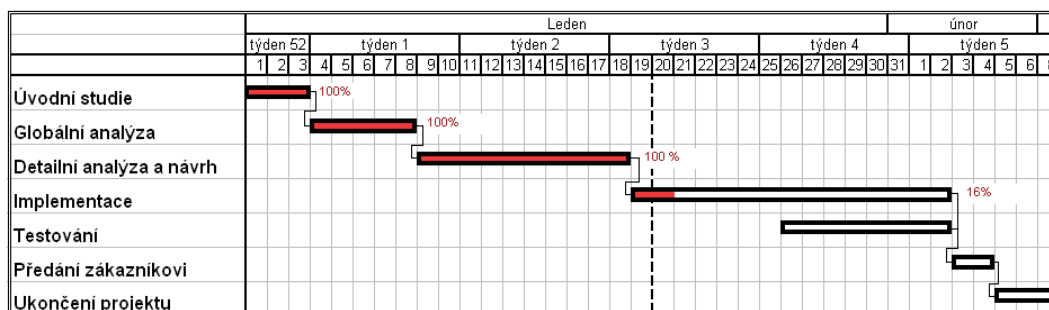
Ganttův diagram

Metoda spočívá v zanesení jednotlivých zásadních projektových aktivit (činností nezbytných pro organizační zajištění dané vzdělávací akce) do lineární časové osy, kde na jedné straně stojí projektové aktivity a na druhé straně zvolená časová jednotka (vhodná pro daný typ projektu – obvykle měsíce nebo týdny). Před samotným zpracováním Ganttova diagramu je třeba identifikovat všechny klíčové aktivity projektu, mít představu o délce jejich trvání a znát jejich časovou souslednost (Fardová, 2007, s. 27).

Na horizontální ose Ganttova diagramu je časové období trvání daného projektu, v našem případě dané vzdělávací akce, rozdělené do stejně dlouhých časových jednotek (dny, týdny atd. – dle potřeby a charakteru dané vzdělávací akce). Na vertikální ose jsou pak jednotlivé činnosti, které je třeba pro bezproblémový průběh dané vzdělávací akce zajistit – vždy jeden řádek pro jednu činnost. Na ploše diagramu jsou jednotlivé činnosti označeny obdélníky (pruhy) jejichž levá strana označuje plánovaný začátek činnosti a pravá strana plánované ukončení. Délka pruhu tak označuje předpokládanou délku trvání činnosti. V rozšířenější podobě pak mohou diagramy ukazovat také návaznosti činností, a to pomocí lomených šipek nebo čar vedoucích od začátku nebo konce jedné činnosti k začátku nebo konci jiné činnosti (můžeme zaznačit tzv. vztahy start-to-start, start-to-finish, finish-to-start nebo finish-to-finish). Pro snadnější orientaci při organizačním zabezpečení vzdělávací akce můžeme využívat také svislé linky označující aktuální datum a zobrazování míry dokončení jednotlivých činností pomocí postupného vyplňování obdélníků v diagramu (zleva doprava) – viz následující obrázek. Manipulaci s Ganttovými

diagramy velmi usnadňuje využití specializovaného softwaru, který navíc často umožňuje přidávat do diagramu další informace (alokované lidské zdroje, náklady atd.).

Obrázek 25 Příklad Ganttova diagramu



Další příklady Ganttova diagramu je možné bez většího úsilí nalézt na internetu a některé si ukážeme i na tutoriálu. Možností zpracování Ganttova diagramu je mnoho – při využití komerčně dostupných softwarových nástrojů je možné pracovat i s rozlišením odpovědností za dané činnosti, s provázaností jednotlivých činností atd.



Pro zájemce o podrobnější informace:

Poněkud odlišnou možností (využívající především výhody algoritmu) je užití CPM diagramu, event. dalších nástrojů. CPM je zkratka slov Critical Path Method neboli „metoda kritické cesty“. Zpracování kroků organizačního zabezpečení do této podoby umožňuje pracovat s větším množstvím alternativ při realizaci vzdělávací akce. Vedle metody CPM se užívají také síťové grafy PERT (angl. zkratka Program evaluation and review technique, tzn. Technika pro hodnocení a dohled nad programy).



Klíčová slova:

Realizace vzdělávací akce, organizace vzdělávací akce, časový a místní plán, algoritmus organizačního zajištění, Ganttův diagram.



Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou etapy realizace vzdělávací akce?
2. Co vše spadá do organizace vzdělávací akce?
3. Co to je a k čemu se používá „časový a místní plán“?
4. Jaké jsou výhody a nevýhody využití algoritmu organizačního zabezpečení?
5. Jaké jsou hlavní principy a možnosti využití Ganttova diagramu?



Shrnutí:

Realizaci vzdělávací akce lze rozdělit do tří hlavních fází: příprava, vlastní realizace a transfer.

Organizace vzdělávací akce se vztahuje úplně na všechny části přípravy, tzn. plánování, realizace, transferu i vyhodnocení vzdělávací akce, a zahrnuje v sobě velké množství činností nezbytných pro úspěšnou realizaci dané vzdělávací akce.

