

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Jakub Riemer

**Možnosti aplikace evaluace v outdoor-teambuildingových  
vzdělávacích aktivitách**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora

## Abstrakt

Tato práce je primárně zaměřena na problematiku evaluace v oblasti organizačního vzdělávání a možnosti jejího použití specificky u outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivit. Cílem práce je kriticky analyzovat současný stav poznání evaluace ve vzdělávání a na základě zjištěných informací syntetizovat evaluační model, který by mohl být používán pro evaluaci outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivit. Nejprve jsou charakterizovány základní pojmy outdoor trénink, teambuilding a evaluace. Poté následují kapitoly, ve kterých jsou představeny a porovnány vybrané, evaluační modely používané v oblasti vzdělávání. Tyto kapitoly tvoří teoretickou základnu celé práce a na jejich základě je dále prezentován modifikovaný evaluační model, umožňující použití specificky pro outdoor-teambuildingové programy. V závěru jsou také doporučení pro další výzkum v oboru.

**Klíčová slova:** evaluace, evaluace vzdělávání, evaluační modely, aplikace evaluace, současné trendy v evaluaci, outdoorový trénink, teambuilding,

## Abstract

This thesis is primarily focused on the field of evaluation of organizational training and its possible application on outdoor-teambuilding training activities. The goal of the paper is to critically analyze the current state of knowledge of training evaluation and, based on the discovered facts, to synthesize evaluation model, which could be used for evaluating outdoor-teambuilding programs. Firstly, the basic concepts of outdoor-training, teambuilding and evaluation are introduced. In the following chapters, there is the presentation and comparison of chosen evaluation models, which are used in the field of training. Above mentioned part provides a theoretical base for the thesis and based on this, there is a new model introduced, which is modified specifically for outdoor-teambuilding evaluation. In the conclusion, there are also recommendations for further studies and researches.

**Key Words:** evaluation, training evaluation, evaluation models, applied evaluation, current trends in evaluation, outdoor training, teambuilding

# Obsah

0	ÚVOD .....	7
1	OUTDOOR-TEAMBUILDING .....	11
	1.1 Charakteristika outdoorového vzdělávání .....	11
	1.2 Možnosti a výhody aplikace metody outdoorového vzdělávání .....	15
	1.3 Bariéry aplikace metody outdoorového vzdělávání.....	17
	1.4 Teambuilding.....	20
2	EVALUACE .....	24
	2.1 Definice pojmu evaluace .....	24
	2.2 Evaluace vs. hodnocení .....	26
	2.3 Evaluace ve vzdělávání .....	27
	2.4 Možná klasifikace evaluace .....	29
3	VYBRANÉ EVALUAČNÍ MODELY .....	31
	3.1 Kirkpatrickův model .....	31
	3.1.1 Úroveň 1 – Reakce.....	32
	3.1.2 Úroveň 2 – Učení.....	33
	3.1.3 Úroveň 3 – Chování .....	33
	3.1.4 Úroveň 4 – Výsledky .....	34
	3.1.5 Kritika Kirkpatrickova modelu .....	36
	3.2 Hamblinův model .....	38
	3.3 Phillipsův model .....	41
	3.4 Holtonův model.....	42

3.5	CIRO model.....	44
3.6	CIPP model .....	45
3.7	Scrivenův přístup k evaluaci .....	49
3.8	Fitzensův model .....	50
3.9	Shrnutí představených evaluačních modelů .....	51
4	EVALUACE APLIKOVANÁ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACÍCH .....	58
4.1	Proces evaluace vzdělávacích aktivit.....	59
4.2	Současné trendy v oblasti evaluace vzdělávacích aktivit.....	67
5	EVALUACE OUTDOOR-TEAMBUILDINGOVÝCH PROGRAMŮ .....	71
6	ZÁVĚR.....	78
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	80

## 0 ÚVOD

Snaha o efektivní a systematickou evaluaci v různých odvětvích lidské činnosti je pozorovatelná již několik desetiletí. Evaluace pomáhá určit, co je prospěšné, co má jakou hodnotu, co je proveditelné, bezpečné či spravedlivé a zjišťuje a popisuje stav nejrůznějších aspektů zkoumané reality. Takové informace jsou, v dnešní době velmi rychle se měnících podmínek, bez pochyby zásadní, nejen z ekonomického hlediska, ale také z hlediska naplňování cílů souvisejících s danou činností, a v neposlední řadě také z hlediska celkové efektivity procesu. I přes nespornou důležitost evaluace jako kontrolního procesu jde o téma, které nemá vytvořenou a ukotvenou jednotnou metodiku, která by byla uznávána a aplikována celou odbornou veřejností. Velká názorová roztříštěnost přímo vede k velkému množství přístupů a teorií, které jsou často až navzájem protichůdné.

Pojmout evaluaci v celé šíři všech oborů, ve kterých se využívá, není, v rámci určeného rozsahu této práce, možné. Z toho důvodu je největší informační důraz kladen na evaluaci vzdělávacích aktivit realizovaných v prostředí vzdělávání dospělých, což odpovídá zaměření autorova studia.

Diplomová práce se primárně zabývá evaluací ve vzdělávání dospělých a jako specifickou aplikační oblast používá outdoor-teambuildingové programy, ve kterých je dosud evaluace používána pouze zcela marginálně nebo vůbec. Teambuildingové aktivity, jako prostředek ke stmelení a zefektivnění týmů, přitom v posledním desetiletí získaly velkou přízeň těch, kteří jsou zodpovědní za rozvoj lidí v organizacích a jsou do nich investované nemalé prostředky. Z tohoto důvodu považuje autor za užitečné prozkoumat možnosti aplikace evaluace také v tomto segmentu. **Cílem práce je, na základě studia odborných pramenů, kriticky analyzovat současný stav poznání evaluace ve vzdělávání a na základě zjištěných informací syntetizovat**

**evaluační model, který může být používán specificky pro evaluaci outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivit.**

Téma je rozpracováno do pěti kapitol. První kapitola definuje první ze základních pojmů, tvořící podstatu této práce: outdoor-teambuilding. Tento pojem je významově složeninou slov outdoorové vzdělávání a teambuilding, oba tyto koncepty jsou tedy popsány zvlášť. Přidány jsou ještě podkapitoly, které se zabývají možnostmi a naopak bariérami aplikace metod outdoorového vzdělávání a které jsou z převážné části opřeny o empirická data předchozích výzkumů a šetření. Druhá kapitola se věnuje definici pojmu evaluace a to jak v obecném pojetí, tak i jeho pojetí v oblasti vzdělávání dospělých. Pro pochopení jakékoliv problematiky je jednoznačná definice základních pojmů zcela zásadní, proto je prvním dvěma kapitolám věnován dostatečný prostor. Třetí kapitola souhrnně představuje vybrané evaluační modely, které jsou používány v oblasti vzdělávání. Těchto modelů je osm a každému je věnována jedna podkapitola. Následně jsou pak všechny modely přehledně komparovány mezi sebou a shrnuty, čímž vznikl originální evaluační model, který má potenciál překonat nedostatky jednotlivých dřívějších modelů a jejich částí. Čtvrtá kapitola je věnována poznatkům, které souvisí se samotným procesem aplikace evaluace v praxi. Opět je nejvíce založena na studiu výsledků již proběhlých výzkumů a představuje tak spojení teoretických poznatků z předchozích kapitol a jejich převádění do praxe. Poslední regulérní kapitolou práce je prezentace nového modelu, který vznikl syntézou informací získaných z teoretické analýzy dostupných zdrojů a který je určen k použití pro evaluaci specificky outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivit s přihlédnutím k jejich specifickým. Tato kapitola představuje, spolu s prezentací poznatků ze zahraniční literatury v ostatních kapitolách, které dosud nebyly v českém jazyce publikovány, největší přínos celé práce. Obecné téma evaluace totiž aplikuje na specifický typ programů, u kterého se často,



v porovnávání s jinými typy vzdělávání (jako jsou např. kurzy ve třídách) evaluuje pouze okrajově či vůbec.

V práci jsou použity české i zahraniční, anglicky psané zdroje. Z českých zdrojů, ze kterých byly čerpány informace pro kapitoly týkající se evaluace, jsou klíčové především autorské monografie zabývající se andragogikou a řízením lidských zdrojů. Takových pramenů existuje široká škála, z níž některé jsou čistě odborné, vhodné zejména pro akademické prostředí (ze zde použitých např. Palán, 2008; Tureckiová, 2004), některé jsou zaměřené na praktickou aplikaci (Armstrong, 2007; Koubek, 2009 ad.) a některé jsou spíše populárně-naučné a zaměřeny na laickou veřejnost (takové byly ze zjevných důvodů odfiltrovány a v této práci nebyly použity). Dílčí poznatky byly čerpány také z literatury týkající se spíše příbuzných oborů jako je pedagogika nebo organizační chování. U anglicky psaných monografií existuje, nepřekvapivě, mnohem širší nabídka týkající se problematiky evaluace obecně (Stufflebeam, 2007; Rossi, 2004; Alkin, 2013 ad.) nebo přímo evaluace vzdělávacích aktivit (např. Kirkpatrick, 2006; Boulmettis, 2011). Stěžejní ve studiu relevantních informací ale byly články z recenzovaných periodik zabývajících se opět andragogikou, personálním řízením či příbuznými obory. Články měly z největší části elektronickou formu a byly vyhledávány pomocí klíčových slov v akademických elektronických databázích. Samostatné články mohou, v porovnání s monografiemi, poskytnout mnohem aktuálnější poznatky a mohou se zabývat i dílčími tématy v problematice evaluace. Je užitečné se při práci se zdroji snažit o použití co nejaktuálnějších zdrojů, ale nebezpečím u nich v některých případech je, že mohou navazovat na již někým interpretovaná data, která nejsou zcela v souladu s původním pramenem. Na tuto dezinterpretaci, která se vyvinula během desítek let od publikování původní teorie, můžeme narazit např. u Kirkpatricka, který je často kritizován za neprokázané soudy týkající se návaznosti jednotlivých kroků ve svém modelu (viz kapitolu 3.1.5), ale v jeho původní publikaci tyto vztahy nijak zásadně

akcentovány nejsou. Z tohoto důvodu autor při práci se zdroji dával přednost původním pracím staršího data, před jejich aktualizovanými či interpretovanými verzemi. Druhým případem, kdy byly starší zdroje zvoleny, jako stále relevantní, jsou výsledky empirických výzkumů, které nepodléhají degradaci při aktualizaci poznatků v oboru.

Teoretickou základnu pro studium oblasti outdoorového vzdělávání a teambuildingů byly opět převážně zahraniční elektronické články. Českých zdrojů se v práci vyskytuje menší množství z důvodu malého pokrytí této problematiky relevantními profesionálními zdroji. Outdoorové a teambuildingové aktivity jsou často popsány velmi aplikačně (Svatoš, Lebeda, 2005; Franc, Zounková, Martin, 2007), bez teoretického základu a tím pádem jsou, jako téma v akademickém prostředí, uchopitelné hlavně za přispění zahraniční literatury.

# 1 OUTDOOR-TEAMBUILDING

Outdoor-teambuildingové vzdělávací aktivity v této práci byly zvoleny jako aplikační oblast zkoumané problematiky evaluace ve vzdělávání. Aby bylo možné poznatky o evaluaci na tuto oblast zájmu aplikovat, je nezbytné ji nejdříve co nejpřesněji ohraničit a definovat. Tato kapitola outdoor-teambuilding ukotví odbornými prameny, definuje jeho charakteristické znaky a popíše základní možnosti využití tohoto přístupu. Pojem outdoor-teambuilding je složeninou dvou konceptů, které budou charakterizovány samostatně: outdoorové vzdělávání a teambuilding.

## 1.1 Charakteristika outdoorového vzdělávání

Outdoorové vzdělávání, alternativně také outdoor trénink, je jeden z relativně nových způsobů, jak organizovat vzdělávání. Pracuje převážně s principy zážitkové pedagogiky. Kořeny můžeme vysledovat u propagátorů zkušenostního učení, jako byl například americký pragmatiký filozof John Dewey nebo v základech již Jan Amos Komenský. Historie i rozvoj zážitkového učení je spojen s organizací Outward Bound. Ta byla založena v roce 1941 Kurtem Hahnem ve Velké Británii. Původně šlo o školu praktického výcviku pro mladé vojenské námořníky, která vznikla jako reakce na skutečnost, že námořníci nastupující do služby mají často špičkové teoretické znalosti, ale pouze minimum reálných zkušeností s plavbou na moři. (Guerin, 2013, s. 39) Také samotný název organizace vznikl z námořního žargonu – Outward bound označuje vzdálenost od pobřeží, při které loď ztrácí vizuální kontakt s přístavem a tím pádem se již posádka musí spolehnout pouze sama na sebe. V analogickém duchu organizace při svých kurzech následovala dva základní principy: 1) Člověk dokáže mnohem více, než se domnívá. 2) Ještě mnohem více lze dosáhnout pomocí týmové práce. (Outward Bound, 2016) Po skončení války se Outward Bound rychle transformovala do civilní podoby a její myšlenky a programy se rozšířily do řady zemí, vč. také Československa, kde byla založena odnož Outward Bound – Prázdninová

škola Lipnice. Outward bound je spojena také s prvním hnutím, které zážitkové principy upravilo pro použití ve sféře rozvoje zaměstnanců organizací. V roce 1961 totiž vznikla dceřiná společnost „Národní outdoorová škola pro leadership“, která se již zabývala aplikací zkušenostního tréninku v oblasti rozvoje zaměstnanců tak, jak je používán dodnes. (Neill, 2007) Na našem území byla první organizací nabízející vzdělávání zaměstnanců na bázi zážitkového učení Česká cesta, která se oddělila od již zmíněné Prázdninové školy Lipnice v roce 1992. (Outward Bound – Česká cesta, 2016) V současnosti v ČR existuje také sdružení, které prosazuje další profesionalizaci oboru zážitkového vzdělávání, Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání, které bylo založeno v roce 2006 (Profesní sdružení zážitkového vzdělávání, 2016).

V odborné literatuře neexistuje jednoznačná shoda o klasifikaci outdoorového vzdělávání. Někteří autoři se přiklánějí k názoru, že jde o jednu z metod vzdělávání mimo pracoviště, tzv. off-the-job trénink (např. Koubek, 2009, s. 265 nebo Tureckiová, 2004, s. 101-105). Nežřídko se ale také objevuje řazení outdoorového tréninku mezi formy vzdělávání (např. Mužík, 2011, s. 83-89). Při prostudování definic pojmů „vzdělávací metoda“ a „vzdělávací forma“ vychází najevo, že pro určení, zda je outdoorový trénink formou či metodou, velmi záleží také na výkladu těchto pojmů. Palán a Langer (2008, s. 56) vzdělávací formy chápou jako organizační rámec výuky, způsoby jejího řízení, organizace a regulace. Naproti tomu metody jsou definovány jako soubor přístupů, kterými jsou účastníkům předávány poznatky a formovány jejich dovednosti či návyky (Mužík, 2011, s. 89). Podle těchto dvou definic by bylo možné zařadit outdoorový trénink mezi metody, stejně jako mezi formy vzdělávání. Outdoorový trénink však může využívat větší množství metod a v jeho průběhu je také možné je měnit, což spíše implikuje širší zařazení mezi formy vzdělávání. Exaktní rozdělení však není pro další obsah práce určující, není tedy nezbytně nutné pojem jednoznačně klasifikovat a můžeme jej charakterizovat jako uspořádání výuky patřící na pomezí metody a formy vzdělávání.

Outdoorové vzdělávání či outdoorový trénink je v obecném pojetí jakákoliv vzdělávací aktivita, která probíhá ve vnějším prostředí. Jako ustálený pojem se ale toto spojení používá v užším smyslu, pro popis uspořádání vzdělávání, které využívá pohybové aktivity, založené na vlastním prožitku, odehrávající se v přírodě. S touto definicí velmi úzce souvisí také další pojem – zážitkové učení či zážitková pedagogika – *v zásadě se dá říci, že outdoorový trénink je jednou z možných aplikací zážitkového učení, což je pojem nadřazený a obecnější.* (kurzívou Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 97) V názvosloví této podoblasti nepanuje všeobecná shoda a lze nalézt velké množství terminologických variací, které jsou však obsahově totožné, nebo se do značné míry překrývají. Jirásek (2014, s. 13) analyzoval odborné články o zážitkovém vzdělávání z hlediska použité terminologie a zjistil, že jsou používány téměř veškeré permutace slov zážitkové/outdoorové/zkušenostní a slov vzdělávání/učení/pedagogika/trénink.

Outdoorový trénink vytvořený v souladu se zásadami zážitkové pedagogiky využívá faktu, že prožité a vyzkoušené si člověk nejlépe osvojí a je větší pravděpodobnost, že i v budoucnu použije. „Zážitkové učení v sobě slučuje zážitek, vnímání, poznání a chování a zapojuje také emoce, fyzickou aktivitu, intelekt i předchozí zkušenosti účastníků“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 22) „Většinou se (...) pojem [zážitková pedagogika] vykládá jako určitý přístup ke vzdělávání založený na schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivnějšími emocemi. Zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako s prostředkem k ovlivňování jednání a chování účastníka vzdělávacích aktivit.“ (Mužík, 2011, s. 204) Považujeme za důležité zde zopakovat a zdůraznit, že prožitek u outdoorového tréninku slouží pouze jako prostředek k dosažení učení a nemělo by se jednat o cíl celé aktivity. Fyzické aktivity slouží jako mechanismus k tomu, aby jedinec našel své silné a slabé stránky nejen při těchto aktivitách, ale paralelně také ve svých pracovních aktivitách (Keller, Olson, 2000, s. 4). Jak už bylo zmíněno,

v outdoorovém tréninku mají úkoly podobu hry či pohybové aktivity, na jejichž řešení se obvykle podílejí všichni účastníci kolektivně a po jejichž splnění následuje skupinová reflexe (také review či debriefing), což je kvalitativní diskuze, která slouží k tomu, aby si účastník uvědomil, co bylo cílem aktivity, jaké znalosti či dovednosti k řešení použil, co by měl příště v podobné situaci udělat jinak či jaká paralelní situace ho může potkat v běžném/pracovním životě. (Bartoňková, 2007, s. 93) Reflexe je často důležitější, než samotná provedená aktivita, protože právě uvědomění si vlastního či cizího přispění k řešení problému je kritický krok pro přenos zážitku do pracovních aktivit. (Wagner, Baldwin, Roland, 1991, s. 54) Velmi často používanou klasifikací pro popis procesu zkušenostního učení vytvořil v roce 1984 David Kolb ve své práci s názvem „Experiential learning: experience as the source of learning and development“ (Zkušenostní učení: Zážitek jako zdroj učení a rozvoje). Kolb považoval zkušenostní učení za proces, který se skládá ze čtyř na sebe navazujících a cyklicky se opakujících kroků: zážitek (prožívání), reflexe (vnímání), prožitek (tzv. zreflektovaný zážitek, myšlení) a aplikace naučeného v praxi (konání). (Kolb, 1984)

Outdoorový trénink se odehrává často za hranicemi tzv. komfortní zóny účastníků. Jde o imaginární „oblast“ situací, kde se jedinec cítí pohodlně, protože se zde pohybuje nejčastěji. Nic ho zde neohrožuje, ale zároveň ani nenabízí příležitosti k rozvoji, protože nezískává nové zkušenosti. *Tím, že se trénink odehrává mimo tuto oblast, účastník je nucen analyzovat a přizpůsobovat se novým situacím a reagovat na vzniklé problémy, se kterými se běžně nesetkává.* (kurzívou Wheeler, Goldie, Hicks, 1998, s. 391) Dostupné zdroje musí využít novým způsobem, vžít se do nových rolí a kreativně tvořit strategie, které pro něj nejsou obvyklé, vidí z jiného úhlu zavedené postupy druhých i své vlastní. Při těchto okolnostech se mohou projevit vlastnosti, které by v účastníkovi byly za normálních podmínek z nějakého důvodu potlačeny. Posilovány jsou také týmové hodnoty a kooperace, protože úkoly při outdoorových aktivitách jsou obvykle voleny tak, aby je nebylo

možné vyřešit bez efektivní komunikace a spolupráce. V souvislosti s „vystupováním z komfortní zóny“ je ale klíčovým kontrafaktorem zajištění fyzického i psychického bezpečí pro všechny účastníky. Je nutné zajistit, aby byly úkoly výzvou, ale aby bylo stále reálné jejich splnění. Pokud účastníci selžou, je nezbytné, aby se případný neúspěch neobrátil vůči nim samotným a mělo by být explicitně vyjádřeno, že případné citlivé informace jsou uzavřeny v rámci skupiny.

Dalším typickým znakem outdoorového vzdělávání je, že si účastnická skupina nepřenáší své formální sociální struktury „z vnějšku“ (např. z pracoviště vztah podřízený/nadřízený), ale tvoří si je výhradně až během programu. Tento faktor umožní účastníkům vystoupit z obvyklých rolí a dočasně odhalit vnitřní kulturu a vztahy v účastnické skupině. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 39)

Konkrétní podoby outdoorových vzdělávacích aktivit se od sebe navzájem mohou velmi lišit v délce trvání, zaměření, cílech, fyzické i psychické náročnosti, potřebných dovednostech či v účastnické skupině. „Cíle kurzů jsou definovány velmi volně... Takto stanovené cíle potom zahrnují mnohé specifické podcíle, které se na kurzu objeví pro jednotlivé účastníky“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 27)

## 1.2 Možnosti a výhody aplikace metody outdoorového vzdělávání

Vzhledem k poměrně širokému rozpětí, které outdoorové vzdělávání pokrývá, je užitečné vytyčit několik základních typů outdoorového tréninku, které se přímo dotýkají oblasti aplikace ve vzdělávání v organizacích.

