

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

**EVALUACE V KONTEXTU DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
VEDOUČÍCH PRACOVNÍKŮ V ZISKOVÉM SEKTORU**

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Vlastimil Javor

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašfatková, Ph.D.

Olomouc 2020

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou diplomovou prací na téma *„Evaluace v kontextu dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru“* vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a prameny, které jsem použil.

Dne: Podpis:

Poděkování

Rád bych poděkoval všem, kteří mi pomáhali při psaní této práce. Obzvláště pak paní **doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D.**, která mi poskytla odbornou pomoc a řadu cenných rad při vedení mé bakalářské diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Vlastimil Javor
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika v profilaci na personální management
Obor obhajoby práce:	Andragogika v profilaci na personální management
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Evaluace v kontextu dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá trendy v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru a analýzou textů v odborných časopisech a databázích za období let 2009-2019. Teoretická část je orientována na vymezení klíčových pojmů evaluace, vedoucí pracovník další vzdělávání a ziskový sektor. Praktická část se zaměřuje na tvorbu přehledové studie a interpretaci dat získaných na základě analýzy odborných textů, jejímž výsledkem je identifikace trendů v přístupech k evaluaci dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru za období let 2009-2019.
Klíčová slova:	evaluace, další vzdělávání a učení, podnikové vzdělávání, vedoucí pracovníci, manažer, ziskový sektor
Title of Thesis:	Evaluation in the context of further education of managers in the profit sector.
Annotation:	The bachelor thesis deals with evaluation trends in further education of managers in the profit sector and analysis of texts in expert journals and databases for the period 2009-2019. The theoretical part is focused on the definition of key words: evaluation, manager, further education and profit sector. The practical part aims on the creation of an review study and interpretation of data obtained on the basis of the analysis of expert texts, which results is an identification of trends in approaches to the evaluation of further education of managers in profit sector during the period 2009-2019.
Keywords:	evaluation, further education and learning, corporate education, managers, profit sector
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Theses - pracovník Příloha č. 2: Přehledová tabulka – databáze EBSCO Příloha č. 3: Přehledová tabulka – databáze ERIC Příloha č. 4: Přehledová tabulka – databáze Theses

	Příloha č. 5: Přehledová tabulka – databáze Theses, Pracovník Příloha č. 6: Seznam vyhledaných textů z databází
Počet literatury a zdrojů:	63
Rozsah práce:	78 s. (116 494 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	7
1. Evaluace.....	9
1. 1 Terminologické vymezení evaluace.....	11
1. 2 Přístupy k evaluaci.....	17
1. 2. 1 Kirkpatrickův model čtyřúrovňové evaluace.....	20
1. 2. 2 Stufflebeamův model.....	24
2. Celoživotní vzdělávání (učení).....	27
2. 1 Vzdělávání v organizaci.....	32
3. Organizace.....	34
3. 1 Ziskové organizace.....	36
3. 2 Vedoucí pracovník.....	37
4. Strategie získávání a analýzy dat.....	42
4. 1 Analýza textů z Lifelong Learning, Evaluační teorie a praxe, EBSCO a ERIC.....	46
4. 2 Analýza textů z databáze Theses.....	49
4. 3 Diskuze a závěr analýzy textů.....	50
Závěr.....	55
Literatura a zdroje.....	58
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	63
Seznam příloh.....	64

Úvod

Naše civilizace v průběhu posledního století dožila věku globalizace, který se projevuje téměř u každého z národů na této planetě. Za imperativ lze považovat změnu, někdy plíživou a nečekanou, někdy očekávanou a zjevnou. Vůči změně není téměř nikdo imunní. S jistou formou nadsázky lze říct, že palivem změny jsou informace a jejich tok. Přesně ty informace, která je teď vyprodukována, mohou být v řádu vteřin sdílena po celém světě. Co je dnes novinkou, může zítkem zastarat, a stejně je tomu i u dnešního poznání.

Tato změna se nevyhýbá ani organizacím. Ty jsou pak podněcovány k tomu, aby se stále přizpůsobovaly dění kolem sebe a udržely si konkurenceschopnost a prosperitu. Jedním ze způsobů, jak toho organizace dosahují, je vzdělávání svých vedoucích pracovníků, kteří nesou na bedrech zodpovědnost za plnění cílů a dosahování zisku, popř. dalších zaměstnanců. Jak ale zjistit, zda se takové vzdělávání v organizaci snoubí s kvalitou a efektivitou? Dosahují vzdělávací akce touženého výsledku? Na tyto a další z dotazů nám odpovídá evaluace. Ale jakým směrem se evaluace ubírá dnes v době permanentní změny?

To mě vede k tomu, abych si položil následující otázku. Jaké jsou trendy v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru?

Cílem této práce je identifikovat trendy v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru. A zodpovědět tak výzkumnou otázku. *Jaká jsou pojetí evaluace v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru za posledních deset let?*

Abych tento cíl naplnil, představím v první části této práce rámec, kde vymezím co se skrývá pod pojmy evaluace, další vzdělávání, vedoucí pracovník a ziskový sektor. Protože jen tak lze navázat na druhou část této

práce, kde užiji metody přehledové studie, abych na základě klíčových slov analyzoval texty z vybraných časopisů a databází.

Dosáhnu toho tak, že v první kapitole této práce bude uvedena stručnou zmínkou o vývoji evaluace, abych tak postihl charakter jejího rozvoje. Následně evaluaci terminologicky vymezím oproti pojmům, se kterými bývá zaměňována, aby bylo zřejmé jak je v této práci termín evaluace chápán. Poté zmíním užívané přístupy k evaluaci, se kterých představím hojně užívaný Kirkpatrickův a Stufflebeamův model.

Druhou kapitolou vymezím pojmy vzdělávání a vzdělávání dospělých. Představím kontext celoživotního vzdělávání, ve kterém uvedu pozici dalšího vzdělávání, ale také subkategorii další profesní vzdělávání. Další profesní vzdělávání následně charakterizuji v jeho dílčích částech, které již v praxi naplňuje systém organizačního vzdělávání v organizacích.

Ve třetí kapitole se zaměřím na ziskovou organizaci. Představím koncept tuzemského národního hospodářství. Rozliším ziskový sektor od neziskového, abych se následně mohl věnovat ziskové organizaci jako takové. Právě taková organizace je v kontextu této práce důležitá, protože se dá prezentovat jako prostor, kde mmj. probíhá organizační vzdělávání vedoucích pracovníků, jenž je evaluováno. Následně se věnuji podrobnému charakterizování pojmu vedoucí pracovník, jeho variantám a přidruženému termínu lídr. Sleduji tím vymezení různých podob pojmů, které bývají kryté pod názvem manažer.

Čtvrtá kapitola je určena pro samotnou přehledovou studii, kde uvádím zvolený typ a popis postupu přehledové studie. Dále se zaměřím na stanovení kritérií pro výběr, výběr a následné prezentování odpovědí na definovanou výzkumnou otázku.

1. Evaluace

Evaluace, ještě stále, představuje pro laickou veřejnost něco neznámého. Něco, o čem možná zaslechnou ve škole nebo ve svém zaměstnání. Ačkoli by laik mohl odpřisáhnout, že nikdy ani v nejmenším nic neevaluoval, opak je však pravdou. Život člověka je totiž úzce spojen, resp. protkán neustálým plánováním, rozhodováním, organizováním a následnou kontrolou, ať už malých či velkých aktivit s ohledem na jejich kladný či záporný dopad, stejně jako možné příležitosti či hrozby z nich plynoucí. Uchopíme-li evaluaci v jejím neformálním pojetí, jedinec neustále zhodnocuje svou životní realitu, svět, prvky a procesy v něm obsažené, které ho obklopují. A právě v tomto rozměru lidé volí na základě své racionality nebo emocí, vycházejíce z momentálně dostupných informací, jak něco zlepšit, kde vytrvat a pokračovat, s čím přestat, popřípadě co upravit nebo úplně změnit. Jako příklad nám může posloužit rozhodování člověka při zhodnocení situace, zda a jak pokračovat v určitém pracovním projektu, volnočasové aktivitě, či dosavadním vývojem osobního nebo milostného života atd. Zmíněná neformální evaluace nachází svůj pomyslný protipól v evaluaci formálního charakteru, která bude předmětem následujícího textu.

Ohlédneme-li se za fenoménem evaluace do historie, spatřujeme, že nejde o oblast novou, rodící se, ale o oblast rozvětvenou s historií bohatou na různé směry a přístupy. Evaluace vnikla a dále se rozvíjela z pragmatické potřeby intervenovat do vzdělávacích programů a následně abstrahovat poznatky rozličného typu, stejně tak dále uplatňovat postupů, sloužících k jejich vyhodnocování. Momentální úroveň poznání nám nabízí řadu různých přístupů, metod a technik k evaluaci a není možné je v kontextu této práce adekvátně obsáhnout od jejich historického zrodu až po dnešní stav, tak jak se s ohledem ke svým cílům volí, aby byl dosažen jejich maximální užitek.

Nicméně, zaměřím se zde na čtyři historické přístupy (přístup konfirmační, explorační, konstruktivistický, evaluace vedená teorií), které zmiňuje Remr (2013, s. 29), ty lze chápat jako zástupce hlavních směrů v úvahách o možnostech provádění evaluací. Považuji za důležité upozornit, že Hendl a Remr (2017, s. 301-330) uvádějí, mimo již zmíněné přístupy, i přístupy následující: *responzivní evaluace, realistická evaluace, evaluace zaměřená na využitelnost, uschopňující evaluace, expertní evaluace, oponentní evaluace a poradně demokratická evaluace.*

První z přístupů, jenž Remr (2013, s. 33) zmiňuje, je tzv. „Konfirmační evaluace“ (Goal-based evaluation), pojící se se jménem Ralph Tyler (USA), který ve své době (30. léta 20. stl.) představoval něco skutečně revolučního. Guba a Lincoln (1989, s. 27–28) uvádí, že tato meziválečná etapa evaluace, je spojena s užíváním souhrnných výsledků z testů znalostního, výkonnostního a kognitivního charakteru, které sice fungovaly v ohledu individuální diagnostiky žáků, ale jak R. Tyler tvrdil, nepřináší adekvátní informace o tom, jak fungují samotné osnovy. Dle Remra (2013, s. 35), R. Tyler svým, relativně jednoduchým a snadno proveditelným, přístupem poskytl potřebnou zpětnou vazbu sloužící ke zlepšení budoucích výsledků, jelikož tu dřívější hodnocení neposkytovalo a osnovy nemohly být dále rozvíjeny.

Následoval druhý tzv. „Explorační přístup“ (Goal-free evaluation). Lze jej podle Remra (2013, s. 38) pojmut jako M. Scrivenovu reakci na konfirmační přístup. S ohledem na bazální princip Scrivenova přístupu Remr (2013, s. 39) podotýká, že by osoba evaluátora neměla znát cíle posuzovaného programu, interakce se zaujatými stranami by měla být omezena, aby byla zajištěna nezávislost evaluátora, protože evaluátor by měl první radě směřovat svou pozornost na veškeré efekty, na které je intervence směřována, tedy jak zamýšlené, tak i nezamýšlené. Čímž samozřejmě netvrdil, že by oba evaluační přístupy nemohly probíhat současně k dosažení větší výtěžnosti poznatků.

Třetí přístup je tzv. „Konstruktivistický přístup“ (Constructivist evaluation), kde, jak uvádí Remr (2013, s. 41), představitelé konstruktivismu (E. Guba, Y. Lincoln) přiznávají pravomoc participovat na rozhodování v kontextu definování a modifikování cílů, stejně tak zasahovat do úkonů, které vedou k závěrům tohoto evaluačního šetření, všem zainteresovaným stranám, ne tedy pouze evaluátorům a zadavatelům.

Poslední přístup se nazývá „Evaluace vedená teorií“ (Theory-driven evaluation), za jehož představitel je považován Huey-Tsyh Chen, který dle Remra (2013, s. 44–45) směřuje vnímání evaluátorů k tomu, jak funguje systém intervencí, nově ho ohraničuje, umožňuje jinak navrhovat šetření, provádět experimenty, a objevuje se u něj snaha smysluplně a systematicky interpretovat cíle, poslání evaluací a také jejich smysl.

Historický vývoj dokazuje, že evaluace je stále předmětem úvah a podléhá zájmu vědeckých kruhů. Z toho vysuzuji, že naleznu mnoho publikovaných závěrů výzkumů na toto téma. Protože právě rozvoj v evaluaci zaujímá, v kontextu cíle této práce, důležitou roli. Proto v následujících kapitolách termín evaluace nejen vymezím, ale uvedu také jeho možné členění a vybrané přístupy k evaluaci vzdělávací akce.

1. 1 Terminologické vymezení evaluace

V odborné literatuře, která se vztahuje k tématu evaluace a vyhodnocování vzdělávání dospělých narážíme na různé pojetí termínu evaluace. Nejčastěji pak v kontextu *evaluace* a *hodnocení*. U některých autorů (např. Koldinský, M., & Pasch, 1998, s. 104) se setkáme s užíváním těchto pojmů jakožto synonym, případně není hranice mezi evaluací a hodnocením dostatečně jasná (např. Průcha, Veteška, 2014, s. 208). Zlámal (2009, s. 164–165) dále uvádí další související pojmy, kterými jsou autoevaluace a

sebehodnocení. Nicméně, pro účely tohoto textu budeme termíny *evaluace* (angl. evaluation), *hodnocení* (angl. assessment), *autoevaluace* (angl. self-evaluation), *sebehodnocení* (angl. self-assessment) rozlišovat, tak jak je postupně uvedeno v následujících odstavcích.

Český jazyk chápe termín evaluace, popř. evalvace, s významem pro *hodnocení, určení, stanovení hodnoty, odhad ceny* (Slovník cizích slov, 1996, s. 94). Právě pojem evalvace, sáhneme-li do historie, je zmíněn již například v Ottově slovníku naučném, kde je definován v kontextu „*odhadování ceny, zvl. u mincí. Evalvovati, cenu odhadovati*“ (Otto, 1894, s. 835). Dle Průchy (1996, s. 9), pojem evaluace nachází svůj původ v latině. Původní latinské sloveso *valere* neslo následující významy: *být silný, mít platnost, závažnost*. Následně bylo toto slovo převzato do francouzštiny, kde termín *évaluer* znamená *hodnotit, oceňovat*. Výraz i jeho význam se dále přenesl do angličtiny, *evaluation – určení hodnoty, ocenění*. Z angličtiny toto sloveso přešlo do mezinárodního užívání. Seberová (2019) zmiňuje, že prvotní význam pojmu evaluace (evaluation), pocházející z USA, nacházel své využití ve společnosti všude tam, kde docházelo k potížím a bylo potřeba najít kořeny problému, přednést a užít určité konkrétní řešení, a následně poté zhodnotit dopady této intervence. Seberová (2019) dodává, že v období padesátých let dvacátého století se evaluace začíná objevovat ve společenských vědách (v USA). Ale, trvalo dalších dvacet let, tedy sedmdesátá léta 20. století, než evaluace doznala jistého povýšení na „profesionální úroveň“, kdy byla charakterizována jako *“typ systematické a kontrolované činnosti, která napomáhá při rozhodování. Kromě podpory rozhodovacího procesu, evaluace pomáhá stanovit zodpovědnost, umožňuje identifikovat příklady dobré praxe a je nástrojem soustavné reflexe vykonávaných činností a získávání zpětné vazby o probíhajících činnostech”* (Hendl, Remr, 2017, s. 274). *„Evaluace je orientována na aktivitu (action oriented). Je vedena se záměrem determinovat hodnotu (value) nebo dopad (impact) politiky, programu, praxe,*

intervence nebo služby, je vedena z pohledu tvorby doporučení nebo změny“ (Clarke, 1999, In: Smutek, 2005, s. 9). „Podle Americké asociace pro evaluaci (American Evaluation Association – AEA) zahrnuje obsah tohoto pojmu procesy posouzení, hodnocení (assessing) silných a slabých stránek programů, politických přístupů, osob, procesů, produktů a organizací s cílem zlepšování jejich účinnosti (effectiveness). Evaluace je zde blíže specifikována jako proces systematického shromažďování a analýzy dat potřebných k rozhodování a k procesům zajišťujícím naplňování kvalit jednotlivých programů, tj. vizí, hodnot, procesů, očekávaných výstupů včetně důkazů, personálního zajištění apod.“ (Seberová, Malčík, 2009, s. 23). Jak doplňuje Zlámal (2009, s. 165), evaluace umožňuje zabrat celkový význam a komplexně vyjadřuje teorii, metodologii a praxi u všech hodnocení, pramenících z různorodých vzdělávacích jevů.

Přejdeme-li k termínu hodnocení, tak ten, dle Seberové a Šustové (2019) nachází svůj původ v latinském označení *aestimatio* – hodnocení jako ocenění a *existimatio* – hodnocení jako mínění či úsudek. Avšak svým významem se obsah termínu pojí s pojmem hodnota (z latinského *valor*) jako výsledku či měřítku hodnocení. Pojem hodnocení (*angl. assessment*) je tedy odvozen od slova hodnota, které ve slovníku současné češtiny nabývá charakter „1. cena (význam, důležitost), 2. údaj získaný měřením, výpočtem apod., 3. něco cenného (statek), 4. společensky nutné množství práce vynaložené při výrobě zboží“ (2019). Palán (1997, s. 74) o hodnotě hovoří (vymezuje sociálně) ve spojitosti se subjektem a objektem, kdy subjekt hodnotí věci či jevy dle záměru jakým hodlá uspokojit své potřeby. Rýdl definicí pojmu hodnota dále rozvádí, kde tvrdí, že „hodnota je vlastnost předmětu, jevu, osoby nebo procesu, která je zadána subjektivně posuzujícím jedincem nebo je odkazována na normu všeobecně uznávanou, která byla zadána na základě objektivní platnosti. Hodnotou tedy je údaj, obvykle pouze kvantitativní, který vzniknul hodnocením, posuzováním, oceňováním či měřením sledovaného jevu, procesu, předmětu či osoby“ (Rýdl, 1998, s. 66).