Nástroje k přehledné evidenci organizačního zabezpečení můžeme rozdělit do tří hlavních skupin:

- Časový a místní plán dané vzdělávací akce
- Algoritmus organizačního zabezpečení dané vzdělávací akce
- Ganttův diagram

8 Evaluace vzdělávací akce aneb stálo to vůbec za to?

Cíle **Studijní cíle**

Po prostudování této kapitoly:

- budete znát oblasti, etapy a druhy evaluace vzdělávací akce;
- budete schopni identifikovat bariéry hodnocení vzdělávání;
- budete znát principy evaluace vzdělávací akce;
- budete vědět, co je to validita a co je to reliabilita.



Požadované vstupní znalosti

Pro zvládnutí této kapitoly je vhodné, abyste si z předchozího studia připomněli:

- Co z předchozích kroků nejvíce ovlivňuje to, jaké zvolíme nástroje evaluace.



Dostáváme se k poslední části tohoto textu, konkrétně k tématu vyhodnocení a evaluace vzdělávací akce. Je to oblast, která je sice poslední v pořadí kapitol tohoto studijního materiálu, nikoliv však v pořadí důležitosti. Na evaluaci jsme již v předchozím textu opakovaně narazili.

Je třeba ještě upozornit na to, že evaluaci budete probírat i v samostatné disciplíně – z toho důvodu zde nebudeme zabíhat do velkých podrobností.

Zjednodušeně řečeno můžeme konstatovat, že o způsobu evaluace bychom měli mít rozhodnuto již při formulaci cílů.

*Efektivita
vzdělávací
akce*

Je třeba brát také v potaz, že vyhodnocování je komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy, ale i náklady dané vzdělávací akce. Znamená to tedy, že vyhodnocovat můžeme jak efektivitu andragogickou (pedagogickou, didaktickou), tj. zda byly uspokojeny identifikované vzdělávací potřeby, tak efektivitu ekonomickou, tj. zda byla vzdělávací akce po ekonomické stránce přínosná, event. zda nebyla ztrátová. Nyní se zaměříme na stěžejní principy andragogické (pedagogické, didaktické) efektivity. Ekonomické efektivitě jsme se částečně věnovali v kapitole 6.



Úkol:

Jaké máme tedy možnosti evaluace konkrétní vzdělávací akce?

8.1 Význam a důvody evaluace vzdělávací akce

Hodnocení/evaluace⁴ vzdělávací akce je proces, který stanoví, zda byl problém (viz analýza vzdělávacích potřeb) vyřešen. Je integrální součástí vzdělávání, v podstatě je to po-

⁴ Ponechejme nyní stranou případné rozlišování termínů evaluace a hodnocení. Pokud byste potřebovali k této problematice podrobnější informace, můžete je nalézt např. v: Pasch, M., a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, nebo v: Palán, Z.: Lidské zdroje (bibliografické údaje k těmto

rovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Nástroje a kritéria hodnocení bychom tak měli vytvářet už v rámci úvodních kroků projektování dané vzdělávací akce.

Obecně existují 4 hlavní důvody hodnocení. V praxi se často tyto důvody kombinují a překrývají (Prokopenko–Kubr, 1996, s. 186).

- učení
- zdokonalování
- kontrolování
- ověřování

*Důvody
hodnocení*

Důvody k realizaci hodnocení vycházejí i z konkrétního firemního prostředí. Na obecné rovině ale můžeme říci, že hodnocení (Belcourt–Wright, 1998, s. 181):

- slouží ke zjištění, zda vzdělávací akce splnila očekávané cíle nebo vyřešila problém;
- slouží k identifikaci silných a slabých stránek dané vzdělávací akce;
- přispívá k určení nákladů a přínosů vzdělávací akce a s tím spojených hodnocení, která pomáhají zjistit, jaká technika změny je z hlediska nákladů nejefektivnější;
- pomáhá manažerům zjistit, kteří zaměstnanci budou mít z programu největší užitek;
- posiluje dosažení očekávaných výsledků mezi účastníky;
- posiluje důvěru v hodnotu a smysl vzdělávání ve firmě.

Stále platí to, co jsme si již uvedli, tzn. že hodnocení vzdělávacích akcí v rámci firemního vzdělávání a všech s ním souvisejících činností musí být plánované na začátku vzdělávacího procesu. Hodnotitel by měl používat údaje a metody z postupu analýzy potřeb a cílů výuky ke zjištění, zda se žádoucí změny dostavily.

Pozor: Většina hodnotících systémů shromažďuje značné množství naprosto zbytečných údajů, které nevyhodnocujeme.



8.2 Oblasti evaluace

Hodnocení neprobíhá jen na úrovni samotného obsahu vzdělávací akce, ale realizuje se i hodnocení organizace, realizace, prostředí, lektorů, studijních materiálů, evaluace instituce, evaluace celého vzdělávacího programu.

*Oblasti
evaluace*

Hodnotíme tedy (Prokopenko–Kubr, 1996, s. 188):

1. kontext, tj. souvislosti, za kterých se vzdělávací akce uskutečňuje,
2. výstupy, tzn. co se změnilo v důsledku školení – znají účastníci něco nového, naučili se novým dovednostem atd.,
3. organizaci vzdělávací akce – můžeme ji chápat jako „membránu“, která obaluje celou vzdělávací akci – viz kap. č. 9,
4. vstupy, prvky, které navrhnou přednášející a tvůrci kurzu – jsou součástí oficiálního plánu studia v kurzu (např. metody a techniky),
5. proces výuky, tj. zkušenost, kterou účastník prochází v průběhu kurzu.

zdrojům naleznete na konci tohoto textu v seznamu literatury). V tomto textu jsou oba termíny chápány synonymně. Pokud bychom chtěli hledat rozdíly, můžeme se přiklonit k nejčastějšímu pojetí, kdy hodnocení je chápáno spíše jako ověřování naučených znalostí, dovedností atd. a evaluace jako komplexní proces zaměřený i na úroveň spokojenosti, využití naučeného při výkonu práce atd.

