

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ**

Monika Kožušníková

Využití Hamblinova přístupu k evaluaci vzdělávacích aktivit

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za její podnětné připomínky, trpělivost, vstřícné jednání a čas, který mi věnovala.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá Hamblinovým modelem evaluace vzdělávacích aktivit, který tento autor v roce 1974 popsal v publikaci *Evaluation and Control of Training*. Model se skládá z pěti na sebe navazujících úrovní, které jsou v práci podrobně vysvětleny. Po charakterizování každé úrovně následuje výčet a popis metod, pomocí nichž lze aspekty evaluace na každé úrovni hodnotit.

Hamblin svůj model evaluace vytvořil pro potřeby vzdělávání v organizaci. Cílem práce je ověřit, zda lze tento model využít i pro evaluaci otevřeného vzdělávací kurzu, případně jak je potřeba ho pro evaluaci otevřeného kurzu upravit.

Klíčová slova

Evaluace, hodnocení, Hamblinův přístup k evaluaci, evaluace reakcí, evaluace učení, evaluace pracovního chování, evaluace organizace, evaluace konečných hodnot, vzdělávání, kurz.

Abstract

This bachelor thesis is concerned with the Hamblin's model of evaluation which was described in his book *Evaluation and Control of Training* in 1974. The model consists of five following levels which are explained in detail in the thesis. There are also enumeration and characterisation of the techniques which are useful for assessment at each level of evaluation.

Hamblin created his model for training in an organization. The goal is to find out whether we can use this model also for evaluation of an open course and what the potential adaptation of the model looks like.

Keywords

Evaluation, assessment, Hamblin's approach to evaluation, evaluation of reaction, evaluation of learning, evaluation of job behaviour, evaluation of organization, evaluation of ultimate values, education, training.

Obsah

0	Úvod.....	6
1	Evaluace vzdělávacích aktivit pro dospělé	8
1.1	Přístupy k evaluaci vzdělávacích aktivit pro dospělé.....	9
1.2	Kirkpatrickův přístup k evaluaci	11
2	Hamblinův přístup k evaluaci vzdělávacích aktivit.....	13
2.1	Evaluace na úrovni reakcí	18
2.2	Evaluace na úrovni učení.....	24
2.3	Evaluace na úrovni pracovního chování.....	27
2.4	Evaluace na úrovni organizace	29
2.5	Evaluace na úrovni konečných hodnot.....	30
3	Specifika vzdělávání v organizaci a otevřených kurzů pro dospělé	32
4	Provedení evaluace otevřeného kurzu pro dospělé podle Hamblinova modelu	34
4.1	Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni reakcí.....	34
4.2	Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni učení	36
4.3	Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni pracovního chování	37
4.4	Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni organizace	38
4.5	Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni konečných hodnot	39
5	Posouzení efektivity využití Hamblinova modelu pro evaluaci otevřeného kurzu pro dospělé	40
6	Závěr	42
7	Soupis bibliografických citací	44

0 Úvod

Evaluace je poslední, ale velmi důležitou částí vzdělávacího kurzu. Posuzujeme při ní, nakolik kurz splnil očekávání účastníků, co se v něm naučili, zda nově naučené budou schopni používat i v praxi a jaké další změny účast na vzdělávání přinesla. Při evaluaci hodnotíme, zda byly naplněny cíle, které byly před zahájením kurzu stanoveny, a kvůli nimž se lidé kurzu účastnili. Díky informacím získaným při evaluaci zjistíme, zda a jak je nutné upravit příští kurzy. Evaluace přináší cennou zpětnou vazbu nejen organizátorovi kurzu, ale i jeho účastníkům a vedení organizace.

Evaluací jako hodnocením vzdělávacích aktivit se zabývá pedagogika i andragogika, ale vzhledem k zaměření svého studia se v této práci budu věnovat pouze využívání evaluace ve vzdělávání dospělých. Evaluace je v andragogice používána spíše při hodnocení vzdělávání v organizaci. Je-li evaluován otevřený kurz, většinou je zkoumáno jen to, zda se kurz účastníkům líbil, zda byli spokojeni s lektorem, vyhovovala jim náplň kurzu a zda by ho doporučili svým známým.

V odborné literatuře se evaluací ve vzdělávání dospělých zabývali např. Donald L. a James D. Kirkpatrickovi v publikaci *Evaluating training programs: the four levels* (2006), Peter Warr, Michael Bird a Neil Rackham v publikaci *Evaluating of Management Training* (1970) nebo Peter Bramley v publikaci *Evaluating Training Effectiveness* (1991). Z českých autorů se evaluací ve vzdělávání dospělých, specificky pak v oblasti dalšího profesního vzdělávání, zabývají např. Hana Bartoňková v publikaci *Firemní vzdělávání* (2010), František Hroník v publikaci *Rozvoj a vzdělávání pracovníků* (2007) a Jozef Vodák s Alžbetou Kucharčíkovou v knize *Efektivní vzdělávání zaměstnanců* (2007). Podrobně se tímto tématem zabývala též Miroslava Dvořáková v rámci své rigorózní práce *Evaluace ve vzdělávání dospělých* (2007).

V česky psané literatuře je zřejmě nejznámějším přístupem k evaluaci již zmíněný Kirkpatrickův model. V této bakalářské práci se však zabývám modelem evaluace navrženým v 70. letech 20. století Britem Anthonym Crandellem Hamblinem. Tento autor

a jeho publikace *Evaluation and Control of Training* (1974), ve které model popsal, je v zahraničí uznávaný, v českém prostředí je však takřka neznámý. Internetový vyhledávač scholar.google.com našel pro heslo „A. C. Hamblin“ přes 600 zdrojů, které na něj odkazují, až na několik málo výjimek se však jedná o anglicky psanou literaturu. V české literatuře se lze o Hamblinově přístupu dočíst jen v několika málo publikacích. Velmi stručně se o něm zmiňují jen ve výše zmíněných publikacích Bartoňková a Vodák s Kucharčíkovou, podrobněji se tomuto přístupu věnovala Dvořáková ve výše zmíněné rigorózní práci. Hamblinova stěžejní publikace *Evaluation and Control of Training* není přeložena do češtiny a je dostupná jen v anglickém originále. Podle souborného katalogu ČR, který spravuje Národní knihovna, je v České republice k dispozici pouhý jeden svazek, a to v Moravské zemské knihovně v Brně. Z výše uvedených důvodů považuji za přínosné se tématem Hamblinova přístupu k evaluaci podrobněji zabývat.

Hamblin při tvorbě svého modelu vycházel z Kirkpatrickova přístupu, který však velmi výrazně upravil, proto se budu věnovat i rozdílům mezi modely obou autorů. Hamblinův model se skládá z pěti na sebe navazujících úrovní. V této bakalářské práci všechny popíšu a zároveň stručně shrnu metody, pomocí kterých lze měřit a hodnotit dosažení cílů na jednotlivých úrovních. Budu se zabývat i cyklem evaluace, který Hamblin pro lepší znázornění svého modelu navrhl.

Hamblin svůj model evaluace vytvořil pro potřeby hodnocení vzdělávání v organizaci. V této bakalářské práci navrhu způsob, jakým by bylo možné Hamblinův model evaluace aplikovat na otevřený vzdělávací kurz pro dospělé. Cílem práce je charakterizovat jednotlivé úrovně Hamblinova modelu evaluace a ověřit, zda je efektivní jej využít i pro otevřený vzdělávací kurz, případně jak je potřeba ho pro evaluaci otevřeného kurzu upravit.

1 Evaluace vzdělávacích aktivit pro dospělé

Obecně termín evaluace označuje „hodnocení, které ... stanovuje kvalitu a efektivitu určitých programů, procesů, dosahovaných výsledků a efektů, činností zúčastněných subjektů.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 98). V pedagogice a andragogice má slovo evaluace užší význam a je používáno jako označení pro hodnocení fungování a efektivnosti částí nebo celku vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 191), přičemž předmětem evaluace je vedle samotného obsahu vzdělávacího kurzu i jeho organizace, realizace, prostředí, lektori, používané studijní materiály ad. (Bartoňková, 2010, s. 182). Podle Armstronga (2007, s. 508) je cílem evaluace porovnat stanovené cíle s dosaženými výsledky, a tím najít odpověď na otázku, zda a do jaké míry splnilo vzdělávání svůj účel.

Bartoňková (2010, s. 181) chápe evaluaci ve dvou rovinách. Tou první je evaluace hodnotící *ekonomickou* efektivitu vzdělávací akce, která se zabývá náklady vzdělávací akce (např. zda akce nebyla ztrátová). Tou se však v tomto textu zabývat nebudu. Stěžejním předmětem této práce a druhou rovinou evaluace podle Bartoňkové je evaluace *andragogická (pedagogická)*, která zkoumá, zda bylo dosaženo vzdělávacích cílů.

Evaluace je bezesporu velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu. Kdy a jakým způsobem bude evaluace provedena, bychom měli plánovat společně s přípravou vzdělávání, nejlépe již na začátku při formulaci cílů (Bartoňková, 2010, s. 181). Hroník (2007, s. 176) připodobňuje evaluaci vzdělávání k obchodnímu marketingu, ve kterém je vyhodnocení efektivity kampaně samozřejmou součástí. V této souvislosti upozorňuje na fakt, že na evaluaci je kladen malý důraz nejen v praxi firemního vzdělávání, ale opomíjena je i v odborné literatuře. Dokazuje to na příkladu publikací, které se zabývají řízením lidských zdrojů, v nichž je evaluacím věnován jen zlomek textu v porovnání k celkovému počtu stran (např. Armstrong v publikaci *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* s celkovým rozsahem 789 stran věnuje vyhodnocování vzdělávání pouhé čtyři strany).

Evaluace s sebou přináší výhody i nevýhody. K nevýhodám patří jak časová a finanční náročnost evaluace, tak nezbytná spoluúčast mnoha osob, od lektora přes účastníky kurzu až k zadavateli kurzu. K nevýhodám se řadí též často nejednoznačný výsledek evaluace. Nejednoznačný v tom smyslu, že nikdy nelze přesně určit, které efekty vznikly následkem účasti na vzdělávání a které byly v menší či větší míře ovlivněny jinými faktory. Tento problém lze částečně řešit např. zavedením *kontrolní skupiny*, která se vzdělávání nezúčastnila, a její výsledky porovnat se skupinou, která evaluovaný vzdělávací kurz absolvovala. Při odlišování efektů vzniklých díky vzdělávání od těch, které jsou na něm nezávislé, nám pomůže také *metoda expertních odhadů*, v prostředí firemního vzdělávání např. zpětná vazba od spolupracovníků a zákazníků (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 110–112).

Nyní se zaměříme na výhody evaluace. Evaluace podporuje dosahování cílů vzdělávání a cílů jeho účastníků a připomíná účastníkům, že jsou za výsledky vzdělávání spoluodpovědní. Evaluace též přispívá k rozhodnutí, které vzdělávací aktivity jsou pro naše potřeby nejvhodnější, zda je v dané situaci vzdělávání nejlepším řešením, nebo je možné cíle dosáhnout i jinými způsoby (např. zakoupením nového zařízení). Evaluace taktéž přispívá k rozhodnutí, kdo se má vzdělávání účastnit, pro koho bude vzdělávání užitečné. V neposlední řadě evaluace zajišťuje, že vzdělávání bude vyhodnoceno na základě specifikovaných kritérií a jeho hodnocení nebude založeno jen na emocích a subjektivních pocitech účastníků a lektora (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 110–112).