**Teamspirit** je typ venkovní aktivity, která bývá zaměřena zejména na „pobavení“ účastníků a jejím jediným, alespoň částečně vzdělávacím cílem je posílit pozitivní atmosféru a neformální vztahy v týmu, či uvnitř organizace a s dalším rozvojovým potenciálem se hlouběji nepracuje. Tyto programy mají často podobu

adrenalinových či sportovních aktivit. (Profesní sdružení zážitkového vzdělávání, 2016) **Outdoor Assessment center** je typ outdoorového tréninku, jehož hlavním cílem je odhalení skutečných osobnostních kvalit testovaného pomocí jeho vystavování různým psychicky či fyzicky náročným modelovým situacím, při kterých se předpokládá, že již není možné nežádoucí vlastnosti skrývat. Zkoumání se zaměřuje na soft skills a emoční inteligenci účastníků. (Bartoňková, 2007, s. 93) **Individuální rozvojové programy** zefektivňují některou konkrétně stanovenou osobnostní či pracovní charakteristiku jedince, pro což nejčastěji používají metod simulace či pozorování. (ibid.) **Outdoor management training (OMT)** obsahuje herní aktivity zaměřené svými cíli na dovednosti důležité pro osobu manažera, jako např. umění vést a motivovat, efektivně komunikovat, koordinovat činnost více lidí, pověřovat, delegovat, řešit konflikty ad. Ze všech typů outdoorových programů bývá právě OMT nejčastěji součástí širšího bloku rozvojových aktivit, spíše než samostatnou, jednorázovou akci. Vyžaduje také největší míru spolupráce mezi zadavatelem a poskytovatelem programu, vzdělávací cíle musí být totiž velmi specificky definovány, což umožní pouze podrobný dialog mezi oběma stranami. Specificky u tohoto typu aktivit je také velmi důležité trvání programu, jako optimální se jeví až 5denní program (Jones, Oswick, 2007, s. 328) V oblasti všech rozvojových aktivit pro manažery se právě outdoorová „odnož“ v posledních letech stává dominantní, zatímco tradiční vzdělávací metody jsou spíše na ústupu. (Sadler-Smith, 2006, s. 319) Posledním typem outdoorového tréninku je **teambuilding**, který bude diskutován v samostatné kapitole.

Uváděnými hlavními výhodami outdoorového zkušenostního vzdělávání oproti „tradičním“ podobám vzdělávání (za tradiční zde považujeme vyučování ve třídě či na pracovišti a další indoorové vzdělávací aktivity) je větší míra participace a tím větší aktivizace účastníků, zlepšení týmové práce, identifikace týmových silných a slabých stránek, zlepšení schopnosti řešit problémy, důkladné poznání ostatních



členů týmu či propojení hry s pracovním procesem. (The Teambuilding Directory, 2015) Outdoorový trénink také umožňuje použití mnohem komplexnějších modelových situací a metafor, které dále podporují týmovou spolupráci a nasazení či sdílený smysl konání. (Meyer, 2003, s. 354)

Teaff a Kablach (1987, s. 46) zkoumali výstupy z outdoorových vzdělávacích kurzů a mezi nejčastěji pozorované změny po absolvování těchto aktivit patřilo zlepšení sebevědomí, sebeobrazu a sebeaktualizace. Ke stejnému výstupu došli také Kanters, Bristol a Attarian (2002, s. 258). V závěrečné zprávě z jejich výzkumu potvrdili, že účastníci správně strukturovaného outdoorového tréninku se po návratu cítí sebevědoměji a schopněji, než před kurzem.

V některých oblastech, jako je zlepšování týmové spolupráce, atmosféry v týmu či komunikace v týmu jsou outdoorové kurzy úspěšnější, než stejně zaměřené kurzy v klasické indoorové podobě (Keller, Olson, 2000, s. 4). Jiným šetřením bylo potvrzeno, že outdoorový trénink pozitivně ovlivňuje angažovanost zaměstnanců a jejich vnímání zaměstnavatele (McEvoy, Cragun, Appleby, 1997, s. 27). Outdoorové vzdělávání má také vliv na snížení stresu, což potvrdil např. výzkum Kanterse, Bristola a Attariana (2002, s. 257). Ten analyzoval změny v úrovni stresu studentů Michiganské univerzity během zkouškového období před a po konání víkendového outdoorového kurzu.

### **1.3 Bariéry aplikace metody outdoorového vzdělávání**

K outdoorovému vzdělávání můžeme dohledat velké množství odborných i populárních textů, popisujících jeho zásady a postupy, už ne tolik z nich se ale zabývá rigorózním výzkumem toho, jaký celkový efekt takové vzdělávání doopravdy má. Některé hlasy na obranu outdoorového vzdělávání byly prezentovány v minulé subkapitole, tato metoda má však i své odpůrce. Jak poukazují Keller a Olson (2000,

s. 4): Outdoorový trénink jako nástroj rozvoje musí být přezkoumán, vyvstávají totiž otázky o užitečnosti této metody; nebo Ewert a Overholt (2011, s. 38) – outdoorový trénink je velmi často používán například k výcviku manažerských schopností, ale málo výzkumů se zabývá tím, zda je k tomuto účelu outdoorové vzdělávání vůbec vhodné. Stejnou tezi prezentovali i Dainty a Lucas (2003, s. 108): Neexistuje platný důkaz efektivity a vhodnosti outdoorových rozvojových aktivit, pro tento typ aktivit totiž dosud nebyl představen žádný praktický evaluační rámec.

Nedostatečné, nebo zcela chybějící evaluaci a vyhodnocení úspěšnosti outdoorových vzdělávacích a rozvojových akcí se věnují i další práce: Mnoho organizací hledá recept na zlepšení jejich konkurenceschopnosti a pouze doufají, že outdoor trénink je jeho součástí. Organizace se musejí samy sebe ptát, zda takový typ aktivit funguje. Outdoorové programy jsou drahé a proto by bylo důvodné předpokládat, že organizace budou vyhodnocovat jejich efektivitu. Bohužel tomu tak, ve zkoumaných případech, nebylo. (Couch, 1991, s. 4-6) Velké americké společnosti, jako Oracle nebo GM platí některým svým zaměstnancům až 1500 Dolarů ročně na outdoorové programy, ale evaluují je pouze na úrovni jejich reakcí (jak se jim kurz líbil, jak by sami účastníci zhodnotili své zlepšení v testovaných oblastech), bez přesahu do jejich pracovního chování či výsledků organizace. (Keller, Olson, 2000, s. 4) Jakou vypovídací hodnotu taková evaluace má dobře ilustruje výzkum Wheelera, Goldieho a Hickse (1998, s. 392), kteří se ptali účastníků, po skončení třídního outdoorového tréninku se zaměřením na zlepšení zvládnání stresu, nakolik se jim akce líbila. Téměř všichni hodnotili trénink velmi kladně. Druhá otázka směřovala k tomu, zda se něco nového naučili. Většina odpověděla, že určitě ano, ale že nedokáží přesně pojmenovat, co konkrétně to bylo. Je zřejmé, že takové výsledky jsou pouze těžko využitelné pro další rozvoj těchto programů, nebo pro posouzení jejich efektivity. Jedním z hlavních důvodů k tomuto obvykle pouze povrchnímu vyhodnocování outdoorových tréninků může být, že čím podrobnější a komplexnější evaluaci

by organizace chtěla realizovat, tím více peněz, zdrojů a odborníků by k tomu bylo potřeba.

Dalším nebezpečím outdoorového tréninku také může být skutečnost, že se často účastníci takových akcí rekrutují na základě jejich minulých úspěchů a nikoliv na základě jejich aktuálních potřeb. Management totiž někdy outdoorový trénink vnímá jako „dovolenou za peníze společnosti“. (Buller, Cragun, McEvoy, 2003, s. 58 nebo Meyer, 2003, s. 354) V takovém případě se stává outdoorový trénink odměnou a přestává být tréninkem založeným na reálných vzdělávacích potřebách – ztrácí tak svůj původní smysl. (McEvoy, Buller, 2003, s. 39)

Velké množství společností implementuje v nějaké podobě zásady outdoorového vzdělávání do svých vzdělávacích politik a tato metoda se těší už dlouhá léta velké oblibě. Je ale nutné si uvědomit, že outdoor trénink není všemohoucí a zdaleka se nehodí na všechny typy cílů, k vyřešení všech vzdělávacích potřeb a pro každou organizaci. Všeobecné zásady pro úspěšné použití metod outdoorového vzdělávání, tak, jak vzešly z analýzy těchto programů od Wagnera a Rolanda (2003, s. 65) říkají, že outdoorový trénink by měl být používán pouze tehdy, když je tato metoda relevantní pro splnění předem určených cílů.

Stejně jako v ostatních typech tréninku, tak i v outdoorovém tréninku se uplatňuje známé pravidlo 10000 hodin, prezentované poprvé Malcolmem Gladwellem – tedy, že mistrem se člověk stane v jakémkoliv oboru nejdříve poté, co se mu bude věnovat po dobu 10000 hodin. (Ewer, Overholt, 2011, s. 39) Ať bude outdoorová aktivita sebeúspěšnější, nelze očekávat, že dvoudenní intenzivní kurz přinese výrazné zlepšení např. ve schopnosti manažera motivovat podřízené. Proces outdoorového vzdělávání musí být pravidelně opakován, aby dosáhl jakéhokoliv efektu. (Meyer, 2003, s. 354)

Mezi hlavní faktory, které ovlivňují úspěšnost přenosu vědomostí při outdoorovém vzdělávání, kromě zmíněné doby trvání kurzu, patří kvalita poskytnuté zpětné vazby, vhodné nastavení cílů, úroveň lektorů, charakteristika učeného, používání vhodných metafor a analogií, motivace účastníka, trénink, relevance a užitečnost obsahu a vyučovací strategie. (Bobilya, Kalisch, Daniel, Coulson, 2015, s. 95)

Jednou z hlavních výzev při organizaci vzdělávání a rozvoje uvnitř organizace je překlenutí mezer mezi abstraktním myšlením a aplikací tohoto myšlení v praxi. Právě outdoorový trénink může být správným pojítkem mezi oběma těmito oblastmi. Při organizaci či implementaci outdoorového tréninku v organizace je však nutné si uvědomit, že tento způsob vzdělávání má, stejně jako ostatní způsoby, své silné i slabé stránky. Není zdaleka vhodná pro všechny typy vzdělávacích cílů. Je třeba počítat s vyššími náklady, než při klasickém „on the job“ tréninku a také s velkou časovou náročností. Outdoorové aktivity by se také neměly stát pouhou zábavou, atraktivita úkolů by neměla odvádět pozornost od jejich skutečného smyslu, tedy od učení.

## 1.4 Teambuilding

Teambuilding (dále zkráceně i jako TB) je jedna z možných podob (nejčastěji) outdoorových programů realizovaných v organizační sféře. Protože jde o jeden z hlavních prvků zde prezentované práce, bude definici a specifikaci teambuildingu věnována tato samostatná subkapitola.

Z etymologie tohoto slova je zjevné, že vzniklo spojením anglických slov „team“ a „building“ (v překladu budování). Toto spojení můžeme pojmut dvěma způsoby. První pojetí nahlíží na teambuilding jako na sestavování specificky zaměřeného týmu v rámci organizace tím, že vybereme jeho nejvhodnější členy (toto

pojetí se částečně překrývá s pojmem recruiting, tedy nábor). Nutno ale dodat, že v tomto významu se slovo teambuilding používá spíše vzácně, dále tedy toto pojetí nebude v práci reflektováno. Druhý, mnohem častější výklad, vysvětluje teambuilding jako program, který má za cíl zlepšit práci uvnitř již existujícího týmu.

Roach (2013, s. 35) napsal, že týmovou práci je jednoduché pozorovat, těžší vysvětlit a nejtěžší vytvořit. Svatoš a Lebeda (2005, s. 68-69) charakterizují teambuilding jako program zaměřený na cílené, promyšlené a strukturované budování a rozvíjení pracovních týmů a jejich tvůrčího a výkonového potenciálu. Teambuilding systematicky ovlivňuje skupinovou dynamiku, emoce jedinců a schopnost spolupracovat, s cílem zlepšit týmový výkon, podpořit sebedůvěru a vzájemnou důvěru účastníků, zefektivnit týmovou komunikaci či identifikovat týmové role. Rozvoje je dosaženo neznámými situacemi, na které musí účastníci společně reagovat. Tyto situace jsou následně reflektovány a hledají se analogické situace v reálném pracovním životě. Venkovní, nepracovní prostředí pomáhá odbourat existující sociální či personální bariéry. Teambuilding také poskytuje spojnici mezi prací a zábavou, příjemné pocity při teambuildingových simulacích mohou působit na podvědomí účastníka a zlepšovat jeho postoje směrem k pracovním povinnostem i dlouho po skončení daného programu.

Názory na teambuilding se liší mezi odborníky i mezi samotnými účastníky<sup>1</sup>. Někteří považují tento typ programů za ztrátu peněz i času a některé organizace naopak věnují i desítky procent ze vzdělávacího rozpočtu právě na rozvoj týmové práce touto formou. Výzkum Kriemadise a Kourtesopouloua (2008, s. 36) na téma efektivity teambuildingových programů prezentoval jasnou souvislost mezi účastí na tomto typu programů a pracovní produktivitou a nižším absentismem. Také práce

---

<sup>1</sup> Údajně až 30 % účastníků, z řad zaměstnanců velkých amerických společností, nevidí v teambuildingových programech žádný užitek a preferovali by, kdyby se vůbec nekonaly. Ve spojení s rostoucí potřebou rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem může dojít až k odporu k těmto akcím. (Palmer, 2015, s. 18) Je tedy nezbytné pracovat s motivací účastníků již před kurzem.

z českého prostředí od Jiráska a Dvořáčkové (2016, s. 46) prezentovala pozitivní vliv teambuildingu na kohezi skupiny a interní komunikaci. Naopak Roach (2013, s. 35, kurzívou) upozorňuje, že *teambuildingové aktivity samotné nikdy nemohou zajistit vytvoření dobře fungujícího týmu, jsou pouze jednou z možností, jak demonstrovat smysl týmové práce a mohou fungovat jako katalyzátor, který odstartuje rozvoj týmu, jež je následně nezbytné každodenně podporovat otevřenou komunikací.* Jedním z argumentů, který často používají odpůrci teambuildingových aktivit je, že nikdo spolehlivě nedokázal, jestli slouží také jinému účelu, než je pouhé pobavení účastníků. Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, je velmi obtížné najít použitelný rámec pro evaluaci těchto programů. Skutečně dosažené cíle jsou jen těžko definovatelné a ještě méně kvantifikovatelné, organizace má tedy pouze malou šanci se objektivně rozhodnout, jestli se jí vyplatí teambuildingy pořádat, co je plýtvání prostředky, co je náklad a co investice. (Cork, 2000, s. 18) Obecně ale můžeme říci, že úspěšný teambuildingový program musí mít definované konkrétní cíle, aktivity uzpůsobené účastnické skupině (např. aktivita zahrnující orientační běh v přírodě může v méně zdatných jedincích vyvolávat paniku a naopak řešení logických úloh na papíře může být pro aktivně zaměřeného člověka nudné) a měl by v simulovaných podmínkách stimulovat chování, které je žádoucí a mělo by být přeneseno i do každodenního pracovního života. V tomto kontextu to například znamená, že soutěž dvou týmů (jakkoliv je v podobných programech častá) nemusí být vhodným motivátorem podněcujícím spolupráci. Soutěžení a konkurence je totiž protipólem spolupráce, nikoliv prostředek k jejímu dosažení.

Co také často brání zefektivnění týmové spolupráce je, že TB programy zřídka kdy mívají odpovídající následné aktivity (tzv. follow-up aktivity). Mnohé organizace utrácejí značné prostředky za zajištění kvalitních programů, s dobře definovanými cíli a na míru vytvořenými aktivitami, které si účastníci užijí, ale následně, poté co akce skončí, už se k výstupům, kvůli tlaku rutiny, nikdo nikdy

nevrátí. *Bez follow-up programů je dlouhodobá změna chování velmi nepravděpodobná.* (kurzívou Palmer, 2015, s. 21) Teambuildingové programy mají dále nejpozorovatelnější a nejsilnější dopad na nově vzniklé, ještě nestabilizované pracovní týmy. (Wagner, Baldwin, Roland, 1991, s. 56)

## 2 EVALUACE

Každý z nás používá evaluaci, neboli evaluuje, každý den, často aniž bychom o tom vůbec věděli. Evaluaci v základním neformálním pojetí můžeme chápat jako jakékoliv hodnocení světa okolo nás, přiřazování hodnot všem jeho prvkům, které vnímáme, včetně nás samotných a to z hledisek jako je užitečnost, efektivita, morálka, etika, estetika, bezpečnost, spravedlnost atd. Ať už jde o zásadní životní rozhodnutí, jako např. výběr partnera, volbu kariérní dráhy či rozhodnutí, zda skočit pro tonoucího přítele do rozbouřené řeky, nebo o nepodstatné každodenní volby, jako výběr obědového menu nebo rozhodnutí předplatit si časopis, pokaždé je od jedince nutná evaluace situace a případných alternativ, založená na informacích, které má jedinec v dané situaci k dispozici. Evaluace slouží k rozhodování, jak určité věci vylepšit, v čem pokračovat a s čím přestat.

Tento úvod ilustruje, jak široké téma evaluace může být, pokud nebude dostatečně konkrétně definována. V této práci bude nejčastěji zmiňována pouze formální evaluace v oblasti vzdělávání, popsány budou ale i některé další přístupy, které s evaluací vzdělávání souvisí. Následující podkapitoly mapují vybrané definice samotného pojmu evaluace, zmiňují účel a smysl evaluace a také specifikují podoblast evaluace vzdělávacích aktivit.

### 2.1 Definice pojmu evaluace

Pojem evaluace je odvozen od slova „valere“, které má původ v Latince a znamená „mít platnost“ či „mít závažnost“. V přeneseném významu tohoto slova bychom tedy evaluaci mohli označit jako činnost, určující platnost či závažnost evaluovaného. V Anglicky mluvících zemích se pojem „evaluation“ používá zcela běžně i v hovorové mluvě, v češtině jde spíše o vědecký a akademický pojem, který



je často zaměňován s pojmem hodnocení (přestože nejde o synonyma, jak bude vysvětleno dále).

Jedna z chronologicky prvních definic pojmu, představená v roce 1981, říká, že evaluace určuje, zda byly splněny zadané cíle. (Stufflebeam, 2007, s. 8) Dá se však říci, že většina evaluačních teorií, které následovaly, by byla v přímém rozporu s touto definicí, nebo by alespoň musela být zásadně rozšířena. Evaluace v tomto pojetí by totiž byla zaměřena pouze na výstupy, pouze na předem stanovené cíle (nebere ale v potaz, zda jsou cíle správně určené či relevantní, případně zda nevznikly pozitivní vedlejší efekty atd.) a vyhodnocovala by se pouze ex-post. Studium vybraných evaluačních teorií a děl (např. Kirkpatrick, 2006; Stufflebeam, 2007; Rossi, 2004; Bramley, 2003 ad.) potvrzuje, že by tato definice měla být zamítnuta jako nepřesná až neplatná.

Americká Joint Committee (1994, s. 5) definovala, že evaluace je určení hodnoty a prospěchu plynoucího z objektu. Podle Stufflebeama a Shinkfielda (2007, s. 7-16) je evaluace soubor a analýza informací o kvalitě pro osoby s rozhodovací pravomocí (decision-making). Business Dictionary (2016) definuje evaluaci jako rigorózní analýzu probíhající nebo dokončené aktivity, která určuje její obhajitelnost a efektivitu. Jednoduchou, ale funkční charakteristiku poskytl také Boulmetis (2011, s. 4): Evaluace je proces shromažďování a analyzování dat, která umožňují rozhodování.

Slovník Merriam-Webster definuje evaluaci dvěma způsoby: 1) Evaluovat znamená určit hodnotu. 2) Evaluovat znamená určit významnost, hodnotu či stav, obvykle pečlivým zhodnocením či zkoumáním. (Merriam-Webster, 2016) Můžeme si všimnout, že první způsob definice, stejně jako definice z minulého odstavce, klade důraz pouze na určení pozitivní či negativní afektivní stránky (která je ze své podstaty subjektivní), ale druhá, rozšířená, již mluví také o „stavu“ hodnocené věci,

což je charakteristika, kterou je možné popsat objektivně a nemusí být vztažena k hodnotiteli.

Výše uvedené definice se snaží postihnout celou širší oblastí, ve kterých je možné evaluaci aplikovat, tím pádem neposkytují žádné konkrétní mantinely či návod pro samotnou evaluaci jako formalizovanou činnost zabývající se reálnými problémy, jednoduše se dá říci, že jsou příliš obecné. Proto většina autorů své evaluační modely a teorie zaměřuje na užší evaluační podoblasti (např. Americká evaluační asociace uvádí, že se zabývá evaluací vzdělávacích programů, produktů, lidí, politik, výkonu, projektů, technologií, výzkumů a teorií [American Evaluation Association, 2016]) nebo situace, které mohou při evaluaci nastat. Tím pádem není ani možné určit jednu, nejvhodnější teorii či metodu, kterou by mohl pověřený evaluátor aplikovat pokaždé. Stufflebeam a Shinkfield (2007, s. 7) také doporučují spíše eklektický přístup a kombinovat více přístupů, podle kontextu dané evaluace.