8.3 Přístupy k evaluaci

Přístupy k evaluaci

Možných přístupů k evaluaci ve vzdělávání dospělých je více. Je možné to brát jako nevýhodu, protože vzhledem k tomu není příliš snadné se v informacích týkajících se plánování a realizace evaluace rychle orientovat. Lze to ale brát i jako výhodu, protože právě toto velké množství teoretických přístupů umožňuje vytvářet evaluaci „šitou na míru“.

Přehled přístupů k evaluaci zpracovává přehledně zejména Dvořáková (2007, s. 29). Rozlišuje 8 hlavních přístupů k evaluaci vzdělávání.

Přístupy k evaluaci vzdělávání (upraveno dle: Dvořáková, 2007):

I. přístup	z hlediska času	evaluace před začátkem vzdělávání evaluace v průběhu vzdělávání evaluace na konci vzdělávání evaluace po skončení vzdělávání
II. přístup	z hlediska účelu	evaluace ex ante (studie proveditelnosti) evaluace ex post
III. přístup	z hlediska fází a cílů	evaluace formativní evaluace sumativní
IV. přístup	z hlediska zadavatele	evaluace externí evaluace interní
V. přístup	z hlediska úrovní (Kirkpatrickův přístup)	reakce učení chování výsledky
VI. přístup	z hlediska úrovní (Hamblinův přístup)	reakce učení pracovní chování výsledky hodnoty
VII. přístup	z hlediska autorství	evaluace subjektivní evaluace objektivní
VIII. přístup	z hlediska trvání	evaluace krátkodobá evaluace dlouhodobá

8.4 Etapy evaluace

Etap či fází evaluace můžeme najít celou řadu (viz tabulka výše). Pro potřeby našeho textu si uvedeme dvě základní etapy, které jsou často využívány právě v kontextu firemního vzdělávání. Jde o evaluaci formativní a evaluaci sumativní (Petty, 1996, s. 343):

Formativní

1) Hodnocení formativní

- průběžné hodnocení, probíhá v průběhu vzdělávací akce a posuzuje, zda a kolik se účastníci naučili, posuzuje lektory, komunikaci, vztah s účastníky, posuzuje prostředí, organizaci, přesně určuje potíže účastníků vzdělávací akce a umožňuje tak nápravu – v případě zjištění nedostatků můžeme zasáhnout ještě v průběhu dané

vzdělávací akce – tento typ evaluace nám tak může „formovat“ (proto formativní) ještě probíhající vzdělávací akci,

- zvyšuje motivaci účastníků,
- k formativní evaluaci se využívají např. testy, dotazníky, příp. rozhovory, hospitace, pozorování přímo při vzdělávací akci.

2) Hodnocení sumativní

- finální, souhrnné hodnocení,
- velmi úzce souvisí s konkrétními požadavky – viz analýza vzdělávacích potřeb,
- k sumativní evaluaci se používají zejména testy, pozorování, dotazníky atd.,
- výstupy sumativní evaluace jsou velmi podstatné zvláště v kontextu firemního vzdělávání (i pro napojení na další personální činnosti), v rámci realizace vzdělávací akce ovlivňují výstupy sumativní evaluace až následnou vzdělávací akci.

Sumativní

Jinými slovy, hodnocení je možné provádět před zahájením vzdělávací akce nebo na jejím samém začátku, v průběhu vzdělávací akce, na konci vzdělávací akce a po ukončení vzdělávací akce (Brázdová, 2000, s. 7) – nejčastěji s nějakým časovým odstupem (viz dále „druhy hodnocení“).

8.5 Bariéry evaluace

Úkol:

Zkuste se zamyslet a dříve, než postoupíte dále v textu, určit alespoň 3 bariéry hodnocení – tzn. důvody, proč hodnocení není prováděno:

1.
2.
3.

A teď se dostaneme k dalším bariérám – kromě těch, které jste v předchozím úkolu vymysleli, protože předpokládám, že jste to neodflákli :-)

Evaluace vzdělávací akce není jednoduchá záležitost a jako taková má i řadu odpůrců a argumentů proti její realizaci. Ty nejpodstatnější si můžeme shrnout do následujících oblastí (Brázdová, 2000, s. 7):

A: Bariéry na straně zadavatele:

- neměl stanoveny cíle vzdělávání
- hodnocení nepovažoval za potřebné
- hodnocení považoval za zbytečně nákladné a nechtěl proto dále zvyšovat náklady na vzdělávání
- považuje hodnocení za časově náročné a nechtěl se proto zdržovat
- obává se, že negativní výsledek ohrozí realizaci vzdělávacích programů
- management nemá o hodnocení vzdělávání zájem



Bariéry evaluace

- nemá s hodnocením zkušenosti, neví, jak je zajistit
- ze zásady považuje hodnocení za nevhodné

B: Bariéry na straně účastníků:

