

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bakalářské studium

2005/2008

Kristýna Polochová

Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí

Evaluation Efficiency of Educational Activities

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce ..... Doc. PhDr. Jaroslav Mužik, DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

30. 4. 2008

## Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| Resumé v českém a anglickém jazyce .....   | 6         |
| <b>0 Úvod.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1 Vymezení cílů práce a jejich východisek.....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2 Pedagogický pohled na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí .....</b>                  | <b>10</b> |
| 2.0 Úvod.....  | 10        |
| 2.1 Vymezení základních pojmů.....   | 10        |
| 2.1.1 Pojem efektivita a kvalita a jejich vztah .....  | 10        |
| 2.1.2 Pojem evaluace a jeho vztah k pojmu hodnocení. ....                                    | 11        |
| 2.1.3 Vztah pojmu efektivita, kvalita a evaluace .....                                       | 12        |
| 2.1.4 Pojmy pedagogika a didaktika ve vzdělávání dospělých .....                             | 12        |
| 2.2 Předmět pedagogické evaluace. ....   | 13        |
| 2.3 Pohled na pedagogickou efektivnost z různých hledisek.....                               | 15        |
| 2.3.1 Rezultativní, procesuální a empirické pojetí efektivnosti. ....                        | 16        |
| 2.3.2 Koncepce vzdělávacích obsahů v současných inovačních tendencích ve<br>vzdělávání ..... | 17        |
| 2.3.3 Vliv motivace, organizace vzdělávací akce a hodnotící strategie na<br>efektivnost..... | 18        |
| 2.3.4 Formativní a sumativní pojetí efektivnosti. ....                                       | 20        |
| 2.4 Dílčí závěr. ....  | 21        |
| <b>3 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí z hlediska podnikového vzdělávání..</b>          | <b>23</b> |
| 3.0 Úvod.....  | 23        |
| 3.1 Systematické vzdělávání .....  | 23        |
| 3.2 Proces vzdělávání v podniku.....   | 24        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2.1 Analýza potřeb .....  | 24        |
| 3.2.2 Plánování a organizace vzdělávací akce .....                                | 25        |
| 3.2.3 Realizace vzdělávání .....  | 26        |
| 3.3 Hodnocení vzdělávání jako součást procesu podnikového vzdělávání.....         | 27        |
| 3.3.1 Předpoklady k hodnocení.....  | 27        |
| 3.3.2 Vzdělávací projekt. ....  | 27        |
| 3.3.3 Odpovědnost za vzdělávání a hodnocení .....                                 | 29        |
| 3.3.4 Role lektora v procesu hodnocení efektivity vzdělávacích akcí .....         | 30        |
| 3.3.5 Transfer vzdělávací akce .....  | 31        |
| 3.3.6 Kritéria pro správnost hodnocení efektivity vzdělávacích akcí .....         | 33        |
| 3.4 Dílčí závěr .....   | 34        |
| <b>4 Přístupy a kritéria pro vyhodnocování efektivity vzdělávacích akcí .....</b> | <b>35</b> |
| 4.0 Úvod.....   | 35        |
| 4.1 Hodnocení vlivu vzdělávací akce na účastníka.....                             | 36        |
| 4.1.1 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni reakcí .....               | 36        |
| 4.1.2 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni nárůstu vědomostí.....     | 37        |
| 4.1.3 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni pracovního výkonu .....    | 37        |
| 4.2 Vyhodnocování vlivu vzdělávání na organizaci .....                            | 38        |
| 4.3 Dílčí závěr .....   | 40        |
| <b>5 Metody a nástroje hodnocení efektivity vzdělávacích akcí .....</b>           | <b>41</b> |
| 5.0 Úvod.....   | 41        |
| 5.1 Systemizace hodnocení efektivity vzdělávacích akcí .....                      | 41        |
| 5.1.1 Metody a nástroje zjišťující reakce účastníků.....                          | 42        |
| 5.1.2 Metody a nástroje zjišťující dosaženou úroveň vědomostí.....                | 44        |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.1.3 Metody a nástroje zjišťující změnu v pracovním chování nebo výkonu ..... | 45        |
| 5.1.4 Zjišťování účinnosti pro organizaci a její složky .....                  | 48        |
| 5.2 Dílčí závěr .....  | 49        |
| <b>6 Závěr.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>7 Soubor bibliografických citací .....</b>                                  | <b>51</b> |
| <b>8 Bibliografie.....</b>   | <b>54</b> |

## **Resumé v českém a anglickém jazyce**

Tato práce se zabývá hodnocením efektivity vzdělávacích akcí. Jejím hlavním cílem je představit problematiku jak z hlediska pedagogiky, tak z hlediska podnikového vzdělávání. Práce je členěna do čtyř hlavních kapitol. První kapitola popisuje pedagogický pohled na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí. Zabývám se v ní pedagogickou terminologií, předmětem hodnocení a vyzdvihuji některá hlediska, kterými se odborníci v této oblasti zabývají. Další tři kapitoly se zaměřují na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí jako na součást celého procesu podnikového vzdělávání. Mimo to, zde popisuji některé zásady, které musí být splněny, aby hodnocení probíhalo systematicky a jeho výstupy byly měřitelné. Také zmiňuji přístupy k hodnocení efektivity a metody, pomocí nichž lze měřit vliv vzdělávání na zaměstnance nebo na podnik jako celek.

The presented bachelor thesis is titled „Evaluation Efficiency of Educational Activities”. The main goal of the bachelor thesis is to describe Evaluation Efficiency of Educational Activities from the pedagogic and business point of view. The thesis is divided to four thematic chapters. First chapter describes Evaluation Efficiency of Educational Activities from the pedagogic point of view. It deals with pedagogic terminology, subject of this science and point out some approaches in which some specialists are interested in. Next three chapters are focused on Evaluation Efficiency of Educational Activities from the business point of view. The Evaluation Efficiency of Educational Activities is important part of training. In spite of this, some recommendations that must be done in order to gain systematically and measurable outputs of trainings are also mentioned in this chapter. I have also mentioned the approaches to Evaluation Efficiency of Educational Activities for employees and for the whole company.

## 0 Úvod

Tématem mé bakalářské práce je Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí. K výběru tohoto tématu mě vedla zkušenost z pracovní praxe, kdy jsem se setkala s naprosto neefektivním vyhodnocováním vzdělávání, jehož důsledkem bylo plýtvání finančními prostředky. Tato fáze celého vzdělávacího procesu je velice podstatná, ale je jí věnováno málo pozornosti jak v praxi, tak v teoretické rovině.

Bakalářská práce obsahuje kromě úvodu a závěru hlavní textovou část, která je rozčleněna na čtyři kapitoly. Jedna kapitola je věnovaná pedagogickému pohledu na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí a další tři nahlíží na problematiku z pohledu podnikového vzdělávání. V první kapitole, která popisuje pedagogický pohled na hodnocení efektivity, se věnuji základním pojmům a jejich vzájemným vztahům. Vedl mě k tomu fakt, že terminologie v této oblasti není jednotná a často dochází k chybnému výkladu jednotlivých pojmů. V této kapitole se dále věnuji předmětu pedagogického hodnocení a některým základním přístupům k hodnocení, které jsou buď aktuální, nebo i starší, ale jejich základní myšlenka je pro hodnocení stále přínosná. Větší prostor věnuji podnikovému vzdělávání. Nejprve se zaměřuji na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí jako součást procesu vzdělávání celého podniku a předkládám některá kritéria, jak by hodnocení efektivity vzdělávání v podniku mohlo probíhat. Samostatné kapitoly v rámci podnikového pohledu na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí věnuji teoretickým přístupům k hodnocení efektivity vzdělávacích akcí a metodám hodnocení.

Přístup, kdy k dané problematice přistupujeme z obou výše jmenovaných hledisek, není běžný. Je to patrné i z odborné literatury, která k podnikovému a pedagogickému hodnocení efektivity vzdělávacích akcí přistupuje izolovaně. Za přínos této práce proto považuji, že se zaměřuje na oba základní pohledy na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí, tedy pohled pedagogický a podnikový.

Závěrem bych ráda poděkovala docentu Mužíkovi za trpělivou odbornou pomoc při psaní mé bakalářské práce.

## 1 Vymezení cílů práce a jejich východisek

Cílem této práce je seznámení s hodnocením efektivity vzdělávacích akcí z pohledu pedagogiky a z pohledu podnikového vzdělávání. Při zpracovávání tohoto tématu jsem se zabývala spíše teoretickými východisky a na jejich základě jsem vystavěla základní obsahovou část práce. Obsahová část je rozdělena do čtyř kapitol. Úvodní kapitola je věnována pedagogickému pohledu na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí a další tři se věnují podnikovému hledisku. Na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí se v kontextu podnikového vzdělávání zaměřuji více, i když jen na teoretické úrovni. Popisuji obecné předpoklady hodnocení efektivity vzdělávacích akcí, přístupy k hodnocení a metody hodnocení. Z pohledu podniku jsem se nezabývala hodnocením efektivity vzdělávacích akcí na úrovni finančních nákladů.

Odborných pramenů, které se zabývají problematikou hodnocení efektivity vzdělávacích akcí, není mnoho. V personalistické literatuře bývá hodnocení vzdělávání pouze okrajovou součástí zahrnutou pod proces vzdělávání. Literatura zabývající se přímo vzděláváním věnuje hodnocení více prostoru. Jde například o publikaci Průchy (1996) nebo Vodáka a Kucharčíkové (2007). Setkala jsem se i s naprosto nevyhovujícími publikacemi, které byly například špatně přeloženy z anglického jazyka, nebo byly předkládány jako odborná literatura, ale ve skutečnosti šlo spíše o populárně naučné příručky.

Řekla bych, že zájem o hodnocení efektivity vzdělávacích akcí se stále zvyšuje. Organizace si uvědomují, že flexibilní zaměstnanci jsou konkurenční výhodou, a že jejich vzdělávání je způsobem, jak zvýšit schopnost zaměstnanců přizpůsobit se neustálým změnám. Organizace stále více přistupují ke vzdělávání systematicky a ne jednorázově, což znamená začlenění a zvýraznění postavení hodnocení efektivity vzdělávacích akcí. Při zpracování práce jsem postupovala především tak, že jsem srovnávala jednotlivé přístupy k hodnocení. Dospěla jsem k závěru, že problematika hodnocení je, i přes nedostatek odborných pramenů, rozsáhlá především z hlediska metod a možností, jak k hodnocení efektivity



přístupovat. Chce-li organizace postupovat při hodnocení efektivně, musí se o tuto problematiku aktivně zajímat a aplikovat ji za asistence odborníků.

## **2 Pedagogický pohled na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

### **2.0 Úvod**

V této kapitole bych ráda představila pohled na hodnocení efektivity vzdělávacích akcí z hlediska pedagogického, respektive didaktického. Vede mě k tomu fakt, že hodnocení efektivity vzdělávání dospělých se vyvinulo ze školního testování, které mělo za cíl diferencovat žáky podle studijních předpokladů (Průcha, 2006, 12-19). Hodnocení efektivity vzdělávání proniklo i do sfér vzdělávání dospělých, které je tématem mé práce v širším smyslu slova. Abychom tedy mohli o hodnocení efektivity vzdělávání mluvit, musíme vycházet z pedagogického pohledu na efektivnost. Oblast pedagogické efektivnosti je ve značné většině zaměřena na školské prostředí, což se samozřejmě promítá do terminologie. Je zřejmé, že v této oblasti se příliš nemluví o dospělých, ale o žácích nebo studentech a učitelích. Tuto kapitolu jsem podřídila pedagogické terminologii. Pokud se mi to ovšem zdálo vhodné, připojila jsem vlastní názor na problematiku i z hlediska dospělého účastníka vzdělávání. Ještě k pedagogické terminologii: po prostudování odborné literatury je zřejmé, že tato oblast obsahuje nejednotnou terminologii (evaluace x hodnocení), proto se nejprve v této kapitole budu věnovat vymezení základních pojmů.

### **2.1 Vymezení základních pojmů**

#### **2.1.1 Pojmy efektivita a kvalita a jejich vztah**

Terminologické vymezení zahájím pojmem efektivita, který je pro mou práci stěžejní. V Průchově publikaci (1996, 23-36) je tento pojem velmi srozumitelně vysvětlen. Průcha (1996, 23-36) vysvětluje, že s pojmem efektivita, respektive efektivnost v obecném smyslu slova pracují jak vědy technické, tak sociální, především ale ekonomie. Vědní disciplína ekonomie vzdělávání chápe vzdělávání jako investici do lidských zdrojů a do lidského kapitálu. Vzdělávání je pro ni přírůstek znalostí a dovedností, jejichž vlastníkem je jak jednotlivec, tak celá společnost. Ekonomie vzdělávání řeší, jaké jsou výběrové procesy při získávání

znalostí a dovedností, a to jak ze strany poptávky jednotlivců, tak ze strany nabídky vzdělávacích institucí. Nicméně ekonomické teorie týkající se vzdělávání nejsou pro pedagogickou efektivitu adekvátní. Proto se vedle ekonomické teorie efektivity vyvinula i pedagogická teorie efektivity. Efektivnost respektive efektivita je totéž jako účinnost, ale tento termín se používal v sedmdesátých letech. U pojmu efektivita se v anglickém jazyce rozlišuje effectiveness a efficiency. Effectiveness je chápána jakožto kategorie vztahující se k cílům a dosahování výsledků, ve smyslu rezultativního pojetí efektivnosti<sup>1</sup>. A termín efficiency je chápán jako výkonnost, vyjadřuje, jakými prostředky se k výsledku dospělo ve smyslu procesuální efektivnosti<sup>2</sup>. Český jazyk pro ně ale nemá odpovídající výrazy.