Důležité je také poukázat na hodnoty s ohledem na kulturní lidská seskupení, kde, jak uvádí Průcha a Veteška (2014, s. 127), si právě v rámci socializace a enkulturace jedinci internalizují specifické kulturní hodnoty, které se šíří ať už předáváním napříč generacemi, tak i mezi jedinci, skupinami, národy, populací atd., v podobě postojů, způsobů a pravidel chování či motivace z nichž později vyvěrají způsoby, kterými jedince přistupuje ke svému životu, práci, škole, výchově potomstva atd. Z uvedeného lze dedukovat, že hodnota je právě to, co zjišťujeme za pomoci hodnocení. Hodnocení tedy lze chápat jako *„komplexní činnost posuzování hodnoty vybraným vnitřním a vnějším jevům a procesům. Je účelově vztahováno k procesu získávání informací jako podkladů k vyjadřování hodnotících soudů, zjišťování, ověřování vědomostí a dovedností např. metodami ústního či písemného zkoušení, testování apod. Hodnocení vychází ze subjektivních nebo objektivních hodnot, nároků, požadavků a očekávání jako kritérií kvality“* (Seberová, 2013, s. 11).

Ze dvou výše uvedených odstavců vyplývá, že nejde o synonyma, ale mezi termíny panuje značný rozdíl, který nyní shrnu, než se budu věnovat pojmům autoevaluace a sebehodnocení. Evaluace je tedy odborný termín, který komplexně zahrnuje teorii, metodologii, ale také praxi veškerého hodnocení, které vychází z rozmanitých vzdělávacích fenoménů (srov. Zlámal, 2009, s. 165). Hodnocení je pak činnost, kdy zjišťujeme či posuzujeme hodnotu určitých jevů a procesů, např. proti stanoveným kritériím. Byť se hodnocení užívá i v rámci evaluace, jde spíše o konkrétnější aktivitu, jako např. hodnocení nabytých znalostí skupiny osob, hodnocení práce lektora atd.

Nyní se dostáváme k pojmu autoevaluace, který je složeninou slov „auto“, jenž znamená *„první část složených slov mající význam 1. sám, vlastní, původní“* (Slovník cizích slov, 1996, s. 34) a „evaluace“ (viz odstavec výše). Autoevaluace, společně s pojmy sebeuposuzování a sebeoceňování vychází dle

Gavory a Mareše (1999, s. 155) z překladu anglického slova „self-evaluation“.

Podle Káňové (2009) dělíme v mezinárodním kontextu dvě základní kategorie pojmu „self-evaluation“. U první kategorie jde o tzv. autoevaluaci osobní (personal self-evaluation) dále členěnou na autoevaluaci individuální a skupinovou. Druhá kategorie je tvořena autoevaluací institucionální (institucional self-evaluation), v níž je včleněna autoevaluace školy (school self-evaluation), která je z hlediska české legislativy ukotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) označena názvem „vlastní hodnocení školy“. Káňová (2019) uvádí, že potřeba zhodnotit své snažení a výsledek vlastní práce iniciovaly vznik autoevaluace, jakožto procesu posuzování výsledků školy. *„Původní význam pojmu self-evaluation znamená, že kdykoliv je ve škole zkoumán (učiteli, rodiči, žáky, vedením) současný stav jakékoli oblasti, vše má být prováděno se záměrem udržet dobrý stav věcí nebo jej zlepšit“* (Vašátková, 2006, s. 15). Autoevaluace obecně je chápána jako *„systematická procedura zaměřená na to, aby subjekty působící v nějaké organizaci, podniku, škole vytvářely své vlastní hodnocení fungování a výsledků této organizace. Tento proces má být cyklický, tj. opakující se ve stanovených intervalech, a má být založen na objektivních kritériích a metodách hodnocení“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 47).

Mezinárodní pojetí termínu self-evaluation má značně obecný charakter, resp. není ustáleno (Káňová, 2019). K výše zmíněnému obecnému pojetí pojmu self-evaluation dodává a upozorňuje Vašátková (2006, s. 12-13), že zahraniční literatura není v používání tohoto pojmu jednotná a užívá ho k označení všech evaluačních procesů, které probíhají v kontextu školy a není sjednocená v rozhodující otázce, kdo konkrétně a za jakým účelem tuto evaluaci vykonává. Tedy jestli škola evaluuje sebe samotnou, nebo její pracovníci hodnotí výsledky své vlastní práce za účelem sebereflexe, popřípadě zda termín pokrývá obě tyto činnosti. Toto upozornění rovněž platí i pro oblast tuzemské odborné literatury, kde terminologie rovněž postrádá jednotnost a

k záštitě evaluačních procesů uvnitř školy nabízí termíny jako autoevaluace, sebe-evaluace, sebehodnocení atd. (Vašátková, 2006, s. 13). Právě sebehodnocení se od autoevaluace značně liší, a proto o něm pojednám v odstavci níže.

Slovo sebehodnocení je složeninou slov „sebe“ a „hodnocení“ a lze tedy usuzovat, že jedinec provádí hodnocení sebe samého. Sebehodnocení se do anglického jazyka dá přeložit jako „self-assessment“, jak udává kupříkladu Palán (1997, s. 189). Sebehodnocení *„vyjadřuje psychickou charakteristiku subjektu, jejímž obsahem je to, jak jedinec posuzuje sám sebe vzhledem k vlastní výkonnosti, uplatnění, úspěšnosti“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 247). Sebehodnocení tedy není, dle Zlámala (2009, s. 165), chápáno jakožto činnost plánovaná či cílená, jde o každodenní činnost jedince probíhající bez významnější přípravy. Nakonečný zase (2013, s.51) hovoří o vědomí sociálního já, jenž se utváří z já fyzického pomocí interakce v rámci svého sociálního okolí. Právě sociální zkušenosti jedince budují jeho sebehodnocení, a také jeho sebepojetí. Jedinec si k sobě vztahuje jisté vlastnosti a hodnoty a vytváří se tak tzv. „reálné ego“ (jde o jisté portfolio vlastností, u nichž subjekt usuzuje, že jimi disponuje – společenskost, otevřenost, zodpovědnost atd.) a tzv. „ideální ego“ (portfolio vlastností, jež subjekt touží mít – být progresivnější, hovornější atd.). *„Sebepojetí a sebehodnocení se stává relativně trvalou strukturou s tendencí k udržování vnitřní rovnováhy. Určitá míra rozdílů mezi reálným a ideálním egem může být podněcujícím činitelem k dosažení žádoucí změny“* (Nakonečný, 2013, s. 51). Podle Blatného (2010, s. 124) lze sebehodnocení pojímat jako jednu ze složek sebepojetí (sebesystém, aspekt Já), které mimo sebehodnocení zahrnuje i dimenze: *sebeúcta, sebevědomí a sebedůvěra*“, což tvoří soubor, na jehož základě si jedinec utváří souhrn představ a vztah vůči své osobě na jehož základě vyjadřuje hodnocení v rozměrech pozitivity (spokojenost) a negativity (nespokojenost). Ve vzdělávání dospělých považujeme sebehodnocení, podle

Palána (1997, s. 189), za metodu s jejíž pomocí může „účastník vzdělávacího procesu“ kalibrovat vlastní úhel pohledu na své dosažené výsledky při studiu s ohledem na výsledky spolustudujících a s názory vyučujících. Jde ovšem také o postup, při kterém je student podroben hodnocení nabytých vědomostí dle předem předepsaných kritérií, jako jsou například testy, odpovídání na kontrolní nebo zkušební sadu otázek.

1. 2 Přístupy k evaluaci

Přístupů k evaluaci a jejich členění existuje široká škála, což však neznamena, že se musí nutně používat samostatně a není možné je vzájemně kombinovat. Právě vzájemnou kombinací docházíme k získání přesnějších informací, ovšem ale i většího objemu těchto informací, práce a v konečném důsledku i finančních nákladů potřebných k realizaci takovéto evaluace. Malčík a Seberová (2009, s. 25-30) vymezují následující přístupy k evaluaci: „*evaluace programu, evaluace vstupů, evaluace procesu, evaluace výsledků / výstupů, evaluace dopadů, evaluace ex ante, evaluace on going (formativní evaluace), evaluace ex post (sumativní evaluace), evaluace žáka, evaluace školy, evaluace interní, evaluace externí*“. Dvořáková (Bartoňková, 2010, s. 183) uvádí členění přístupů k evaluaci dle hledisek „*času, účelu, zadavatele (interní a externí), trvání, fází a cílů (formativní a sumativní), autorství, úrovní (Kirkpatrickův model, Hamblinův model)*. Níže v následujících odstavcích se budu zabývat evaluací formativní a sumativní, interní a externí, z důvodu jejich častého užívání v praxi.

První z možných existujících rozlišení, je formativní a sumativní přístup k evaluaci, jenž je, dle Hendla a Remra (2017, s. 275), dílem M. Scrivena, a odlišuje se svým účelem, za jakým je evaluace prováděna. Formativní evaluaci můžeme, podle Káňové(2009), chápat jako jednotlivé,

kontinuální a úmyslné hodnocení, jenž je užíváno s cílem pro další rozvoj programu, aktivity atd. Hendl a Remr (2017, s. 275) uvádí, že se pojí se záměrem o zdokonalování a rozvoj konkrétních intervencí, protože výsledky tohoto typu evaluace poskytují zpětnovazebné údaje, jenž mohou být užity pro řízení a korekci probíhajících intervencí, či jejich úpravě nebo návrhu nových opatření. V kontextu vzdělávací aktivity nám formativní evaluace pomáhá nacházet důležité poznatky a vytvářet dílčí závěry, jejichž modifikací můžeme vzdělávací aktivitu např. zkvalitnit již v průběhu jejího chodu nebo v jejím příštím opakováním, uvažovat o jejím rozšíření atd. Káňová (2019) sumativní evaluaci pojímá jako komplexní hodnocení, které probíhá na konci aktivity (program, proces, projekt), která je předmětem hodnocení. Hendl a Remr (2017, s. 277) upozorňují, že sumativní evaluace neslouží k nacházení podnětů ke zlepšení, ale přímo shledává, zda bylo či nebylo dosaženo předem stanovených cílů, nebo doporučuje na základě zjištěných výsledků následné pokračování či ukončení dané intervence.

Zde se dostáváme k rozlišení na interní a externí evaluaci. Odlišnost pojmů interní a externí evaluace je, dle Seberové a Malčíka (2009, s. 31), dán organizacemi, jenž jsou zodpovědné za jejich zadání a provedení, ale také závislostí či nezávislostí subjektů (evaluátorů) vůči organizaci, ve které danou evaluaci provádějí. V případě externí evaluace Seberová (2019) uvádí, že může být zadavatelem škola, vzdělávací či jiná organizace, která tak činní bez zákonné povinnosti s cílem napravit kvalitativní nedostatky vzdělávacího programu či aplikovat inovace, a za její provedení odpovídá kvalifikovaný a nezainteresovaný evaluátor, který je delegován např. vládní organizací, sponzorem, zřizovatelem školy či podniku. „V případě externí evaluace je evaluátor nezávislým, objektivním pozorovatelem“ (Malčík, Seberová, 2009, s. 32). Interní evaluace je, dle Seberové (2019), prováděna samotnými pracovníky

organizace (školy, podniku, instituce), a například v případě škol jde o zákonnou povinnost, v případě podniku je interní evaluace vedena snahou odhalit nedostatky vzdělávací aktivity a následně formulovat nápravná opatření. Nicméně, v kontextu interní evaluace je častěji užíván termín autoevaluace, kterému jsem již výše vyhradil samostatný odstavec.

Jednou z možných oblastí aplikace evaluačních přístupů tvoří podnikové vzdělávací programy. Jak již bylo uvedeno, existuje řada přístupů a modelů na jejichž základě je možné usuzovat o efektivitě a dopadu vzdělávacího programu na účastníky dané vzdělávací akce, až po organizaci jako celek. Kdy některé modely hodnotí v několika vymezených úrovních a sledují vyjádření dopadu a změn, způsobených vzdělávací akcí, na celkovou efektivitu organizace. Jiné z modelů hodnotí celkové dopady a vliv vzdělávací akce na organizaci s cílem je kalkulovat v peněžních jednotkách. Sadler-Smith (2006, s. 400) uvádí např. Kirkpatrickův přístup, Warr, Bird a Rackhamův přístup, Hamblinův přístup, Bramleyův přístup a Phillipsův přístup. Při rešerši odborných elektronických databází a na základě referencí z odborných knih můžu doplnit např. Scrivenův přístup, Fitzensův přístup, Provusův přístup, Holtonův přístup, Stufflebeamův přístup a Scheerensův přístup.

V následujících dvou podkapitolách představím příklad dvou z těch to modelů, konkrétně Kirkpatrickův model čtyřúrovňové evaluace Stufflebeamův CIPP model. Zmíněné modely jsem vybral z důvodu jejich častého užívání v praxi.

1. 2. 1 Kirkpatrickův model čtyřúrovňové evaluace

Donald L. Kirkpatrick patří mezi nejznámější, ale také nejvýznamnější teoretiky evaluace, jehož přínosem byl čtyřúrovňový model evaluace, sloužící k hodnocení efektivity vzdělávání, původně zamýšlený pro segment podnikového vzdělávání (Folwarczná, 2010, s. 176). Jak dokládá Tenkl (2014, s. 26), tento více než šedesát let starý model byl opakovaně vystaven odborné kritice, byl doplňován a vznikly k němu alternativy, nicméně stále tvoří významný opěrný bod evaluační teorie a je stále aplikován v praxi, byť v praxi dochází k mnohým zanedbáním či nerealizaci některých úrovní (zejména posledních dvou úrovních). Kirkpatrickův čtyřúrovňový evaluační model vznikl v polovině 50. let 20. století (1954), v rámci disertační práce (Evaluating a Human Relations Training Program for Supervisors) Donalda L. Kirkpatricka, na území USA, kde v té době sílila debata nad budoucí strukturou osnov ve školách, a stejně tak sílila i potřeba nalézt adekvátní evaluační metody, pomocí nichž by se dala zhodnotit efektivita nově zaváděných pravidel do amerického školního systému (Tenkl, 2014, s. 31). Dle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 21) tento model reprezentuje posloupnost kroků, na jejichž základě se vzdělávací programy evaluují. Tyto hlavní kroky (levely) vymezil Kirkpatrick (2006, s. 21) jako Úroveň 1 – Reakce (Reaction); Úroveň 2 - Učení (Learning); Úroveň 3 - Chování (Behavior); Úroveň 4 - Výsledky (Results), kde každá z úrovní je důležitým a hodnotným zdrojem informací, a má dopad na následující úroveň, takže žádná z úrovní by neměla být přeskočena či zaměněna. Jak dodává Tenkl (2014, s. 28), čtyřúrovňový model evaluace má, jakožto nástroj, za cíl zodpovědět, jaký skutečný dopad (účinky) měl vzdělávací program na chod dané (hodnocené) organizace, a je tedy nezbytnou podmínkou, aby se konal až po realizaci vzdělávací akce.

Úroveň 1 – Reakce (Reaction), dle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 21), má za úkol měřit, jak účastníci reagovali na vzdělávací akci bezprostředně po jejím průběhu, jde tedy o měření spokojenosti zákazníka. Tenkl (2014, s. 32) doplňuje, že v této fázi zjišťujeme, zda účastníci reagují pozitivním či negativním způsobem, protože případná spokojenost či nespokojenost ovlivňuje motivaci přenést a užívat nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje v pracovní praxi. Hledáme zde tedy odpověď na otázku „Jak se jim to líbilo?“. Toto měření je dle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 27) důležité hned z několika důvodů, prvním je zpětná vazba, jenž nám umožňuje zlepšit vzdělávací programy v budoucnu, zlepšit efektivitu lektorů vzdělávacího programu, a pomocí dotazníků zjišťující reakci účastníků dostaneme kvantitativní informace, jenž poskytnou zpětnou vazbu manažerům, či napomohou k ustanovení výkonnostních standardů pro budoucí vzdělávací programy. Účastníci hodnotí, na úrovni reakce, dílčí části vzdělávacího programu, nejčastěji pomocí dotazníků, na pěti a vícestupňových škálách či odpovídají na otevřené otázky, popř. pomocí rozhovoru, kde lektoři v rámci diskuzní skupiny zjišťují přesnější komentáře či náměty na zlepšení vzdělávacího programu (Folwarczná, 2010, s. 176). Nicméně, jak podotýká Tenkl (2014, s. 32-33) je zásadní, aby měl evaluátor správně vymezenou představu o tom, jakých informací na této úrovni chce dosáhnout, a s ohledem na to vypracovat soubor osmi až patnácti bodů, které budou následně za pomoci dotazníku zodpovězeny (např. hodnocení lektora, časového plánu, učebny, užitečnosti informací atd.). Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 28) doplňují další z důležitých rad jako například, že je třeba podporovat psané připomínky a komentáře, zajistit okamžité a upřímné odpovědi, a hlavně vyvinout přijatelné standardy, měřit reakci proti těmto standardům a podnikat odpovídající akci (nápravu). Jak upozorňuje Folwarczná (2010, s. 176), tato úroveň sama o sobě nevyovídá nic o tom, zda vzdělávací program bude pro organizaci přínosem.

Na úrovni 2 – Učení (Learning), dle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 42) dochází k měření toho co se účastníci naučili (změna postojů, zlepšení znalostí nebo schopností), a mělo by nám osvětlit jednu či více z následujících otázek: „Jaké znalosti byly naučeny?“; „Jaké dovednosti byly naučeny či zlepšeny?“; „Jaké postoje byly změněny?“. Považuji za podstatné na tomto místě poukázat na důležitost posloupnosti jednotlivých úrovní, protože, jak upozorňuje Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 42), pokud nenalezneme změnu na úrovni učení, nelze očekávat adekvátní změna na následující úrovni chování, ale dodává, že pokud neproběhne změna na úrovni chování, nemusí to být vždy z důvodu, že by se účastníci nic nenaučili, nýbrž například z důvodu, že klima organizace odrazuje účastníky vzdělávacího programu či jim zabraňuje v aplikaci nových znalostí v praxi. K měření úrovně učení můžeme užít více nástrojů, jak dokládá Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 43), jde o použití kontrolní skupiny či užití testů znalostí, dovedností či postojů, kde v případě kontrolní skupiny tuto skupinu sestavíme z pracovníků, kteří školení neabsolvovali a porovnáváme jejich výsledky s experimentální skupinou, jejíž členové školení absolvovali. *„Ad absurdum, není metodicky správné sestavit kontrolní skupinu z pracovníků oddělení účetnictví, zatímco vyškolenou skupinu tvoří jaderní fyzici, kteří právě absolvovali odborné školení“* (Tenkl, 2014, s. 34). V případě užití testů znalostí, dovedností či postojů se, dle Kirkpatricka a Kirkpatricka (2006, s. 44-45), může užívat klasický test (paper-and-pencil test), který experimentální skupina vyplňuje, ideálně už před zahájením vzdělávacího programu, ve formě pre-testu, a stejné zadání vyplňuje po absolvování vzdělávacího programu ve formě post-testu, čímž se dozvíme o reálných změnách ve znalostech, dovednostech a postojích. Jak doplňuje Folwarczná (2010, s. 176), podmínkou pro správné měření je spolupráce s manažery a dohoda, které znalosti, dovednosti a postoje považujeme za klíčové s ohledem na cíle organizace.