- účastníci se cítí hodnocením ohroženi
- jejich postavení v organizační struktuře je tak vysoko, že hodnocení nepřipustili
- některé metody hodnocení (testy, zkoušky) nesprávně považují pro dospělé za nepřijatelné nebo překonané
- ze vzdělávání odcházejí předčasně a brání tak provedení hodnocení

C: Bariéry na straně lektorů:

- obava z výsledku hodnocení – obava z ohrožení vlastní kariéry
- neochota věnovat hodnocení čas
- a některé další společné s bariérami na straně zadavatele

8.6 Druhy evaluace

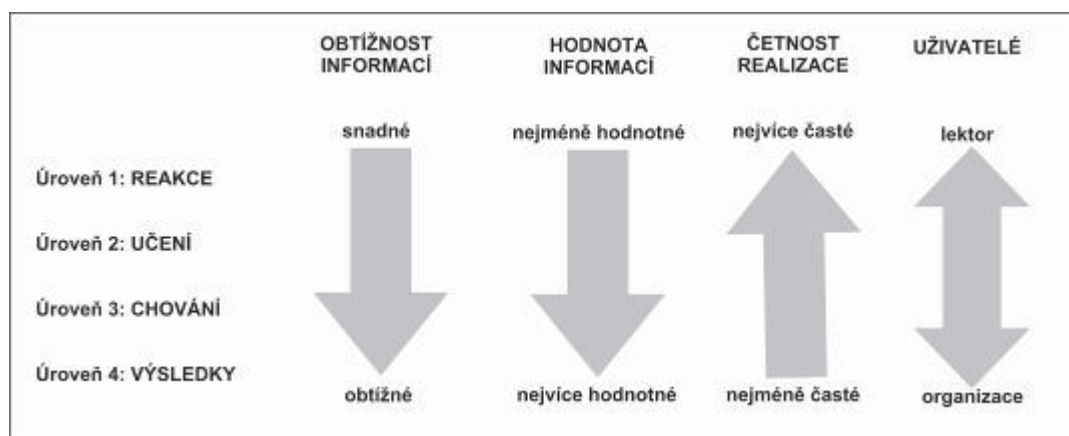
Druhy evaluace

Výše jsme si uvedli různé úrovně evaluace (dle Kirkpatricka, dle Hamlina). Těchto členění existuje více, v kontextu firemního vzdělávání, do kterého řadíme i tuto disciplínu, je však nejčastěji užíván Kirkpatrickův model evaluace. Kirkpatrickův model zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech (Belcourt–Wright, 1998, s. 183):

1. Reakce (Hledáme odpověď na otázku: „Líbilo se jim to?“)
2. Učení (Hledáme odpověď na otázku: „Naučili se to?“)
3. Chování (Hledáme odpověď na otázku: „Použili to na pracovišti?“)
4. Výsledky (Hledáme odpověď na otázku: „Došlo ke změně efektivity organizace?“)

To, ve kterých úrovních budeme evaluaci provádět, závisí především na charakteru dané vzdělávací akce. Ideální v kontextu firemního vzdělávání je provést evaluaci ve všech těchto čtyřech úrovních. O možnostech využití Kirkpatrickova modelu vypovídá i následující obrázek.

Obrázek 26 Možnosti využití Kirkpatrickova modelu evaluace
(Dvořáková, 2007, s. 39)



8.6.1 Reakce

Měření reakce účastníka vzdělávací akce nebo měření spokojenosti představuje nejčastější hodnoticí metodu. Odhady použití této metody školiteli jsou v rozsahu od 50 do 80 procent. Tato metoda je používána nejčastěji, protože se snadno provádí a umožňuje snadný sběr a analýzu dat. Účastníci vzdělávací akce obvykle vyplňují dotazník na konci programu (či v jeho průběhu – v rámci formativní evaluace). Jde zde především o vyjádření míry spokojenosti s obsahem, s prostředím, kde se kurz organizoval, s metodami atd. Kritikové tohoto měření spokojenosti nazývají tyto dotazníky „úsměvné“ formuláře. Tvrdí, že vše, co tyto formuláře měří, je míra zábavnosti školitele nebo videa a že tento index spokojenosti má málo společného s tím, zda účastník po školení lépe pracuje. Tyto důvody způsobují, že formuláře měřící „spokojenost“ se jeví jako pochybné. Jejich použitelnost může být zvýšena pečlivým zpracováním (Belcourt–Wright, 1998, s. 183).

Reakce

8.6.2 Učení

Další faktor, který může být měřen, je množství získaných znalostí. Měření množství látky naučené v kurzu je druhým nejsnadnějším druhem hodnocení. Kolem 20 až 30 procent školitelů používá tento typ hodnocení (Belcourt–Wright, 1998, s.186). Učení se týká všech kognitivních, postojových a dovednostních složek, které jsme vymezili v rámci formulace cílů (viz zejména kap. 7). Nejsnadnější způsob (ne však vždy využitelný), jak měřit učení, je provést na začátku a po skončení programu test. Jakékoliv zlepšení ve výsledcích testů je možné (s jistým zjednodušením) pokládat za důsledek absolvované vzdělávací akce. Hodnocení může být prováděno na základě testů (nejčastěji vědomostních). Testy ale mohou být např. i simulacemi provedenými v reálných situacích. Například pilot může být testován ve virtuální realitě. Pro prodejce je možné např. využít metody hraní rolí. Rovněž mohou být v této úrovni využívány např. výkonnostní testy.