1.1 Přístupy k evaluaci vzdělávacích aktivit pro dospělé

Přístupů k evaluaci vzdělávacích aktivit je velké množství. Podle Dvořákové (Bartoňková, 2010, s. 183) je možno evaluaci např. rozdělit:

- a) z hlediska času na evaluaci probíhající před začátkem, v průběhu, na konci nebo po skončení vzdělávání,
- b) z hlediska zadavatele na evaluaci interní a externí,
- c) z hlediska trvání na evaluaci krátkodobou a dlouhodobou,

- d) z hlediska fázi na evaluaci formativní (probíhá v průběhu kurzu, který lze na základě jejích výsledků upravit) a sumativní (probíhá po skončení kurzu, proto lze na základě jejích výsledků upravit pouze kurzy budoucí).

Velmi přehledné porovnání různých přístupů k evaluaci uvádí také Sadler-Smith (2006, s. 400). Ten se zabývá rozdíly mezi Kirkpatrickovým modelem (viz podkapitolu 1.2), Hamblinovým modelem (viz kapitolu 2), modelem Warra, Birda a Rackhama, Bramleyovým modelem a Phillipsovým modelem. Kirkpatrickův a Hamblinův model budou podrobněji vysvětleny v následujících kapitolách, proto budou nyní stručně popsány jen zbylé tři modely.

Model evaluace Warra, Birda a Rackhama, který autoři popsali v knize *Evaluation of Management Training* z roku 1970, se skládá ze čtyř úrovní: (1) evaluace kontextu, (2) evaluace vstupu, (3) evaluace reakcí, (4) evaluace výstupu. Evaluace kontextu zkoumá, zda byly správně identifikovány vzdělávací potřeby, zda kurz řeší problémy, kvůli kterým se dotyčný člověk kurzu účastní, a zda účastník dosahuje průběžných cílů. Evaluace vstupu se zabývá hodnocením kurzu jako takového. Evaluace reakcí, jak název napovídá, hodnotí reakce účastníků před kurzem a po něm, a poslední úroveň, úroveň výstupu, se zabývá definicí cílů, zkoumá, pomocí jakých metod je kurz evaluován a jak tato evaluace vypadá, a vyhodnocuje konečné výsledky (Rae, 2002, s. 5).

Dalším modelem evaluace, používaným ve vzdělávání dospělých, je Bramleyův model, publikovaný v knize *Evaluating Training Effectiveness: Translating Theory into Practice* z roku 1991. Autor se v něm zabývá třemi úrovněmi evaluace (Sadler-Smith, 2006, s. 400): (1) změny v oblasti znalostí, (2) změny v oblasti dovedností, (3) změny v oblasti postojů. Tento model evaluace tedy odpovídá druhé úrovni Hamblinova modelu, úrovni učení (viz kapitolu 2).

Posledním modelem evaluace, který Sadler-Smith (2006, s. 398–400) zmiňuje, je Phillipsovův model z roku 1996. Phillips podobně jako Hamblin vycházel z modelu

Kirkpatrickova. Phillips s Kirkpatrickem souhlasí na vymezení prvních tří úrovní, podobně jako Hamblin však Kirkpatrickovu poslední úroveň nepovažoval za dostatečnou, a proto ji nahradil dvěma jinými. Jeho model je tedy pětiúrovňový: (1) reakce, (2) učení, (3) učení používané v práci, (4) finanční výsledky, (5) návratnost investic.

Již několikrát zmíněným Kirkpatrickovým modelem evaluace se vzhledem k jeho významu a podobnostem s Hamblinovým modelem budu věnovat v následující samostatné podkapitole.

1.2 Kirkpatrickův přístup k evaluaci

Kirkpatrickův¹ model patří mezi odbornou veřejností k těm nejznámějším. Tvoří jej čtyři úrovně: (1) úroveň reakcí, (2) úroveň učení, (3) úroveň chování a (5) úroveň výsledků, přičemž každá úroveň je ovlivněna úrovní předchozí (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 21).

První úroveň, úroveň reakcí, zkoumá, zda byl účastník s kurzem spokojen. Provést evaluaci na úrovni reakcí je oproti zbylým úrovním jednodušší, hodnocení na této úrovni je však srovnatelně důležité, a to z následujících důvodů. Jak již bylo uvedeno výše, jednotlivé úrovně evaluace na sebe navazují a ovlivňují se. Učení se odvíjí od motivace a spokojenosti na kurzu, při špatných výsledcích na úrovni učení tedy nemůžeme podle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 21–26) dosáhnout úspěchu ani na dalších úrovních. Spokojenost účastníků také přináší vyšší pravděpodobnost, že se v budoucnu zúčastní i dalších kurzů nebo že kurz doporučí vedení jako užitečný i pro kolegy. Rozhodnutí vedoucích pracovníků týkající se vzdělávání se často zakládají na tom, co o nějakém kurzu slyšeli nebo jim o něm účastníci řekli. Druhou úrovní je úroveň učení, která zjišťuje, co se účastníci na kurzu naučili, tedy jaké získali znalosti, dovednosti a postoje. Tato úroveň je opět velmi důležitá, protože pokud nebudou účastníci úspěšní na úrovni učení, nemohou být úspěšní ani na úrovni chování. Třetí úrovní je ta, na kterou kladou vedoucí pracovníci

¹ Autorem popisovaného modelu evaluace je Donald L. Kirkpatrick, který na publikaci *Evaluating training programs: the four levels*, z níž v této kapitole vycházím, spolupracoval se synem Jamesem (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, obálka knihy).

zřejmě největší důraz, úroveň chování. Pro vedení organizace není zásadní, zda se lidem kurz líbil a co se na něm naučili, ale především to, zda začnou nově naučené používat v praxi. Převedení nově nabytých znalostí, dovedností a postojů z prostředí kurzu do pracovního chování však není jednoduché. Aby lidé začali naučené dovednosti používat v praxi, musí především chtít, vědět, jak to mají dělat, a mít ke změně vhodné podmínky. Vedení organizace musí pracovníky v jejich snaze podpořit, pomoci jim a odměnit je za úspěch; neudělá-li to, hrozí, že se pracovník vrátí zpět ke svému původnímu chování. Změny na úrovni chování mohou nastat až s určitou časovou prodlevou, je proto důležité umět odhadnout správný čas pro provedení evaluace. Na úroveň chování navazuje úroveň výsledků, která zahrnuje všechny aspekty, které vznikly díky absolvování kurzu. Patří sem zvýšení produkce, prodeje, kvality a zisku, snížení počtu nehod a další. Změny na úrovni výsledků bývají hlavním důvodem, proč byl kurz pořádán (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 21–53).

Z tohoto Kirkpatrickova modelu vychází, jak již bylo zmíněno, i přístup Hamblinův, který však obsahuje o jednu úroveň více. Hamblinův model je pro tuto práci stěžejní, proto se mu budu v následující kapitole věnovat podrobně.

2 Hamblinův přístup k evaluaci vzdělávacích aktivit

Anthony Crandell Hamblin navrhl vlastní model evaluace vzdělávacích aktivit, který popisuje v publikaci *Evaluation and Control of Training* z roku 1974. Tento model vytvořil pro účely evaluace firemního vzdělávání v nemanuálních profesích. Hamblin (1974, s. 7–8) evaluaci definuje jako získávání informací (zpětné vazby) o výsledcích vzdělávání a zjišťování, jakou hodnotu vzdělávání přineslo. Jedná se o porovnávání stavu před vzdělávací akcí a stavu po vzdělávací akci. Podle Hamblina (1974, s. 12) je správný přístup k evaluaci ten, který je pro nás dobře realizovatelný a nejlépe použitelný. Neexistuje žádná univerzálně použitelná evaluace, vždy ji musíme „šít na míru“ danému vzdělávacímu kurzu.

Hamblin při tvorbě modelu vycházel z Kirkpatrickova přístupu k evaluaci, který upravil tak, aby jeho jednotlivé úrovně více odpovídaly požadavkům evaluace. Hamblin pak ve své knize uvádí hlavní rozdíly mezi oběma modely.

Tabulka 1. Rozdíly mezi Hamblinovým a Kirkpatrickovým přístupem k evaluaci (Hamblin, 1974, s. 14; přeložila a upravila M. K.).

	HAMBLIN	KIRKPATRICK
Úroveň 1	reakce	reakce
Úroveň 2	učení	učení
Úroveň 3	pracovní chování	pracovní chování ²
Úroveň 4	organizace	výsledky
Úroveň 5	konečné hodnoty	

Na první tři úrovně evaluace tedy nahlížíjí oba autoři stejně. *Úroveň reakcí* zkoumá, jak účastníci na vzdělávací kurz reagují, jak se jim líbí, jak s ním byli spokojeni. Důležité však je, aby se účastníci na kurzu něco naučili, čímž se zabývá *úroveň učení*. Pouhé získání nových znalostí, dovedností a postojů však nestačí. Podstatné je, aby je lidé uměli použít

² Kirkpatrick třetí úroveň evaluace označoval jen jako úroveň *chování* (viz kapitolu 1.2). V této části práce dodržím Hamblinovu terminologii, který jak svou, tak Kirkpatrickovu třetí úroveň evaluace označuje jako úroveň *pracovního chování*.

i v praxi; to zkoumá *úroveň pracovního chování*. Zatímco v Kirkpatrickově teorii následuje poslední úroveň, úroveň výsledků, Hamblin ji nepovažuje za dostatečnou, a rozděluje ji na úroveň organizace a úroveň konečných hodnot. *Úroveň organizace* zkoumá, zda nastaly nějaké změny u pracovníků, kteří sice vzdělávání neabsolvovali, přicházejí však do kontaktu s kolegy, který se vzdělávání zúčastnil, a byli jím tedy ovlivněni. *Úroveň konečných hodnot* je zaměřena na změny, které nastaly na úrovni celé organizace, obvykle zvýšení zisku. Sám Hamblin však připouští, že úroveň organizace a úroveň konečných hodnot mohou někdy splývat v jednu úroveň (Hamblin, 1974, s. 14–27). Podrobnějším vysvětlením všech úrovní Hamblinova modelu evaluace včetně metod měření a hodnocení se budu zabývat v kapitolách 2.1 až 2.5.

Hamblin (1974, s. 15) dále uvádí, že všechny výše vyjmenované úrovně evaluace spolu vytváří *řetěz příčin a následků*:

Kurz,
který vede k reakcím,
které vedou k učení,
které vede ke změnám v pracovním chování,
které vedou ke změnám v organizaci,
které vedou k dosažení konečných cílů.

Úspěch na jedné úrovni je podmínkou úspěchu na úrovni následující. Aby bylo vzdělávání pro organizaci celkově přínosné (úroveň konečných hodnot), musí se nejprve projevit pozitivní změny v rámci organizačních jednotek (úroveň organizace), které jsou podmíněny naplněním cílů v oblasti pracovního chování účastníka kurzu (úroveň pracovního chování). Ty jsou závislé na úspěšném učení (úroveň učení) a pro úspěch v oblasti učení jsou nezbytné dobré reakce (úroveň reakcí).