Úroveň 3 – Chování (Behavior) má za úkol přinést odpovědi na následující otázky, jak zmiňuje Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 52): „Co nastane až účastníci vzdělávacího programu opustí učebnu a vrátí se na svá pracoviště?“, „Jaký přenos znalostí, dovedností a postojů nastane?“, „Jaká změna v pracovním chování nastane v důsledku absolvování kurzu?“. Tenkl (2014, s. 35) upozorňuje, že tato úroveň je na rozdíl od prvních dvou úrovní časově i finančně náročnější, a že proškolení účastníci vyžadují mnohem více času, aby si ukotvili nově nabyté vědomosti, které přenášejí do praxe na svých pracovištích. Mezi způsoby získání informací Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 52-61) zařazují možnost užití kontrolní skupiny, jako tomu bylo na úrovni učení, a dále i řízené rozhovory, pozorování a dotazníková šetření mezi pracovníky (nadřízení i podřízení). Dále Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 53) doporučují, aby tato část proběhla před i po vzdělávacím programu, aby se případně opakovala vícekrát, a aby bylo zváženo využití benefitů za pozitivní změnu pro motivování účastníků.

Úroveň 4 – Výsledky (Results) je poslední úroveň Kirkpatrickova modelu a dá chápat zároveň jako ta, která se stěžejní pro organizaci jako celek. Jak uvádí Tenkl (2014, s. 36), tak tato část je mířena na celou organizaci, ne primárně na jednotlivce, protože cílem této úrovně je srovnání stavu určitého jevu (ukazatele tržeb či prodejů atd.) před zahájením a po konci vzdělávacího programu. *„Kvantifikace hodnoty těchto podnikatelských výsledků a jejich porovnání s náklady na program vzdělávání a rozvoje umožní vyhodnotit skutečný přínos investice do vzdělávání a rozvoje pro organizaci. Současně je však třeba posoudit a oddělit vliv ostatních faktorů, které podnikatelské výsledky mohou ovlivnit“* (Folwarczná, 2010, s. 177). Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 63) chápou tuto úroveň jako tu nejnáročnější v ohledu na finanční náklady, čas a lidské zdroje, ale rovněž i jako tu nejdůležitější, protože nám při správně nastavených měřitelných cílech zodpovídá na řadu otázek jako: „Jak moc se v důsledku

vzdělávacího programu zlepšila kvalita oproti plánovanému zvýšení kvality, jenž bylo presentováno manažerům? Jak moc to přispělo k ziskům?"; Jak moc to přispělo ke zvýšení produktivity?"; „Jakých hmatatelných výhod se nám dostalo za všechny ty peníze, které jsme utratily za vzdělávací programy?“ a mnohé další. Mezi způsoby měření, které se užívají na této úrovni, Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 65-66), znovu uvádí užití kontrolních skupin či dotazníkového šetření, upozorňují ale v případě kontrolních skupin na možnost ovlivnění výsledků vnějšími faktory, protože i když budeme porovnávat například dvě pobočky téže organizace, které sídlí v různých regionech, mohou být výsledky zkresleny vnějšími faktory jako například, vstup nového konkurenta na trh, odliv či uspokojení cílových zákazníků, špatná ekonomická situace v dané oblasti atd. V případě dotazníkového šetření mezi účastníky vzdělávacího programu je, dle Tenkla (2014, s. 37), vypovídací hodnota zjištěných informací sice poměrně subjektivní, nicméně je zajímavá a přínosná. Tenkl (2014, s. 37) dále poukazuje na vhodnost aplikace v rámci vertikální a horizontální úrovně organizační struktury, kdy získáme náhled na hodnocenou problematiku z různých úhlů pohledu, napříč různými oblastmi a úrovněmi organizace.

1. 2. 2 Stufflebeamův model

Stufflebeamův model, alespoň stručně, uvádím, protože nám poskytuje odlišný úhel pohledu, než tomu bylo u předchozího zmíněného Kirkpatrickova modelu. „*Struktura modelu je úzce navázána na chronologii jednotlivých fází životního cyklu projektu, a proto je jeho využití v projektovém řízení častější, nežli je tomu v případě Kirkpatrickova modelu*“ (Tenkl, 2014, s. 44). Ovšem jak Tenkl (2014, s. 44) doplňuje, podobnost Stufflebeamova a Kirkpatrickova

modelu spočívá v důkladném uchopení a poznání předprojektové části, z níž čerpá informace o kontextu, na jehož základě probíhá realizace projektu.

Tento evaluační model, jenž byl vytvořen Danielem Stufflebeamem, je rovněž znám pod akronymem CIPP, který je složeninou anglických slov context (kontext), input (vstup), process (proces, průběh) a product (produkt, výsledek) (srov. Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, 2000, s. 279). Práce na CIPP modelu započal Stufflebeam se svými kolegy v roce 1965 na půdě U. S. A. Situoval jej jakožto odpověď na poptávaný smysluplný a proveditelný způsob evaluace veřejných škol v rámci federálně podporovaného projektu *Válka proti chudobě* (War on poverty) prezidenta Lyndona Johnsona (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 7). „CIPP model je zaměřen především na evaluace dlouhodobých a velkých projektů, které jsou obvykle realizovány v univerzitním prostředí, zaměstnávají mnoho lidí a jsou kryty rozsáhlými rozpočty“ (Tenkl, 2014, s. 43). CIPP model poskytuje principy umožňující systematickou evaluaci programu s ohledem na jeho kontext, vstup, průběh a výsledky. V základu sleduje odpovědi na čtyři základní otázky: „Co je potřeba udělat?“, „Jak by se to mělo udělat“, „Je to hotovo?“, „Podařilo se to?“. Nutno zmínit, že odpovědi, ze všech čtyřech kategorií tohoto modelu, poslouží účelů jak formativní, tak sumativní evaluace (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 21).

Evaluace kontextu (context) je první z fází. Dle Tenkla (2014, s. 43), kontext zahrnuje potřebu evaluovat realitu prostředí, v němž bude inovace realizována, resp. postihnout charakter prostředí s ohledem na vlivy, které by mohly mít na inovaci dopad. Hodnotí potřeby, obtíže, aktiva a příležitosti, stejně jako relevantní kontextuální podmínky a dynamiku. V probíhajících programech by měla být implementována a používána evaluace kontextu k definování programových cílů a priorit, a k ujištění, že byly pojaty adresně, a správně tak míří k hodnocení potřeb a lokalizování obtíží (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 23).

Evaluace vstupu (input) je druhá fáze, která hodnotí programovou strategii, akční plán, personální zajištění, dále pak rozpočet na proveditelnost programu, včetně zajištění potenciální nákladové efektivity pro zajištění cílených potřeb a dosažení stanovených cílů (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 23). Tenkl (2014, s. 44) dodává, že zmíněná druhá fáze se orientuje na zdroje, s cílem identifikovat kolik finančních prostředků, lidí atd. si bude úspěšně uskutečnění programu žádat.

Evaluace průběhu (process) je třetí fází, která slouží k monitorování, dokumentování, hodnocení, ale také informuje o provádění plánů. Tato část evaluace poskytuje zpětnou vazbu během provádění programu a později podává zprávu o tom, do jaké míry byl program proveden podle plánu a potřeb. Evaluace průběhu pomáhá zainteresovaným pracovníkům držet činnosti efektivně v pohybu, zhodnotit jejich pokrok, identifikovat problémy s implementací, přizpůsobit své plány a výkon tak, aby byla zajištěna kvalita programu a včasné poskytování služeb, a dokumentovat tento proces (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 23).

Evaluace výsledku (product) je poslední fáze CIPP modelu, která má za cíl identifikovat a zhodnotit náklady a výsledky, ať už zamýšlené či nezamýšlené, krátkodobé či dlouhodobé. Evaluace výsledku poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, která pomáhá těm, kteří jsou zodpovědní za vedení daného programu, aby se zaměřovali na dosahování důležitých výsledků s odůvodnitelnými náklady a prováděli záznam dosažených úspěchů a stejně tak i zjištěných nedostatků (srov. Stufflebeam, Zhang, 2017, s. 23).

S možností evaluovat různorodé projekty, produkty, vzdělávací akce, až po organizace jakožto celky, lze CIPP charakterizovat jako promyšlený a všestranný evaluační model, který se výrazně orientuje na budoucnost v rozhodování a kooperaci účastníků s ohledem na další rozvoj vzdělávacího programu.

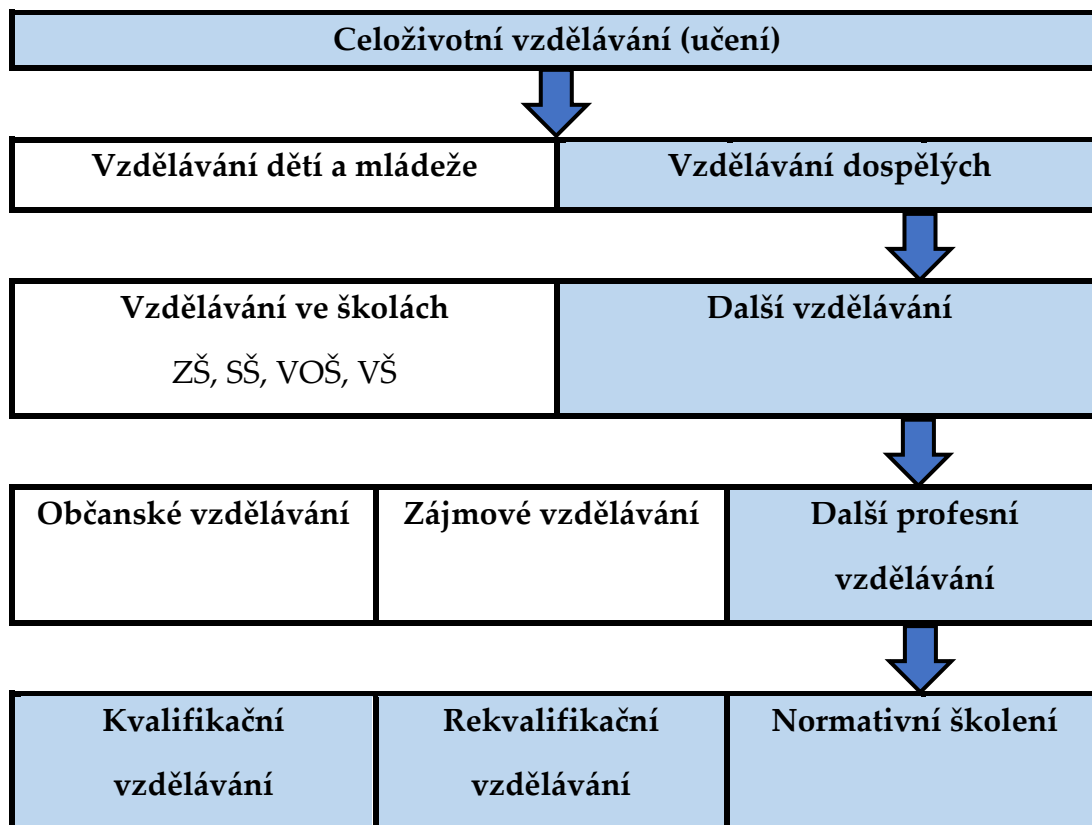
2. Celoživotní vzdělávání (učení)

Jelikož je cílem této práce identifikace trendů v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru, tak se v této kapitole zaměřím právě na další vzdělávání, popř. na další profesní vzdělávání, jenž je vymezeno v konceptu celoživotního vzdělávání (učení), protože právě tato oblast vymezuje prostor, který je pro vzdělávání v organizaci klíčový.

Koncept celoživotní vzdělávání (učení) (angl. lifelong learning), přijala vzdělávací politika ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ve strategii celoživotního učení ČR (2007, s. 10), kterou naplňuje, ale i dále participuje v mnohých evropských (EU) sociálních, ekonomických a politických strategiích (např. *Lisabonský proces, Kodaňská deklarace*), stejně tak se podílí na spolupráci s dalšími nadnárodními subjekty (např. UNESCO, OECD), jejichž činnosti se promítají do vzdělávání na českém území. Tento koncept zahrnuje „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 60). V současné době bude končit účinnost „*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*“, a již od roku 2018 probíhá aktivně příprava dokumentu nového, který ponese název „*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*“ (MŠMT ČR, s. 9). Jak konstatuje Veteška (2016, s. 97), optimálně by celoživotní vzdělávání mělo vystupovat jako kontinuální proces, charakteristický připraveností a ochotou jedince učit se. Charakteristické pro organizační systém celoživotního učení je, dle Langera a Palána (2008, s. 101), že veškeré příležitosti pro učení, počínaje klasickými institucemi, širokou oblastí mimo ně konče, se dají chápat jako provázaný soubor příležitostí, umožňující přecházet mezi vzděláváním a zaměstnáním, s výhledem nabytí totožné kvalifikace a kompetencí,

rozdílnými způsoby, kdykoliv v průběhu životní dráhy. V současnosti zřejmě preference pojmu celoživotní učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

Obr. č. 1: Celoživotní vzdělávání (učení) (srov. Langer, Palán, 2008, s. 95)



Do systému celoživotního vzdělávání (učení) je zahrnuto *“formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení,”* (Veteška, 2016, s. 97). Níže pojednám o zmíněných dvou formách vzdělávání. O učení se zmíním dál v textu.

Formální vzdělávání je charakteristické tím, že se uskutečňuje ve vzdělávacích organizacích (typicky jde o školu). Zahrnuje systém po sobě jdoucích stupňů, tj. od předškolního po vysokoškolský stupeň, kde absolventi po zdárném završení jednotlivých stupňů obdrží formálně uznávanou

kvalifikaci (vysvědčení, diplom) nebo certifikát (srov. Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9).

Neformální vzdělávání není uspořádáno stupňovitě jako vzdělávání formální a probíhá převážně mimo formální vzdělávací systém. Je pro něj typické, že nevede k získání formálního stupně vzdělání. Uskutečňuje se v podobě různorodých vzdělávacích aktivit, jakou jsou kurzy, semináře atd., převážně v mimoškolních zařízeních, jakou jsou zaměstnavatelské organizace, neziskové organizace atd. (srov. Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9).

Vzdělávání, jako takové, představuje nedílnou součást života jedince v celé jeho životní dráze. Jak uvádí Průcha a Veteška (2013, s. 301), vzdělávání je odborně ukotveno v pojmu edukace, jakožto proces, kde dochází k řízenému učení a vyučování, k jehož realizaci je charakteristické edukační prostředí v podobě školy, popř. jiné vzdělávací organizace, podniku atd. Důležitost vzdělávání se dá, dle Průchy a Vetešky (2013, s. 301), chápat jako nepopiratelný aspekt optimálně fungující společnosti, protože má zajistit její přežití a vývoj, jenž je dál intergeneračně přenášen dál, a společnost se tak může nejen udržet, ale také dále zdokonalovat. Představíme-li si životní dráhu jedince jako časovou linku, tak je zřejmé, že v její první čtvrtině dochází ke vzdělávání dětí a mládeže, a jak dodává Veteška (2016, s. 88) zbylé tři čtvrtiny, ta delší část života jedince, spadá do zájmu vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých (angl. adult education) lze charakterizovat jako *„organizovanou, cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojování potřeb po poznání“* (Beneš, 1997, s. 9). Jde o součást vzdělávacího systému a řadíme ho do celoživotního vzdělávání. Veteška (2016, s. 88) hovoří o vzdělávání dospělých s ohledem na proces zastřešující všechny vzdělávací aktivity realizované dospělými lidmi na základě formálního či neformálního vzdělávání. Nicméně, jak uvádím výše, existuje

ještě kromě formálního a neformálního vzdělávání pojem informální učení, který zde uvedu, než se budu věnovat dalšímu vzdělávání.

Informální učení lze považovat za učení, které čerpá ze zkušenosti nabyté v běžné denní realitě pracovního a osobního života. Pro informální učení, které obsahuje i sebevzdělávání, je typickým prvkem absence organizace a koordinace ze strany institucionální autority (srov. Strategie celoživotního učení, 2007, s. 9-10).

Vrátím-li se k dospělému člověku, kterým je v rámci této práce vedoucí pracovník, který se vzdělává v oblasti dalšího vzdělávání. S ohledem na výše uvedené schéma konceptu celoživotního vzdělávání (učení) (Tab. 1), je další vzdělávání (angl. continuing education, further education) ten segment celoživotního vzdělávání, který, jak uvádí Veteška (2016, s. 107), navazuje po dokončení určitého stupně formálního školního vzdělávání, kdy už dospělý člověk vstupuje na pracovní trh. Další vzdělávání je členěno na občanské, zájmové a další profesní vzdělávání. Jelikož se občanské a zájmové vzdělávání situují mimo profesní oblast, nebudu je tady více rozvádět a dál v textu se zaměřím na další profesní vzdělávání.

Další profesní vzdělávání se pojí stejně jako další vzdělávání k jedincům, kteří již ukončili etapu počátečního vzdělávání, ale již se váže k profesnímu životu, resp. tato oblast je spojena s výkonem určité profese. Podle Langer a Palána (2008, s. 96) zde zařazujeme veškeré podoby profesního a odborného vzdělávání, které jsou dostupné jedinci v průběhu jeho profesního života, a mají za úkol rozvoj kompetencí jedince ve vztahu k určité profesi. *„Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění se v rámci podniku. Podstatou je vytvoření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což v praxi znamená neustále přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 73). V kontextu celoživotního vzdělávání je další profesní vzdělávání členěno na kvalifikační

vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení. Zde je třeba upozornit, že právě tyto tři oblasti spadají do zájmu organizačního vzdělávání, a proto je dál alespoň rámcově rozvedu.