Učení

Pro zájemce o podrobnější informace:

Přehled těchto možností můžete nalézt v Belcourtová, Wright: Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu, s. 187, tabulka 10.3. Testy uvedené v části A se nazývají objektivně hodnocené testy, protože u nich existuje jen jedna správná odpověď. Část B uvádí některé příklady subjektivně hodnocených zkoušek. Testy, které jsou pokládány za subjektivní, jsou eseje, ústní zkoušky a deníkové záznamy a zápisky. Zde se může vyskytovat několik akceptovatelných odpovědí a hodnotitelé mají určitou míru volnosti ve své interpretaci „správnosti“ odpovědi.

Více k tvorbě testů v oblasti měření vědomostí, dovedností a postojů najdete také v: Buckley, R.–Caple, J.: Trénink a školení. 1. vyd. Brno 2004, s. 192–199.



8.6.3 Chování

Školenému zaměstnanci se může kurs líbit, může úspěšně složit test, a přesto na pracovišti podá špatný výkon.

Organizace, které financují výcvik, se nejvíce zajímají o to, aby naučené dovednosti byly přeneseny na pracoviště, aby se projevíly v chování a ve výkonu pracovníka. Hodnocení chování je zaměřeno na to, jak jsou nově naučené dovednosti a znalosti

Chování

aplikovány v konkrétní pracovní situaci. Existuje několik způsobů, jak hodnotit, zda dochází k transferu dovedností, které byly naučeny mimo pracoviště, na konkrétní druh práce. Pozorovatelé, kterými jsou odborníci na danou problematiku, mohou hodnotit pracovní výkon před a po školení. Jiní lidé, kteří jsou v kontaktu s účastníkem, mohou být požádáni o své názory. Zákazníci mohou být dotázáni telefonicky nebo dotazníkem na efektivitu chování nově vyškolených zaměstnanců. Podřízení mohou být v pohovorech s jednotlivci nebo ve skupinách požádáni o hodnocení nových dovedností manažera a jeho výkonu. Standardně se zde v praxi využívají téměř všechny nástroje hodnocení pracovníků a pracovního výkonu. Je vhodné realizovat evaluaci v této úrovni až za určitou dobu po skončení dané vzdělávací akce, aby měli absolventi dané vzdělávací akce čas k tomu, aby nově naučené dovednosti zažili a aby měli možnost tyto dovednosti demonstrovat. Časový odstup pro hodnocení chování se pohybuje od několika týdnů až po měsíce (Belcourt–Wright, 1998, s. 189).

Mezi nejčastěji užívané metody a postupy pro evaluaci této úrovně firemního vzdělávání patří např. (Buckley–Caple, 2004, s. 201):

- dotazník
- následný pohovor nebo řada pohovorů s vhodnými stranami (zákazníci, podřízení) – využití 360° zpětné vazby
- plánování činnosti, tj. seznam činností nebo dovedností, které je účastník vzdělávací akce na pracovišti zavázán zavádět a v jakém čase po návratu do práce nebo po zahájení práce; zjišťuje se pak, jak dalece byl plán činnosti zaveden, jaké dovednosti byly zavedeny do praxe a co bylo uděláno „mimo hru“ a proč – toto je možné využít např. v rámci napojení vzdělávání pracovníků na proces řízení pracovního výkonu a řízení podle kompetencí (viz disciplína Firemní vzdělávání)
- technika kritických incidentů
- hodnocení pracovního výkonu a samohodnocení
- přímé pozorování
- zkontrolování výstupu a výsledků – pro některé pozice existují indexy výkonu, které mohou být vyjádřeny numerickou formou a dávají jasný ukazatel množství a kvality produkované práce. Tyto indexy budou zkontrolovány následně při školení, aby určily, zda posluchači dosáhli očekávanou úroveň výstupu a výsledků
- atd.

8.6.4 Výsledky

Výsledky

Nejobtížnějším krokem v evaluaci vzdělávací akce je měření jejího vlivu na firemní ukazatele. Z hlediska organizace se výsledky vztahují ke kvantifikovatelným změnám v oblastech, jako je obrat, produktivita, kvalita, čas, ziskovost, stížnosti zákazníků atd. Ve většině případů je cílem stanovit náklady dané vzdělávací akce a určit čisté přínosy. Kvůli obtížím s měřením kvantifikovatelných výsledků (tvrdé údaje) se hodnotitelé někdy obracejí k využití „měkkých údajů“ jako k jejich náhražce. Měkké údaje zahrnují hodnoty pracovního prostředí, pocity, postoje a dovednosti, které jsou obtížně měřitelné. V praxi je však obtížné prokázat, že např. změny v postojích vedou k výrazným zlepšením výsledků firmy. Skutečný účinek jedné konkrétní vzdělávací akce na změny ve firemních ukazatelích se prokazuje nejobtížněji. Výsledky např. změněného chování manažerů navíc nemusejí být v přímých výsledcích firmy, resp. v tzv. tvrdých datech po dlouhou dobu viditelné. Faktory, jako jsou úrokové míry a chování konkurence, mohou mít během

této doby vliv na výsledky hospodaření a zasáhnout do celkových firemních údajů tak, že mohou zkreslit účinek dané vzdělávací akce.