Průcha (1996, 23-36) v souvislosti s pojmem efektivnost hovoří o podobném pojmu, který se často s pojmem efektivita překrývá. Je to z důvodu, že jeho význam nebývá přesně vymezen. Jde o pojem kvalita. „Kvalitou (vzdělávací procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy aj.) se rozumí žádoucí (optimální) funkce a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.“ (Průcha, 2006, s. 27).

### **2.1.2 Pojem evaluace a jeho vztah k pojmu hodnocení**

Specifickým pedagogickým pojmem, který se k pojmu efektivita váže, je evaluace (Průcha, 2006, 9-10). V devadesátých letech byl pojem evaluace velice frekventovaný jak v českém jazyce, tak v jazycích cizích, například v dokumentech vzdělávací politiky, ale i mezi odborníky a v praxi. Co to tedy je pedagogická evaluace? Nelze pro ni najít jednotnou definici a nelze ji jednoduše přeložit z anglického jazyka, ze kterého pochází. Průcha ji vymezuje jako soubor distinktivních (rozlišovacích) rysů. Evaluace je teoretický přístup, metodologie a proces. „Je to koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací

---

<sup>1</sup> Pojem rezultativní pojetí efektivnosti je blíže popsán v oddílu Rezultativní, procesuální a empirické pojetí efektivnosti (2.3.1).

<sup>2</sup> Pojem procesuální efektivnost je blíže popsán v oddílu Rezultativní, procesuální a empirické pojetí efektivnosti (2.3.1).

procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, instituce, atd.) mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny“ (Průcha, 2006, s. 10). Evaluace jako proces se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, tj. na monitorování a měření těchto jevů. Tento proces se uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe od hodnocení jednotlivců až po hodnocení na úrovni mezinárodních vzdělávacích soustav. Ve své práci se budu zabývat tímto pojmem především na úrovni podnikového vzdělávání.

Pojďme si ujasnit, jaký vztah je mezi evaluací a hodnocením, jelikož tyto pojmy jsou velice podobné. Termín evaluace je širší, vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení. Jiný pohled na tento rozdíl je, že termín evaluace je používán spíše v odborné sféře, zatímco pojem hodnocení používá spíše nepedagogická veřejnost a dá se říci, že v našem případě i podniková praxe. V podnikové praxi ani v odborné literatuře, která se touto problematikou zabývá, jsem se s pojmem evaluace nesešla. Dá se říci, že rozdíly mezi hodnocením a evaluací jsou opravdu nepatrné. Oba termíny je možné používat jako obsahová synonyma. Stejně tak k sobě mají blízko termíny evaluace a měření neboli hodnocení a měření. Mají blízký význam, vyjadřující, že v evaluačních/hodnotících výzkumech je hodnocení základní procedurou.

### **2.1.3 Vztah pojmů efektivita, kvalita a evaluace**

Vztah pojmů efektivita, kvalita a evaluace je podle Opletalové (2007, 1-4) následující. Nástrojem řízení kvality je evaluace a evaluace neboli hodnocení vzdělávací akce je zjišťování, zpracování a interpretace dat s cílem určit její efektivnost. Efektivnost v oblasti vzdělávání dospělých vyjadřuje vztah mezi cíli, výsledky a náklady na vzdělávání. Nehodnotí se jen výsledky, ale i průběh vzdělávání a to z hlediska stanovených a očekávaných cílů a z hlediska návratnosti nákladů vynaložených na tento proces.

### **2.1.4 Pojmy pedagogika a didaktika ve vzdělávání dospělých**

Ještě bych ráda vysvětlila, jak souvisí pedagogika s andragogikou a didaktikou s androdidaktikou. Podle Palána (2002, 150-151) je pedagogika v nejširším smyslu

slova věda o výchově a vzdělávání. Andragogika přejímá obsah pedagogiky dospělých. Podstatnou součástí pedagogiky je didaktika, specifickou součástí didaktiky je androdidaktika. Její specifičnost je především v tom, že respektuje zvláštnosti dospělého účastníka vzdělávacího procesu. Androdidaktika je andragogická disciplína, zabývající se výukou (vyučováním) dospělých. Předmětem androdidaktiky jsou vzdělávací cíle, obsah vzdělávání, metody a formy vzdělávání, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivním využíváním ve vzdělávacím procesu. Dále řeší organizaci vyučovacího procesu, vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými. – to vše je součástí/je nezbytné pro vzdělávání/vzdělávací akce, a proto je to důležité v kontextu hodnocení efektivity vzdělávání obecně i pro hodnocení konkrétních vzdělávacích akcí.

## **2.2 Předmět pedagogické evaluace**

Průcha (1996, 22-26) píše, že dříve panovala představa, že pedagogická evaluace hodnotí pouze to, co se žáci naučili, a nejde jí o hlubší zjištění, jaký to má vliv na život, práci atd. Dnes je toto pojetí přehodnocené a předmět je založen na širším paradigmatu, které vidí smysl pedagogické evaluace v poskytování hodnotících informací v celé pedagogické realitě. To dokazuje i fakt, že v dnešní době spadá pod pedagogickou evaluaci několik širších oblastí.

Nyní se budu blíže věnovat převážně těm kategoriím, které mají souvislost se vzděláváním dospělých. Na počátku stojí evaluace vzdělávacích potřeb, což je vlastně zjišťování, monitorování a analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců. Je velice důležitá pro praxi a pro plánování vzdělávání. Dále je to evaluace vzdělávací programů, kterou je nutné chápat v širokém smyslu slova jako souhrnný název pro různé programy, plány, projekty. Velmi propracovanou oblastí pedagogiky je evaluace učebnic a didaktických textů. Nicméně bych řekla, že v praxi podnikové vzdělávání není věnována studijním materiálům dostatečná pozornost. Celková evaluace se většinou zužuje pouze na jednu nebo dvě otázky v hodnotícím dotazníku, což samozřejmě nemá vypovídající hodnotu. Při evaluaci výuky (vyučování a učení) jde o zjišťování a vyhodnocování charakteristik průběhu a podmínek vzdělávacích

procesů ve školním a jiném prostředí. Jelikož součástí výuky je i činnost učitele, spadá do této oblasti i evaluace učitelů.

V pedagogické praxi je evaluace učení a vyučování chápána spíše jako kontrola, kdy pozorovatel je přítomen výuce a zaznamenává určité parametry průběhu výuky. Tento záznam se analyzuje a vyhodnocuje. Pro zmíněný proces doporučuje Průcha (1996, 64-75) používat objektivní neboli observační techniky evaluace výuky, které stavějí především na pozorování. Tyto techniky jsou v hodnocení školní výuky běžné, v podnikovém vzdělávání jsou využívány spíše po ukončení vzdělávání. Jejich pomocí se vyhodnocuje, zda mělo vzdělávání vliv na pracovní výkon. Kromě observační techniky nabízí ještě autor možnost využití techniky subjektivní neboli participativní, která je založena na výpovědích účastníků.

Každý vzdělávací proces probíhá v nějakém fyzikální prostředí a psychosociálním klimatu. Tento vliv na průběh a výsledky vzdělávacího procesu je značný a jeho analýzou se zabývá evaluace edukačního prostředí. Pojem edukační prostředí není v české literatuře dosud běžně používán. Mareš a Křivohlavý (1995) rozlišují v této souvislosti termíny atmosféra a klima. Atmosféra je více méně krátkodobý a proměnlivý jev a v průběhu vzdělávací akce se může měnit. Naproti tomu klima (sociální klima) je jev dlouhodobý a charakteristický pro určitou skupinu. Evaluace edukačního prostředí se zabývá spíše hodnocením klimatu, protože je to jev stabilnější a tím pádem lépe měřitelný. Oba faktory jsou pro vzdělávací akce velmi důležité. Je na lektorovi, jak dalece tento fakt zohlední.

I Kulič (1969) se zmiňuje o učební atmosféře a jejím vlivu na vzdělávání. Autor se zabývá rolí chyby v učení a tím, jak se odrazí v procesu vyučování a učení. Snaží se prokázat, že učitel musí v průběhu výuky mít kontrolu nad chybami, kterých se žák ve svém učení dopouští. Vyučovací programy by měly přispívat k identifikaci chybných studijních výkonů a k analýze určitých korekcí postupu učitele a žáka. To představuje podle tohoto autora důležitý moment efektivity osvojení vědomostí či znalostí. Žáci musí vnímat chybu jako dovolenou, jako součást učení, a právě toto má zásadní vliv na učební atmosféru.

Další oblastí pedagogické evaluace, kterou Průcha (1996, 80-111) zmiňuje, je evaluace vzdělávacích výsledků. Dá se definovat jako zjišťování, měření a vyhodnocování výsledků vzdělávání u subjektů vzdělávání, které jsou dosaženy působením vzdělávacích procesů. Tato oblast je v pedagogice velmi široce rozpracována, nicméně její hlavní cílové skupiny (studenti základních a středních škol) nejsou pro mou práci stěžejní. Hodnocením vzdělávacích výsledků se budu věnovat z hlediska zaměstnanců organizací v jiných kapitolách. Každý vzdělávací proces má nějaký efekt. Evaluace vzdělávacích efektů řeší dlouhodobé hledisko vlivu vzdělávání na subjekt vzdělávání. Jsou ale obtížněji identifikovatelné a měřitelné, neboť nejde o okamžité výstupy a projevují se mimo sféru vzdělávání.

Průcha (1996, 80-111) vymezuje ještě další oblasti evaluace. Jsou to evaluace školních a vzdělávacích institucí, alternativních škol, evaluace na základě indikátorů vzdělávacích systému a evaluace pedagogické vědy a výzkumu. Pro úplnost jsem tyto oblasti zmínila, ale vzhledem k zaměření mé práce se jimi nebudu detailněji zabývat.

### **2.3 Pohled na pedagogickou efektivnost z různých hledisek**

Pedagogika, respektive didaktika se většinou zabývá efektivností vzdělávacího procesu z hlediska mnohosti pohledů a preferuje vícedimenzionální pohled. Představitelé pedagogiky nahlízejí na efektivnost vzdělávání z různých hledisek. Například Skalková (2004, 73-83) zmiňuje v souvislosti s efektivitou problematiku vzdělávacích obsahů, respektive obsahů vzdělávání a vyučování, které ustupují zvýšenému zájmu o prostředky a metody vzdělávání. Průcha (1996, 22-26) se oblastí hodnocení z pedagogického hlediska zabývá nejvíce. Používá pro hodnocení termín evaluace, jak jsem již zmínila, a vidí ji jako komplexní a kvalitativně mnohostranný jev s možností širokého využití jak pro vědecké a výzkumné účely, tak pro účely praktické. Nahlíží na pedagogickou evaluaci jako na soubor dílčích kategorií neboli oblastí a jejich pojetí. Petty (2006, 40-291) ve své práci nastiňuje možné pohledy působení na efektivnost didaktického procesu. Jde o motivaci studentů, metody učení, učební pomůcky a organizaci výukové jednotky (stanovení cílů, úkolů, plánů hodiny, jasných požadavků na hodnocení výsledků).