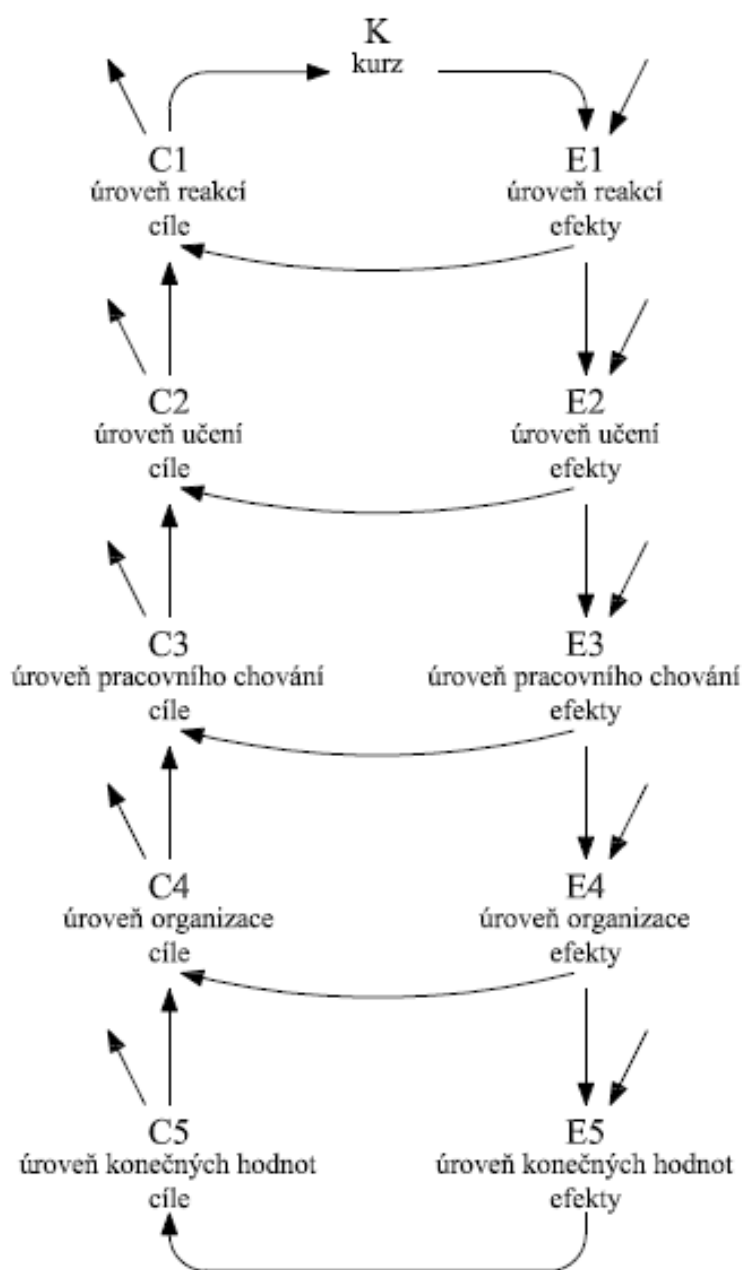
Na druhou stranu úspěch na jedné úrovni automaticky neznamená úspěch na úrovni další. Přestože účastníci na kurz dobře reagují, nemusí to ještě znamenat, že budou úspěšní i na úrovni učení. To, že účastníci na kurzu získali nové znalosti, dovednosti a postoje, však

automaticky neznamená, že je dokážou používat v pracovní praxi. Přestože budou účastníci nově naučené používat v praxi, nemusí tím vůbec ovlivnit své spolupracovníky. I když nastanou pozitivní změny na úrovni organizační jednotky, nemusí to organizaci přinést žádný přínos.

Podle Hamblina (1974, s. 15) se řetěz příčin a následků může v jakémkoli z článků přetrhnout. Např. účastníci na kurz dobře reagovali a byli úspěšní i na úrovni učení, přesto ale nenastanou žádoucí změny v jejich pracovním chování. Role realizátora evaluace spočívá v kontrole, zda tento řetěz příčin a následků není přetržen. Pokud je řetěz porušený, je úkolem evaluátora zjistit, na kterém místě a proč se přetrhl, a navrhnout, jak situaci vyřešit, případně se jí v budoucnu vyvarovat.

Celý proces evaluace tvoří podle Hamblina (1974, s. 15–29) *cyklus* znázorněný na Obrázku 1. Pravá část cyklu je tvořena *efekty* (E), tedy všemi jevy, které vznikly následkem rozličných faktorů a *kurz* (K) ovlivnily. Mezi efekty patří vše, co vzniklo nejen v přímé souvislosti s děním na kurzu, ale i v důsledku předchozích zkušeností s jinými kurzy, účastníkově náladě apod. Existenci těchto externích vlivů naznačuje šipka vedoucí z vnějšího okolí směrem do schématu. Při evaluaci však není možné zkoumat všechny efekty, neboť je jich příliš mnoho, a proto je nutné stanovit cíle, kterých chceme na kurzu dosáhnout. Tyto *cíle* (C) tvoří levou část cyklu. Šipka vedoucí od cílů směrem ven naznačuje, že ne všechny žádoucí cíle může lektor přímo ovlivnit. Na každé úrovni evaluace (tj. úrovni reakcí, učení, pracovního chování, organizace, konečných hodnot) se objevují efekty i cíle. Stanovené cíle ovlivňují průběh kurzu (C–K), průběh kurzu ovlivňuje efekty (K–E), efekty ovlivňují stanovování dalších cílů (E–C), např. pro následující kurz. Spojením těchto tří bodů (C, K, E) vznikne pět malých cyklů, pro každou úroveň evaluace jeden. Šipky spojující postupně všechny úrovně od úrovně první až po pátou znázorňují, že těchto pět úrovní evaluace tvoří řetěz příčin a následků (viz výše). Všimněme si, že mezi efekty (E) a kurzem (K) žádná šipka nevede. Znamená to, že efekty ovlivňují nejprve stanovení cílů, až cíle následně ovlivňují průběh kurzu.

Tento cyklus představuje nikdy nekončící koloběh stanovení cílů, uspořádání vzdělávání a provedení evaluace. Do cyklu je možné vstoupit na kterémkoli místě, žádný bod není pevně stanoven jako počáteční. Stejně to funguje i s opouštěním cyklu – pokud chce lektor cyklus přerušit, může to učinit v kterémkoli jeho bodě. Úkolem cyklu je znázornit, že vzdělávací kurz a evaluace jsou velmi úzce propojeny a vzájemně se ovlivňují (Hamblin, 1974, s. 27–29).



Obrázek 1. Cyklus evaluace (Hamblin, 1974, s. 202; přeložila a upravila M. K.).

Jak již bylo naznačeno výše, jednou z klíčových fází evaluace je stanovení správných *cílů*. Cíle se stanovují pro každou úroveň zvlášť a stávají se těmi kritérii, která nás při evaluaci zajímají. Cíle by měly být definovány před zahájením kurzu a měli by se na nich společně shodnout lektor s účastníky kurzu. Dobře formulované cíle by měly splňovat zásadu známou pod anglickou zkratkou SMART, tzn. být specifické (S), měřitelné (M), dosažitelné (A), relevantní (R) a termínované (T), kterou zdůrazňuje Armstrong (2012, s. 334). Cíle by měly být definovány jasně, zároveň by však měla existovat možnost je v průběhu kurzu měnit a upravovat dle potřeb, aby kurz zůstal flexibilní. Pokud uděláme při stanovení cílů chybu nebo budeme sbírat a hodnotit data, která nejsou mezi stanovenými cíli, můžeme tím celou evaluaci znehodnotit (Hamblin, 1974, s. 40–45).

Při evaluaci nesmíme opomenout působení tzv. *hawthornského efektu*³ (Hamblin, 1974, s. 114). Hawthornský efekt je označení „faktu, že pozorovaný jedinec má tendenci podávat lepší výkon“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 89). Hawthornský efekt má podle mého názoru na různé úrovně evaluace různě velký vliv. Na úrovni reakcí nebude vliv hawthornského efektu příliš vysoký – reakce jsou bezprostřední a proměnlivé, proto jím nebývají příliš ovlivněny. Nejvýrazněji hawthornský efekt pravděpodobně působí na úrovni učení a úrovni pracovního chování. Na úrovni učení má velký vliv na snahu. Pokud účastníci vědí, že po skončení kurzu bude následovat zkouška či test, budou se při kurzu více soustředit, snažit se dobře si probíranou látku zapamatovat, budou si ji doma opakovat apod., a to proto, aby si „neudělali ostudu“, nezklamali lektora či nadřízeného apod. Na úrovni učení má tedy hawthornský efekt převážně pozitivní vliv, protože vede k osvojení většího množství znalostí a dovedností účastníky.

Na úrovni pracovního chování je situace o něco složitější. Účastníci se mohou záměrně chovat jinak, než je obvyklé, protože si myslí, že se od nich takové chování očekává, protože mají strach, aby evaluace nedopadla špatně, nebo chtějí záměrně uvést lektora v omyl. V těchto případech hrozí, že získáme chybná data, na jejichž základě vypracujeme evaluaci, která nebude mít s realitou příliš mnoho společného. Proto je velmi důležité, aby si účastníci uvědomovali, že evaluace je užitečná nejen pro lektora a případně zadavatele

³ Více informací o hawthornském efektu je možné najít např. v publikaci E. Scheina *Psychologie organizace* (1969).

kurzu, ale také pro ně samotné. Musí být ochotni spolupracovat a poskytnout správná data (Hamblin, 1974, s. 114–115). Poslední dvě úrovně, úroveň organizace a úroveň hodnot, jsou příliš složité a lidský faktor u nich nehraje takovou roli, aby mohly být výrazněji ovlivněny hawthornským efektem.

V následující části textu se budu podrobně věnovat jednotlivým úrovním Hamblinova modelu evaluace a metodám měření a hodnocení. Každou metodu, kterou v textu zmíním, zároveň krátce vysvětlím. Jedná se vždy jen o shrnutí nejdůležitějších informací vztahujících se k dané metodě, v případě zájmu o další podrobnosti k tématu doporučuji využít literaturu uvedenou v soupisu bibliografických citací.

2.1 Evaluace na úrovni reakcí

Reakce jsou nejnázornějšími a zjištěitelnými aspekty evaluace. Každý účastník neustále na probíhající kurz nějak reaguje, mnohdy si to ani nemusí uvědomovat. Mezi reakce patří veškeré verbální i neverbální projevy, komentáře a názory účastníků na lektora, na ostatní účastníky, na používané vyučovací metody a didaktické pomůcky a další aspekty kurzu (Hamblin, 1974, s. 15–17).

Klíčovým faktorem na této úrovni evaluace je lektor, který významným způsobem ovlivňuje reakce účastníků. V odborné literatuře lze najít velké množství typologií lektorů, podle Hartla (1999, s. 185) se však v mnoha případech jedná jen o upravené typologie osobnosti (např. Jungova, Pavlovova, Kretchmerova). Pouhé přizpůsobení obecné teorie osobnosti není podle něj pro vzdělávání dospělých dostatečné, protože je tato oblast velmi ovlivňována aktuálními požadavky společnosti.

Dobře propracovanou typologii vzdělavatelů dospělých vytvořil Ch. Caselmann, podle něhož je nejdůležitější vlastností učitele „stálá připravenost pomoci“, díky níž se na kurzu vytváří prostředí důvěry a jistoty (Hartl, 1999, s. 187). Caselmann dělí vzdělavatele na dva základní typy, a to *logotropa*, který upřednostňuje učivo a teorii, a *paidotropa*, který se

zaměřuje na žáka. Oba typy Caselmann ještě dále člení do několika kategorií, které jsou však pro potřeby této práce nadbytečné. Za stěžejní vlastnosti, které musí každý učitel mít, Caselmann považuje spravedlnost, pravdivost, trpělivost a smysl pro humor (Hartl, 1999, s. 187–189).