Kvalifikační vzdělávání chápeme, podle Langer a Palána (2008, s. 96), jakožto soubor, do jehož rámce zahrnujeme kurzy a jiné vzdělávací aktivity, které sledují rozvoj dosavadní kvalifikace jedince. Rekvalifikační vzdělávání se, dle Langer a Palána (2008, s. 97,) užívá v případech neschopnosti jedince se uplatnit na trhu práce se stávající kvalifikací nebo při změně jeho zdravotní způsobilosti, a orientuje se na přechod z dosavadní kvalifikace na kvalifikaci odlišnou. Normativní školení „je zvláštní druh kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, rozdílem je, že jejich absolvování je vyžadováno normou, zpravidla zákonnou“ (Langer, Palán, 2008, s. 98). Obsah každé z oblastí dalšího profesního vzdělávání pro úplnost rozvádím níže v tabulce (Tab. č. 2).

Tab. č. 1: Místo vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání (Palán, 2002, s. 160) upraveno.

Další profesní vzdělávání		
Kvalifikační vzdělávání	Rekvalifikační vzdělávání	Normativní školení
Zvyšování kvalifikace	Specifická (cílená) rekvalifikace	Odborná způsobilost pro provozování některých živností
Prohlubování kvalifikace	Nespecifická rekvalifikace	
Získávání kvalifikace	Motivační kurzy	Zvláštní odborná způsobilost
Udržování kvalifikace	Doplňková (rozšiřovací)	Odborná způsobilost specializovaných pracovníků na úseku bezpečnosti práce a technických zařízení (vzdělávání určené právní normou)
Obnovování kvalifikace	Prohlubovací kvalifikace	
Zaškolení	Rekvalifikační stáže	
Zaučení		

V této kapitole jsem se zaměřil na vymezení kontextu celoživotního vzdělávání, který ve své struktuře obsahuje další vzdělávání, v rámci kterého pronikáme do dalšího profesního vzdělávání, jenž je charakteristické pro organizačního vzdělávání. Protože právě náplň aktivit dílčích oblastí dalšího profesního vzdělávání může v rámci vzdělávání v organizaci podléhat případné evaluaci. V následující podkapitole se zaměřím na důvod a význam vzdělávání dospělého člověka v organizaci.

2. 1 Vzdělávání v organizaci

„Dnešní společnost ve své turbulenci klade na člověka nemalé nároky, a to i v oblasti permanentní zvyšování, prohlubování, ale také celkové změny kvalifikace. Čím flexibilnější člověk je, tím větší je možnost jeho pracovního uplatnění“ (Veteška, 2016, s. 88). Právě flexibilita a uplatnitelnost člověka v rámci organizace je důležitá výzva kladená na bedra organizačnímu vzdělávání. Není pochyb, že jedna z možností je zajistit potřebné lidské zdroje jejich nábořem či získáním, ale i tak je třeba je dále formovat, aby se skrze své kompetence přibližovali požadovanému standardu organizace, pro danou pracovní pozici.

Toto formování pracovních schopností, znalostí a dovedností probíhá pomocí vzdělávání v organizaci, za synonyma lze považovat firemní či podnikové vzdělávání, které, dle Bartoňkové (2010, s. 16), definujeme jako ten typ vzdělávání, který se odehrává pod záštitou organizace a je jí také organizován, a to jak interně (pracoviště, vnitrofiremní prostory vyhrazené pro vzdělávání, vlastní specializované prostory), tak externě (sjednané specializované vzdělávací instituci či školskému zařízení). Tureckiová (2004, s. 96) zmiňuje dva typy aktivit, které se realizují v rámci vzdělávání v organizaci. Jde o tréninkové aktivity („výcviky“ a „školení“) a rozvojové kurzy nebo programy. O tréninku hovoří jako o „vzdělávacích aktivitě zaměřené

na získání specifických znalostí a dovedností aktuálně potřebných pro kompetentní výkon. Za rozvoj pracovníků lze v analogii k tomu považovat vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby, které jsou příspěvkem k seberealizaci pracovníků“ (Tureckiová, 2004, s. 96). Další možné dělení uvádí Koubek (2001, s. 239 – 243), který odkazuje na tři oblasti formování pracovních schopností. Oblast všeobecného vzdělávání, která zajišťuje utváření základních a všeobecných znalostí a dovedností, které umožňují jedinci participovat na chodu společnosti, ale také následně nabývat a dále rozvíjet specializované pracovní schopnosti a další vlastnosti. Tato oblast je většinou zajištěna státem v podobě školského systému. Dále oblast odborného vzdělávání, kde probíhá příprava na povolání, utváří se specifické znalosti a dovednosti či jejich aktualizace. Tato oblast je orientována na zaměstnání a nalezneme zde tedy základní přípravu na povolání, doškolení (prohlubování kvalifikace), stejně jako případné přeškolení (rekvalifikace), ale také orientaci. Poslední je oblast rozvoje charakteristická rozvíjením širšího portfolia kompetencí, než vyžaduje momentální výkon profese od jedince, a tedy svou podobou spíše apeluje rozvojem na jeho budoucí kariéru (srov. Koubek, 2001, s. 239 – 243). *“Formuje spíše jeho pracovní potenciál než kvalifikaci, vytvoří tak z jedince adaptabilní pracovní zdroj. V neposlední řadě formuje osobnost jedince tak, aby lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů k organizaci“* (Koubek, 2001, s. 242).

Závěrem této podkapitoly je nutno zmínit fakt, že z pohledu zaměstnavatele existují dva základní důvody proč své zaměstnance vzdělávat. Prvním je nepochybně zájem zaměstnavatele rozvíjet potenciál svých pracovníků, jejich schopnost být pro organizaci větší přínosem, příprava pracovníků v rámci jejich kariérní dráhy atd. Nicméně druhým důvodem je požadavek ze strany státu, jenž je normativně daný právní úpravou. Příkladem je požadavek na školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, který vychází ze zákoníku práce (§101, č. 262/2006 Sb.)

3. Organizace

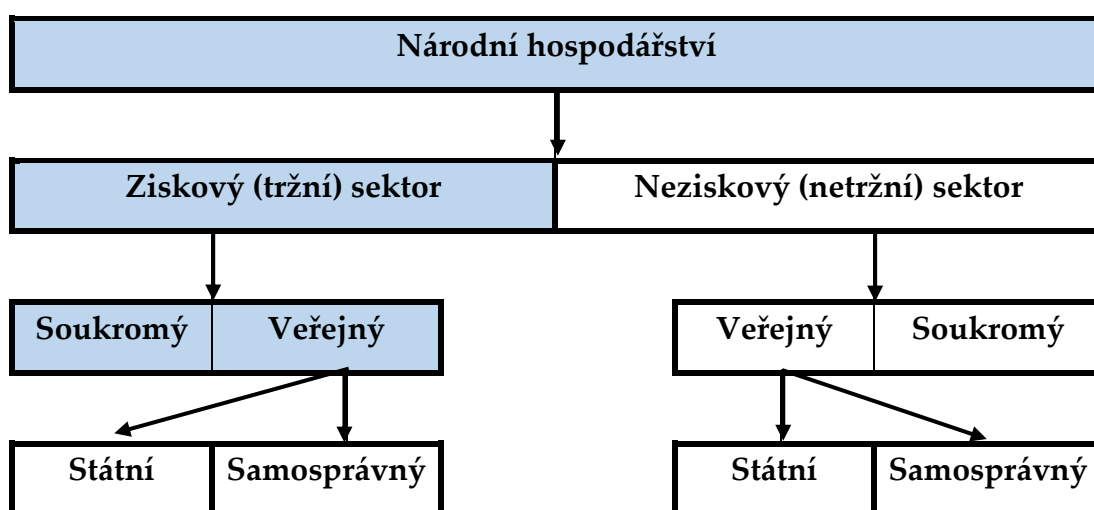
Údělem této kapitoly je terminologicky vymezit pojem ziskový sektor. Ovšem než k tomu přistoupím, je třeba osvětlit jeho umístění v kontextu národního hospodářství České republiky. Až poté se zaměřím na ziskový sektor a ziskové organizace v něm obsažené, na které ve vyhrazené podkapitole nahlédnu optikou platné české legislativy.

Národní hospodářství lze, dle Streckové (1998, s. 4), považovat za soubor hospodářských činností konkrétního státu, který se vůči systému společnost, dá chápat jako subsystém, ovšem, subsystém velmi významný pro chod společnosti. *„Národní hospodářství má rozhodující význam pro uspokojování materiálních potřeb a vytváření materiálních podmínek pro uspokojování nemateriálních potřeb. Národní hospodářství je vytvářeno složitou soustavou proků a vazeb mezi nimi, rozhodující význam má spotřebitel (domácnost) a producent (firma, instituce)“* (Strecková, 1998, s. 4). Synek (2002, s. 80) rozvádí, že národní hospodářství můžeme členit na jednotlivé sektory, podle různých kritérií. Pro potřebu této práce je nutno charakterizovat ziskový (tržní) sektor, který nacházíme v kriteriálním výčtu Streckové (1998, s. 6), v kategorii „kritérium financování provozu a rozvoje“ společně s neziskovým sektorem. Toto kritérium patří dle Streckové (1998, s. 4-7) mezi základní kritéria, kde dále řadíme kritérium odvětví (*odvětví výroby, odvětví služeb*), kritérium sektoru (*primární, sekundární, terciální, kvartární a kvintární sektor*), kritérium vlastnictví (*soukromý sektor a veřejný sektor*). Pro vyobrazení v tabulce (Tab. č. 3) znázorňuji podobu vlastnické struktury ziskového a neziskového sektoru. Neziskový sektor již dále rozebírat, s ohledem na cíle práce, nebudu.

Ziskový (tržní) sektor (angl. profit sector) *„je ta část národního hospodářství, která je financována z prostředků získaných subjekty ziskového sektoru z prodeje statků, které buď produkuje nebo distribuují, a to za tržní cenu. Cílovou*

funkcí ziskového sektoru je zisk“ (Strecková, 1998, s. 8). „Převládá zde výrazně soukromé vlastnictví. Jednotlivé subjekty nabývají podoby různých typů soukromovlastnických subjektů (živnostenský podnik, akciová společnost, společnost s ručením omezeným, družstva atd.). V ziskovém sektoru ovšem existují i státní nebo samosprávné podniky. Jejich majitelem je stát nebo samosprávný subjekt“ (Strecková, 1998, s. 9).

Obr. č. 2: Vlastnická struktura ziskového a neziskového sektoru (Strecková, 1998, s. 10)



Organizace (angl. organization)¹ představuje ze systémového pohledu poslední, nejnižší prvek hierarchie národního hospodářství, nicméně prvek pro tuto práci klíčový, protože vymezuje prostor, popř. strukturu, ve které vedoucí pracovník realizuje svou pracovní činnost. Strukturální pojetí organizace předpokládá „systém vyznačující se určitou vnitřní strukturou a vztahy mezi jednotlivými prvky struktury“ (Tureckiová, 2004, s. 7). Cejthamr a Dědina (2010, s. 23) vidí organizaci jako spojení čtyřech elementů tj., *lidé, práce, informace a technologie*, které musí být harmonicky v součinnosti, protože vznik jejich vzájemného nesouladu předznamenává krize, konflikty, nevýkonnost

¹ Pojmy organizace, podnik a firma budou v rámci této práce chápány jako synonyma.

organizace atd. Jelikož se organizace vyznačuje strukturou a ustanovenými pravidly, nechybí zde, jak dodává Cejthamr a Dědina (2010, s. 23), ani procesy (*minimálně tři, systém produkce, hodnotových toků, informačních toků*), které jsou pro výkonnost organizace rozhodující a také ji dynamizují. Uvažovali jsme-li o organizaci z pohledu na její vnitřní rámec, je třeba doplnit, že o organizaci není možno uvažovat komplexně bez ohledu na rámec vnější. Odstoupíme-li od jejího umístění v rámci národního hospodářství a platné legislativy (bude vymezena v následující podkapitole), tak je třeba dodat, že organizace utváří a udržuje spoustu spojení, vazeb, a vztahů různého charakteru s okolním světem. Jak dodává Cejthamr a Dědina (2010, s. 24), organizace není vůči vnějšímu okolí inertní, nýbrž je sama formována tlaky, ze strany svých zákazníků, konkurence, trhu a jiných dalších vlivů.

3. 1 Ziskové organizace

S ohledem na pracovní prostředí v ziskovém sektoru České republiky, ve které se manažeři po profesní stránce uplatňují, hovoříme o ziskových organizacích, které česká právní úprava označuje za obchodní korporace. Obchodní korporace v České republice právně zajišťuje obchodní právo, a stěžejním pramenem tohoto práva je zákon č. 90/2012 Sb., o obchodních korporacích; zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník; zákon č. 304/2013 Sb., o veřejných rejstřících právnických a fyzických osob. Obchodní korporace vznikají za účelem dosahování zisku, popř. správy vlastního majetku. *„Obchodními korporacemi jsou obchodní společnosti a družstva. Obchodními společnostmi jsou veřejná obchodní společnost a komanditní společnost (dále jen „osobní společnost“), společnost s ručením omezeným a akciová společnost (dále jen „kapitálová společnost“) a evropská společnost a evropské hospodářské zájmové sdružení“* (§1, zákona č. 90/2012 Sb.).

Do těchto obchodních korporací jsou vedoucí pracovníci přijímáni, vykonávají svou práci či jsou uvolňováni na základě podmínek, které stanovuje v České republice pracovní právo, kde za stěžejní prameny tohoto práva považujeme zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce; zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník; zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti; zákon č. 2/1991 Sb., o kolektivním vyjednávání; zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací. Konkrétně je pak zvláštním předpokladem (§33, zákona č. 262/2006 Sb.) pro vznik pracovního poměru uzavření pracovní smlouvy, která musí disponovat veškerými zákonnými náležitostmi (§34, zákona č. 262/2006 Sb.). Tato pracovní smlouva je dvoustranný právní úkon vyjadřující souhlasný projev vůle zaměstnavatele a občana uzavřít pracovní poměr, a je také nejobvyklejší právní skutečnost vedoucí ke vzniku pracovního poměru. Je ovšem důležité dodat, že ne všichni manažeři působící na jednotlivých pozicích horizontální a vertikální dimenze organizační struktury, striktně musí být zaměstnanci této společnosti. Můžeme zde nalézt externí pracovníky zaměstnané u dodavatelské společnosti, dále pak pracovníky, jenž pracují (podnikající) na základě živnostenského, či jiného oprávnění (viz zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání), ale hlavně společníky (majitele společností), jednatele a členy představenstva společnosti, kteří mají ze svých funkcí možnost podílení se na rozhodování a obchodním vedení podniku.

3.2 Vedoucí pracovník

Následující podkapitola se bude zabývat vymezením dospělého člověka, který v rámci ziskové organizace zaujímá vedoucí pozici. Takový člověk se označuje za vedoucího pracovníka, což je ten typ pracovníka, který dle Palána (2002, s. 226), řídí od jednotlivců až po celé kolektivy lidí. Vedoucí

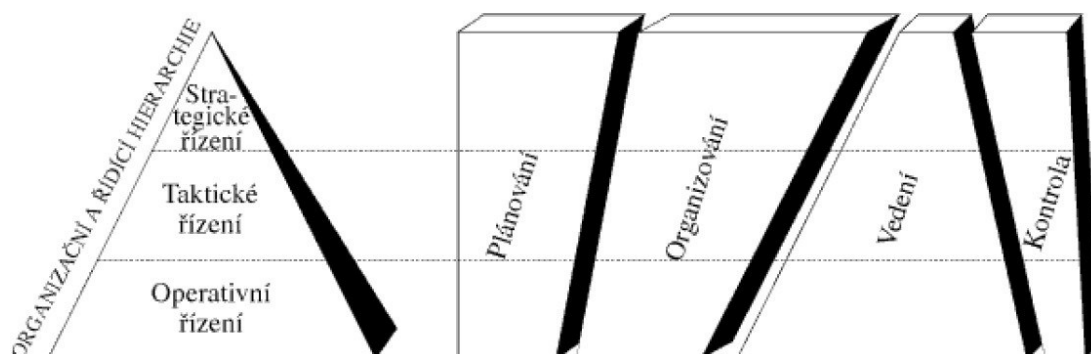
pracovník bude dále v textu chápán jako synonymum k termínu manažer, tedy člověk, který praktikuje management.

O původu termínu „management“ zmiňuje Vochozka, Mulač a kol. (2012, s. 317), že vychází z latinského slova „manus“ (ruka), jenž se užívalo v kontextu ručního ovládání koní. Z latiny přešel anglický jazyk tento termín ve znění „manage“ ve významech „1. řídit, vést, být ve vedoucí funkci; 2. ovládat; 3. hospodařit; 4. zařídit; 5. zvládnout“ (Řešetka, 2002, s. 331). Slovo „manage“ tak tvoří kořen slova „management“, jenž se překládá jako „správa, vedení, řízení; 2. obratnost“ (Řešetka, 2002, s. 331). V 90. letech 20. století termín management postupně proniká na území České republiky, kde se zaužíval v organizačním prostředí podniků. „Obecně řečeno, management se zabývá řízením a provozováním lidských organizací a zajišťování toho, aby lidé patřící k organizaci pracovali společně na splnění jejich cílů“ (Prokopenko a kol., 1996, s. 22). Nicméně, je důležité podotknout, že význam slova management skrývá nejen označení profese, profesionálů zodpovědných za řízení podniku a soubor jejich činností, ale i vědní disciplínu a studijní obor. Hovoříme-li o managementu jako profesi, tak „na úrovni organizace je hlavní funkcí manažerského systému zvládnutí komplexnosti prostředí, tzn. zajištění stability a dosahování co možná nejlepších výsledků“ (Tureckiová, 2007, s. 18). Lidé, jenž tuto profesi, a činnosti z ní vyplývající, v realitě podnikového managementu zastávají, jsou nazýváni „manažeři“.