## 2.2 Evaluace vs. hodnocení

Při definici pojmu evaluace jsme mohli narazit na terminologickou nejasnost ohledně rozdílu mezi příbuznými pojmy evaluace (angl. evaluation) a hodnocení (angl. assessment). V česky psaných pramenech a v překladech zahraničních pramenů jsou často oba pojmy zaměňovány, dále tedy pro ujasnění budou představeny rozdíly v jejich obsahu v kontextu vzdělávacích akcí. **Hodnocení** je oproti evaluaci spíše neřízené a nesystematické. Kritéria a indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně, odpovědnost za hodnocení nemusí být definována a použité metody nejsou nijak předem stanoveny a aplikují se dle aktuální potřeby. Neexistuje také systematická analýza získaných dat. Hodnocení je tedy spíše nahodilý proces, který se nejčastěji týká dílčích částí kurikula a vzdělávacího procesu. Oproti tomu **evaluace** je v porovnání s hodnocením systematictější a řízená. Kritéria a indikátory výkonu jsou jasně dána a odsouhlasena, odpovědnost za jednotlivé úkony je určena

předem a metody jsou systematické a ve vztahu s cíli. Zdroje dat jsou přesně určeny a metodicky vyhodnocovány. Obecně můžeme říci, že evaluace je zacílené a systematické hodnocení celku. (Metodický portál RVP, 2015)

## 2.3 Evaluace ve vzdělávání

Jak už bylo řečeno v úvodu této kapitoly, evaluace se používá v mnoha oborech lidské činnosti. Podle specifik užívání evaluace v daných oblastech se v detailech liší i její definice, dále se tedy podíváme na vybrané charakteristiky, týkající se konkrétně oblasti evaluace ve vzdělávání, která je pro tuto práci dominantní.

Definice pojmu evaluace, představené v předchozí kapitole, jakkoliv jsou generalizované, se dají aplikovat i na oblast vzdělávání – v obecné rovině tedy evaluujeme vždy, když hodnotíme cokoliv, co se týká jakéhokoliv aspektu vzdělávání. Může jít o proces neuvědomělý i intencionální, vnitřní i vyjádřený, neformální i formální a značně složitý. Evaluace probíhá všemi směry mezi účastníkem, lektorem a organizátorem vzdělávání při všech typech vzdělávacích aktivit či programů. Charakteristiky obecné evaluace se tedy dají aplikovat na oblast vzdělávání takto: evaluace je nástroj určující kvalitu různých aspektů vzdělávacího programu, vzdělávací instituce či vzdělavatele samotného.

Nyní si představíme vybrané definice formalizované (systematické) evaluace vzdělávání, které se objevují v odborné literatuře. Bartoňková (2007, s. 135) uvádí: „...je to porovnání cílů s výsledky odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel.“ Tato jednoduchá definice je zaměřena pouze na předem definované cíle vzdělávání, jak již ale bylo zmíněno, při vzdělávání může vznikat, a většinou vzniká, mnoho vedlejších efektů, které mohou být také prospěšné (a často i více než externě definované cíle). V následujících částech práce budou, kromě

jiných, představeny teorie, které práci s cíli zcela eliminují, tato definice tedy, při snaze charakterizovat všechny evaluační činnosti, pozbývá platnosti. Podobný problém má i původní definice Hamblina (1974, s. 35), kterou představil spolu se svou evaluační teorií: *Evaluace je každá snaha o získání informací o vzdělávací aktivitě a na jejich základě přiřazení hodnoty dané aktivitě.* Hamblin neoperuje s definovanými cíli, ale mluví o přiřazení hodnoty, což je další z charakteristik, kterou někteří autoři (konkrétně bude popsáno v dalších kapitolách) ve svých teoriích zavrhnou.

Evaluace je pečlivé, rigorózní zkoumání vzdělávacího kurikula, programu, instituce, organizačních proměnných a jejich aplikačních politik. Primárním účelem této činnosti je dozvědět se co nejvíce o zkoumaném objektu. Důraz je kladen na porozumění a zlepšení evaluovaného (v tom případě jde o formativní evaluaci), na shrnutí, popsání a posouzení plánovaných i neplánovaných výstupů (sumativní evaluace), případně na kombinaci obojího. (Walberg, Haertel, 1990, s. 28). Goldstein (1980, s. 237) napsal: Evaluace je systematické shromažďování deskriptivních a posuzovacích informací nezbytných k efektivnímu rozhodování o vzdělávacích aktivitách - k jejich výběru, implementaci a nezbytným úpravám. Stufflebeam a Shinkfield (2007, s. 6-17) popisují evaluaci ve vzdělávání jako systematický proces vymezení, získání, popsání a aplikování deskriptivních a posuzovacích informací o prospěšnosti a/nebo hodnotě a/nebo proveditelnosti a/nebo bezpečnosti a/nebo významnosti a/nebo spravedlnosti hodnoceného objektu.

Syntézou všech výše zmíněných charakteristik, s přihlédnutím k jejich omezením, můžeme systematickou, formalizovanou evaluaci vzdělávání definovat např. takto: **Proces evaluace spočívá ve shromažďování, vyhodnocování a aplikování informací o prospěšnosti a/nebo hodnotě a/nebo proveditelnosti a/nebo bezpečnosti a/nebo spravedlnosti a/nebo stavu různých aspektů vzdělávacího programu, vzdělávací instituce, osoby vzdělavatele či účastníka**

**vzdělávání s cílem popsat, posoudit a případně vylepšit.** Tuto definici považují v kontextu prostudovaných pramenů za vyčerpávající a bude východiskem pro zbytek této práce.

## 2.4 Možná klasifikace evaluace

Stejně jako v ostatních vědeckých oborech, i u evaluačních systémů se odborníci snaží napomoci lepší orientaci a přehledností pomocí různých taxonomií a rozdělení do kategorií. Takových kategorií může být obrovské množství. Můžeme evaluaci rozdělit např. **dle jejího účelu** na sumativní a formativní, jak ji rozdělil Michael Scrivens (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 372). Sumativní evaluace spočívá v souhrnném zhodnocení výsledků (finálních i průběžných) s cílem zjistit, posoudit a popsat výstupy z programu. Velmi úzce tedy souvisí s cíli. Formativní evaluace má za cíl porozumět hodnocenému objektu a umožnit jeho další zlepšení. Dále se dělí evaluace **dle zadavatele** na interní a externí. U interní evaluace vzniká evaluační potřeba přímo uvnitř organizace, která výsledky použije pro vlastní potřebu, zatímco externí evaluaci realizuje stanovená jiná organizace a výsledky často slouží k porovnání organizací mezi sebou, nebo porovnání jedné organizace s platnými standardy. Dalšími kritérii rozdělení může být **absolutnost či relativnost zjišťovaných výsledků** (relativní výsledky porovnávají skupiny účastníků mezi sebou, změnu stavu v různých časových obdobích, jednotlivé vzdělávací aktivity mezi sebou atd.), **časový horizont evaluace** -tedy evaluace krátkodobá a dlouhodobá; **opakování evaluace** – jednorázová či opakovaná/pravidelná evaluace; rozdělení **evaluace dle oborů**, kterým se věnuje nebo dělení dle času realizace – evaluace před, během nebo po aktivitě. Poměrně častá je také snaha dělit existující evaluace dle zvolených evaluačních postupů či obecněji **dle evaluačního rámce**. Těchto přístupů existuje dlouhá řada, Stufflebeam a Shinkfield (2007, s. 133-247) analyzovali stovky realizovaných evaluačních projektů a definovali 26 různých přístupů k nim, mimo jiné např. evaluace založené na cílech, evaluace bez cílů (goal-free evaluation), systémové

evaluace, kvazi evaluace, metody založené na úspěšném příkladu, evaluace výstupů, testování výkonu, analýza nákladů a výnosů, případové studie, evaluace založené na teorii, eklektické evaluace či evaluace odborným posouzením. Představený výčet není kompletní, slouží pouze pro ilustraci možného systematického pojetí oboru evaluace. Jednodušší diferenciaci přístupů k evaluaci dle jejich evaluačního rámce představil Alkin (2013, s. 11-24): Všechny evaluační modely rozdělil, dle faktorů, na které kladou nejvyšší důraz. Těmito faktory jsou praktické využití, používané metody a přiřazování hodnoty. Tuto taxonomii nazval „evaluační strom“.

### 3 VYBRANÉ EVALUAČNÍ MODELY

První snahy o aplikování rigorózních vědeckých metod v oblasti evaluace sociálních programů (která zahrnuje i evaluaci vzdělávání) se objevily ve 30. letech 20. století. V 60. letech již měla evaluační činnost své instituce, byla uznána jako samostatný vědecký obor a vznikly první evaluační modely. (Smith, 2006) Od té doby bylo představeno nepřeberné množství přístupů, některé vznikly výlučně pro potřeby jednoho projektu a poté již nikdy nebyly použity, některé jsou rozšířené po celém světě a byly ověřeny použitím na stovkách případů v praxi. V této kapitole si představíme několik vybraných modelů, které mohou najít uplatnění v praxi evaluace vzdělávacích programů. Tyto modely byly vybrány na základě referencí v odborné literatuře, vyhledávání klíčových slov v elektronických databázích a následně systematického studia této literatury. Nejčastěji šlo o elektronické kopie tištěných periodik zabývajících se oblastí vzdělávání a rozvoje v korporátním prostředí a tištěné knihy daných autorů.

#### 3.1 Kirkpatrickův model

Chronologicky první model vznikl v roce 1959 v rámci dizertační práce Donalda L. Kirkpatricka a dodnes jde o jeden z nejrozšířenějších nástrojů pro evaluaci v oblasti vzdělávání. Kirkpatrick, který bývá nazýván „otcem evaluace“ (Griffin, 2014, s. 10) určil čtyři úrovně evaluace, kdy každá je založená na té předešlé a navazuje na informace získané v nižší úrovni, s každým dalším krokem se tedy kumuluje suma získaných informací. Evaluace by tedy měla vždy začít na první úrovni a pokračovat do dalších stupňů až na základě analýzy výsledků vzešlých ze stupňů nižších. Tyto úrovně jsou 1. Reakce -> 2. Učení -> 3. Chování -> 4. Výsledky. Zároveň nejde pouze o sekvenci čtyř kroků při evaluaci, ale také o čtyři navazující kroky při jakémkoliv učení či výcviku. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 21-26) Platí tedy, že úroveň 2 nemůže být úspěšná bez úspěchu na úrovni 1, ale zároveň není pravda, že pozitivní reakce

na program zajistí jakýkoliv úspěch v oblasti učení. Většina evaluačních modelů, které vznikly později, z Kirkpatrickovy taxonomie vychází. Velké oblibě se těší zejména kvůli své jednoduchosti, názornosti, přehlednosti a zaměření na praxi. Od doby svého vzniku byl úspěšně aplikován v obrovském množství evaluačních projektů a četnost jeho použití neklesá ani v současnosti (např. Abdulghani, Shaik, 2014; Wells, 2008; Picha, Jayarajan, 2009; Galanou, Priporas, 2009; Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006). *Za více než padesát let své existence byl také často kritizován a doplňován, ale je dlužno zmínit, že nikdy nebylo dokázáno, že by byl zcela nefunkční či nesprávný.* (Sadler-Smith, 1999, s. 371)

### 3.1.1 Úroveň 1 – Reakce

První úroveň Kirkpatrickova modelu měří reakce účastníků na daný program. Jde o souhrn všech verbálních i neverbálních projevů směřujících k evaluovanému procesu. Spíše než behaviorální oblastí se tedy zabývá afektivní stránkou osobnosti. Tato fáze se dá přirovnat k měření zákaznické spokojenosti. Přestože například při vnitrofiremním vzdělávání je často účast na vzdělávacích aktivitách povinná, stále je měření „zákaznické“ - tedy účastnické - spokojenosti klíčovým faktorem určujícím úspěšnost dané aktivity. Kirkpatrick navíc, jak již bylo řečeno, považuje jednotlivé úrovně za na sebe navazující, negativní reakce účastníka (úroveň 1) může tedy velmi negativně ovlivnit motivaci k učení (úroveň 2). V komerční sféře je také nezanedbatelný fakt, že nespokojený účastník šíří negativní reference. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 27-41)

Sběr dat na této úrovni nejčastěji probíhá pomocí dotazníků nebo rozhovorů. Určování indikátorů úspěchu, sběr dat i jejich vyhodnocování je na této úrovni nejsnadnější a nejméně náročné na všechny typy zdrojů. K úspěšné evaluaci reakcí je však stále nutné splnit několik předpokladů: Určit to, co chceme zjistit; navrhnout dotazník, který umožní kvantifikovat odpovědi; zajistit možnost odpovídat nejpozději



ihned po skončení programu; určit si přijatelné standardy, se kterými budou odpovědi účastníků porovnávány a komunikovat výsledky tam, kde je to vhodné. Evaluace reakcí je dle Kirkpatricka minimum, které by mělo být aplikováno u všech realizovaných vzdělávacích aktivit, je však třeba brát v úvahu, že reakce jsou z principu velmi subjektivní, čímž mají pouze omezenou vypovídací hodnotu. (ibid.)

### 3.1.2 Úroveň 2 – Učení

Evaluace na úrovni učení spočívá v určení rozsahu účastníkovy změny v oblasti znalostí, dovedností a postojů, v přímé souvislosti s absolvováním programu. Opět platí to, co v předešlém kroku – musí nastat zlepšení alespoň v jednom ze zkoumaných aspektů učení (úroveň 2), aby se mohla objevit změna v chování jedince (úroveň 3). (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 42-51)

Evaluace změny naučeného je složitější, než evaluace reakcí, ale stále je měřitelná poměrně jednoduše. Pro zkoumání změny ve znalostech a postojích se nejčastěji používají papírové či elektronické testy a v případě změny v dovednostech jde v nejvíce případech o testy výkonnosti. Evaluace druhé Kirkpatrickovy úrovně by se měl účastnit pokud možno celý základní zkoumaný vzorek (100% účastníků), případně by měla být použita kontrolní skupina. Evaluace musí být provedena před programem i po něm (výsledky pre-testů a post-testů se následně porovnávají, což však není nutné, pokud se jedná o zcela nové poznatky) a její výsledky by měly vést k odpovídající akci (tzn., že výsledky by měly být použity pro další rozvoj podoby programu). (ibid.)

### 3.1.3 Úroveň 3 – Chování

Třetí krok v Kirkpatrickově pojetí evaluace spočívá v posouzení dopadů na pracovní chování účastníka kurzu poté, co vzdělávání skončilo a on se vrátil zpět ke svým pracovním povinnostem. Klade si otázku, jaká změna nastala v pracovním chování

absolventa v přímém důsledku účasti na kurzu. Evaluace třetího stupně již vyžaduje velmi vědecký přístup a často je realizovatelná pouze s velkými obtížemi a komplikacemi. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 52-62)

Aby bylo možné úspěšně evaluovat změnu v chování jedince, musí platit několik podmínek. Zaprvé, účastníci musí mít příležitost ke změně chování. Pokud tedy pro příklad budeme předpokládat, že proběhlo školení na úspěšné řešení konfliktů, musí nejdříve nastat nějaký konflikt, aby mohla evaluace zkoumat změnu v chování účastníků v konfliktních situacích. Druhá podmínka je, že zkoumaný musí mít čas naučené chování adaptovat do svého obvyklého vzorce chování. Tato adaptace může nastat kdykoliv po absolvování kurzů, ale nemusí se také pochopitelně objevit vůbec. Třetí podmínka je, že i v případě, že se změna v chování objeví, je nutné zjistit, zda se tato změna „usadí“, nebo zda jde pouze o „test“ nového vzorce chování, který jedinec následně odmítne, jako nefunkční. Toto může evaluátor ošetřit například opakovaným měřením po uplynutí určité doby. Úroveň 3 je tedy, na rozdíl od prvních dvou úrovní evaluace, nutné aplikovat až s odstupem času. Poslední překážkou, která je ale společná pro většinu sociálních výzkumů, je nejednoznačné určení kauzality mezi absolvováním kurzu a změnou v chování. Opět je tedy užitečné například použití kontrolní skupiny, která se kurzu neúčastní. Nástrojem pro evaluaci třetí Kirkpatrickovy úrovně může být interview, případně pozorování. Znovu upozorníme, že pozitivní výsledek v 3. úrovni (tedy změnu v chování), považuje Kirkpatrick za nezbytný předpoklad pro změnu výsledků (úroveň 4). (ibid.)

#### 3.1.4 Úroveň 4 – Výsledky

Poslední a nejvyšší úroveň evaluace původního Kirkpatrickova modelu je úroveň výsledků. Jde o posouzení zlepšení výkonu či kvality různých aspektů v kontextu celého pracovního týmu či dokonce celé organizace. Konkrétně může jít například

o zvýšení produktivity, snížení chybovosti ve výrobě, úsporu času či financí, zlepšení spokojenosti zaměstnanců, snížení úrovně stresu zaměstnanců, zlepšení prodejních výsledků, porovnání nákladů a benefitů atd. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 63-80)

Evaluace na této úrovni je nejsložitější na provedení, vyžaduje nejvyšší úroveň odbornosti evaluátora a je také nejnáročnější na všechny typy zdrojů. Je např. velmi obtížné prokázat přímou souvislost mezi nalezenými výsledky a účastí na vzdělávací aktivitě. Sám Kirkpatrick upozorňuje, že v mnoha případech je to zcela nemožné. Někdy je problém nalézt vhodné ukazatele úspěchu, někdy jsou ukazatel jasné, ale nelze je objektivně změřit a někdy jde o kombinaci obou těchto faktorů. Jedním z návrhů, který model prezentuje, je obejít standardní výzkumnou etiku a nebrat v úvahu proměnné, které nejsou pro evaluaci relevantní. Pro příklad jde o situaci, kdy v měsících následujících po absolvování školení prodejních dovedností evaluovaní pracovníci skutečně začnou dosahovat lepších prodejních úspěchů a prodeje se zvýší o 10%. Nelze sice jednoznačně prokázat, že lepší výsledky přinesla pouze účast na daném školení, ale protože izolovat všechny působící proměnné je nemožné, porovnáme pouze výsledky PŘED a PO školení. Výsledkem čtvrté úrovně evaluace v takovém případě by tedy bylo, že školení přineslo 10% zlepšení v prodejních dovednostech účastníků. V případech, kdy výsledky vůbec nelze kvantifikovat (může jít o ukazatele jako např. zvládnání stresu, tolerance, řešení konfliktů atd.) je možné považovat za zdrojová data pro evaluaci také tzv. pozitivní efekty, které ale často závisí pouze na subjektivním posouzení evaluátora. Čtvrtou úroveň evaluace, jako jedinou, Kirkpatrick nedoporučuje používat vždy, ale pouze jako další z nástrojů tam, kde je to vhodné či vyžádané a první tři úrovně nepostihují všechny žádané souvislosti. (ibid.)

### 3.1.5 Kritika Kirkpatrickova modelu

Oblíbenost a rozšířenost Kirkpatrickova modelu dokazuje mimo jiné skutečnost, že v mnoha učebních textech o vzdělávání se v kapitolách věnujících se evaluaci či vyhodnocování vzdělávání hovoří vždy o tomto modelu buď jako o jediném, nebo jako o jednom z nejdůležitějších (např. Mužík, 2011; Vodák, Kucharčíková, 2007; Lawson, 2006). Přestože toto dílo velmi ovlivnilo vnímání celého oboru evaluace, jeho největší výhodou, tedy jednoduchost a názornost evaluačních kritérií, je také nejsilnějším argumentem jeho odpůrců. Velká část kritiky je směřována k předpokladu, že mezi následujícími kroky evaluace je lineární kauzální souvislost. Tento vztah ale nebyl jednoznačně prokázán žádným rigorózním výzkumem. Naopak, výsledky Holtona (1996, s. 5-8) prokázaly pouze velmi malou korelaci, mezi jednotlivými kroky. Například reakce na vzdělávací aktivitu prokazatelně nejsou v lineárním vztahu s množstvím naučeného, jsou pouze jakýmsi katalyzátorem či naopak inhibítorem učení. Také Alliger a Janak (1989, s. 333-335) zpochybňují pravdivost tvrzení, že vyšší úroveň v Kirkpatrickově evaluačním modelu je závislá na nižší úrovni. Analyzovali již existující šetření v této oblasti a výsledky mimo jiné ukázaly, že velmi vysoká spokojenost se vzdělávací aktivitou má za následek nižší průměrný objem naučeného, nebo že lektoři, kteří byli účastníky označeni jako velmi zábavní, jsou méně úspěšní v transferu vědomostí na účastníky, než méně oblíbení lektoři. Ovšem vzhledem k tomu, že neexistuje plně funkční a prozkoumaný model evaluace, není jisté, zda se nízká úroveň korelace ve výzkumech objevila kvůli nefunkčnímu Kirkpatrickově modelu, nebo kvůli neefektivnímu působení některé oblasti samotné vzdělávací aktivity. Nekorelující výsledky mohou totiž také značit funkční evaluační model, ale testovaný na nefunkční vzdělávací aktivitě. *Pro to, aby byl Kirkpatrickův model plně funkční, musel by dokázat kauzální vztahy mezi jednotlivými úrovněmi, specifikovat výstupy a brát v úvahu působící proměnné, které není možné zcela ignorovat.* (kurzívou Holton, 1996, s. 8)

Každá vědecká teorie či model by mimo jiné měly splňovat následující předpoklady. 1) Měly by být zacílené na konkrétní prvky či jednotky (subjekty). 2) Mezi těmito prvky by měly existovat definované vztahy. 3) Jsou jasně dané hranice možné generalizace. 4) Daná teorie by měla produkovat předpovědi o zkoumaných subjektech. 5) Teorie popisuje stavy a všechny změny ve zkoumaném systému. Kirkpatrickův model ale nesplňuje ani jednu z těchto podmínek, podle této definice nemůže jít tedy o evaluační teorii, spíše se jedná o taxonomii možných výstupů ze vzdělávání. (Klimoski, 1991, s. 260)