Aby se stal lektor ve své profesi úspěšným, potřebuje pro ni mít určité kompetence. Dvořáková a Langer (2012, s. 5–7) člení tyto kompetence do čtyř skupin⁴:

- a) odborné kompetence (znalosti, dovednosti, všeobecný přehled),
- b) metodické kompetence (respektování didaktických zásad, správné stanovení cílů vzdělávání, tvorba obsahu kurzu, používání vhodných vyučovacích metod a didaktických pomůcek, poskytování zpětné vazby a další),
- c) rétorické a komunikační kompetence (používání verbální a neverbální komunikace),
- d) osobnostní kompetence (odpovědnost, důslednost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, tolerance a další).

Lektor by měl být bezesporu odborníkem v oboru, který vyučuje, a mít tedy již zmíněné odborné kompetence. S odbornými kompetencemi souvisí často diskutovaná otázka, zda mají být lektorovy znalosti spíše teoretického rázu, nebo založené na vlastní praxi. Najít vhodný poměr mezi těmito možnostmi je složité. Je-li lektor zaměřen příliš teoreticky, hrozí, že účastníci nebudou jeho výkladu rozumět. Je-li lektor pouze praktikem, může mít problém vysvětlit teoretickou podstatu problému (Hartl, 1999, s. 198).

Lektor by měl mít nejen výše zmíněné kompetence, ale zároveň být i empatický a aktivně se zajímat o účastníky kurzu. Hartl (1999, s. 193, 197–198) v této souvislosti uvádí, že právě zájem o účastníky kurzu je základním pozitivním rysem vzdělavatele dospělých. Lektor by se měl snažit účastníkům porozumět, pomoci jim s problémy a vyvolat v nich a následně udržet zájem o výuku. Za celkovou atmosféru na kurzu je zodpovědný právě lektor, který ji má možnost ovlivnit prostřednictvím vztahu, který s účastníky naváže. Tento vztah by měl být založen na vzájemných sympatiích a respektu. Výzkumy týkající se

⁴ Toto členění kompetencí lektora je velmi zjednodušené, domnívám se však, že pro potřeby vymezení úrovně reakcí Hamblinova modelu evaluace je dostačující.

lektorů ve vzdělávání dospělých podle Hartla (1999, s. 200) ukázaly, že účastníci vzdělávání u lektorů oceňují flexibilitu, oční kontakt, přiměřenou gestikulaci a pochválili je za úspěšný výsledek. S těmito charakteristikami souhlasí i Prusáková (2012, s. 7–8), která k nim ještě doplňuje čestnost, upřímnost, optimismus a smysl pro humor. Neoblíbený lektor se naopak vyznačuje nadřazeností, nečestným jednáním, netaktností, nedůsledností, osobnostní nevyrovnaností a neznalostí oboru. Zajímavé je, že introvertní či extravertní povaha lektora má na atmosféru na kurzu jen nepatrný vliv (Hartl, 1999, s. 200).

Jak účastník na kurz reaguje, významně ovlivňuje nejen lektor, ale samozřejmě i ostatní účastníci. Nepříjemné klima vzniká především v případě, kdy je skupina účastníků se kurzu rozhádaná. Spory mezi jednotlivými účastníky či podskupinami mohou vzniknout jak v průběhu kurzu, tak i před jeho začátkem a často pramení z heterogenity skupiny. Lektorovým úkolem je zorientovat se v situaci, zastávat roli tlumočnicka a pomoci spor vyřešit (Plamínek, 2010, s. 294). Běžně se stává, že průběh kurzu narušuje jeden problémový účastník, který svým chováním ostatní přítomné ruší a rozčiluje. Plamínek (2010, s. 302–304) charakterizuje několik typů takových „potížistů“. Řadí sem např. tzv. vypravěče, který nepustí nikoho jiného ke slovu, recyklátora, který stále opakuje již několikrát vyslovené myšlenky, nebo útočníka, který slovně napadá ostatní účastníky a opravuje jejich domnělé či skutečné chyby. Dalšími typy jsou opozdilec, který svými pozdními příchody ruší a zdržuje výuku, skeptik, který zamítá veškeré nápady a návrhy, a další.

Dalšími faktory, na které účastníci kurzu reagují, jsou vyučovací metody a didaktické pomůcky. Vyučovacímí metodami rozumíme způsob, jakým lektor zprostředkovává vyučovací látku účastníkům (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355). Mužík (2005, s. 116–117) rozlišuje metody teoretické (přednáška, cvičení, seminář), praktické (instruktáž, koučing, mentoring, exkurze) a teoreticko-praktické (diskuzní a problémové metody). Didaktické pomůcky slouží k doplnění a usnadnění procesu učení. Patří sem originální předměty (minerály, přístroje, vzorky výrobků), různá zobrazení a modely (mapy, fotografie, videa), textové pomůcky (učebnice, návody, časopisy) a další (Zormanová, 2014, s. 189–191).

Reakce mohou být velmi proměnlivé a závisí na mnoha vnějších i vnitřních faktorech. Hamblin (1974, s. 15–16) řadí mezi vnitřní faktory, které účastníkovy reakce ovlivňují, jeho náladu, zdravotní stav (bolest hlavy, nemoc), předsudky (účastník považuje lektora za příliš mladého; vadí mu, že kurz vede žena apod.), předchozí negativní či pozitivní zkušenosti s jinými kurzy a jiné aktuální okolnosti (únava, stres před blížící se uzávěrkou v práci, hlad, rodinné problémy apod.). Důležitým vnějším faktorem je okolní prostředí (nepříjemné horko či chlad v místnosti, nepohodlné židle, doléhající hluk z ulic, neustále vyrušující účastníci).

Hamblin (1974, s. 74–75) dělí evaluaci na úrovni reakcí na dva typy. Prvním typem je *nesystematická evaluace*, která probíhá nepřetržitě v průběhu celého kurzu. Lektor pozoruje verbální i neverbální projevy účastníků, snaží se je interpretovat a na jejich základě kurz vhodně přizpůsobit. Rizikem tohoto typu evaluace je nesprávná interpretace, lektor tedy musí být velmi vnímavý. Účastník, který sedí apaticky se zkříženýma rukama na prsou, nemusí být naštvaný, ale třeba je jen nevyspalý a unavený. Druhým typem je evaluace, která je organizována oficiálně a *systematicky*. Provádíme ji pomocí metod, které jsou charakterizovány níže. Vzhledem k tomu, jak jsou reakce proměnlivé, je vhodné provést ji nejen před začátkem a na konci kurzu, ale i v jeho průběhu, např. po každém tematickém bloku, na konci každého dne apod.

První možností, jak provést evaluaci na této úrovni, je metoda rozhovoru. Rozhovory lze rozdělit do dvou základních kategorií, a to na *strukturované*, při kterých jsou otázky a jejich pořadí předepsané, a *nestrukturované*, během kterých má tazatel, co se kladení otázek týče, volnost; nestrukturovaný rozhovor probíhá obvykle velmi neformálně. Při rozhovoru se můžeme dozvědět mnohem více informací než z dotazníku, na druhou stranu se respondentovy odpovědi hůře zaznamenávají a vyhodnocují. Vzhledem k časové náročnosti je rozhovor vhodný jen pro kurz s menším počtem účastníků (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 193–194).

Pro větší počet osob je vhodnou metodou pro evaluaci reakcí dotazník, který má oproti rozhovoru řadu výhod. Pomocí dotazníku získáme data rychleji a s nižšími náklady,

odpovědi bývají standardizované, proto se lépe vyhodnocují (Gillham, 2012, s. 5–8). Před sestavením evaluačního dotazníku musí mít lektor ujasněny cíle pro tuto úroveň, aby věděl, co chce v dotazníku zjišťovat a co naopak není předmětem jeho zájmu. Pro sestavení dotazníku platí několik základních pravidel. Podle Reichela (2009, s. 100–102) by měly být otázky především srozumitelné. Měli bychom tedy být opatrní při používání cizích slov a odborných termínů, jejichž význam nemusí být všem účastníkům znám. Musíme se také vyvarovat otázek, které se ptají na více aspektů najednou, a otázek nejednoznačných, jejichž smysl si může každý vyložit zcela jinak. V neposlední řadě je důležité, aby celý dotazník nebyl příliš dlouhý.

Podle Hroníka (2007, s. 179) mají dotazníky používané pro hodnocení reakcí obvykle tuto strukturu: „(1) užitečnost a potřebnost vzdělávací aktivity, (2) působení lektora (jeho odborné a didaktické kvality), (3) dynamika vzdělávací aktivity (výstavba kurzu, jeho rytmus), (4) kvalita výukových materiálů a vhodnost užití didaktických pomůcek, (5) prostředí kurzu (učebna), (6) organizační zajištění (stravování, ubytování apod.)“.

Evaluační dotazníky účastníky přimějí, aby se nad svými reakcemi zamysleli. Je možné, že v písemném dotazníku budou kritičtější, než kdyby své reakce sdělovali ústně (tj. při rozhovoru). Účastníci-li se lidé nějaké formy evaluace, očekávají, že lektor bude na jejich výtky reagovat. Hamblin (1974, s. 79) doporučuje, aby po vyhodnocení evaluací lektor výsledky zveřejnil (promítl nebo nakreslil graf apod.), pokud to časový harmonogram kurzu umožňuje. Zároveň je důležité, aby dle výsledků evaluace lektor upravil kurz. Pokud to neudělá, přestává taková evaluace plnit svůj hlavní účel. Účastníci navíc mohou ztratit zájem se dalších evaluací účastnit, protože budou mít pocit, že je to zcela zbytečná práce. V případě, že není možné kurz v průběhu upravovat, evaluace by měla proběhnout pouze jednou, a to po skončení celého kurzu.

Evaluační pomocí dotazníků lze provést i před samotným začátkem kurzu. Lektorovi může přinést cenné informace, např. jaká mají účastníci od kurzu očekávání, na co by se chtěli zaměřit, jaký časový harmonogram kurzu by jim vyhovoval, jaké vyučovací metody preferují a jaké považují za nevhodné. Tyto informace mu pak pomohou přizpůsobit kurz

potřebám a zájmům účastníků, vyvarovat se neoblíbené vyučovací metody, upravit cíle apod. Pokud zjistíme, že nějaký účastník jde na kurz s nezájmem, protože ho považuje za zbytečný, můžeme se ho pokusit motivovat a vysvětlit mu, v čem mu kurz bude přínosný pro jeho práci apod. (Hamblin, 1974, s. 84).

Před zadáním evaluačního dotazníku si musí lektor ujasnit, zda ho budou účastníci vyplňovat anonymně či jmenovitě. Při jmenovitém vyplňování hrozí nebezpečí, že účastníci nebudou upřímní, protože se budou obávat případného postihu, pokud jejich hodnocení nebude pozitivní. Tohoto nebezpečí se vyvarujeme při anonymním vyplňování, při kterém však lektor přichází o spoustu cenných informací; nemůže si výsledky přiřadit ke konkrétnímu účastníkovi a pokusit se najít zdůvodnění, proč reagoval tímto způsobem (Hamblin, 1974, s. 77).