Označení manažer pochází z výše uvedeného latinského slova „manus“, jenž přešlo do anglického termínu „manage“ a následně dalo vzniku označení člověka – „manager“ – „1. správce; 2. ředitel; 3. manažer; 4. prokurista“ (Řešetka, 2002, s. 331). Na rovině české podnikové reality docházíme k užívání, převážně, termínů manažer a vedoucí pracovník, což by ve své podstatě nepředstavovalo problém, ale nachází se zde i označení jako je „vedoucí zaměstnanec“ a „lídr (vůdce)“. Uvedu tedy jakým způsobem budu v kontextu této práce tyto termíny manažer, vedoucí zaměstnanec a lídr chápat.

Manažeři jsou profesionální řídicí pracovníci, zodpovědní za plnění úkolů, v oblasti, kterou spravují, za pomoci řízení dalších členů organizace, jimž zadávají úkoly, kontrolují jejich práci, hodnotí jejich výsledky, popř. jim stanovují mzdu či odměny (srov. Bělohlávek, Šuleř, Košťan, 2001, s. 26). Tureckiová v kontextu předchozí věty dodává, že „*primární je pro manažera dosažení stanoveného cíle, včas a v odpovídající kvalitě*“ (Tureckiová, 2007, s. 19). Ve vztahu k umístění manažerů v rámci vertikální roviny organizační struktury, hovoříme o úrovni liniových manažerů, kteří zastávají nižší úrovně v rámci organizační hierarchie (mistři, předáci, vedoucí dílny atd.), o úrovni středních manažerů (vedoucí provozů, středisek atd.) jejichž práce spočívá v řízení liniových manažerů či řadových pracovníků, a o úrovni vrcholových manažerech (generální, odborní, divizní ředitelé atd.), stojících na pomyslné špičce organizační hierarchie, a kteří zastřešují a jsou tak zodpovědní celkovou výkonností dané organizace (srov. Bělohlávek, Šuleř, Košťan, 2001, s. 26). Manažeři na jednotlivých pozicích, ať už na vertikální či horizontální rovině organizační struktury, disponují rozdílnou mírou kompetencí a dosažené kvalifikace, nicméně je pojí stejné funkce, byť s rozdílnou šíří zastoupení v rámci těchto úrovní. Bělohlávek, Šuleř a Košťan (2001, s. 24) uvádějí dělení těchto funkcí, dle H. Koontze a H. Weihricha, kde jde o plánování, organizování, vedení lidí a kontrolování. Výše byly zmíněny úrovně umístění manažerů v rámci hierarchie v organizaci. S tím koresponduje organizační a řídicí hierarchie, kde na vertikální rovině rozdělujeme řízení úrovně operativní, taktické a strategické. Tyto úrovně na sebe navazují a výše zmíněné manažerské funkce jsou zde zastoupeny v odlišném poměru (viz Obr. č. 1). Úroveň strategického řízení vymezuje úkoly pro úroveň taktickou, ta je dál převádí do operativní úrovně. Strategické řízení plánuje v horizontu let, taktické řízení v měsících a operativní řízení plánuje hodiny, dny a maximálně týdny (srov. Keřkovský, Vykypěl, 2002, s. 4 – 5). Níže na Obr. č. 1 uvádím vztah jednotlivých úrovní řízení k šíři zastoupených manažerských funkcí.

Obr. č. 3: Struktura základních manažerských funkcí na jednotlivých úrovních řízení (Keřkovský, Vykypěl, 2002, s. 4)



Naopak, věc společná výlučně vrcholovým manažerům na strategické úrovni řízení (TOP management) je klasifikace aktivit, jež jsou základem jejich práce. Jde zde o plnění tzv. manažerských rolí (zásadní práce Henryho Mintzberga), které se dělí na „Mezilidské role“ (role vůdčí osobnosti, vedoucího a propojovatele), „Informační role“ (role dohláze, šířitele informací a mluvčího), a „Rozhodovací role“ (role podnikatele, napravovatele poruch, rozdělovatele zdrojů, jednatele) (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 34).

Vzdálím-li se teď od pojmu manažer, tak je třeba osvětlit termíny „vedoucí zaměstnanec“ a „lídr“, které se v české manažerské praxi zaužívaly.

Vedoucí zaměstnanec je vedoucí pracovník, který je u zaměstnavatele zaměstnán na základě pracovní smlouvy. Zákoník práce vymezuje, že „vedoucími zaměstnanci zaměstnavatele se rozumějí zaměstnanci, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny“ (§11, zákona č. 262/2006 Sb.). Z uvedeného vyplývá důležitý fakt, že manažer či vedoucí pracovník, nemusí být v každém případě zaměstnanci podniků na základě pracovní smlouvy, kde plní své pracovní poslání.

Lídr (ang. leader), resp. jeho pojetí vychází z leadershipu, a je to podle Armstronga (2015, s. 718-719), člověk inspirativní, který umí ostatní lidi podnít a ovlivnit tak, aby se chovali dobrovolně jinak (s intencí naplnění cílů organizace), tedy ze sebe v rámci dosažení požadovaného výsledku dostali to nejlepší. *„To zahrnuje rozvíjení a komunikování vize týkající se budoucnosti, podněcování lidí a upevňování jejich angažovanosti“* (Armstrong, 2015, s. 718-719). *„Lídr získává na základě svého vztahu k lidem a stylu jednání s nimi příznivce a následovníky. Ti potom s jeho podporou plní úkoly mnohem samostatněji a uvědoměleji“* (Tureckiová, 2007, s. 19).

Výše uvedené poukazuje na fakt, že pojmy management a vůdcovství nejsou synonyma, ale činnosti z nich vyplývající můžou být zastávány jednou osobou (v ideálním případě). Vysvětlení vztahového rámce managementu a vůdcovství (leadership) je následující. Leadership *„předchází managementu, souvisí s celkovou situací a prostředím organizace (makroúroveň), na které je prvotní vytvoření vize, a teprve od ní se odvozují další procesy, obsahuje management, doménou managementu už není makroúroveň, ale mnohem spíše úroveň organizace (ne nadarmo se mluví o manažerských funkcích, jakými jsou plánování, rozpočtování, zajištění a koordinování zdrojů, včetně lidských, kontrolování atd.)“* (Tureckiová, 2007, s. 18).

4. Strategie získávání a analýzy dat

Cílem této práce je identifikovat trendy v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru. Pro naplnění tohoto cíle byla použita přehledová studie, neboť je vhodná ke zmapování a následné interpretaci dosavadních poznatků v rámci vymezené oblasti, čímž dále umožňuje zodpovězení výzkumné otázky. Výzkumná otázka je stanovena následovně:

Jaká jsou pojetí evaluace v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru za posledních deset let?

Správné zpracování postupu přehledové studie patří mezi jeden z prediktorů úspěšnosti jejího výsledku. Jelikož byla přehledová studie již tematicky zaměřena, je třeba zvolit vhodný typ přehledové studie. Mareš (2013, s. 429-431) uvádí deset hlavních typů přehledových studií, jednou z nich je literární přehled, který bude použit v rámci této práce. Ten poskytuje shrnutí stávajících poznatků o dané tématice ve vymezeném časovém období. „Přehled se opírá o vyhledané výzkumné studie na dané téma, o analýzu a zobecnění jejich výsledků“ (Mareš, 2013 s. 430).

První z charakteristik taxonomie přehledové studie nám určuje, kam je přehled zaměřen, tj. zda to bude přehled teorií, metodologických přístupů, praktické aplikace výsledků či poslední možnost, jenž nejlépe odpovídá potřebám této práce, přehled výsledků řady výzkumů. Poskytne přehled, „shromáždí, utřídí a zhodnotí dosavadní výsledky výzkumů. Ukáže, v čem se výsledky shodují, rozcházejí a které chybí“ (Mareš, 2013, s. 432).

Druhá charakteristika, dle Mareše (2013, s. 432), vymezí co chceme z přehledu vytěžit, jeho cíle. Tedy jestli je hodnocen dosavadní stav výzkumu v dané oblasti, generalizovány výsledky, řešeny problémy či rozpory, zachyceny nynější poznatky, nebo jako v případě této práce, identifikace

klíčových témat, jenž jsou podstatná pro danou oblast zkoumání na rozdíl od těch, která s danou tematikou nesouvisí.

Dále třeba učit způsob výkladu. Můžeme se buď zaměřit na obhajobu určitého postoje, zvolit cestu kriticko-polemického výkladu, popř. nezkrusovat výsledky studií, zvolit neutrální výklad a soustředit aspekty dané problematiky, následně posoudit a argumentovat jejich klady a zápory (srov. Mareš, 2013, s. 433). V této práci užiji neutrální výklad, protože jde primárně o identifikaci trendů v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků, kde je důležité zobrazení užívaných pojetí evaluace.

Předposlední charakteristika určuje, jak bude vypadat obsah předmětu. Volíme zda se bude přehled věnovat každému typu dokumentu na dané téma, nebo jen určitému, bude-li cílit jen na práce, které jsou pro daný výzkum zásadní atd. (srov. Mareš, 2013, s. 433). Tato práce se zaměří na kompletní přehled textů v rámci dané tematiky a předem vymezené oblasti zkoumání.

Závěrečná charakteristika taxonomie přehledové studie odkazuje, podle Mareše (2013, s. 433, na konečný systém přehledu. Možností je zachytit v přehledu časový vývoj vymezené tematiky, nebo jej dělit dle užití metodologie, případně strukturovat podle zvolených kategorií. Poslední z možností bude použita pro tuto práci, protože se nejlépe vztahuje k identifikaci přístupů, jenž v rámci evaluace v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků chci analyzovat.

Před provádění rešerše odborných textů v rámci daného tématu, je třeba vymežit rámec pro získávání zdrojů, a na základě jakých kritérií tak učiním. Jako prameny odborných textů byly vzhledem k tématu této bakalářské práce zvoleny časopisy Lifelong Learning (Lifelong Learning, 2020) a Evaluační teorie a praxe (ETP, 2020), a dále databáze EBSCO a ERIC. Jako doplňující zdroj informací byly použity texty z databáze Theses. Je

zřejmé, že v těchto odlišných zdrojích jsou zmiňovány různé druhy textů, u obou se však jedná o texty odborné.

Evaluační teorie a praxe je recenzovaný časopis, který se vydával mezi lety 2009 až 2019, se systematicky zabýval problematikou evaluací. Rovněž nabízel prostor pro odbornou debatu v kontextu evaluace, ale rovněž usiloval o šíření tematiky evaluace mezi její zadavatele, evaluátory a další ze zainteresovaných stran. Publikované články mají povahu převážně přehledových nebo komparativních článků, recenzí a odborných statí (srov. ETP, 2020).

Lifelong Learning je odborným recenzovaným periodikem, jenž vychází od roku 2011, a věnuje se publikování přehledových studií, diskuzních příspěvků, analytických zpráv ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání a učení. Zabývá se publikací vědeckých prací českých i zahraničních autorů (srov. Lifelong Learning, 2020).

EBSCO je webový vyhledávač, který v sobě integruje databáze vědeckých zdrojů (časopisy, reporty, studie atd.). Jde převážně o anglicky psané publikace pro humanitní, společenské a další vědní obory (srov. EBSCO, 2020).

ERIC je informační databáze vzdělávacích zdrojů zaměřená na oblast vzdělávání a výchovy, která je určena pro akademiky, výzkumníky, vzdělavatele, učitelé a širokou veřejnost. Mnj. zahrnuje plné texty z oblasti celoživotního vzdělávání, managementu škol, pedagogiky, výuky odborných předmětů atd. (srov. Education Resources Information Center, 2020).

Theses je systém sloužící jako registr prací, který odhaluje plagiáty závěrečných a absolventských prací (srov. Theses, 2020).

Bylo použito celkem pět kritérií, podle kterých budu publikace do přehledové studie vybírat.

Prvním kritériem je časové období vydání textu. Do přehledové studie budou zahrnuty pouze texty vydané v období poslední dekády, konkrétně let 2009-2019. **Druhým kritériem** jazyk publikovaných textů. Do přehledové studie budou zahrnuty texty v českém a anglickém jazyce, neboť autor práce zařazuje i texty zahraničních autorů. **Třetím kritériem** jsou klíčová slova, která budou použita pro vyhledávání textů, resp. v jejich názvu nebo abstraktu. Zvolená klíčová slova vychází z cíle práce. Jde o slova evaluace, další vzdělávání, vedoucí pracovník a ziskový sektor. Každému z uvedených termínů jsem se v teoretické části této práce věnoval, abych ho vymezil a usadil do kontextu.

Tab. č. 2: Klíčová slova pro identifikaci odborných textů (přehled autora práce)

Základní klíčová slova	Klíčová slova k výběru česky	Klíčová slova k výběru anglicky
Evaluace	Evaluace	Evaluation
Další vzdělávání	Vzdělávání dospělých Další vzdělávání Další profesní vzdělávání	Adult education Further education Professional education
Vedoucí pracovník	Vedoucí pracovník Manažer	Executive Manager
Ziskový sektor	Ziskový sektor	Profit sector For-profit sector

Čtvrtým kritériem je kvalifikace vědeckých procedur podle kritéria metody. Do přehledové studie budou zařazeny pouze empiricky orientované odborné texty, neboť jen analýza těchto textů umožní naplnit cíl práce. **Pátým kritériem** je, že budu zařazovat pouze texty, jenž jsou dostupné ve fulltextu, aby mohly být adekvátně analyzovány.

Vyhovující výsledky pak budou analyzovány, popsány, dále utříděny a použity k formulování přehledu (srov. Mareš, 2013, s. 439-442).

Získávání dat pro přehledovou studii bude probíhat následujícím způsobem. Texty, získané výše uvedeným postupem, budou následně zkontrolovány, kde bude vyhodnoceno, zda obsahují v názvu či abstraktu vyhledávaná klíčová slova a zda jsou klíčová slova tematicky užita v kontextu cíle této práce, tak jak byla vymezena v teoretické části. Pokud ne, tyto texty budou vyřazeny. Texty, jenž odpovídají stanoveným kritériím budou dále tříděny na teoretické a empirické texty. Následně budou předmětem analýzy pouze empirické texty. Výsledné texty budou zaneseny do tabulky podle roku jejich publikace, a následně podle užitého přístupu k evaluaci do grafu, aby bylo dosaženo přehlednosti zjištěných údajů. Do přílohy této práce bude vložen seznam citací použitých textů (viz Příloha č. 6) a přehledová tabulka (Příloha č. 2 až č. 4), která bude uvádět základní údaje o každém z vybraných textů (název, autor, rok publikace, zaměření práce, evaluační přístup a použité metody sběru údajů).

4. 1 Analýza textů z Lifelong Learning, Evaluační teorie a praxe, EBSCO a ERIC

Na základě výše popsaných kroků bylo provedeno vyhledávání za pomoci kombinace klíčových slov (viz Tab. č. 2), jehož výsledkem je 9 textů, které zařadím do této přehledové studie.

Časopisy Lifelong Learning a Evaluační teorie a praxe nepřinesly žádný relevantní zdroj v souladu se stanovenými klíčovými slovy. V databázi ERIC, byly nalezeny dva výsledky. Databáze EBSCO poskytla výsledků sedm. Tyto empirické texty se svým charakterem převážně orientovaly na evaluaci vzdělávacího programu v dalším profesním vzdělávání. Níže uvádím přehledovou tabulku nalezených relevantních textů za období 2009 až 2019.

Tab. č. 3: Výsledky vyhledávání v časopisech (Lifelong Learning, Evaluační teorie a praxe) a databázích (EBSCO, ERIC)

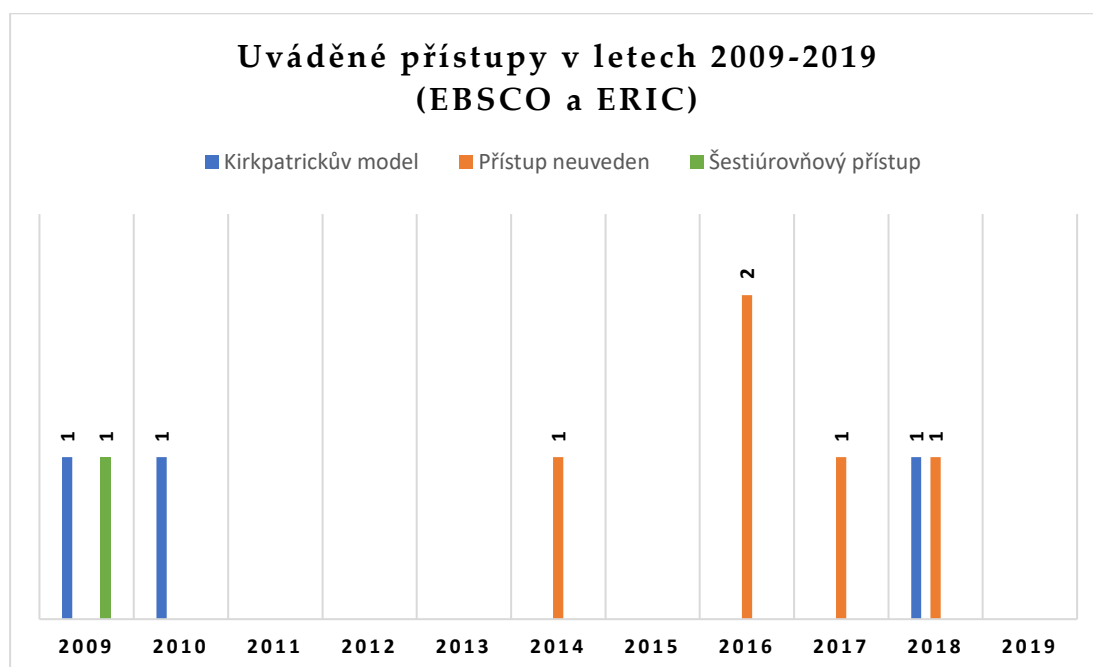
Texty vyhledané na základě klíčových slov za rok 2009 až 2019											
Rok Zdroj	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Lifelong Learning	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Evaluační teorie a praxe	-	-	-	-	0	0	0	0	0	-	-
EBSCO	1	1	0	0	0	1	0	2	1	1	0
ERIC	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Celkem textů za rok	2	1	0	0	0	1	0	2	1	2	0
Celkem textů k analýze											9

Jak je uvedeno výše, v letech 2009, 2016 a 2018 bylo souhrnně nalezeno šest výsledků, tedy dva výsledky v každém z uvedených roků. Za období

2010, 2014 a 2017 šlo o jeden text za rok. Za období let 2011, 2012, 2013, 2015 a 2019 nebyl nalezen žádná relevantní výsledek.

