

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

David Dostal

**Přístupy k hodnocení firemního vzdělávání a jejich
význam pro měření efektivity**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

BACHELOR THESIS

David Dostal

**Approaches to evaluation of corporate training and
their significance for measuring of effectiveness**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Anotace

Tato práce se zabývá problematikou hodnocení firemního vzdělávání. Reflektuje kontext, ve kterém musí hodnocení vzdělávání ve firmách probíhat a také jak tento kontext ovlivňuje účel hodnocení. Podrobněji jsou ukázány tři vybrané přístupy a to Kirkpatrickův „Business Partnership Model“, „ROI metodologie“ podle Jacka J. Phillipse a „Success Case Method“ Roberta O. Brinkerhoffa.

V praktické části jsou tyto tři přístupy analyzovány z hlediska silných a slabých stránek a dále z hlediska jejich vlastností, které ovlivňují jejich aplikaci v praxi (časová a finanční náročnost, komplexnost poskytnutých výsledků apod.). Nakonec jsou určeny situace, kdy je použití jednotlivých přístupů nejvhodnější a nejlépe se projeví jejich silné stránky.

Klíčová slova

Brinkerhoff, firemní vzdělávání, hodnocení vzdělávání, Kirkpatrick, Phillips, ROI, SCM, Success Case Method, vzdělávání dospělých

Annotation

The thesis deals with evaluation of training in corporate environment. It reflects the context of such evaluation and how this context affects the purpose of evaluation itself. It describes in more detail three selected approaches to evaluation: Kirkpatrick's "Business Partnership Model", "ROI methodology: of Jack J. Phillips and "Success Case Method" formulated by Robert O. Brinkerhoff.

These approaches are analyzed in the second part of the thesis in terms of their strengths and weaknesses a also in terms of their characteristics that affect their applicability in real life (time and cost, complexity of provided results etc.). Finally we define situations where usage of these approaches brings best results and their strengths can be used in the most effective way possible.

Keywords

Adult education, Brinkerhoff, corporate training, Kirkpatrick, Phillips, ROI, SCM, Sucess Case Method, training evaluation

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PŘEDPOKLADY A VÝCHODISKA HODNOCENÍ.....	10
1.1 Význam hodnocení vzdělávání dospělých ve firmě.....	10
1.2 Hodnocení v procesu firemního vzdělávání.....	11
1.3 Proces hodnocení.....	13
1.4 Validita, Reliabilita a cena	15
2 DONALD A JAMES KIRKPATRICKOVI - ČTYŘI ÚROVNĚ & BUSINESS PARTNERSHIP MODEL	18
2.1 Původní Kirkpatrickův model	18
2.2 „Kirkpatrick Business partnership model“	24
3 JACK J. PHILLIPS – ROI METODOLOGIE.....	29
3.1 Základní znaky ROI modelu a jeho proces	30
3.2 Výpočet návratnosti investic (ROI).....	35
3.3 Metody k izolaci efektu školení či vzdělávacího programu.....	38
4 ROBERT O. BRINKERHOFF – SUCCESS CASE METHOD.....	46
4.1 Základní předpoklady, ze kterých vychází „Success Case Method“	46
4.2 Kroky „Success Case Method“ procesu.....	50
PRAKTICKÁ ČÁST	57
5 ANALÝZA MODELŮ HODNOCENÍ FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	57
5.1 SWOT analýza Kirkpatrickova přístupu	58
5.2 SWOT analýza Phillipsova přístupu	59
5.3 SWOT analýza Brinkerhoffova přístupu.....	60

5.4 Komparace jednotlivých přístup z různých hledisek	61
5.5 Nejvhodnější kontexty či situace pro jednotlivé přístupy k hodnocení	65
5.6 Shrnutí a vyhodnocení.....	66
6 ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	73

ÚVOD

Hodnocení zaujímá v rámci firemního vzdělávání důležité postavení.

Všeobecně panuje shoda v tom, že vzdělávání je pro firmy přínosné, ale ne vždy je již zřejmé, jestli zrovna tento konkrétní kurz anebo určitá vzdělávací aktivita se vyplatila. Tomu má právě pomoci hodnocení. Díky němu bychom měli poznat, které kurzy nebo vzdělávací aktivity splnily své cíle a které nikoli.

V souvislosti s ekonomickou krizí, která začala v roce 2007, začaly firmy více šetřit a jednou z oblastí, kterou šetření zasáhlo nejvíce, bylo právě vzdělávání. Mnoho firem totiž považovalo vzdělávání spíše za benefit, který představuje pro firmu náklady, ale nemá konkrétní návratnost investic. Profesionálové v oblasti vzdělávání najednou museli více uvažovat nad tím, do které vzdělávací akce investovat omezený budget. A protože spolehlivá rozhodnutí je možné činit pouze na základě spolehlivých dat, bylo potřeba taková data získat (pokud již nebyla) a to právě díky hodnocení. Většina firem prováděla hodnocení na úrovni spokojenosti pomocí dotazníků na konci kurzu. Ale tyto údaje ke spolehlivému rozhodování nestačí. Otázky, které bylo potřeba řešit, zahrnují např.: Je vůbec nutné, aby se užitečný kurz lidem líbil? A když se lidem kurz líbil, znamená to, že se něco naučili? Je lepší koupit koučování pro 10 manažerů anebo PC kurzy pro cca 100 zaměstnanců? Atd.

Dlouhou dobu zůstávalo hodnocení firemního vzdělávání u stejných metod jako hodnocení ve školách, což znamená, že šlo o testování absolventů kurzů, zdali si danou látku zapamatovali, pochopili ji atd. Postupem doby bylo ovšem čím dál zřejmější, že testování neposkytuje firmám ty informace, které by potřebovaly, a zároveň je poměrně nákladné. Přibližně od 50. let 20. století se hodnocení firemního vzdělávání začalo vydělovat jako samostatná disciplína. V té době publikoval Donald Kirkpatrick sérii čtyř článků, které poprvé popisovaly jeho model hodnocení na čtyřech úrovních (každý článek byl věnován jedné úrovni, více o nich později).

Cílem předložené bakalářské práce je představit změnu v přístupu k hodnocení vzdělávání, ke které v poslední době ve firmách dochází v podobě tří vybraných přístupů (Kirkpatrickův „Business Partnership Model“, „SCM“ Roberta Brinkerhoffa a počítání ROI vzdělávání podle Jacka J. Phillipse), v čem může být potenciální přínos tohoto přístupu a v čem mohou spočívat jeho rizika a v jakých kontextech či pro jaké situace je ten který přístup nejvhodnější.

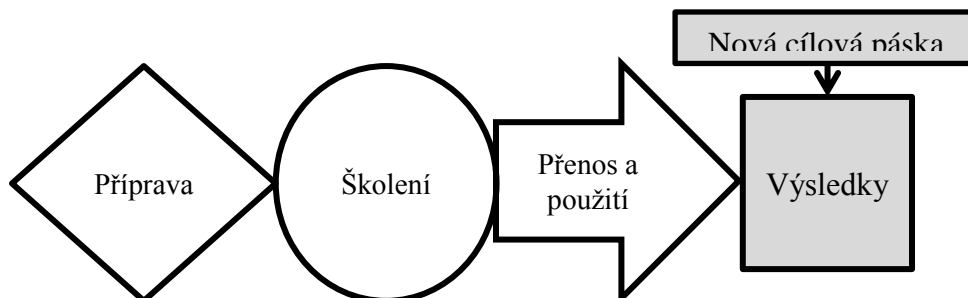
TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDPOKLADY A VÝCHODISKA HODNOCENÍ

1.1 Význam hodnocení vzdělávání dospělých ve firmě

Význam hodnocení vzdělávání se do značné míry odlišuje v případě např. formálního vzdělávání ve školách a v případě vzdělávání dospělých ve firmách. Vzhledem k tomu, že firmy musí pro zaměstnance školení platit, je zde základní otázkou cena a z toho vyplývající návratnosti investic do vzdělávání. Hodnocení pro firmy poskytuje odpověď na otázku: „Vyplatilo se nám financovat tuto vzdělávací akci?“

To, že účastníci kurzu získají nové znalosti nebo dovednosti dnes již nestačí. Přibližně po roce 2007, kdy na firmy dolehla hospodářská krize, následovala nutnost šetřit. Jednou z oblastí, kterou šetření postihlo velice citelně, bylo právě firemní vzdělávání. Kvůli nedostatku financ se odpovědní manažeři začali mnohem více a detailněji zabývat otázkou, která vzdělávací akce se jim vyplatí a která ne. Proto už nestačilo, aby si lidé z kurzu pouze odnášeli nové znalosti nebo dovednosti. Bylo třeba, aby se též ukázalo, že je použili v praxi, tj. že došlo ke změně v jejich profesním chování. Došlo k tzv. „posunutí cílové pásky“ – „Zvedá se laťka úspěšného školení a zlepšení výkonu v práci je nejnovější mírou efektivního přenosu naučeného do praxe“ (Wick a kol., 2009, s. 65). Viz též obrázek 1.



Obrázek 1 - Zdroj: (Wick a kol., 2009)

To mělo vliv na některé přístupy k hodnocení, které budeme později představovat: Jack J. Phillips se nabízí možnost jak vypočítat návratnost investic do vzdělávání, Kirkpatrick se snaží o větší integraci vzdělávání do celé firmy a Brinkerhoff se zaměřuje na změny v chování. Mnozí z nich na tento „posun cílové pásky“ poukazovali ještě dříve, než vyšel výše zmíněný článek, který z toho udělal všeobecně uznávané téma.¹ „Školení je úspěšné tehdy, když účastníci využijí to, co se naučili v klíčové formě jednání na pracovišti a toto jim pak pomůže dosáhnout výsledků, které přispějí celé firmě“ (Brinkerhoff, 2006, s. 71).

Hodnocení má samozřejmě ještě další, dílčí přínosy. Kirkpatrick (Kirkpatrick a kol., 2006, s. 17) uvádí:

1. Obhájení rozpočtu pro útvar odpovědný za vzdělávání zaměstnanců díky tomu, že se ukáže konkrétní přínos vzdělávání pro dosažení cílů celé firmy.
2. Rozhodnutí, zda pokračovat nebo nepokračovat v jednotlivých vzdělávacích programech.
3. Získání informací, jak zlepšit následující vzdělávací programy.

1.2 Hodnocení v procesu firemního vzdělávání

Z výše uvedených tří důvodů, proč hodnocení aplikovat, jasně vyplývá jeho důležitost pro celý vzdělávací proces. Bohužel u nás bývá v praxi často opomíjeno. „...většina (asi 70%) rozvojových programů v oblasti měkkých dovedností, realizovaných v rámci Evropské unie nemá v sobě zabudováno

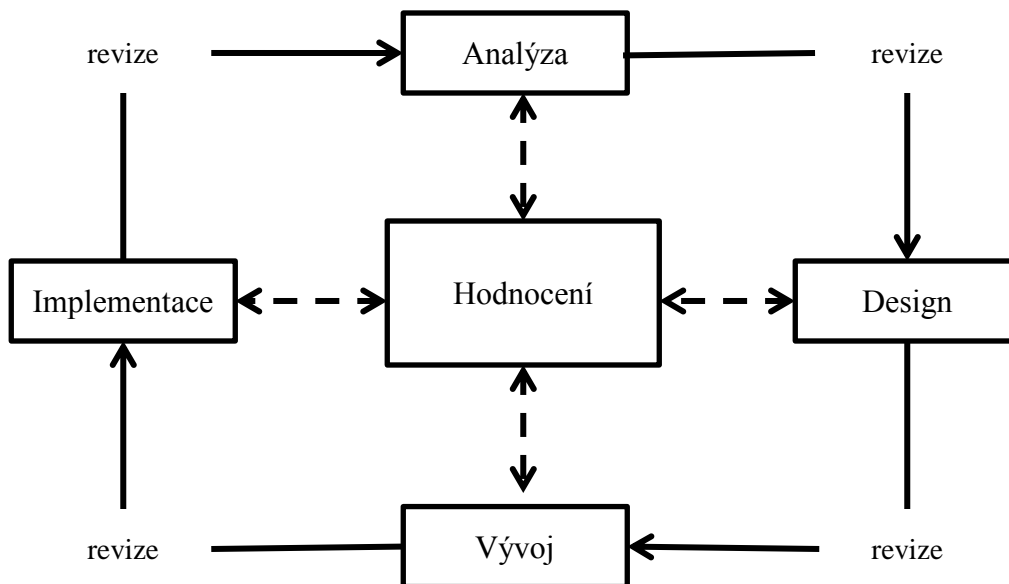
¹ S určitou nadsázkou bychom mohli říci, že na to vlastně poukázal už Donald Kirkpatrick se svým původním modelem. Je ovšem nutné podotknout, že i přes teoretický popis toho, že nestačí měřit pouze spokojenost či testovat znalosti, se v praxi mnoho nezměnilo. Hodnocení změny chování nebo přínosu pro firmu bylo natolik komplikované a nákladné, že jen málo společností ho vůbec provádělo. Totéž platí i o komplikovaných modelech jako je „analýza využití“ (utility analysis) anebo „time-series design“ (Brinkerhoff, 2006).

měření efektu. Pro srovnání v USA je to méně než 30%“ (Hroník, 2007, s. 177). V poslední době se zdá, že se hodnocení již aplikuje mnohem častěji.

Jeden z nejrozšířenějších modelů návrhu vzdělávacích akcí (instructional design) je tzv. ADDIE model. Název je zkratkou z jednotlivých kroků procesu:

- Analysis - Analýza
- Design
- Development - Vývoj
- Implementation - Implementace
- Evaluation - Hodnocení

Čistě podle názvu by se mohlo zdát, že hodnocení přijde na řadu až úplně na konec (a proto ani tak moc nevádí, když se na ně zapomene). Původně tento model vznikl v roce 1975 pro armádu USA (i když je možné vystopovat ho až do 50. let minulého století; viz Forst, 2014). Od té doby se tento model vyvíjel a již nepředstavuje lineární sérii kroků a existuje celá řada jeho variant. Pro náš účel postačí ta na obrázku 2.



Obrázek 2 - Zdroj: (Forst, 2014)

Vidíme, že hodnocení zde zaujímá doslova ústřední roli – vstupuje do procesu vzdělávání zaměstnanců prakticky na každém kroku. Nejprve probíhá takzvané formativní hodnocení a po skončení programu probíhá hodnocení sumativní (více o nich později). Po celou dobu procesu vzdělávání totiž potřebujeme vědět, jestli se pohybujeme správně směrem k daným cílům a pokud ne, tak jak to napravit. Právě tyto informace nám poskytuje hodnocení.

1.3 Proces hodnocení

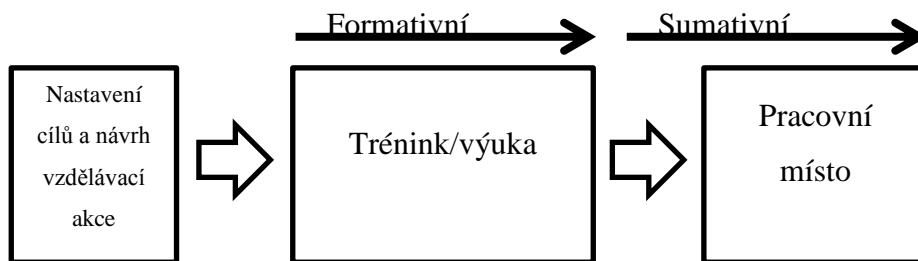
Proces hodnocení firemního vzdělávání se z hlediska času dá rozdělit na (Průcha & Veteška, 2012):

- Sumativní – toto hodnocení probíhá po skončení vzdělávací akce. Jeho cílem je potvrdit, že vzdělávací akce dosáhla předem určených cílů.
- Formativní – toto hodnocení probíhá ještě v průběhu vzdělávací akce. Jeho cílem je pomoci lektorovi (případně koordinátorovi vzdělávání)

vyhodnotit, jestli se akce ubírá zamýšleným směrem a zdali není potřeba provést nějaké změny v jejím průběhu.

Jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšného hodnocení je plánovat a počítat s ním již od samého začátku. „Dříve než začnete s jakoukoli formální prací na přípravě vzdělávacího programu, musíte udělat dvě věci: Za prvé, formálně specifikovat cíle daného vzdělávacího programu. A za druhé, připravit nástroj nebo test, kterým dosažení cíle vyhodnotíte“ (Carliner, 2005 s. 66).

Každý model hodnocení má svůj vlastní trochu odlišný přístup a pořadí kroků. Pro alespoň základní přehled o procesu hodnocení se můžeme podívat na následující schéma:



Obrázek 3 - Upraveno dle (Dvořáková, 2006)

Hodnocení je tedy součástí procesu vzdělávání před samotnou vzdělávací akcí, v jejím průběhu, na jejím konci i po jejím skončení. Z toho vidíme, že nejde čistě o hodnocení vzdělávací akce, protože (jak již bylo zmíněno výše) ve chvíli, kdy účastníci opouští místnost, kde školení proběhlo, vstupuje do hry celá řada dalších faktorů. Ovšem to nemusí být nutně na škodu. Robert Brinkerhoff (2006) např. upozorňuje, že snažit se izolovat pouze samotný dopad školení má i riziko, protože poškozují partnerství mezi vzdělavateli a managementem. Velký vliv na navrátní se účastníky mají právě jejich nadřazení (a to jak pozitivní, tak negativní). Pokud bychom tento vliv nechtěli zahrnout do výsledného hodnocení, vysílali bychom jim zprávu, že jejich vliv není podstatný.

1.4 Validita, Reliabilita a cena

Fakt, že firmy za vzdělávání musí platit, čímž v posledku omezují svůj zisk, se odráží i v jiných faktorech než pouze ve smyslu samotného hodnocení. Jakákoli vzdělávací akce sama o sobě něco stojí: je třeba zaplatit lektora, prostor, materiály apod. a k tomu je třeba připočíst plat zaměstnanců za dobu strávenou na školení a navíc i ušlé zisky (protože zaměstnance sice platíme, ale v době, kdy jsou na školení, firmě nic nevydělávají). Když přijde na hodnocení, tak to také něco stojí. Velice propracované hodnocení pak může klidně stát i víc než školení a tak ještě více snížit návratnost investic do vzdělávání. Je proto třeba, aby hodnocení bylo co nejlevnější.

Často se hodnocení vzdělávání přirovnává k sociologickému výzkumu. Dvě základní vlastnosti, které má splňovat dobrá otázka v sociologickém výzkumu jsou validita a reliabilita (Disman, 2008).

- Otázka je validní v případě, že odpovídá skutečně na to, co jsme chtěli zjistit
- Otázka je reliabilní v případě, že na ní dostaneme stejnou odpověď, když se na ní zeptáme opakovaně (v případě, že se stav pozorovaného objektu nezmění).

V případě hodnocení vzdělávání dospělých platí stejná kritéria (Dvořáková, 2006). Bohužel ve firmách situace nedovoluje dojít k dostatečné izolaci proměnných, které ovlivňují systém a to ze tří hlavních důvodů:

1. Vliv nad prostředím můžeme mít de facto jen do chvíle, než skončí školení. Do tohoto bodu můžeme mít poměrně velikou kontrolu nad proměnnými, které ovlivňují proces učení a aplikace poznatků. Ve chvíli, kdy školení skončí, začnou vstupovat do hry faktory, které nemůžeme ovlivnit (v případě, že nechceme účastníkům zabránit

v práci). Doba, než se dopad školení projeví, je dlouhá a mezitím mohou všechny faktory působit tak, že později již nebude možné rozlišit efekt školení.²

2. Exaktní měření je nákladné. Ve firmách by bylo neekonomické nechat vyplňovat dlouhé dotazníky účastníky, jejich kolegy, jejich nadřízené a jejich obchodní kontakty po každém kurzu. Zároveň nemůžeme ani platit skupinu výzkumníků, kteří by pozorováním v terénu zaznamenávali změnu, kterou mělo školení na chování účastníků. Cena takového měření by snadno převýšila cenu školení a sabotovala by tak návratnost investic do vzdělávání.
3. Vzdělávací akce mají málokdy dostatečně velký vzorek. V některých případech potřebujeme ověřit, jestli se vyplatila i velká investice do relativně malého počtu zaměstnanců (např. koučování pro top management společnosti). Zároveň není prakticky možné zajistit, aby subjekty byly náhodně rozděleny do kontrolní a zkoumané skupiny (protože o jejich zařazení rozhoduje, jestli se zúčastnili nebo nezúčastnili vzdělávací akce a toto rozhodnutí nebývá náhodné), čímž nedosahuje hodnocení vzdělávání ve firmách dalšího z kritérií pro sociologický výzkum (Disman, 2008).

Realita pracoviště tedy klade na provedení hodnocení vzdělávání značná omezení. Naštěstí jsou cíle hodnocení firemního vzdělávání a sociologického výzkumu odlišné. Při hodnocení nám stačí „dokázat“, že vzdělávací akce dosáhla výsledku, který znamenal přínos. Toto „dokázání“ nemá tak přísná kritéria jako vědecký výzkum. Robert Brinkerhoff (2006) v tomto případě používá paralelu s detektivním pátráním, kdy je potřeba sehnat dostatečné množství důkazů, které by přesvědčily porotu, tj. management společnosti. Je

² Podle některých odborníků je nutné vzít v potaz, že samotné školení nikdy nemůže vést k dlouhodobé změně (Brinkerhoff, 2006), ale je potřeba do hodnocení zahrnout i aktivity, které školení předchází či na něj navazují. Na druhou stranu např. Phillips soudí, že izolovat efekt školení do značné míry jde (viz o tom dále).

třeba ovšem zmínit, že například Jack J. Phillips se snaží o co největší míru exaktnosti a výsledky rozděluje podle zdrojů dat na „hard-data“ (tj. čísla vycházející z již měřených skutečností – obrat, prodej, čas apod.) a „soft-data“ (tj. data, které jsou buď kvalitativní anebo se nemůžeme spolehnout na jejich objektivitu) s tím, že „soft-data“ používá pouze v případě, kdy nejsou „hard-data“ k dispozici (Phillips & Stone, 2002).

2 DONALD A JAMES KIRKPATRICKOVI - ČTYŘI ÚROVNĚ & BUSINESS PARTNERSHIP MODEL

2.1 Původní Kirkpatrickův model

Kirkpatrickův model je podle všeho vůbec prvním samostatným modelem pro hodnocení vzdělávání ve firmách. Jeho základy položil Donald Kirkpatrick už ve své doktorské práci z roku 1954 (Kirkpatrick, a další, 2009 str. 9). Poprvé ho popsal v sérii čtyř článků, které začali vycházet v listopadu roku 1959 v *Journal of American Society of Training Directors*. V úplné podobě vyšel knižně až o 50 let později v roce 1994. Popularita tohoto modelu vychází nejspíše z jeho geniální jednoduchosti.

Ve své původní podobě, tak jak ho rozpracoval Donald Kirkpatrick, má model čtyři úrovně, které se stali standardem pro hodnocení firemního vzdělávání obecně a i u nás jsou zřejmě nejrozšířenějším přístupem k hodnocení vzdělávání zaměstnanců (Mužik, 2011). Tyto čtyři úrovně jsou (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006):

1. Úroveň – reakce. Tato úroveň měří spokojenost účastníků s kurzem. Odpovídá na základní otázku „Líbilo se jim to?“
2. Úroveň – učení. Tato úroveň zjišťuje, jestli se účastníci také něco naučili. Odpovídá na otázku: „Naučili se účastníci to, co měli?“
3. Úroveň – chování. Na této úrovni zjišťujeme, jestli také došlo ke změně v chování účastníků po jejich návratu na pracoviště. Základní otázkou zde je: „Změnilo se chování účastníků po návratu na pracoviště žádoucím způsobem?“
4. Úroveň – výsledky. Tato úroveň je nejvyšší a zajímá jí perspektiva de facto celé firmy. Základní otázkou je: „Jaký přínos měla změna chování účastníků pro celou firmu?“

Každá úroveň vychází z té předchozí, tj. účastníci se mohli něco naučit v případě, že se jim školení alespoň do nějaké míry líbilo, mohli změnit své chování, pokud se něco naučili a školení se na výsledcích firmy mohli projevit pouze v případě, že účastníci změnili své chování. Ovšem to ještě neznamená, že zde existuje nutná kauzální závislost mezi jednotlivými úrovněmi. Školení se třeba účastníkům mohlo líbit, ale neznamená to nutně, že se i něco naučili. Zároveň každá z úrovní může (a většinou je) hodnocena pomocí jiných metod a také v jinou dobu. Nemůžeme dost dobře hodnotit změnu chování první den po školení a bylo by přinejmenším zavádějící ptát se účastníků, jak se jim kurz líbil, měsíc po jeho skončení.

S každou úrovní roste i jejich obtížnost hodnocení (resp. náklady na něj v podobě času a peněz). „Každá úroveň je důležitá a má dopad následující úroveň. Jak půjdete od jedné úrovně ke druhé, bude proces čím dál obtížnější a náročnější na čas, ale také bude poskytovat hodnotnější informace“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 21).

Mohli bychom si říci, že vlastně všechny úrovně ani není potřeba hodnotit. Vždyť už dříve byla řeč o důležitosti změny chování po návratu na pracoviště a tak bychom přece mohli přeskočit hodnocení prvních dvou úrovní a ušetřit si tak práci a čas. Ovšem Donald Kirkpatrick před tímto postupem varuje. V případě, že by se ukázalo, že program vedl ke změně v chování, tak by vše bylo víceméně v pořádku (mohli bychom se ovšem ptát, jestli by změna nemohla být ještě větší). Ale „například vyhodnotíte třetí úroveň a zjistíte, že došlo k minimální anebo vůbec žádné změně v chování. Co z toho můžete vyvodit? První závěr, který přijde na mysl, nejspíš bude, že program nestál za nic a bude lepší ho ukončit anebo ho alespoň upravit. Ale tento závěr může být zcela nesprávný. ... důvod, proč nedošlo ke změně chování, může být i klima, které tomu brání. Supervizoři se třeba vrátili zpět na pracoviště s potřebnými znalostmi, dovednosti a postoji, ale jejich nadřízený bránil tomu, aby se uskutečnila jakákoli změna. Proto je důležité vyhodnotit 2. úroveň, abychom

mohli určit, jestli důvod nedostatečné změny chování byl nedostatek v učení anebo negativní pracovní klima“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 71-72).

Než přistoupíme k podrobnějším praktickým detailům, podívejme se na tyto úrovně o něco podrobněji:

2.1.1 Úroveň reakce

Tato úroveň je hodnocená velice často a její měření nebývá obtížné. Hlavním cílem je zjistit, jestli byli účastníci s kurzem (případně s lektorem, s prostředím apod.) spokojeni. K tomuto účelu se většinou používají jednoduché dotazníky se škálovými otázkami, které účastníci vyplňují na závěr kurzu. Platí zde stejná pravidla jako pro měření zákaznické spokojenosti. Dokonce i v případě, že kurz byl pro účastníky povinný, je dobré zjistit jejich reakci – pokud nebude pozitivní, tak to může poškodit výsledek celého programu (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

2.1.2 Úroveň učení

Zde se setkáváme s třemi oblastmi, které jsou v pedagogice již dlouho známé v souvislosti nastavování vzdělávacích cílů (viz např. Skalková, 2007). Jde o oblast kognitivní (znalosti), afektivní (postoje) a psychomotorickou (dovednosti). V situaci, kdy je cílem, aby účastníci navýšili či vylepšili své znalosti, se pohybujeme v oblasti kognitivní domény. Pokud chceme, aby účastníci změnili svůj postoj, jde o doménu afektivní. A nakonec, pokud potřebujeme, aby účastníci získali nebo si zlepšili určitou dovednost, tak jde o doménu psychomotorickou.³ Každá z těchto domén se hodnotí trochu za použití

³ Michaela Prášilová (2006) soudí, že pro úspěšný vzdělávací program je potřeba vždy zapojit všechny tři domény současně. Ne všichni autoři tento názor sdílí (např. sám Donald Kirkpatrick ho nesdílí (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)).

odlišných metod. Donald Kirkpatrick definuje učení takto: „... k učení došlo, v případě, že byla splněna jedna nebo více z následujících podmínek: Postoje se změnilly. Znalosti se zvýšily. Dovednost se zlepšila. Jedna anebo více z těchto změn musí nastat, aby se mohla projevit změna v chování“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, s. 22).

2.1.3 Úroveň chování

Na této úrovni jde o změnu v chování účastníků po jejich návratu na pracoviště, ke které došlo díky vzdělávacímu programu. Mezi druhou a třetí úrovní jakoby existovala svého druhu propast. Přenos znalostí do praxe je plný potencionálních problémů a proto mu Donald (a později i jeho syn James) Kirkpatrick věnoval větší pozornost (dokonce této problematice věnovali celou jednu knihu (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005). K tomu, aby došlo ke změně chování, určil čtyři základní podmínky (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006):

1. Osoba musí změnu chtít.
2. Osoba musí vědět, co má udělat a jak to má udělat.
3. Osoba musí pracovat ve správném klimatu.
4. Osoba musí být za změnu odměněna.

První dvě podmínky je možné naplnit v rámci vzdělávací akce. Zbývající dvě podmínky ovšem již překračují hranice vzdělávací akce a do značné míry záleží na nadřízených účastníků. Konkrétně třetí podmínka záleží na nadřízeném, ovšem čtvrtá nemusí – odměna může být i vnitřní pocit uspokojení apod. (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Tato úroveň se také většinou měří s určitým časovým odstupem po skončení vzdělávací akce. Délka tohoto odstupu závisí na frekvenci výskytu situací, kdy mohou účastníci nové chování projevit. Např. pokud jde o školení o tom, jak pracovat se stížnostmi, můžeme nějakou změnu v chování pozorovat až v té

doby, kdy se nějaká stížnost objeví. Některé programy učí znalosti, dovednosti či postoje, které je možné použít okamžitě po návratu na pracoviště. Ovšem i v takovém případě je lepší chvíli počkat, než začneme změnu hodnotit. Donald Kirkpatrick doporučuje pro většinu vzdělávacích program počkat asi dva nebo tři měsíce po jejich skončení (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Ale pokud to odpovídá tématu, je možné počkat i šest měsíců.

Pro větší přesnost výsledků se někdy provádí měření ještě před kurzem a po kurzu anebo se používá kontrolní skupina. Také už tu málokdy stačí dotazník a je potřeba sáhnout k náročnějším metodám. „Pro většinu organizací je největší část ceny celého hodnocení zastoupena náklady na hodnocení třetí úrovně a na čas zaměstnanců, kteří toto hodnocení provádějí. A čas jsou peníze“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 59). Z toho důvodu zde narážíme na omezení, která jsme již zmiňovali výše pro hodnocení firemního vzdělávání obecně.