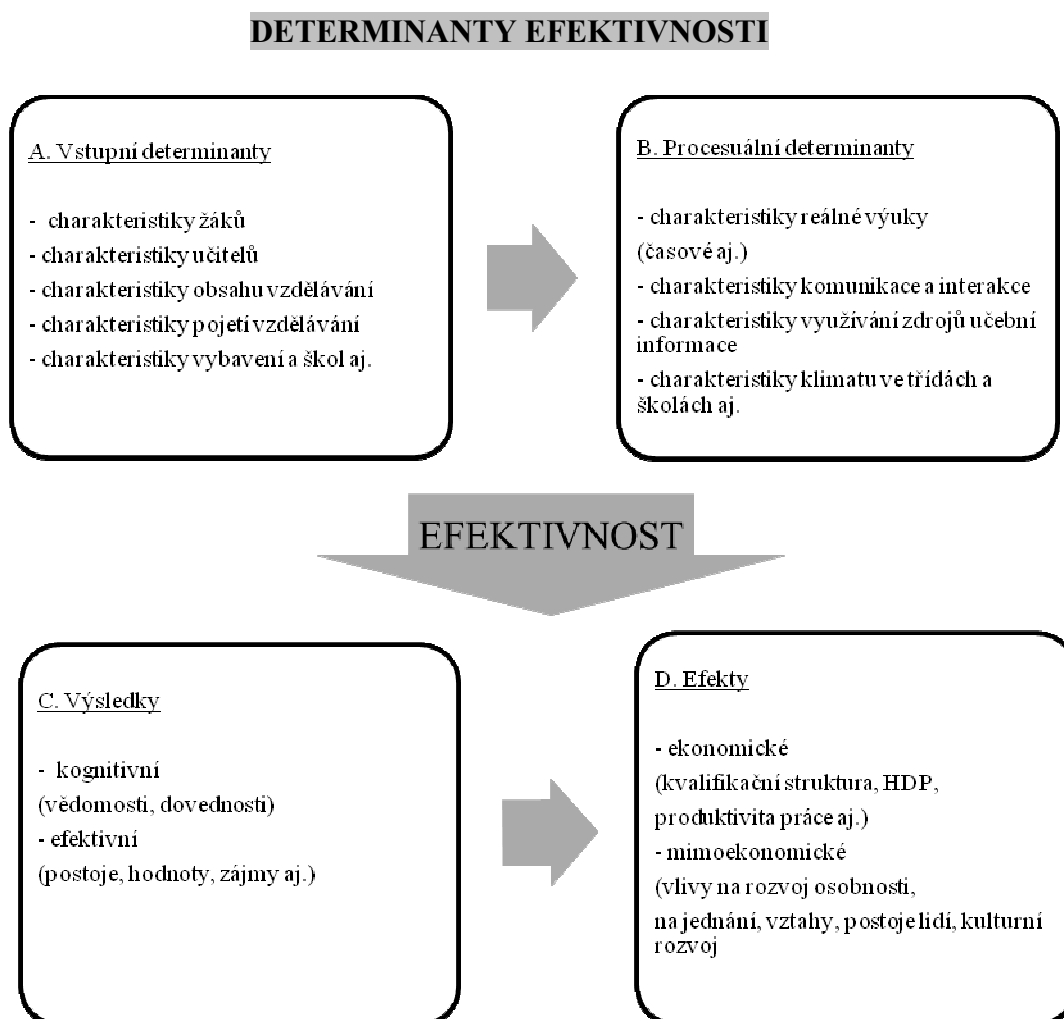
### **2.3.1 Rezultativní, procesuální a empirické pojetí efektivnosti**

V literatuře existuje několik pojetí efektivnosti. Ráda bych zde zmínila ta důležitá, které ve své publikaci popisuje Průcha (1996, 26-36). Tato pojetí se totiž dají aplikovat i na oblast vzdělávání dospělých. Nejvíce rozšířené je rezultativní pojetí efektivnost. Je chápáno jako vztah mezi dosaženými výsledky a plánovanými cíli a zaměřuje se na úroveň výsledků. Procesuální pojetí efektivnosti si uvědomuje, že efektivnost není jen složka rezultativní, která má vliv na úroveň výsledků, ale že jsou zde také vlastnosti a podmínky procesu samotného a ty mají na úroveň výsledků vliv také.

Velmi zajímavé je vlastní pojetí Průchovo (1996, 26-36) založené na skutečných empirických zjištěných datech o determinantách efektivnosti. Na základě těchto výzkumů vznikl empirický model pedagogické efektivnosti (Tabulka 1). Z modelu je patrné, že existují dvě skupiny determinant. Jsou to vstupní determinanty a procesuální determinanty. Vstupní determinanty vycházejí z různých zdrojů a působí, ještě než vzdělávací proces začíná. Jsou to vlastně nezávisle proměnné. Procesuální determinanty působí v průběhu vzdělávacího procesu. Působením determinant vznikají určité výstupy – výsledky a efekty. Výsledky jsou vlastně produkty vzdělávacího procesu, tedy naučené vědomosti. Efekty jsou také produktem vzdělávacího procesu, ale jsou dlouhodobější a působí i mimo sféru vzdělávání.



**Obrázek 1 - Empirický model pedagogické efektivity**



(Průcha, 1996, upraveno autorkou)

### **2.3.2 Koncepce vzdělávacích obsahů v současných inovačních tendencích ve vzdělávání**

V současnosti u nás existuje živé pedagogické dění, nastolují se otázky vzdělávacích standardů a evaluace. Je zde snaha o zvyšování kvality pedagogického procesu. Skalková (2004, 73-82) upozorňuje, že současné inovační tendence ve vzdělávání určitým jednostranným způsobem zdůrazňují vliv pedagogických prostředků a didaktických metod. Podle této autorky je potlačován význam kategorie obsahu vzdělávání a vyučování. Právě k této problematice chybí multidisciplinární diskuze. Rozvoj vzdělanosti a obsah vzdělávání totiž nejsou doménou jen

pedagogiky, ale i jiných vědních disciplín, mají tedy multidisciplinární charakter a k jeho řešení musí přispívat představitelé vědy i praxe. Při tom ale vznikají stále nové trendy v koncepci vzdělávacích obsahů, které rozhodně stojí za zmínku.

Především je nezbytné si uvědomit, že soudobý vzdělávací obsah se obohacuje o nové dimenze související s potřebou naučit se vnímat nové globální problémy lidstva (ekologie, důsledky rasové a náboženské nesnášenlivosti, jazyková odlišnost aj.). To však podle Skalkové (2004, 73-82) neznamená jít cestou stále nových obsahů vzdělávání. Takový postup by vedl k dezorientaci, a proto je vhodné zvážit možnost vytvářet obsahy vzdělávání transdisciplinárně, tedy napříč různými vědními disciplínami. Zde vystupují do popředí vysoké požadavky na učitele nebo lektora. Musí projevit určitou kreativitu a dokázat využít aktivity a individuální zkušenosti účastníků vzdělávání a na tomto základě formulovat obsah vzdělávání, což však neznamená redukci poznatků. Skalková (2004, 73-82) doporučuje využívat například projektového vyučování, kdy účastníci řeší praktické i teoretické problémy napříč různými tématy a vědními disciplínami. Autorka tvrdí, že zobecníme-li současné vývojové trendy, dospějeme k závěru, že základní perspektivní tendence vedou k humanizaci vzdělávacích obsahů. A to humanizaci ve smyslu schopnosti přizpůsobování se měnící životní situaci. Člověk musí být schopen samostatně a kriticky myslet, komunikovat, odpovědně se chovat a morálně rozhodovat v rozporných a náročných situacích každodenního života. Současný technický a ekonomický vývoj vyvolává potřebu široce založených dovedností, náročnějších intelektuálních i psychických kvalit. Neustálé změny vyžadují pracovníky stále více motivované, kteří jsou ochotni učit se v průběhu celoživotní dráhy.

### **2.3.3 Vliv motivace, organizace vzdělávací akce a hodnotící strategie na efektivnost**

Pettyho (2006) pojetí efektivnosti vychází z motivace studentů, metod učení, z volby učebních pomůcek a organizaci samotného kurzu, kdy věnuje pozornost vytváření hodnotící strategie. Aby byl student motivovaný (Petty, 2006, 40-55), musí mu lektor pomoci uvědomit si některá fakta. Student musí především vědět, že vzdělávání má pro něj smysl, to znamená, že bude moci naučené implementovat v

praxi. Ve studentovi je nutné probudit zájem a přenést na něj odpovědnost za učení na studenta. „I dospělé je třeba povzbuzovat, aby se rozhodovali a jednali v zájmu svých potřeb, aby si stanovili vlastní cíle, sami řídili své učení a hodnotili jeho výsledky.“ (Petty, 2006, 52-53). To vše vede k posílení jejich sebedůvěry a samostatnosti, ale vyžaduje to velmi schopného a zkušeného učitele nebo lektora.

Organizaci kurzu Petty (2006, 336-342) popisuje z pohledu učitelů. Někteří učitelé – autor mezi nimi jmenuje i lektory nebo školitele v oblasti průmyslu, obchodu a služeb často - stojí před situací, kdy musí naplánovat kurz, aniž by měli k dispozici nějaké osnovy nebo stanovené požadavky. Neexistuje univerzální postup, jak takový plán vypracovat, ale autor nabízí možnosti, které pomohou lektorovi postavit kurz tak, aby uspokojil potřeby objednatele i studenta. Doporučuje analyzovat potřeby práce, úkoly a témata a potřeby studenta. Autor mluví o analýze potřeb práce, ale známější výraz je analýza vzdělávacích potřeb. Výstupem takové analýzy je objevit potřeby instituce, v níž bude vzdělávání probíhat. Při tom musíme mít na paměti, že lektoři mohou pomáhat odstranit nedostatky ve výkonu práce, ale k tomu je nezbytné zjistit, jestli jsou takové nedostatky způsobené nevyhovujícím výcvikem nebo jinými faktory. Lektor musí poznat prostředí organizace a konzultovat s širokým okruhem zainteresovaných osob, což mohou být zaměstnanci, manažeři, zákazníci odběratelé aj. Smyslem toho, je zformulovat cíle plánovaného kurzu ve formě úkolů nebo témat, které budou také podrobeny analýze. Úkolové a tematické analýzy jsou si v zásadě podobné. U obou jde o to, zjistit konkrétní cíle, ke kterým chceme pomocí vzdělávání dospět. Každý kurz by se měl opírat o stávající znalosti a dovednosti účastníků. „Pokud si nebudeme potřeby a očekávání žáků uvědomovat, je velmi nepravděpodobné, že bychom je mohli všechny uspokojit.“ (Petty, 2006, s. 340).

Analýza potřeb studenta je důležitá už jen z toho důvodu, že žádná skupina není homogenní. Pokud poznáme potřeby a očekávání spolu s doposud získanými znalostmi a dovednostmi, můžeme si uvědomit, že je lépe, rozdělíme-li účastníky například do malých skupin, protože tak jim bude kurz lépe vyhovovat. Jak analyzovat je na rozhodnutí lektora. Provést analýzy a začít plánovat kurz samozřejmě nestačí. Lektor musí také zvažovat množství prostředků, vybavení,

spolupracovníky na realizaci kurzu a mnohé jiné faktory. Petty (2006, 334-342) doporučuje nepodceňovat význam plánování kurzu. Již během přípravy kurzu se musí plánovat také hodnotící strategie.

Hodnotící strategie by měla být vztažena k cílům kurzu a měla by dávat odpověď na následující otázky: Jaký je smysl hodnocení: má klasifikovat nebo diagnostikovat? Co má být hodnoceno a jakým způsobem? Kdo bude hodnotit a kdy? Jaké jsou důsledky hodnocení, zejména pro ty, kdo budou mít výsledky velmi dobré nebo naopak velmi špatné? Po zvolení hodnotící strategie se lektor musí rozhodnout, jaké příhodné metody hodnocení použít. Autor hovoří blíže jen o dotazníkové metodě, monitorování a pozorování a o vytváření akčního plánu. Těmto i jiným metodám se věnuje v kapitole 5.

### **2.3.4 Formativní a sumativní pojetí hodnocení efektivity**

Petty (2006, 343-361) předkládá dvě pojetí hodnocení. Formativní hodnocení slouží ke zlepšení výkonu studenta. Postupuje se tak, že studentům objasňujeme věci tak dlouho, dokud jim plně neporozumí. Otázkou zůstává, je-li to dostatečné. Jsem toho názoru, že je samozřejmě důležité, jestli student probíranému tématu plně porozuměl a osvojil si nové znalosti a dovednosti. Neméně důležité je ale také to, jestli dovede naučené implementovat v praxi. Je dobré poskytnout studentům tolik praxe, kolik pokládají za potřebné. Dále se musí velmi přesně definovat dovednosti, které účastníci potřebují pro úspěšné absolvování kurzu. Jasně formulovat zpětnou vazbu je nezbytné proto, aby si mohli účastníci doplnit mezery a opravit chyby či se zdokonalit v dovednostech, v nichž nedosahovali požadované počáteční úrovně. „Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, na jejímž základě může učitel maximalizovat efektivnost učebního procesu pro každého jednotlivého žáka“ (Petty, 2006, s. 345). To samozřejmě platí i pro dospělé účastníky vzdělávání. Hodnocení je možné provádět pomocí diagnostických testů, které požadují, aby žáci prokázali, že dosáhli dovedností, které procvičovali. Autor je toho názoru, že diagnostické testy jsou motivující pro studenty jednak v tom směru, že se na ně mohou připravovat a jednak když se dozví, že v nich uspěli. Nejsem si zcela jistá, jestli toto tvrzení platí i pro dospělé účastníky vzdělávání. Úspěch motivující nepochybně je, ale zda bude

dospělé motivovat to, že se mohou na testy připravovat, je sporné. Řekla bych, že dospělý účastníci vzdělávání přípravu na testy ve svém volném čase nevnímají příliš pozitivně, spíše je pro ně motivující, co jim testy přinesou nového nebo využitelného. Obecně je ale účel těchto testů přínosný. Umožní rychle rozpoznat chyby a nedostatky ve stěžejních částech učiva, následkem toho pak může rychle dojít ke korekci ve vzdělávacím procesu.

Oproti formativnímu hodnocení je sumativní hodnocení finální, souhrnné. Probíhá na konci kurzu. Jeho cílem je sumarizovat, co účastník umí po absolvování kurzu.

## **2.4 Dílčí závěr**

Problematikou efektivnosti vzdělávání se samozřejmě zabývali pedagogové a jiní odborníci i dříve. Za zmínku stojí například Knöchelovo (1976) pojetí charakteru vzdělávání, byť bylo publikováno v sedmdesátých letech. Podle autora je efektivní vzdělávání spojeno s naplněním transgredientního a imanentního charakteru didaktického procesu.