S ohledem na zvolené přístupy k evaluaci, které představují níže na grafu (viz Graf č. 1), si autoři zvolili ve třech případech Kirkpatrickův evaluační model (viz podkapitola 1. 2. 1), v jednom případě šesti-úrovňový přístup² k evaluaci, v pěti případech nebyl autory textů uveden konkrétní přístup k evaluaci, ale pouze soubor metod, pomocí kterých data získávali a následně interpretovali. V příloze této práce je uvedena přehledová tabulka (viz Příloha č. 2 a č. 3), ve které jsou obsaženy stručné údaje o každém z textů.

Graf č. 1: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 – EBSCO a ERIC



² Galanou a Priporas (2009, s. 223) uvádí, že tento přístup vychází z modifikace a doplnění Kirkpatrickova přístupu o úroveň vlivu na organizační tým a úroveň širšího společenského vlivu.

4. 2 Analýza textů z databáze Theses

Na základě kroků, popsaných v kapitole 4., bylo provedeno v databázi Theses vyhledávání za pomoci kombinace klíčových slov (viz Tab. č. 2). Zařazeny byly pouze diplomové práce, které lze, na rozdíl od prací bakalářských, považovat za odborné zdroje. Výsledkem je šest textů. Níže uvádím přehledovou tabulku nalezených relevantních textů za období 2009 až 2019, kdy jsem vymezil pouze texty, které se zajímají výhradně o evaluaci dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků.

Tab. č. 4: Výsledky vyhledávání v databázi Theses

Texty vyhledané na základě klíčových slov za rok 2009 až 2019 (Theses)											
Zdroj Rok	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Theses	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0
Celkem textů k analýze											6

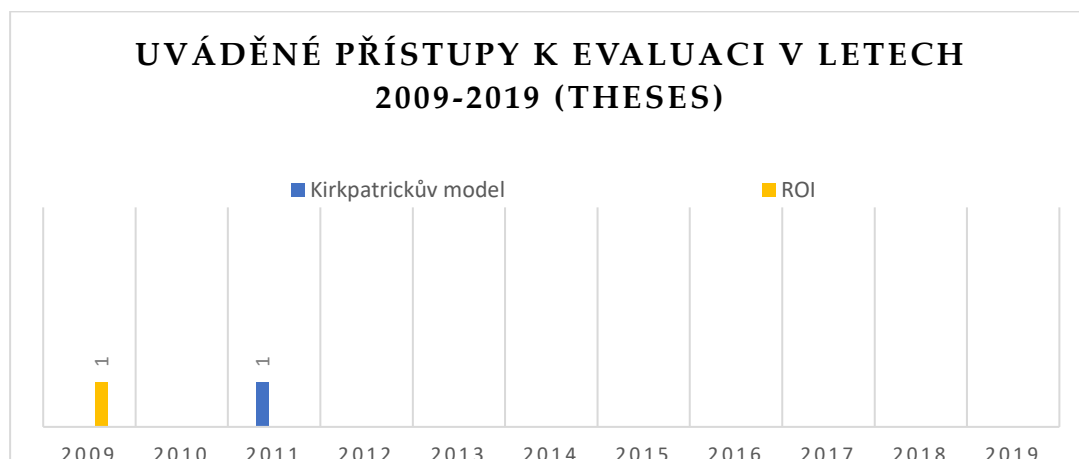
Jak je z tabulky zřejmé, tak nejvíce textů, zabývajících se vedoucími pracovníky, je zastoupeno v roce 2011 v počtu dvou textů. Dále bylo po jednom textu nalezeno v letech 2009, 2013, 2014 a 2015. Zbylé roky nepřinesly žádný relevantní výsledek.

Pouze jeden text se v této kategorii řídil, v rámci evaluace, Kirkpatrickovým přístupem. Další z textů byl doplněn o výpočet rentability vzdělávací akce ROI³. Nejvíce autory užívaným (zmiňovaným) přístupem, v rámci tohoto souboru textů, byla kombinace formativního a sumativního přístupu, která se ve sledované oblasti vyskytla třikrát. Dvakrát byl použit jen

³ pozn. Return on Investment.

sumativní přístup. V příloze této práce je uvedena přehledová tabulka (viz Příloha č. 4), ve které jsou obsaženy stručné údaje o každém z textů.

Graf č. 2: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 - Theses



4. 3 Diskuze a závěr analýzy textů

Dvě předchozí podkapitoly se věnovaly údajům, které jsem získal analýzou textů. Časopisy Lifelong Learning a Evaluační teorie a praxe nepřinesly žádný relevantní výsledek. Ani tematicky nejbližší texty zaměřené na problematiku evaluace dalšího vzdělávání, nepojednávaly o tématu evaluace dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru. Časopis Lifelong Learning se zaměřuje na teoretické a empirické texty z oblasti vzdělávání, které nacházejí své uplatnění spíše v neziskového sektoru a to zejména v oblasti školství nebo zájmovém vzdělávání seniorů. Časopis Evaluační teorie a praxe se zaměřuje převážně na evaluaci s ohledem na programy EU, rozvojovou pomoc v zahraničí a veřejnou politiku a ziskového sektoru se dotýká pouze okrajově. Databáze EBSCO a ERIC přinesly v součtu textů, podle zadaných kritérií. Nicméně, je třeba zohlednit i povahu pramenů,

ze kterých byly texty čerpány. Řada textů, převážně z databází ERIC a EBSCO, jenž byly při selekci vyřazeny, se zaměřovala na profesní vzdělávání vedoucích pracovníků v rámci školství a veřejné správy. Sdružovaly tedy texty jiného charakteru, než si tomu žádalo téma této práce. Lze tedy předpokládat, že pokud by byly voleny prameny, jenž se orientují přímo na management v ziskovém sektoru, výtěžnost by byla mnohem větší. Ovšem zde již narážíme na míru transparentnosti ziskových organizací a jejich vůli uveřejňovat postupy a výsledky svých evaluačních šetření. Pro rozšíření zorného pole přehledové studie, jsem do této práce zařadil diplomové práce, jenž jsou registrované v databázi Theses. Zde jsem při vyhledávání, na základě klíčových slov našel šest relevantních výsledků.

Uvážím-li výsledky z databáze EBSCO, ERIC a Theses, při souhrnu 15 výsledků, tak nenalézám žádný evaluační přístup (viz Tab. č. 5), který by svým charakterem mířil výhradně na vedoucí pracovníky, jakožto na svou specifickou cílovou skupinu. Jen pro doplnění uvádím, že texty v této oblasti, které neuváděly konkrétní přístup k evaluaci, byly charakteristické tím, že zjišťovaly, kromě evaluace, i širší souvislosti (věk, vzdělání, místo působení atd.), ale hlavně se přizpůsobovali specifickým možnostem a limitům samotné vzdělávací akce. Příkladem je ověřování výsledků jednodenní vzdělávací akce pro účastníky z celého regionu, popř. státu, kteří se po konci vzdělávací akce vrací na svá působiště, a s tak evaluátory ztrácí přímý kontakt.

S přihlédnutím na výše uvedené, formuluji odpověď na následující výzkumnou otázku.

Jaká jsou pojetí evaluace v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru za posledních deset let?

V celkovém počtu 15 textů, jenž byly předmětem analýzy této bakalářské práce, bylo souhrnně použito 11 přístupů (viz Tab. č. 6). Tyto texty jsou charakteristické zaměřením evaluace na další profesní vzdělávání

vedoucích pracovníků (viz Tab. č. 1). Autoři těchto textů převážně nerozebíraly zařazení vedoucích pracovníků s ohledem na různé dimenze členění, tak jako to uvádím v podkapitole 3. 2. Jednotlivé evaluační přístupy a modely, resp. jejich názvy, byly převzaty v pojetí autorů, tak jak je uváděli ve svých textech. Byť jsem si vědom různých hledisek (viz podkapitola 1. 2), pomocí kterých lze na evaluaci nahlédnout a její přístupy třídit.

Tab. č. 5: Četnost zastoupení evaluačních přístupů a modelů v analyzovaných textech

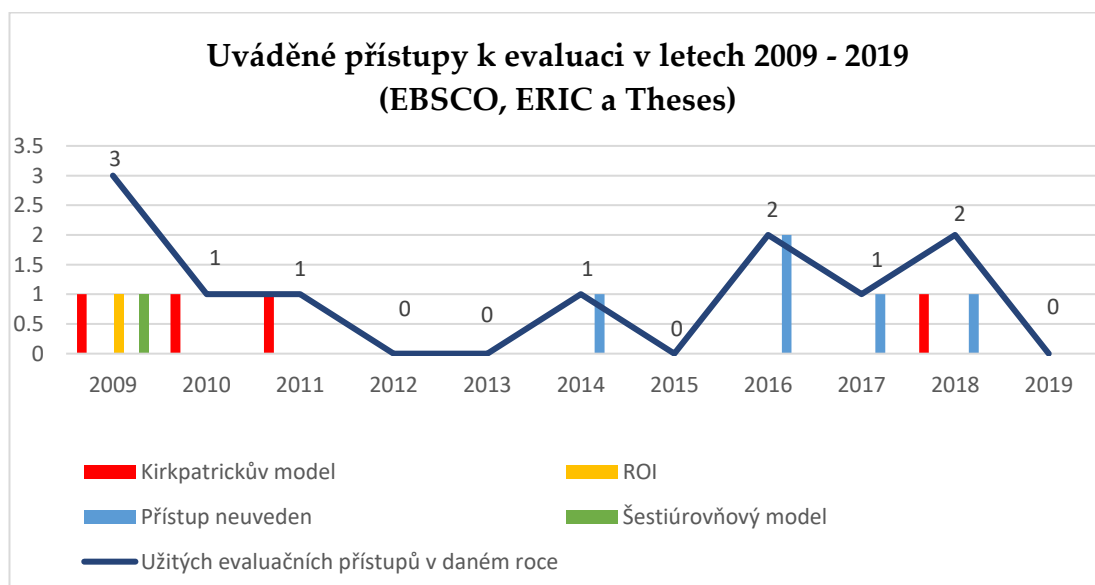
Četnost zastoupení evaluačních přístupů v analyzovaných textech	
Neuvedený přístup	5
Kirkpatrickův model	4
ROI (Return on Investment)	1
Šestiúrovňový model	1
Celkem použitých evaluačních přístupů a modelů	11

Jak je uvedeno výše v tabulce č. 5, v pěti případech nebyl autory textů uveden konkrétní přístup či model k evaluaci, ale pouze soubor metod, pomocí kterých data získávali a následně interpretovali. Ponechal jsem tedy tyto texty v kolonce neuvedený přístup, byť by se dalo z textů vysoudit, že jde např. o evaluaci sumativní nebo externí. U čtyřech textů, ve zvoleném období, byl použit Kirkpatrickův model. Očekával jsem větší zastoupení, neboť tento, téměř 70 let používaný, přístup založený na úrovních (viz podkapitola 1. 2. 1), je prověřen praxí, nežadá si složitou přípravu a lze realizovat pomocí dotazníků, rozhovorů, pozorování nebo např. porovnáním výkonu před a po vzdělávací akci. Pouze jedenkrát byl zahrnut výpočet rentability vzdělávací akce ROI. V této souvislosti lze poznamenat, že je velmi obtížné až v určitých oblastech nemožné, postihnout dopad vzdělávací akce na příjmy organizace,

protože zde panuje řada další vnitřních a vnějších faktorů, jenž mohou tvořit soubor nezachytitelných a neodhalitelných proměnných, které ovlivňují organizaci jako takovou. Posledním je jednou zastoupený šestiúrovňový model, jež je, autorem textu, rozšířený a modifikovaný Kirkpatrickův model. Pro doplnění uvádím, že ve třech případech byla zastoupena kombinace sumativního a formativního přístupu, a u dvou textů byl použit jen sumativní přístup. Zde autoři nezmiňují systematický aspekt posloupnosti kroků evaluačního šetření a uvádí převážně užití dotazníků či pozorování účastníků kurzu v průběhu a po ukončení vzdělávací akce.

S ohledem na trend zastoupení evaluačních přístupů ve sledovaném období (viz Graf č. 3), si autoři nejčastěji volili vlastní přístup (viz neuvedený přístup). Druhé nečastější zastoupení má Kirkpatrickův model evaluace. Rozložení ostatních užitých přístupů ve sledovaném období znázorňuje graf č. 4.

Graf č. 3: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 (EBSCO, ERIC a Theses)



Z výše uvedených údajů lze vysuzovat, že autoři textů ve sledovaném období nepoužily specifický přístup, jenž by byl určen na míru vedoucím pracovníkům a místo toho používaly přístupy běžné. Nejdominantnějším přístupem, s ohledem na souhrnnou četnost počtu užití, stejně jako zastoupení v letech, je vlastní přístup, který si autoři tvořili na míru dané vzdělávací akce.

Důkazem, že bylo užito běžných přístupů k evaluaci, je dílčí zjištění, které zde dokládám nad rámec výzkumné otázky. V průběhu selekce diplomových prací z databáze Theses, jsem vytvořil sekundární kategorii, do které byly zařazeny diplomové práce pojednávající o dalším profesním vzdělávání v ziskové organizaci, jenž nerozlišují zda je objektem zájmu vedoucí pracovník nebo „řadový“ pracovník. Analýza těchto 39 textů je zahrnuta do přílohy (viz Příloha č. 1), včetně přehledové tabulky (viz Příloha č. 5). Ze získaných údajů vyplývá, že ve 29 případech je použit Kirkpatrickův model. Opět, i v případě těchto textů, někteří autoři zmiňovali dva přístupy k evaluaci.

Závěr

Přehledovou studii lze, dle Mareše (2013, s. 427 - 472), chápat jako začátek jakéhokoliv seriózního výzkumu, protože mapuje to co bylo v definované oblasti výzkumu již provedeno, tedy současný stav poznání a chápání dané problematiky.

Cílem této bakalářské práce bylo identifikovat trendy v evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru, a vytvořit na dané téma přehledovou studii. Tím poté získat odpověď na výzkumnou otázku, která zní: *Jaká jsou pojetí evaluace v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru za posledních deset let?*

Pro dosažení tohoto cíle byl vytvořen teoretický rámec, kde byly na základě jednotlivých vyhledávacích klíčových slov vytvořeny kapitoly. Evaluace byla v první kapitole ve svém vývoji, abych tak vyjádřil trend jejího rozvoje, a poté terminologicky vymezena, včetně užívaných přístupů. Ve druhé kapitole proběhlo ukotvení dalšího vzdělávání v kontextu celoživotního vzdělávání, s orientací na vzdělávání v organizaci, které tak dostává formu dalšího profesního vzdělávání. Protože charakteru dalšího profesního vzdělávání byly veškeré vzdělávací akce, jenž byly evaluovány v rámci publikovaných a pro účely této práce analyzovaných textů. Třetí kapitola se zaměřila na organizace, resp. na ziskový sektor a organizace v něm obsažené. Bylo tak uvedeno na schématu českého národního hospodářství. Následně bylo pojednáno o pojmu vedoucí pracovník a o způsobu jeho působení v organizacích ziskového sektoru.

Druhá část této práce byla věnována přehledové studii. Byla stanovena strategie získávání a analýzy dat. Kde byla definována kritéria vyhledávání, která podmiňovala, že do přehledu budou zahrnuty jen texty z období let 2009 až 2019, publikované v anglickém a českém jazyce, s obsaženým fulltextem.

Tyto texty byly vyhledávány v časopisech Lifelong Learning a Evaluační teorie a praxe, a databázích EBSCO, ERIC a Theses, na základě definované baterie klíčových slov, včetně jejich českých a anglických ekvivalentů. Tyto výsledky byly selektovány do výsledného souboru textů, jenž byl následně analyzován a interpretován. Analýza textů se zaměřovala na modely a přístupy k evaluaci, které autoři ve svých pracích volili, aby tak byl zachycen trend, který vypovídá o nejužívanějších modelech a přístupech k evaluaci v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru v období let 2009 – 2019.

S ohledem na trend v evaluaci bylo zjištěno, že v 15 vybraných a analyzovaných textech byly evaluovány vzdělávací akce charakteru dalšího profesního vzdělávání. Souhrnně došlo k použití některého z modelů či přístupů v 11 případech, z čehož nejčastěji, v pěti případech, autoři přístup neuváděli, neboť byl tvořen specificky na míru dané vzdělávací akci. Tento přístup na míru byl nejčastěji použit v roce 2016, a to ve dvou případech. V letech 2014, 2017 a 2018 byl použit jednou. Ve zbylých letech vymezeného časového období tento přístup nebyl použit vůbec. S ohledem na užití metody sběru dat, bylo zjištěno užívání základních metod jako je pozorování a dotazování. Za nejužívanější techniky dotazování lze považovat dotazníky a testy (příp. pre- a post-), popřípadě rozhovory. Pozorování probíhalo v různých variantách, ale převážně šlo o zúčastněné, zjevné a volné pozorování. Výčet použitých metod, technik a doplňujících zdrojů dat, které byly v rámci evaluačních šetření autory zmíněny, jsem zahrnul do přehledové tabulky, která je umístěná v příloze této práce (viz Příloha č. 2 až č. 4).

Prvním dílčím zjištěním byl fakt, že nebylo užito specifických evaluačních přístupů, jenž by chápaly další profesní vzdělávání vedoucích pracovníků jako svou výhradní cílovou oblast. Právě naopak, bylo užito běžných evaluačních přístupů, které zmiňuji v podkapitole 1. 2. Ani při rešerši

odborné literatury nebyly nalezeny zmínky o takových přístupech či modelech. Analyzované texty se ve většině případů nezaměřovaly na různé dimenze pozice vedoucího pracovníka a jejich specifičnost v organizaci, jak uvádím v podkapitole 3. 2.