V souvislosti s touto úrovní se někdy objevuje otázka: Jaký je rozdíl mezi třetí úrovní a druhou úrovní, kde hodnotíme i dovednosti? Rozdíl spočívá v praktické aplikaci nové dovednosti. Na druhé úrovni hodnotíme, zdali účastník získal či vylepšil nějakou svou dovednost v testovacím prostředí. Ovšem to automaticky neznamená, že dojde ke změně jeho chování po návratu na pracoviště. František Hroník (2007, s. 35-36) uvádí následující příklad: „1. Většina kuřáků zná názory odborníků na škodlivost kouření, 2. Většina kuřáků si je vědoma, že kouření poškozuje zdraví kuřáků, 3. Většina kuřáků připouští, že kouření je škodlivé i pro ně samotné a nejsou tedy žádnou výjimkou. Přesto se většina kuřáků neodhodlá ke změně a nepřestane kouřit. Proč nejsou pro změnu dostatečné informace (znalosti), které bezesporu mají? Někteří dokonce podstupují antinikotinovou léčbu a během ní si osvojí řadu dovedností, jak omezit kouření či s ním přestat. Proč tedy ani znalosti a dovednosti nestačí k tomu, aby přestali s kouřením.“

2.1.4 Úroveň výsledků

Tato úroveň se do značné míry odlišuje od třech předchozích. Zjišťujeme zde takové údaje jako zvýšení prodeje, zvýšení spokojenosti zákazníků, snížení přesčasů, snížení fluktuace podřízených, zvýšení počtu vyrobených jednotek, pokles počtu chyb atd. Všechny tyto údaje už někdo měří, protože jsou důležité pro řízení celé firmy. Tím pádem je nemusíme měřit zvlášť pomocí speciálních metod. Problémem je zde ale separace různých faktorů. Např. to, že se zvedl prodej, mohlo, ale nemuselo souviset se školením pro prodejce. Nebo mohl prodej dokonce i poklesnout kvůli nepříznivé ekonomické situaci a přitom mohlo být školení velice úspěšné a účinné. V takovém případě ovšem nemáme možnost zjistit, jak by prodej vypadal v případě, kdy by školení neproběhlo (maximálně, pokud máme štěstí, můžeme porovnat výsledky prodejců, kteří školením prošli, s těmi, kteří kurzem neprošli, za předpokladu, že jiné faktory zůstávají víceméně totožné). Pro některé druhy školení (především tzv. měkké dovednosti, soft skills) je hodnocení na této úrovni v přesných číslech prakticky nemožné. „...je velice obtížné až nemožné měřit konečný výsledek programů věnovaných tématům jako leadership, komunikace, motivace, time management, empowerment, rozhodování nebo řízení změny. Můžeme určit a vyhodnotit očekávané chování, ale konečné výsledky je třeba hodnotit v pojmech lepší pracovní morálky nebo v dalších nefinančních pojmech“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 26). I když tyto výsledky nemusí být úplně přesné, mohou indikovat zlepšení i v lépe měřitelných výsledcích, které sice nemůžeme určit, ale lze je předpokládat.

Navíc izolování dopadu vzdělávacího programu od ostatních faktorů komplikuje časový odstup, který tato úroveň vyžaduje. Ten musí být ještě větší než odstup při hodnocení změny chování (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Zároveň ale tato úroveň poskytuje odpovědi, které jsou velice užitečné pro management společnosti. Někteří autoři soudí, že v rámci této úrovně bychom mohli hodnotit také návratnosti investic (ROI) do vzdělávání zaměstnanců. Sám Kirkpatrick to ale nepovažuje za přínosné: „Skoro se musím smát, když slyším někoho, jak říká, že odborníci na vzdělávání by měli být schopni ukázat přínos v podobě návratnosti investic (ROI) z pohledu celé společnosti. Stejný pocit mám z toho, když se od školitelů očekává, že navážou kurz přímo na výdělek společnosti. Jen pomyslete, kolik faktorů ovlivňuje výdělek. A tento seznam můžete ještě rozšířit, když uvážíte všechny věci, které ovlivňují ROI“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 67). Např. Jack J. Phillips vidí tuto problematiku poněkud jinak, jak uvidíme později.

Porovnání jednotlivých úrovní z několika různých hledisek můžeme nalézt v tabulce 1:

Tabulka 1 - Upraveno dle (Phillips & Stone, 2002)

Úroveň	Hodnota informací	Zaměření na	Frekvence používání	Obtížnost hodnocení
1. Reakce	Nejnižší	Na účastníky	Časté	Snadné
2. Učení	↓	↓	↓	↓
3. Chování				
4. Výsledky	Nejvyšší	Na klienta	Málo časté	Obtížné

2.2 „Kirkpatrick Business partnership model“

Model hodnocení čtyř úrovní se za dobu své existence velice rozšířil, ale nepřestal se také vyvíjet. Syn Donalda L. Kirkpatricka, James D. Kirkpatrick se svou ženou Wendy Kayser-Kirkpatrick původní čtyři úrovně rozpracovali na „Kirkpatrick Business Partnership Model (KBPM)“ (Kirkpatrick & Kayser-

Kirkpatrick, 2010). Ten už překračuje hranice samotného hodnocení a jeho základní myšlenkou je přiblížení (a přímé spojení) vzdělávání s řízením firmy. „Změňte sama sebe na *strategické partnery byznysu* a pomozte změnit své firemní partnery na *strategické partnery učení*. (...) Může to znamenat, že vám vedení firmy dovolí být členy týmu, které mají na starosti strategické plánování a implementace. Může to znamenat setkávání se s vedoucími jednotlivých oddělení, abyste mohli zjistit, jak jim můžete pomoci, dosáhnout jejich cílů. Může to znamenat, vyžádání pomoci od liniových manažerů s hodnocením 3. Úrovně“ (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010, s. 31-33). Protože tento „přechod na druhou stranu mostu“, jak to Kirkpatrickovi označují, není snadný, rozšířili původní model se čtyřmi úrovněmi o další prvky, které mají pomoci profesionálům ve vzdělávání, aby školení a kurzy lépe plánovali v souladu s cíli celé firmy a stali se „strategickými partnery“ místo toho, aby byli jen položkou v nákladech.

Základem tohoto modelu je sedm kroků:

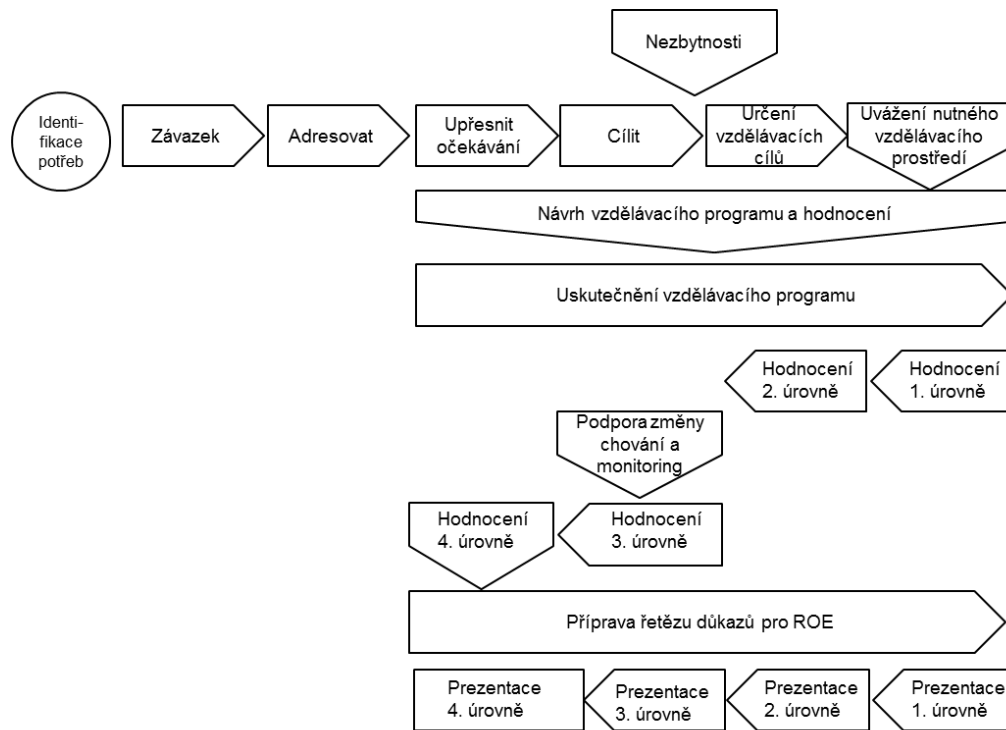
1. **Závazek pracovat společně (Pledge).** Prvním krokem je závazek profesionálů pracujících ve vzdělávání dospělých pracovat spolu s manažery firmy. Jde o to naslouchat jim a vytvořit vztahy. Kirkpatrickovi dokonce říkají, že toto je spíše „před-krok“ než první krok (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010, s. 37).
2. **Adresovat to, co trápí porotu (Address).** „Porotu“ v tomto případě představují hlavní zainteresované strany, především pak ti, kdo vzdělávání ve firmě financují a zadávají ho. Pro různá školení nebo vzdělávací program může být v rámci jedné firmy jiná „porota“. Je důležitá právě od „poroty“ zjistit, jaká má od programu očekávání a co chce tímto programem vyřešit. V neposlední řadě je potřeba i zjistit jaké firemní cíle by měl chystaný vzdělávací program ovlivnit.
3. **Upřesnit očekávání, aby mohly být definovány výstupy (Refine).** Jakmile známe očekávání „poroty“, musíme je upřesnit a převést do

podoby cílů pro všechny čtyři úrovně (nebo pro méně, pokud to odpovídá danému vzdělávacímu programu).

4. **Cílit na klíčové jednání a potřebné zdroje podpory změny chování (Target).** Z předchozího kroku víme, jaké jsou naše cíle a nyní je potřeba zjistit, jak jich dosáhnout. Je proto důležité určit klíčové jednání, které po skončení vzdělávacího programu měli účastníci praktikovat. Kromě toho je potřeba určit také vše, co změnu chování podpoří – ať už systém odměn, návody, podpora nadřízených atd. Patří sem také plán monitorování změny (ještě před finálním hodnocením).
5. **Nezbytnosti k úspěchu (Necessities).** „Kirkpatrick Business Partnership Model“ se nesnaží izolovat efekt samotného školení od ostatních faktorů podobně jako například přístup Roberta O. Brinkerhoffa (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010). Usiluje právě o rozvíjení partnerství s liniovými manažery a zdůrazňuje nezbytnost jejich úlohy pro úspěch vzdělávacího programu. V tomto kroku je třeba určit všechny vnější podmínky, události, předměty atd., které jsou potřeba, aby školení dosáhlo úspěchu a minimalizovalo se riziko všech předpokládatelných problémů, které by jinak mohli ohrozit aplikaci získaných znalostí a dovedností v praxi.
6. **Provedení (Execute).** Tento krok má ve schématu níže (viz obrázek 4) hned několik částí. Patří sem totiž jak provedení školení, tak i provedení všech následných kroků hodnocení v příslušných časových intervalech. Kromě samotného hodnocení sem patří i monitorování změny chování, která nastala (nebo nenastala) po školení. Pokud zjistíme, že nedochází k takové míře aplikace, která byla očekávána, můžeme ještě před finálním hodnocením zasáhnout a podpořit ji.
7. **ROE – návratnost očekávání (Return on Expectations).** Posledním krokem pak je dokázat „porotě“, že jsme splnili očekávání, která jsme od nich získali v krocích 2 a 3. Představíme důkazy z hodnocení všech čtyř úrovní v podobě tzv. řetězu důkazů (tj. změna na nižší úrovni vedla

pak ke změně na vyšší úrovni). Pro úspěšné partnerství mezi útvarem odpovědným za vzdělávání a vedením firmy je tento krok velice důležitý a při špatném provedení může vést k celkovému neúspěchu i v případě, kdy vzdělávací program byl úspěšný.

První písmena názvů jednotlivých kroků pak dávají v angličtině dohromady slovo „partner“. Celkově jsou pak tyto kroky začleněny ke čtyřem úrovním podle schématu, které vidíme na obrázku 4.



Obrázek 4 – Zdroj: (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010)

Všech sedm kroků vlastně předchází i samotné přípravě a návrhu školení, ale přesto je můžeme stále považovat za přístup k hodnocení. Jejich hlavním účelem je totiž prezentovat přínos školení a vzdělávání vedení firmy, což je hlavní cíl hodnocení vzdělávání (viz o tom výše). Ovšem Kirkpatrickovi upozorňují, že k tomu abychom to mohli účinně provést, musíme začít dříve než po skončení programu a je potřeba zrušit představu hodnocení jako

samostatného a nezávislého kroku, který existuje v procesu vzdělávání. Je naopak nutné hodnocení více propojit až sjednotit s celým vzdělávacím procesem a vzdělávání pak zase úžeji přiblížit řízení celé firmy.

Výše popsané čtyři úrovně, které formuloval Donald L. Kirkpatrick, se za šedesát let své existence staly zřejmě nejrozšířenějším a určitě nejznámějším přístupem k hodnocení firemního vzdělávání. Jednoduchost původního modelu, která se pojí s pokrytím kritických faktorů pro hodnocení, mu zajistily natolik výsadní postavení, že jen málo jakýchkoli dalších přístupů k hodnocení se dokázalo od něj zcela odpoutat. Kromě jednoduchosti je jeho další pozitivní stránkou i velká míra flexibility. Kirkpatrickův přístup můžeme použít pro jakékoli školení, ať už to je jednodenní kurz na Excel pro deset lidí anebo roční individuální koučování pro pět set manažerů. Dávám nám svobodu zaměřit se na to, co chceme hodnotit.

V podobě „Business Partnership Model“ pak velice originálně překračuje hranice samotného hodnocení a snaží se podpořit hlavní cíl hodnocení (demonstraci přínosu vzdělávání) užší spoluprací s vedením firmy. James Kirkpatrick poukazuje na to, že pouze izolované hodnocení a izolované vzdělávání nám v tomto ohledu příliš nepomohou a je potřeba je propojit jednak vzájemně, a pak i s firmou a jejím cíli. „Věříme, že většina manažerů... se chce přiklonit na vší stranu, ale udělají to jedině tehdy, když přinese výrazné zisky do jejich výsledků a ukážete je v pojmech, kterým oni rozumí“ (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010, s. 19-20). Navíc kromě toho ještě James Kirkpatrick a Wendy Kayser-Kirkpatrick přidali několik technik, které zjednodušují hodnocení na vyšších úrovních (nevěnujeme jim zde příliš pozornost, protože nic nemění na přístupu jako takovém). To vše činí z „Business Partnership Modelu“ ještě praktičtější přístup, který kromě hodnocení může a má sloužit i ke strategickému řízení vzdělávání ve firmě.

3 JACK J. PHILLIPS – ROI METODOLOGIE

Jack J. Phillips založil svůj přístup k hodnocení na úrovních, které popsal již před ním Donald Kirkpatrick (viz výše). Zvolil ale jinou základní myšlenku. „V minulosti se úspěšnost programů, projektů nebo procesů měřila mírou aktivity: kolik lidí se zúčastnilo, kolik peněz se utratilo, kolik dnů zbývá k dokončení. Výhody, které plynuly z těchto aktivit, se těšily jen malé pozornosti. Dnes se definice hodnoty změnila: hodnota je určena spíše výsledky než aktivitou. A čím dál tím více je hodnota měřena porovnáním peněžního výnosu s náklady“ (Phillips & Phillips, 2007, s. 1-2). Za základ pokládá měření návratnosti investic (return on investment, ROI), a to v penězích. Vychází z toho, že většina vrcholových manažerů chce hlavně vědět, jestli se investice do vzdělávání⁴ vyplatila a především nakolik se vyplatila. Do značné míry se tak rozchází s názorem několika jiných odborníků problematiku hodnocení firemního vzdělávání (např. s D. Kirkpatrickem (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)). Neignoruje námitky proti měření ROI, které jiní autoři vznesli, ale snaží se s nimi vypořádat pomocí svého přístupu, kde klade veliký důraz na přesnost a důslednou práci s různými druhy dat. Za tím účelem rozšířil Kirkpatrickův model o dvě úrovně (úroveň 5 a nevyčíslitelné přínosy (intangible benefits)). Někdy se uvádí, že tato změna je jeho jediným přínosem, ale Jack J. Phillips vypracoval zcela odlišnou metodologii, než kterou použil Kirkpatrick. Nazval ji přiléhavě „ROI Model“ (Phillips & Stone, 2002). Vychází z myšlenky, že velice přesná práce s daty nám může poskytnout dostatečně spolehlivé výsledky, které jsou jinak nezjistitelné.