Hroník (2007, s. 182) hovoří o další metodě evaluace na této úrovni, tzv. dopisu lektorovi. Účastníci napíší lektorovi dopis, ve kterém vyjádří svůj názor na lektora, obsah kurzu, organizaci kurzu apod. K dispozici mohou mít návodnou strukturu nebo základní otázky, k nimž by se měli vyjádřit. Obsažené informace jsou velmi podobné těm v dotazníku, ale s tím rozdílem, že dopis lektorovi je kvalitativní metodou, jeho vyhodnocení je proto složitější.

Vodák a Kucharčíková (2007, s. 126–130) navrhuje další metody, kterými lze zjišťovat reakce účastníků. Hovoří např. o akčním plánu, který se sice využívá spíše ve firemním vzdělávání, stejně dobře ho však lze použít i pro otevřené kurzy. V akčním plánu se účastník zaváže, které nově nabyté znalosti a dovednosti bude využívat v praxi. Při sestavování akčního plánu se projeví, co účastníka na kurzu zaujalo a co méně. Další možnou metodou je videoreflexe, která je sice na jednu stranu časově náročná a vyžaduje technické vybavení, na druhou stranu poskytuje zpětnou vazbu velmi efektivně. Účastník při ní využívá nejen náhledu lektora a ostatních účastníků, ale zároveň má možnost vidět sám sebe v akci. Zajímavou metodou je i tzv. přehodnocení aktivity, během kterého lektor s účastníky diskutuje o tom, jaké jsou jejich pocity z absolvované aktivity a které nové

poznatky využijí v praxi. V případě většího množství účastníků je možné tuto metodu provést ve dvojicích nebo malých skupinách, s tím, že na závěr proběhne společné shrnutí.

2.2 Evaluace na úrovni učení

Druhou úrovní Hamblinova modelu evaluace je úroveň učení. Učení je proces, pomocí něhož si člověk osvojuje určité znalosti, dovednosti a návyky. Toto osvojování probíhá buď bezděčně, nebo úmyslně (Nakonečný, 2011, s. 450).

Podle Hamblina (1974, s. 18–20) učení závisí na reakcích, takže nereaguje-li účastník dobře, pravděpodobně selže i na úrovni učení. Není však potřeba, aby byl účastník z kurzu nadšen, stačí, když je vnímavý. Dobré reakce jsou tedy nezbytnou, ne však jedinou podmínkou učení, výsledky evaluace na úrovni reakcí jsou ale pro evaluaci na úrovni učení velmi důležité. Pokud totiž lektor zjistí, že účastník na úrovni učení selhal a nemá k dispozici výsledky evaluace na úrovni reakcí, nemusí být schopen odhalit příčinu tohoto selhání. Stejně jako u předchozí úrovně, i na úrovni učení by měl lektor provést také evaluaci před samotným kurzem, aby mohl obsah kurzu přizpůsobit účastníkům. Následně se evaluace provádí v průběhu kurzu (např. na konci jednotlivých tematických bloků) nebo až na konci celého kurzu.

Jak již bylo uvedeno výše, učením lze získat: a) znalosti, b) dovednosti, c) postoje. Hamblin (1974, s. 85) pro každou kategorii navrhuje nejvhodnější metody evaluace, ačkoli sám uznává, že jen málo kurzů je zaměřeno pouze na jednu z nich.

a) Znalosti

Znalostmi rozumíme „teoretické poznatky osvojené učením“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 384). Pro kvalitně provedenou evaluaci je důležité, aby ji účastníci absolvovali před kurzem i po jeho skončení, abychom mohli výsledky porovnat. Výjimkou je situace, kdy účastníci o dané tématice před absolvováním kurzu nic nevědí. Pokud účastníci absolvují evaluaci ještě před kurzem, přináší nám to kromě již zmíněné možnosti srovnání

další výhody. Především „odhalíme“ účastníky, kteří mají o dané problematice tak dobré znalosti, že je pro ně účast na kurzu zbytečná, a těm pak nabídneme možnost vyřazení z kurzu, doporučíme jim kurz vyšší úrovně, jiného zaměření apod. Podle úrovně znalostí účastníků můžeme kurz přizpůsobit na míru. První evaluaci před kurzem tedy musíme provést s dostatečnou časovou rezervou, abychom stihli tyto změny (vyřazení některých účastníků, přizpůsobení kurzu apod.) uskutečnit (Hamblin, 1974, s. 84).

Nejběžnějšími metodami, které měří účastníkův pokrok ve znalostech, jsou ústní či písemné zkoušky (znalostní testy). Nevýhodou ústní zkoušky je subjektivní hodnocení, protože hodnotitel může odpovědi zkoušeného různě interpretovat. Písemný test, který má u každé otázky nabídku odpovědí, již poskytuje objektivní hodnocení, jeho nevýhodou je ale náročnější příprava. Před použitím testu pro potřeby evaluace bychom jej měli nejprve otestovat na zkušební skupině, díky čemuž v něm můžeme odhalit chyby, nejasnosti apod. Zároveň je praktické zadat test dvěma různým skupinám. První skupinu tvoří znalci dané problematiky, druhá skupina se skládá z lidí, kteří jsou na stejné úrovni znalostí s budoucími účastníky vzdělávání. Výsledky testu by měly jasně demonstrovat rozdíly mezi oběma skupinami (Belcourt, Wright, 1998, s. 188). Neopominutelnou nevýhodou testu je riziko, že účastníci budou odpovědi tipovat, což bude mít za následek zkreslení výsledků (Hamblin, 1974, s. 84).

Dalším způsobem, jak evaluovat znalosti, je psaní eseje. Při metodě eseje je zadána otázka, ke které se mají účastníci písemně vyjádřit. Účastníci mají relativní volnost, mohou si vybrat, na které aspekty problému se zaměří, jediný limit bývá časový. Někdy mají účastníci na psaní jen několik minut, u rozsáhlejších esejí mohou mít i dispozici i několik hodin času. Při eseji eliminujeme riziko tipování odpovědí, neboť účastníci budou při psaní pravděpodobně využívat jen ty znalosti, jejichž správností jsou si jisti. Nevýhodou esejí je skutečnost, že ne každý člověk je obratný v písemném projevu. Znalosti tedy může mít srovnatelné s ostatními účastníky, ale nedokáže je vhodně písemně formulovat, a to mu může při hodnocení zbytečně uškodit. S tím souvisí další nevýhoda esejí, a to velká subjektivita při jejich vyhodnocování, v důsledku čehož jsou poměrně málo reliabilní (Hudson, 1973, s. 66–75, 87).

b) Dovednosti

Dovednost je charakterizována jako „způsobilost člověka k provádění určité činnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59), kterou lze získat učením. Pro evaluaci dovedností doporučuje Hamblin (1974, s. 93–102) použít metodu pozorování, případové studie nebo praktickou zkoušku, při které účastník předvede, zda a jak dovednost ovládá (např. obsluhu stroje, řízení vozidla při závěrečných zkouškách v autoškole). Další možností je využít praktickou zkoušku obohacenou o hraní rolí. Účastníka, který absolvoval kurz zaměřený na téma práce s drogově závislými, můžeme takto ohodnotit v rámci inscenace, které se zúčastní herci v rolích narkomanů (Belcourt, Wright, 1998, s. 188).

Hroník (2007, s. 187) považuje za nejvhodnější metodu pro měření dovedností Assessment Centre (AC) a Development Centre (DC). Zatímco AC se používá při výběru nového pracovníka, DC slouží jako zdroj informací pro plánování dalšího rozvoje stávajícího pracovníka. AC i DC využívají různé metody (modelové situace, psychodiagnostické situace) a jsou typické především přítomností několika hodnotitelů. Obvykle trvají jeden den a jejich výsledky jsou proto velmi podrobné. Hroník AC a DC považuje za nejvalidnější metody hodnocení, ovšem jejich velkou nevýhodou je finanční náročnost (Hroník, 2006, s. 63–65).

Podlahová (2012, s. 92–94) navrhuje hodnotit dovednosti na základě analýzy výsledků práce, např. hodnocení seminárních prací, individuálních projektů či případových studií.

c) Postoje

Postoj je „... hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 210). Postoje si osvojujeme v průběhu života a jsou dobře měnitelné. Především méně důležité postoje měníme běžně a snadno, což bývá ovlivněno např. momentální náladou (Plamínek, 2010, s. 20–21). Hamblin (1974, s. 102) připomíná, že postoje existují pouze v hlavě člověka a nelze je

jednoduše odvodit z jeho chování. Lidé podle něj své postoje odhalí, jen když sami chtějí a zároveň je znají.

Postoje je možné evaluovat pomocí různých typů dotazníku. Jejich rizikem je, že účastníci nemusí odpovídat na základě svých skutečných postojů, ale tak, jak si myslí, že se to od nich žádá, aby se zavděčili lektorovi, nebo tak, jak je všeobecně považováno za správné (nechtějí vyčnívat z davu). Pro člověka je jednodušší odpovídat podle toho, co si pamatuje z kurzu, než se intenzivně zamyslet nad svými postoji (Hamblin, 1974, s. 102–105). Součástí dotazníku mohou být otázky složené z výroku a nabídky odpovědí (např. Souhlasím. / Je mi to jedno. / Nesouhlasím.) nebo otázky s bipolární škálou. Bipolární škála je tvořena dvěma protiklady (např. zajímavý — nezajímavý, jednoduchý — složitý). Respondent následně na číselné ose vyznačí, ke které straně se názorově blíží více (Hamblin, 1974, s. 106). Evaluaci na této úrovni je opět vhodné provést před kurzem i po jeho skončení, abychom mohli výsledky porovnat.

2.3 Evaluace na úrovni pracovního chování

Třetí úroveň Hamblinova modelu, úroveň pracovního chování, zkoumá, zda účastník dokáže nové znalosti, dovednosti a postoje uplatnit v praxi, v případě profesního vzdělávání tedy ve své práci. Proces přenosu učení do pracovního chování označuje Hamblin (1974, s. 21) jako „*transfer*“. Stejně jako u předchozích úrovní je nezbytné mít stanoveny cíle, na základě jejichž splnění či nesplnění hodnotíme kurz jako úspěšný či neúspěšný.

Hamblin (1974, s. 111–112) se zamýšlí nad otázkou, zda je vůbec vhodné pracovní chování evaluovat. K evaluaci pracovního chování lze přistoupit ze dvou různých náhledů. První přístup se zaměřuje na výsledek. Jeho zastáncem je např. Humble (Hamblin, 1974, s. 111–112), který ve své knize *Management by Objectives* vyjadřuje názor, že při hodnocení pracovního chování bychom měli sledovat pouze *výsledek*, nikoli způsob, jakým ho bylo dosaženo. Pracovníci by měli mít při práci svobodu rozhodnout se, jakým způsobem úkol vyřeší, jak si jej rozdělí apod. Hamblin (1974, s. 112) v této souvislosti

připomíná McGregorovu *teorii Y*. Podle této teorie lidé pracují rádi, neboť práce je zdrojem jejich spokojenosti, jsou schopni sebeřízení a sebekontroly a zodpovědnost nejen přijímají, ale dokonce vyžadují (McGregor, 1960, s. 47–48). Evaluace úrovně pracovního chování by tedy mohla být považována nejen za zbytečnou, ale i za škodlivou, protože bere pracovníkovi svobodu.