V rámci firemního vzdělávání se proto používá ještě jedné úrovně – hodnocení návratnosti investic (Naish cit. dle: Dvořáková, 2007, s. 40). Hledáme tak v podstatě odpověď na otázku: „Vyplatilo se to?“

Na této úrovni se porovnávají finanční přínosy s vynaloženými náklady. Měření většinou není nijak obtížné. Zpravidla je využíván vzorec pro vypočítání návratnosti investic RoI (Return on Investment):

$$\text{RoI} = \frac{p - n}{n} * 100 \quad \text{kde } p = \text{příjmy}; n = \text{náklady}$$

Výsledkem je procentuální návratnost investic. RoI se používá zejména v podnikovém účetnictví, kde se příjmy i náklady dají poměrně lehce určit (viz kap. 9). Aby bylo možné evaluaci návratnosti investic úspěšně realizovat, je třeba si uvědomit, že nejde pouze o zpětný pohled na realizovanou vzdělávací akci, ale že je zároveň nástrojem pro plánování a realizaci dalšího vzdělávání.

Do části věnované evaluaci tematicky spadá i měření úrovně kompetencí, zčásti jsme se tomu věnovali v kapitole zaměřené na analýzu potřeb, protože se zde využívají podobné nástroje. Pro podrobnější rozbor není nyní dostatek prostoru. Budeme se tím ale zabývat v jiných disciplínách a částečně také na tutoriálu.



8.7 Principy hodnocení

Existuje řada principů, podle kterých by mělo být hodnocení prováděno. Dodržet všechny současně je často obtížné, v praxi firemního vzdělávání někdy dokonce nemožné. V tuto chvíli je tedy podstatné především to, že:

- Hodnocení by mělo být plánováno ve stejné době, kdy se provádí identifikace potřeb a navrhuje opatření (formulují se cíle, určuje se obsah, volí se metody vzdělávání – viz výše).
- Je třeba provést více měření. Je třeba brát v úvahu nejen oblast spokojenosti s realizovanou vzdělávací akcí, ale také proces učení, chování a výsledky (viz výše).
- V kontextu firemního vzdělávání je vhodné kombinovat jak více úrovní evaluace, tak více zdrojů evaluace (360° zpětné vazby).
- Klíčovými slovy při provádění hodnocení v organizaci jsou proveditelnost a pružnost. Školitelé a pracovníci oddělení rozvoje lidských zdrojů musí mít nějaký základní výcvik v metodách stanovování měřitelných cílů, v kritériích jejich dosažitelnosti a v přípravě rozumného návrhu evaluačního výzkumu (Belcourt–Wright, 1998, s. 194).

Následující tabulka uvádí přehled výše uvedených úrovní hodnocení, dále pak údaje, které mají být shromážděny, a metodu sběru údajů.

*Principy
hodnocení*

Obrázek 27 Hodnoticí matice (Belcourt–Wright, 1998, s. 195)

Úroveň	Údaje	Metoda
Reakce	Názory Postoje	Dotazníky, rozhovory Dotazníky
Učení	Znalost Dovednosti Postoje	Objektivní testy (ano–ne, výběr z několika odpovědí, krátké odpovědi atd.) Subjektivní testy (eseje, písemné práce, rozhovory atd.) Simulace, hraní rolí Hraní rolí, přehledy
Chování	Výkon	Nadřízení, podřízení, zákazníci atd. vyplní hodnoticí formuláře nebo se účastní pohovorů Metody a techniky hodnocení pracovního výkonu
Výsledky	Tvrdá data Měkká data	Záznamy z výroby, finance, lidské zdroje Přehledy a rozhovory

Validita

Prokazatelná účinnost hodnocení je spojena se dvěma problémy – validitou a reliabilitou.

Míra validity zjednodušeně řečeno znamená, zda jsme změřili skutečně to, co jsme chtěli a měli měřit. Na problém validity lze nahlížet ze čtyř úhlů (Brázdová, 2000, s. 39):

1. Prvním úhlem pohledu je charakteristika tzv. validity obsahové. V praxi to znamená, že při hodnocení nebyla vynechána žádná důležitá část vzdělávací aktivity, tzn. byla zajištěna rovnoměrnost hodnocení dle proporční struktury obsahu vzdělávací akce a důležitosti jednotlivých částí.
2. Dále o validitě uvažujeme v souvislosti se stanovenými cíli. Tzn. zda použité metody hodnocení skutečně vystihují očekávanou změnu formulovanou cíli.
3. Třetím úhlem pohledu je, zda lze porovnat dosažené výsledky s jinými výsledky ve stejných nebo velmi podobných skupinách.
4. Posledním důležitým předpokladem je, že lze z výsledků hodnocení předpovídat chování účastníků vzdělávací aktivity po jejím skončení na konkrétním pracovišti.

Reliabilita

Míra reliability (opět zjednodušeně řečeno) určuje, zda měření je spolehlivé, resp. zda bude při opakovaném měření dosaženo stejného výsledku. Jde zde tedy o spolehlivost konkrétního použitého nástroje (metody) hodnocení. Nespolehlivá metoda nám bude vykazovat při opakování v přibližně stejných podmínkách různé výsledky. Je však třeba brát v úvahu, že spolehlivost metody hodnocení přece jen může být (zvláště v kontextu firemního vzdělávání) ovlivněna např. podmínkami, ve kterých hodnocení probíhá, subjektivními chybami hodnotitelů apod. (Brázdová, 2000, s. 39).



Příklad postupu evaluace firemního vzdělávání v praxi můžete nalézt např. zde: Galbavý, Š.: Měření efektů manažerských vzdělávacích a rozvojových aktivit (dostupný na WWW <http://www.hr-zive.cz/data/jak_se_dostat_na_vrchol/galbavy.ppt>).

Pro zájemce o podrobnější informace:

S problematikou evaluace a certifikace v oblasti vzdělávání souvisí oblast auditu školení, auditu klienta, programu vzdělávací akce, organizátora nebo facilitátora programu, spotřebitele/účastníka, vč. jednotlivých úrovní auditu a nároků na samotného auditora. Více k tomu najdete v: Buckley, R. – Caple, J.: Trénink a školení. 1. vyd. Brno 2004, s. 211–226 (kapitola 10. Audit školení).

**Klíčová slova:**

Evaluace vzdělávací akce, bariéry hodnocení, druhy hodnocení, validita, reliabilita.

**Kontrolní otázky:**

1. Jaké rozlišujeme etapy evaluace vzdělávání?
2. Jaké jsou nejčastější bariéry evaluace?
3. Jaké jsou čtyři klíčové otázky, na které v procesu evaluace hledáme odpověď?
4. Jaké jsou principy evaluace?
5. Co je to validita a co je to reliabilita?

**Shrnutí:**

Evaluace vzdělávací akce je proces, který stanoví, zda byl problém (viz analýza vzdělávacích potřeb) vyřešen. Je integrální součástí vzdělávání, v podstatě je to porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Nástroje a kritéria hodnocení bychom tak měli vytvářet už v rámci úvodních kroků projektování dané vzdělávací akce.

Rozlišujeme dvě hlavní etapy evaluace (formativní a sumativní).

V rámci projektování vzdělávací akce v kontextu firemního vzdělávání, na což se zaměřuje tento text, je nejčastěji využíváný Kirkpatrickův model evaluace, který zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech:

- Reakce
- Učení
- Chování
- Výsledky



Závěr



Tak jste právě došli na závěr tohoto studijního materiálu a mě nezbývá, než vám k tomu poblahopřát a poděkovat vám, že jste to se mnou (a potažmo s tímto studijním materiálem) vydrželi až sem. Těm, kteří čtou pouze úvod a závěr, event. těm, kteří to čtou odzadu, děkuji obzvláště. :-)

Teď už vám zbývá „jen“ splnit podmínky zápočtu a zkoušky, což pro vás – pokud jste prošli již utrpením spočívajícím ve studiu tohoto materiálu :-)) – bude jistě hračka. A to nejen proto, že vše, co ke splnění těchto podmínek potřebujete, najdete právě v tomto studijním materiálu a nikde jinde nemusíte pátrat a dohledávat další informace a zdroje.

Ještě jednou vám tedy děkuji za pozornost a čas, který jste této disciplíně věnovali, budu doufat, že vám alespoň trošku k něčemu bude a že poznatky zde získané využijete, a přeji vám hodně úspěchů v dalším studiu.

Hana Bartoňková

Seznam literatury

- ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 8024704692.
- BARTÁK, J.: *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2008. 197 s. ISBN 8087197127.
- BARTÁK, J.: *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 8072201581.
- BELCOURT, M. – WRIGHT, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 243 s. ISBN 8071694592.
- BĚLOHLÁVEK, F. – KOŠŤAN, P. – ŠULEŘ, O.: *Management*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001. 642 s. ISBN 8085839458.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 8071784796.
- BISTRITZ, S. J.: *Evaluating Sales Training Programs. Determining the effectiveness of sales trainings programs* [online]. 2000 [cit. 2009-25-04]. Dostupný na WWW: <<http://jobfunctions.bnet.com/whitepaper.aspx?docid=64913>>
- *Bloom's Revised Taxonomy* [online]. 2003–2006 [cit. 2009-20-04]. Dostupný na WWW: <<http://www.kurwongbss.qld.edu.au/thinking/Bloom/blooms.htm>>
- BRÁZDOVÁ, Z.: *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2000. 55 s. ISBN 8024419173.
- BUCKLEY, R. – CAPLE, J.: *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 8025103587.
- CLEGG, B. – BIRCH, P.: *10 knih pro trénink v kostce. Výběr osvědčených technik a postupů pro úspěšný rozvoj manažera. 10 x 70 cvičení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2005. počet stran neuveden. ISBN neuvedeno.
- COLLISON, CH. – PARCELL, G.: *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2005. 236 s. ISBN 8025107604.
- *CPM diagram* [online]. [cit. 2009-30-04]. Dostupný na WWW: <www.pcoder.net/imgs/cpm.jpeg>
- DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 8024601397.
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Evaluace ve vzdělávání dospělých*. (Rigorózní práce). Olomouc: Filozofická fakulta, 2007. 142 s. ISBN neuvedeno.
- EVANGELU, J. E. – FRIDRICH, O.: *111 her pro motivaci a rozvoj týmů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 155 s. ISBN 8024728265.
- FARDOVÁ, L.: *Jak vytvářet projekty za podpory Strukturálních fondů EU*. Praha: Persona Grata 2007. [online]. 2007 [cit. 2009-20-08]. Dostupný na WWW: <www.personagrata.cz/harbour/projekty%20web.pdf>
- FOREHAND, M.: *Bloom's Taxonomy: Original and Revised* [online]. 2005 [cit. 2009-20-08]. Dostupný na WWW: <<http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>>
- GALBAVÝ, Š.: *Měření efektů manažerských vzdělávacích a rozvojových aktivit* [online]. 2005-22-09 [cit. 2009-20-08]. Dostupný na WWW: <http://www.hr-zive.cz/data/jak_se_dostat_na_vrchol/galbavy.ppt>
- GLEGG, B. – BIRCH, P.: *Intenzivní kurz vedení lidí*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2005. 258 s. ISBN 8025103560.



- GLEGG, B. – BIRCH, P.: *Teamwork, budování týmu a zvedání jeho výkonu*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 104 s. ISBN 8072266705.
- HRONÍK, F.: *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 126 s. ISBN 8024714582.
- HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 8024714574.
- HUDECOVÁ, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů [online]. 2003-10-03 [cit. 2009-11-07]. Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/DOC/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc>>
- JAROŠOVÁ, E., A KOL.: *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. 267 s. ISBN 8072611356.
- KAZÍK, P.: *Rukověť dobrého lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 107 s. ISBN 8024724537.
- KOL. AUTORŮ: *Klíčové kompetence* [online]. 2002 [cit. 2009-20-04]. Dostupný na WWW: <<http://www.eurydice.org>>
- KOL. AUTORŮ: *Metody tvůrčího řešení. Postup k dosažení tvůrčích výsledků* [online]. 2001 [cit. 2006-20-03]. Dostupný na WWW: <<http://www.quido.cz/tvorivost>>
- KOL. AUTORŮ: *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. (dotisk) Praha: Academia, 1998. 835 s. ISBN 8020006079.
- KOL. AUTORŮ: *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. (celkový počet stran neuveden). ISBN 8090255590.
- KOŠŤAN, P. – ŠULEŘ, O.: *Firemní strategie, plánování a realizace*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002. 124 s. ISBN 8072266578.
- KOUBEK, J.: *Personální práce v malých podnicích*. 2. vyd. Praha: Grada, 2003. 248 s. ISBN 8024706024.
- KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995. 350 s. ISBN 8085943018.
- KOUBEK, J.: *Řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. 209 s. ISBN 807261116X.
- KOUDELKA, F.: *Analýza vzdělávacích potřeb*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2002. 36 s. ISBN neuvedeno.
- KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R.: *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 183 s. ISBN 8024706989.
- KUBEŠ, M. – ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 147 s. ISBN 802472314.
- LORENZ, M. – ROHRSCHEIDEROVÁ, U. – POMIKÁLKOVÁ, M.: *Jak uspět u přijímacího pohovoru*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 110 s. ISBN 802471406X.
- MALACH, J.: *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2003. 72 s. ISBN 8070429461.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V.: *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 8073150395.
- MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 8085963523.
- MUŽÍK, J.: *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 8073570459.
- MUŽÍK, J.: *Management ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. 107 s. ISBN 8086432009.
- PALÁN, Z.: *Výkladový slovník – lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 8020009507.

- PASCH, M., A KOL.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 8071781274.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 8073674270.
- PLAMÍNEK, J. – FIŠER, R.: *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 179 s. ISBN 8024710749.
- POKORNÁ, D.: *Projektování vzdělávacích aktivit*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2000. 46 s. ISBN nevedeno.
- PRÁŠILOVÁ, M.: *Tvorba vzdělávacího programu*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. 191 s. ISBN 8072547127.
- PROKOPENKO, J. – KUBR, M., A KOL.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 631 s. ISBN 8071692506.
- SILBERMAN, M. – LAWSONOVÁ, K.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 807178124X.
- SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál 2009. 152 s. ISBN 9788073672461.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 8085866331.
- ŠOFEROVÁ, J.: *Lektorské finty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 112 s. ISBN 9788024724836.
- TUMA, M.: *Metody výchovy a vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1987. 427 s. ISBN nevedeno.
- TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 168 s. ISBN 9788024704050.
- VACEK, J.: *Mentální bariéry* [online]. 2001 [cit. 2003-13-03]. Dostupný na WWW: <http://www.kip.zcu.cz/kursy/IMI/www/3_kreativita>
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M.: *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008a. 140 s. ISBN 9788086723549.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008b. 159 s. ISBN 9788024717708.
- VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 205 s. ISBN 9788024719047.
- WAGNEROVÁ, I.: *Hodnocení a řízení výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 117 s. ISBN 9788024723617.
- WERTHER, W. B. – DAVIS, K.: *Lidský faktor a personální management*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992. 611 s. ISBN 9788085605044.
- WRIGHT, P. M. – NOE, R. A.: *Management of organizations*. 1. vyd. London: Irwin, 1995. 857 s. ISBN 9780071156226.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2005. 315 s. ISBN 9788025104576.

Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.
**Projektování vzdělávací akce
pro andragogy**

Určeno pro formu studia a studijní program (obor):
Andragogika v profilaci na personální management, kombinované studium

Výkonný redaktor doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Vendula Drozdová
Návrh sazby Mgr. Petr Jančík
Technická redakce VUP
Návrh obálky agentura TAH
Úprava obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2013

Ediční řada – Studijní opory

ISBN 978-80-244-3547-3

VUP 2013/323

Neprodejná publikace