Transgredientní charakter vzdělávání postihuje podstatu současného profesního dalšího vzdělávání v tom, že překračuje hranice školních aktivit. Většinou chceme ve vzdělávání dosáhnout rozšíření vědomostí, formování dovedností či návyků pracovníků. To představuje ve většině případů jen první fázi. Druhá a mnohdy důležitější fáze je, když je vyvolán pozitivní efekt například v pracovním výkonu účastníka kurzu.

Imanentní moment dalšího vzdělávání (plynoucí z podstaty věci) spočívá v zajištění podmínek pro činnost dospělého v průběhu výuky. V současnosti se například Němec (2002) zabývá předpoklady efektivnosti v kontextu teorie zážitkové pedagogiky. Mezi prvky této metody, která se v současnosti také výrazně prosazuje v podnikové sféře, patří: tělesné aktivity a sport, spolupráce v rámci skupinových projektů, služba bližnímu, expedice (učení objevováním). Cílem jsou prožitky, které zůstávají v paměti účastníka.

V této kapitole jsme se snažila vymezit základní terminologii a nastítnit některé významné pohledy na efektivnost vzdělávání. V dalších kapitolách se budu věnovat pojetí efektivnosti převážně v kontextu podnikového vzdělávání.

### **3 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí z hlediska podnikového vzdělávání**

#### **3.0 Úvod**

V této kapitole se věnuji hodnocení efektivity vzdělávacích akcí z hlediska podnikového vzdělávání. Podnikové (firemní) vzdělávání je „vzdělávací proces organizovaný podnikem. Zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo podnik či vzdělávání na pracovišti. Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou – subjektivní kvalifikací pracovníků a požadavky na ně kladenými – kvalifikací objektivní, tj. kvalifikovaností práce“ (Palán, 2002, s. 157). Vzdělávání je významnou složkou činností personálního managementu a prostředkem dosahování cílů organizace.

Podle Brázdové (2001, 1-4) se v praxi ukazuje, že vzdělávání v podniku sice probíhá, avšak nevychází ze strategických záměrů podniku, jde spíše o kampaňovitý přístup a není vytvořen ani systém vzdělávání. Takové pojetí je zcela neefektivní, a proto se v této kapitole budu věnovat systematickému pojetí vzdělávání, které respektuje cyklus vzdělávání. Cyklus vzdělávání počínaje analýzou potřeb, plánováním vzdělávací akce, její realizací a konče hodnocením efektivity vzdělávací akce je také předmětem této kapitoly. Přičemž hodnocení efektivity a předpokladům k jejímu hodnocení věnuji větší část.

#### **3.1 Systematické vzdělávání**

Pojetí systematického vzdělávání vzniklo v 60. letech. Armstrong (2002, 496-502) jej definuje jako vzdělávání, které je vytvořeno specificky k uspokojení definovaných potřeb. Je plánované, cyklicky se opakující a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat, a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován. Vodák a Kucharčíková (2007, 65-69) ještě doplňují, že podnikové vzdělávání musí vycházet z celkové podnikové strategie a vyžaduje spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi.

Efektivně realizované vzdělávání je dlouhodobý proces tvořený čtyřmi fázemi (Vodák, Kucharčíková, 2007, 65-69) :

- Identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání
- Plánování vzdělávání
- Realizace vzdělávání
- Hodnocení výsledků vzdělávání

Nyní tento proces blíže rozvedu, ale zaměřím se hlavně na to, co je tématem mé práce, a to sice na hodnocení výsledků vzdělávání, respektive na hodnocení efektivnosti vzdělávání.

## **3.2 Proces vzdělávání v podniku**

### **3.2.1 Analýza potřeb**

První fází procesu vzdělávání v podniku je analýza potřeb. Belcourt a Wright popisují analýzu potřeb jako „řadu plánovaných činností, jejichž smyslem je přezkoumání dovedností, znalostí, kulturních skutečností, systémových charakteristik a charakteristik vnitřního a vnějšího prostředí s cílem ovlivnění výkonu organizace.“ Cílem takové analýzy je provést analýzu mezi tím „co je“ a „co je žádoucí“ (Belcourt, Wright, 1998, s. 35). Podle zmíněných autorů (Belcourt, Wright, 1998, 35-61) identifikace potřeb výcviku začíná neformálně zjištěním nějakého nedostatku. Poté, co je nedostatek zjištěn, se ověřuje, zda má vliv na efektivitu celé organizace. Pokud dojdeme k závěru, že ano, kontaktujeme klíčové osoby analýzy, abychom si zajistili jejich podporu například v podobě konzultací. Poté provádíme dílčí analýzy organizace jako celku, práce a osob. Celý tento diagnostický proces má vliv na efektivitu vzdělávací akce, například aby se dalo předpokládat, jak snadno nebo obtížně bude možné převádět naučené dovednosti do praxe.

Co může ovlivnit analýzu potřeb a v důsledku tedy i efektivitu vzdělávací akce je neodborné provedení analýzy. Mezi zásady, které se musí dodržet, patří například vhodně zvolit metody sběru dat a udělat si dostatek času, jinak je kvalita informací



omezená. Dále je při analýze velmi důležité správně určit zdroj informací, tady vzorek, který mi bude informace poskytovat. Je nutné nepodceňovat velikost vzorku, hloubku vzorku a důvěrnost. Důležité je vše dokumentovat.

### **3.2.2 Plánování a organizace vzdělávací akce**

Po identifikaci potřeb následuje plánování<sup>3</sup> vzdělávacího programu respektive vzdělávací akce. Vodák a Kucharčíková (2007, 80-83, upraveno autorkou) tvorbu plánu vzdělávací akce dělí do tří fází:

*Přípravná fáze* zahrnuje specifikace potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů. Belcourt a Wright, (1998, 115-123) jako součást analýzy zaměstnance vidí absolvování předběžných testů s cílem zjistit jeho vstupní znalosti a dovednosti, kterým pak lektor přizpůsobuje vzdělávací akci a také zjištění, jakým způsobem jsou účastníci zvyklí osvojovat si znalosti a dovednosti.

*Realizační fáze* představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu a nastavení úkolů a témat. V této fázi se také volí techniky a metody vzdělávání, které budou během vzdělávací akce realizovány. Belcourt a Wright, (1998, 115-123) v této fázi doporučují zvážit hloubku obsahu vzdělávací akce. Je nutné si ujasnit, zda účastníci potřebují hlavně teorii nebo si vyzkoušet a nacvičit praxi? Dále se při volbě technik podle Vodáka a Kucharčíkové (2007, 80-83) musí zohledňovat lidský faktor z pohledu intelektuálních schopností a vzdělání, dále pak zařazení účastníků na různých úrovních podniku včetně jejich motivace. V neposlední řadě jsou limitujícími faktory počet účastníků, jejich možné obavy a potřeby vzájemné kooperace mezi lektorem a účastníky.

*Ve fázi zdokonalování* jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávací akce vzhledem ke stanoveným cílům. Hledají se možnosti vhodných přístupů k hodnocení efektivity. A prověřuje se, zda jsou účastníci o akci dostatečně informováni. Na této fázi by měli být zainteresovaní manažeři, jejichž pracovníci

---

<sup>3</sup> Hroník (2007, 143-160) používá pro plánování vzdělávací akce termín „designování“. Jeho pojetí zohledňuje pět oblastí (kontext, student, obsah, lektor, prostředí), které se rozpracovávají do podoby konkrétní vzdělávací akce.

budou účastníky vzdělávací akce, organizátoři, lektori i účastníci (Vodák, Kucharčíková, 2007, 80-83). Základním problémem je tedy stanovení vhodných metod hodnocení a stanovení kritérií.

### **3.2.3 Realizace vzdělávání**

Podle Vodáka a Kucharčíkové se fáze realizace vzdělávací akce skládá z několika nezbytných prvků. Jsou to cíle, vzdělávací program, motivace, metody, účastníci a lektori. Výcvikové programy mají své cíle, které jsou obvykle popisovány jako úkoly. Úkol představuje formulaci, která definuje, co se očekává, že účastníci po skončení kurzu budou umět (Belcouter, Wrigh, 1998, 61-76). Vodák a Kucharčíková (2007, 84-85) doporučují, aby program konkrétně obsahoval časový harmonogram, obsah (témata), použité metody, pomůcky. Jmenování autoři (Vodák, Kucharčíková, 2007, 85-90) vyzdvihují motivaci zaměstnanců k učení jako důležitý prvek ovlivňující průběh vzdělávací akce a její efektivitu.

Na motivaci, tedy ochotu zdokonalit znalosti, schopnosti a dovednosti působí především hodnota, kterou účastníci přikládají učebním aktivitám ve vztahu ke svému pracovnímu zařazení a budoucí kariéře. Na motivaci k učení má také vliv náročnost úkolů v rámci vzdělávací akce. Jsou-li úkoly příliš lehké - ztrácejí účastníci zájem, jsou-li úkoly příliš obtížné - úsilí v průběhu akce se bude snižovat. Jde-li jen o jednorázovou akci bez ohledu na potřeby účastníka, v motivaci a efektivitě vzdělávací akce se tento fakt negativně projeví. To je důkazem, že analýza potřeb je nezbytná i z hlediska zvýšení motivace k učení.

„Metody vzdělávání jsou důležitým nástrojem zajišťujícím vzdělávací proces“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 96) a samozřejmě také jeho efektivitu. Podstatný je výběr vhodné metody. Metody musí vzít v úvahu individuální potřeby účastníků, požadavky podniku a měl by reagovat na současné celosvětové trendy technického a ekonomického vývoje (Vodák, Kucharčíková, 2007, 95-101). Obecně lze metody vzdělávání rozdělit do dvou skupin (Koubek, 2005, 250-258) na metody používané na pracovišti při výkonu práce, tak zvané metody „on the job“, a na metody používané k vzdělávání mimo pracoviště tak zvané metody „off the job“. Vzhledem k zaměření práce se jimi nebudu blíže zabývat.

Zaměříme-li se na nejpodstatnější prvek vzdělávací akce – účastníky, musíme si uvědomit, že efektivita vzdělávání je u dospělých lidí ovlivňována fyzickými, intelektuálními a emocionálními faktory a že každému účastníkovi vyhovuje jiný styl učení. Tomu je nutné vzdělávací akci podřídít. V podnikovém vzdělávání by měl být preferován přístup k učení, jehož základem je experiment nebo zkušenost. „Jde o to, aby byl účastník v přímém styku s realitou, kterou studuje, a ne aby jen uvažoval o tom, co by s danou situací udělal.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 93).

Největší nároky během realizace vzdělávací akce, ale i během její přípravy a vyhodnocování jsou kladena na lektory. Tato oblast si zaslouží větší pozornost, a proto se lektorům věnuji v následujícím oddílu 3.3.4.

### **3.3 Hodnocení vzdělávání jako součást procesu podnikového vzdělávání**

#### **3.3.1 Předpoklady k hodnocení**

Proces vyhodnocování definoval Humblin (Armstrong, 2002, s. 514.) jako: „Každý pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace.“ Po vyhodnocení tedy víme, zda mělo vzdělávání smysl, po případě víme, co zlepšit. Po prostudování celé problematiky jsem dospěla k závěru, že existuje několik předpokladů, které je nutné splnit, a několik zásadních chyb, kterých je nutné se vyvarovat, aby hodnocení efektivit vzdělávacích akcí neprobíhalo nahodile a jeho výsledky se pozitivně projeví v chování zaměstnanců a ve fungování celé organizace. V této podkapitole, bych některé předpoklady pro efektivní hodnocení ráda zmínila.

#### **3.3.2 Vzdělávací projekt**

„Prvním předpokladem, aby se všichni partneři – tj. lektor, organizátor, účastník či vzdělávací zařízení - mohli tímto problémem zabývat, je kvalitní projekt jednotlivých vzdělávacích akcí.“ (Mužík, 2004, s. 114-115). Belcourt a Wright, (1998, 115-120) a píší, že již při samém počátku plánování kurzu, tedy při přípravě projektu, by měla být stanovena kritéria hodnocení efektivit vzdělávací akce. Vodák

a Kucharčíková (2007, 80-83) specifikují požadavky na kvalitní projekt vzdělávací akce.