Opačné stanovisko zaujímá např. Sales (Hamblin, 1974, s. 112–113), který tvrdí, že posuzovat pracovní chování jen podle výsledků není možné. Argumentuje tím, že některé úkoly jsou příliš dlouhodobé, což jejich hodnocení ztěžuje, a např. u skupinových úkolů zase není možné určit přesný podíl jednotlivých pracovníků na jeho výsledku. Nezbyvá tedy jiná možnost, než provést evaluaci pracovního chování.

Hamblin (1974, s. 115) se domnívá, že evaluace pracovního chování je velmi důležitá, jak pro stanovení vzdělávacích potřeb před kurzem, tak pro zhodnocení úspěšnosti kurzu a pro určení případných dalších vzdělávacích potřeb. Největší výsledný užitek by z ní vždy měl mít *účastník*, nikoli lektor. To bychom měli mít na paměti i při hledání vhodné evaluační metody. Účastník je hlavním zdrojem informací o pracovním chování, a proto je nezbytné s ním komunikovat a diskutovat o příčinách jeho chování. Účastník kurzu není, jak vtipně podotýká Hamblin (1974, s. 116), „pulec pod mikroskopem“, ale dospělý člověk, který nám může řadu otázek objasnit.

U evaluace na úrovni pracovního chování opět hrozí ovlivnění hawthornským efektem (viz výše). Účastník, který ví, že je při práci pozorován, se může chovat jinak v dobré víře, že toto chování se od něj očekává, protože se chce zavděčit lektorovi nebo protože chce záměrně manipulovat s výsledky evaluace. Účastníky je proto nutné motivovat. Lektor by jim měl vysvětlit, že evaluace je užitečná především pro ně, a proto je důležité, aby při ní spolupracovali a poskytli lektorovi správná data o svém pracovním chování. Evaluace před kurzem je důležitá pro přesné určení vzdělávacích potřeb, evaluace po kurzu zase zhodnotí jeho úspěšnost a odhalí případné další vzdělávací potřeby. Pokud lektor při evaluaci zjistí, že účastník na základě kurzu své chování nezměnil, může zároveň vypátrat příčinu

a navrhnout řešení. Je důležité účastníkům zdůraznit, že pokud evaluace neproběhne, o všechny tyto benefity přijdou (Hamblin, 1974, s. 114–115).

Evaluovat pracovní chování lze podle Hamblina (1974, s. 118–164) na základě několika metod. Patří sem metoda pozorování, metoda rozhovoru nebo dotazníku, metoda pracovních deníků, metoda kritických případů a koučování. Pozorování spočívá ve „... sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 174). Lze ho rozdělit na standardizované a nestandardizované (Chráška, 2007, s. 151). S rozhovory a dotazníky jsme se již setkali v předchozím textu u úrovně reakcí, velmi zajímavá je však metoda pracovních deníků, která spočívá v tom, že si účastník po určitou dobu zaznamenává vykonávané činnosti (všechny nebo jen vybrané). Na základě těchto deníků poté zkoumáme, zda účastník nově naučené v práci uplatňuje (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 113). Metoda kritických případů spočívá v zapisování si informací o dobrých a špatných výkonech zaměstnance za určitý časový úsek, na jejichž základě proběhne vyhodnocení (Koubek, 2007, s. 221). Koučování je podle Hamblina (1974, s. 155) vhodná metoda pro případy, kdy není možné pracovníka při práci pozorovat. Při koučování je možné zhodnotit, zda pracovník nové postupy využívá při práci, případně jaké jsou jeho další vzdělávací potřeby.

2.4 Evaluace na úrovni organizace

Evaluace na úrovni organizace podle Hamblina (1974, s. 165) zahrnuje celou škálu efektů, které vznikají u *neúčastníků* kurzu. Nezajímají nás tedy změny u přímého účastníka kurzu, ale změny, které nastaly u jeho spolupracovníků, kteří jsou s účastníkem kurzu ve styku a změny v jeho chování ovlivnily i je. Tyto změny se objevují v rámci příslušné organizační jednotky nebo celé organizace.

Podle Hamblina (1974, s. 166–167) můžeme v rámci úrovně organizace hledat odpověď např. na tyto otázky: Jestliže se změnily postoje u účastníka kurzu, změnily se následně jejich vlivem i postoje zaměstnanců, kteří se kurzu neúčastnili? Měla tato změna vliv na

jejich pracovní chování? Změnil se v důsledku toho celkový systém práce v této pracovní skupině?

Konkrétních změn, které na úrovni organizace mohou nastat, je velké množství. Podle Hamblina (1974, s. 22) může nastat změna v užívaném pracovním postupu, snížení počtu absencí, či zvýšení obratu jak organizační jednotky, tak celé organizace (v tomto případě může úroveň organizace splynout s úrovní konečných hodnot). V rámci provádění evaluace na této úrovni je možné zkoumat, zda a jak se změnilo organizační klima (Hamblin, 1974, s. 167), které označuje spokojenost pracovníků s různými aspekty fungování organizace, např. stylem vedení lidí či procesem rozhodování (Armstrong, 2012, s. 127).

Naplnění cílů na této úrovni měříme stejnými evaluačními nástroji, kterými jsme zkoumali stejné aspekty u samotných účastníků kurzu. Změnu postojů tedy evaluujeme stejně, jako jsme evaluovali změnu účastnických postojů na úrovni učení, např. pomocí dotazníků. Změnu pracovního chování a celkovou změnu systému práce v pracovní skupině zkoumáme stejně, jako jsme ji hodnotili při evaluaci na úrovni pracovního chování; nabízí se využití pozorování, dotazníků či rozhovorů. Ekonomické faktory, např. snížení či zvýšení obratu oddělení/organizace je možné vypočítat, dokonce lze předpokládat, že organizace má tato data k dispozici na účetních odděleních. Těžší je určení, zda byly změny těchto aspektů způsobeny účastí zaměstnance na kurzu, nebo zcela jinými faktory (Hamblin, 1974, s. 166).

2.5 Evaluace na úrovni konečných hodnot

Úroveň konečných hodnot je ze všech úrovní Hamblinova přístupu k evaluaci nejvíce vágní, a proto je její provedení velmi obtížné. Jak již bylo zmíněno, v některých případech se úroveň konečných hodnot překrývá s úrovní organizace. Podle Hamblina (1974, s. 170) bývá tato úroveň především v prostředí ziskového sektoru chápána ve smyslu „finančních benefitů“. Protože se nemusí vždy jednat jen o zisky, ale i o ztráty, je přesnější označení „finanční výsledky“. Vyhodnocení provádíme pomocí různých finančních analýz. Jednou

z možností je provedení tzv. cost-benefit analýzy, která spočívá v porovnání zisku, který jsme získali díky vzdělávání, a nákladů, které jsme na něj vynaložili. Smyslem je přesvědčit vedení organizace, že náklady na vzdělávání se organizaci vrátí (Armstrong, 2012, s. 76).

U organizací, jejichž primárním cílem není zisk (neziskové organizace, školy, nemocnice apod.), není cílem na úrovni konečných hodnot finanční zisk, ale „lidské dobro“ (Hamblin, 1974, s. 22), které nelze kvantifikovat ani měřit. V obou případech je však velmi těžké posoudit, zda změny vznikly jako důsledek vzdělávacího kurzu, nebo byly ovlivněny či způsobeny zcela jinými faktory. Zároveň lze jen těžko odhadnout dobu, kdy se pozitivní výsledky vzdělávání projeví a kdy je vhodné evaluaci provést.

3 Specifika vzdělávání v organizaci a otevřených kurzů pro dospělé

Předtím, než se budu zabývat modelovým otevřeným kurzem pro dospělé a návrhem jeho evaluace, považuji za užitečné se, vzhledem k cíli práce, alespoň stručně zabývat specifiky vzdělávání v organizaci a otevřených vzdělávacích kurzů.

Vzdělávání v organizaci (firemní vzdělávání, podnikové vzdělávání) je součástí dalšího profesního vzdělávání a označuje „... vzdělávací proces organizovaný podnikem/firmou.“ (Bartoňková, 2010, s. 16). Může probíhat přímo na pracovišti při vykonávání běžných pracovních povinností, které Koubek (2009, s. 265) označuje jako vzdělávání „on the job“ (instruktáž při výkonu práce, mentoring, asistování, rotace práce ad.), nebo na pracovišti či mimo něj (např. v prostorách vzdělávací instituce jako vzdělávací kurz na objednávku), které Koubek (2009, s. 266) nazývá vzděláváním „off the job“ (přednáška, případové studie, workshop, Assessment či Development Centre ad.). Vzdělávání v organizaci zahrnuje povinné vzdělávání, vzdělávání zaměřené na zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace pracovníka nebo na rozvoj jeho kompetencí (Bartoňková, 2010, s. 9). Vzdělávací kurz organizovaný v rámci firemního vzdělávání, může vést interní lektor, tj. zaměstnanec organizace, tak externí spolupracovník. Účastníky vzdělávání v organizaci jsou její zaměstnanci (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 67).

Otevřeným kurzem chápeme vzdělávací kurz pořádaný v rámci dalšího vzdělávání, které „... probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“ (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 8–9). Otevřený vzdělávací kurz mohou pořádat vzdělávací instituce, neziskové organizace, školská zařízení apod. a je, jak název napovídá, otevřen všem zájemcům. Účastníci otevřeného kurzu tedy vytváří značně heterogenní skupinu, která na kurz přichází z rozdílných prostředí, s rozdílnými zkušenostmi a rozdílnými potřebami (Analýza občanského vzdělávání dospělých, 2010, s. 12–13).

Hlavní rozdíly mezi vzděláváním v organizaci a otevřenými kurzy tedy souvisí s jejich účastníky. Ve vzdělávání v organizaci se kurzu účastní zaměstnanci jedné organizace. Vede-li kurz interní lektor, který situaci v organizaci zná, může výuku přizpůsobit „na míru“ potřebám nejen dané organizace, ale i účastníkům, pokud je zná. V prostředí otevřených kurzů tyto výhody nejsou, protože lektor se s účastníky zpravidla poprvé setká až na kurzu. Pokud jim chce kurz přizpůsobit, musí vycházet z evaluace provedené před zahájením kurzu.

4 Provedení evaluace otevřeného kurzu pro dospělé podle Hamblinova modelu

V této kapitole navrhnu, jak by mohla být provedena evaluace otevřeného kurzu pro dospělé podle Hamblinova modelu. Mezi vzděláváním v organizaci a otevřeným vzdělávacím kurzem jsou mnohé rozdíly (viz kapitolu 3), s čímž souvisí problémy, na které při evaluaci otevřeného kurzu podle Hamblinova přístupu narazíme. První bariérou je, že se na provedení evaluace musí podílet více realizátorů. Zatímco v prostředí vzdělávání v organizaci může celou evaluaci provádět nebo řídit jen jedna osoba, v případě otevřeného kurzu je situace složitější. Evaluace bude probíhat na více místech (tj. na kurzu, na pracovišti), lektor kurzu však může jen těžko provádět evaluaci na pracovišti účastníka, protože k mnoha interním materiálům by zřejmě neměl přístup; pokud by měl navíc provést evaluaci na všech pěti úrovních podle Hamblinova modelu ve všech organizacích, jejichž zaměstnanci se zúčastnili kurzu, bylo by to velmi časově náročné. Analogicky, organizace, jejíž zaměstnanec (zaměstnanci) se otevřeného kurzu účastní, nemůže poslat svého pracovníka, aby prováděl evaluaci v průběhu otevřeného kurzu, protože by tím rušil ostatní účastníky, kteří nemají s „jeho“ organizací nic společného. Navíc, pokud by *všechny* organizace, jejichž zaměstnanci se účastní daného kurzu, poslaly na kurz svého pracovníka, aby provedl evaluaci, vzhledem k vysokému počtu přítomných realizátorů evaluace by se taková evaluace nedala organizačně zvládnout. Jako řešení se tedy nabízí rozdělit odpovědnost za provedení evaluace dle Hamblinova přístupu mezi několik osob podle jednotlivých úrovní. Evaluaci na úrovni reakcí a úrovni učení bude provádět lektor kurzu, od úrovně pracovního chování převezme realizaci evaluace zaměstnanec organizace, jejíž pracovník se kurzu účastnil, např. nadřízený tohoto pracovníka nebo pracovník oddělení vzdělávání.