Výše zmíněné částečně uvozuje druhé a poslední dílčí zjištění, které se týká malé výtěžnosti adekvátních textů ze zvolené oblasti vyhledávání. Pokud nedisponujeme specifickým přístupem k dalšímu profesnímu vzdělávání vedoucích pracovníků, pozbýváme tendenci pracovníky organizace, v rámci jejich vzdělávání, dělit na vedoucí a výkonné pracovníky. Za předpokladu, že vzdělávací akce není přímo zaměřena na manažerské vzdělávání. Což dokládá soubor textů, jenž byly nad rámec výzkumné otázky zařazeny do přílohy této práce (viz Příloha č. 1 a č. 5), který se zabývá texty z databáze Theses, kde autoři nezohledňovali toto dělení.

S ohledem na doporučení pro oblast evaluace dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků v ziskovém sektoru, je třeba v první řadě zdůraznit, že organizace, potažmo evaluátoři, by měly evaluaci chápat jako integrální komponentu každé vzdělávací akce, která musí být důsledně provedena, neboť z evaluace plynou informace o kvalitě a efektivitě vzdělávací akce. Za takové situace by měli být evaluátoři navrhnout odpovídající přístup či model, na jehož základě bude evaluace prováděna i s ohledem na variabilitu vzdělávacích akcí.

Pro zlepšení situace v evaluaci dalšího profesního vzdělávání vedoucích pracovníků lze doporučit vývoj specifického evaluačního modelu (popř. adaptovat některý stávající), který by se zaměřil na vedoucí pracovníky, jako na svou výhradní cílovou skupinu. Takto zpracovaný model by byl schopen zohledňovat nejen názory a připomínky nadřízeného (či supervize, např. personalista), který hodnotí změny ve znalostech a chování vzdělávaného vedoucího pracovníka, ale i připomínky a názory ze strany podřízených.

Literatura a zdroje

1. Armstrong, M., Taylor, S., & Šikýř, M. (2015). *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing.
2. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada.
3. Bělohávek, F., Šuleř, O., & Košťan, P. (2001). *Management*. Olomouc: Rubico.
4. Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.
5. Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
6. Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.
7. Česko. (2019). *Zákon č. 262/2006 Sb., v platném znění, zákoník práce*. Citováno dne 12. listopadu 2019. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>
8. Česko. (2019). *Zákon č. 90/2012 Sb., v platném znění, o obchodních korporacích*. Citováno dne 12. listopadu 2019. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-90>
9. EBSCO. (2020). Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <https://www.ebscohost.com/>
10. Education Resources Information Center. (2020). Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?faq>
11. ETP. (2020). Odborný recenzovaný časopis z oblasti evaluací. Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <https://www.evaltep.cz/>
12. Folwarczná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada.
13. Guba E. G., Lincoln Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. London: SAGE Publishing.
14. Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage.
15. Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.

16. Janků, M., a kol. (2016). *Základy práva pro posluchače neprávnických fakult*. V Praze: C.H. Beck.
17. Káňová, Ž. (2019). Autoevaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 10. června 2019. Dostupné z: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=8&phrase=AUTOEVALUACE>
18. Káňová, Ž. (2019). Formativní evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 23. října 2019. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=45&phrase=FORMATIVNÍ EVALUACE>.
19. Káňová, Ž. (2019). Sumativní evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 23. října 2019. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=129&phrase=SUMATIVNÍ EVALUACE>.
20. Keřkovský, M., & Vykypěl, O. (2002). *Strategické řízení: teorie pro praxi*. Praha: C.H. Beck.
21. Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
22. Koldinský, M., & Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
23. Koubek, J. (2001). *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
24. Lifelong Learning. (2020). Mendelova univerzita v Brně. Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/>
25. Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), s. 427–454. Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/696/657>
26. Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český slovník pedagogicky = Educational dictionary, English-Czech*. Praha: Portál.
27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha.
28. MŠMT ČR. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. Citováno 15. prosince 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51582/>

29. Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
30. *Ottův slovník naučný: ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí*. 8. díl, Dřevěné stavby-Falšování (1894). Praha: J. Otto.
31. Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: Daha.
32. Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
33. Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
34. Prokopenko, J., Spanilý, S., Vejdělek, J., Kubr, M., & Jurnečka, S. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada.
35. Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesu a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.
36. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Praha: Grada.
37. Randolph, J. (2009.) A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 14* , Article 13. Citováno dne 8. února 2020. Dostupné z: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/13>
38. Remr, J. (2013) „Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací“. *Evaluační teorie a praxe* 1(1): 29-52
39. Rýdl, K. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
40. Řešetka, M. (2002). *Anglicko-český, česko-anglický slovník*. Olomouc: Fin.
41. Sadler-Smith, E. (2006). *Learning and Development for Managers: Perspectives from Research and Pract.* John Wiley & Sons.
42. Seberová, A. (2013). *Evaluace školy*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
43. Seberová, A. (2019). Evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 10. června 2020. Dostupné z: <http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=29&phrase=EVALUACE>
44. Seberová, A. (2019). Externí evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 10. června 2020. Dostupné

z:[http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=41&phrase=externí evaluace](http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=41&phrase=externí%20evaluace)

45. Seberová, A. (2019). Interní evaluace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 23. října 2019. Dostupné z: [http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=60&phrase=interní evaluace](http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#phraseId=60&phrase=interní%20evaluace)
46. Seberová, A., & Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
47. Seberová, A., Šustová, P. (2019). Hodnocení. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. Citováno dne 10. června 2019. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=49&phrase=HODNOCENÍ>
48. *Slovník cizích slov*. (1996). Praha: Encyklopedický dům.
49. Slovník současné češtiny: Lingea s.r.o. (2019). Citováno dne 12. října 2019. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/hodnota>.
50. Smutek, M. (2005). *Evaluace sociálních programů* (1st ed.). Hradec Králové: Gaudeamus.
51. Strecková, Y., & Malý, I. (1998). *Veřejná ekonomie pro školu i praxi*. Praha: Computer Press.
52. Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The Cipp evaluation model how to evaluate for improvement and accountability*. New York: The Guilford Press.
53. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
54. Synek, M. (2002). *Podniková ekonomika*. Praha: C.H. Beck.
55. Tenkl, M. (2014) „Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí“. *Evaluační teorie a praxe* 2(1): 23–51. Citováno dne 18. října 2019. Dostupné z: <https://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/>
56. Theses. (2020). Citováno dne 24. února 2020. Dostupné z: https://theses.cz/about_theses.pl
57. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing.

58. Tureckiová, M. (2007). *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada.
59. Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
60. Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
61. Vochozka, M., & Mulač Petr. (2012). *Podniková ekonomika*. Praha: Grada.
62. Vychová, H. (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV.
63. Zlámal, J. (2009). *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu: (monografie)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. č. 1: Celoživotní vzdělávání (učení)

Obr. č. 2: Vlastnická struktura ziskového a neziskového sektoru

Obr. č. 3: Struktura základních manažerských funkcí na jednotlivých úrovních řízení

Tab. č. 1: Místo vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání

Tab. č. 2: Klíčová slova pro identifikaci odborných textů (přehled autora práce)

Tab. č. 3: Výsledky vyhledávání v časopisech (Lifelong Learning, Evaluační teorie a praxe) a databázích (EBSCO, ERIC)

Tab. č. 4: Výsledky vyhledávání v databázi Theses – Vedoucí pracovník

Tab. č. 5: Četnost zastoupení evaluačních přístupů a modelů v analyzovaných textech

Tab. č. 6: Výsledky vyhledávání v databázi Theses – Pracovník

Tab. č. 7: Četnost zastoupení evaluačních přístupů v analyzovaných textech - pracovník

Graf č. 1: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 – EBSCO a ERIC

Graf č. 2: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 - Theses

Graf č. 3: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 (EBSCO, ERIC a Theses)

Graf č. 4: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 (Theses, pracovník)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Theses - pracovník

Příloha č. 2: Přehledová tabulka – databáze EBSCO

Příloha č. 3: Přehledová tabulka – databáze ERIC

Příloha č. 4: Přehledová tabulka – databáze Theses

Příloha č. 5: Přehledová tabulka – databáze Theses, pracovník

Příloha č. 6: Seznam vyhledaných textů z databází

Příloha č. 1: Theses - pracovník

Na základě vyhledávání v databázi Theses jsem pozoroval, že se v řadě případů autoři diplomových prací zaměřovali plošně na další profesní vzdělávání v organizaci a netvořily rozdíl mezi vedoucím pracovníkem a pracovníkem. Níže uvádím přehledovou tabulku s počtem textů rozloženém ve sledovaném období 2009 až 2019.

Tab. č. 6: Výsledky vyhledávání v databázi Theses – Pracovník

Texty vyhledané na základě klíčových slov za rok 2009 až 2019 (Pracovník)											
Zdroj Rok	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Theses	1	3	6	5	4	3	6	3	3	3	2
Celkem textů k analýze											39

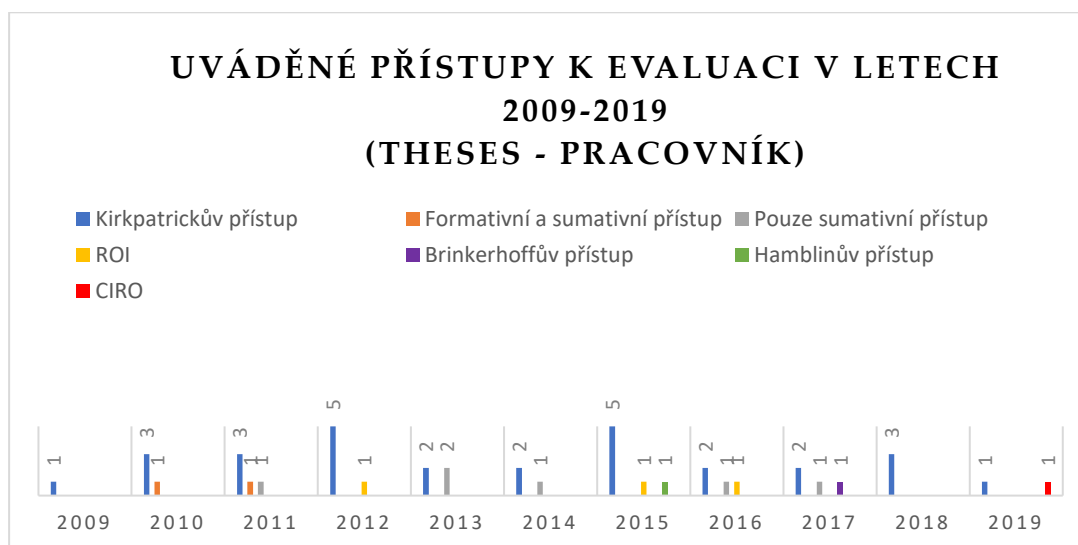
Největší výtěžnost byla zaznamenána v letech 2011 a 2015, kdy bylo nalezeno šest textů. Následuje rok 2012 s počtem pěti textů a rok 2013 se čtyřmi relevantními texty. Po třech textech bylo nalezeno v letech 2010, 2014, 2016, 2017 a 2018. Rok 2019 pak zahrnoval jen dva texty, a rok 2009 pouhý jeden text.

Z celkového počtu textů, které byly zařazeny do studie s klíčovým slovem pracovník, se nejčastěji jako autory užitý, popř. navrhovaný, způsob evaluace objevoval Kirkpatrickův model, a to celkem v 29 případech. Z toho byl ve třech případech (rok 2012, 2015, 2016) doplněn o kalkulaci rentability ROI, a v jednom případě (rok 2017) o Brinkerhoffův model. V šesti případech byl použit sumativní přístup k evaluaci a dalších dvou případech byl zvolen formativní i sumativní přístup. Nejméně zastoupené přístupy za sledované období jsou Hamblinův model a CIRO model⁴, které byly užitý pouze jednou.

⁴ CIRO (context, input, reaction, output)

Údaje o použitých přístupech a metodách jsou zaneseny do přehledové tabulky v příloze (viz Příloha 5: Přehledová tabulka – databáze Theses, pracovník). Rozložení zmíněných přístupů ve sledovaném období je znázorněno níže v Grafu č. 4.

Graf č. 4: Uváděné přístupy k evaluaci v letech 2009 až 2019 (Theses, pracovník)



Tab. č. 7: Četnost zastoupení evaluačních přístupů v analyzovaných textech - pracovník

Četnost zastoupení evaluačních přístupů v analyzovaných textech	
Kirkpatrickův model	29
Sumativní přístup	6
ROI	3
Formativní a sumativní přístup	2
Brinkerhoffův model	1
Hamblinův model	1
CIRO model	1
Celkem použitých evaluačních přístupů a modelů	43

Příloha č. 2: Přehledová tabulka – databáze EBSCO

Přehledová tabulka: databáze EBSCO								
Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použití (zmiňené) metody	Použití (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
1	Building Professionalism Through Management Training: New England Public Health Training Center's Low-Cost, High-Impact Model	2018	Kathleen MacVarish, Hope Kenefick, Anne Fidler, Bradley Cohen, Yuri Orellana, Karla Todd	Evaluace optimalizovaného vzdělávacího programu.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Pre- a postdotazník, test, rozhovor	
2	Training evaluation: a case study of training Iranian health managers	2009	Maye Omar, Nancy Garein, Ehsanullah Tarin, Christopher Butcher, Stephen Pearson, Gholamreza Heidari	Evaluace proběhlého vzdělávacího programu.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, rozhovor	
3	Building leadership capacity to prevent and control noncommunicable diseases: evaluation of an international short-term training program for program managers from low- and middle-income countries	2016	Agnes Erzse, Pascal Bovet, Fred Paccaud, Oleg Chestrov, Nicholas Banatvala	Evaluace dopadu vzdělávacího semináře.	Neuvedeno	Dotazování	Dotazník	
4	Organizational Implementation of Psychological First Aid (PFA) Training for Managers and Peers	2014	Virginia Lewis, Eve Gavel, Tracey Varke, Andrea Phelps, David Forbes	Popis evaluace vzdělávacího programu určeného pro manažery a poradce	Neuvedeno	Dotazování, pozorování	dotazník, rozhovor,	
5	Evaluating a training using the "four levels model"	2010	Herman Steensma, Karin Groeneveld	Uvádí evaluaci vzdělávací akce, založenou na čtyřúrovňovém modelu.	Kirkpatrickův model	Dotazování	dotazník, test, rozhovor,	360° zpětná vazba
6	Evaluating a Training Intervention to Prepare Geriatric Case Managers to Assess for Suicide and Firearm Safety	2016	Natalie D. Pope, Karen L. Slovak, Jarod T. Giger	Zpráva o provádění počáteční evaluace jednodenní vzdělávací akce.	Neuvedeno	Dotazování	pre- a posttest, dotazník,	Litlivův statistický test, Kolmogorov-Smirkovův test normality
7	Development and Evaluation of Digital Game-Based Training for Managers to Promote Employee Mental Health and Reduce Mental Illness Stigma at Work: Quasi-Experimental Study of Program Effectiveness	2017	Sabine Elisabeth Henisch, Ulrich Walter Birner, Cornelia Oberhauser, Dennis Nowak, Carla Sabariego	Vývoj a evaluace vzdělávacího programu založeného na digitální hře pro manažery, na podporu duševního zdraví zaměstnanců.	Neuvedeno	Dotazování	pre- a post dotazník, test,	Opening Minds Scale for Workplace Attitudes

Příloha č. 3: Přehledová tabulka – databáze ERIC

Přehledová tabulka: databáze ERIC								
Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použití (zmiňené) metody	Použití (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
1	Developing Soft Skills: Exploring the Feasibility of an Australian Well-Being Program for Health Managers and Leaders in Timor-leste	2018	Komla Tsey, Siu Man Lui, Marion	Popis programu zaměřeného na usnadnění rozvoje měkkých dovedností pro manažery ve	neuvedeno	Dotazování	Dotazník (MindTool's), online dotazník, otevřené hodnotící otázky online	
2	A model for evaluating the effectiveness of middle managers' training courses: evidence from a major banking organization in Greece	2009	Ekaterini Galanou, Constantinos-Vasilios	Návrh evaluačního modelu pro vzdělávací programy manažerů na úrovni středního managementu.	Šestúrovňový model evaluace	Dotazování	Dotazník	

Příloha č. 4: Přehledová tabulka – databáze Theses

Přehledová tabulka: databáze Theses (Vedoucí pracovník)								
Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použitě (zmiňené) metody	Použitě (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
1	Optimalizace vzdělávání pracovníků na manažerských pozicích ve firmě Česká rafinérská, a.s.	2011	Miloslava Černá	Analýza systému vzdělávání ve firmě, identifikace nedostatků a návrh k optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Pozorování, dotazování	Dotazník, test	Autofeedback
2	Vzdělávání manažerů v Pojišťovně XY, a.s.	2013	Ivana Kouřilová	Návrh plánu vzdělávání pro oblastní manažery pojišťovny.	Formativní, sumativní (konkrétní model nezádán)	Dotazování	Dotazník, test	
3	Tvorba vzdělávacího programu pro liniové manažery	2014	Michaela Hofmanová	Analýza systému vzdělávání ve formě. Identifikace vz. potřeb liniových manažerů a návrh vz. programu.	Formativní, sumativní (konkrétní model nezádán)	Pozorování, dotazování	Dotazník, rozhovor	
4	Inovace vzdělávání manažerů	2015	Aneeta Heverlová	Analýza vz. systému senior managerů v podniku a navrhnout možnosti rozvoje.	Sumativní	Dotazování	Dotazník	
5	Vzdělávání manažerů	2009	Jan Christoph	Identifikace metod evaluace, které používají vzdělavatele manažerských kurzů. Návrh nástroje zpětné vazby.	Sumativní, ROI	Dotazování	Dotazník, strukturovaný rozhovor	360° zpětná vazba, brainstorming
6	Plán vzdělávání manažerů v česko-francouzské firmě	2011	Zuzana Nováková	Tvorba plánu vzdělávání pro manažery, s ohledem na zvyšování manažerských dovedností a jazykovou vybavenost	Formativní, sumativní	Dotazování, pozorování	Dotazník, diskuze	
Přehledová tabulka: databáze Theses (Pracovník)								
Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použitě (zmiňené) metody	Použitě (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
1	Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v Paris nova a.s.	2009	Lenka Müllerová	Analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v podniku. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, pre- a posttest,	
2	Systém vzdělávání ve společnosti Consult, s.r.o.	2010	Zuzana Bernátková	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, pre- a posttest, certifikace, pozorování, rozhovor	
3	Systém vzdělávání v Orea hotels, s.r.o.	2010	Barbora Holečková	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Sumativní, formativní,	Dotazování	dotazník, rozhovor	
4	Rozvoj prodejních dovedností prodejců ve společnosti Lauffer akustika	2010	Markéta Řečková	Návrh systému rozvoje prodejních dovedností prodejců v podniku.	Kirkpatrickův model	Dotazování	test, pozorování, dotazník, rozhovor	Hodnocení pracovního výkonu, analýza podnikových ukazatelů