Jako reakci na kritické hlasy, upozorňující na nejasně definované konkrétní činnosti vedoucí k úspěchům ve dvou vyšších stupních evaluace, ve svých pozdějších revizích modelu Kirkpatrick přidal mnoho úspěšných případů aplikace jeho evaluačního postupu ve firemní praxi, nejen v oblasti vzdělávání, ale dále také například při řízení lidí, nebo při řízení organizační změny. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 117-360) Často také upozorňoval, že model znázorňuje, kromě po sobě jdoucích stupňů evaluace, také kroky v učebním procesu a je tím pádem možné prezentované čtyři úrovně použít v obráceném pořadí a začít určením požadovaných výsledků (úroveň 4), poté definovat chování, které k těmto výsledkům povede (úroveň 3), co je nutné účastníky naučit, aby se takové chování mohlo uplatnit (úroveň 2) a jaké prostředí se musí vytvořit, aby byly k učení definovaných znalostí/schopností/dovedností vhodné podmínky (úroveň 1). Vzdělávání uvnitř organizace má tímto způsobem zajištěno zaměření a soulad se strategickými cíli. (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2009, s. 22-55)

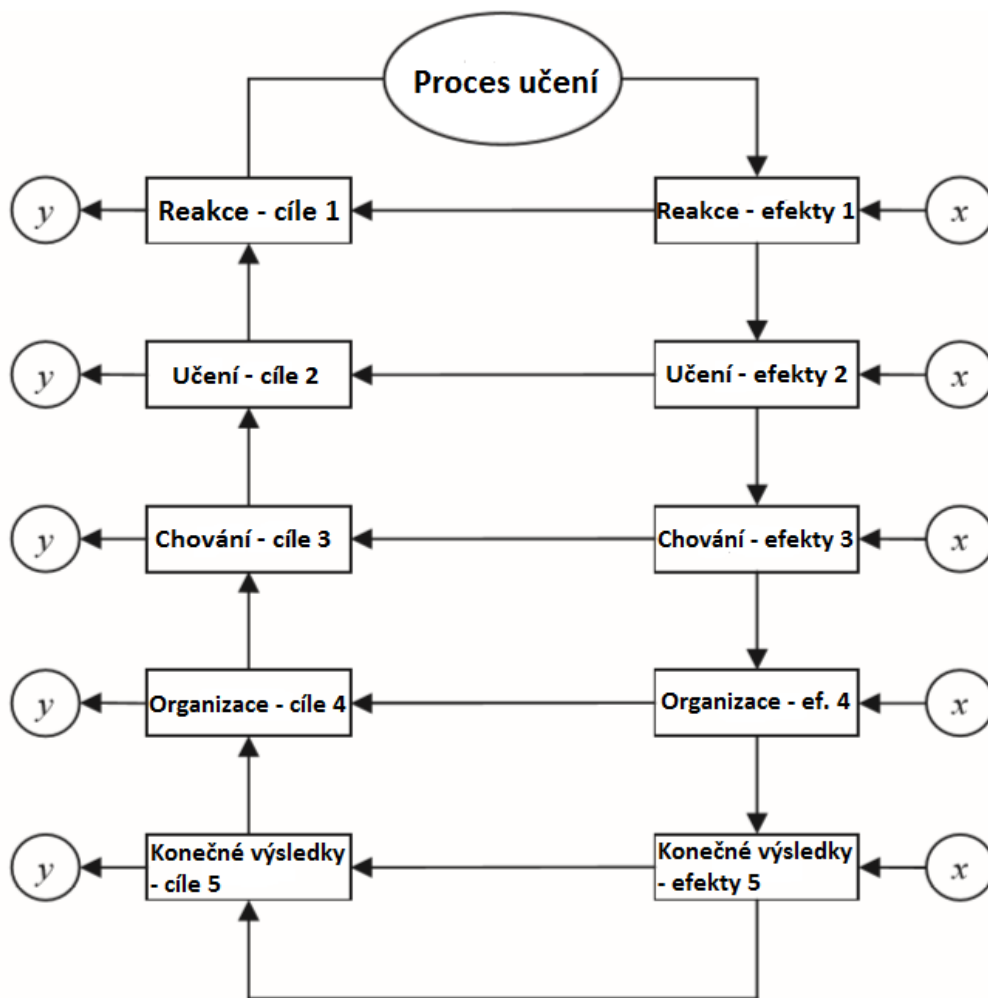
Kritika Kirkpatrickova modelu disponuje v mnoha případech nezlomnými argumenty. Přesto zůstává pravdou, že tento rámec je velmi silně ukotven v podvědomí širší odborné veřejnosti a že mnoho dalších autorů jej použilo jako základ pro své vlastní modely. Jedním z nich je například A. C. Hamblin.

## 3.2 Hamblinův model

Hamblinův model byl poprvé představen v knize *Evaluation and Control of Training*. Anthony Crandel Hamblin byl jeden z prvních, kdo revidoval Kirkpatrickův model, upravil jej, dle svých poznatků a představil tak alternativní, ale také dodnes široce užívaný pětistupňový model. Hamblin v podstatě zkopíroval první tři úrovně evaluace od Kirkpatricka – tedy úroveň reakcí, učení a chování – a to nejen pojmenováním, ale i obsahovým pojetím, nebudou tedy znovu podrobněji analyzovány. Čtvrtou Kirkpatrickovu úroveň (výsledky) však dále rozdělil na dvě oddělené, které spolu ale často mohou splývat: organizace (změna v organizaci/organizační jednotce) a konečná hodnota. Zjednodušeně můžeme říci, že evaluace na úrovni organizace postihuje všechny efekty vzniklé při evaluovaném procesu, které se svým působením dotýkají i lidí, kteří se procesu (např. kurzu) neúčastnili. Může jít o změny ve vzorcích chování, ve snížení absentérství, v sociálním klimatu apod. (Hamblin, 1974, s. 165-167). Úroveň konečné hodnoty se často překrývá s předchozím krokem, s úrovní organizace a její aplikace je často velmi obtížná. Nejčastěji bývá vnímána jako evaluace finanční výsledků pomocí nástrojů finančních analýz. U organizací, jejichž činnost není primárně zaměřená na vytváření zisku, může jít také o analýzu vyprodukovaného „dobra“ či užitku pro ostatní. (Hamblin, 1974, s. 166-170) Hamblin, stejně jako Kirkpatrick, považoval těchto pět kroků za na sebe navazující a tvořící řetězec: Kurz vyvolává reakce, reakce vyvolávají učení, učení vyvolává změny v pracovním chování, toto chování vede ke změnám v organizaci a tyto změny vedou k naplnění určených cílů. Zároveň platí, že pozitivní výsledky na nižší úrovni jsou klíčovým faktorem k úspěchu na následující úrovni, ale neznamena to, že by úspěch zaručovaly. Model nenabízí řešení situací, kdy se „řetěz“ kauzální linie mezi jednotlivými úrovněmi „přetrhne“, pouze na toto nebezpečí upozorňuje a nechává na samotném evaluátorovi, aby zjistil, které faktory neúspěšný

postup na další úroveň způsobily a navrhnout možnou nápravu. (Hamblin, 1974, s. 15-29)

Další rozdíl mezi Hamblinovým a Kirkpatrickovým modelem ilustruje následující schéma evaluace v Hamblinově pojetí (obrázek 1):



**Obrázek 1.** Cyklus evaluace dle Hamblina (Hamblin, 1974, s. 97; přeložil a upravil Jakub Riemer)

Hamblin považuje evaluaci za cyklický proces, nikoliv za jasně ohraničenou činnost. Prvá část schématu představuje jevy (efekty), které vznikly působením různých faktorů a které určitým způsobem ovlivňují proces učení. Může jít o působení vlivů prostředí, emoční rozpoložení účastníků nebo jejich předchozí zkušenosti apod.

Některé efekty může realizátor vzdělávání ovlivnit (a v tom případě by se o to měl snažit v co nejvyšší možné míře) a některé se vzdělávací aktivitou vůbec nesouvisí a jsou zcela mimo kontrolu vzdělavatele. Tyto neovlivnitelné efekty jsou ve schématu znázorněny šipkami směřujícími zprava, z „vnějšku“ a písmenem „x“. Jak vidíme, mohou tyto faktory působit na všech úrovních vzdělávacího procesu (efekty 1-5). Ze schématu je také zjevné, že samotné efekty nijak neovlivňují samotnou vzdělávací aktivitu, ale mají vliv pouze na určování cílů, příp. další efekty. Právě z důvodu, že není možné ošetřit všechny proměnné (vnější efekty „x“) působící na proces vzdělávání, je nutné pro každou úroveň určit cíle, kterých má daný krok dosáhnout. Ty jsou ve schématu v levé části. Šipky vedoucí ven z cyklu, označené „y“, představují dílčí cíle, které si stanovují, často nevědomě, sami účastníci a jsou opět mimo kontrolu realizátora vzdělávání/evaluátora. Šipky v ilustraci cyklu znázorňují vztahy mezi jednotlivými komponenty. Tedy průběh vzdělávací aktivity určuje efekty, efekty určují stanovení cílů a cíle určují zpět průběh aktivity. Každá úroveň evaluace má svůj vlastní cyklus a zároveň je součástí celkového evaluačního cyklu. Na rozdíl od Kirkpatricka, Hamblin tvrdí, že cyklus může začít i skončit na kterékoliv úrovni, není nutné začínat vždy u prvního kroku, tedy u reakcí, záleží pouze na tom, co je v konkrétní situaci pro evaluátora či zadavatele nejvhodnější či nejzajímavější. (Hamblin, 1974, s. 15-29)

Hamblinův přínos můžeme vidět ne pouze v rozšíření Kirkpatrickova modelu o jeden krok, ale také v explicitním vyjádření opakování celého cyklu při evaluaci a zahrnutí proměnných do tohoto procesu. Funkčnost tohoto modelu v praxi naráží na podobné bariéry, jako Kirkpatrickova teorie, autorovi této práce se nepodařilo nalézt žádný výzkum, který by potvrdil korelaci mezi jednotlivými stupni evaluace, pouze starší výzkumná práce Clementa (1982, s. 177) má ve své závěrečné zprávě uvedeno, že korelace mezi jednotlivými stupni Hamblinovy evaluace je možná, ale výsledky nebyly dostatečně průkazné.



### 3.3 Phillipsův model

Dalším modelem, který staví na původních čtyřech úrovních od Kirkpatricka je model od Jacka J. Phillipse. Jeho přínos k tématu spočívá v rozdělení prvního a posledního Kirkpatrickova evaluačního kroku. Fázi evaluace reakcí rozdělil na afektivní stránku (tedy to, co pokrýval Kirkpatrickův krok 1) a na očekávaný užitek. Očekávaný užitek popisuje to, co účastníci očekávají, že se naučí v oblasti znalostí či dovedností. Afektivní složka evaluace, jak ji pojal Kirkpatrick, je doplněna o předvídání užitečnosti pro konkrétního účastníka, což k původní teorii přidává také racionální složku. Tato komponenta naznačuje, že nezáleží pouze na pocitech libosti a nelibosti, ale také na tom, nakolik účastník cítí, že mu nové poznatky/dovednosti budou užitečné v jeho osobním směřování či rozvoji. (Phillips, 2003, s. 38-46)

Pokud aplikujeme Phillipsův model a rozdělíme Kirkpatrickovu úroveň reakcí na očekávaný užitek a afektivní reakce, můžeme překonat některé z kritických výroků, směřovaných na adresu Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu. Jak jsme zmiňovali v dané kapitole, Kirkpatrick předpokládal kauzální souvislost mezi úspěchem v prvním kroku a úspěchem v druhém kroku (tvrdil tedy, že pro to, aby mohlo být dosaženo úspěchů v učení, musí být v účastnících vyvolána pozitivní afektivní reakce), jeho kritici (Alliger, Janak, 1989) ale oponovali, že množství naučeného nijak nesouvisí s tím, zda se účastník bavil nebo naopak nudil. Aplikování Phillipsova kroku navíc, tedy očekávání užitku z učení, tento rozpor řeší, v jeho modelu se totiž pozitivní reakce nemusí týkat emocí, ale právě např. radosti z toho, že naučený obsah bude užitečný při budoucí práci.

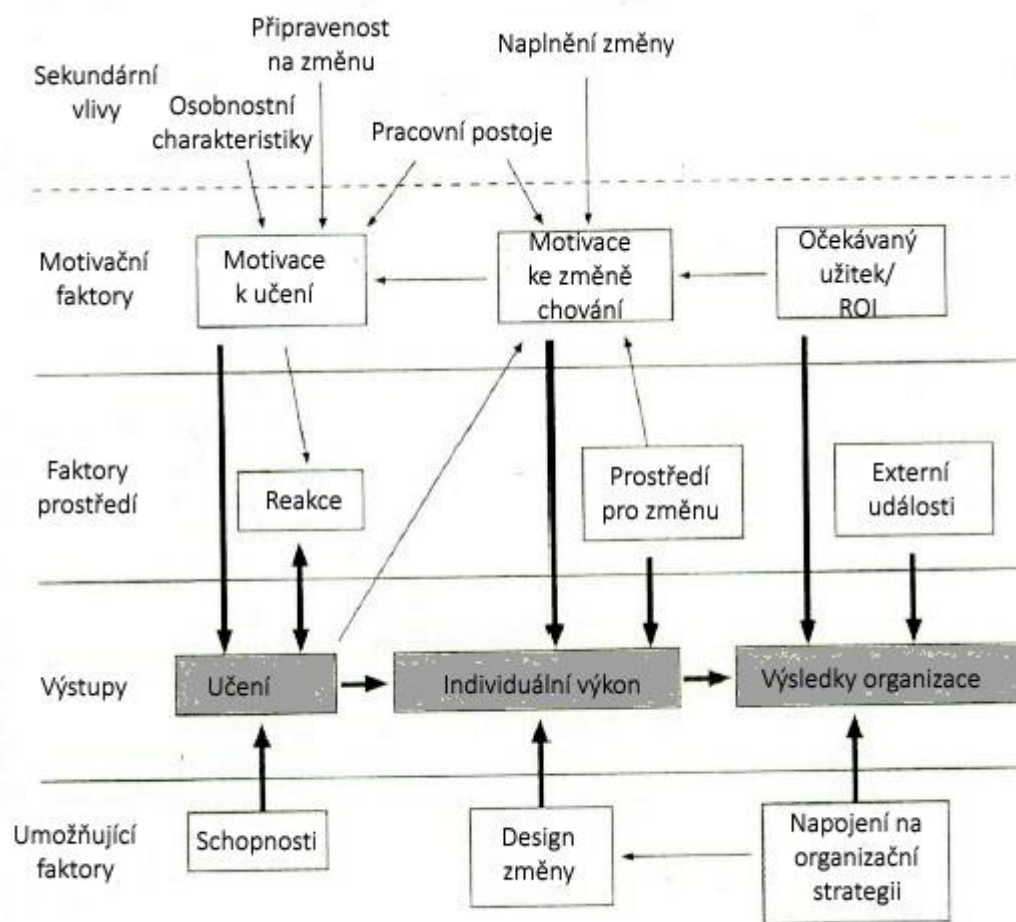
Phillips také rozdělil čtvrtý evaluační krok - výsledky - na dva: na celkový dopad a návratnost investic (ROI – Return on Investments). ROI je zjednodušeně poměr investovaných prostředků do daného programu a zisku, tímto programem vygenerovaného. Tento krok vznikl jako reakce na rostoucí tlak osob zodpovědných

za finance v oblasti firemního vzdělávání, kteří požadovali důkaz o finančních výsledcích souvisejících s absolvováním vzdělávání. (Phillips, 2003, s. 46)

### 3.4 Holtonův model

Autorem dalšího evaluačního modelu, který bude představen, je Elwood Holton. Model staví opět na původním modelu Kirkpatricka, který rozvíjí a modifikuje, se snahou překonat jeho nedostatky a zachovat jeho jednoduchost. Holton definoval tři druhy výstupů, které jsou produkovány během vzdělávacího procesu: učení, individuální výkon a organizační výsledky. Tyto výstupy jsou po sobě jdoucí a na sobě kauzálně závislé (stejně jako u Kirkpatricka) – změna v individuálním výkonu je důsledkem naučených nových dovedností či znalostí aplikovaných v pracovní činnosti stejně tak změna ve výsledcích organizace je důsledek změn ve výkonu jednotlivců. (Holton, 1996, s. 9)

Představený model popisuje tři základní typy faktorů, které ovlivňují všechny tři kategorie výstupů. Jde o motivační faktory, faktory prostředí a umožňující faktory. Učení je ovlivňováno reakcemi účastníků a jejich motivací k učení (motivační faktory), hygienickými potřebami a fyzickým pohodlím (faktory prostředí) a schopností účastníků se učit (umožňující faktory). Individuální výkon je ovlivněn motivací účastníků ke změně chování (motivační faktory), prostředím ve kterém změny probíhají (faktory prostředí) a designem změny (umožňující faktory). Výsledky organizace jsou determinovány napojením na organizační strategii (motivační faktory), očekávaným užitekem či ziskem (faktory prostředí) a externími faktory mimo organizaci (umožňující faktory). Názorněji celý proces ilustruje obrázek 2.



**Obrázek 2.** Proces evaluace dle Holtona (Holton, 1996, s. 17, přeložil a upravil Jakub Riemer)

Prvním rozdílem mezi tímto a Kirkpatrickovým modelem je vypuštění úrovně reakcí jako základu pro další stupně evaluace. Reakce jsou zahrnuty pouze jako jeden z faktorů ovlivňující motivaci k učení. Druhým zásadním rozdílem je zahrnutí vlivu sekundárních vlivů, které si účastníci přenášejí ze situací mimo sféru vlivu evaluovaného kurzu, ale přesto jsou pro něj relevantní. Z popisu výše je zjevné, že Holtonův evaluační model je velmi zaměřen na výstupy vzdělání, vše ostatní považuje pouze za méně či více ovlivňující vnější faktory.

### 3.5 CIRO model

V roce 1970 Warr, Bird a Rackham představili evaluační model skládající se ze čtyř úrovní, z nichž každá se zabývá získáváním informací z různých oblastí, klíčových pro rozhodování o vzdělávání a rozvoji lidí. Tyto čtyři úrovně jsou (1) Kontext (Context), (2) Vstupy (Inputs), (3) Reakce (Reactions) a (4) Výstupy (Outcomes) a jejich počáteční písmena v angličtině dala také název tomuto modelu. (Sadler-Smith, 2006, s. 398)

Třetí úroveň odpovídá svým obsahem i názvem první úrovni u Kirkpatricka. Čtvrtá úroveň výstupů byla autory dále rozdělena na okamžité výstupy (naučení nových znalostí, dovedností, či převzetí postojů – zkráceně učení), střednědobé výstupy (oblast pracovního chování) a konečné výstupy (efekt změn u jedince na celou organizaci). (Sadler-Smith, 2006, s. 399) Můžeme vidět, že tato úroveň přesně odpovídá úrovním 2, 3 a 4 v Kirkpatrickově modelu. Rozdíl je tedy v úrovních Kontextu a Vstupů, se kterými Kirkpatrick neoperoval.

Kontext zkoumá faktory a podmínky, které ovlivňují vzdělávání, obhajitelnost aktivit, definování cílů, logiku cílů atd. Jde o získávání informací, které pomáhají rozhodovat, zda a případně jak může konkrétní vzdělávací aktivita pomoci. Dá se tedy říci, že jde o proces podobný analýze potřeb. Kontext se může dynamicky měnit také v průběhu programu, jde tedy o kontinuální proces monitorování a přehodnocování priorit. Úroveň vstupů má za úkol zjišťovat informace, týkající se vzdělávacího designu, neboli zvolených metod, postupů, lektorů, organizačních postupů apod. Identifikuje proměnné prvky, které povedou k naplnění zvolených cílů. Zkráceně jde o všechny zdroje, které se během vzdělávacího procesu dají použít a volbu těch nejvhodnějších z nich. (Sadler-Smith, 2006, s. 399)

Z odstavců výše vyplývá, že CIRO model aplikuje evaluační postupy před samotnou vzdělávací aktivitou i po ní a bere v potaz všechny proměnné, které mohou během procesu působit (úroveň kontextu). I v tomto případě jde o dále rozpracovaný Kirkpatrickův model, ne o zcela nový náhled na obor evaluace.

### 3.6 CIPP model

Šestým modelem, který si představíme, je práce Daniela L. Stufflebeama, kterou představil v roce 1969 a později několikrát aktualizoval. CIPP je akronym zkoumaných evaluačních kategorií, konkrétně jde o Kontext (Context), Vstupy (Inputs), Proces (Process) a Produkt (Product). (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 327) Z názvů představených kategorií můžeme už nyní odvodit, že jde opět o derivát z původní Kirkpatrickovy taxonomie, který z velké části navazuje na CIRO model, představený v předchozí kapitole. *Původně model vznikl právě v reakci na široce rozšířené „tradiční“ Kirkpatrickovy postupy, ve kterých ale Stufflebeam viděl určité limity a nepřesnosti* (kurzívou Zhang, Zeller, 2011, s. 61) Tento model je nastaven tak, aby umožňoval a pomáhal systematicky zkoumat sociální a vzdělávací projekty, které neexistují samostatně, ale jsou součástí dynamického a ovlivňujícího prostředí vnějšího světa. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 351) Hlavním zaměřením CIPP modelu jsou výsledky, které pomáhají lidem všech zainteresovaných stran (dále v práci také jako stakeholderům<sup>2</sup>) klást relevantní otázky a provádět informovaná rozhodnutí na začátku, v průběhu i po skončení daného programu vedoucí k budoucímu použití či úpravě zkoumané entity (oblast formativní evaluace). Méně důrazu je kladeno na současný stav výkonu, ale přesto lze výsledky použít pouze sumativně. (Zhang, Zeller, 2011, s. 59)

---

<sup>2</sup> Pojem stakeholder je považován za odborný terminus technicus a nemá v českém jazyce odpovídající české synonymum, nejčastěji je tedy překládán opisem (zainteresované strany, zájmové skupiny), případně je používán ve své původní, anglické podobě.