4.1 Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni reakcí

Evaluace na úrovni reakcí bývá součástí většiny vzdělávacích kurzů, bez ohledu na to, zda se jedná o vzdělávání v organizaci nebo otevřený kurz. Na většině kurzů obdrží účastníci alespoň krátký dotazník, ve kterém organizátor kurzu zjišťuje, zda byli účastníci s kurzem spokojeni. Evaluaci na úrovni reakcí obvykle provádí lektor a k dispozici má několik metod, např. dotazník, rozhovor, dopis lektorovi a videoreflexe (viz kapitolu 2.1.).

Všechny tyto metody (s výjimkou videoreflexe, ke které potřebujeme příslušné technické vybavení) jsou oproti metodám na ostatních úrovních finančně i časově mnohem méně náročné.

Hamblin doporučuje provést evaluaci před začátkem kurzu, v jeho průběhu a po skončení kurzu. S přihlédnutím k délce kurzu by měl lektor zvážit, zda je efektivní provádět „oficiální“ průběžnou evaluaci, nebo zda bude dostačující, pokud bude sledovat verbální a neverbální projevy účastníků, což Hamblin označuje jako *nesystematickou* evaluaci (viz kapitolu 2.1).

První část evaluace otevřeného kurzu na úrovni reakcí tedy proběhne před začátkem kurzu. Oproti vzdělávání v organizaci lektor otevřeného kurzu účastníky předem nezná, proto se jako nejvhodnější metoda jeví krátký dotazník rozeslaný prostřednictvím e-mailu, a to přibližně dva týdny před zahájením kurzu. Z vyplněných dotazníků by měl lektor zjistit, jaká mají účastníci od kurzu očekávání, jaká je jejich motivace k jeho absolvování, zda už se někdy kurzu se stejnou tematikou zúčastnili apod. Na základě informací, které díky dotazníku získá, bude mít ještě možnost provést úpravu kurzu tak, aby účastníkům více vyhovoval.

Druhá část evaluace bude zkoumat, zda byly naplněny předem stanovené cíle a zda byli účastníci spokojeni s průběhem. Tato část evaluace proběhne buď na konci kurzu, nebo s odstupem několika dní od jeho skončení. Obě varianty mají své výhody a nevýhody a záleží na lektorově uvážení, která možnost bude pro danou skupinu účastníků vhodnější. Na konci kurzu může lektor využít např. metodu společné diskuze spojenou s tzv. přehodnocením aktivity (viz kapitolu 2.1), v tomto případě přehodnocením celého kurzu, která je podle mě velmi užitečná. Domnívám se, že při ústním projevu účastníci sdělí lektorovi více informací než písemnou formou. Při diskuzi mají možnost vyslechnout si i názory ostatních účastníků a díky asociacím je mohou napadnout podněty a připomínky, které by si jinak neuvědomili. Výhodou také je, že při diskuzi se může lektor k zpětné vazbě ihned vyjádřit. Provedení evaluace na konci kurzu má však tu nevýhodu, že účastníci mohou být po celodenní výuce unavení, těšit se domů, a evaluaci odbýt. Kromě

diskuze může lektor použít i dotazník a je-li na kurzu velmi nízký počet účastníků, lze použít metodu individuálních rozhovorů lektora s účastníky. Pokud by se lektor rozhodl provést druhou část evaluace až s několikadenním odstupem od skončení kurzu, může využít metodu dopisu lektorovi či dotazníku, které by účastníci, stejně jako u evaluace před kurzem, obdrželi a odeslali e-mailem. Díky časovému odstupu si účastníci mohou spousta výtek a námětů týkajících se absolvovaného kurzu uvědomit, výhodou také je, že mohou evaluační dotazník nebo dopis vypracovat doma v klidu a dle svých časových možností. Oproti vyplňování dotazníků na kurzu však hrozí nižší návratnost dotazníků či dopisů, která se podle mého názoru projeví spíše u otevřených kurzů, neboť u vzdělávání v organizaci má realizátor evaluace lepší možnosti, jak účastníka přimět, aby se evaluace zúčastnil. Jsou-li ve vzdělávání v organizaci lektor i účastníci kurzu pracovníky stejné organizace (ponechme nyní stranou, že by se jednalo o externího lektora), může lektor účastníka, který doposud hodnocení nevyplnil, navštívit v jeho kanceláři a osobně ho požádat o vyplnění nebo rozeslat upomínající e-mail se seznamem osob, od kterých mu evaluační dotazník doposud chybí apod., což by v případě otevřeného vzdělávacího kurzu působilo nevhodně. Realizátor evaluace musí zvážit, jak upozorňuje Hamblin (1974, s. 77), zda evaluace proběhne anonymně, nebo jmenovitě, protože nejen ve vzdělávání v organizaci, ale i v otevřeném kurzu, platí, že by se účastníci mohli obávat, že k výsledkům jejich evaluací na této úrovni bude mít přístup nadřizený, a raději vyplní dotazníky příznivěji, než jak se na kurzu skutečně cítili.

4.2 Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni učení

Evaluace na úrovni učení, především znalosti a dovednosti, není na vzdělávacích kurzech neobvyklá. Na úrovni učení je za evaluaci v prostředí vzdělávání v organizaci i otevřeného kurzu odpovědný opět lektor. Hamblin (18–20) obdobně jako u předchozí úrovně i na úrovni učení doporučuje provést evaluaci znalostí před kurzem. Zatímco ve vzdělávání v organizaci můžeme informace o účastnických znalostech získat z pravidelného hodnocení pracovníka, v prostředí otevřených kurzů taková možnost chybí. Jak již bylo řečeno výše, účastníky otevřeného kurzu lektor předem nezná, což evaluaci před zahájením kurzu značně komplikuje. Stačí, že účastníkům budeme posílat dotazník týkající pro potřeby evaluace na úrovni reakcí, pokud bychom jim poslali ještě znalostní test, zřejmě by nebyli rádi. Bude tedy vhodnější se v prostředí otevřeného kurzu bez evaluace před

zahájením kurzu na této úrovni obejít. Informace o znalostech účastníků bude lektor nucen zjistit až na kurzu a výuku přizpůsobit v průběhu. Evaluace znalostí v průběhu kurzu má smysl jen u delších kurzů, evaluaci po kurzu může lektor znalosti hodnotit pomocí písemného testu, který účastníkům zadá na konci kurzu. Znalosti týkající se delegování lze dobře hodnotit i pomocí psaní eseje. Esejí bych se však vyvarovala v případě, že bychom již na úrovni reakcí použili (či plánovali použít) metodu dopisu lektorovi. Účastníkům by častější psaní „slohových prací“ nemuselo vyhovovat. Jako alternativa k písemnému testu se nabízí ústní zkouška.

Dovednosti, podobně jako znalosti, lze v prostředí otevřeného kurzu hodnotit předem jen obtížně. V prostředí vzdělávání v organizaci lze využít Assessment nebo Development Centre, jejichž uspořádání je však pro potřeby otevřeného kurzu kvůli finančním nákladům nevhodné. V průběhu kurzu je tak lze podle Hamblina (1974, 93–102) evaluovat např. pomocí pozorování výkonů účastníků, případových studií nebo praktické zkoušky. Má-li lektor k dispozici příslušné technické vybavení, může výkony účastníků natáčet na kameru a záznamy poté vyhodnocovat společně s účastníky, např. při společné diskuzi. Pokud má vzdělávací instituce možnost přizvat více hodnotitelů, a vytvořit tak panel, sníží se tím riziko subjektivního hodnocení.

Evaluace postojů se u vzdělávání v organizaci a otevřených kurzů příliš lišit nebude. Jediná metoda, kterou Hamblin (1974, s. 102–205) pro evaluaci na této úrovni doporučuje, je dotazník.

4.3 Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni pracovního chování

Evaluaci otevřeného kurzu na úrovni pracovního chování už na rozdíl od předchozích dvou úrovní nemůže provádět lektor kurzu (viz kapitolu 4), do průběhu evaluace tedy musí vstoupit další realizátor, čímž se situace stává složitější a klade velké nároky na spolupráci všech zúčastněných. Vzhledem k tomu, že se jedná o hodnocení pracovního chování, měl by být realizátorem této úrovně evaluace nadřazený daného účastníka kurzu. Na této úrovni

zároveň vzniká další problém, který souvisí se správným odhadnutím, za jak dlouho začne účastník nově naučené používat v pracovním chování.

Z nabídky vhodných metod vyjmenovaných v kapitole 2.3 lze k hodnocení pracovního chování použít např. metodu pozorování. Má-li organizace k dispozici interního kouče, nabízí se možnost provést evaluaci pomocí koučování. Další vhodnou variantou jsou rozhovory, a to jak se samotným účastníkem kurzu, tak s jeho spolupracovníky, kteří zhodnotí změnu v jeho pracovním chování. Rozhovory je možné nahradit dotazníky, které nám usnadní zaznamenávání a vyhodnocování odpovědí. Evaluace na této úrovni už je poměrně náročná, protože se jí účastní mnoho osob. Bez ohledu na to, zda se jedná o evaluaci vzdělávání v organizaci nebo otevřeného kurzu, nelze opomenout případný vliv hawthornského efektu (viz kapitolu 2).

4.4 Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni organizace

Na další úrovni Hamblinova modelu evaluace je situace opět o něco složitější. Úroveň organizace je obtížně hodnotitelná i při vzdělávání v organizaci. Provádění evaluace na této úrovni je náročné finančně i časově, pravděpodobně se do ní musí zapojit další realizátoři. Jak již bylo řečeno u úrovně pracovního chování, problémem je i správné „načasování“ evaluace, protože lze jen těžko odhadnout, kdy se případné změny na úrovni organizace projeví. Pokud se při evaluaci na úrovni organizace opravdu zjistí, že se u účastnických spolupracovníků nebo v rámci oddělení projeví určité změny v postojích, pracovním chování nebo celkovém systému práce, není jednoduché určit, zda vznikly skutečně pod vlivem účasti na kurzu (Hamblin, 1974, s. 166–167). Opět zde totiž hrají roli i jiné aspekty, např. zda se sami respondenti nezúčastnili jiného kurzu stejného nebo podobného zaměření a vliv může mít i samostudium zaměstnanců. Ovlivnit je také ve skutečnosti mohl úplně jiný spolupracovník než ten, který se evaluovaného kurzu zúčastnil, případně mohly být změny zapříčiněny fluktuací apod.

Evaluaci otevřeného kurzu na úrovni organizace může opět provádět nadřízený účastníka kurzu nebo jiný zaměstnanec organizace. Metody, které je možné pro evaluaci na této

úrovni použit, jsou podobné jako u předchozích úrovní. Jako vhodná metoda se nabízí rozhovory s ostatními pracovníky, a to jak těmi, u kterých předpokládáme, že změny nastaly, tak i u ostatních. V případě většího množství respondentů lze nahradit rozhovory dotazníkem.

4.5 Evaluace otevřeného kurzu pro dospělé na úrovni konečných hodnot

Úroveň konečných hodnot je obtížně hodnotitelná i při evaluaci vzdělávání v organizaci (Hamblin, 1974, s. 166–167), natož v případě otevřeného kurzu. Znovu se také setkáváme s problémem, jak určit, po jak dlouhé době od skončení kurzu se mohou změny na této úrovni projevit, a tudíž je lze evaluovat. Navíc je velmi obtížné vybrat metodu, kterou by bylo možné na úrovni konečných hodnot použít. Vzhledem k tomu, že žádoucí cíle na této úrovni jsou obvykle finančního charakteru (Hamblin, 1974, s. 170) a jejich analýza je velmi náročná, vstupuje pravděpodobně mezi realizátory evaluace další pracovník (např. ekonom). Hodnocení by bylo možné provést srovnáním zisku se stejným obdobím předchozího roku. I když finanční analýza prokáže, že ke zvýšení zisku organizace došlo, bude prakticky nemožné určit, zda byl tento vývoj způsoben účastí zaměstnance na kurzu. Vedle kurzu delegování v organizaci nevyhnutelně proběhlo i mnoho jiných změn, které mohly vývoj zisku zapříčinit, např. odchod klíčových zaměstnanců, nebo naopak příchod nových zaměstnanců, vývoj státní ekonomiky, změna legislativy, odchod konkurenční firmy z trhu, nebo naopak vznik nové konkurence, vývoj poptávky a mnoho dalších. Je prakticky nemožné určit, které z těchto faktorů měly či neměly na organizaci vliv.

5 Posouzení efektivity využití Hamblinova modelu pro evaluaci otevřeného kurzu pro dospělé

Shrnu-li poznatky uvedené v kapitole 5, evaluace podle Hamblinova modelu je velmi složitá a časově i organizačně náročná na provedení i v prostředí vzdělávání v organizaci, pro který byla Hamblinem navržena. Evaluace prováděná v prostředí otevřeného kurzu se od evaluace vzdělávání v organizaci neliší především na prvních dvou úrovních, tj. úrovni reakcí a úrovni učení. V obou případech může evaluaci provádět lektor kurzu a může při ní až na výjimky využívat stejné metody. Bariérou, na kterou v případě evaluace otevřeného kurzu narazíme, je, že lektor účastníky kurzu předem nezná, což komplikuje Hamblinem (1974, s. 84) doporučovanou evaluaci před začátkem kurzu (evaluaci na úrovni reakcí i evaluaci na úrovni učení). Tato bariéra se v menší míře může projevit i při evaluaci reakcí, která probíhá až s určitým časovým odstupem po skončení kurzu, protože lektor, který nepracuje s účastníky v jedné organizaci, nemá takové možnosti, jak si zajistit vysokou návratnost rozeslaných dotazníků.

Od úrovně pracovního chování se situace stává ještě složitější. Na úrovních pracovního chování, úrovni organizace a úrovni konečných hodnot již nemůže evaluaci na rozdíl od vzdělávání v organizaci provádět lektor, protože by to bylo časově i organizačně velmi náročné, realizátorem se stává zaměstnanec organizace, jejíž pracovník se zúčastnil kurzu. Na úrovni pracovního chování a úrovni organizace bude realizátorem nadřízený zaměstnanec, který se kurzu účastnil, nebo pracovník oddělení vzdělávání. Tím se dostáváme k jedné z významných bariér Hamblinova modelu evaluace aplikovaného na otevřený kurz. Především úroveň organizace a úroveň konečných hodnot se velmi obtížně hodnotí i v prostředí vzdělávání v organizaci. Nejenže se na těchto úrovních špatně odhaduje doba, kdy se změny projeví, ale též se u nich špatně rozeznává, které změny vznikly následkem kurzu a které byly ovlivněny zcela jinými faktory. U evaluace otevřených kurzů je situace obdobná.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé úrovně Hamblinova modelu tvoří *řetěz příčin a následků* (viz kapitolu 2), je nezbytné, aby všichni realizátoři vzájemně úzce spolupracovali a předávali si výsledky, ke kterým dospěli na „svých“ úrovních. Pokud vzájemná

komunikace selže, tudíž jednotliví realizátoři evaluace nebudou mít data z předchozích úrovní, a účastník kurzu na některé z úrovní evaluace nebude úspěšný, příslušný realizátor evaluace nemusí být schopen zjistit *proč*. V případě evaluace v rámci vzdělávání v organizaci tyto problémy hrozí v mnohem menší míře. Evaluaci na této úrovni může provádět stejná osoba jako předchozí úrovně, tj. zaměstnanec organizace (např. interní lektor) nebo externí konzultant, takže nemusí nikomu předávat výsledky zjištěné na předchozích úrovních. V případě, že by se na evaluaci vzdělávání v organizaci podílelo více osob, pravděpodobně by jimi byli kolegové, kteří se znají, jsou zvyklí spolupracovat, a proto by i provádění evaluace bylo jednodušší.

S více realizátory, kteří se na evaluaci podílejí, a prostředím, ve kterých se evaluace otevřeného kurzu koná, se pojí další obtíž. Vzhledem k tomu, že realizátoři evaluace budou pocházet ze dvou organizací (tj. vzdělávací instituce a organizace, jejíž zaměstnanec se zúčastnil kurzu), je nutné rozhodnout, která z nich bude celou evaluaci řídit, a jakým způsobem mezi sebe rozdělí náklady na provedení evaluace. Na základě výše uvedených argumentů se domnívám, Hamblinův přístup není pro evaluaci otevřeného kurzu efektivní.

6 Závěr

Evaluace je velmi důležitou, bohužel někdy opomíjenou, součástí vzdělávacího kurzu. Posuzuje se při ní, zda kurz naplnil stanovené cíle, zda se účastníkům líbil, zda se na něm něco naučili, zda nově naučené dokážou uplatnit v praxi a jaké další důsledky kurz v budoucnosti přinese. Evaluace přináší zpětnou vazbu nejen lektorovi či vzdělávací instituci, kteří na základě jejích výsledků mohou upravit budoucí vzdělávací kurzy, ale také účastníkům, kteří díky ní zjistí, jak jsou úspěšní v naplňování stanovených cílů, v čem konkrétně jim byl kurz přínosný a ve kterých oblastech mají ještě nedostatky. Modely evaluace se zabývá mnoho autorů, v této bakalářské práci byl nastíněn Kirkpatrickův model, model Warra, Birda a Rackhama, Bramleyův a Phillipsův model. Detailně jsem se však zaměřila na model A. C. Hamblina, který je v zahraničí (především v anglicky mluvících zemích) dobře známý, v České republice je však opomíjen.

Hamblin tento model evaluace vytvořil pro potřeby vzdělávání v organizaci. Cílem práce bylo charakterizovat jednotlivé úrovně Hamblinova modelu evaluace a ověřit, zda je efektivní jej využít pro otevřený vzdělávací kurz, případně jak je potřeba ho pro evaluaci otevřeného kurzu upravit. Tento cíl byl postupně splněn.

Charakteristikou jednotlivých úrovní Hamblinova modelu se zabývaly kapitoly 2.1–2.5. Při charakterizování každé úrovně jsem také uvedla, jakou konkrétní metodu je možné k jejich hodnocení použít; vhodné metody pro evaluaci na každé úrovni jsem čerpala nejen z Hamblinovy publikace *Evaluation and Control of Training*, ale i z knih jiných autorů (např. od Hroníka, Vodáka s Kucharčíkovou, Hudsona). Následně jsem navrhla, jakým způsobem by bylo možné využít Hamblinův přístup pro evaluaci otevřeného kurzu.

Zatímco evaluaci vzdělávání v organizaci může provést nebo řídit jen jedna osoba, u otevřených kurzů to není možné. První úpravou, která je tedy pro provedení evaluace otevřeného kurzu nezbytná, je přítomnost více realizátorů, kteří budou evaluaci na jednotlivých úrovních provádět. S touto nezbytnou úpravou však souvisejí bariéry, na které při realizaci narazíme. S více realizátory vzrůstají nároky na vzájemnou spolupráci

a komunikaci. Předávání si informací je však u Hamblinova modelu zcela zásadní. Nebude-li účastník kurzu úspěšný na jedné úrovni, musí mít realizátor evaluace výsledky zjištěné při evaluaci na nižších úrovních, protože jinak pro něj bude velmi obtížné odhalit příčinu účastníkového selhání. Další bariérou je rozhodnutí, ze které organizace (tj. ze vzdělávací instituce, nebo organizace, jejíž pracovník se kurzu účastnil) bude pocházet pracovník, který bude celý proces evaluace zajišťovat a řídit, a jakým způsobem budou hrazeny náklady s evaluací spojené.

Dalším rozdílem oproti vzdělávání v organizaci je, že lektor otevřeného kurzu účastníky předem nezná. Proto je nezbytná úprava evaluací prováděných před kurzem, konkrétně na úrovni reakcí a úrovni učení. Na základě výše uvedených argumentů jsem dospěla k názoru, že pro účely otevřených kurzů Hamblinův model evaluace efektivní není. Evaluace otevřeného kurzu se od evaluace vzdělávání v organizaci totiž natolik liší, vyžaduje úpravy a přináší s sebou takové bariéry, že Hamblinův přístup přestává být efektivní.

7 Soupis bibliografických citací

Analýza občanského vzdělávání dospělých [online]. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych>

ARMSTRONG, Michael. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 12th ed. Philadelphia: Kogan Page, 2012, 752 s. ISBN 07-494-6551-4.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BELCOURT, Monica a Phillip C. WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 243 s. ISBN 80-716-9459-2.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. Cesty profesionalizace andragogické práce. *Andragogika*. Zlín: Academia Economica, září 2012, roč. XVI, č. 3/2012, s. 5–7. ISSN 1211-6378.

GILLHAM, Bill. *Developing a questionnaire*. 2nd ed. New York: Continuum, 2007, 112 s. ISBN 08-264-9631-8.

HAMBLIN, Anthony C. *Evaluation and Control of Training*. London: McGraw-Hill, 1974, 208 s.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 231 s. ISBN 80-718-4841-7.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 126 s. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HUDSON, Barrie. *Assessment techniques: an introduction*. London: Methuen Educational, 1973, 222 s. ISBN 0-423-87830-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KIRKPATRICK, James a Donald KIRKPATRICK. *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006, 380 s. ISBN 15-767-5348-4.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

MCGREGOR, Douglas. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960, 246 s.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-723-8220-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 154 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRUSÁKOVÁ, Viera. Andragogický kontext utvárania osobnosti lektora. *Andragogika*. Zlín: Academia Economica, září 2012, roč. XVI, č. 3/2012, s. 7–8. ISSN 1211-6378.

RAE, Leslie. *Assessing the value of your training: the evaluation process from training needs to the report to the board*. Burlington: Gower Publishing Company, 2002, 229 s. ISBN 05-660-8535-6.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SADLER-SMITH, Eugene. *Learning and development for managers: perspectives from research and practice*. Oxford: Blackwell Pub., 2006, 470 s. ISBN 978-140-5129-824.

SCHEIN, Edgar H. *Psychologie organizace*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1969, 161 s.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.