⁴ Jack Phillips svou metodologii rozpracoval i na jiné firemní aktivity než je školení a vzdělávání. Protože ale spadají mimo rámec této práce, nebudeme jim zde věnovat větší pozornost.

3.1 Základní znaky ROI modelu a jeho proces

3.1.1 Nové úrovně

Jak již bylo zmíněno výše, Jack Phillips přidal ke Kirkpatrickovu modelu 5. úroveň. Ta představuje právě ROI a jejím účelem je změřit „finanční přínos jako výsledek školení“ (Phillips & Stone, 2002, s. 7). Na této úrovni jsou všechna data převedena na peníze a porovnají se náklady vs. výdělek. Základní rozdíl oproti Kirkpatrickově 4. úrovni spočívá právě v tomto porovnání výdělku s náklady. Může totiž snadno existovat školení či vzdělávací program, který bude mít velice dobré výsledky z hlediska dopadu na chod celé firmy (tj. 4. úroveň), ale bude mít negativní návratnost investic, protože byl příliš drahý. Jednu z nevýhod Kirkpatrickova modelu bychom mohli spatřovat v tom, že příliš nezohledňuje náklady.

Výsledek čistě v penězích by někdy mohl být zavádějící (některé věci se těžko vyčíslí, ale to nemusí znamenat, že jsou nepodstatné) anebo náročný (převést některá data na peníze by mohlo být tak náročné, že by to nakonec zvýšilo celkové náklady na hodnocení a tak negativně ovlivnilo návratnost investic). Phillips proto pracuje ještě s „nehmotnými přínosy“ nebo též „nevyčíslitelnými přínosy“ (Phillips & Stone, 2002, s. 7). Patří sem všechna subjektivní data (např. spokojenost zákazníků, spokojenost zaměstnanců atd.), dále např. zvýšení týmové spolupráce, pokles konfliktů, snížení stresu atd. „Z dat často zjišťujeme, že tyto věci byly pozitivně ovlivněny školením (takže můžeme předpokládat, že to vedlo k dopadu na firemní výsledky), ale firma nemá žádný způsob, jak by je mohla měřit v penězích. Dopad na firemní výsledky, který nemůžeme měřit v penězích, nemůžeme ani srovnávat s náklady na školení, takže nemůžeme určit poměr nákladů a výnosů ani ROI“ (Phillips & Stone, 2002, s. 8).

Ostatní úrovně, tak jak je popsal Donald Kirkpatrick, zůstávají u Phillipse bez větších změn. Sám Phillips (Phillips & Stone, 2002, s. 18) to shrnuje

následujícím způsobem: „ROI proces vytváří vyrovnané hodnocení tým, že sbírá, měří a reportuje šest druhů dat:

1. Reakci neboli spokojenost se školením a plánovanými akcemi.
2. Učení.
3. Použití neboli implementace naučeného v praxi.
4. Dopad na firemní výsledky.
5. Návratnost investic (finanční výsledky).
6. Nevyčíslitelné přínosy.“

3.1.2 Základní principy ROI metodologie podle Phillipse

Jack J. Phillips se svou metodologií pro hodnocení vzdělávání ve firmách snaží co nejpřesněji určit a proto vypracoval i tzv. 12 základních principů (Phillips a kol., 2012):

1. Pokud plánujeme hodnotit na vyšší úrovni, je nutné provést hodnocení i na všech úrovních, které jsou pod ní.
2. Pokud plánujeme hodnotit na vyšší úrovni, nemusí být hodnocení na úrovních pod ní detailní.
3. Při sběru a analýze dat používáme pouze ty nejdůvěryhodnější zdroje.
4. Při analýze dat, užívejme pro výpočty ty nejvíce konzervativní varianty.
5. Je nutné použít alespoň jednu metodu k izolaci efektu školení nebo vzdělávacího programu.
6. V případě, kdy nemáme pro určitou populaci anebo pro určitý cíl k dispozici žádná data, která by ukazovala zlepšení, musíme předpokládat, že k žádnému zlepšení nedošlo.
7. Odhady zlepšení je třeba upravit kvůli potenciální chybě v odhadu (tj. snížit je podle několika možností, které Phillips nabízí).
8. Extrémní hodnoty dat a neověřená tvrzení nesmějí být použita při výpočtu ROI.

9. Pro krátkodobé vzdělávací programy se pro ROI analýzu vypočítává pouze přínos během prvního roku.
10. Náklady na program je potřeba pro určení návratnosti investic vypočítat v jejich úplnosti (viz o tom dále).
11. Nevyčíslitelné hodnoty jsou ty hodnoty, které nebyly záměrně převedeny na peníze.
12. Výsledky ROI metodologie musí být komunikovány všem klíčovým zúčastněným stranám.

Těchto dvanáct bodů by bylo možné rozebrat podrobněji, ale pro účely naší práce se budeme dále věnovat jen některým z nich. Důležitým faktem, který z nich plyne, je velice přísná konzervativnost, kterou Phillips u všech výpočtů uplatňuje a klade na ní veliký důraz. Například všechny odhady se snižují o možnou chybu, a pokud nemáme data, automaticky předpokládáme, že nedošlo ke zlepšení a používají se vždy jen ty nejkonzervativnější výsledky. Je to proto, že výpočet ROI je mnoha odborníky na hodnocení firemního vzdělávání považován za nesmysl anebo přinejmenším za natolik náročný, že nemá cenu ho provádět (viz např. výše Kirkpatrick). Phillips si je vědom toho, že převod návratnosti vzdělávací akce na peníze, se neobejde bez problémů a ne vždy je zde úplně jasná souvislost. Proto pracuje jen s těmi nejkonzervativnějšími výsledky, aby zajistil důvěryhodnost své analýze. Také tak předchází častému nešvaru v hodnocení – udělat ho neurčitě, ale tak aby vypadalo, že vzdělávací akce dopadla zcela výborně. Tento způsob hodnocení vzdělávání pak jen manažery mate (Phillips & Stone, 2002, s. 26).

3.1.3 Základní proces ROI metodologie

Základní proces ROI metodologie má deset kroků. Phillips (Phillips & Stone, 2002) uvádí, že jeho klienti na něm nejvíce oceňují jeho jednoduchost, nenákladnost, flexibilitu a robustní zpětnou vazbu, která pomáhá top

managementu získat přehled o dopadu školení na chod firmy. Základními kroky tohoto procesu jsou:

1. **Vytvoření cílů školení.** Hlavní je v tomto bodě určit, co by měl plánovaný vzdělávací program změnit, jaké firemní výsledky by měl ovlivnit apod. V případě, že jde o již existující vzdělávací program, Phillips upozorňuje, že je většinou třeba revidovat nastavené cíle, aby odpovídaly ROI metodologii. Výsledkem tohoto kroku by měly být přesně definované cíle pro každou z úrovní od 1. do 4.
2. **Vytvoření plánu hodnocení.** Dále je nutné určit metody sběru dat, zdroje dat a načasování sběru jednotlivých dat. To do značné míry záleží na druhu plánované vzdělávací akce a na jejím načasování (zdali je krátkodobá, dlouhodobá, jednorázová, opakující se atd.). Kromě již zmíněného je nyní, tj. ideálně ještě před začátkem samotné vzdělávací akce zapotřebí určit i metodu, kterou se bude izolovat efekt školení (viz krok 5), způsob, jakým bude (či nebude) možné převést jednotlivá data na peníze (viz krok 6), komunikace výsledků (viz krok 10) a vše, co je potřeba k přípravě kroků 3-10.
3. **Sbírání dat v průběhu školení.** V průběhu školení se sbírají data pro úroveň 1 a 2. To odpovídá formativní evaluaci zmíněné výše, ale Phillips do této kategorie počítá i data, které získáme bezprostředně po skončení školení či vzdělávací akce.
4. **Sbírání dat po skončení školení.** Tento krok se podobá předchozímu s tím, že rozdíl je tu v načasování. Sběr dat po skončení školení může probíhat i ve více vlnách. Na rozdíl od předchozího kroku se zde sbírají i data, která už ve firmě existují (většinou pro účely hodnocení vyšších úrovní).
5. **Izolování efektu školení.** Jack J. Phillips vypracoval několik způsobů, kterými se dá izolovat efekt, který na změnu výkonu nebo na změnu firemních výsledků mělo školení nezávisle na vlivu ostatních faktorů.

Častým argumentem kritiků hodnocení 4. úrovně a ROI je právě role dalších faktorů, které tyto výsledky mohou ovlivnit. Často může trvat i rok, než se efekt školení projeví na výsledcích firmy a během tohoto roku firemní výsledky ovlivní bezpočet dalších faktorů (od stavu celosvětového trhu, bankrotu největšího odběratele a stávek až po chřipkovou sezónu). Phillips argumentuje, že i přesto můžeme izolovat efekt školení, když budeme data správně analyzovat. Neusiluje o to změřit přesný efekt vzdělávací aktivity, ale změřit nejmenší možný efekt – tj. jak veliký vliv mělo školení určitě. Jakékoli výsledky, které nejsou zcela jisté, nechává stranou, aby zachoval větší důvěryhodnost v ROI model ze strany vedení firem. Mezi způsoby, které používá, patří kontrolní skupina, analýza trendu, odhad účastníků, odhad manažerů a odhad odborníků z firmy, kde proběhla vzdělávací akce. O těchto metodách se zmíníme později.

6. **Převedení dat na peníze.** Aby bylo možné porovnat výsledný přínos školení s jeho náklady je potřeba převést přínos do peněz. Zde je nutné opravdu co nejvíce dat převést na peníze. Do nehmotných přínosů se pak uvedou ty, které nelze převést anebo by jejich převod byl příliš nákladný (viz krok 9).
7. **Určení celkových nákladů na školení.** Postup je podobný jako v předchozím kroku. Zdánlivě vypadá tento krok jednoduše – prostě použijeme cenu školení. Jack J. Phillips ovšem upozorňuje, že toto nejsou kompletní náklady na školení (Phillips, a další, 2002 str. 200). Je potřeba k tomu připočítat ještě platy zaměstnanců a ušlé zisky, protože firma (většinou) musí zaměstnancům zaplatit čas strávený na školení stejně, jako kdyby byli v práci. Protože v práci nejsou, nemohou firmě přinést žádný zisk. Dále je potřeba započítat náklady na prostory, kde se školení konala. A to i v případě, že se jedná o firemní prostory (tím, že tam bylo školení, se tam nemohla konat jiná akce, takže je to pro firmu náklad). Podobně je potřeba připočítat i náklady na analýzu vzdělávacích

potřeb (čas a platy lidí, kteří ji dělali) a design školení či vzdělávací akce (tyto náklady se samozřejmě musí úměrně rozdělit, pokud stejné školení či vzdělávací akce bude následovat ve více běžích či opakováních). Důležitou složkou nákladů jsou také náklady spojené s hodnocením školení (čas a platy lidí, kteří hodnocení připravují, a sbírají a vyhodnocují data). To souvisí s již výše zmiňovaným problémem – velice podrobné hodnocení zvedne cenu školení a to negativně ovlivní návratnost investic. Tím pádem má podrobnější hodnocení smysl jen v případě školení, která mají velkou šanci, že přinesou vysokou návratnost investic (školení pro velké množství lidí nebo školení pro seniorní manažery apod.).

8. **Vypočítání návratnosti investic (ROI).** Jakmile víme, jaké byly celkové náklady a jaký byl celkový přínos školení v penězích, zbývá výpočet návratnosti investic (ROI). Tomu se budeme věnovat dále v textu.
9. **Určení nehmotných přínosů.** Do této kategorie spadají všechny přínosy, které se během sběru dat (kroky 3 a 4) podařilo zjistit, ale nebylo možné je převést na peníze. Jack J. Phillips uvádí, že i když tato data nelze převést na peníze, mohou poskytovat velice užitečné informace, a proto je nemůžeme opomenout.
10. **Vytvoření závěrečné zprávy.** Tento krok již pouze shrnuje všechny kroky výše uvedené. Je důležité již na začátku (viz krok 2) zjistit, komu má být závěrečná zpráva určena a formulovat ji podle toho.

3.2 Výpočet návratnosti investic (ROI)

V oblasti hodnocení firemního vzdělávání se zkratka ROI (return on investment, návratnost investic) používá někdy nepřesně a v některých případech se používají ještě další zkratky (např. ROE, ROA nebo ROCE), která

pak mohou zúčastněné strany mást. „Někdy se používá return on expectations (ROE, návratnost očekávání), return on anticipation (ROA, návratnost očekávání) nebo return on client expectations (ROCE, návratnost klientova očekávání), což jen plete CFO (chief financial officer, manažer odpovědný za finance a účetnictví celé firmy), který předpokládá, že tyto zkratky znamenají return on equity (návratnost kapitálu), return on assets (návratnost aktiv), return on capital employed. Pokud tyto zkratky použijeme při výpočtu návratnosti vzdělávacího programu, povede to jen k tomu, že zmateme ostatní a možná přijdeme o podporu z finančního a účetního oddělení“ (Phillips & Phillips, 2008 s. 110). Jack J. Phillips dále uvádí ještě celou řadu další zkratk, které připomínají ROI a které se používají v souvislosti hodnocení vzdělávání ve firmách. Z tohoto důvodu je nutné přesně definovat, co pod ROI v tomto případě míníme.

Phillips uvádí, že ROI není jedinou možností jak vypočítat návratnost investic do vzdělávacího programu (Phillips & Phillips, 2008; Phillips & Stone, 2002). Konkrétně pracuje se dvěma přístupy:

Porovnání výnosů a nákladů (Benefit-cost ratio, BCR). Jedním ze způsobů jak hodnotit školení a zlepšení výkonosti je prosté porovnání zisku, vzniklého díky vzdělávání v průběhu jednoho roku s náklady, které toto vzdělávání stálo. Rovnice pak vypadá takto:

$$BCR = \frac{\text{Zisk ze vzdělávacího programu}}{\text{Náklady na vzdělávací program}}$$

Pokud je výsledek 1, znamená to, že náklady se rovnají výnosům. V případě, že je vyšší, existuje pozitivní návratnost investic do daného vzdělávacího programu. Např. když $BCR = 3$ (někdy také zapsáno jako 3:1) znamená to, že každá investovaná koruna se vrátila jako tři koruny.