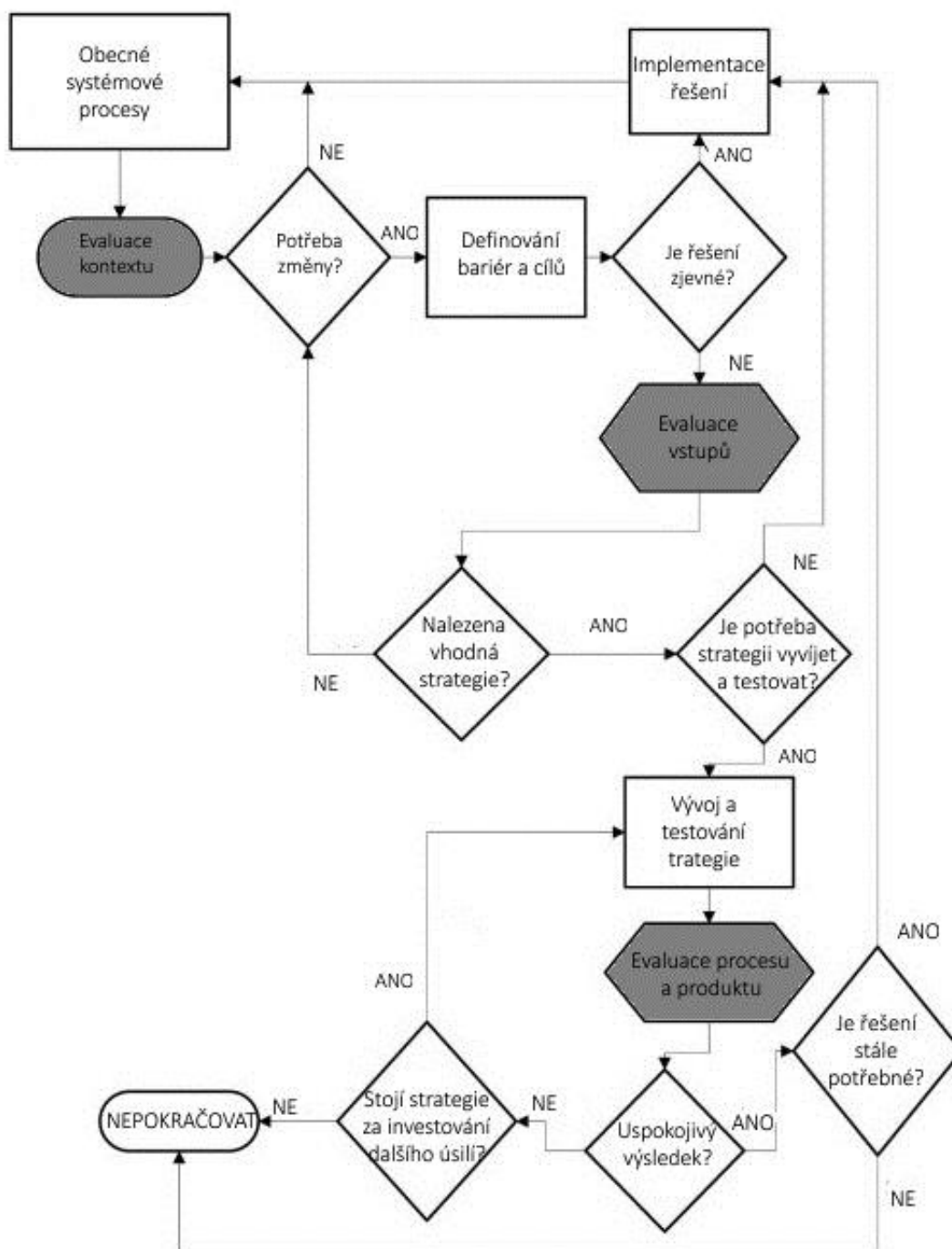
Evaluace kontextu je v pojetí Stufflebeama téměř totožná jako stejná fáze v modelu CIRO. Jde tedy o analýzu potřeb, určování cílů a posuzování jejich vhodnosti, zvolení cílové populace, identifikaci příležitostí a kontextů vnějšího prostředí. Převzatá z CIRO modelu je také druhá oblast, evaluace vstupů, která má za cíl popsat projekt plynoucí z identifikovaných potřeb. Odpovídá na otázku: „Jak by se vše mělo udělat?“ Analyzuje procedurální design a edukační strategie, které povedou k daným výsledkům, ale také odhaluje limity a možnosti současného systému a navrhuje alternativní přístupy. Výsledkem této části evaluace by tedy měl být optimální projektový design. (Zhang, Zeller, 2011, s. 65)

Oblast evaluace procesu posuzuje implementaci projektu vzešlého z předchozího kroku. Průběžně kontroluje, zda je realizováno vše, co bylo naplánováno a zda je tento proces funkční, poskytuje tedy důležitou zpětnou vazbu evaluátorům, kteří díky ní jsou schopni navrhnout případné úpravy probíhajícího procesu. Do této fáze patří také průzkum aktivity účastníků programu a jejich identifikace s cíli programu či monitorování různých procedurálních bariér a neočekávaných defektů. V neposlední řadě je pro procesní evaluaci typické také pořizování dokumentace všech probíhajících procesů. Ta může mít formu pozorování, rozhovorů, hodnotících škál, obrazového dokumentování, focus-groups, sebereflexních sezení atd. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 341-345)

Evaluace produktu shromažďuje informace týkající se výsledků daného programu a na jejich základě interpretuje jeho hodnotu a přínos. Je tedy obsahově velmi blízko oblasti výstupů u modelu CIRO. Účelem evaluace v oblasti produktu je měřit, interpretovat a posuzovat výstupy z projektu, u vzdělávacích programů tedy např. rozsah, v jakém účastníci naplnili své vzdělávací cíle. Je velmi důležité sesbírané výsledky dále ověřovat za použití jiných metod, čímž se částečně odfiltruje chybovost měření a vliv vnějších faktorů. Pro měření výsledků se opět může použít pozorování, rozhovory, focus-groups, analýza záznamů z průběhu programu, testování, hodnotící

škály, analýza trendů při dlouhodobých výzkumech či analýza nákladů a příjmů. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 345-347)

Obrázek 3 ilustruje a shrnuje proces evaluace tak, jak je pojat modelem CIPP. Evaluace kontextu by měla být prováděna periodicky a do jisté míry „preventivně“, protože právě tento typ evaluace odhaluje vzniklé potřeby změn. Pokud potřeba změny není identifikována, není nutné postupovat v evaluaci dále. Když potřeba existuje, stanoví se bariéry a cíle této změny. Když je řešení ihned viditelné, můžeme jej ihned implementovat a další evaluace opět už není nutná. Pokud řešení neznáme, je nutné se k němu dopracovat na základě zvolené strategie vycházející z evaluace vstupů. Strategie se opět buď rovnou implementuje, nebo pokud je to nutné, se dále rozpracovává a testuje pomocí procesní a následně produktové evaluace. Když jsou výsledky těchto oblastí evaluace příznivé, je relevantní zjistit, zda je hledané řešení stále aktuální a pokud ne, je na místě, přestože do evaluačního projektu bylo již pravděpodobně investováno větší množství zdrojů, v implementaci původní strategie nepokračovat. Stejně je tomu v případě, kdy zjistíme, že přínos nové strategie by byl menší, než úsilí věnované samotné evaluaci. Můžeme vidět, že jednotlivé oblasti evaluace v modelu CIPP (tedy kontext, vstupy, proces a produkty) nejsou pevně svázány daným pořadím, jednotlivé fáze nejsou v přímé kauzální souvislosti a nemusí být vždy realizovány všechny najednou, což představuje zásadní odklon od teorie Kirkpatricka či Hamblina. Liší se také v návaznosti poznatků, získaných z jednotlivých oblastí evaluace. Stufflebeam (2000, s. 282) tvrdí, že informace získané v jednotlivých fázích se podstatně liší a nelze předpokládat jejich vzájemnou provázanost.



**Obrázek 3.** Proces evaluace dle Stufflebeama (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 348; přeložil a upravil Jakub Riemer)

Podle autorů modelu je možné CIPP použít jak při evaluaci vzdělávacích programů, tak také při evaluaci projektů, lidí, produktů či celých organizací a poskytuje formativní i sumativní výsledky. Jde tedy o poměrně univerzální evaluační



rámec. Během své existence se model dočkal mnohého praktického uplatnění, hlavně na území USA a Austrálie. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 325) Od konce 60. let, kdy tento model vznikl, byl mnohokrát otestován v praxi a jeho funkčnost v různých kontextech potvrdily také rigorózní výzkumy. (např. Zhang, Zeller, 2011; další příklady uvádí Boulmettis, 2011) Oproti dříve představeným modelům se CIPP model odlišuje velkým zaměřením na budoucí rozhodování a také důrazem na spolupráci účastníků na dalším vývoji programů, díky jejich zpětné vazbě ve všech čtyřech oblastech tohoto evaluačního rámce. Účastníkům se evaluátor postupně ptá: Co potřebujete? (úroveň kontextu); Jak vašich cílů dosáhneme? (úroveň vstupů); Děje se to, co potřebujete? (úroveň procesu); Bylo to, co se dělo, úspěšné? (úroveň produktu). Zároveň také realizátor evaluace tyto odpovědi analyzuje a navrhuje optimální další postup, na což dřívější modely nekladly důraz.

### 3.7 Scrivenův přístup k evaluaci

Michael Scriven byl silným kritikem evaluačních přístupů, které stavěly na dosahování cílů, které byly předem určeny realizátory a nereflektovaly skutečné potřeby účastníků a na této kritice postavil, jako protipól, svůj vlastní přístup k evaluaci. Svůj odklon od cílů zdůvodňoval tím, že cíle určuje často pouze jeden, nebo několik málo lidí a potenciálně tak hrozí, že budou nemorální, nerealistické, nereprezentativní, tendenční, nebo příliš úzké k tomu, aby obsáhly všechny důležité vedlejší efekty. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 370) Vytvořil tedy souhrn metod a postupů, které nazval bezcílová evaluace orientovaná na spotřebitele. Spíše než o klasický evaluační model jde o transdisciplinární rámec, který zahrnuje intelektuální i praktické snahy a který je možné aplikovat na širokou škálu entit. (Alkin, 2013, s. 156-170) Scriven zastával názor, že evaluace nemůže být evaluací bez hodnocení (valuing) a úkolem evaluace je posuzovat zkoumaný objekt z více (pokud možno ze všech relevantních) hledisek. (Carden, Alkin, 2012, s. 104) Evaluátor by tedy měl hledat a popisovat skutečně projevující se efekty týkající

se identifikovaných potřeb spíše než očekávané, či předem určené efekty, jakékoliv předpoklady utvořené před začátkem evaluace by měly být potlačeny. Scriven dokonce doporučuje, že osoba evaluátora by měla být v co nejmenším kontaktu se zákazníkem, aby se vyhnula jakémukoliv ovlivnění ze strany zadavatele. (Boulmetis, 2011, s. 104) Na osobu, která evaluaci realizuje, jsou tím vyvíjeny velké nároky a aby takto provedená evaluace byla úspěšná, je nezbytné, aby evaluátor byl vysoce důvěryhodný a kompetentní odborník s dostatečnými mentálními zdroji, nutnými k provedení všezahrnujícího hodnocení. (Hogan, 2007, s. 11)

Můžeme říci, že ve Scrivenově přístupu jde o kvalitativní šetření, které se snaží obsáhnout celou šíři možných proměnných působících na účastníka při účasti na programu, které se teprve poté kategorizují a vyhodnocují. Použité metody nejsou nijak omezeny ani doporučovány. Tento přístup nepatří mezi evaluační postupy rozšířené v podnikové praxi. Důvodem může být, že neobsahuje konkrétní nástroje pro měření užitečnosti a návratnosti investic a většina výsledků je nekvantifikovatelné podstaty. Může být ale užitečná pro poskytnutí informační základny, ze které potom evaluátor čerpá při aplikování některého z ucelených evaluačních modelů. V principu by tento naznačený postup kopíroval postup v sociálních výzkumech obecně, tedy kvalitativní šetření, při kterém se vytváří hypotézy, následně ověřené v kvantitativním šetření. Výhodou tohoto evaluačního rámce je také nevelká finanční náročnost.

### 3.8 Fitzensův model

V roce 1994 byl Johnem Fitzensem představen evaluační rámec TVS, což je zkratka anglického Training Valuation System – tedy systém hodnocení vzdělávání. Jde o čtyři po sobě jdoucí kroky, které dohromady tvoří celistvý evaluační projekt. Tyto čtyři kroky jsou nazvány Situace, Intervence, Dopad a Hodnota. Evaluace situace spočívá ve sběru předtréninkových dat, pomocí nichž se určí požadované

výsledky vzdělávacího programu. Jde tedy o zevrubnou analýzu vstupních hodnot, se kterými poté bude na kurzu pracováno. Intervence představuje diagnózu konkrétních dílčích problémů a tvorbu designu celé vzdělávací aktivity. Posuzuje také smysluplnost a obhajitelnost zvolené aktivity. Evaluace dopadu porovnává změny mezi předtréninkovými a potréningovými daty, zkoumá proměnné, které mají vliv na výkon jedince. Posledním krokem je analýza hodnoty. Ta se pokouší určit peněžní či jinou hodnotu změn, které proběhly v přímé souvislosti s absolvováním daného programu. Tyto změny se mohou týkat kvality, produktivity, služeb, prodejů atd. (Zinovieff, 2008, s. 20)

### 3.9 Shrnutí představených evaluačních modelů

V této kapitole se pokusíme přehledně shrnout poznatky, vyplývající ze studia osmi dříve představených evaluačních modelů. To následně poslouží jako informační báze pro transformaci těchto modelů specificky pro použití v outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivitách.

Základem většiny používaných modelů je původní Kirkpatrickův přístup k evaluaci, který je obohacován o další prvky, případně modifikován obsahově či terminologicky. Jedinou výjimkou je Scrivenův přístup, který taxonomické pojetí evaluace odmítá. Následováním všech kroků a shromažďováním všech získaných výsledků, nezávisle na zvoleném modelu, by mělo umožňovat komplexní poznání evaluované entity. Na obrázku 4 jsou ilustrovány jednotlivé komponenty evaluace v oblasti vzdělávání tak, jak je pojmají popsání modely. Tabulka byla mimo jiné rozdělena na evaluaci, která probíhá před začátkem samotné vzdělávací aktivity, na evaluaci během a na konci aktivity a na evaluaci aplikovanou po skončení vzdělávání. Před začátkem aktivity jsou evaluovány oblasti kontextu a vstupů, během a na konci aktivity reakce a učení a po skončení aktivity jsou evaluovány změny v chování, výsledky na úrovni organizace, finální hodnota a návratnost investic.

X	1. fáze: Před začátkem vzdělávací aktivity			2. fáze: Během a na konci vzdělávací aktivity			3. fáze: Po skončení vzdělávací aktivity			
<b>Kirkpatrick</b>				Reakce	Učení		Chování		Výsledky	
<b>Hamblin</b>				Reakce	Učení		Chování	Organizační výsledky	Konečná hodnota	
<b>Phillips</b>				Reakce	Očekávaný užitek	Učení	Chování	Organizační výsledky	ROI	
<b>Holton</b>	Motivace účastníků	Schopnosti účastníků	Učební prostředí	Učení			Individuální výkon		Organizační výsledky	
<b>CIRO</b>	Kontext		Vstupy	Reakce	Okamžité výstupy		Střednědobé výstupy		Konečné výstupy	
<b>CIPP</b>	Kontext		Vstupy	Proces	Produkt		Produkt			
<b>Scriven</b>	Kvalitativní dynamická evaluace									
<b>Fitzens</b>	Situace	Intervence		Dopad			Dopad		Hodnota	
<b>Shrnutí</b>	<b>Kontext</b>	<b>Vstupy</b>		<b>Afektivní reakce</b>	<b>Očekávaný užitek</b>	<b>Změny ve vědomostech, dovednostech a postojích</b>	<b>Změny v chování</b>	<b>Organizační výsledky</b>	<b>Konečná hodnota</b>	<b>ROI</b>

**Obrázek 4.** Shrnutí představených evaluačních modelů

Shrnutím osmi modelů z předchozí kapitoly jsme shrnuli evaluaci **ve fázi předcházející samotné vzdělávací aktivitě** do dvou oblastí, kontextu a vstupů. Tyto pojmy se vyskytují v modelech CIRO a CIPP. Evaluační model Holtona sem řadí monitorování tří jiných oblastí, a to motivace účastníků, jejich schopností a učebního prostředí, jejich obsahové pojetí ale odpovídá náplni oblasti vstupů z modelů CIRO a CIPP, nebudou už tedy zmiňované zvlášť. Oblast evaluace situace ve Fitzensově modelu je pouze rozdílným pojmenováním kontextu a do stejné kategorie je možné zařadit i oblast intervence, která je v pojetí kontextu z modelů CIRO a CIPP zahrnuta. Kirkpatrickův, Phillipsův ani Hamblinův model tuto fázi nijak nereflektují. Tato 1. fáze

evaluace je velmi úzce propojena s přípravnou fází vzdělávacích a rozvojových aktivit a předchází samotné implementaci těchto aktivit. Evaluována je tedy výchozí pozice (či počáteční stav věcí), na jejímž základě jsou poté určeny vzdělávací cíle a celkové směřování programu či organizační a metodické postupy pro celý evaluační projekt.

2. fáze se věnuje evaluaci **během a na konci vzdělávání**. Tu jsme rozdělili na tři podoblasti a to na evaluaci reakcí, očekávaného užitku a změnách v úrovni vědomostí, dovedností a postojů (souhrnně tedy učení). Oblast reakcí se objevuje u většiny ze zkoumaných modelů, což posiluje přesvědčení, že jde o podstatnou součást evaluace. Zatímco Kirkpatrick (2006) považuje pozitivní reakce za klíčovou prerekvizitu pro úspěch v dalších fázích evaluace, tedy, že pokud účastníci reagují negativně na proběhlou aktivitu, nebudou s největší pravděpodobností motivováni k učení, ostatní autoři přímou kauzalitu nepředpokládají a pozitivní reakce posuzují pouze jako jakýsi katalyzátor nebo vstupní bránu úspěchů v učícím procesu. Phillips (2003) právě z tohoto důvodu, aby překonal kontroverzní předpoklad korelace mezi reakcemi a učením, dále přidal podúroveň očekávaného užitku. Ten také ovlivňuje motivaci účastníků k dalšímu učení, ale na rozdíl od prve zmíněných reakcí je determinován racionální složkou účastníkovy osobnosti, definuje totiž výši uvědomělé relevance edukačního obsahu pro práci konkrétního účastníka. Je také zjevné, že úspěch učebního procesu nezávisí pouze na vztahu mezi afektivními reakcemi a očekávaným užitekem plynoucím pro jedince z tohoto procesu, ale také na struktuře a aktuálním stavu jedincového motivačního žebříčku. Bělohávek (1996, s. 64) například upozorňuje, že pokud nemá člověk nasycené sociální potřeby, bude upřednostňovat tyto, před osobním růstem. V důsledku by to poté mohlo znamenat, že přestože obsah a forma vzdělávání jsou kvalitní a pro účastníky relevantní, nenaplní se určené vzdělávací cíle, ale bude saturována pouze dimenze osobních vztahů účastníků. Konkrétní motivy jednotlivých studentů jsou ale pokryty v oblasti evaluace, kterou jsme nazvali vstupy, i tato proměnná by tedy byla v našem

souhrnném modelu zkoumána. Obecně můžeme říci, s přihlédnutím k předpokladu, že existuje nějaká vazba mezi výsledky v jednotlivých oblastech evaluace, že reakce ovlivňují, nakolik efektivně se dané vstupy v daném kontextu přemění na změny znalostí, dovedností a postojů, což povede k dalším změnám (v jedincově chování a případně ve výsledcích celé organizace).

Do oblasti evaluace během nebo na konci vzdělávací aktivity patří také evaluace učení. Učení jako oblast evaluace je definováno ve všech představených modelech. Pouze Stufflebeam (2007) výsledky učení zařadil do širší kategorie produktů, spolu se všemi dalšími výstupy, které daná aktivita přinesla a které budou diskutovány dále, podle velmi podobného klíče je i v modelu training valuation system zařazeno učení do širší kategorie dopadů. Učení může probíhat s třemi různými obecnými cíli. Tyto cíle jsou osvojení znalostí (kognitivní oblast cílů), osvojení dovedností (psychomotorická oblast cílů), nebo úprava postojů (afektivní oblast cílů). Evaluace učení hodnotí, zda a do jaké míry se účastníci během vzdělávání naučili to, co bylo zamýšleno, případně co navíc. Může však mít také podobu formativní, kdy je prováděna už v průběhu aktivity a má zajistit žádoucí průběh a správné směřování aktivity ke svým vytyčeným cílům. Pokud by evaluátor detekoval nějaký problém, je možné proces upravit tak, aby pokračoval žádoucím směrem.

Třetí a poslední fází evaluačního procesu je **evaluace po skončení vzdělávací aktivity**. V ní rozlišujeme evaluaci změn v pracovním chování, organizačních výsledků, konečné hodnoty a návratnosti investic.

Oblast evaluace chování účastníka představuje spojku mezi individualitou jedince a organizací. Na rozdíl od vztahu mezi reakcemi a učením je korelace mezi naučeným novým obsahem a změnou v pracovním chování zcela zjevná. Chování se nebude měnit, pokud k tomu není důvod, tzn., pokud účastník nezískal nějaké nové poznatky. Zároveň, když bude ověřen úspěšný transfer schopností, dovedností či postojů,

je to jeden z předpokladů pro změnu v pracovním chování. Jde o první z fází evaluace, která musí být pojímána jako dlouhodobá, aby vykazovala reliabilní výsledky. Jak již bylo zmíněno, mezi vzdělávací aktivitou a měřením změn v chování musí uplynout určitá doba, během které bude mít účastník možnost zařadit a adaptovat nové poznatky do svých obvyklých vzorců chování. Tato změna tedy probíhá postupně, nejde o jednorázový proces. Změny v chování jsou opět evaluovány ve všech analyzovaných modelech, pouze se v některých případech liší použitá terminologie (CIPP – produkt, CIRO – střednědobé výstupy, Fitzens – dopad). Holton použil pojmenování této kategorie individuální výkon. Jde o termín užšího významu, použito bude pojmenování chování, protože výkon nemusí být jedinou kvalitativní změnou v chování jedince, který absolvoval vzdělávací program a byli bychom při zkoumání ochuzeni o jiné změny chování (týkající se např. postojů, nebo interpersonálních vztahů).