Příloha č. 5: Přehledová tabulka – databáze Theses (Pracovník)

Přehledová tabulka: databáze Theses (Pracovník)								
Polozka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použité (zmiňené) metody	Použité (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
5	Evaluace vzdělávání ve firmě	2011	Jarmila Zemanová	Zhodnocení evaluace vzdělávání u konkrétní společnosti.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazníky	
6	Optimalizace vzdělávacího systému ve firmě XY s.r.o.	2013	Simona Vítarová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, pre- a posttest, rozhovor	Balanced Scorecard, 360° zpětná vazba,
7	Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve společnosti Bonavita s.r.o.	2015	Markéta Vřešcká	Návrh opatření na zlepšení vz. a rozvoje na základě rozboru vz. a rozvoje ve společnosti	Kirkpatrickův model, ROI	Dotazování, pozorování	Dotazník, test	
8	Hodnocení dopadu vzdělávacích aktivit v konkrétní organizaci	2015	Eliška Orságová	Zhodnocení, nakolik jsou reálné dopady konzistentní s očekávanými dopady vzdělávacích aktivit v konkrétní organizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, pre- a posttest, rozhovor	
9	Systém vzdělávání v organizaci	2012	Soňa Valenová	Analýza procesu vzdělávání v konceptu francouzského pekařství. Návrh změn a systematizace vzdělávání.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, test,	Mystery shopping
10	Měření efektivity vzdělávání zaměstnanců společnosti FOXCONN, s.r.o.	2017	Petra Řežáčková	Hodnocení a měření výstupů a efektivity firemního vzdělávání v podniku.	Kirkpatrickův, Brinkerhoffův model	Dotazování	Dotazník, pre- a posttest,	
11	Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v IT společnosti	2019	Lucie Vaněčková	Analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, pre- a posttest, rozhovor	Týmové hodnocení, měření veličiny ROE
12	Příležitost a limity hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání	2015	Kristýna Suchomelová	Analýza problematiky hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, s ohledem na odbornou literaturu a praxi	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, test	
13	Analýza systému vzdělávání v podniku	2012	Eliška Lambertová	Analýza a hodnocení současného stavu systému vzdělávání v podniku.	Kirkpatrickův model, ROI	Dotazování, pozorování	Dotazník, pre- posttest, pohovor	
14	Analýza vzdělávacího systému zaměstnanců v konkrétní organizaci	2013	Kateřina Pavlasová	Zhodnocení stávajícího systému vz. zaměstnanců v outsourcingové organizaci.	Sumativní	Dotazování, pozorování	Online dotazník, hodnotící dotazník (soft skills, hard skills), pohovory,	
15	Vzdělávání a rozvoj pracovníků ve vybrané organizaci	2016	Petra Němcová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, test	
16	Analýza systému vzdělávání ve společnosti OHL ŽS, a.s.	2011	Millada Němcová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model,	Dotazování, pozorování	Dotazník, pre- a posttest	Analýza podnikových ukazatelů

Přehledová tabulka: databáze Theses (Pracovník)

Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použitě (zmiňené) metody	Použitě (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
17	Optimalizace systému vzdělávání v České rafinářské, a.s.	2012	Iveta Mrkusová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, pre- a posttest, strukturovaný rozhovor	Hodnocení podnikatelských výsledků
18	Analýza systému vzdělávání v podniku XY	2015	Petra Látalová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování	Dotazník, hodnotící formulář, 360° zpětná vazba	360° zpětná vazba
19	Systém vzdělávání ve společnosti XY s.r.o.	2011	Karel Jančík	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, zúčastněné pozorování (nadřazeným)	
20	Návrh systému vzdělávání pracovníků v konkrétní výrobní firmě	2018	Jana Ogounová	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, praktické zkoušky a znalostní testy, rozhovory (s nadřazeným)	Hodnocení počáteční a následné produktivity
21	Evaluace vzdělávací aktivity ve společnosti XY	2017	Ivona Obdržálková	Evaluace vybraných vzdělávacích akcí a doporučení k jejich optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Polostrukturovaný hloubkový rozhovor, analýza dokumentů,	
22	Systém vzdělávání zaměstnanců ve firmě Pars nova a. s.	2015	Jiřina Kozmanová	Analýza systému vzdělávání v podniku. Navržení možného zlepšení.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, test, pozorování, zkoumání výsledků práce,	360° zpětná vazba, porovnávání podnikových ukazatelů
23	Analýza systému vzdělávání v organizaci XY	2017	Lenka Zagolová	Deskripce a zhodnocení vzdělávání v organizaci. Návrh možné optimalizace.	Sumativní	Dotazování	Dotazník, rozhovor	
24	Systém podnikového vzdělávání ve společnosti XY	2016	Anna Libánská	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model, ROI	Dotazování, pozorování	Dotazník, test, praktická zkouška, hodnocení nadřazeným	Porovnání změn podnikových ukazatelů
25	Vzdělávání a rozvoj pracovníků v IT společnosti	2013	Bohumila Kožušnicková	Analýza systému vzdělávání v této firmě a v případě zjištění nedostatků rovněž navržení možnosti optimalizace tohoto systému	Sumativní	Dotazování	dotazník, strukturovaný rozhovor	360° zpětná vazba, metoda manažerských informací (propojení individuální výkonnosti s výkonností podniku)
26	Tvorba komplexního vzdělávacího programu pro profesní skupinu obchodníků ve firmě ABC	2014	Daniela Schmidtová	Návrh komplexního vzdělávacího programu pro obchodníky firmy ABC, na základě analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	dotazník, test, hraní rolí (se záznamem na kameru)	Mystery shopping
27	Analýza podnikového vzdělávání v organizaci XY	2018	Lucie Zikmundová	Deskripce a zhodnocení vzdělávání v organizaci. Návrh možné optimalizace.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	dotazník, pre- a posttest	

Přehledová tabulka: databáze Theses (Pracovník)

Položka	Název práce	Rok	Autor	Charakter obsahu práce	Přístup k evaluaci	Použití (zmiňené) metody	Použití (zmiňené) techniky	Podpůrné zdroje dat
28	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců ve společnosti XY	2011	Anna Horká	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Formativní, sumativní	Dotazování, pozorování	Hodnotící škála, případové studie, hraní rolí	
29	Analýza vzdělávacího systému ve vybraném podniku	2014	Martin Holub	Analýza systému vzdělávání ve vybrané organizaci a návrh nové koncepce.	Sumativní	Dotazování	Dotazník, rozhovor (s nadřízeným, personalistou)	
30	Analýza systému vzdělávání v podniku	2012	Michal Reichl	Analýza systému vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Závěrečné zkoušky, případové studie, posttesty, aplikační dny	
31	Návrh systému hodnocení vzdělávání ve „společnosti Br“	2011	Vladimír Kuběnová	Analýza nynějšího stavu hodnocení vzdělávání a návrh vhodného systému hodnocení vzdělávání	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, rozhovor,	
32	Hodnocení efektivity vzdělávacího programu zaměřeného na obchodní dovednosti v mezinárodní firmě	2012	Martina Slabá	Mapování systému rozvoje a vzdělávání pracovníků, a jeho vyhodnocování v organizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, rozhovor	Mystery shopping
33	Evaluace ve vzdělávání dospělých	2015	Zdeňka Bartáková	Návrh evaluace vzdělávací akce v konkrétní organizaci.	Hamblinův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, simulace konkrétního pracovního místa, rozhovor s managementem organizace	Metoda hodnotové orientace
34	Vzdělávání zaměstnanců v organizaci	2013	Veronika Machová	Analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v podniku. Návrh na optimalizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, rozhovor	Hodnocení změn podnikových ukazatelů, Success Case Method
35	Analýza efektivity vzdělávacího programu	2014	Hana Mrháňková	Analýza efektivity vzdělávacího programu ve vybrané organizaci.	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	Dotazník, rozhovor, strukturovaný report	
36	Podnikové vzdělávání a rozvoj zaměstnanců	2016	Markéta Pavléková	Analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci. Návrh na optimalizaci.	Sumativní	Dotazování, pozorování	Dotazník, rozhovor, strukturovaný report	360° zpětná vazba, porovnání podnikových ukazatelů
37	Rozvoj lidských zdrojů v podniku	2011	Jitka Gruberová	Analýza rozvojových potřeb v oblasti lidských zdrojů v konkrétním podniku a návrh způsobů vedoucích ke zlepšení	Sumativní	Dotazování	Dotazník, rozhovor	360° zpětná vazba, assessment centrum
38	Vzdělávání zaměstnanců ve vybrané společnosti	2018	Sandra Šárkovéová	Formulace doporučení v oblasti vzdělávání zaměstnanců ve vybrané společnosti	Kirkpatrickův model	Dotazování, pozorování	dotazník, polostrukturované rozhovory, pozorování a report,	
39	Evaluace vzdělávání pracovníků společnosti XY	2019	Jana Váňová	Návrh systému evaluace vzdělávacího modulu pro vybranou organizaci	CIRO	Dotazování, pozorování	Dotazník, test	Sledování podnikových ukazatelů

Příloha č. 6: Seznam vyhledaných textů z databází

1. Bartáková, Z. (2015). *Evaluace ve vzdělávání dospělých* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/htapkp/>
2. Bernatíková, Z. (2010). *Systém vzdělávání ve společnosti ST Consult s.r.o.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/445vqb/>
3. Černá, M. (2011). *Optimalizace vzdělávání pracovníků na manažerských pozicích ve firmě Česká rafinérská, a. s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jvnl5n/>
4. ERZSE, A., Bovet, P., Paccaud, F., Chestnov, O., & Banatvala, N. (2017). Building leadership capacity to prevent and control noncommunicable diseases: evaluation of an international short-term training program for program managers from low- and middle-income countries. *International Journal Of Public Health*, 62(7), 747-753. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=02d599b0-8e63-4990-8da2-f1c1e76b4994%40sessionmgr101>
5. Galanou, E.N., & Priporas, C. (2009). A model for evaluating the effectiveness of middle managers' training courses: evidence from a major banking organization in Greece. Dostupné z: https://www.academia.edu/7759067/A_model_for_evaluating_the_effectiveness_of_middle_managers_training_courses_evidence_from_a_major_banking_organization_in_Greece
6. Gruberová, J. (2011). *Rozvoj lidských zdrojů v podniku (případová studie)* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wntfws/>
7. Hanisch, S. E., Birner, U. W., Oberhouser, C., Nowak, D., & Sabariego, C. (2017). Development and Evaluation of Digital Game-Based Training for Managers to Promote Employee Mental Health and Reduce Mental Illness Stigma at Work: Quasi-Experimental Study of Program Effectiveness. *JMIR Mental Health* [online]. 2017, 4(3), e31. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/318915559_Development_a

[nd Evaluation of Digital Game Based Training for Managers to Promote Employee Mental Health and Reduce Mental Illness Stigma at Work Quasi-Experimental Study of Program Effectiveness](#)

8. Heverlová, A. (2015). *Inovace vzdělávání manažerů* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jpi8re>
9. Hofmanová, M. (2013). *Tvorba vzdělávacího programu pro liniové manažery* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zn7j3x/>
10. Holečková, B. (2010). *Systém vzdělávání v Orea hotels, s.r.o.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/rrp3ts/>
11. Holub, M. (2015). *Analýza vzdělávacího systému ve vybraném podniku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/osf35e/>
12. Horká, A. (2011). *Analýza systému vzdělávání zaměstnanců ve společnosti XY* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/yo2f8p/>
13. Christoph, J. (2011). *Vzdělávání manažerů* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola regionálního rozvoje a Bankovní institut – AMBIS, a.s. Dostupné z: <https://theses.cz/id/casjgl/>
14. Jančík, K. (2011). *Systém vzdělávání ve společnosti XY s.r.o.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6zlnpr/>
15. Kouřilová, I. (2013). *Vzdělávání manažerů v Pojišťovně XY, a.s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6w5wvx/>
16. Kozmanová, J. (2015). *Systém vzdělávání zaměstnanců ve firmě Pars nova a. s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4djtdo/>

17. Kožušníková, B. (2013). *Vzdělávání a rozvoj pracovníků v IT společnosti* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/19gpl2/>
18. Kuběnová, V. (2011). *Návrh systému hodnocení vzdělávání ve "společnosti BR"* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <https://theses.cz/id/w89ljk/>
19. Lambertová, E. (2011). *Analýza systému vzdělávání v podniku* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/n7dri0/>
20. Látalová, P. (2015). *Analýza systému vzdělávání v podniku XY* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vgqedw/>
21. Lewis, V., Varker, T., Phelps, A., Gavel, E., & Forbes, D. (2014). Organizational implementation of psychological first aid (PFA): Training for managers and peers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(6), 619–623. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/256548360_Organizational_Implementation_of_Psychological_First_Aid_PFA_Training_for_Managers_and_Peers
22. Libánská, A. (2016). *Systém podnikového vzdělávání ve společnosti XY* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zspozb/>
23. Macvarish, K., Kenefick, H., Findler, A., Cohen, B., Orellana, Y., & Todd, K. (2018). Building Professionalism Through Management Training: New England Public Health Training Center's Low Cost, High-Impact Model. *Journal Of Public Health Management And Practice: JPHMP*, 24(5), 479-486. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/320251528_Building_Professionalism_Through_Management_Training_New_England_Public_Health_Training_Center's_Low-Cost_High-Impact_Model
24. Machová, V. (2011). *Vzdělávání zaměstnanců v organizaci* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/2qaepa/>
25. Maye, O., Gerein, N., Tarin, E., Butcher, Ch., Pearsons, S., & Heidari, G. (2009). Training evaluation: a case study of training Iranian health

managers. *Human Resources for Health*, 7, 1-14. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=02d599b0-8e63-4990-8da2-f1c1e76b4994%40sessionmgr101>

26. Mrhálková, H. (2013). *Analýza efektivity vzdělávacího programu realizovaného v nadnárodní společnosti* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/n6bnqm/>
27. Mrkusová, I. (2012). *Optimalizace systému vzdělávání v České rafinérské, a.s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xb66du/>
28. Müllerová, L. (2009). *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v Pars nova a.s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uz9r0v/>
29. Němcová, M. (2011). *Analýza systému vzdělávání ve společnosti OHL ŽS, a.s.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/p4tokf/>
30. Němcová, P. (2016). *Vzdělávání a rozvoj pracovníků ve vybrané organizaci* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, o.p.s.. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5casdn/>
31. Nováková, Z. (2011). *Plán vzdělávání manažerů v česko-francouzské firmě* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9rrqy9/>
32. Obdržálková, I. (2017). *Evaluaace vzdělávacích akcí ve společnosti XY* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gbi23i/>
33. Ogounová, J. (2018). *Návrh systému vzdělávání pracovníků v konkrétní výrobní firmě* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t1d7jt/>
34. Orságová, E. (2015). *Hodnocení dopadů vzdělávacích aktivit v konkrétní organizaci* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wfd4fc/>
35. Pavlasová, K. (2013). *Analýza vzdělávacího systému zaměstnanců v konkrétní organizaci* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <https://theses.cz/id/l9kbnm/>

36. Pavléková, M. (2015). *Podnikové vzdělávání a rozvoj zaměstnanců* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4hfjn3/>
37. Pope, N. D., Slovak, K. L., & Giger, J. T. (2016). Evaluating a training intervention to prepare geriatric case managers to assess for suicide and firearm safety. *Educational Gerontology*, 42(10), 706-716. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=02d599b0-8e63-4990-8da2-f1c1e76b4994%40sessionmgr101>
38. Reichl, M. (2011). *Analýza systému vzdělávání v podniku* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gkh5sm/>
39. Řečková, M. (2010). *Rozvoj prodejních dovedností prodejců ve firmě Laufer Akustika* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/g5plvv/>
40. Řezáčová, P. (2016). *Měření efektivity vzdělávání zaměstnanců společnosti FOXCONN, s.r.o.* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/o0pw0p/>
41. Schmidtová, D. (2014). *Tvorba komplexního vzdělávacího programu pro profesní skupinu obchodníků ve firmě ABC* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/11v4e2/>
42. Slabá, M. (2011). *Hodnocení efektivity vzdělávacího programu zaměřeného na obchodní dovednosti v mezinárodní firmě* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/47jtiu/>
43. Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model." *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319–331. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2010-14066-004>
44. Suchomelová, K. (2014). *Příležitosti a limity systémů řízení kvality ve vzdělávání* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ms1ibl/>
45. Šárközyová, S. (2017). *Vzdělávání zaměstnanců ve vybrané společnosti* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, o.p.s.. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uultzg/>

46. Tsey, K., Lui, S. M. (Carrie), Heyeres, M., Pryce, J., Yan, L., & Bauld, S. (2018). *Developing Soft Skills: Exploring the Feasibility of an Australian Well-Being Program for Health Managers and Leaders in Timor-Leste*. SAGE Open. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244018811404#articleCitationDownloadContainer>
47. Valenová, S. (2011). *Systém vzdělávání v organizaci* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/0dcag8/>
48. Vaněčková, L. (2019). *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v IT společnosti* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://theses.cz/id/as2rtd/>
49. Váňová, J. (2019). *Evaluaace vzdělávání pracovníků společnosti XY* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ttkv9f/>
50. Vičarová, S. (2013). *Optimalizace vzdělávacího systému ve firmě XY s.r.o.* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hvvm2p/>
51. Vršecká, M. (2015). *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců ve společnosti Bonavita s.r.o.* (Diplomová práce). Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, o.p.s.. Dostupné z: <https://theses.cz/id/h6e08d/>
52. Zagolová, L. (2016). *Analýza firemního vzdělávání ve společnosti XY* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/31vli3/>
53. Zemanová, J. (2011). *Evaluaace vzdělávání ve firmě* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j3s3nn/>
54. Zikmundová, L. (2018). *Analýza podnikového vzdělávání v organizaci XY* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/r6dy1/>