Návratnost investic (return on investment, ROI). I když je možné použít BCR, Phillips považuje za nejlepší standardní výpočet návratnosti investic (ROI), tak jak se používá v ekonomii. Rovnice pro ROI vypadá takto:

$$ROI = \frac{\text{Čistý zisk ze vzdělávacího programu}}{\text{Náklady na vzdělávací program}} \times 100$$

Výsledné ROI pak obdržíme v procentech. Důležitým rozdílem oproti výpočtu BCR je, že v ROI rovnici pracujeme s čistým ziskem (což je celkový zisk, který vznikl díky vzdělávacímu programu – náklady na vzdělávací program). ROI je možné převést i na BCR, např. návratnost investic 145% odpovídá BCR 2.45. BCR je o jedny vyšší, protože nepracuje s čistým ziskem. Takže BCR 5 znamená, že se nám každá investovaná koruna vrátí jako pětikoruna. To odpovídá ROI 400%, kde je od získané pětikoruny odečtena investovaná koruna. Velkou výhodou v použití této rovnice spatřuje Jack J. Phillips v tom, že tím se hodnocení firemního vzdělávání ocitá na stejném poli jako jiné investice v rámci firmy (Phillips & Stone, 2002). Pro nastavení cílového ROI doporučuje Jack J. Phillips čtyři možnosti:

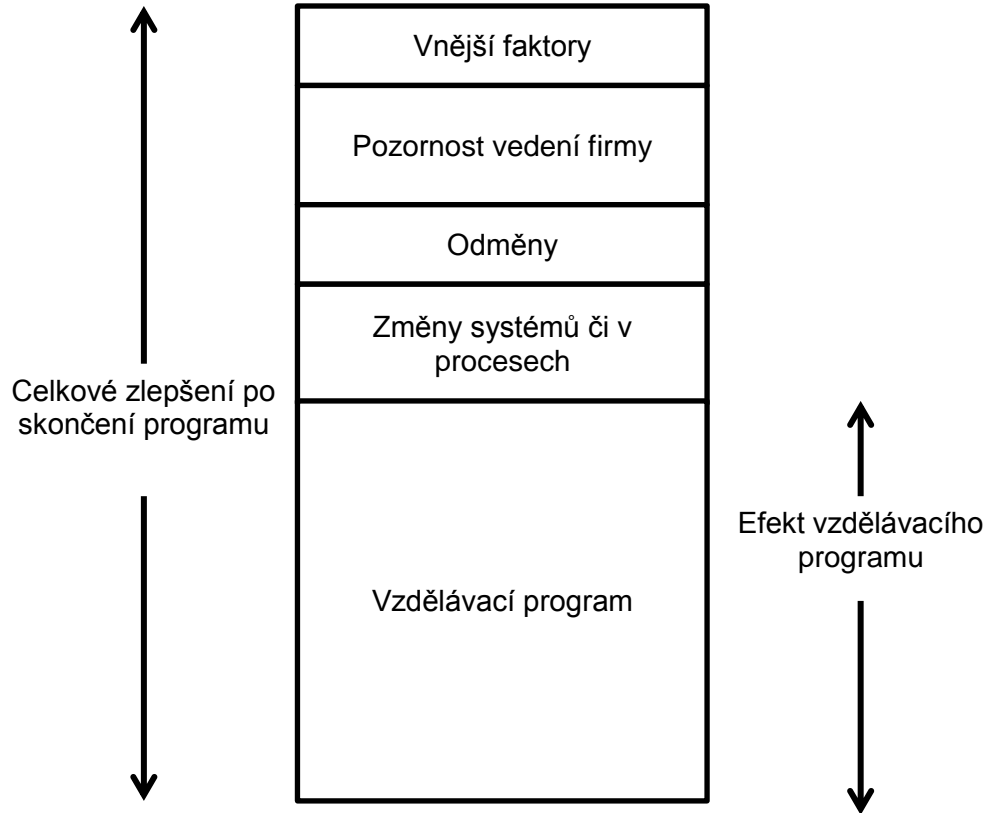
- Nastavení cílové hodnoty ROI jako u standardních investic v rámci firmy (např. 15%).
- Nastavení cílové hodnoty ROI o trochu výše než u standardních investic v rámci firmy (např. 25%).
- Nastavení cílové hodnoty ROI na 0%, kdy přinejmenším vrátí vložené náklady.
- Nastavení cílové hodnoty ROI podle očekávání klienta.

Sám zmiňuje, že hodně organizací používá při výpočtu návratnosti investic do firemního vzdělávání ROI o hodnotě 25% (Phillips & Stone, 2002).

3.3 Metody k izolaci efektu školení či vzdělávacího programu

Nejčastější námitka proti měření návratnosti investic do vzdělávacího programu je, že není možné rozlišit, nakolik se na výsledném zvýšení zisku podílel právě vzdělávací program a ne jiné faktory. Problémem totiž je, že dopad na této vysoké úrovni se projeví až s postupem času. „... mnoho krátkodobých programů vytváří hodnotu v druhém nebo třetím roce od jejich startu. V případě dlouhodobých programů je potřeba pracovat s delším časovým úsekem. Například hodnocení ROI vzdělávacího programu, který zahrnoval samo-řídicí týmy v Litton Industries pracovala s obdobím sedmi let. Pro krátkodobé programy, které trvají jen několik týdnů, je vhodnější použít hodnoty za první rok. Z toho důvodu jsou ROI cíle většinou nastavovány tak, že představují roční peněžní zisk měření nikoli od začátku programu, ale od bodu, kdy se začne projevovat efekt vzdělávacího programu“ (Phillips & Phillips, 2008, s. 108).

Faktorů, které do té doby mohou ovlivnit zlepšení výkonnosti je celá řada. Přehledně je shrnuje následující schéma:



Obrázek 5 – Zdroj: (Phillips & Stone, 2002).

Může se dokonce stát, že celkový výkon se po skončení vzdělávacího programu i zhorší a přesto můžeme předpokládat, že tento program měl pozitivní návratnost investic. Mohlo k tomu dojít právě díky tomu, že ostatní faktory měly nakonec větší negativní efekt, než byl pozitivní efekt vzdělávacího programu (a bez něj by nakonec byl stav ještě horší).

Jack J. Phillips (viz Phillips & Stone, 2002) proto vypracoval celkem deset strategií, jakými je možno efekt školení izolovat. Jsou jimi:

1. **Použití kontrolních skupin.** Použití kontrolní skupiny je v případě například sociologického výzkumu naprostou nutností (Disman, 2008). V případě hodnocení firemního vzdělávání už nebývá tato metoda tak často používána, ale přesto je to zřejmě nejpřesnější způsob, kterým můžeme izolovat efekt školení od ostatních faktorů. Kontrolní skupina

by měla být stejného složení jako skupina, která prochází vzdělávacím programem. Náhodně bychom měli vybrat, kdo bude patřit do kontrolní skupiny a kdo bude patřit do školené skupiny. Také bychom měli zajistit, aby vliv prostředí byl pro obě skupiny stejný. Tímto způsobem můžeme odečíst všechny ostatní faktory (protože ty se projeví i na kontrolní skupině) a výsledná změna výkonosti u školené skupiny, pak bude zapříčiněna výhradně vzdělávacím programem. Bohužel ve firemním prostředí je použití kontrolní skupiny náročné. Málokdy máme k dispozici dostatečně velkou populaci, ze které bychom mohli vybrat dvě identické skupiny. Ve většině případů je také potřeba, aby vybraní jedinci byli proškoleni všichni. Zaměstnanci, kteří byli vybráni do kontrolní skupiny, mohou být sice proškolení i později, ale jak jsme viděli výše, museli bychom čekat rok a déle a to často není možné, protože firma požaduje, aby zaměstnanci byli vyškoleni co nejdříve a rozhodně ne až za rok. Také sběr dat se tímto přístupem komplikuje, protože musíme hodnotit dvakrát více lidí, což negativně ovlivňuje následnou návratnost investic do školení, jelikož zaměstnanci z kontrolní skupiny nepřinesou žádný zisk, ale jejich hodnocení představuje náklad. Navíc i v případě poměrně velkých vzdělávacích programů pracujeme v porovnání se sociologickým výzkumem s velice malým vzorkem a proto zde mohou vstupovat do hry i různé individuální faktory. V neposlední řadě se může projevit i Hawthornský efekt (Průcha & Veteška, 2012), kdy se výkon proškolení skupiny změní čistě následkem faktu, že účastníci vědí, že jsou předmětem pozorování.⁵ A samozřejmě na pracovišti může snadno dojít i k tomu, že proškolení zaměstnanci předají znalosti či dovednosti, které na kurzu

⁵ Hawthornský efekt se samozřejmě netýká jen hodnocení podle Jacka J. Phillipse, ale de facto se může vztahovat na všechny přístupy k hodnocení firemního vzdělávání. Zajímavé je, že z hlediska akademického je pro nás nežádoucí, ale z hlediska firmy je naopak žádoucí. Cokoli co povede ke zvýšení výkonu je totiž pro firmu žádoucí a to více, že Hawthornský efekt je vlastně zadarmo. Mimo jiné by i tento efekt mohl být jedním z důvodů, proč by se firmy měly věnovat hodnocení svého vzdělávání.

získali, svým kolegům z kontrolní skupiny (případně to zaměstnanci z kontrolní skupiny sami „odkouvají“).

2. **Vývojová křivka.** Analýzu vývojové křivky můžeme použít v případě, kdy máme k dispozici historická data o výkonu dané skupiny. Z těchto dat můžeme určit trend, ve kterém se výkon skupiny zlepšuje. Pokud v období po skončení vzdělávacího programu dojde k odchýlení od vývojové křivky, můžeme tak určit změnu, kterou způsobil právě vzdělávací program. Výhodou této metody je, že většina faktorů, které jinak výkon ovlivňují, je již započtena ve starších datech mapujících výkonnost dané skupiny a tím pádem je není třeba odečítat. Problém může nastat, pokud dojde v období po skončení vzdělávacího programu k nějaké velké vnější změně (ekonomická krize, propouštění ve firmě apod.), protože tyto faktory nejsme schopni pomocí této metody oddělit od efektu, který měl vzdělávací program.
3. **Prognóza.** Další metodou, pomocí které můžeme izolovat efekt vzdělávacího programu od efektu dalších faktorů, je matematická prognóza. Tuto metodu můžeme použít v případě, kdy kromě vzdělávacího programu mohla mít na změnu výkonu vliv jen jedna jiná proměnná. To se samozřejmě zjišťuje obtížně, ale protože hodnocení firemního vzdělávání je značně pragmatická disciplína, Jack J. Phillips soudí, že stačí se domluvit s vedením firmy, které ostatní faktory tu mohly hrát roli (Phillips & Stone, 2002). Pokud vedení firmy určí pouze jeden jiný faktor, můžeme použít jednoduchou lineární rovnici $y = ax + b$. Například: proběhl komplexní vzdělávací program pro prodejce. Před jeho začátkem byl měsíční průměr prodeje na jednoho zaměstnance 1100 USD. Šest měsíců po skončení programu byl průměrný prodej na jednoho zaměstnance 1500 USD. Vedení firmy určilo, že kromě školení zde mohl hrát roli ještě další faktor a tím bylo zvýšení investic do reklamy. Kromě toho se nic nezměnilo. Před školením se do reklamy investovalo 24 000 USD týdně. Šest měsíců po školení se do reklamy

investovalo 30 000 USD týdně. Když použijeme historická data, abychom určili, jak reklama ovlivnila prodej a použijeme metodu nejmenších čtverců (kterou našťestí zvládá většina statistických kalkulaček anebo programů), získáme tento výsledek: 1100 (průměrný prodej před školením) = $140 + 40 \times 24$ (investice do reklamy dělená 1000). Když dosadíme čísla z doby šest měsíců po školení, získáme tento výsledek $140 + 40 \times 30 = 1340$. To znamená, že zvýšená investice do reklamy vedla ke zvýšení prodeje o 240 USD. Protože ale skutečný prodej činil v té době 1500 USD na zaměstnance, znamená to, že školení zvedlo prodej o 160 USD.

4. **Odhad účastníka.** Veškeré metody, které zahrnují odhad, řeší problémy spojené s předchozími dvěma metodami, v případě, kdy do hry vstupuje více než jedna proměnná. V praxi je takových případů totiž většina. Na druhou stranu nejsou tyto metody tak přesné jako matematicko-statistické výpočty a proto zde Jack J. Phillips uplatňuje svůj důležitý princip konzervativního přístupu k odhadům a jejich opravy pro chybu. Konkrétně odhad od účastníků pracuje s tím, že se účastníků s určitým časovým odstupem po skončení kurzu zeptáme, jak velkou míru zlepšení ve výkonosti připisují školení a nakolik (v procentech) důvěřují svému odhadu (případně ještě na další otázky). Výsledek je pak ještě upraven. Nejprve se, v duchu již zmiňovaného konzervatismu, počítá, že u všech, kdo na dotazník neodpověděli, nedošlo k žádnému zlepšení. Poté se číslo, o které se zlepšila výkonosti (např. se zvýšil prodej v průměru za měsíc na jednoho prodejce o 500 USD) dvakrát poníží. Nejdřív se vynásobí počtem procent, který daný zaměstnanec připisuje vlivu školení na toto zlepšení (řekněme, že věří, že vliv školení na zlepšení výkonu byl 50%, tedy 250 USD) a pak se ještě jednou vynásobí počtem procent, nakolik zaměstnanec tomuto dohadu důvěřuje (v případě, že má 80% procentní důvěru ve svůj dohad: $250 \times 0.8 = 200$). Celkový zisk školení by tedy v tomto případě byl 200 USD. To je

samořejmě ještě třeba zprůměrovat s výsledky od ostatních účastníků školení. Jack J. Phillips předpokládá, že tato konzervativní práce s odhady získá od vedení společnosti značnou míru důvěry (Phillips & Stone, 2002, s. 163), protože zaměstnanci sami jsou klíčovým faktorem změny výkonu. Na druhou stranu je ale nutné, aby zaměstnanci byli schopni posoudit přímo, jaký vliv mělo školení na zisky. To může být komplikované až nemožné v případě, kdy jim není zřejmá přesná kauzální souvislost.

5. **Odhad nadřízeného.** Tento způsob izolace efektu vzdělávacího programu je stejný jako předchozí s tím rozdílem, že se na odhad neptáme účastníků kurzu, ale jejich nadřízených. To může v některých případech vést k větší objektivitě získaných dat, protože nadřízený by měl být schopen posoudit změnu výkonu více méně nezájatě. Samozřejmě i zde jsou data upravena stejným způsobem jako v případě odhadu účastníka kurzu.
6. **Odhad vedení společnosti.** Opět jde o stejný přístup jako ve dvou výše zmíněných případech. Hlavní rozdíl je v tom, že ve vedení společnosti jsou většinou titíž lidé, kteří schvalují financování hodnoceného vzdělávacího programu a jsou hlavní cílovou skupinou, pro kterou jsou určeny výsledky hodnocení.
7. **Informace ze strany zákazníka.** Tato metoda se zmaňuje především na chování pracovníků, které měl vzdělávací program ovlivnit. V některých situacích se proto můžeme zeptat přímo zákazníků, jak byl jejich výběr produktu nebo služby ovlivněn určitým chováním či jednáním ze strany zaměstnance.
8. **Odhad experta.** Tato metoda se opět podobá výše zmíněným odhadovým metodám (6, 5 a 4). Tentokrát se ale ptáme odborníka na danou oblast, a to jak interního, který je zaměstnancem firmy, tak můžeme přizvat i odborníka externího. Při posuzování určitých oblastí

by totiž expert měl být schopen posoudit vliv vzdělávacího programu a vliv ostatních faktorů.

9. **Odhad podřízeného.** V některých situacích (např. v případě školení zaměřených na dovednosti z oblasti vedení lidí) je nejlepší zeptat se na odhad zaměstnanců, kteří jsou podřízenými účastníků vzdělávacího programu. Hrozí zde ovšem větší riziko subjektivity, protože data získaná od podřízených mohou být značně ovlivněna jejich vztahem k nadřízenému a proto je lepší tuto metodu používat v kombinaci s jinými.
10. **Dopad jiných faktorů.** V určitých poměrně speciálních případech můžeme místo vypočítávání dopadu školení, zjistit, jaký vliv na změnu výkonosti měly ostatní faktory a to, co zbude, je vylučovací metodou přiděleno školení. To je samozřejmě možné pouze v případě, kdy již firma využívá nástroje, které umožňují přesně měřit všechny ostatní faktory, které v daném případě přicházejí v úvahu.

Na základě dat a zdrojů, které máme k dispozici, pak můžeme vybrat jednu (anebo více) z těchto deseti metod, abychom mohli izolovat vliv, který na změnu výsledků mělo školení. Získané číslo pak již použijeme při výpočtu návratnosti investic (viz výše).