Další úroveň v souhrnném evaluačním modelu, který vyplývá z dříve představených taxonomií, je oblast evaluace organizačních výsledků. Zde je již evaluační soustředění přesunuto od jedince k souhrnným výsledkům, které produkuje celá účastnická skupina. Tato úroveň evaluace zkoumá, zda jsou změny v chování, způsobené absolvováním daného kurzu, pro organizaci efektivní a žádoucí. Zpětná vazba z evaluace organizačních výsledků pomáhá zjistit, zda evaluovaný program vedl k naplnění cílů, které si organizace určila a které konkrétní benefity tato organizace získala tím, že vyslala účastníky vzdělávat se. Pokud určené cíle naplněny nebyly, měla by evaluace pomoci určit, kde se stala chyba.

Někteří autoři ve svých modelech pojímají organizační výsledky jako součást širších kategorií (např. Kirkpatrick je zahrnul do úrovně obecných výsledků, Fitzens je pojmenoval jako dopad, CIPP model zase definuje kategorii produktů), v kontextu prezentovaných poznatků se ale zdá vhodnější konkrétnější rozdělení, které pomáhá lépe ilustrovat jednotlivá témata, která tato fáze evaluace zkoumá. V tomto případě

budou použity ještě další dvě podkategorie, konečná hodnota (dle Hamblina, 1974) a návratnost investic (dle Phillipse, 2003). Konečnou hodnotu je vhodné vyčlenit, protože některé výsledky a výstupy plynoucí z absolvovaného programu se nemusí týkat výsledků organizace a přesto mohou být zásadní a žádoucí. Může jít např. o altruistické „vyšší dobro“, či obecněji o všechny benefity přesahující hranice dané organizace. V korporátní sféře obvykle není na tento typ výsledků kladen zvláštní důraz, přesto se může vyskytovat, a proto by měl být uveden odděleně od organizačních výsledků. Návratnost investic (ROI) zase vyjadřuje čistě peněžní vyjádření úspěšnosti kurzu, pracuje tedy s veličinami a jednotkami, které na žádném jiném místě evaluačního procesu nejsou využívány a které se nijak netýkají didaktických faktorů, pro přesnější volbu evaluačních metod a možnost nastavit evaluační proces co nejefektivněji je tedy užitečné tuto kategorii také vyčlenit od dalších výsledků.

Dosud nebyl v tomto shrnutí vůbec zmiňován Scrivenův přístup k evaluaci. Ten se ostatním taxonomiím vymyká, protože nerozlišuje jednotlivé oblasti či fáze evaluačního projektu a jak bylo zmíněno, z tohoto důvodu je velmi náročný na osobu evaluátora a je méně oblíbený při praktickém použití. Do shrnující taxonomie tedy není zakomponován, ale jeho výhody a zásady bychom neměli z našeho přehledu zcela vyloučit. Pokud bychom chtěli ošetřit všechny aspekty, které může evaluace pokrýt, skutečně pečlivě, bylo by možné kvalitativní bezcílovou evaluaci tak, jak ji pojal Scriven, aplikovat zároveň s představeným taxonomickým modelem. Její výsledky by mohly fungovat jako druhý, nezávislý zdroj dat pro vyhodnocování evaluace a případně odhalovat minoritní vlivy či efekty, které by neodhalila žádná z oblastí evaluace taxonomického modelu. Zastánci taxonomických přístupů by mohli namítat, že jde o redundantní náklady, ale pokud uznáme možnost, že Scrivenův koncept může být funkční a že žádná taxonomie nemůže obsáhnout celou šíři reality, potom by šlo o vhodný kontrolní mechanismus, který zároveň řeší případné



nedostatky v představeném modelu. Při případné aplikaci by tedy záleželo pouze na přiděleném rozpočtu a bylo by možné operativně se rozhodnout, zda tuto část evaluace realizovat či ne.

Popsaný model, ilustrovaný shrnutím na obrázku 4, představuje průsečík osmi analyzovaných přístupů k evaluaci vzdělávacích aktivit. Všechny tyto modely byly prakticky využity a více či méně vědecky zkoumány, předpokládá se u nich tedy alespoň principiální funkčnost. Shrnující model, který je zde prezentován, měl za cíl terminologicky sjednotit tyto taxonomie a překlenout jejich případné nedostatky či obsahové mezery. V kontextu prostudovaných zdrojů jde tedy o obsahově vyčerpávající model, který ale byl dosud představen v největší míře pouze na teoretické bázi bez konkrétních možností aplikace. V následující kapitole bude proto dále rozebrán aktuální stav a možnosti aplikace evaluace vzdělávacích aktivit v organizacích a konkrétní postupy, nutné pro úspěšnou implementaci evaluačního projektu.

## 4 EVALUACE APLIKOVANÁ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACÍCH

Autor práce ve světle představených informací věří, že evaluace je základní a nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Evaluace je užitečným nástrojem, který může pomoci zajistit, že vzdělávání skutečně přinese organizaci i lidem v ní to, co od něj očekávají. Organizace nemohou stavět na svých předchozích zkušenostech, pokud se z těchto předchozích selhání a úspěchů nemají možnost poučit. „Evaluace vyúsťuje do řízení, tj. rozhodování, zda mělo dané vzdělávání smysl (...), či nikoliv, a co zlepšit, aby bylo (...) efektivnější. (Armstrong, 2007, s. 507-508) Evaluace pomáhá identifikovat nepotřebné, nebo nefunkční vzdělávací aktivity, čímž uvolňuje prostředky k jejich alokaci na místa, kde je jich skutečně třeba (Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, 2002). Důležitost evaluace jako kritické fáze samotného vzdělávání je všeobecně uznávaná, ale často jde také o fázi nejvíce zanedbávanou (Phillips, 1996, s. 11-13) Nemnoho organizací přesně ví, co vlastně dostává výměnou za své peníze investované do vzdělávání zaměstnanců. Stejně úsilí v kontrole kvality, jako se věnuje marketingu, produkci či IT systémům by se mělo věnovat také tréninkovým aktivitám. Bez této kontroly jde často pouze o tipování odpovědí na otázku, co je úspěšné. (Bell, Kerr, 2003, s. 73) Realizovat evaluační projekt, který by měl za cíl komplexně zhodnotit a vylepšit všechny komponenty vzdělávacího procesu a který by postihoval celou „vzdělávací realitu“, je však nesmírně složitý úkol. Důvodem může být celá škála překážek, od výše rozpočtu a náročnosti na další zdroje, přes fakt, že každá podoblast evaluace si žádá zcela jiné metody a jiný přístup, čímž se každá úroveň evaluace stává samostatným výzkumným projektem, až po skutečnost, že každá skupina stakeholderů klade důraz na jiné výstupy, takže určení úspěchu či neúspěchu aktivity silně záleží na tom, skrze jaké prisma na výsledky pohlížíme. *Neexistuje „učebnicový“ přístup k evaluaci. Správně evaluovat znamená analyzovat účel tréninkové aktivity, účel samotné evaluace, cílové publikum výsledků evaluace, místo, čas a časový*

*horizont, kdy je nejvhodnější měření pro evaluaci realizovat a až následně přemýšlet o zvoleném evaluačním rámci.* (kurzívou Nickols, 2003) Hamblin (1974, s. 12) zase tvrdí, že správné použití evaluace je takové, které nejlépe funguje v kombinaci s evaluovanou aktivitou, evaluační procesy by tedy měly být „ušity na míru“ danému programu. Eseryel (2002) ještě dodává, že na evaluaci by mělo být nahlíženo jako na proces spolupráce mezi evaluátory, manažery, lektory a dalšími zodpovědnými lidmi.

Z výše zmíněného vyplývá, že není možné navrhnout (nebo se to alespoň dosud nikomu nepodařilo) jediný evaluační proces, který by dokázal pokrýt a vyřešit všechny neočekávané eventuality a byl by použitelný pro všechny účely evaluačních projektů. Přesto je možné držet se obecných zásad, které úspěšné implementaci evaluace vzdělávání alespoň napomáhají a ty budou představeny v této kapitole.

## 4.1 Proces evaluace vzdělávacích aktivit

Pokud je rozhodnuto, že bude v rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců probíhat také evaluace, je nutné ji procesně zajistit tak, aby se ve vhodnou dobu aplikovaly správné postupy. Evaluace navržená tak, aby plnila svůj účel, musí být pečlivě plánována od začátku, už od fáze plánování samotné vzdělávací aktivity. Evaluace je totiž kritickým komponentem efektivního vzdělávání. Pokud organizace od účastníků vzdělávání očekává zlepšení či změnu chování, musí si být také jista, že jim to, nastavením vzdělávacích aktivit a jejich okolím, umožňuje. „Stanovování cílů a metod měření výsledků je, nebo by mělo být, podstatnou součástí fáze plánování jakéhokoliv programu vzdělávání a rozvoje.“ (Armstrong, 2007, s. 507-508)

Klíčovým úkolem fáze plánování evaluace je, mimo jiné, určení základních otázek, na které se evaluace bude ptát<sup>3</sup>, základních informací, které chce získat a v neposlední řadě také indikátorů, které určí, zda požadované úrovně bylo dosaženo (Smith, 2006, s. 45) I pouhé určení samotných těchto indikátorů může být ale velmi obtížné. „Kvalitativní charakteristiky získané vzděláváním jsou obvykle obtížně kvantifikovatelné a jejich úroveň nebo velikost změny lze definovat jen nepřímo, mnohdy dosti spekulativními způsoby.“ (Koubek, 2009, str. 274) Kvůli těmto potížím s měřením špatně kvantifikovatelných výsledků někdy hodnotitelé využívají tzv. zástupných indikátorů. Zástupné indikátory jsou ty, které přímo nevyplývají z cílů hodnocené vzdělávací aktivity, ale jsou jejich průvodními jevy. Můžeme sem například řadit hodnoty neformálního pracovního prostředí, míru iniciativy v práci, pracovní spokojenost, pocity účastníků atd. (Bartoňková, 2007, s. 163) Potenciál změny, který v sobě evaluace nese, zůstává stále často nevyužit a i deskriptivní část evaluace, která bývá nejčastěji akcentována, nebývá vyčerpávající. Jedním z nejčastějších důvodů je právě nepřesné a nejednoznačné určení indikátorů změny. Existuje velké množství více či méně úspěšných evaluačních modelů, ale indikátory změny, které jsou metodologicky jedním z nejdůležitějších prvků celého vyhodnocování evaluace, jsou definovány pouze sporadicky. (Topno, 2012, s. 22) Také samotné dopady vzdělávání je velmi obtížné posuzovat, protože nelze zcela izolovat vliv vzdělávací aktivity od vlivů jiných působících procesů. (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 110)

Další možnou překážkou je fakt, že účel evaluace se liší pro jednotlivé stakeholdery. Je rozdílný pro lektora, manažera účastníků, pro vrcholový management organizace a je velmi rozdílný pro samotné účastníky. Lektor bude

---

<sup>3</sup> Důležitost klást správné a relevantní otázky získává na důležitosti s rostoucí velikostí evaluačního projektu. Jak upozorňuje Lawson (2006, s. 257), každá otázka by měla být zařazena do kontextu se sledovanými cíli. Je zbytečné se ptát na něco, co není možné změnit, nebo o čem víme, že nebudeme dále analyzovat, takové „odpadní“ otázky pouze zvyšují kapacitní nároky na zdroje používané při evaluaci.

usilovat o dobré reference od účastníků, manažer bude chtít evaluovat zejména přínos vzdělávání pro pracovní chování účastníků, vrcholový management budou zajímat zejména náklady a jejich návratnost v budoucnu atd. Tuto tezi potvrzuje i Boulmettis (2011, s. 10), pokud účel evaluace určí pouze vrcholový management, bez přispění dalších skupin stakeholderů, nezřídka je posuzován pouze dopad vzdělávání na celou organizaci. To, zda byli účastníci spokojeni a jaké vznikly při vzdělávání vedlejší pozitivní efekty, je většinou považováno za irelevantní. Tento rozpor by měl být reflektován už při návrhu architektury evaluace a následně buď prezentovat výsledky relevantní pro každou skupinu zvlášť, nebo určit, pro koho jsou výsledky evaluace určeny.

Hlavní obecnou zásadou pro určení účelu evaluace by měl být fakt, že jejím smyslem nesmí být dokazování, ale zlepšování. (Stufflebeam, Shinkfield, 2007, s. 331) Sadler-Smith (1999, s. 337) na základě analýzy odborných pramenů shrnul nejčastější účely evaluace vzdělávání: zjištění, zda je aktivita zaměřena na důležité organizační problémy; zda aktivita probíhá, jak má a zda plní své cíle; zda jsou používány nejvhodnější metody a vhodný design; rozhodnutí, zda se aktivity účastní vhodní účastníci, pro které je největším přínosem; zajištění marketingu pro budoucí opakování programu; získání zpětné vazby pro lektory; získání poznatků k výzkumu a získání dat pro politické působení. Prokopenko a Kubr (1996, s. 186) ještě jako další častý účel evaluace uvádějí porovnání nákladů a užitku.

Daniel L. Stufflebeam (2000, s. 313) na základě svých zkušeností, které získal jako externí evaluátor pro různé americké společnosti, sepsal seznam i dalších proměnných faktorů evaluace (metodologických, technických, logistických i informačních), které je nutné před začátkem aplikace evaluačního projektu vyřešit či rozhodnout, dohromady totiž tvoří tzv. evaluační design. Všechny níže zmíněné faktory je podle Stufflebeama vhodné zahrnout do případné smlouvy mezi

klientem a evaluátorem. Tyto faktory rozdělil do několika kategorií, jak můžeme vidět na obrázku 5.

<b>Kontrolní seznam pro aplikaci evaluace</b>	
<b>Základní úvahy</b>	Objekty, účel, klient, evaluátoři, hodnoty a kritéria
<b>Informace</b>	Požadované informace, informační zdroje
<b>Analýza</b>	Procesy analýzy informací
<b>Reporty</b>	Nejzazší datum provedení jednotlivých fází; reporty, oprávnění publikovat
<b>Bezpečnostní pojistky při reportování</b>	Anonymita, diskrétnost, práva
<b>Protokol</b>	Kontakt mezi subjekty
<b>Management evaluace</b>	Časová osa, odpovědnost
<b>Klientovy povinnosti</b>	Poskytnutí přístupů k informacím a zdrojům, související služby pro evaluátory
<b>Rozpočet evaluace</b>	Výše rozpočtu, omezení, podmínky
<b>Kontrola evaluace</b>	Smlouvy, poplatky

**Obrázek 5.** Kontrolní seznam pro aplikaci evaluace (Stufflebeam, 2000, s. 313; přeložil a upravil Jakub Riemer)

**Základní úvahy** určují výchozí směřování celého evaluačního projektu. Je zde také nutné definovat a ohraničit evaluovanou entitu, zadavatele, hodnotitele (může jít o jedince, tým lidí či organizaci) a základní hodnoty či východiska pro navrhovanou evaluaci. Další ovlivňující podmínkou je kontext evaluace. Sem patří účastníci (jejich

počet, složení, struktura, motivace ad.), obsah vzdělávacího programu (zaměřený na znalosti nebo dovednosti?), historie programu (Byl již v minulosti realizován? Byl úspěšný?), nebo forma výuky. **Informace** představují oblast, která zahrnuje identifikaci konkrétních hlavních i dílčích cílů evaluace, specifické účelové procesy a nástroje sběru dat vztahující se ke stanoveným dílčím cílům celé evaluace. Jsou zde také specifikovány zdroje, ze kterých budou čerpány veškeré potřebné informace, a jedná se také např. o odbornou literaturu, ze které evaluátor čerpá poznatky k provedení evaluace. Je také třeba rozhodnout, kteří účastníci se evaluace zúčastní (zda celý soubor nebo jenom výběr), jak budou vybráni (náhodně, samovýběrem atd.) a podle jakého klíče budou tříděni. Stufflebeam do této oblasti ovlivňujících faktorů zařadil také zajištění nezbytných oprávnění (formálních i neformálních) pro evaluátora, aby vůbec mohl projekt v daném prostředí realizovat. Evaluace by měla mít také zajištěnou a ověřenou kvalitu sbíraných dat a jejich následnou bezpečnost (to znamená, že by mělo být zabráněno přístupu k nim komukoliv, kdo k tomu nemá oprávnění). Může jít o bezpečnost ve významu fyzickém (např. uložení sesbíraných záznamových archů do trezoru) i kybernetickém (uložení elektronických dat na server se silným heslem). Další oblastí, která se podílí na kvalitní architektuře evaluací, je tzv. **analýza**. Do té patří návrh všech procesů, které se týkají matematické a statistické analýzy kvantitativních i kvalitativních informací. **Reporty** představují oblast průběžné výměny informací mezi subjekty evaluace a prezentování jejich poznatků. Zde je nutné zkonstruování časové osy, ze které bude zřetelné, kdy budou prováděny jednotlivé fáze a procesy evaluace. Dále by měl být určen formát, obsah, četnost a délka průběžně publikovaných výzkumných zpráv a také metody jejich doručení (poštou, emailem, na fyzickém nosiči osobně atd.). Důležité je také publikum těchto reportů. Mohou být určeny zadavateli, odborné veřejnosti nebo pouze ostatním evaluátorům zainteresovaným v daném projektu. Dopředu musí být také určena a všemi subjekty schválena oprávnění k šíření a publikování těchto reportů. **Bezpečnostní pojistky při reportování** zajišťují,

že během publikace průběžných zpráv nebude nikomu konkrétnímu ublíženo, vše bude provedeno dle zásad výzkumné etiky a také dle všeobecných morálních zásad. Patří sem zajištění anonymity respondentů a obecné diskrétnosti při nakládání s daty. Někdy může být také vyžadováno schválení výzkumné zprávy před dalším nakládáním s ní (např. schválení managementem organizace před publikováním zprávy v odborném časopise) či diskuze nad závěrečnou zprávou (vysvětlení interpretovaných výsledků, objasnění a doporučení dalšího postupu, možnost vyjádřit protinázor atd.). Také práva na zveřejnění a editaci všech dokumentů či zpráv by měla být jasně definována ještě před začátkem projektu. Oblast **protokolu** zajišťuje funkční komunikaci a předávání informací během celé realizace projektu. Měly by být určeny kontaktní osoby stran všech subjektů, pravidla pro vzájemný kontakt mezi nimi, způsob vzájemné komunikace, případní zástupci těchto kontaktních osob a také vzájemná asistence v případě potřeby. **Management evaluace** pomáhá kontrolovat dodržování termínů na straně klienta i na straně evaluátora. Konkrétně také specifikuje odpovědnost za jednotlivé procesy při evaluaci. Ošetření **klientových povinností** zajistí, že bude mít evaluátor garantován přístup k potřebným informacím a souvisejícím službám. Do nich patří pomocná pracovní síla, zajištění prostor, vybavení, materiálu, dopravy ad. **Rozpočet evaluace** zjevně řeší finanční stránku projektu. Kromě jeho výše se také zabírá platebními podmínkami, omezeními a limity jednotlivých složek rozpočtu, určením výše limitů pro neočekávané a nepřímé náklady, finančními smlouvami či daty splatnosti. Poslední oblastí, které je nutné se při návrhu designu evaluace věnovat, je **kontrola**. Sem patří sepsání písemných smluv, dohodnutí storno poplatků obou stran, poplatků za průběžné reporty dle jejich četnosti a obsahu, poplatků za změny v evaluačním designu v průběhu evaluace, nebo poplatků za změny vynucené klientem, které znamenají postup v rozporu s profesionálními či etickými standardy evaluátora. (Stufflebeam, 2000, s. 313)



Stufflebeam zdůrazňuje, že je velmi žádoucí, aby co nejvíce z výše doporučených faktorů bylo při návrhu evaluace skutečně zohledněno a ukotveno v dohodě s klientem, stejně jako je nezbytné užití všech dostupných profesionálních a etických standardů. Ani maximálně profesionální přístup, smluvní ošetření a implementace „bezpečnostních pojistek“ nemusí zajistit úplnou imunitu projektu proti případným problémům, většinu z nich však můžeme tímto způsobem vyloučit, či se na ně alespoň připravit. (Stufflebeam, 2000, s. 310-312) Jak je zjevné z předchozích odstavců, už ve fázi plánování může být evaluační projekt špatnými rozhodnutími odsouzen k neúspěchu. McEvoy a Buller (2003, s. 39) ve svém článku na toto téma poznamenávají, že o evaluaci je jednoduché psát, ale není jednoduché ji provést.

Na pomezí fází plánování a implementace evaluace je rozhodnutí, jak bude probíhat výběr respondentů evaluace. Byl například zkoumán rozdíl mezi výsledky evaluací, do kterých byli vybráni respondenti na základě dobrovolnosti, reprezentativním výběrem a těch, kterých se účastnil celý základní soubor povinně. Prezentované výsledky dokazují, že dobrovolná účast na evaluaci může vést k odchylkám ve výsledcích. (Bellio, Gori, 2003, s. 905) To může být způsobeno faktem, že větší potřebu vyjádřit svůj názor mají spíše méně spokojení účastníci, kteří požadují nějakou změnu a pokud je účastník spokojený, nepotřebuje bojovat za stávající stav a vyjadřovat se k němu.