Každý dobrý projekt by měl obsahovat (Vodák, Kucharčíková, 2007, 80-88, upraveno autorkou):

- Určení tématu vzdělávací akce. Téma by mělo být takové, aby účastníkům přineslo něco nového, co mohou implementovat na své pracovní místo a čím mohou zefektivnit svou práci.
- Určení cílové skupiny. Je vhodné, aby cílová skupina byla homogenní, tedy aby její členové byli přibližně stejně funkčně zaměřeni a byli na stejné úrovni vědomostí a schopností.
- Určení, jakými metodami technikami se má vzdělávání realizovat.
- Která vzdělávací instituce bude zvolena. Jestli interní odborníci či vlastní školící centrum nebo externí poradenská nebo vzdělávací instituce. Belcourt a Wright (1998, 115-120) píší, že organizátor vzdělávací akce stojí před rozhodnutím „kup nebo vytvoř“. Podle autorů bývá výhodnější zakoupit hotové programy, protože mívají vysokou kvalitu, jsou okamžitě k dodání, nabízejí doplňující služby a možnost přizpůsobit se požadavkům zadavatele - tak zvaně „ušít projekt na míru“. I interně vyvinuté vzdělávací akce mají své výhody. Je to bezpečnost a důvěrnost, použití jazyka organizace, porozumění cílové skupině, prestiž a důvěryhodnost plynoucí z toho, že organizace má vlastní program. Při takovém zvažování bývá rozhodující analýza nákladů vzdělávací akce zajišťované externě nebo z vlastních zdrojů podniku.
- Kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční a kde. V podniku nebo mimo něj (například v horském prostředí). Vodák a Kucharčíková (2007, 80-88) vidí v konání vzdělávací akce v přírodě velké pozitivum v tom, že účastníci v přírodě lépe zapomínají na každodenní pracovní problémy a lépe se soustředí na přijímání nových vzdělávacích podnětů.

- Jakým způsobem bude realizováno průběžné závěrečné hodnocení.
- Vyčíslení nákladů na vzdělávací akci.

### **3.3.3 Odpovědnost za vzdělávání a hodnocení**

Dalším předpokladem, který napomáhá usnadnit hodnocení efektivnosti vzdělávacích akcí je určení odpovědnosti za vzdělávání a následné vyhodnocování, což znamená nutnost zapojit představitele vrcholového managementu, organizátory (manažery) vzdělávání, personalisty, lektory, účastníky i manažery, jejichž zaměstnanci se vzdělávací akce účastnili, ale i interní a externí zákazníci, nebo externí odborníky (Belcourt a Wright, 1998, 23-32). Podle Vodáka a Kucharčíkové (2007, 114-116) je zainteresovanost vrcholového managementu nutná především proto, aby souhlasili se vzdělávacími cíli - tak bude získán i ke spolupráci na vyhodnocování efektivitvy vzdělávání.

Manažeři, jejichž zaměstnanci se vzdělávání zúčastnili, mají ústřední úlohu při hodnocení efektivitvy vzdělávacích akcí. Podle Mužíka (2007, 80-88) právě manažeři odpovídají za výkonnost svých podřízených. A v podniku je často vzdělávací akce spojena s vlivem na výkonnost pracovníků. Mají možnost sledovat na pracovišti, jaký vliv vzdělávání na účastníka mělo. Fakt, že budou od začátku zainteresováni na hodnocení, na ně klade i určité odborné nároky. Tito manažeři musí být schopni rozpoznat, které změny v pracovním chování jsou skutečně způsobeny absolvováním kurzu a které ne. Podle Brázdové (2001, 1-4) je praxe ale taková, že manažeři po lektorech vyžadují, aby v průběhu vzdělávací akce hodnotili účastníky. Trenér ale během několikadenní akce může mít pouze rámcovou představu o odborné způsobilosti účastníků. Zjišťování, jak se tato jejich způsobilost promítne do praxe, je už na manažerovi a ten by se neměl snažit ze sebe tuto zodpovědnost sejmout.

Účastníci jsou zapojeni do hodnocení tak, že vyplňují hodnotící dotazníky zpětné vazby, testy a absolvují jiné aktivity spojené s hodnocením efektivitvy vzdělávací akce. Externí odborníci mohou provádět expertízy a zvyšují tak objektivitu hodnocení. Interní a externí zákazníci poskytují neocenitelný pohled na to, jestli vzdělávání naplnilo očekávané cíle.

Podle mého názoru jsou vysoké nároky kladeny i na organizátora vzdělávací akce, který musí zajistit, aby všichni výše jmenovaní byli přesně informováni, o tom co se od nich očekává, a musí zajistit, aby k hodnocení přistupovali zodpovědně, což není lehký úkol vzhledem k pracovnímu vytížení jak manažerů, tak samotných zaměstnanců.

### **3.3.4 Role lektora v procesu hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

Nepostradatelným subjektem hodnocení efektivity, ale i vzdělávací akce jako takové je lektor. Lektor musí mít předpoklady k úspěšnému vzdělávání. Vodák a Kucharčíková (2007, 101-105) vyzdvihují osobnostní předpoklady, kdy lektor musí mít zralou vnitřně integrovanou osobnost, aby měl respekt a důvěru a dovedl se vyrovnat s konfliktními situacemi. Vysoká míra sociální inteligence je u lektora nepostradatelná, aby dobře fungoval v sociálních vztazích, byl empatický a dovedl zvládat emoce.

I lektoři samozřejmě podléhají hodnocení (Mužík, 2007, 80-88). Při hodnocení lektorů účastníky velmi záleží na zkušenostech a praxi organizátora vzdělávací akce, jak vysokou hodnotu přisoudí vyjádření účastníků. Koubek (2005, 258-261) za nebezpečné považuje dělat závěry právě jen na základě vyjádření účastníků, kteří zpravidla hodnotí pouze sympatie k lektorovi. Jak tvrdí Mužík (2007, 80-88), někteří lektoři si jsou tohoto faktoru vědomi a snaží se zanechat dobrý dojem, aby si zachovali svou účast na dalších akcích a tím si zajistili další příjmy.

Autor předkládá velmi zajímavou možnost prevence tohoto manipulačního efektu, na který lektoři spoléhají, a to sice audit kvality lektorských dovedností. Mužík (2007) definuje audit kvality lektorských dovedností jako „vnější a nezávislé posouzení pedagogických (andragogických) předpokladů lektorů pro výkon činnosti“. (Mužík, 2007, s. 86). Toto posouzení je zaměřené především na hodnocení zkušeností a osobnostních rysů pro kompetentní provádění této práce. Výsledkem auditu by kromě posouzení kvality lektorské činnosti měla být i doporučení týkající se dalšího rozvoje, které se lektorskou činností zabývají.

Audit by měl vycházet ze čtyř zdrojů poznání:

1. Analýza hodnocení účastníků kurzu
2. Hospitace ve výuce
3. Sebehodnocení lektorů
4. Trénink s diagnostickými prvky

Účastníci kurzu by se měli zaměřit na působení lektora jako takového, na přínosy kurzu a také na logistické zajištění kurzu a vzdělávací organizaci, pokud bylo vzdělávání zajišťováno externě. V této souvislosti Mužík (2004, 118-120) doporučuje, aby se nepodceňoval význam hospitací, a to jak pouze vybraných aspektů lektorovi práce, tak z hlediska celkového projevu lektora. Autor (Mužík, 2007, 80-88) zdůrazňuje, že při hospitaci je nutné všimnout si vystupování a komunikace lektora, zřetelnosti předávaných poznatků, práce s časem, jak lektor ověřuje pochopení látky a jak shrnuje probraná témata. V sebehodnotící části odpovídá lektor na otázky dotýkající se jeho předchozích pracovních zkušeností, přípravy před kurzem, analyzuje se průběhu konkrétního kurzu a diskutují se řešení potenciálních krizových situací. V závěrečné fázi se lektor seznámí s výsledkem auditu a navazuje výuková a tréninková část, která by měla odstranit případné disproporce.

### **3.3.5 Transfer vzdělávací akce**

Aby se dala hodnotit míra, v jaké používají účastníci kurzu naučené dovednosti a schopnosti v praxi, musí být pro absolventy vzdělávací akce pracovní prostředí přizpůsobeno, a vytvářet tak podmínky pro transfer nových dovedností. To znamená spolupráci mezi lektorem, manažerem a účastníkem již před vzdělávací akcí, aby se dohodli, jakým způsobem bude implementace nově nabytých znalostí a dovedností probíhat a jak bude hodnocena. Belcourt, Wright (1998, 93-114) v této souvislosti používají termín transfer. Autoři „transferem“ vlastně rozumějí implementaci dovedností získaných během vzdělávací akce na pracoviště a udržení si těchto dovedností v čase. Ne všichni absolventi vzdělávací akce jsou transferu schopni.

Lektor může účastníkům navrhnout účinnou strategii, jak čelit problémům spojeným s transferem.

Jsou to například tyto možné strategie (Belcourt, Wright, 1998, 108-112, upraveno autorkou):

- *Sebeřízení.* Znamená to, že účastníci si stanoví cíle, formulují písemně smlouvy chování a používají vlastní systém posilování (kontingence). Do výcviku je nutné zabudovat formulaci cílů - tak zvaný kontrakt výkonnosti, což je prohlášení (mezi lektorem a účastníky), které definuje, jaké nové získané dovednosti jsou chápány jako přínosné a jak je budou účastníci aplikovat v praxi. Kopie obdrží lektor, kolegové, manažeři a budou plnění cílů sledovat.
- *Prevence zapomínání.* Zapomínání v pracovním prostředí znamená návrat k používání starých návyků. Prevence znamená seznámení účastníky s tím, že k zapomínání prostě dojde a je to normální, proto je vhodné identifikovat možné překážky a situace, kdy se zapomíná. U každé nové dovednosti si účastníci zvolí strategii jak těmto recidivám čelit. Další metodou jsou kontrolní seznamy popisující chování naučené během vzdělávací akce. Tyto seznamy se porovnávají s chováním účastníků na pracovišti. Výsledky školení mohou být posilovány organizováním schůzek nebo workshopů absolventů vzdělávací akce, kde se diskutuje se o úspěších v transferu dovedností do praxe.
- *Příležitosti ze strany managementu.* Management může dát absolventovi příležitost a čas, aby si nové dovednosti vyzkoušel, nebo aby dokonce experimentoval bez toho, že by nesl následky.
- *Stabilizace nově naučeného.* Problémem vzdělávacích akcí bývá, že stabilizace je malá nebo není vůbec. Nadřízení by měli být vyškoleni ke sledování a zpevňování dovedností a v trpělivosti vůči chybám.

Vodák a Kucharčíková (2007, 85-90) mluví o motivaci jako o prvku, který usnadňuje transfer naučeného do výstupů vzdělávání. Tato motivace se pak projeví



například v pozitivním vztahu pracovníků ke vzdělávání a jejich ochotě se neustále učit, ve schopnosti zaměstnanců strukturovat a využívat získané vědomosti a dovednosti podle oblastí a množností jejich praktického využití. Vede to i k vysokému stupni flexibility zaměstnanců a jejich ochotě reagovat na změny profesiografických charakteristik jednotlivých pracovních míst a také k pozitivní změně postojů zaměstnanců podniku vůči zákazníkům a ostatním zájmovým skupinám.

### **3.3.6 Kritéria pro správnost hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

Asi největším problémem při hodnocení efektivity vzdělávání je objektivita, validita a reliabilita hodnocení. Objektivita a validita (platnost) jsou spolu s reliabilitou (spolehlivostí) kritérii pro správnost hodnocení efektivity vzdělávacích akcí, nicméně jejich dokazování je velmi obtížné. Názory na platnost a využitelnost hodnocení se značně liší.

Například Koubek (2005, 258-261) vidí vyhodnocení výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu jako obtížně kvantifikovatelné. K některým postupům hodnocení má výhrady. U porovnávání vstupních a výstupních výsledků testů účastníků kurzu nalézá autor úskalí (2005, 258-261), která stojí za povšimnutí. Na testované osoby totiž mohou působit nepříjemné okolnosti nebo momentální nálada, což negativně ovlivní výsledky testu, aniž by si toho účastník byl vědom. Navíc, pokud účastník dopadne v testu dobře, připisujeme to účinkům vzdělávání, ale pokud je výsledek negativní, nevíme, které faktory na to měly vliv. Jako velice subjektivní, a proto nespolehlivé vidí Koubek monitorování vzdělávacího procesu a programu. I když akci hodnotí odborník, má zpravidla tendenci hodnotit pozitivněji použití těch metod a postupů, kterým dává přednost.

Mužik (2007, 80-88) má odlišný názor a hospitaci ve výuce spojenou s dostatečným množstvím kvantifikovaných podkladů vidí, jako možnost vyloučení subjektivity z hodnocení efektivity vzdělávacích akcí.

### **3.4 Dílčí závěr**

Cílem celého procesu vzdělávání v podniku, popsaného v této kapitola, je napomoci organizaci dosáhnout jejich strategických cílů. Není to ale jen organizace jako celek, pro něž je vzdělávání důležité, jsou to i zaměstnanci, pro které vzdělávání znamená možnost rozvoje a uspokojování potřeb. Jde vlastně o dosažení synergického efektu mezi rozvojem zaměstnanců a podniku s cíli podnikové strategie (Vodák, Kucharčíková, 2007, 60-63).

## **4 Přístupy a kritéria pro vyhodnocování efektivity vzdělávacích akcí**

### **4.0 Úvod**

Pokud má organizace zájem, aby hodnocení vzdělávání probíhalo kvalitně a efektivně, je vhodné aplikovat konkrétní přístupy a kritéria hodnocení a přizpůsobovat je podmínkám organizace. Podle mého názoru by praktické využití hodnocení vzdělávání mělo být založeno na předchozích zkušenostech nebo alespoň na teoretické znalosti. Hodnocení vzdělávání v organizaci by nemělo probíhat, aniž by někdo z organizátorů nebo hodnotitelů vzdělávání neznal teoretický základ této problematiky. Budou-li organizátoři nebo hodnotitelé přístupy vyhodnocování například kombinovat nebo přizpůsobovat prostředí konkrétní organizace, je určitá znalost této oblasti výhodou a samozřejmě se promítne do kvality výstupů hodnocení. Proto bych se ráda v této kapitole věnovala některým přístupům k hodnocení efektivity vzdělávání respektive vzdělávacích akcí, které jsou v odborné literatuře nejvíce zmiňovány. Jde o přístupy Kirpatricka (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008), Hamblina (Armstrong, 1999) a Vádáka a Kucharčíkové (2007, 120-139).