Z výše popsaného, vidíme, že přístup, který zvolil, Jack J. Phillips je unikátní svým důrazem na čísla a konkrétně na peníze (Phillips & Phillips, 2007). I když mnoho odborníků soudí, že výpočet návratnosti investic ze vzdělávání je nemožný, Phillips naopak usiluje především právě o něj. Aby zajistil důvěryhodnost číslům, které získává z obtížně vyčíslitelného prostředí vzdělávání, klade důraz na velice konzervativní odhady a všude, kde to jde, upravuje výsledky na nižší, aby zakalkuloval případnou chybu. Tím se snaží zvýšit důvěryhodnost svého přístupu pro vedení společnosti. Obzvláště pak klade důraz na srozumitelnost výsledků pro ty členy vedení, kteří se primárně nespecializují na vzdělávání. Jeho hlavním cílem je, aby výsledky přesvědčili i

ty nejkonzervativnější odborníky na finance, že se daný vzdělávací program vyplatil (nebo případně nevyplatil). „Ukažte mi peníze.’ Tento výrok není nový a už vůbec ne v prostředí byznysu. Všechny druhy firem chtějí ze svých investic získat profit. Co je nového, je způsob, který mohou firmy použít, aby se k němu dostaly. I když je ‘ukázání peněz’ absolutním důkazem zisku, mnoho vedoucích firem uznává, že zisk spočívá v pohledu pozorovatele a proto metody, které mají ukázat peníze, musí také ukázat zisk tak, aby byl zřejmý všem zúčastněným stranám“ (Phillips & Phillips, 2007, s. 1).

4 ROBERT O. BRINKERHOFF – SUCCESS CASE METHOD

Robert O. Brinkerhoff svým přístupem k hodnocení firemního vzdělávání představuje značně odlišný proud než dvě výše popsané metodologie. Svůj přístup nazval „Success Case Method“ (SCM), což bychom mohli přeložit jako metoda úspěšného případu. Hlavním rozdílem oproti ostatním metodám hodnocení je především fakt, že Robert O. Brinkerhoff se zaměřuje na kvalitativní hodnocení. Dokonce je jeho hlavním způsobem zpracování výsledků vyprávění příběhu (Brinkerhoff, 2003).

Sám Brinkerhoff svoji metodu a její hlavní účel popisuje následovně:

„Nejsnazší způsob, jak zjistit, jestli něco funguje, je spoléhat na intuici, odhad a kusé informace, které tu a tam posbíráme. Tyto neformální metody ale ponechávají příliš velký prostor chybám a dezinformacím. Na druhém konci spektra jsou obrovské audity, kontroly programů a formální hodnotící studie, ale ty jsou zase téměř vždy příliš drahé a příliš časově nákladné, a mohou nakonec dodat zbytečně mnoho informace v době, když už nemohou být použity anebo v tak suché a abstraktní podobě, že jim nikdo nebude věnovat pozornost. Mezi těmito dvěma póly se nachází SCM – relativně rychlá a snadné metody k zjištění toho, co funguje a co ne, která poskytuje přesné a důvěryhodné informace, které mohou být použity k včasnému rozhodování“ (Brinkerhoff, 2003, s. 2).

4.1 Základní předpoklady, ze kterých vychází „Success Case Method“

Robert O. Brinkerhoff se originální způsobem vypořádává s různými obtížemi, které v případě hodnocení firemního vzdělávání vznikají (viz o nich výše).

Zaměřuje se především na změnu chování (což bychom mohli přirovnat ke 3. úrovni v modelu Donalda Kirkpatricka potažmo Jack J. Phillipse). Jeho cílem ale není zpracovat velký vzorek účastníků a už vůbec ne všechny. Snaží se místo toho zaměřit na několik jednotlivců, u nichž se snaží dopodrobna zjistit, jejich situaci a vliv, jaký měl vzdělávací program na jejich práci. Sám upozorňuje, že metodicky vychází spíše ze soudního prostředí a svým postupem se snaží předkládat takové množství důkazů, aby porotu (tj. vedení firmy či další zainteresované strany) přesvědčil, že skutečně došlo k pozitivní změně a že tuto změnu způsobil zkoumaný vzdělávací program (Brinkerhoff, 2006).

Neméně zajímavé je, že se „Success Case Method“ zaměřuje především na změnu v chování, na rozdíl např. od Jack J. Phillipse, který upozorňuje, že pro vedení firmy je hlavní dopad, který mělo vzdělávání na celofiremní výsledky případně návratnost investic. Robert O. Brinkerhoff ovšem staví na logickém předpokladu, že pokud můžeme prokázat, že došlo k pozitivní změně v chování, došlo pak nutně i k pozitivní změně ve výsledcích firmy. „Dopad školení na celou organizaci v jádru spočívá na dvou poměrně jednoduchých proměnných: počet lidí, kteří použili to, co se naučili a způsob, jak efektivně to použili“ (Brinkerhoff, 2006, s. 14). Tím pádem je potřeba pro hodnocení vzdělávacího programu zjistit dvě věci:

- Kolik lidí použili to, co se naučili, způsobem, který vedl k nějakým přínosným výsledkům?
- Jaká je hodnota výsledků, kterých tito lidé dosáhli díky změně svého chování?

Takže změnu na úrovni firemních výsledků (což by odpovídalo 4. úrovni podle Kirkpatricka) již prokazovat nemusíme a tím pádem odpadá i potřeba izolovat vliv, který na výsledky mělo školení od vlivu ostatních faktorů. Ovšem i v případě změny chování se většinou snažíme odlišit vliv, který na změnu mělo školení od ostatních faktorů (viz např. přehled ostatních faktorů výše u

Phillipse). Robert O. Brinkerhoff staví ale na opačném přístupu: než aby zjišťoval celkovou změnu a pak se snažil oddělit to, co bylo zapříčiněno školením, postupuje od jednotlivce k celkovému obrazu. A upozorňuje, že není ani třeba hodnotit všechny jednotlivce (oba výše zmíněné přístupy k hodnocení pracují s tím, že by se měl hodnotit 100% účastníků vzdělávacího programu). Rozprostření sociálních rozdílů ve společnosti totiž můžeme poměrně dobře předpovídat a proto pro „Success Case Method“ potřebujeme jen několik málo podrobných výsledků a pro obecný přehled použijeme podobný princip jako je Gaussovu křivku. Určitou dobu po skončení školení či vzdělávacího programu se účastníci rozdělí do tří skupin:

1. Ti, co nic naučeného nepoužili (nebo se nic nenaučili).
2. Ti, kteří zkusili něco použít, ale nevedlo to k žádným výsledkům anebo to vzdali.
3. Ti, kteří použili něco, co se naučili a vedlo to k přínosným výsledkům.

Přehledně to ukazuje obrázek 5:



Obrázek 6 – Zdroj (Brinkerhoff, 2006).

Zároveň toto rozdělení platí dle Brinkerhoffa pro všechny kurzy a vzdělávací programy, tj. nikdy se nesetkáme s programem, kde by všichni použili to, co se naučili a zároveň se nesetkáme ani s případem, kdy by nikdo nic nepoužil apod. Většina účastníků se pak nejčastěji nachází v prostřední skupině. Při hodnocení pak klademe důraz na sběr informací od obou extrémních skupin (v závislosti

na cílech hodnocení se můžeme spíše zaměřit jen na jednu z nich). Například můžeme zjistit, že jen malá část účastníků použila to, co se naučila na kurzu, a můžeme sesbírat podrobnější informace, které pak mohou sloužit k tomu, aby příště naučené znalosti a dovednosti použilo více lidí. Také to, že se zaměříme na extrémní (tj. na ty, kteří vůbec nic nepoužili a ty, kteří použili to, co se naučili a dosáhli přínosných výsledků) nám umožňuje získat přesnější informace o přínosu, které školení mělo. „Protože většina výzkumů a hodnocení celé roky spoléhala na tradiční kvantitativní metody, které používají redukční techniky jako je průměr nebo medián, byla většina vzdělávacích programů vyhodnocena jako průměrné. V průměru je pravda, že většina školení nezafungovala úplně dobře. Ale některé programy dosáhli u některých lidí výborných výsledků a to představuje veliký potenciál, kterého by se dalo využít k ještě lepším výsledkům“ (Brinkerhoff, 2006, s. 21-22).

Další způsob, jak se Robert O. Brinkerhoff vyrovnává s problémem izolování efektu školení, je prostý: nesnaží se hodnotit pouze školení. „...nikdy se nesnažíme dokázat dopad pouze školení samotného. Ani se nesnažíme, jako to dělají některé populární metody a modely hodnocení, odhadnout, izolovat nebo vypátrat jaký přínos mělo pouze školení“ (Brinkerhoff, 2006, s. 12). Z jeho pohledu je školení nedílnou součástí sítě nejrůznějších faktorů, kteří přispívají (nebo brání) ve změně chování a navíc samotné školení, ať by bylo sebelepší, nikdy nefunguje, takže by ani nemělo smysl oddělovat míru, kterou se na změně podílel. Navíc bychom se dle Brinkerhoffa připravili o užitečné informace. O tom, jestli se vzdělávací program projeví v dlouhodobé změně v chování, rozhodují z velké části – z cca 80% (Brinkerhoff, 2006; viz též podobnou statistiku u Kirkpatricka (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010)) – jiné faktory než samotný vzdělávací program. Pokud bychom je nevzali v úvahu, nemuseli bychom se vůbec dovědět, proč školení nevedlo ke změně v chování a nemohli bychom pak tyto faktory v budoucnu změnit, abychom dosáhli lepších výsledků.

Sám Brinkerhoff přirovnává „tradiční metody hodnocení“ (jako jsou oba výše zmíněné přístupy) k hodnocení svatby. I když nám dovedou říct, jak byla svatba kvalitně provedena a jak se líbila účastníkům, příliš nám nepomohou, pokud chceme zajistit šťastné a trvalé manželství (Brinkerhoff, 2006). Pokud se zaměříme jen na hodnocení školení, tak paradoxně můžeme uškodit hlavnímu důvodu, proč vůbec hodnocení provádíme. Jak již bylo popsáno výše, hodnocení firemního vzdělávání má jako jeden z hlavních důvodů ukázat důkazy vedení firmy, že investice do vzdělávání se vyplatí a tím i posílit pozici útvaru, který se stará o vzdělávání jakožto rovnocenného partnera (Kirkpatrick & Kayser-Kirkpatrick, 2010). V případě, že se zaměříme jen na hodnocení samotného vzdělávacího programu, tak dle Brinkerhoffa snižujeme úlohu, kterou při změně chování účastníků vzdělávacího programu, hrají přímí nadřízení účastníků. Jenže jsou to právě přímí nadřízení účastníků, kteří hrají klíčovou roli v udržení změny chování poté, co vzdělávací program skončí (Dostal, 2012), takže pokud jejich roli budeme při hodnocení opomíjet, dosáhneme jen toho, že jejich ochota spolupracovat s útvarem odpovědným za vzdělávání zaměstnanců bude klesat.

4.2 Kroky „Success Case Method“ procesu

Základní proces „Success Case Method“ je možné rozdělit na dvě části. V první se pokoušíme zjistit (většinou pomocí kvantitativních metod), jak účastníci použili to, co se naučili ve vzdělávacím programu a rozdělíme je do tří výše zmíněných skupin. V druhé části se pak zaměříme již pouze na několik málo jednotlivců, které vybereme z obou extrémních skupin (nebo dle zaměření hodnocení můžeme vybírat spíše ty, kteří toho použili nejvíce a s nejlepšími výsledky anebo naopak ty, kteří nepoužili vůbec nic). S nimi potom vedeme podrobné rozhovory, abychom zjistili jejich celý příběh a jak do něj zapadá hodnocený vzdělávací program.

Když se na celý proces podíváme podrobněji, můžeme ho rozdělit do pěti kroků (Brinkerhoff, 2006, s. 30):

4.2.1 Naplánování a příprava hodnocení.

Ještě dříve, než začneme hodnotit, je potřeba zjistit, jaký je přesný účel hodnocení – k čemu budou zjištěné výsledky použity, jestli existuje nějaká proměnná, na kterou bychom se měli zaměřit apod. Dále také musíme vědět, kterých všech zainteresovaných stran se hodnocení týká a jakou důležitost má hodnocení pro jednotlivé zainteresované strany. Potřebujeme zjistit co nejvíce podrobností o vzdělávacím programu nebo školení, které máme hodnotit a také o jeho účastnících. Při plánování musíme nastavit i časový harmonogram, tj. především určit, jak dlouho po skončení programu bychom měli s hodnocením začít. A v neposlední řadě je potřeba vědět, jaké zdroje máme pro provedení hodnocení k dispozici a pomocí těchto všech informací dát dohromady strategii podle, které budeme hodnotit. Ne vždy totiž chce klient zjistit pouze, jestli školení mělo požadovaný efekt. Může např. požadovat výsledky, které by se daly použít v marketingu, nebo se naopak chce zaměřit na to, jak co nejvíce zvýšit dopad, který školení mělo atd.

4.2.2 Vytvoření modelu dopadu (Impact Model), který definuje potencionální výsledky a přínosy vzdělávacího programu.

V ideálním případě tento krok není potřeba, protože byl už splněn při přípravě vzdělávacího programu či školení, když jsme nastavovali cíle. Robert Brinkerhoff ale upozorňuje, že ne vždy jsou cíle nastavené správně (a někdy nejsou nastaveny vůbec) a pak je není možné použít při hodnocení. Je proto potřeba udělat to, co nazývá „Modelem dopadu (Impact Model)“. Ten se skládá z několika prvků:

- a. Firemní cíl. Jaký nejvyšší cíl má vzdělávací program ovlivnit? Nemusí jít nutně o celofiremní cíl. Pokud je školení určené pro specifickou populaci, může jít např. o cíl pro divizi nebo pro pobočku.
- b. Klíčové výsledky. Jakých výsledků bude dosaženo přímo na pracovišti? Účastníci kurzu či vzdělávacího programu mají většinou na pracovišti určené své výkonnostní cíle (kolik faktur zpracovat, kolika zákazníkům zavolat, kolik pojistek prodat etc.). Jak se mají změnit jejich výsledky poté, co projdou hodnoceným vzdělávacím programem?
- c. Klíčové jednání. Aby účastníci lépe plnili své pracovní cíle (viz bod b), jak se musí změnit jejich chování? Co musí začít dělat jinak? Co by měli přestat dělat?
- d. Možnosti programu. Jaké konkrétní znalosti či dovednosti naučí účastníky program? V případě, že ani tyto cíle nejsou určeny dopředu, je nutné, aby hodnotitel program absolvoval a definoval jeho cíle takto. Jinak je zde možné použít některé z již propracovaných taxonomií vytvořených k tomuto účelu (např. (Anderson a kol., 2000; Prášilová, 2006; Marzano a kol., 2006; Skalková, 2007)). Ovšem pro účely Success Case Method není potřeba znát cíle na této úrovni do zcela přesných podrobností (samozřejmě záleží na požadavcích klienta).

V některých případech je pro vzdělávací program potřeba vypracovat více než jeden Model dopadu. Pokud se totiž vzdělávacího programu účastní více různých skupin a od každé se očekává jiné použití nabytých znalostí a dovedností, je třeba pro každou takovou skupinu vypracovat odlišný model.