Ve druhé fázi evaluačního procesu, tedy samotné implementaci evaluace, jde zejména o aplikaci evaluačního designu, vytvořeného během fáze plánování a také v této fázi je zásadní uvědomit si možná rizika a pokud možno se jim vyvarovat. Sběr dat a výsledky evaluace mohou být, stejně jako jakákoliv jiná vědecká interakce s lidmi, ovlivněny tzv. Hawthornským efektem. *Hawthornský efekt spočívá v možné deviaci od obvyklého chování zkoumaného jedince, pokud tento jedinec ví, že je zkoumán* (kurzívou Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 89). Může tedy například

vyvíjet více snahy o dobré výsledky, protože je potěšen, že se o něj výzkumníci zajímají, nebo uvádět do dotazníků pozitivnější odpovědi, aby se v očích hodnotitelů nestal „problémovým“ účastníkem. Ovlivnění výsledků hrozí u různých fází evaluací různě. Nejvyšší nebezpečí kontaminace výsledků nereliabilními daty, způsobené Hawthornským efektem, bude pravděpodobně hrozit u evaluace pracovního chování, které se často měří pozorováním či rozhovory a není podloženo statistickými „tvrdými“ daty.

Ve fázi implementace je tedy vitálně důležitá osoba evaluátora, který je zodpovědný za správnou prezentaci evaluačního procesu směrem k účastníkům a naopak velmi snadno může kontaminovat výsledky šetření a to až do té míry, že celý projekt ztroskotá na tzv. „NE efektu“. Tedy odmítnutí další participace na evaluaci samotnými účastníky. (Thompson, 2003, s. 89)

Ve vyhodnocovací fázi je hlavním úkolem evaluátora analyzovat veškerá získaná data a interpretovat ta relevantní z nich a konstatovat, zda byly naplněny zadané cíle. Součástí vyhodnocení evaluace by mělo být také navrhnutí nápravných opatření. Množství úsilí a zdrojů nutných k vyhodnocení získaných dat závisí na několika faktorech. Na kvalitě navrženého evaluačního designu, na účelu evaluace a jejích cílech (ty určují, zda stačí výsledky sumarizovat a popsat či je nezbytné je dále statisticky vyhodnocovat), na množství získaných dat, na schopnostech hodnotitele či na časovém horizontu vyhodnocování. I při kvalitně navržené architektuře evaluace se ve výsledcích mohou objevit data, která jsou pro samotnou evaluaci zcela irelevantní. *Některá data vzešlá z evaluace jsou důležitější, některá méně a některá vůbec. Je na evaluátorovi, aby skutečně důležitá data vyfiltroval.* (kurzívou Sadler-Smith, 1999, s. 375) Interpretace evaluátora jsou také velmi důležité v tom, že určují míru porozumění a další obhajitelnost vzdělávacích aktivit uvnitř organizace. Čím zjevnější budou pozitiva těchto aktivit pro různé stakeholdery, tím spíše budou vzdělávání podporovat.

## 4.2 Současné trendy v oblasti evaluace vzdělávacích aktivit

Výzkumy zabývající se aplikací evaluace ve sféře vzdělávání naznačují určitý progres v této oblasti během posledních let. Stufflebeam v roce 2000 (s. 312) identifikoval několik zásadních znaků, které byly společné pro velkou část jím analyzovaných evaluačních projektů a které mohly bránit jejich úspěchu. Jako první uvádí extrémní snahu o vědeckost a postup determinovaný standardizovanými procesy, bez přihlédnutí k aktuálním okolnostem. Dále se jedná o přehnané spoléhání se na kvantitativní ukazatele a velkou kontrolu manažerů, kteří pak evaluaci používají k sankcionování a jako poslední trend uvedl převahu využívání externích evaluátorů. Zajištění evaluace externě sice může nabídnout více zkušeností, kompetentnější odborníky a větší objektivitu danou nezainteresovaností evaluátorů, na hodnocené ale může působit jako rušivý element. O šest let později Sadler-Smith (2006, s. 49-50) uvedl trendy, které se v evaluaci vzdělávacích aktivit objevily v posledních letech: odklon od pojetí evaluace jako retrospektivní aktivity k pojetí prospektivnímu a holistickému; zvýšená priorita interní evaluace; větší využití kvalitativních metod, případně kombinace kvantitativních a kvalitativních metod v jednom výzkumu; větší snaha o ukotvení realizovaných evaluačních projektů ve vědeckých teoriích; používání evaluace k zaktivizování různých skupin lidí; zvýšení významu role evaluátora jako obhájce zájmů programu; vyšší míra využívání výpočetních a komunikačních technologií k provádění evaluací. Carden a Alkin (2012, s. 107) ještě přidávají jeden trend, kterým je rozvoj kvazi-experimentálních metod. Dodávají však, že jde o metody, které mohou metodologii evaluací obohatit o významná fakta, ale nikdy nemohou nahradit ucelené teoretické evaluační modely.

Jak vidíme, novější trendy, zmíněné zejména Sadler-Smithem, téměř přesně navazují na nedostatky identifikované dříve Stufflebeamem, zdá se tedy, že pozornost věnovaná evaluaci ve vzdělávání v posledních letech spíše roste, přesto, jak již bylo několikrát v této práci řečeno, se postupy i kvalita jednotlivých projektů

stále velmi různí. Jedním z důvodů může být teoretická a pouze schematická podstata existujících teoretických modelů, které v drtivé většině neobsahují konkrétní evaluační nástroje a procesy a také nejasně definované role a odpovědnost jednotlivých stakeholderů podílejících se na vzdělávání. Současné teoretické modely by měly být odbornou veřejností dále modifikovány a zdokonalovány tak, aby vyhovovaly komplexním potřebám evaluačních projektů a aby dokázaly lépe a přesněji odpovídat na otázky efektivity ve vzdělávání. Bez úprav, které vzejdou z praktického uplatňování, nemůže žádný teoretický model postihnout celou komplexitu evaluační reality. Další důvody, které nejčastěji brání úspěšnému masovému rozšíření fungující evaluace v organizačním prostředí, uvádí Hung (2010, s. 87). Jsou jimi vysoké náklady, nedostatek času, nedostupnost měřících nástrojů, nedostatečná odbornost zodpovědných lidí, velké množství dat k vyhodnocení, nemožnost izolovat další vlivy působící na účastníky vzdělávání mimo samotnou vzdělávací aktivitu a také teoretické výsledky evaluací, které nejsou pro zodpovědné strany dostatečně smysluplné a využitelné. Ke zcela stejným bariérám aplikace evaluace v organizačním prostředí dospěl ve své práci také Eseryel (2002). Chybějící kompetence lidí pověřených evaluací se odráží také v tom, jak je celá oblast evaluace vnímána. Evaluátoři, pokud nemají potřebné schopnosti k určení vlivů vzdělávání na chování jedinců či výsledky organizace (což jsou faktory, které je nesrovnatelně těžší zjistit), se zabývají často pouze evaluací na úrovni reakcí, která je sice nejméně náročná metodologicky i odborně, ale pro organizaci je tou nejméně důležitou. (Hung, 2010, s. 100) Podle Eseryela (2002), který prezentoval výsledky šetření Americké společnosti pro vzdělávání a rozvoj, využívalo 45 % procent zkoumaných organizací evaluaci vzdělávacích aktivit pouze ve formě průzkumu reakcí. Všechny fáze evaluace, včetně návratnosti investic do vzdělávání, pak evaluovalo pouze méně než 5 % zkoumaných organizací. Surgue a Rivera (2005) dokonce uvádí, že evaluaci návratnosti investic do vzdělávání provádí pouhá 3 % organizací. Kirkpatrick (2003, s. 279-280) upozorňuje, že jde z hlediska

managementu o vůbec nejdůležitější fázi evaluace, zároveň ale uznává, stejně jako další autoři (Topno, 2012, s. 21; Sadler-Smith, 1999, s. 370; Phillips, 2003, s. 47), že neexistuje spolehlivá, jednoduchá a levná metoda, jak návratnost investic měřit. Pro doplnění ještě uvedeme, že jiný výzkum (Ya Hui Lien, Yu Yuan Hung, McLean, 2007), který se podobným tématem zabýval u sedmi nadnárodních IT společností se silně formalizovaným systémem vzdělávání a rozvoje, dokonce neobjevil žádnou evaluaci nad rámec reakcí a změn v chování.

Méně exaktní pohled na věc, který ale může být odpovědí na některé, dosud nepřekonané, překážky v realizaci komplexních evaluačních projektů prezentoval Armstrong (2007, s. 509): „Celé podnikání je založeno na umění spekulace a na riziku plynoucím z neznámého. Když jsou účetní připraveni odhadovat náklady amortizace nebo ředitelé marketingu jsou připraveni odhadovat podíl na trhu, proč by neměl být vzdělavatel připraven odhadovat přínos vzdělávání?“ Pokud bychom však akceptovali odhady v oblasti přínosu vzdělávacích aktivit jako relevantní zdroje, dostalo by se nám údajů, které by pro velkou část stakeholderů ve vzdělávání byly dost možná zcela neakceptovatelné. Sadler-Smith (2006, s. 370) publikoval odhad, že pouze cca 10 % z veškerých finančních investic vložených do organizačního vzdělávání má jakýkoliv vliv na výsledky těchto organizací. Pokud by se povedlo tyto odhady podložit „tvrdými“ daty, pro mnoho organizací by to zajisté znamenalo obrovskou revoluci v přístupu ke vzdělávání zaměstnanců a k investicím do tohoto odvětví.

K vytvoření evaluačního modelu, který by byl skutečně návodný a použitelný i pro nezkušené evaluátory, by bylo potřeba splnit tři podmínky. Taková funkční teorie by měla mít jasně popsanou metodologii, definovaný způsob a nástroje posuzování výsledků a měla by propojovat všechny procesy s konkrétními činnostmi evaluátora. Možností a eventualit je ale při evaluaci větší vzdělávací aktivity tolik, že je pravděpodobně nemožné takový model vytvořit. (Carden, Alkin, 2012, s. 103)

Evaluace tak, jak je představená v této práci ale nemusí být jediným způsobem, jak zjistit a zajistit kvalitu vzdělávacích aktivit a s nimi spojených procesů. Požadované výsledky mohou být zajištěny také přesným definováním úrovně formalizovaných požadavků pomocí standardů. V oblasti vzdělávání se k těmto účelům využívají např. normy ISO, EFQM, EduQua, KWIK, LQW, nebo specificky v ČR také akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Národní ústav pro vzdělávání, 2015)

## 5 EVALUACE OUTDOOR-TEAMBUILDINGOVÝCH PROGRAMŮ

Na základech všech poznatků o evaluaci, které byly dosud v práci prezentovány, bude nyní komplexní model evaluace, vzniklý na základě analýzy osmi již existujících modelů (představený v kapitole 3.9), postupně uvažován v kontextu jeho možné aplikace na outdoor-teambuildingové (dále také jako OTB) aktivity. Tento model bude dále modifikován tak, aby co nejlépe vyhovoval specifickým podmínkám právě outdoor-teambuildingových aktivit.

Souhrnný model, představený v kapitole 3.9, celou evaluaci rozdělil na devět oblastí, které lze u vzdělávacích aktivit zkoumat. Jde o kontext, vstupy, afektivní reakce, očekávaný užitek, změny v množství naučeného, změny v chování, organizační výsledky, konečná hodnota a návratnost investic. Postupně budou tyto oblasti uvažovány ve světle jejich relevance k vyhodnocování outdoor-teambuildingových programů. Pro posouzení toho, co je pro vyhodnocování těchto programů důležité a žádané, budeme vycházet ze zásad pro tvorbu efektivních teambuildingových kurzů, z jejich vzdělávacích cílů a z míry užitečnosti daných výsledků pro jednotlivé stakeholdery. U některých oblastí evaluace bude také posuzována reálná možnost jejího použití v praxi.

Efektivní teambuildingový program (dle kapitoly 1.4) musí mít definované konkrétní cíle, aktivity uzpůsobené účastnické skupině, měl by v simulovaných podmínkách stimulovat chování, které je žádoucí a mělo by být přeneseno i do každodenního pracovního života a po absolvování samotného programu by měl pro větší efekt následovat také cílený follow-up program. Mezi cíle teambuildingových programů je řazeno (taktéž dle kapitoly 1.4) zefektivnění spolupráce v týmu a práce s týmovými rolemi, posílení neformálních vztahů uvnitř týmu, podpora efektivní komunikace v týmu, podpoření vnímání společného cíle, zvýšení loajality členů vůči týmu a aktivizace členů týmu.

První úroveň evaluace, používanou ještě před započítáním samotné aktivity, je úroveň kontextu. **Kontext** je pro oblast evaluace outdoor-teambuildingových programů velmi podstatný. Pokud má jakýkoliv program splnit svůj účel (ať je jím cokoliv), je nezbytné jasně definovat výchozí prostředí, v jakém se nachází, a určit přesný postup pro identifikaci a prioritizaci hlavních vzdělávacích i dalších cílů. Abychom vůbec mohli s cíli pracovat (což předpokládá použití dalších úrovní evaluace a jde také o jednu z hlavních zásad pro tvorbu efektivního teambuildingového programu), je nezbytné je pomocí evaluace kontextu nejprve určit. V tomto ohledu se tedy evaluace OTB programů v zásadě neliší od evaluace ostatních typů vzdělávacích aktivit. Hodnocení kontextu je tak nejdůležitější pro samotného poskytovatele programu (tedy lektora, nebo vzdělávací agentury), protože jedině na základě těchto výsledků může být schopen sestavit aktivity tak, aby byly v souladu s představami zadavatele. Ostatní stakeholdeři jsou v tomto případě spíše poskytovateli, či přímo zdrojem, potřebných výzkumných dat.

**Evaluace vstupů** úzce souvisí s první definovanou oblastí a její prospěšnost a použitelnost pro evaluaci outdoor-teambuildingových aktivit můžeme charakterizovat velmi podobně. Pokud budeme citovat další ze zásad pro tvorbu kvalitních OTB programů, musí „mít aktivity uzpůsobené účastnické skupině a simulovat chování z každodenního pracovního života účastníků“. K zajištění této vlastnosti programu je nezbytná právě evaluace jeho vstupů, kam patří i samotní účastníci, jejich motivace a schopnosti. U teambuildingových programů je velmi důležité pracovat s pozitivním naladěním účastníků a jejich motivací k samotné účasti v aktivitě. Konstrukce OTB kurzů je do značné míry závislá na složení a motivaci účastnické skupiny, proto by měl být na evaluaci těchto složek kladen výrazně větší důraz, než by bylo nutné při evaluaci běžných vzdělávacích aktivit. Opět jde o úroveň zásadní pro poskytovatele programu, který pouze na jejím základě může sestavit vhodný kurz.



Dalším prvkem v sekvenci komplexní evaluace je **evaluace afektivních reakcí**. Několikrát již v této práci bylo zmíněno, že úroveň reakcí je nejčastěji zkoumanou veličinou všech evaluačních projektů z oblasti vzdělávání. Účastník je jedním ze stakeholderů vzdělávacího procesu (z určitého pohledu dokonce nejdůležitější ze všech) a tudíž by vyhodnocení jeho emočních reakcí na zkoumaný program nemělo chybět. Z pohledu OTB aktivit je evaluace reakcí důležitá zejména proto, že do značné míry souvisí s naplňováním některých jejich obecných cílů. Je důvodné předpokládat, že pro splnění cílů jako je „posílení neformálních vztahů v týmu“ nebo „zvýšení loajality členů vůči týmu“ bude určitá afektivní reakce účastníků podstatným průvodním jevem. Záměrně není tato afektivní reakce blíže definovaná, může jít stejně o pozitivní i negativní reakci, dle rčení často používaném v zážitkovém vzdělávání: „Prožitek nemusí být příjemný, hlavně když je silný.“ Při posuzování hlediska užitečnosti výsledků pro jednotlivé stakeholdery velmi záleží, v jakém prostředí se program realizuje. Pokud jde o interní vzdělávání v organizační sféře, jsou pro zadavatele i realizátora podstatné spíše výsledky vzdělávání (tedy splnění cílů), než reakce účastníků. V komerční sféře jsou ale reference účastníků (které vycházejí nejvíce z jejich afektivních reakcí) zásadním faktorem, protože mohou ovlivňovat (odrazovat či naopak získávat) případné budoucí klienty.

**Evaluace očekávaného užitku** je čtvrtým prvkem komplexního evaluačního modelu. Velmi úzce souvisí s vyhodnocováním účastnických reakcí s jediným rozdílem, že zkoumá reakce spojené s racionálním uvažováním, oproštěným od emocí. Obecně můžeme říci, že metody OTB cílí spíše na emoční působení na účastníka, než na jeho okamžité uvědomění si budoucího prospěchu. Souvislost však můžeme vidět například u reflexe, která je nedílnou součástí OTB programů a spočívá v mediaci reakcí účastníka a vedení jeho myšlenek směrem k zobecnění prožitého, s cílem uvědomění si, jak by se konkrétní prožitek mohl užítkovat v budoucnu v jiných situacích. Tento proces je zacílen čistě na očekávaný užitek tak,

jak je v tomto modelu definován, proto by i tato oblast evaluace měla být začleněna. Pokud účastník nevidí žádný racionálně podložený budoucí užitek z absolvovaného programu, pak tento program nemohl splnit své cíle, protože všechny obecné cíle těchto aktivit směřují k budoucímu uplatnění v pracovním životě. Z hlediska relevantnosti pro stakeholdery je tato oblast evaluace nejdůležitější pro realizátora (který tak může zhodnotit, zda program sestavil správně) a pro zadavatele (který už částečně může vidět, zda byly naplněny jím zadané cíle).

**Evaluace změn v množství naučeného** v zásadě není pro evaluaci OTB programů relevantní. Všechny cíle teambuildingových aktivit, které jsme si představili, se týkají manifestovaného chování účastníků. Jakákoliv změna ve znalostech účastníka je z hlediska naplnění účelu těchto programů nepodstatná, pokud znalosti nejsou reflektovány v jeho jednání. Zároveň také platí, že veškerá relevantní změna ve znalostech účastníka se promítá v jeho chování (proto ji považujeme za relevantní) a chování je vyhodnocováno v další fázi tohoto evaluačního modelu. I za předpokladu, že změny na úrovni učení u zkoumaných jedinců probíhají (zde si můžeme připomenout např. Kirkpatrickův model, který říká, že bez získání nových schopností či dovedností vůbec nemůže následovat jakákoliv změna v chování, kterou považujeme za důležitou, viz dále), často jde o vědomosti, které se stávají tacitními, tedy vědomostmi neuvědomovanými, nezaznamenanými a svázanými se zavedenými postupy. Vynechání této fáze evaluace tedy nebylo zvoleno z důvodu, že by změna v úrovni dovedností účastníků OTB programů neprobíhala, ale z důvodu, že tato změna musí být vždy doprovázena také navazující změnou v chování jedince, jinak je, pro naplnění cílů tohoto typu aktivit, nepodstatná.

**Evaluace změn v chování** je z tohoto modelu tou pravděpodobně nejzásadnější fází z hlediska účastníků, realizátora i z hlediska zadavatele. Právě změny v chování dokáží poměrně jasně odpovědět na otázku, zda byly naplněny

vytyčené cíle. Když se na cíle, které jsme shrnuli také na začátku této kapitoly, jsou nejčastěji definovány ve formě požadovaného chování (např. zefektivnění spolupráce uvnitř týmu, nebo zlepšení neformálních vztahů uvnitř týmu) nebo ve formě postojů, které se ale v chování jedince zrcadlí (např. zvýšení loajality vůči týmu). Jedna ze zásad pro tvorbu OTB programů také říká, že by měly simulovat situace a chování, se kterými se účastník běžně v práci setkává, zde je tedy souvislost s evaluací změn v chování účastníků také zjevná. Evaluaci změn v chování považujeme z hlediska OTB programu za tu nejdůležitější. Zatímco jiné vzdělávací aktivity mohou mít rozdílné cíle, které jsou součástí jiné oblasti evaluace (např. školení prodejních dovedností může být úspěšně evaluováno pomocí vyčíslení návratnosti investic či vlivu na obchodní výsledky společnosti), pro OTB kurzy je evaluace změn v chování jedinou oblastí, která dokáže poskytnout relativně reliabilní výsledky týkající se naplnění cílů a dalších výstupů vzniklých při těchto aktivitách.

S oblastí **evaluace změn na úrovni organizace** se dostáváme na úroveň, kdy začíná být velmi důležitá otázka, zda se realizace takto komplexního evaluačního projektu vůbec vyplatí. Jak již bylo zmíněno, s každou další úrovní evaluace roste náročnost projektu na všechny typy zdrojů, včetně odborných a finančních a přesto často nemůže poskytnout zcela jednoznačné výsledky. Kvůli obecně obtížné kvantifikovatelnosti cílů vzdělávání (u OTB je tato překážka obzvláště markantní) a dalším důvodům, jako je vliv velkého množství proměnných při zkoumání změn s časovým odstupem (podrobněji kapitola 3.9) mohou být výsledky zatíženy velkou chybou. Na druhou stranu tato úroveň evaluace poskytuje hlavní zpětnou vazbu zadavateli a případným sponzorům o tom, zda a nakolik prostředky vynaložené na realizaci daného programu byly investovány vhodně. Většina identifikovaných cílů OTB aktivit se týká bezprostředně pouze jedinců a pracovního týmu, vlivy na působení celé organizace jsou tedy spíše sekundární a bylo by nutné posoudit konkrétní zadání

pro posouzení, zda evaluace změn na úrovni organizace je pro daný program relevantní a zda je vhodné do ní investovat nemalé prostředky.

Osmou oblastí komplexní evaluace je **konečná hodnota**. Tato část není pro evaluaci teambuildingů relevantní a do konečného modelu nebude zahrnuta. Součástí výstupů z některých dílčích aktivit teambuildingových programů sice může být i užitek či prospěch netýkající se zadávající organizace a jejích členů (může jít například o týmovou aktivitu, jejímž cílem je, udělat za odpoledne co největší počet „dobrých skutků“ v blízké vesnici), ale v takovém případě by šlo spíše o nástroj pro splnění cílů (stmelení týmu, posílení loajality k týmu...), než o cíl samotný. Žádný z definovaných obecných cílů a zásad teambuildingových programů neimplikuje nutnost použití evaluace na této úrovni. Stejně tak žádná ze stran, zainteresovaných do vzdělávacího procesu, by neměla relevantní zájem o výsledky vzešlé z evaluace konečné hodnoty, proto bude nadále považována za redundantní.

Poslední úrovní evaluace je **zhodnocení návratnosti investic**. Zde platí to samé, co již bylo řečeno u evaluace změn na úrovni organizace, tedy, že výsledky vzdělávání jsou velmi těžko kvantifikovatelné a peněžní vyjádření návratnosti investic je, obzvláště u OTB programů, v praxi téměř neproveditelné. Pochopitelně by šlo o zajímavý ukazatel pro zadavatele/sponzora daného programu, ale výsledky této úrovně by byly pravděpodobně zatíženy obrovskými chybami a odchylkami od skutečnosti. Pokud jsou cíli a hlavními projevy úspěšných OTB kurzů změny v chování jedinců, změny na úrovni týmu jsou projevy sekundární a výsledky celé organizace tím pádem jsou změnami terciárními. Tento derivát, který navazuje na dvě úrovně předchozích výsledků je ovlivněn nezměrným množstvím proměnných faktorů, které nelze zcela izolovat a nemůže být v žádném případě považován za reliabilní zdroj dat. Evaluace návratnosti investic tak nekontroluje žádný z cílů vytyčených pro OTB kurzy a jeho možná prospěšnost pro jednu ze zainteresovaných stran pravděpodobně nevyváží odbornou i finanční náročnost takového projektu,

proto do finálního evaluačního modelu nebude zařazen, protože není ukazatelem, který by byl relevantní pro potřeby tohoto modelu.

## 6 ZÁVĚR

Spolu se vzrůstajícím tlakem na ekonomickou efektivitu všech aktivit uvnitř organizace se začal v posledních letech klást zvýšený důraz také na vyhodnocování prospěšnosti a ekonomičnosti vzdělávacích programů. Bylo prezentováno velké množství názorů, tezí i ucelených teorií o evaluaci ve vzdělávání, neexistuje ale žádná, která by byla všeobecně uznávaná a rozšířená v každodenní praxi. Dosud se nepovedlo představit model, který by byl všeobecně generalizovatelný a zároveň snadno použitelný. Šetření s použitím evaluačních modelů na sebe poznatkově nenavazují (některé si dokonce navzájem odporují) a tak tyto šetření často zůstávají validní pouze pro původně zkoumaný vzorek. Tato názorová roztříštěnost může být jedním z důvodů toho, že evaluace vzdělávání je v organizační sféře často aplikována velmi nekvalitně, nepravidelně či pouze na některých úrovních. Zdá se, že je oblast evaluace vědecky těžko uchopitelná. V této práci bylo postupně představeno osm vybraných modelů, které se používají pro evaluaci vzdělávacích aktivit. Ne všechny představené modely jsou ucelenými teoriemi, ale všechny určitou měrou přispěly k rozvoji evaluace jako vědeckého oboru. Kromě evaluačních modelů bylo také analyzováno množství empirických výzkumů, týkajících se určité podoblasti evaluace. Tyto výzkumy v zásadě potvrzují, že nejčastější překážkou, bránící aplikaci evaluace v organizační praxi, je fakt, že si na ni zodpovědné osoby jednoduše netroufají. Chybí jim odbornost, finanční prostředky, ale také jasně popsaná metodologie a měřicí nástroje, které by spolehlivě produkovaly požadovaná data. Takto komplexní „manuál k evaluaci“ zatím žádný představený model neposkytl.

Tato práce si dala za cíl analyzovat současný stav poznání v tomto oboru a na základě získaných informací vytvořit model, který by bylo možné aplikovat v oblasti outdoor-teambuildingových programů, s přihlédnutím k jejich specifikům a tento cíl se povedlo naplnit. Většina z prostudovaných zdrojů uvádí, že do teambuildingově zaměřených programů proudí v mnoha organizacích značné

množství peněz, ale nepovedlo se nalézt žádný, který by se širěji věnoval jejich vyhodnocování. Tato práce diskutovala možnosti evaluace OTB kurzů ve všech jejich rovinách a jako relevantní byla zvolena evaluace na úrovních kontextu, vstupů, afektivních reakcí, očekávaného užitku a změn v chování jedince. Největší důraz by přitom měl být kladen na evaluaci vstupů, reakcí a změn v chování, protože tyto úrovně primárně souvisí s naplněním cílů a zaměřením OTB kurzů (blíže v kapitole 5). Pro praxi je také zásadní výše vynaložených financí na celý evaluační projekt. Pokud má být evaluace prováděna pravidelně a systematicky, je velmi důležité zodpovědět otázku, zda prospěch z provedené evaluace bude vyšší než případné ztráty z neefektivně prováděného vzdělávání. Velmi se liší navržený model, který komplexně vyhodnotí „vzdělávací realitu“ a všechny její komponenty (pak by bylo užitečné použít komplexní evaluační model tak, jak je představen v kapitole 3.9) a model, který je reálně použitelný z hlediska poměru vynaložených nákladů a prospěchu, který provedením evaluace organizace získá. Vždy tak tedy záleží na konkrétních požadavcích a možnostech zadavatele.

Představená práce by do budoucna mohla posloužit jako teoretická základna pro možnou aplikaci evaluačních projektů týkající se outdoor-teambuildingových vzdělávacích aktivit v organizační sféře. Kromě možné aplikace představeného modelu v praxi doporučujeme také na práci navázat v teoretické rovině a implementovat do evaluačního modelu nově objevené poznatky a upravovat tento model tak, aby reflektoval co nejaktuálnější úroveň poznání oboru. Omezením aplikovatelnosti práce je pokračující nedostatečné pokrytí problematiky metodologickými poznatky a neexistence spolehlivých měřících nástrojů. V rámci omezeného rozsahu práce nebyly metodologické aspekty blíže analyzovány, zároveň ale představují největší nedostatek současného poznání tohoto oboru.

## 7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ABDULGHANI, Hamza Mohammad a Shaffi Ahamed SHAIK. Research methodology workshops evaluation using the Kirkpatrick's model: Translating theory into practice. *Medical Teacher*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd, 2014, **36**(1), 24-29. DOI: 10.3109/0142159X.2014.886012. ISSN 0142-159x. Dostupné také z: Ebsco database search

ALKIN, Marvin C. *Evaluation roots: A wider perspectives of theorists' views and influences*. 2. vyd. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2013. ISBN 07-619-2894-4.

ALLIGER, George M. a Elisabeth A. JANAK. Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*. Willey Blackwell, 1989, **2**(42), 331-342. ISSN 0031-5826. Dostupné také z: Ebsco database search

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1859-9.

BELL, James D. a Deborah L. KERR. Measuring Training Results: Key to Managerial Commitment. *Training and development journal*. Alexandria, VA: Association for Talent Development, 2003, **13**(41), 70-74. ISSN 0041-0861.

BELLIO, R. a E. GORI. Impact evaluation of job training programmes: Selection bias in multilevel models. *Journal of Applied Statistics*. 2003, **8**(30), 893-907. DOI: 10.1080/0266476032000075976. ISSN 0266-4763. Dostupné také z: Ebsco database search

BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování*. 1.vyd. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-858-3909-1.



BOBILYA, Andrew, Ken KALISCH, Brad DANIEL a Evan R. COULSON. An Investigation of Participants' Intended and Actual Transfer of Learning Following an Outward Bound Wilderness Experience. *Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership*. 2015, **7**(2), 93-112. ISSN 19485123. Dostupné také z: Ebsco database search

BOULMETIS, John a Phyllis DUTWIN. *The ABCs of evaluation: timeless techniques for program and project managers*. 3. vyd. San Francisco, CA: Jossey-Bass, c2011. ISBN 978-1-118-10366-1.

BULLER, Paul F., John R. CRAGUN a Glenn M. MCEVOY. Getting the most out of outdoor training: What are the essential elements of an effective outdoor training program? *Training and Development Journal*. EBSCO Publishing, 2003, **4**(3), 58-61. Dostupné také z: Ebsco Database search

CARDEN, Fred a Marvin C. ALKIN. Evaluation Roots: An International Perspective. In: *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* [online]. California, CA: JMDE, 2012, s. 102-118 [cit. 2016-01-21]. ISSN 1556-8180. Dostupné z: [http://www.ipdet.org/files/Publication-Evaluation\\_Roots\\_-\\_An\\_International\\_Perspective.pdf](http://www.ipdet.org/files/Publication-Evaluation_Roots_-_An_International_Perspective.pdf)

CLEMENT, Ronald W. Testing the Hierarchy Theory of training evaluation: An Expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1982, **2**(11), 176-184. ISSN 0091-0260.

CORK, Laura. Open the door to outdoor learning. *Works Management*. Kent, GB: Findlay Media LTD, 2000, **4**(53), 16-19. ISSN 0374-4795.

DAINTY, Paul a David LUCAS. Clarifying the confusion: A practical framework for evaluating outdoor development programmes for managers. *Management Education and Development*. Seven Oaks, CA, 2003, **2**(23), 106-122.

DVOŘÁČKOVÁ, Adéla a Ivo JIRÁSEK. The development of group connectedness and sense of community during a twelve-day winter journey on snowshoes: non-formal education through the Czech Outward Bound course. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*. 2016, **1**(16), 39-50. DOI: 10.14589/ido.16.1.5. ISSN 20843763.

ESERYEL, Denis. Approaches to Evaluation of Training: Theory and Practice. *Educational technology and research* [online]. Syracuse, NY: Syracuse University, 2002, **5**(2) [cit. 2016-01-21]. ISSN 1436-4522. Dostupné z: [http://www.ifets.info/journals/5\\_2/eseryel.html](http://www.ifets.info/journals/5_2/eseryel.html)

EWER, Alan a Jillisa OVERHOLT. *Fostering Leadership Through a Three-Week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference?*. Indianapolis, USA: Indiana University, 2011. ISSN 2375-5830. Dostupné také z: Ebsco database search

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

GALANOU, Ekaterini a Constantinos-Vasilios PRIPORAS. A model for evaluating the effectiveness of middle managers' training courses: evidence from a major banking organization in Greece. *International Journal of Training and Development*. 2009, **13**(4), 221-246. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2009.00329.x. ISSN 13603736. Dostupné také z: Ebsco database search

GOLDSTEIN, Ian. Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*. New York, NY, 1980, **1**(31), 229-272.

GRIFFIN, Richard. Donald Kirkpatrick (1924-2014). *Training Journal*. Institute of Vocational Learning and Workplace Research, 2014, , 10-15. ISSN 1465-6523. Dostupné také z: Ebsco database search

GUERIN, Emily. Outward (re)Bound. *High Country News*. Paonia, CO: High Country News, 2013, **1**(45), 38-48. ISSN 0191-5657. Dostupné také z: Ebsco database search

HAMBLIN, A.C. *Evaluation and Control of Training*. Great Britain: McGraw-Hill Book Company, 1974.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOGAN, Lance. The Historical development of program evaluation: Exploring past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*. 2007, **2**(4), 1-14.

HOLTON, Elwood F. The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 1996, **7**(1), 5-21. ISSN 1044-8004.

HUNG, Tsang-Kai. An Empirical Study of the Training Evaluation Decision-Making Model to Measure Training Outcome. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2010, **38**(1), 87-101. DOI: 10.2224/sbp.2010.38.1.87. ISSN 03012212. Dostupné také z: Ebsco database search

JIRÁSEK, Ivo. Inzerát na název: Nomen omen zážitkové pedagogiky. *Gymnazion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Olomouc: Gymnazion, o.p.s., 2014, **8**(1), 11-19.

JONES, Philip J. a Cliff OSWICK. Inputs and Outcomes of Outdoor Management Development: Of Design, Dogma and Dissonance. *British Journal of Management*. 2007, **18**(4), 327-341. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2006.00515.x. ISSN 1045-3172. Dostupné také z: Ebsco database search

KANTERS, Michael A., David G. BRISTOLS a Aram ATTARIAN. The Effects of Outdoor Experiential Training on Perceptions of College Stress. *The Journal of Experiential Education*. 2002, **2**(25), 257-367.

KELLER, Tiffany a William OLSON. The Advisability of Outdoor Leadership Training: Caveat Emptor. *Review of Business*. Jamaica, NY: St. John's University, 2000, **21**(1/2), 4-12. ISSN 0034-6454.

KIRKPATRICK, Donald L a James D KIRKPATRICK. *Evaluating training programs: the four levels*. 3. vyd. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2006. ISBN 978-157-6753-484.

KIRKPATRICK, Donald L. a James D. KIRKPATRICK. *Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance*. 1. vyd. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, c2005. ISBN 978-157-6753-255.

KIRKPATRICK, Jim a Wendy KIRKPATRICK. The Kirkpatrick Model: Past, Present and Future. *Chief Learning Officer*. Clomedia, 2009, **9**(18), 20-55.

KIRKPATRICK, Jim a Wendy KIRKPATRICK. The Kirkpatrick Model: Past, Present and Future. *Chief learning officer*. Clomedia, 2009, **8**(11), 20-55. ISSN 1935-8148.  
Dostupné také z: Ebsco database search

KLIMOSKI, Robert. Theory presentation in human resource management. *Management Review*. 1991, **1**(4), 253-271.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 1. vyd. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1984. ISBN 01-329-5261-0.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-288-8.

KRIEMADIS, Thanos a Anna KOURTESOPOULOU. Human Resource Training and Development: The Outdoor Management Development (OMD). *Sport Management international Journal*. University of Peloponnese, 2008, **4**(1), 31-45.

LAWSON, Karen. *The trainer's handbook*. 2. vyd. San Francisco: Pfeiffer, 2006. ISBN 978-078-7977-498.

LIEN, Bella Ya Hui, Richard Yu Yuan HUNG a Gary N. MCLEAN. Training evaluation based on cases of Taiwanese benchmarked high-tech companies. *International Journal of Training and Development*. 2007, **11**(1), 35-48. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2007.00268.x. ISSN 1360-3736. Dostupné také z: Ebsco database search

LONDON, Manuel (ed.). *The Oxford handbook of lifelong learning*. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 978-0-19-539048-3.

MCEVOY, Glenn M. a Paul F. BULLER. Five Uneasy Pieces in training evaluation puzzle. *Training and Development Journal* [online]. EBSCO Publishing, 2003, **3**(8), 39-42 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: Ebsco Database Search

MCEVOY, Glenn, John R. CRAGUN a Mike APPLEBY. Using Outdoor Training to Develop and Accomplish Organizational Vision. *Human Resource Planning*. Alexandria, VA, 1997, **3**(20), 20-28.

MEYER, John P. Four Territories of Experience: A Developmental Action Inquiry Approach to Outdoor-Adventure Experiential Learning. *Academy of Management Learning*. 2003, **2**(4), 352-363. DOI: 10.5465/AMLE.2003.11901956. ISSN 1537-260x. Dostupné také z: <http://amle.aom.org/cgi/doi/10.5465/AMLE.2003.11901956>

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

NEILL, James T. Historical Timeline of Outdoor Education. In: *Wilderness* [online]. Perth, AU: James T. Neill, 2007 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <http://www.wilderness.com/history/HistoryTimeline.html>

NICKOLS, Fred. Evaluating Training: There is no cookbook approach. In: *Nickols - Distance Consulting* [online]. Ohio, USA, 2003 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: [http://www.nickols.us/evaluating\\_training.pdf](http://www.nickols.us/evaluating_training.pdf)

NICHOLSON, Thomas. Using the CIPP model to evaluate reading instruction. *Journal of reading*. 1989, **4**(32), 312-318. Dostupné také z: Ebsco database search

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALMER, Alex. When Teambuilding fails. *Successful Meetings*. Secaucus, NJ: Northstar Travel Media LLC, 2015, , 18-23. ISSN 01484052.

PETER BRAMLEY. *Evaluating training: from personal insight to organisational performance*. 2. vyd. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. ISBN 18-439-8030-4.

PHILLIPS, Jack J. *Return on investment in training and performance improvement programs*. 2nd ed. Boston: Butterworth-Heinemann, 2003. ISBN 07-506-7601-9.

PHILLIPS, Jack J. Measuring ROI. The fifth level of evaluation. *Technical and Skills Training*. 1996, **4**(4), 5-25.

PICHA, Rajeev, M.S. KADAN a Kimur JAYARAJAN. Revisiting Kirkpatrick's model: an evaluation of an academic training course. *Current Science* [online]. 2009, **2**(96), 272-278 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://220.227.138.214:8080/dspace/bitstream/123456789/559/1/rajeev36.PDF>

PROKOPENKO, Joseph, KUBR, Milan (ed.). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Jurnečka, Stanislav Spanilý, Jiří Vejdělek. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-716-9250-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-717-8772-8.

ROACH, Thomas J. *Teambuilding is not an exercise*. Rock Products, 2013. Dostupné také z: Ebsco database search

ROBIN L., Couch. Outdoor training: Can you afford teamwork? *Financial Executive*. New Jersey: Financial Executives International, 1991, **3**(7), 4-6. ISSN 0895-4186.

ROSSI, Peter H., Mark W. LIPSEY a Howard E. FREEMAN. *Evaluation: a systematic approach*. 7. vyd. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. ISBN 978-0-7619-0894-4.

SADLER-SMITH, Eugene. *Learning and development for managers: perspectives from research and practice*. 1. vyd. Oxford: Blackwell Pub., 2006. ISBN 978-140-5129-824.

SADLER-SMITH, Eugene, Simon DOWN a Jane FIELD. Adding value to HRD: evaluation, Investors in People and small firm training. *Human Resource Development International*. Abingdon: Routledge, 1999, **2**(4), 369-390. ISSN 1367-8868.

SMITH, Mark K. Evaluation for education, learning and change – theory and practice. In: *Infed.org* [online]. George Williams College, 2006 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/evaluation-theory-and-practice/>

STUFFLEBEAM, Daniel L. Lessons in Contracting for Evaluations. *American Journal of Evaluation*. Sage Publications, Ltd., 2000, **3**(21), 293-314. ISSN 1098-2140. Dostupné také z: Ebsco database search

STUFFLEBEAM, Daniel L., George F. MADAUS a Thomas KELLAGHAN. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* [online]. 2. vyd. Boston: Kluwer Academic, 2002 [cit. 2016-01-21]. Evaluation in education and human services. ISBN 0-306-47559-6. Dostupné z: EBSCO database search

STUFFLEBEAM, Daniel L. a Anthony J. SHINKFIELD. *Evaluation theory, models, and applications*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. ISBN 07-879-7765-9.

SURGUE, Barney a R.J. RIVERA. The American Society for Training and Development's annual review of trends in workplace learning and performance. *ASTD 2005 State of Industry report* [online]. 2005, **1**(1), 1-56 [cit. 2016-04-08]. DOI: 10.1177/1098214008316896. Dostupné z: EBSCO database

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

TEAF, John a Jeremy KABLACH. Psychological benefits of outdoor adventure activities. *Journal of Experiential Education*. 1987, **2**(10), 30-58.

THOMPSON, John T. How to develop a more systematic evaluation strategy. *Training and development journal*. Ebsco Publishing, 2003, **32**(7), 88-93. ISSN 0041-0861. Dostupné také z: Ebsco database search

TOPNO, Harshit. Evaluation of Training and Development: An Analysis of Various Models. *Journal of Business and Management*. 2012, **2**(5), 16-22. ISSN 2278-487X.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

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

WAGNER, Richard J. a Christopher C. ROLAND. How effective is outdoor training? *Training and Development Journal*. EBSCO Publishing, 2003, **7**(46), 61-66. ISSN 1055-9760.

WALBERG, Herbert J a Geneva D HAERTEL. *The International encyclopedia of educational evaluation*. 1. vyd. New York: Pergamon Press, 1990. ISBN 00-803-7269-4.

WELLS, James B. How rigorous should your training evaluation be? *Corrections Today*. 2008, **4**(70), 116-119. ISSN 0190-2563. Dostupné také z: Ebsco database search

WHEELER, Sue, Jim GOLDIE a Carolyn HICKS. Counsellor training: an evaluation of the effectiveness of a residential outdoor pursuits activity weekend on the personal development of trainee counsellors. *Counselling Psychology Quarterly*. 1998, **4**(11), 391-406. ISSN 0951-5070.



ZHANG, Gregory a Roland GRIFFITH. Assessing service and learning of a service-learning program in teacher education using mixed-methods research. In: *American Education Research Association Annual Conference 2009*. San Diego, CA: American Education Research Association, 2009. Dostupné také z: Ebsco database search

ZHANG, Guili a Nancy ZELLER. Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* [online]. Georgia: University of Georgia, 2011, 4(15), 57-84 [cit. 2016-01-21]. ISSN 1534-6104. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957107.pdf>

JOINT COMMITTEE. *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. 1. vyd. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

*Profesní sdružení zážitkového vzdělávání* [online]. Praha: PSZV, 2016 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: <http://www.pszv.cz>

*Evaluating training programs: A collection of articles from the journal of the*. 1. vyd. S.l.: American Journal of Society of Trainin, 1975. ISBN 978-031-8132-693.

*American Evaluation Association* [online]. Washington DC: American Evaluation Association, 2016 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.eval.org/>

Benefits of teambuilding. *Teambuilding directory* [online]. 2015 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.innovativeteambuilding.co.uk/benefits-of-teambuilding/>

*Outward Bound: Outdoor education programs* [online]. Golden, CO: Outward Bound, 2016 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.outwardbound.org/>

Pedagogická evaluace. *Metodický portál RVP* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2015 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>

Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, 2015 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

What is Evaluation?: Definition and meaning. *Business dictionary* [online]. WebFinance Inc., 2016 [cit. 2016-01-27]. Dostupné z: <http://www.businessdictionary.com/definition/evaluation.html>

*Outward Bound - Česká cesta* [online]. Praha: Česká Cesta, 2016 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: [www.ceskacesta.cz](http://www.ceskacesta.cz)