Zvolila jsem postup porovnání jednotlivých přístupů a pro názornost jsem vytvořila tabulku (Tabulka 1). Pomineme-li rozdílnou terminologii pro pojmenování jednotlivých úrovní hodnocení vzdělávání, je z uvedené tabulky patrné, že jednotlivé přístupy hodnocení vzdělávání v podstatě sledují dvě hlediska. V prvních třech úrovních popisují autoři vliv vzdělávání na účastníka jako jednotlivce a ve vyšších úrovních vliv vzdělávání na organizaci jako celek. Obě hlediska v následujících podkapitolách blíže rozvedu.

**Tabulka 1 – Porovnání přístupů hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

| <b>KIRKPATRICK</b> | <b>HAMBLIN</b>                | <b>VODÁK,<br/>KUCHARČÍKOVÁ</b> |                                       |
|--------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| Reakce             | Reakce                        | Reakce                         | <b>Vliv vzdělávání na jednotlivce</b> |
| Vyučování a učení  | Poznatky                      | Nárůst vědomostí               |                                       |
| Chování            | Pracovní chování              | Pracovní výkon                 |                                       |
| Výsledky           | Dopad na organizační jednotku | Výkon podniku                  | <b>Vliv vzdělávání na organizaci</b>  |
| -                  | Konečná hodnota               | Změny v podnikové kultuře      |                                       |

(zpracováno autorkou)

#### **4.1 Hodnocení vlivu vzdělávání na účastníka**

##### **4.1.1 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni reakcí**

První úroveň hodnocení, v odborné literatuře nazývanou jako úroveň reakcí, vystihuje následující definice: „Vyhodnocování na této úrovni zajišťuje informace o postojích účastníků k učení, ale nezabývá se tím, co se skutečně naučili“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 125). Také Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) ani Hamblin (Vodák, Kucharčíková, 2007, 120-139) v této úrovni nedoporučují analyzovat, jaké nové znalosti a dovednosti si účastníci ze vzdělávací akce odnášejí. Jde spíše o to zjistit, jaké jsou jejich osobní reakce a pocity. Účastníkům se kladou například otázky týkající se lektorů, časového uspořádání vzdělávací akce, zvolených forem vzdělávání. Je dobré dotazovat se, zda

se zvolená témata zdála účastníkům relevantní a využitelná pro jejich práci a jestli by některým tématům věnovali více nebo naopak méně prostoru. Výhodnou je, že hodnocení na první úrovni, tedy na úrovni reakcí, lze provést bezprostředně po skončení vzdělávací akce a je velmi jednoduché získat zpětnou vazbu. Ze strany účastníků je hodnocení na první úrovni velice subjektivní a tomu také odpovídají zvolené metody vyhodnocování vzdělávání, kterým se blíže věnuji v kapitole 5.

#### **4.1.2 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni nárůstu vědomost**

V druhé úrovni se u všech tří autorů hodnotí přírůstek znalostí, dovedností a například i změny v postojích po ukončení vzdělávací akce. „Zjišťuje se, jak dospělí zpracovali prezentované informace, jaké vědomosti a v jaké kvalitě si osvojili“ (Mužík, 2004, s. 115). Nicméně, jak píše Vodák a Kucharčíková (2007, 130-131) nejedná se o hodnocení relevantnosti přínosu informací pro účastníkovu práci a jeho pracovní výkon. Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) tvrdí, že provedení tohoto vyhodnocování je relativně jednoduché, ale více finančně nákladné a náročnější než u úrovně první. Pokud známe výchozí úroveň účastníkových znalostí a dovedností, je to velká výhoda, pak je totiž pro hodnotitele mnohem jednodušší rozpoznat znalosti a dovednosti nově nabyté během vzdělávací akce.

#### **4.1.3 Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí na úrovni pracovního výkonu**

Třetí úroveň hodnotících modelů se zabývá „transferem“<sup>4</sup> znalostí a dovedností do pracovní praxe. Kirkpatrick v této úrovni (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) hovoří o změně chování, Humblin (Armstrong, 1999) o změně pracovního chování, Vodák a Kucharčíková (2007, 131-135) o změně v pracovním výkonu. Jejich vnímání této úrovně je i přes rozdílnou terminologii totožné a dá se shrnout v následující definici: „Hodnocení chování měří rozsah toho,

---

<sup>4</sup> Termín „transfer“ používá Belcourt a Wright (1998, 93-112) pro implementaci znalostí a dovedností na pracoviště a udržení těchto dovedností v čase.

jak moc aplikuje účastník to, co se naučil v práci, a jak moc se změnilo jeho pracovní chování, a to těsně po vzdělávací akci, ale i delší dobu po jejím ukončení.“ (Kirpatrick’s learning and training evaluation theory, 2008 [cit. 20. 3. 2008], překlad autorky). Zmíněné časové hledisko je v procesu vyhodnocování podstatné. Podle mého názoru je samotný vliv učení na pracovní výkon významný, ale stejně tak je významné, je-li vliv učení na pracovní výkon trvalý, a to v pozitivním i negativním smyslu. Z tohoto důvodu je nutné vyhradit si na vyhodnocování třetí úrovně více času. Další podstatné hledisko, které můžeme zjišťovat, je, zda jsou si účastníci vědomi změny svého chování, a pokud ano, zda mohou účastníci získané znalosti a dovednost předávat i jiným zaměstnancům. Hodnocení třetí úrovně je obtížnější než hodnocení nižších úrovní zejména z toho důvodu, že není snadné rozlišit, zda se pracovní výkon účastníka změnil v závislosti na učení nebo v závislosti na působení jiných vnějších vlivů. To dokazuje tvrzení Vodáka a Kucharčíkové, kteří uvádějí „že pokud vzdělávání probíhalo při výkonu práce, měl by být malý rozdíl mezi tím, čemu se člověk naučil, a tím, jak tyto poznatky využívá ve své praxi“ (Vodák, Kucharčíkové, 2007 s. 126).

#### **4.2 Vyhodnocování vlivu vzdělávání na organizaci**

Zvýší-li se výkon pracovníků působením vzdělávání, má to samozřejmě vliv na prostředí organizace a na dosahování cílů organizace. Vyhodnocování na této úrovni se zabývá takovými kategoriemi, jako je například zlepšení produktivity, zlepšení kvality výrobků a služeb, zvýšení prodeje nebo snížení počtu stížností, fluktuace, plýtvání a podobně. Hamblin (Armstrong, 1999) ve čtvrté a páté úrovni svého modelu hodnotí nejen dopad na organizaci jako celek, tak zvanou „konečnou hodnotu“, ale také dopad na organizační jednotku, v níž účastník vzdělávací akce působí.

Vodák a Kucharčíková (2007, 135-139) pohlíží na dopad vzdělávání na organizaci ze dvou hledisek. Jde o hledisko změny výkonnosti a hledisko změny

v kultuře podniku<sup>5</sup>. Tento úhel pohledu je v určitém smyslu slova nový. „V této úrovni jde o dosažení výkonnostních změn a o změny v oblasti kultury chování zaměstnanců vůči interním, nebo externím zákazníkům. Jde o fixaci a rozvíjení hodnot, na nichž stojí podnik“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 126). Autoři tvrdí, že podniková kultura je v současnosti jedním z výrazných faktorů konkurenceschopnosti a doplňují, že „technologie jsou snadno dostupné, ale vhodná podniková kultura, která se projevuje očekávaným chováním zaměstnanců k interním a externím zákazníkům, se tak snadno napodobit nedá.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 139). Součástí kultury je například komunikace, způsob motivování a vedení. Pokud se budou zaměstnanci organizace v těchto oblastech vzdělávat, bude to mít samozřejmě vliv na podnikovou kulturu.

Vodák a Kucharčíková (2007, 139-141, upraveno autorkou) dále popisují několik hledisek, jak vzdělávání přispívá k posílení podnikové kultury:

- Umožňuje průběžné zdůrazňování požadovaných hodnot podnikové kultury;
- Kultivuje dovednosti manažerů v oblasti komunikace, orientace na zákazníka, vedení, hodnocení, motivace, zvládání krizových situací;
- Rozvíjí týmovou spolupráci, která je podstatná pro efektivnost práce týmů na všech úrovních organizace;
- Slouží jako nástroj pro organizační rozvoj podniku, kdy se management učí, jak působit na jednotlivce i celý podnik.

Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) o hodnocení vlivu vzdělávání na organizaci říká, že hodnotit přínos jednotlivce pro organizaci není tak obtížné. Nicméně hodnocení v celé organizaci už je výrazně problematictější. Složitost organizační struktury, vnější vlivy působící na

---

<sup>5</sup> Kultura podniku, podniková kultura neboli organizační kultura je „obecně uznávaný vzor chování, sdílené víry a hodnot, které jsou společné všem členům firmy. Významnou roli při utváření podnikové kultury hraje management a podnikové vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 106).

zaměstnanec i pracovní role<sup>6</sup> ovlivňují chování zaměstnanců a komplikují rozpoznávání procesu změny.

### 4.3 Dílčí závěr

V praxi není pravidlem, že se v organizaci aplikují všechny úrovně hodnocení vzdělávacích akcí. Kolik a jaké úrovně hodnocení vzdělávacích akcí se bude v organizaci aplikovat, záleží na tom, vezmeme-li v úvahu takové faktory, jako je časová dispozice vzdělávací akce, počet účastníků, náklady spojené s vyhodnocením, cíle organizace a jiné (Vodák, Kuchařiková, 2007, 120-123). Na to, na jaké úrovni hodnocení začínat mají autoři rozdílné názory. Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) je toho názoru, že hodnocení začíná vždy od první úrovně a postupuje k dalším. Přičemž informace z každé úrovně slouží jako podklad pro úroveň následující. Vodák a Kuchařiková píše, že „vyhodnocování může teoreticky začít na jakékoli úrovni, nejdůležitější jsou však ty poslední“ (tamtéž, 2007, s. 123). Doporučují ale postupovat od nižších úrovní k vyšším. Při tomto postupu je totiž snazší zjistit, kde se stala chyba, pokud hodnocení vzdělávací akce nepřineslo očekávané efekty (Vodák, Kuchařiková, 2007, 120-123). V praxi se spíše realizují hodnocení vlivu vzdělávacích akcí na účastníky jako jednotlivce, jelikož nejsou tolik pracné jako hodnocení přínosů vzdělávání pro celou organizaci. Hodnocení na vyšších úrovních jsou sice obtížně kvantifikovatelná, ale personálním manažerům mohou velice dobře posloužit k argumentaci pro vrcholový management a odůvodnit tak nepostradatelnost vzdělávání v organizaci.

Závěrem se dá říci, že pro jednotlivé úrovně hodnocení vzdělávacích akcí platí určitá úměrnost. Čím vyšší úroveň hodnocení je realizována, tím více preciznosti a času vyžaduje. Přinášejí ale významnější zjištění.

---

<sup>6</sup> Pracovní role „je důležitým projevem přiměřeného začlenění jedince v dané pozici“ (Bedrnová, Nový a kol., 2004, s. 147). Zaměstnanec se snaží dostát očekáváním, která jsou s pracovní pozicí spojená, což ho někdy může vystavit stresu. V takové situaci se změna chování způsobená vzděláváním nemusí projevit vůbec nebo minimálně a obtížně se rozpoznává.



## **5 Metody a nástroje hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

### **5.0 Úvod**

Proces hodnocení efektivity vzdělávacích akcí má dvě části. První je shromažďování informací pomocí různých metod hodnocení a druhá část je jejich vyhodnocení (Clarke, 2007). U první části shromažďování informací musíme u každé zvolené metody vzít v úvahu faktory jako například jak je zvolená metoda časově a organizačně náročná, kolik lidí se na ní bude podílet jak ze strany účastníků, tak hodnotitelů a v neposlední řadě je nutné zvažovat i finanční stránku. Již při plánování vzdělávací akce, musíme důkladně uvážit, kdy jakou metodu použijeme. Jednotný názor na to, kdy jakou metodu použít neexistuje. Autoři zmiňují různé druhy metod pro různé úrovně hodnocení, ale shodují se v tom, že si musíme uvědomovat úskalí jednotlivých metod hodnocení. V této kapitole se budu zabývat některými metodami, které se často užívají, a zdůrazním jejich výhody a úskalí.

### **5.1 Systemizace hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

Existuje několik možností, jak systemizovat hodnocení efektivity vzdělávání, respektive vzdělávacích akcí. Například Mužik (2007, 80-88) nabízí možnost dělit metody podle toho, v jakém časovém horizontu následují. Zda bezprostředně po ukončení akce nebo s určitým časovým odstupem a podle toho, kdo je autorem hodnocení (samotný účastník, pozorovatel, liniový manažer). Hroník (2007, 176-194) dělí metody hodnocení podle autorství a časového horizontu a podle způsobu záznamu. Autory hodnocení míní subjekt, tedy samotného účastníka vzdělávací akce, a objekt, což je pozorovatel, který vzdělávání nebyl přítomen. Hodnocení lze podle zmíněného autora zaznamenávat na papír nebo elektronicky. Přičemž hodnocení formou „tužka – papír“, jak Hroník (2007, 176-194)) pojmenovává písemnou formu hodnocení, se využívá převážně u jednorázových vzdělávacích aktivit. Tato forma ustupuje elektronickým nástrojům, které je dnes možné aplikovat ve většině oblastí hodnocení. Autor také stanovuje, jaké časové rozmezí má na mysli, hovoří-li o krátkodobém a dlouhodobém horizontu hodnocení. Krátkodobý časový horizont je dán hranicí jednoho měsíce a dlouhodobý horizont je nad touto hranicí, s tří až šesti měsíční prodlevou. U jiných autorů se mi tento údaj nepodařilo v dostupné literatuře

zjistit. Vodák a Kucharčíková (2007, 120-139) blíže popisují metody hodnocení ve vztahu k jednotlivým úrovním jejich modelu hodnocení (viz Kapitola 3), tedy i k úrovni hodnocení vlivu vzdělávání na kulturu organizace. Rae (1992, 73-135) dělí metody hodnocení podle časového horizontu na měření těsně po ukončení vzdělávání, v jeho průběhu a po uplynutí určité doby. Ve Výkladovém slovníku lidských zdrojů dělí Palán (2002, 121) metody hodnocení podobně jako Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) podle toho, zda se zaměřují na reakce účastníků, dosaženou úroveň vědomostí, na změny chování, které vznikají v důsledku vzdělávání nebo na účinnost vzdělávání pro podnik a jeho organizační složky. Toto dělení využiji v následujících podkapitolách, kde budu blíže popisovat jednotlivé metody.

### **5.1.1 Metody a nástroje zjišťující reakce účastníků**

Jak jsem popisovala v předchozí kapitole v oddílu 4.1.3 tato úroveň zkoumá, jak se účastníci během vzdělávání cítili a jestli jim vzdělávací akce něco přinesla. Nezabývá se tím, jaké vědomosti a znalosti účastníci získali. Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) o hodnocení reakcí říká, že proveditelnost hodnocení na této úrovni není obtížná. Informace od účastníků lze shromáždit snadno a rychle ihned po skončení vzdělávací akce. Metody na této úrovni nebývají příliš finančně nákladné.

Hodnocení na první úrovni má samozřejmě jistá úskalí, která je třeba brát na vědomí. Tím hlavním problémem je, kdy je vhodná chvíle pro hodnocení. Jsou dvě možnosti – ihned po ukončení vzdělávací akce, nebo s určitým krátkým časovým odstupem. Pokud účastníci hodnotí vzdělávání ihned po jeho ukončení, Vodák, Kucharčíková (2007, 126-130) upozorňují, že vysoká spokojenost účastníků nemusí být podmíněna pouze skutečnou kvalitou kurzu, ale může být ovlivněna vztahem mezi účastníky a lektorem nebo nízkou náročností vzdělávací akce. Na druhou stranu, pokud hodnocení proběhne po uplynutí určité doby, účastníci již nemusí odpovídat na otázky přesně, protože jejich názor bude ovlivněn tím, jestli naučené aplikují v praxi. Navíc už nemusí mít v živé paměti některé připomínky, které by původně do hodnocení začlenili. Dalším úskalím je vysoká míra subjektivity, která

může narušit platnost hodnocení. Proto je velmi důležité zjistit, jestli účastníci nebyli nějak rozrušení nebo zklamaní, a to ne vlivem vzdělávání. Pozitivní dojem účastníků je samozřejmě žádoucí, ale musí se zamezit tomu, aby mělo jakýkoliv vliv na účastníky, kteří se teprve rozhodují, jak vzdělávací akci hodnotit. Vodák a Kucharčíková (2007, 126-130) zdůrazňují význam hodnocení reakcí pro lektory. Za použití metod vyhodnocování si ověří „zda skutečně zvládli vzdělávací aktivity po stránce vědomostní, prezentační a organizační, zda v jejich průběhu dokázali dostatečně reagovat na potřeby a příspěvky účastníků a do jaké míry se vzájemně doplňovali.“ (tamtéž, 2007, 126-130). Lektory tedy hodnotí účastníci, ale podle mého názoru je mohou hodnotit i organizátoři vzdělávání dané organizace, jsou-li vzdělávání přítomni jako pozorovatelé. Je to cenná informace, které napomůže rozhodování, jestli lektora oslovit ke spolupráci i při dalších vzdělávacích akcích.

K vyhodnocení reakcí lze použít například metodu přehodnocení aktivity, dotazník spokojenosti, akční plán, vyhodnocení učení, dopis lektorovi. „Při přehodnocování aktivit lektori za pomoci vhodně volených otázek zjišťují, co účastníkům uskutečněná aktivita dala pro jejich osobnostní rozvoj.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 127). Tento postup je vhodné použít pro větší skupiny. U menších skupin mohou účastníci hovořit o přínosech vzdělávání mezi sebou ve dvojicích (Vodák, Kucharčíková, 2007, 126-130). Písemnou formou hodnocení je velmi často využívaný dotazník spokojenosti, v anglicky mluvících zemích označovaný jako „happy sheet“ nebo „smile sheet“<sup>7</sup>. Sám o sobě je málo validní, ale má svůj význam, neboť na jeho základě lze poměrně dobře předpovědět míru transferu nově naučeného do praxe. Také je vhodné nechat účastníky vyplnit dotazník s drobným odstupem po ukončení kurzu, aby účastníci nebyli pod vlivem různých haló efektů<sup>8</sup> (Hroník, 2007, 176-193). Podobnou metodou jako dotazník spokojenosti je „dopis lektorovi“. Obsahuje v sobě návodnou strukturu, podle které účastníci postupují

---

<sup>7</sup>Anglický termín „happy sheet“ nebo „smile sheet“ používá ve svém modelu hodnocení například Kirkpatrick. Krause (2008) ho popisuje jako nejjednodušší metodu hodnocení po ukončení vzdělávací akce. Jde o dotazník spokojenosti ve kterém účastníci hodnotí, jak moc jim kurz vyhovoval.

<sup>8</sup> Haló efekt vyjadřuje skutečnost, kdy se účastník nechal ovlivnit nějakým výrazným znakem lektora, organizace akce, průběhem akce i jiným účastníkem. Tento znak následně zabarvuje celkové hodnocení, ať již v pozitivním nebo negativním směru (upraveno dle Bedrnová, Nový, 2004).

v psaní dopisu, jehož adresátem je samozřejmě lektor. Tato metoda sice vyžaduje více času i úsilí, ale její vyhodnocení je možné podpořit softwarovým programem (Hroník, 2007, 176-193). Akční plán představuje účastníkův závazek k tomu, jak využít ziskové znalosti a dovednosti v praxi. Má motivační charakter. Akční plán by měl být základním kamenem pro pozitivní změny v celé organizaci. To předpokládá účast přímých nadřízených, personálního oddělení i spolupracovníků, protože jde o širší rámec rozvoje zaměstnance organizace. Nejlepší je, když se nadřízený podílí na formulování cílů zaměstnance před vzdělávacím programem, a pak i na vyhodnocování. Poslední metodou, kterou v souvislosti s hodnocením reakcí na vzdělání zmíním, je vyhodnocení učení. Jde vlastně o krátkou slovní, písemnou nebo i grafickou rekapitulaci vzdělávacích aktivit, které účastníci absolvovali (Vodák, Kucharčíková, 2007, 126-130).

### **5.1.2 Metody a nástroje zjišťující dosaženou úroveň vědomostí**

Tato úroveň hodnocení vzdělávacích akcí je zaměřena na zjišťování dosažených znalostí a dovedností, respektive toho, co se účastníci naučili. Podle Vodáka a Kucharčíkové (2007, 130-131) ale není hodnocena relevantnost přínosů pro práci účastníka ani pro jeho výkonnost.

Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) se při hodnocení této úrovně zaměřuje na dvě základní hlediska:

- Zda se účastníci naučili skutečně to, co bylo zamýšleno, aby se naučili. Znamená to, jestli splnili cíle, které si na počátku vzdělávací akce stanovili.
- Jaký je rozsah přírůstku nebo změny znalostí a dovedností po vzdělávací akci v dané oblasti nebo směru, který bylo zamýšleno zlepšit.

Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) dále říká, že tato úroveň hodnocení je obzvláště přínosná pro zjišťování nárůstu nebo změny některých kvantitativně měřitelných dovedností nebo například technických schopností. Vzhledem k tomu, že v této úrovni je sledován nárůst nebo změna znalostí a dovedností, je pro metody hodnocení výhodou, známe-li výchozí stupeň

znalostí a dovedností účastníků. Vodák a Kucharčíková (2007, 130-131) popisují výhody a nevýhody hodnocení nárůstu vědomostí. Nespornou výhodou je, že výstupy hodnocení poukazují na to, které učební metody byly více či méně efektivní. Jako nevýhodu vidí autoři situaci, kdy účastníci správně vyplní dotazník nebo test, což teoreticky svědčí o zvládnutí probírané látky, ale naučené nedovedou prakticky implementovat na své pracovní místo. Podle mého názoru na účastníky při vyplňování závěrečných testů nebo dotazníku mohou negativně působit vnější elementy (rušivé prostředí, nepřátelská atmosféra). Vnější elementy způsobí, že účastník není soustředěn a na otázky odpovídá chybně, i když za normální situace by si poradil bez problémů.

Metodami, které se používají při hodnocení nárůstu vědomostí jsou například dotazníky, strukturované rozhovory, praktické, znalostní nebo sebehodnotící testy. U těchto metod je důležité, aby se prováděly na počátku vzdělávací akce a po jejím ukončení<sup>9</sup>. Tímto způsobem získáme relevantní informace o míře přírůstku nebo změny znalostí a dovedností. Hroník (2007, 176-193) doporučuje, aby testy byly koncipovány tak, aby odrážely pochopení významu a smyslu, nikoli zapamatování detailu.

### **5.1.3 Metody a nástroje zjišťující změnu v pracovním chování nebo výkonu**

Tato úroveň hodnocení je vlastně první, která hodnotí skutečnou změnu stavu pracovní výkonnosti zaměstnance, který absolvoval vzdělávací akci. Předchozí úrovně jsou samozřejmě také přínosné, ale spokojenost se vzdělávací akcí nebo získané znalosti a dovednosti vůbec nemusejí být implementovány do pracovní praxe jednotlivce (Vodák, Kucharčíková, 2007, 131-135).

---

<sup>9</sup> V této oblasti se někdy používá anglická terminologie. Pro testy na začátku vzdělávacích akcí se používá anglický výraz pretest. Pro testy po ukončení vzdělávacích akcí se užívá výraz re-test nebo post-test.

Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008, upraveno autorkou) doporučuje zabývat se na této úrovni následujícími otázkami:

- Použili účastníci to, co se naučili ve výkonu práce? A pokud ano, použili je vhodně a přiměřeně jejich pracovnímu místu?
- Byla změna ve výkonu znatelná, měřitelná a trvalá?
- Mohou účastníci získané znalosti a dovednosti, které mají vliv na jejich výkon, předávat i jiným zaměstnancům?
- Je si účastník vědom změny, která vedla ke zvýšení pracovního výkonu?

Kirkpatrick (Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2008) zdůrazňuje, že hodnocení na této úrovni musí být pečlivá, pravidelná, dlouhodobá a zpracovaná vhodnými nástroji, protože hodnocení změny chování je velmi náročné. Vzhledem k tomu, že jde o měření výkonu, hodnocení musí být konstruováno na výkonových scénářích nebo kritériích konkrétního pracovního místa, což znamená určitou zainteresovanost i jiných organizačních složek, než jen těch, které zaštiťují vzdělávání. Jde o složky nebo konkrétní zaměstnance, kteří kooperují na hodnocení absolventů vzdělávání. Jsou to například linioví manažeři, kolegové, zákazníci. Je vhodné zahrnout je do celého procesu již od začátku vzdělávací akce a popsat jim výhody, které jsou spojeny s touto úrovní hodnocení. Nutná je samozřejmě i kooperace samotných účastníků. Jak je zřejmé, na tomto stupni hodnocení se může podílet mnoho lidí, a proto je nutné vše naplánovat již od samého začátku vzdělávání.

Metody používané na této úrovni mohou být strukturovaný rozhovor s účastníky a jejich manažery, dotazníky pro účastníky a jejich manažery, odhady přínosů vzdělávací akce, 180°, 360°, 540° zpětné vazby. (Vodák, Kucharčíková, 2007, 131-135).

Strukturovaný rozhovor umožňuje formou předem stanovených otázek získat detailní kvalitativní informace o tom, jak účastník používá v praxi, co se naučil během vzdělávací akce. Strukturovaného rozhovoru se může účastnit libovolný počet

lidí, ale rozhodně musí být přítomen účastník, jeho nadřízený a zástupce vedení firmy, což ale není podmínkou. Výhodou je, že management má aktuální zpětnou vazbu a vidí výhody vzdělávání. Nevýhodou je časová náročnost a málomluvnost některých účastníků, kteří by raději zůstali v anonymitě. Při strukturovaném rozhovoru je nutné dávat si pozor na navádění k odpovědi a odbíhání od tématu, pokud nám nebude účastník nebo manažer odpovídat objektivně, nemá hodnocení vůbec smysl. Tuto metodu je vhodné realizovat 4 - 6 měsíců po ukončení vzdělávací akce. Vzhledem k tomu, že na strukturovaném rozhovoru participují i manažeři, kteří bývají velmi pracovně vytížení, je nutné všechny upozornit už na začátku, aby si na to vyčlenili prostor ve svém programu.

Písemnou formou strukturovaného rozhovoru je dotazník. Některým účastníkům může více vyhovovat. Není časově náročný a obsáhne velký počet účastníků, ale nabízí málo prostoru pro otevřené otázky. Musí se stanovit datum, maximálně však do tří týdnů, kdy musí všichni zainteresovaní na dotazníky odpovědět, jinak hrozí nízká návratnost.

Další metodou je odhad přínosů. V tomto případě si účastník a manažer kladou otázku, co se při výkonu práce změnilo a jak velkou míru připisují vzdělávání. Nicméně toto hodnocení je velmi subjektivní a založené pouze na odhadech.

Cílem 180°, 360°, 540° zpětné vazby<sup>10</sup> je správně ohodnotit účastníky ve srovnání s porovnatelnými kritérii. Tato metoda je velice efektivní, jelikož je poměrně podrobná a sejde se mnoho informací. Opět je nutná dostatečná informovanost, aby nebyli manažeři překvapeni tím, že je hodnotí vlastní podřízený a aby se podřízený nebáli hodnotit své vedoucí. Lze tomu jednoduše předejít tak, že zpětná vazba bude poskytována anonymně. Metodu je užitečné využít po vzdělávací akci i před ní. Touto metodou se lépe hodnotí těžko kvantifikovatelné dovednosti jako vůdcovství, komunikace, služby zákazníkům.

---

<sup>10</sup> Na 180° zpětné vazbě participuje spolupracovník a podřízený. Na 360° zpětné vazbě se podílí spolupracovník, podřízený a například klient nebo jiná osoba, se kterou je účastník v kontaktu na pracovišti. Do 540° zpětné vazby je zapojen spolupracovník, podřízený, vedoucí a opět osoba, která je s účastníkem v pracovním kontaktu.

#### 5.1.4 Zjišťování účinnosti pro organizaci a její složky

Zvýšení pracovního výkonu zmíněné v předchozím oddílu 5.1.3 má vliv na prostředí organizace a dopad na výkonnost podniku. „Vyhodnocování na této úrovni se zaměřuje na dopady učební aktivity, na dosahování podnikových cílů a na to, zda jde o efektivní akci.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 135). Ke zjišťování dopadu na výkonnost organizace lze použít například metodu strukturovaného rozhovoru s vrcholovým managementem, vyhodnocení přínosů vrcholovým managementem nebo metodu kontrolní skupiny. Z metody strukturovaného rozhovoru s vrcholovým managementem a vyhodnocení přínosů je patrné, že na vyhodnocování této úrovně participuje i vrcholový management, což je výhodné, jelikož budou mít důkaz toho, jak jsou vzdělávání a rozvoj zaměstnanců výhodné z hlediska nákladů a přínosů (Vodák, Kucharčíková, 2007, 135-139). Navíc hodnocení efektivity vzdělávacích akcí dají širší pohled. Než je k hodnocení přizveme, musíme zvažovat, jestli k této oblasti mají opravdu co říci. Vrcholový manažer firmy s několika tisíci zaměstnanci není kompetentní posoudit vliv konkrétní vzdělávací akce na malou organizační složku firmy nížko v hierarchii organizace. Ale pokud bude hodnotit dopad rozsáhlého vzdělávacího programu, kterého se účastnila polovina zaměstnanců firmy, bude schopen tento vliv rozpoznat a posoudit.

Kontrolní skupiny, jako další z metod hodnocení, jsou takové, které jsou podobné skupině, která prošla vzdělávací akcí - Rae (1992, 77-81) je nazývá tréninkové skupiny. Autor dále píše, že ideální samozřejmě je, aby kontrolní skupina co nejvíce odpovídala skupině tréninkové a to například náplní práce, věkem, úrovní znalostí, zkušenostmi, vzděláním a jinými charakteristikami. V praxi je to samozřejmě jen těžko realizovatelné. Kontrolní skupina se tedy vzdělávací akce neúčastní, ale prochází stejnými vstupními a výstupními testy za stejných podmínek jako skupina tréninková. Rae (1992, 77-81) tvrdí, že klasické je srovnávat s jednou kontrolní skupinou, ale pokud jich máme více, je hodnocení objektivnější. Na druhou stranu vyžaduje větší administrativní podporu.



## 5.2 Dílčí závěr

Z výše zmíněného je patrné, že hodnocení získaných vědomostí, změny pracovního chování a výkonu a vlivu vzdělávání na organizaci je z hlediska využívání metod hodnocení nejnáročnější. Data získaná z těchto procesů se nejhůře vyhodnocují, ale jsou v nich skryté největší přínosy pro dosahování cílů organizace. V organizacích v praxi se většinou vyhodnocují jen nejnižší úrovně, které zjišťují vliv vzdělávacích akcí na účastníka jako jednotlivce. Pouze některé organizace mají zájem jít dál. (Vodák, Kucharčíková, 2007, 141-143). Autoři píší, že by na konci celého procesu hodnocení mělo přijít společné setkání lektorů a managementu. Měl by se prodiskutovat přínos vzdělávací akce pro zaměstnance, podnik, manažery i lektory, což může proběhnout formou diskuze nebo workshopu. Zpětná vazba je velice důležitá, a to jak pro zmíněné lektory a manažery, tak pro účastníky vzdělávací akce. Zpětná vazba by měla být poskytnuta všem účastníkům bez ohledu na to, jak aktivně se celé vzdělávací akce a jejího hodnocení účastnili.

## 6 Závěr

K poznávání a popisování problematiky hodnocení efektivity vzdělávacích akcí jsem přistupovala ze dvou základních hledisek. V této práci jsem popsala pedagogická pohled na hodnocení efektivity i pohled podnikového vzdělávání. Takový přístup není obvyklý. V odborné literatuře autoři tato dvě hlediska příliš nepropojují. Přesto jsem se pro tento postup rozhodla z toho důvodu, abych poskytla možnost zajímavého porovnání.

Z této práce je patrné, že existuje několik možností, jak postupovat, aby celý proces vzdělávání a především hodnocení vzdělávání nejen v podniku probíhal efektivně a systematicky. Přesto mám dojem, že v podnikové praxi jsou vzdělávací akce spíše jednorázové a nejsou součástí plánovaného procesu vzdělávání a hodnocení vzdělávání.

Dospěla jsem k závěru, že má-li proces hodnocení efektivity vzdělávacích akcí probíhat, je důležitá informovanost všech zainteresovaných a jejich přesvědčení o přínosu vzdělávání prostřednictvím hodnocení. Všichni zúčastnění si musí uvědomit, že absolvováním vzdělávací akce proces nekončí, ale naopak teprve začíná další etapa, a to etapa hodnocení efektivity. Nikdo ze zainteresovaných nesmí být zaskočen například tím, jak dlouhý celý proces hodnocení bude. A proto, jak jsem uváděla, všichni, kteří se budou na hodnocení jakýmkoliv způsobem podílet, musí znát své úkoly a cítit odpovědnost za jejich plnění. Pak nic nebrání tomu, aby hodnocení probíhalo i na vyšších úrovních, což přinese podniku zjevný pozitivní efekt.

## 7 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, M., 1999. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5

ARMSTRONG, M., 2002. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol., 2004. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3

BELCOURT, M. WRIGHT, P. C., 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 248 s. ISBN 80-7169-459-2

BĚLOHLÁVEK, F., 1996. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1

BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení efektivity tréninku, praxe, trendy, potřeby*. In: Odborná konference Efektivita vzdělávání a poradenství. Brno: Asociace trenérů a konzultantů managementu, 2001, s. 1 – 4

BUCKLEY, R., CAPLE, J., 2004. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno: Computer press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7

CLARKE, D., 2007. *The Four levels of Training Evaluation* [online] Aktualizace 5. června 2007 [cit. 1.4.2008]. Dostupné z internetu: <<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat6.html#kirkpatrick>>.

HROŇÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

Kirkpatrick's learning and training evaluation theory. 2008.[online] Leicester (England) 2008 [cit. 20. 3. 2008] Dostupné z internetu:<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>

KNÖCHEL, W., 1976. *Problémy základů pedagogiky z kybernetického hlediska*. Praha: Socialistická Akademie, 1976

KOUBEK, J., 2001. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 368 s. ISBN 80-85943-51-3

KRUSE, K., *Evaluating e-Learning: Introduction to the Kirkpatrick Model*. E-LearningGuru Newsletter [online časopis] 2006 [cit 29. 3. 2008] Dostupné z internetu: [http://www.e-learningguru.com/articles/art2\\_8.htm](http://www.e-learningguru.com/articles/art2_8.htm)

KULIČ, V., 1971. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 224 s.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-859-52-3

MUŽÍK, J. a další autoři. *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání*. Praha. 2007. s. 82 - 88. osobní materiál

NĚMEC, J., 2002. *Edukativní význam hry a zážitku v postmoderní společnosti*. In. Střelec, S. a kol. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 2002. 155 s. ISBN 80-866-33-00-4

- OPLETALOVÁ, A., 2006. *Pedagogická efektivita vzdělávání v rámci „pedagogického studia učitelů“*. [online] 2006 [cit. 12. 4. 2008] Dostupné z internetu: [web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Opletalova.doc](http://web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Opletalova.doc)
- PALÁN, Z., 2002. *Výkladová slovník Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7
- PETTY, G., 2006. *Moderní vzdělávání*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s., ISBN 80-7363-172-7
- PRŮCHA, J., 1996. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně Centrum dalšího vzdělávání, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8
- RAE, L., 1992. *How to measure training effectiveness*. 2nd. ed. Vermont: Gower Publishing Company, 1992. 170 s. ISBN 0-566-07275-0
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A., 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. 210 s. ISBN 978-80-247-1904-7
- SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3

## 8 Bibliografie

ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3

BELCOURT, M. WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 248 s. ISBN 80-7169-459-2

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc. Rubico, 1996. 343 s. ISBN 80-85839-09-1

BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení efektivity tréninku, praxe, trendy, potřeby*. In. Odborná konference Efektivita vzdělávání a poradenství. Brno: Asociace trenérů a konzultantů managementu, 2001, s. 1 – 4

BUCKLEY, R., CAPLE, J. *Tréninka školení*. 1. vyd. Brno: Computer press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7

CLARKE, D., *The Four levels of Training Evaluation* [online] Aktualizace 6. června 2007. Dostupné z internetu: <<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat6.html#kirkpatrick>>.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

Kirkpatrick's learning and training evaluation theory [online] Leicester (England), 2008. Dostupné z internetu:<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>

KNÖCHEL, W. *Problémy základů pedagogiky z kybernetického hlediska*. Praha: Socialistická Akademie, 1976

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 368 s. ISBN 80-85943-51-3

KRUSE, K., *Evaluating e-Learning: Introduction to the Kirkpatrick Model* [online] 2006 Dostupné z internetu: [http://www.e-learningguru.com/articles/art2\\_8.htm](http://www.e-learningguru.com/articles/art2_8.htm)

KULIČ, V. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 224 s.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1. vyd. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha. ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-859-52-3

MUŽÍK, J. a další autoři. *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání*. Praha. 2007. s. 82 - 88. osobní materiál

OPLETALOVÁ, A., *Pedagogická efektivita vzdělávání v rámci „pedagogického studia učitelů“*. [online] 2006 Dostupné z internetu: [web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Opletalova.doc](http://web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Opletalova.doc)

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

PETTY, G. *Moderní vzdělávání*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s., ISBN 80-7363-172-7

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně Centrum dalšího vzdělávání, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8

RAE, L. *How to measure training effectiveness*. 2nd. ed. Vermont: Gower Publishing Company, 1992. 170 s. ISBN 0-566-07275-0

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. 210 s. ISBN 978-80-247-1904-7

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3



## Evidenční list knihovny

Bakalářské práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**Poločová, K.: Hodnocení efektivity vzdělávacích akcí**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jak jakýkoli jiný pramen.

| Jméno uživatele,<br>bydliště | Katedra (pracoviště) | Název textu, v němž<br>bude práce využita | Datum, podpis |
|------------------------------|----------------------|---|---------------|
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |

| Jméno uživatele,<br>bydliště | Katedra (pracoviště) | Název textu, v němž<br>bude práce využita | Datum, podpis |
|------------------------------|----------------------|---|---------------|
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |
|                              |                      |   |               |