4.2.3 Dotazníkové šetření pomoci, kterého zjistíme, nakolik byl celkově program úspěšný nebo neúspěšný.

Cílem tohoto kroku je získat celkový přehled o výsledcích vzdělávacího programu a to především s ohledem na rozdělení účastníků do tří výše zmíněných skupin (tj. těch, co nepoužili nic, těch, co něco zkusili, ale nedosáhli

žádných výsledků a těch, kdo použili to, co se naučili a dosáhli hodnotných výsledků). Základní dotazy, na které se budeme v dotazníku ptát, vychází přímo z Modelu dopadu (Impact Model), který jsme sestavili v předchozím kroku. Vybereme možné změny chování, ke kterým by mělo po absolvování vzdělávacího programu dojít, a necháme účastníky hodnotit, nakolik je ozkoušeli v praxi. Robert Brinkerhoff doporučuje ještě pro jistotu se zeptat na vzdělávací program jako celek otázkou: „Které z níže uvedených tvrzení nejlépe popisuje vaši zkušenost po absolvování ... školení: (Brinkerhoff, 2006 s. 93). Na výběr jsou pak tato tvrzení: „a) Naučil jsem se něco nového, použil jsem to a vedlo to k dobrým výsledkům, b) Naučil jsem se něco nového, použil jsem to, ale nemůžu poukázat na žádné hodnotné výsledky, c) I když jsem se možná něco naučil, nebyl jsem zatím schopen nic z toho použít v praxi, d) Už jsem znal i v praxi dělal to, co jsme na kurzu probírali, e) Nemyslím si, že bych mohl použít to, co jsme se učili na kurzu.“ Můžeme vidět, že možnosti jsou podrobnější než tři výše uvedené skupiny. Je to proto, že se snažíme pochopit důvody v případě, že účastníci naučené znalosti a dovednosti nepoužili v praxi. Pro účely hodnocení se pak odpovědi c), d) a e) spojují do jedné skupiny. Zároveň je dobré rovnou při dotazníkovém šetření upozornit respondenty, že je možná ještě budeme kontaktovat ohledně podrobnějších informací (viz další krok).

4.2.4 Detailní rozhovory s těmi, kteří byli a nebyli úspěšní.

Díky dotazníkovému šetření zjistíme, kteří účastníci použili nejvíce a kteří naopak nejméně. Pokud účastníci pocházejí z různých skupin (např. z různých útvarů, divizí, rolí, poboček atd.) je dobré udělat toto zvlášť pro každou skupinu (podobně jako Model dopadu) a zjistit, jak si jednotlivé skupiny vedly. To může být užitečné pro porovnání, kdo ze vzdělávacího programu nejvíce vytěžil. Ze skupiny, které použila nejvíce a nejlepším výsledkem a ze skupiny,

kteří nepoužili vůbec nic, pak vybereme pomocí náhodného výběru dostatečně velký vzorek (v záležitosti na velikosti a homogenosti skupiny se doporučuje 20%-30% (Brinkerhoff, 2006)). V případě potřeby je možné pro ověření vést rozhovory i s těmi, kteří skončili v prostřední skupině. Robert O. Brinkerhoff vypracoval podobný proces a strukturu jak vést Success Case Method rozhovory (Brinkerhoff, 2003). Pro jednoduchost se zde omezíme na zpracování odpovědí pomocí „plněné kyblíků.“ Získané odpovědi můžeme rozdělit do čtyř kyblíků: 1. Co dotyčný použil?, 2. Jakých výsledků dosáhl?, 3. Co mu pomáhalo a co mu naopak bránilo?, 4. Návrhy. Hodnotitel, který vede rozhovor, by se měl snažit naplnit všechny tyto „kyblíky“ odpověďmi. V případě, že vede rozhovor s těmi, kdo nic nepoužili, stačí „kyblíky“ dva: 1. Co v tom dotčenému zabránilo?, 2. Návrhy.

V případě potřeby ověření je možné (a doporučené) provést rozhovory ve zjednodušené podobě i s nadřizovanými nebo podřizovanými účastníky, abychom si mohli potvrdit to, co nám řekli.

4.2.5 Formulace závěru a doporučení, vyhodnocení přínosu.

Na závěr výzkumu musíme vyvodit ze zjištěných dat závěry. Robert Brinkerhoff (2003; 2006) uvádí osm otázek, který bychom měli zodpovědět (označuje je jako „SCM Conclusions“, tj. doslova „SCM závěry“):

1. Jakého výsledku (pokud nějaký byl) bylo dosaženo? Sem patří jednak data, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření, ale především sem patří propracované příběhy těch „nejlepších“.
2. Kolik procent účastníků použilo to, co se naučili? Tento údaj jsme získali z dotazníkového šetření.

3. Měl vzdělávací program větší úspěch u některých skupin? Jak bylo již zmíněno výše, je možné, že různé skupiny účastníků (např. různé útvary, divize, role apod.) využili ze školení více než jiné skupiny.
4. Byly nějaké části vzdělávacího programu aplikovány více než jiné? Toto je velice důležitá informace, pokud se plánuje opakování daného programu.
5. Které faktory pocházející ze systému nejvíce podporovali anebo bránili použití nabytých znalostí a dovedností v praxi? Toto můžeme nejlépe pozorovat v případě odlišné míry použití u účastníků pocházejících z odlišných útvarů. Protože míra, nakolik účastníci použijí nabytí znalosti a dovednosti v praxi, je do značné míry mimo kontrolu lidí, kteří odpovídají za daný vzdělávací program, je důležité zajistit a podpořit spolupráci s liniiovými manažery a podpořit je, pokud podporují použití nových znalostí a dovedností.
6. Jakou hodnotu mají výsledky, kterých se dosáhlo? Zde jde de facto o návratnosti investic (viz ovšem ještě otázka č 8). Ovšem Robert O. Brinkerhoff jí nepočítá natolik přesně jako např. Jack J. Phillips. Spíš se nebrání vyčíslení některých výsledků v dolarech, pokud tato data máme k dispozici.
7. Jaký je neuskutečněný potenciál hodnoceného vzdělávacího programu? Protože se asi nikdy nestane, že by naučené použili v praxi úplně všichni účastníci, můžeme zkusit spočítat, jak by vypadal výsledek, kdyby všichni účastníci použili získané znalosti a dovednosti. Podle Roberta Brinkerhoffa je právě tento argument velice důležitý v případě, že chceme přesvědčit vedení firmy, aby více investovalo (peněz nebo úsilí) do případného opakování vzdělávacího programu (Brinkerhoff, 2006 str. 135).
8. Jaké je srovnání zisku a nákladů spojených se vzdělávacím programem? Toto je již návratnosti investic (ROI) v pravém slova smyslu, kdy

pracujeme nejen se ziskem (viz otázky č. 6), ale i s náklady (samozřejmě i s náklady spojenými s hodnocením).

Robert O. Brinkerhoff přistupuje k hodnocení opět jiným způsobem než Kirkpatrick nebo Phillips. Místo přesných výpočtů a převodů na peníze, které jsou stavebním kamenem ROI metodologie podle Phillipse, pracuje především s kvalitativními daty a hlavní část jeho výstupů má podobu příběhů. Zároveň se ani nesnaží izolovat samotné školení či vzdělávací program, protože chce pochopit všechny faktory, které ovlivňují míru aplikace naučených znalostí a dovedností. Jeho hlavní inspirací je spíše soudní proces než nutně sociologický výzkum a často zmiňuje, že je potřeba prokázat úspěšnost školení „nade vší pochybnost“ – tj. důležité je přesvědčit porotu (vedení firmy). Jeho přístup díky detailním rozhovorům s jen málo účastníky pracuje s daty a informacemi, které ostatním přístupům mohou uniknout. Ty mohou být obzvláště důležité, pokud se plánuje pokračování či opakování daného vzdělávacího programu. Velikou částí jeho přístupu je totiž práce s nevyužitým potenciálem vzdělávacího programu a jeho zvyšování.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ANALÝZA MODELŮ HODNOCENÍ FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem praktické části naší práce je porovnat výše zmíněné přístupy k hodnocení, tj. Kirkpatrickův „Business Partnership Model“, Phillipsovu „ROI metodologii“ a „Success Case Method“ od Roberta O. Brinkerhoffa. Cílem je zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých modelů a určit pro jaké situace, by byl který z nich nejvhodnější a pro které by se zase naopak nevyhovoval.

Jako nástroj k tomuto porovnání použijeme SWOT analýzu, ve které porovnáme nejdříve silné a slabé stránky. Ty jsou vnitřního původu a jsou vlastní už danému přístupu k hodnocení. Dále porovnáme ještě příležitosti a hrozby. Ty již nemusí být vlastní danému přístupu k hodnocení, ale vycházejí z prostředí, ve kterém se tento přístup uplatní. Jsou tedy vnějšího původu.

Nakonec provedeme komparativní analýzu jednotlivých přístupů k hodnocení. Nejdříve je porovnáme podle situací či vzdělávacích programů, na které jsou nejvhodnější. Na závěr je ještě porovnáme z hlediska atributů, které se s hodnocením pojí (komplikovanost, přesnost, rychlost, nákladnost).

5.1 SWOT analýza Kirkpatrickova přístupu

V následující tabulce se podíváme na přístup k hodnocení podle Kirkpatricka. Pro účely našeho výzkumu budeme pracovat s podobou „Kirkpatrick Business Partnership Model“.

Silné stránky <ul style="list-style-type: none">- Model je velice flexibilní, můžeme ho přizpůsobit podle konkrétních požadavků jednotlivým školením a zároveň ho použít jako základ systému pro hodnocení celého firemního vzdělávání.- Základní myšlenka čtyř úrovní je prostá a zároveň velice praktická.- Překračuje hranice pouhého hodnocení a pracuje na užší integraci vzdělávání do celé firmy.	Slabé stránky <ul style="list-style-type: none">- Model není zcela konkrétní (to je cena za flexibilitu).- I když je základní myšlenka čtyř úrovní prostá, je celý Business Partnership model poměrně komplikovaný.
Příležitosti <ul style="list-style-type: none">- Model je hodně rozšířen a tak je možné s ním pracovat i napříč organizacemi (už díky slovníku, ale třeba i benchmarking⁶).- Model se může dobře přizpůsobit danému firemnímu prostředí.	Hrozby <ul style="list-style-type: none">- Velké rozšíření tohoto modelu často vede k pouze povrchnímu pochopení a přehlížení dalšího vývoje, kterého se tomuto modelu dostalo.

Tabulka 2 - Zdroj: vlastní

⁶ Napří. Společnosti Topvision pořádala několik let za sebou benchmarking vzdělávání ve firmách (<http://www.topvision.cz/benchmarking/>) a k zjištění nakolik firmy hodnocení vzdělávání používá v otázkách Kirkpatrickův model čtyř úrovní.

5.2 SWOT analýza Phillipsova přístupu

Jako na druhý v pořadí se zaměříme na příležitosti, hrozby, silné a slabé stránky ROI metodologie podle Jacka J. Phillipse:

<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulace výsledků hodnocení v penězích je velice vítaná především finančními řediteli, ale i dalšími vedoucími pracovníky. - Nabízí propracované a praktické metody pro izolaci dopadu školení na výkonost a výsledky firmy. 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velice snadno se při výpočtech a zpracování dat udělá chyba. - Pokud dodržíme striktně konzervativní přístup, je šance, že školení vyjde jako prodělečné, i když ve skutečnosti mělo pozitivní přínos.
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pokud dodržíme velice striktně konzervativní přístup při práci s daty, můžeme zajistit výsledkům dostatečnou důvěryhodnost. 	<p>Hrozby</p> <ul style="list-style-type: none"> - Výsledky nemusí budit důvěru (jde o převedení „měkkých“ údajů na „tvrdá“ data). - Je možné, že vedení firmy neočekává výsledky hodnocení v podobě návratnosti investic (u velké většiny podobných investic (např. marketing) se také často nepočítá přesná návratnost investic). - Ohrožení spolupráce mezi liniiovými manažery a vzdělavateli (protože jejich podíl práce na úspěchu školení je přehlížen).

Tabulka 3 - Zdroj: vlastní

5.3 SWOT analýza Brinkerhoffova přístupu

Nakonec probereme i SWOT analýzu „Success Case Method“ Roberta O. Brinkerhoffa:

Silné stránky <ul style="list-style-type: none">- Zachycuje dobře i těžko vyčíslitelné a statisticky nezpracovatelné přínosy, které školení mělo.- Sbírá i data, která pomáhají dalšími vylepšení současného vzdělávacího programu a větší využití jeho potenciálu.- Výsledky jsou snadno použitelné pro marketing.- Tento přístup není nijak náročný na zdroje (lidí, peněz i času).	Slabé stránky <ul style="list-style-type: none">- Málo konkrétní, pokud potřebujeme čísla.- Může poskytovat poněkud větší prostor nepřesnosti.
Příležitosti <ul style="list-style-type: none">- Upozornit vedení na souhru velkého množství faktorů, které tvoří úspěch školení.- Podpora větší spolupráce mezi liniiovými manažery a vzdělavateli.	Hrozby <ul style="list-style-type: none">- Důraz na kvalitativní aspekt nemusí na vedení působit jako „hodnocení“ v pravém slova smyslu.

Tabulka 4 - Zdroj: vlastní

5.4 Komparace jednotlivých přístupů z různých hledisek

Jednotlivé přístupy k hodnocení zde zkusíme porovnat z několika pohledů. Je zřejmé, že výsledky takového porovnání také hodně ovlivňuje kontext, ve kterém bychom se pohybovali. Zde si pro jednoduchost můžeme představit, že plánujeme hodnocení školení pro manažery, které trvalo deset pracovních dní a zúčastnilo se ho čtyřicet manažerů. Při hodnocení jiného školení by naše komparace mohla vypadat sice trochu jinak, ale základní body by se nezměnily. Porovnáme jednotlivé přístupy z těchto hledisek:

Finanční náročnost

Kolik zdrojů je potřeba k provedení daného hodnocení a to včetně času hodnotitelů. Tento bod samozřejmě hodně ovlivňuje detailnost, do které chceme zajít. Všeobecně ovšem můžeme říci, že zřejmě nejlevnější bude přístup Roberta O. Brinkerhoffa. I když pracuje s podrobnými interview, které jsou časově náročnější, osekává všechny ostatní součásti hodnocení na minimum a rozhovory je možné vést jen s několika málo lidmi. Finančně nejnáročnější bude přístup podle Jack J. Phillipse, protože pokud chceme skutečně využít jeho specifické rysy je potřeba získat velké množství dat a s nimi potom podrobně pracovat. Kirkpatrickův přístup pak bude někde mezi, protože u něj se spoléháme spíše na dotazníková šetření, která nejsou natolik náročná, ale zase jich je víc. Také by záleželo, jak podrobně budeme chtít hodnotit čtvrtou úroveň. Pokud by šlo o školení, které jsme popsali výše, tak bychom v praxi použili prediktivní otázky, což není finančně náročné. Navíc James D. Kirkpatrick rozpracoval způsoby jak nákladnost hodnocení co nejvíce snížit.

Komplexnost výsledků

Dalším hlediskem je komplexnost výsledků, které díky hodnocení získáme, tj. nakolik nám získané výsledky dávají úplný obraz o školení a jeho úspěchu či neúspěchu. Celou realitu školení nejlépe postihuje přístup Roberta O. Brinkerhoff. Už programově se totiž zaměřuje na zjištění všech faktorů, které se školením souvisí a jejich začlenění do hodnocení. Donald a James Krikpatrickovi jsou poměrně blízko Robertovi Brinkerhoffovi. V závislosti na nastavení hodnocení můžeme zjistit o faktorech, které přispívali k úspěchu nebo neúspěchu školení poměrně hodně. Nejméně komplexní výsledky pak poskytuje přístup Jacka J. Phillipse, protože ten se omazuje především na čísla (a z čísel nejvíce na peníze), což má sice svoje výhody, ale poskytuje nám to poměrně málo informací, o všem, co úspěch nebo neúspěch školení ovlivnilo.

Přesnost výsledků

Pro hodnocení je také podstatné, nakolik budou získané výsledky přesné, tj. jak malé je riziko případné chyby nebo zkreslená výsledků (pracujeme často se subjektivními názory). V přesnosti zcela jasně vede Jack J. Phillips. Jeho přístup je založen na co největší přesnosti. V jeho přístupu nalezneme několik technik, které pomáhají snižovat případnou chybu a také pracuje s rozdělováním dat podle jejich spolehlivosti apod. Nejméně přesný bude naopak Robert O. Brinkerhoff. Přístup, který zvolil, s sebou nese vyšší riziko chybovosti, protože pracuje s „měkkými“ daty a příběhy. Kirkpatrickův přístup je pak z tohoto hlediska přesnější než Brinkerhoff, ale nedosahuje přesnosti Phillipse.

Náročnost provedení

Pro praktické provedení hodnocení je neméně důležité, i jak náročný je daný přístup z hlediska přípravy, vyhodnocení a znalostí, které jsou k jeho úspěšnému provedení potřeba. Nyní bez ohledu na finance. Nejméně náročný na provedení bude nejspíše Kirkpatrickův přístup. Jakmile si ujasníme, jak přístup funguje, je už snadné připravit hodnocení pro jednotlivé úrovně (pro aspekty každé úrovně je možné získat již připravené otázky a z nich pak stačí jen vybrat ty, které potřebujeme a sestavit hodnocení). Navíc díky novinkám od Jamese D. Kirkpatricka a jeho ženy Wendy (Kirkpatrick, a další, 2010), je možné i provedení hodnocení zjednodušit (spojit hodnocení několika úrovní do jednoho dotazníku, použití prediktivních otázek apod.). Nejnáročnější na provedení je na druhé straně ROI metodologie Jacka J. Phillipse. Zde je potřeba poměrně dobrá znalost práce s financemi a použití přesných výpočtů. Také pracuje s větším množstvím zdrojů dat a jejich zpracování vyžaduje vždy jiný přístup. „Success Case Method“ také není nejsnazší, protože je potřeba dobře připravit ty, kdo povedou rozhovory, protože zde existují jen všeobecné tipy, ale ne přesné otázky, které by určovali, jak rozhovor vést. Jinak je ale tento přístup jednodušší než Phillipse, protože na vše ostatní můžeme použít už víceméně předpřipravené dotazníky.

Shrnutí

Výše popsané porovnání můžeme shrnout i do tabulky (viz tabulka 5):

Tabulka 5 – Zdroj: vlastní

	Finanční náročnost	Komplexnost výsledků	Přesnost výsledků	Náročnost provedení
Kirkpatrick	2	2	2	2
Phillips	3	1	3	3
Brinkerhoff	1	3	1	1

Jak jsme již výše zmínili, hodně z tohoto porovnání závisí na kontextu, a proto nepůjdeme až tak daleko, že bychom vybrali ten nejlepší přístup k hodnocení. I když hodnocení z jednotlivých hledisek nejsou natolik přímo ovlivněna kontextem, je kontext rozhodující pro význam, který daná hlediska mají. Např. v případě, kdy budeme mít neomezené finance, nebude důležité, nakolik finančně náročné hodnocení bude a naopak když budeme potřebovat něco rychlého a levného samozřejmě pochopíme, že nedosáhneme takové přesnosti apod.

5.5 Nejvhodnější kontexty či situace pro jednotlivé přístupy k hodnocení

Kromě porovnání podle určitých vlastností, které jsme provedli výše, se podívám na jednotlivé přístupy ohledně situací či kontextů, ve kterých by jejich použití bylo nejvhodnější.

Nejvhodnější kontext pro Kirkpatrickův „Business Partnership Model“

„Business Partnership Model“ se vyznačuje vysokou flexibilitou a zároveň zaměřením na celkový obraz a strategii vzdělávání. Určitě se proto obzvláště dobře hodí jako základ pro přístup k hodnocení firemního vzdělávání jako celku. Tj. svoje silné stránky tento model neprojeví, pokud ho použijeme jen na jeden kurz a pak už ne, ale naopak pokud z něj uděláme standard pro hodnocení všech školení ve firmě. Některá školení či vzdělávací programy budeme ovšem hodnotit podrobněji než jiný. Flexibilita modelu nám to dovoluje. Přístup Roberta O. Brinkerhofa nebo Jack J. Phillipse bychom jen s velkými obtížemi upravovali tak, abychom pomocí něj mohli hodnotit např. všechna školení na MS Office, které firma poskytuje. Naopak Kirkpatrick je pro tuto standardizaci ideální. Navíc se podle „Business Partnership Modelu“ dobře nastavuje nejen jeden určitý vzdělávací program, ale je možné podle něj řídit celé vzdělávání ve firmě.

Nejvhodnější kontext pro ROI metodologii Jacka J. Phillipse

Jack J. Phillips pracuje se stejnými čtyřmi úrovněmi jako Donald a James Kirkpatrickovi, takže bychom mohli říci, že by se dal použít ve stejném kontextu jako Kirkpatrickův model. To bychom ale vůbec nevyužili jeho silných stránek a naopak bychom získali spíše nepropracovaný Kirkpatrickův

model. Pravá síla ROI metodologie Jacka J. Phillipse spočívá v jeho pochopení pro svět financí a „přetlumočení“ výsledků vzdělávání do „řeči peněz“. Často se to ale neobejde bez větších nákladů. Proto je ROI metodologie vhodná především pro velice drahé programy, u kterých vedení společnosti vyžaduje co nejpřesvědčivější důkazy o přínosu. Případně, i pokud vedení firmy tyto důkazy nevyžaduje, ale jsou potřeba pro prokázání strategické důležitosti oddělení zodpovědného za vzdělávání. Pak nám Phillipse nabízí jasné a přesné postupy, které splňují i velice přísná nároky mnoha finančních ředitelů.

Nejvhodnější kontext pro „Success Case Method“ Roberta O. Brinkerhoffa

Vzhledem ke kvalitativnímu přístupu, který Robert O. Brinkerhoff volí, ho není možné doporučit jako základní hodnocení pro všechny kurzy, které společnost pořádá. Uplatní se hlavně ve chvíli, kdy potřebujeme vyhodnotit školení, jehož přínos nemusel nutně být ve formě peněz. Např. když potřebujeme snížit fluktuaci zaměstnanců pomocí školení nadřízených. SCM nám pak poskytne nejen přesný obrázek o situaci, ve které se nadřízení snaží aplikovat to, co se naučili, ale i mnoho informací, které můžeme použít na další vylepšení tohoto kurzu pro budoucí skupiny účastníků. Právě pro kurzy, které se opakují anebo pokračují je SCM obzvláště vhodným přístupem, protože nám poskytne důležitá data ke zvýšení budoucího efektu školení. Naopak pokud se kurz již nebude opakovat, není potenciál SCM zcela využit.

5.6 Shrnutí a vyhodnocení

Víceméně můžeme říct, že jakýkoli přístup můžeme použít v jakékoli situaci. Ale v takovém případě nevyužijeme silné stránky a můžeme mít mnoho práce s hodnocením, abychom získali jen málo užitečných dat. Shrnutí výše popsaných nejvhodnějších kontextů obsahuje následující tabulka:

Kirkpatrick	Phillips	Brinkerhoff
<ul style="list-style-type: none"> - Hodnocení všech kurzů ve firmě. - Řízení vzdělávání v celé firmě. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzy, kdy se očekává návratnost v podobě peněz. - Obzvláště nákladné vzdělávací programy. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurzy, u kterých nepotřebujeme vědět návratnost investic v podobě peněz. - Kurzy, které budou pokračovat anebo se budou opakovat.

Tabulka 6 - Zdroj: vlastní

Z tabulky 6 vidíme, že každý z těchto tří přístupů k hodnocení firemního vzdělávání se specializuje na jiné situace. To znamená, že by nebylo efektivní, zvolit pouze jeden z těchto přístupů a chtít ho použít ve všech případech. Je daleko přínosnější zachovat určitou flexibilitu a volit přístup k hodnocení podle druhu vzdělávací akce a podle konkrétních očekávání.

V určitých případech je možné tyto přístupy použít i zároveň. Můžeme například vzdělávání ve firmě standardně hodnotit podle Kirkpatricka, ale pro určitý program přidat ještě Brinkerhoffův přístup, abychom získali více kvalitativních dat. Ovšem pro většinu případů by takové kombinace byly kontraproduktivní. Vedly by ke zvýšení nákladů a nezískali bychom užitečnější výstupy. Nejefektivnější využití jednotlivých přístupů k hodnocení firemního vzdělávání spočívá v přesné identifikaci cíle a účelu hodnocení a podle něj pak volíme metodiku (viz tabulka 6).

6 ZÁVĚR

Naším cílem v této práci bylo představit tři odlišné přístupy k hodnocení firemního vzdělávání a pomocí komparativní analýzy je porovnat mezi sebou. Kirkpatrickův přístup patří k nejstarším a nejrozšířenějším přístupům k hodnocení firemního vzdělávání. V průběhu let ale nezůstal beze změn a dále se vyvíjel až do dnešní podoby „Kirkpatrick Business Partnership Model“. Většinou je tento přístup považován za zlatou střední cestu. Dalším přístupem, který jsme zkoumali, byla ROI metodologie Jacka J. Phillipse. Ten se zaměřil na tvrdá data, čísla a především peníze, i když většina ostatních odborníků na hodnocení vzdělávání soudila, že návratnost v penězích není ani možné vypočítat. Vyšel z Kirkpatrickových čtyř úrovní a vytvořil speciální velice konzervativní metodologii, která to do značné míry umožňuje. Třetím a posledním přístupem, na který jsme se podívali, byla „Success Case Method“ Roberta O. Brinkerhoffa. Specialitou jeho přístupu je zaměření se na kvalitativní aspekt, který je u ostatních pouze v pozadí. Také se snaží co nejlépe přizpůsobit realitě hodnocení na pracovišti, a proto hodnocení nekritických proměnných minimalizuje a zaměřuje se na získání ne nutně úplného, ale dostatečného množství dat.

Hodnocení vzdělávání ve firmě má svůj hlavní účel podřízen požadavkům firmy, tj. nepotřebujeme nutně zcela přesná data, ale data musí být přesná natolik, abychom je mohli použít při dalším plánování vzdělávání a také aby přesvědčila vedení firmy o úspěchu nebo neúspěchu hodnoceného vzdělávacího programu. Většinou proto také při hodnocení máme různé omezení (časová, finanční atd.) a to vše jsme museli vzít v úvahu při komparativní analýze v praktické části této práce.

Nejdříve jsme pomocí SWOT analýzy zkoumali jednotlivé silné a slabé stránky různých přístupů. Následně jsme je porovnali z hlediska finanční náročnosti, komplexnosti získaných výsledků, přesnosti získaných výsledků a náročnosti na

provedení. Důležité je upozornit, že žádný přístup nevyšel jako nejlepší vždy, protože tyto faktory budou mít různou důležitost v závislosti na kontextu. Z našeho závěrečného porovnání vyplynulo, že každý z přístupů nejvíce projeví své silné stránky v jiné situaci. „Kirkpatrick Business Partnership Model“ je vhodný pro standardní hodnocení všech kurzů a vzdělávacích programů ve firmě a také může sloužit jako základ k řízení vzdělávání celkově. ROI metodologie vynikne hlavně ve chvíli, kdy potřebujeme získat přesná čísla a nejvíce, když potřebujeme zjistit návratnost investic v penězích. V tom se mu žádný jiný přístup nemůže rovnat. Naproti tomu SCM je ideální ve chvíli, kdy nepotřebujeme tak přesná data, ale potřebujeme získat širší obrázek o celé situaci a data, která by nám pomohla zvýšit úspěšnost školení v budoucnu.

Ať už zvolíme jakýkoli přístup, tak je vždy lepší nějaký než žádný. Firemní vzdělávání bez hodnocení by se dalo přirovnat k bloudění ve zhasnutém pokoji. I když si rozsvítíme alespoň sirkou je to lepší než úplná tma a co teprve, když rozsvítíme žárovku. Stejně tak i hodnocení zaujímá při řízení vzdělávání ústřední pozici, a pokud nemáme žádná data z hodnocení, bude plánování dalšího rozvoje i řízení již probíhajícího rozvoje pouze hádáním.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDERSON, Lorin W. a KARTHWOHL, David R., [editor]. 2000. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson, 2000. ISBN 978-0321084057.
- BRINKERHOFF, Robert O. 2006. *Telling Training's Story: Evaluation Made Simple, Credible, and Effective*. Berrett-Koehler Publishers, 2006. ISBN 978-1576751862.
- . 2003. *The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not*. Berrett-Koehler Publishers, 2003. ISBN 978-1576751855.
- BUCKLEY, Roger a CAPLE, Jim. 2004. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.
- CARLINER, Saul. 2005. *Training Design Basics*. ASTD, 2005. ISBN 978-1562863487.
- DISMAN, Miroslav. 2008. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DOSTAL, David. 2012. Jak dosáhnout co největšího přínosu vzdělávání pomocí práce s účastníky před a po kurzu. *Andragogika*. Leden 2012, č. 1. ISSN 1211-6378
- DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. 2006. *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-62-2.
- FORST, Ed. 2014. The ADDIE Model: Instructional Design. *Educational Technology*. [Online] 29. 1 2014. [Citace: 18. 12 2014.] <http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/>.
- HRONÍK, František. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

- KIRKPATRICK, Donald L. a KIRKPATRICK, James D. 2006. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 3. vydání. Berrett-Koehler Publishers, 2006. ISBN 978-1576753484.
- . 2005. *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*. Berrett-Koehler Publishers, 2005. ISBN 978-1576753255.
- KIRKPATRICK, James D. a KAYSER KIRKPATRICK, Wendy. 2010. *Training on Trial: How Workplace Learning Must Reinvent Itself to Remain Relevant*. AMACOM, 2010. ISBN 978-0814414644.
- KIRKPATRICK, James D. a KAYSER KIRKPATRICK, Wendy. 2009. *Kirkpatrick Then and Now: A Strong Foundation For the Future*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2009. ISBN 978-1448670598.
- MARZANO, Robert J. a KENDALL, John S. 2006. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin, 2006. ISBN 978-1412936293.
- MUŽÍK, Jaroslav. 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- PHILLIPS, Jack J. a PHILLIPS, Patricia P. 2008. *Beyond Learning Objectives*. ASTD, 2008. ISBN 978-1562865184.
- . 2007. *Show Me the Money: How to Determine ROI in People, Projects, and Programs*. Berrett-Koehler Publishers, 2007. ISBN 978-1576753996.
- PHILLIPS, Jack J. a STONE, Ron Drew. 2002. *How to Measure Training Results*. McGraw-Hill, 2002. ISBN 978-0071387927.
- PHILLIPS, Patricia P., PHILLIPS, Jack J. a EDWARDS, Lisa A. 2012. *Measuring the Success of Coaching—A Step-by-Step Guide for Measuring Impact and Calculating ROI*. ASTD, 2012. ISBN 978-1562868239.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. 2006. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 978-80-7254-712-8.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

WICK, C., POLLOCK, R. a JEFERSON, A. 2009. The New Finish Line for Learning. *T+D Magazine*. 2009, July.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Nová cílová páska	10
Obrázek 2 - ADDIE	13
Obrázek 3 – Formativní a sumativní hodnocení.....	14
Obrázek 4 – Kirkpatrick Business Partnership Model	27
Obrázek 5 – Faktory ovlivňující výkon.	39
Obrázek 6 – Křivka dopadu školení.	48

Seznam tabulek

Tabulka 1	24
Tabulka 2	58
Tabulka 3	59
Tabulka 4	60
Tabulka 5	64
Tabulka 6	67

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: David Dostal

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Přístupy k hodnocení firemního vzdělávání a jejich význam pro měření efektivity

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 9

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 15

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD.