

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

**ZJIŠŤOVÁNÍ EFEKTIVITY VZDĚLÁVÁNÍ V
ORGANIZACI**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Lenka Bourová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 28. 11. 2016

Podpis

Děkuji vedoucí práce, PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost a za čas, který mi věnovala při zpracování mé diplomové práce.

Návrh tématu závěrečné práce

Příjmení a jméno studenta: Lenka Bourová
osobní číslo studenta: F140409
e-mailová adresa studenta: lenka.bourova.lb@gmail.com
mobilní telefon studenta: 777282796

Název práce: Zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci

Název práce anglicky: Evaluating the effectiveness of learning in organization

Závěrečná práce	magisterská
Obor, ve kterém se práce píše	Andragogika
Forma studia	kombinovaná

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

A. Cíl práce:

Cílem práce je popsat možné nástroje ke zjišťování efektivity vzdělávání pracovníků v organizaci. Ve vybrané organizaci pak analyzovat používané nástroje ke zjišťování efektivity vzdělávání a uvést doporučení pro vyhodnocování efektivity vzdělávání v této organizaci.

B. Konkretizace cíle a předmětu práce (včetně zdůvodnění):

Práce se bude věnovat nástrojům a postupům zjišťování efektivity vzdělávání pracovníků v podniku. Efektivita vynaložených investic je podle mého názoru důležitá pro každou fungující organizaci. V oblasti efektivity vzdělávání spatřuji prostor pro zlepšení, přestože vzdělávání je co se týče vyhodnocení efektivity obtížně uchopitelné. I proto popíšu v práci nejen možnosti vyhodnocení efektivity vzdělávání, ale i jeho meze a limity. Cílem práce je přinést doporučení pro zjišťování efektivity podnikového vzdělávání v organizaci XY s ohledem na charakter vzdělávacích akcí a navrhnout model vyhodnocování efektivity vzdělávání pro tuto organizaci.

C. Návrh postupu řešení (metodika):

Metody: studium literatury, analýza dokumentů, deskripce, komparace, strukturovaný rozhovor se zástupci organizace.

Postup řešení:

1. Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci.
2. Možnosti a meze vyhodnocování efektivity vzdělávacích akcí.
3. Nástroje měření efektivity vzdělávání.
4. Analýza současného stavu zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY.
5. Identifikace případných nedostatků v oblasti zjišťování efektivity vzdělávání.
6. Návrh modelu vyhodnocování efektivity vzdělávání pro organizaci XY.

D. Harmonogram práce:

- hotová práce k poslední konzultaci
15.11.2016
- odevzdání definitivní verze práce
10.12.2016

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY (stačí 3–5 nejdůležitějších):

BARTÁK, Jan. Vzdělávání ve firmě. Vyd. 1. Praha: Alfa Publishing, 2007, 162 s. ISBN 978-80-86851-68-6.

BARTOŇKOVÁ, Hana. Firemní vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

EVANGELU, Jaroslava Ester, Frank van BOMMEL a Ondřej JUŘIČKA. Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců. Vyd. 1. Ostrava: Key Publishing, 2013, 135 s. ISBN 978-80-7418-197-9.

TURECKIOVÁ, Michaela. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 172 s. ISBN 80-247-0405-6.

Datum: 2.3.2016



Podpis studenta

Bc. Lenka Bourová

Podpis vedoucího práce

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Bourová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci
Anotace práce:	<p>Předkládaná diplomová práce se zabývá zjišťováním efektivity vzdělávání v organizaci. Jejím cílem je „analyzovat způsoby zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY, na základě poznatků teoretické části práce stanovit, jaké jsou klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity a z nich vyvodit podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY.“ Pro naplnění cílů jsou použity tyto metody: studium literatury, analýza dokumentů, polostrukturovaný rozhovor se zástupci organizace, deskripce a komparace. V empirické části práce je popsán způsob realizace procesu vzdělávání pracovníků a proces zjišťování efektivity ve vybrané organizaci. Pro empirickou část práce je stanovena jedna hlavní výzkumná otázka: „Jaké jsou podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY?“ Výzkumná otázka je zodpovězena, a tedy cíl práce je naplněn představením podnětů pro zlepšení v pěti stanovených oblastech, které jsou klíčové pro úspěšné zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci.</p>
Klíčová slova:	efektivita vzdělávání, zjišťování efektivity, firemní vzdělávání
Title of Thesis:	Evaluating the effectiveness of learning in organization
Annotation:	<p>The submitted master thesis engages in evaluating the effectiveness of learning in organization. Its objective is to “analyse the means of evaluating the effectiveness of learning in organization XY, to determine the key success factors of evaluating the effectiveness of learning based on the findings of theoretical part of thesis and deduce out of this key success factors the suggestions for improvement of evaluating learning effectiveness in organization XY”. In</p>

	<p>virtue of objective fulfilment the following methods are used: study of literature, document analysis, semi-standardized interview with the representatives of organization, description and comparison. The practical part of thesis describes the process of realization of employees learning and the process of evaluation the effectiveness of learning in chosen organization. One main research question has been set for the case study: "What are the suggestions for improvement of evaluating the effectiveness of learning in organization XY?" The answer to this question is found and therefore the objective of the thesis is fulfilled by presenting of the suggestions for improvement in five specified areas that are key for the successful evaluating of learning effectiveness in organization.</p>
Keywords:	learning effectiveness, evaluating of effectiveness, company learning
Počet literatury a zdrojů:	29
Rozsah práce:	87 s. (143 039 znaků s mezerami)

OBSAH

Úvod	10
1 Zjišťování efektivity vzdělávacích akcí.....	12
1.1 Terminologické ukotvení.....	14
1.2 Zjišťování efektivity vzdělávání v souvislostech vzdělávání pracovníků v organizaci.....	20
1.3 Vyhodnocování efektivity vzdělávání.....	24
1.3.1 Obecné zásady při vyhodnocování efektivity	24
1.3.2 Možnosti a meze vyhodnocování efektivity vzdělávání	31
2 Metody měření efektivity vzdělávání.....	36
2.1 Kirkpatrickův čtyřúrovňový model	36
2.2 Metoda ROI.....	41
2.3 Doba návratnosti	42
2.4 Metoda LEM.....	43
2.5 Kritika metodik hodnocení efektivity.....	46
2.6 Shrnutí teoretické části.....	48
3 Zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY	50
3.1 Základní charakteristika společnosti.....	50
3.2 Cíle, výzkumné otázky a metodika empirické části	52
3.3 Struktura vzdělávání ve společnosti.....	53
3.3.1 Identifikace potřeby vzdělávání	54
3.3.2 Plánování vzdělávání	55
3.3.3 Realizace vzdělávání.....	57
3.3.4 Hodnocení efektivity vzdělávání.....	58
3.4 Aktuální metodika zjišťování efektivity vzdělávání.....	60
3.4.1 Úroveň reakcí	62
3.4.2 Úroveň učení	64
3.4.3 Úroveň chování.....	66
3.4.4 Úroveň výsledků.....	67

4	Klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání	70
5	Identifikace nedostatků a návrhy pro zlepšení v oblasti zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY	74
	Závěr.....	79
	Soupis bibliografických citací	82
	Seznam obrázků	86
	Seznam tabulek.....	86
	Seznam příloh.....	86
	Přílohy	87
	Dotazník evaluace školení	87

Úvod

Na vzdělávání pracovníků se klade v organizacích v poslední době čím dál větší důraz. Zatímco dříve bylo vzdělávání v mnoha firmách jen reakcí na vzniklé nedostatky a nebylo na něj obvykle nahlíženo komplexně, v současné době se stále častěji setkáváme s názorem, že schopní pracovníci jsou nejcennějším aktivem organizací a jedním z nástrojů udržení konkurenceschopnosti firmy je právě vzdělávání pracovníků. To se už nezaměřuje jen na aktuální požadavky pracovního místa, ale zahrnuje také hodnotovou orientaci, formování osobnosti a přizpůsobení firemní kultuře (Tureckiová, 2009, s. 80).

V mnoha společnostech, které kladou velký důraz na vzdělávání zaměstnanců, jsou dnes personalisty vytvářeny strategické plány vzdělávání, které jsou v souladu se strategií společností i s firemní politikou vzdělávání obecně. Vzdělávací plány mohou být diferenciovány podle skupin pracovníků i podle jednotlivých pracovních pozic a individuálních potřeb. Náklady na vzdělávání v souvislosti s tím narůstají, a nejedná se jen o přímé finanční náklady, ale i o čas věnovaný plánování vzdělávání ze strany specialistů vzdělávání, manažerů a v neposlední řadě zaměstnanců samotných. Stále častěji proto management požaduje prokazovat, že výsledky tohoto vzdělávání mají vliv na úspěch firmy, v případě výdělečných společností dopad na obchodní výsledky firmy. Efektivita firemního vzdělávání a efektivita ve vzdělávání obecně je podle názoru mnohých odborníků stále obtížně uchopitelné téma (například Buckley, Caple, 2004, s. 206; Hroník, 2007, s. 176 a další) a to zejména kvůli tomu, že vzdělávání a jeho výsledky jsou v některých případech téměř nezměřitelné.

V odborné literatuře není tématu zjišťování efektivity obvykle věnovaný dostatečný prostor a i to může být důvodem, proč většina rozvojových programů zaměřených na měkké dovednosti v Evropě nemá v sobě

zabudováno měření efektu (Hroník, 2007, s. 176-177). Právě proto, že téma zjišťování efektivity není v odborné literatuře zatím příliš rozšířené, ale je jedním z klíčových témat ve vzdělávání, vybrala jsem si ho jako předmět své práce. V práci se budu věnovat postupům zjišťování efektivity vzdělávání pracovníků a nástrojům, které jsou v tomto procesu využívány.

Cílem práce je analyzovat způsoby zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY, na základě poznatků teoretické části práce stanovit, jaké jsou klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity a z nich vyvodit podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Nejdříve se budu věnovat terminologickému ukotvení nejdůležitějších pojmů a teorii vyhodnocování efektivity, kdy budou popsány nejen možnosti vyhodnocování efektivity vzdělávání, ale i jeho meze a limity a budou představeny ve firemním prostředí nejčastěji užívané modely vyhodnocování efektivity vzdělávání. Empirická část práce nejprve popíše strukturu vzdělávání v organizaci XY a aktuální metodiku zjišťování efektivity vzdělávání v této organizaci. Na základě tohoto popisu a s ohledem na výstupy teoretické části práce budou stanoveny klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci a představeny návrhy pro zlepšení v těchto klíčových oblastech pro organizaci XY.

1 Zjišťování efektivity vzdělávacích akcí

Efektivita a její zjišťování patří k jednomu z nejvíce diskutovaných témat ve všech odvětvích, vzdělávání nevyjímaje. Díky zjišťování efektivity procesů mohou být následně prováděné změny, které povedou k optimalizaci daného procesu a případnému zvýšení výnosů nebo výstupů, ať už jsou v jakékoliv formě. Mluvíme-li o efektivitě vzdělávání, pak tímto výstupem myslíme znalosti, dovednosti a postoje vzdělávaných jedinců. V oblasti vzdělávání dospělých se tématem efektivity často zabývají vzdělávací společnosti, pro které je průkaznost toho, nakolik je jejich činnost efektivní, jedním z hlavních kritérií úspěchu na trhu. Pro tyto vzdělávací společnosti je především důležité ověřovat a prokazovat, co se studenti na kurzu naučili, zatímco ve firemním prostředí snad ještě důležitější roli hraje skutečnost, zda tyto znalosti a dovednosti pracovníci využívají při výkonu práce a pokud ano, zda má jejich využívání pozitivní vliv na organizaci jako celek. V následujících kapitolách se práce bude zabývat vyhodnocováním vzdělávacích akcí a posuzováním efektivity vzdělávacích akcí realizovaných v organizacích.

Téma zjišťování efektivity ve vzdělávání ovšem není novým požadavkem, ač je na něj v posledních letech kladen zejména ve firemním vzdělávání čím dál tím větší důraz. Vyhodnocování efektivity v oblasti vzdělávání má své kořeny v pedagogické evaluaci. Jak uvádí Průcha (1996, s. 17), v českých zemích sahají kořeny hodnocení efektivity vzdělávacích procesů do 70. let 20. století. Za první českou publikaci věnující se tomuto tématu Průcha označuje publikaci Bohumíra Kujala z roku 1970 s názvem *Některé teoretické a praktické problémy zvyšování účinnosti vyučování*. Kujalova práce se věnovala jak terminologickému ukotvení efektivnosti výuky, tak experimentálnímu ověřování efektivnosti vyučování na některých

pražských školách (Průcha, 1996, s. 17)¹. Další výzkumy zaměřené na efektivitu vzdělávání byly realizované především na půdě Československé akademie věd.

Vedle vyhodnocování efektivity vzdělávacího procesu z pedagogického pohledu v této době začala být věnována pozornost i ekonomické efektivnosti vzdělávání. Tou se začala zabývat zcela nová ekonomická disciplína, ekonomie vzdělání, jejímž cílem bylo ukázat pedagogům, že výsledky vzdělávacích procesů mohou být měřeny a vyhodnocovány (Průcha, 1996, s. 17). Dnešní zkušenosti však ukazují, že právě měření výsledků vzdělávání je pravděpodobně největší výzvou celé oblasti vyhodnocování efektivity vzdělávání.

Co se týče mezinárodního pohledu, za zakladatele měření efektivity v oblasti vzdělávání je považován Donald L. Kirkpatrick, který poprvé své myšlenky na téma hodnocení vzdělávání publikoval již v roce 1959 v sérii článků pro *US Development and Training Journal* (Chapman, 2016, online).² K široké veřejnosti se pak Kirkpatrickovy názory na oblast hodnocení vzdělávání dostaly prostřednictvím publikace *Evaluating Training Programs* z roku 1975. Právě zde Kirkpatrick představil svůj čtyřúrovňový model hodnocení, který je dodnes nejpoužívanější metodikou evaluace vzdělávání v kontextu firemního vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 185-186). Použitím Kirkpatrickova modelu hodnocení vzdělávání mohou pracovníci věnující se vzdělávání získat mnohé informace, které slouží jako podklad při zjišťování efektivity

¹ Termíny efektivita a efektivnost budu pro účely své práce chápat jako synonyma. Vzhledem k tomu, že autor původní publikace užívá pojem „efektivnost“, držela jsem se ho i při citaci ve své práci. Terminologickému ukotvení pojmů efektivita a efektivnost se budu podrobněji věnovat v subkapitole 1.1.

² Pro účely této práce bude užíván takový vztah pojmů efektivita a hodnocení, kdy hodnocením je myšleno systematické zkoumání vzdělávacího programu nebo jeho částí, jehož výsledkem je určení efektivity tohoto programu (Dvořáková, 2016, online). V souvislosti s Kirkpatrickovým modelem užívám pojem hodnocení, který používá i sám autor. Blíže vztah a charakteristiku pojmů hodnocení a efektivita popisuje subkapitola 1.1.

vzdělávání. Proto Kirkpatrickův model ve své práci představím blíže později, v kapitole věnující se jednotlivým modelům zjišťování efektivity vzdělávání.

Již v úvodu kapitoly, která se bude věnovat zjišťování efektivity vzdělávání, bylo na několika místech nutné vysvětlit pod čarou použití jednotlivých termínů a jejich vzájemný vztah a pravděpodobně by se takových termínů, které potřebují bližší osvětlení, v práci objevilo ještě mnoho. Proto se v následující subkapitole budu věnovat terminologickému ukotvení základních pojmů vztahujících se k efektivitě vzdělávání, které budou v práci využívány. Vzhledem k tomu, že vyhodnocování efektivity vzdělávání se velmi úzce váže k dalším kategoriím, jako je stanovení cílů vzdělávání nebo identifikace vzdělávacích potřeb, v další subkapitole popíšu místo vyhodnocování efektivity v cyklu systematického firemního vzdělávání a nejdůležitější souvislosti, které kategorii vyhodnocování efektivity ovlivňují. K těmto souvislostem se následně budu vracet i v empirické části práce. Třetí subkapitola pak objasní, jaké jsou přínosy zjišťování efektivity vzdělávání, a tedy obhájí důležitou roli zjišťování efektivity vzdělávání ve firemním prostředí. Třetí subkapitola zároveň představí možnosti a meze, se kterými se při hodnocení efektivity vzdělávání pracovníci firem setkávají, a ze kterých budu do značné míry vycházet v empirické části práce, kde určím klíčové faktory při zjišťování efektivity vzdělávacích akcí realizovaných ve firemním prostředí.

1.1 Terminologické ukotvení

Terminologie užívaná v oblasti efektivity vzdělávání a jejího zjišťování je značně nejednotná a to jak v české literatuře, tak v zahraničních zdrojích. V následující kapitole proto charakterizují základní pojmy, které se k oblasti efektivity vzdělávání vážou, a následně specifikují, které z nich budu využívat pro účely své práce s ohledem na její cíl. Díky tomu, že

historicky celá kategorie zjišťování efektivity ve vzdělávání má své kořeny v pedagogice, budou v textu tam, kde je to vhodné, užívány i charakteristiky a terminologie vztahující se primárně k pedagogice. V mnoha případech lze obdobné charakteristiky využít i v oblasti vzdělávání dospělých, nicméně tam, kde by pedagogické pojmy mohly být zavádějící, jsem se držela striktně vymezení vztahujících se k andragogice.

V první řadě je pro práci stěžejní vymezení pojmu efektivita nebo efektivnost. Tyto pojmy jsou v literatuře často zaměňovány nebo používány jako synonyma (Průcha, 2006, s. 88), jsou tedy využívány alternativně, ale se stejným významem. Pojmy efektivita a efektivnost vychází z anglických pojmů *efficiency* a *effectivity*, které v překladech zahraničních děl do českého jazyka nebývají striktně rozlišovány. Jestliže bychom se pokusili definovat původní anglické pojmy, pak kategorie *effectivity* mluví o tom, co bylo dosaženo, a *efficiency* znamená, jakým způsobem toho bylo dosaženo. Ani česká odborná literatura ale není zcela jednotná v tom, zda je nutné pojmy efektivita a efektivnost rozlišovat či nikoliv. Například ve Výkladovém slovníku lidské zdroje (Palán, 2002, s. 55) jsou pojmy efektivita, efektivnost nebo účinnost vzdělávání uvedeny pod jedním heslem a jejich význam není rozlišován. V Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2006, s. 88) jsou naopak tyto pojmy rozlišeny a autoři upozorňují, že jejich významový rozdíl je značný. Efektivita je v jejich pojetí poměr mezi všemi náklady, které byly na vzdělávání vynaložené, a všemi výstupy vzdělávacího procesu.

Vedle toho efektivnost může zkoumat stupeň dosažení stanovených cílů, přičemž kategorie nákladů se zde nebere v úvahu. Výše uvedené rozlišení autorů Průchy a Vetešky může být matoucí, protože tak není vnímáno dalšími autory, které budu ve své práci citovat. Z toho důvodu a dále také s ohledem na to, že má práce se bude věnovat oblasti efektivity z hlediska nákladů a přínosů, nikoliv jen z hlediska dosažení stanovených cílů, budou v práci užívány pojmy efektivita a efektivnost jako synonyma.

Tam, kde text odkazuje na odbornou literaturu, vždy vycházím z pojmů užívaných původními autory. Efektivitou vzdělávání nebo efektivností vzdělávání je tedy v kontextu této práce myšlen „poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady“ (Palán, 2002, s. 55).

Rozdílný pohled na efektivitu vzdělávání ale může plynout z přístupu v různých oborech. Průcha (1996, s. 23-36) upozorňuje, že s pojmem efektivita vzdělávání pracují sociální vědy, technické a především vědy ekonomické. Z ekonomického pohledu je vzdělávání investicí do lidských zdrojů, která se projevuje nárůstem znalostí a dovedností, jejichž vlastníkem je jak jednotlivec, tak celá společnost. Efektivnost vzdělávání pak ekonomie pojímá jako „vztah mezi účinky vzdělání a prostředky a úsilím spojeným s jeho dosažením.“ Z andragogického (případně pedagogického) pohledu lze říci, že výhodou ekonomického přístupu ke zjišťování efektivity vzdělávání je jeho kvantifikovatelnost a měřitelnost, která je dána tím, že ekonomický pohled bere v úvahu pouze čistě ekonomické veličiny, jako jsou výše investic, doba návratnosti investic, doba vzdělávání aj. Právě opomenutí andragogických (pedagogických) determinant je ale zároveň největší nevýhodou čistě ekonomického přístupu ke zjišťování efektivity vzdělávání.

Vedle ekonomické teorie efektivity zde existuje také pedagogická efektivita, která bývá nahlížena ze dvou hledisek. Jedná se jednak o rezultativní efektivnost, která posuzuje vztah mezi plánovanými cíli a reálně dosaženými výsledky. Nelze ale opomenout také to, jakým způsobem bylo těchto výsledků dosaženo. Procesuální efektivnost se zaměřuje na to, jaké kvalitativní a kvantitativní parametry v průběhu procesu učení k danému výsledku vedly (Průcha, 1996, s. 32). Pro lepší přehlednost se výše zmíněné pojmy citovaný Průcha pokusil vymezit a rozlišit tak, že pojem efektivnost je využíván v souvislosti s rezultativní efektivností a tam, kde text hovoří o procesuální efektivnosti, je namísto efektivity používán pojem výkonnost vzdělávání. Z dnešní literatury je ale zřejmé, že toto rozlišení se v praxi neuchytilo.

Podobně jako Průcha, i Livečka rozlišuje dvě různá hlediska efektivnosti. Obecně hovoří o tzv. úhrnné efektivnosti, jež je tvořena složkou rezultativní a nákladovou nebo také nárokovou. V Livečkově pojetí je rezultativní efektivnost dána rozdílem mezi vstupní a výstupní úrovní, případně mezi zamýšleným cílovým stavem a reálnou výstupní úrovní vzdělávaného subjektu. Nákladovou efektivnost pak Livečka pojímá jako míru úsilí vynaloženého na dosažení efektu učení, který definuje vzdělávací cíl (in: Palán, 2002, s. 55).

S pojmem efektivita vzdělávání velmi úzce souvisí také pojmy hodnocení či evaluace ve vzdělávání. Stejně jako při pokusu o definování pojmu efektivita, i u pojmů evaluace a hodnocení se setkáváme v literatuře s nejednotností u různých autorů. Pojmy hodnocení a evaluace bývají obvykle v literatuře věnované andragogice užívané jako synonyma, není tomu tak ale vždy. Podle Průchy a Vetešky (2006, s. 117) je hodnocení ve vzdělávání „široká škála metod používaných k posouzení, zda student dosáhl očekávaných výsledků učení“. Vedle toho evaluaci autoři charakterizují jako proces sloužící ke stanovení kvality a efektivity programů, procesů a dalších (Průcha, Veteška, 2006, s. 98). S ohledem na to, že většina autorů, jejichž publikace cituji ve své práci, pojmy evaluace a hodnocení ve vzdělávání nerozlišuje, budu je pro účely své práce užívat jako synonymní, nicméně budu se držet toho označení, které využívají původní autoři.

Palán (2002, s. 59) chápe evaluaci či hodnocení ve vzdělávání jako „proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia“. V pojetí Vodáka a Kucharčíkové je hodnocení vzdělávání komplexní proces pokoušející se změřit celkové přínosy a náklady vzdělávacího program. V jejich pojetí by tak byl pojem hodnocení vzdělávání synonymní s pojmem efektivita vzdělávání. Obdobnou definici najdeme i v další publikaci zaměřující se na firemní vzdělávání, Bartoňková (2010, s. 181) shodně s předchozí definicí uvádí, že vyhodnocování je komplexní proces sledující náklady a přínosy vzdělávacího program a upozorňuje na to, že

lze vyhodnocovat dvě roviny. Jednak se jedná o andragogickou efektivitu, která podle Bartoňkové zkoumá, jestli byly naplněné vzdělávací potřeby a dále o ekonomickou efektivitu, která nám poskytne informaci o tom, zda po ekonomické stránce byla aktivita přínosná, případně jestli nebyla ztrátová. V souvislosti s pojmem evaluace autorka nadále ve své práci zmiňuje pouze efektivitu andragogickou, tedy to, nakolik byly naplněny vzdělávací potřeby a zda bylo dosaženo stanovených cílů ve vzdělávání.

Po srovnání výše uvedených základních definic jsem se rozhodla, s ohledem na účely své práce, držet se vymezení Dvořákové (2016, online), která charakterizuje evaluaci jako systematické zkoumání vzdělávacího programu nebo jeho částí, jejímž výsledkem je určení efektivity tohoto programu. Vztah evaluace a efektivity v jejím pojetí tak není ten, že se jedná o shodné pojmy, ale evaluace slouží jako podklad pro určení efektivity ve vzdělávání. Obdobné pojetí nalezneme i v zahraniční literatuře, například Alvarez, Salas a Garofano (2004, s. 386) také doporučují důsledně rozlišovat evaluaci ve vzdělávání a hodnocení efektivity, přičemž hodnocením podle nich lze měřit výsledky vzdělávání, kategorie efektivity pak značí, nakolik měly tyto výsledky skutečně přínos pro organizaci.

V této souvislosti bych také ráda upozornila na to, že můžeme sledovat tendenci mnoha autorů upouštět v poslední době od používání pojmu „měření“, jestliže mluvíme o kategorii efektivity vzdělávání. Častěji se můžeme setkat s pojmy „hodnocení“, „vyhodnocování“ či „zjišťování“ efektivity. Důvodem je, že měření by mělo být založeno na kvantitativním, tedy číselném zjišťování vlastností jevů a veličin, v oblasti vzdělávání je ale právě tato kvantifikovatelnost obtížně dosažitelná, a proto vzdělávání často pracuje s údaji kvalitativními.

Zahraníční literatura v oblasti vyhodnocování efektivity stanoví ještě další dva pojmy, a to „return on investments“ (návrtnost investic) a „return on expectations“ (návrtnost očekávání). Podle Stawarski (2012, online)

například nejznámější metodika vyhodnocování ve vzdělávání, Kirkpatrickův model, zjišťuje návratnost očekávání, která byla stanovena, zatímco Phillipsův model (nebo také rozšířený Kirkpatrick-Phillipsův model) zkoumá už návratnost investic vynaložených na toho vzdělávání. Toto rozlišení souvisí s rozlišením toho, zda jsou zkoumány pouze výsledky učení s ohledem na stanovené cíle nebo už jsou porovnávány výsledky učení s vynaloženými náklady. Jak jsem uvedla dříve, ve své práci se budu věnovat efektivitě vzdělávání jako poměru mezi přínosy a náklady vzdělávání a zaměřím se tedy na kategorii návratnost investic. Jestliže ověřujeme návratnost investic, hovoří někdy literatura (zejména zdroje vycházející z ekonomiky) o tzv. rentabilitě. Ta udává „nakolik se investice do vzdělávání vrátila či do jaké míry se v důsledku zvýšení výkonu firmy ukázala být (z dlouhodobějšího hlediska) dokonce výnosnou“ (Urban, 2015, online).

V kapitole věnující se terminologickému ukotvení jsem představila definice základních pojmů a tam, kde bylo chápání jednotlivých pojmů rozdílné u různých autorů, jsem také uvedla, kterého vymezení se budu ve své práci držet s ohledem na její cíl. Závěrem kapitoly lze tedy říci, že pokud práce pojednává o „zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci“, je termínem zjišťování efektivity myšleno vyhodnocování nákladů a přínosů vzdělávací akce. Termíny zjišťování efektivity a vyhodnocování efektivity budu pro účely své práce užívat jako synonyma. Určení efektivity vzdělávacího programu vychází z evaluace, tj. systematického zkoumání vzdělávacího programu nebo jeho částí, které zahrnuje zjišťování, zpracování a interpretaci dat. Přestože evaluace není stěžejním předmětem této práce, je nutné vzít v úvahu, že evaluace a zjišťování efektivity spolu úzce souvisí a ne vždy je možné věnovat se pouze zjišťování efektivity, bez objasnění přesahů k evaluaci ve vzdělávání.

1.2 Zjišťování efektivity vzdělávání v souvislostech vzdělávání pracovníků v organizaci

V první subkapitole práce jsem uvedla, co se přesně skrývá pod pojmem zjišťování efektivity a jak souvisí zjišťování efektivity s evaluací. Ve své práci se budu věnovat zjišťování efektivity vzdělávání specificky ve firemním vzdělávání. Ještě předtím, než se dostanu k samotným metodám zjišťování efektivity vzdělávání, věnuji krátkou kapitolu systematickému rozvoji pracovníků v organizaci a souvislostem, které se vážou ke zjišťování efektivity. Věřím, že tento přesah je důležitý pro komplexní pohled na oblast efektivity. Následující kapitola se bude věnovat vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci s důrazem na ty fáze firemního vzdělávání, které se nejvíce vážou ke zjišťování efektivity.

Vzdělávání pracovníků v organizaci (často nazývané také jako firemní či podnikové vzdělávání) lze označit za nejdůležitější nástroj, který firmy využívají k rozvoji svých zaměstnanců. Obecně lze firemní vzdělávání popsat jako „...systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich subjektivní kvalifikací a požadavky na ně kladenými“ (Palán, 2002, s. 157). Vzdělávací a rozvojové aktivity, které jsou realizované v rámci firemního vzdělávání, se mohou odehrávat přímo na pracovišti, často ale probíhají i mimo něj.

S rozvojem personální práce je dnes na vzdělávání pracovníků nahlíženo čím dál více systematicky. Dávno už neplatí představa, že vzdělávání na pracovišti znamená jen účast na kurzech, které si účastníci vyberou podle svých preferencí a které jsou pro ně v podstatě poskytovaným firemním benefitem. Naopak, ke vzdělávání na pracovišti se dnes přistupuje komplexně a hovoří se tak o tzv. systematickém vzdělávání. Systematické vzdělávání firmám přináší možnost přizpůsobovat schopnosti pracovníků aktuálním potřebám organizace, zvyšovat pracovní výkon a produktivitu práce a snižovat náklady na vyhledávání pracovníků externě, na trhu

práce. V rámci systematického přístupu jsou vytvářeny strategické plány vzdělávání, které jsou propojené se všemi ostatními firemními strategiemi. Strategie, na rozdíl od plánování, které se zabývá pouze cíli, umožňuje zaměřit se i na to, jakým způsobem vytyčené cíle naplníme (Charvát, 2006, s. 17).

Jestliže organizace uplatňuje systematický přístup k firemnímu vzdělávání, pak využívá tzv. vzdělávací cyklus, v rámci kterého lze rozlišit čtyři hlavní fáze: identifikaci vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizaci vzdělávání a vyhodnocování efektivity vzdělávání. Tyto fáze s drobnými odchylkami v používaných termínech vymezuje hned několik autorů (například Hroník, 2007, s. 134-135; Armstrong, 2007, s. 475; Buckley a Caple, 2004, s. 24), obdobně jsou uvedeny i v mezinárodní normě ISO 10015 „Quality standard for training“, která se zaměřuje na výcvik v organizacích a má sloužit jako metodická pomůcka těm poskytovatelům vzdělávání, kteří chtějí certifikací nechat ověřit vysokou kvalitu svých služeb.

Obrázek 1: Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků



Zdroj: Upraveno dle Buckley, Caple, 2004, s. 24

Předpokladem pro správné zacílení vzdělávání je identifikace vzdělávacích potřeb, která nám poskytne odpověď na otázku, co se mají zaměstnanci naučit, v čem se potřebují rozvíjet. Potřeby vzdělávání spočívají v rozdílech mezi tím, jaká je aktuální kvalifikace zaměstnance

a jaká je potřebná vybavenost, která vychází z nároků daného pracovního místa (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85). Analýza vzdělávacích potřeb by se neměla omezovat pouze na jednotlivce, ale měla by být prováděna na úrovni podniku, pracovních útvarů a jednotlivců (Armstrong, 2007, s. 503). Tyto tři zdroje jsou vzájemně úzce propojené – ze zjišťování potřeb ve skupině například vyplynou i některé individuální potřeby a naopak. Nelze se ale spoléhat na to, že součet všech individuálních a skupinových potřeb bude stejný jako souhrn potřeb organizace, zde totiž mohou vstupovat ještě další obecné podnikové potřeby (Armstrong, 2007, tamtéž). Právě proto je zásadně důležité provádět analýzu potřeb vzdělávání na všech uvedených úrovních pro získání komplexní informace o tom, které kompetence a oblasti by měly být u pracovníků rozvíjeny.

Při zpracování analýzy je nutné zvažovat, že ne všechny identifikované nedostatky je možné řešit vzděláváním. Vzděláváním by měly být kompenzovány pouze ty deficity, u nichž je právě vzdělávání nejvhodnějším možným způsobem a to pouze za předpokladu, že je toto vzdělávání také v souladu s personální strategií (Buckley, Caple, 2004, s. 32). Nebude například efektivní vzdělávání pracovníka, jehož pracovní místo má být zrušeno nebo u kterého je v blízké době plánováno povýšení.

V následné fázi plánování se určí na základě analýzy potřeb, jaké jsou cíle vzdělávání, co by se účastníci vzdělávacího programu měli naučit, jaké znalosti, dovednosti a schopnosti by měli získat, jaké postoje si osvojit. Vhodně stanovené cíle mohou přinést řadu výhod, a to jak vzdělávatelům, tak samotným vzdělávaným, účastníkům vzdělávací aktivity. Jako největší přínos na straně vzdělávaných bývá uváděná motivace studujících - díky tomu, že účastníci vědí, co se od nich očekává a co je čeká, mohou se lépe zaměřit ve vzdělávání na to, co je důležité. Podle Kempa a Cocherna (1994, s. 21) ti studenti, kteří jsou dobře informovaní o cílech vzdělávání, mají větší předpoklad k úspěchu než ti, kteří

informování nejsou. Z toho vyplývá, že na straně vzdělávaných není důležité jen to, aby cíle byly stanovené, ale další podmínkou je také to, aby o nich účastníci vzdělávací aktivity byli informováni. Přínosy na straně vzdělavatelů spočívají zejména v tom, že usnadňují plánování vzdělávání, a to jak z hlediska obsahu, tak metod (popřípadě forem) výuky a v neposlední řadě i z hlediska hodnocení a sledování výsledků vzdělávání (Mužík, 1998, s. 39). Správně stanovení také slouží jako základ pro hodnocení kurzu a zjišťování jeho kvality. Podle Bartoňkové „formulace cíle vzdělávací akce v podstatě představuje konkretizaci dané mezery, která je řešitelná vzděláváním“ (2010, s. 135). V rámci plánovací fáze je také důležité rozhodnout, jakým způsobem bude vzdělávání zajištěno, tj. jaká bude jeho forma, jaké metody vzdělávání budou použity a kdy vzdělávání proběhne, přičemž velmi důležitá bývá otázka nákladů vzdělávání. Následuje samotná realizace vzdělávacího procesu.

Poté se přistupuje k poslední fázi, a tou je právě vyhodnocení efektivity vzdělávání, které je předmětem mé práce a které jsem krátce představila již v kapitole 1.1. Organizaci by mělo především zajímat, jaké jsou přínosy vzdělávání, zda byly naplněny cíle vzdělávání a to v optimálním čase, za použití vhodných metod a za vynaložení odpovídajícího množství prostředků (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 124). Aby bylo možné realizovat vyhodnocení efektivity kvalitně a získat požadovaná data, je nutné zamýšlet se nad vyhodnocením efektivity již v dřívějších fázích vzdělávacího procesu, ideálně již od analýzy vzdělávacích potřeb. Tématu vyhodnocování efektivity vzdělávání se budu podrobně věnovat v dalších kapitolách této práce.

V této kapitole byl popsán cyklus systematického vzdělávání v organizaci a to, jaké je místo vyhodnocování efektivity vzdělávání v tomto procesu. Na tento cyklus navážu v praktické části mé práce, kde se budu věnovat vyhodnocování efektivity vzdělávání v konkrétní organizaci a kde budu mimo jiné popisovat, jakým způsobem je v dané organizaci vzdělávání pracovníků zajišťováno. V následující kapitole se budu věnovat obecným

zásadám při zjišťování efektivity vzdělávání a tomu, jaké jsou možnosti a meze vyhodnocování efektivity.

1.3 Vyhodnocování efektivity vzdělávání

Při vyhodnocování efektivity vzdělávání mají pracovníci věnující se tomuto tématu mnohé možnosti, jak k vyhodnocování přistoupit. Z terminologického ukotvení vyplývá, že pod pojmem vyhodnocování efektivity vzdělávání není možné jednoznačně určit, co má být zjišťováno, to musí být vždy stanoveno po domluvě se zadavatelem, ať už je jím vedení vzdělávací agentury, management firmy nebo pracovník věnující se vzdělávání zaměstnanců. Díky vyhodnocování efektivity můžeme získat informace o tom, do jaké míry byly naplněny stanovené vzdělávací cíle, o tom, zda z ekonomického hlediska je přínos rozvojové aktivity vyšší než náklady, anebo například o tom, zda byla naplněna očekávání zadavatelů vzdělávací akce. Aby vyhodnocování efektivity přineslo požadované výsledky, je vždy nutné zvažovat zamýšlené výstupy hned v počáteční fázi plánování vzdělávání. Vyhodnocování efektivity tedy není závěrečnou fází vzdělávacího procesu, naopak lze říci, že téma efektivity prostupuje všemi fázemi tzv. systematického přístupu ke vzdělávání, který jsem popsala v předchozí kapitole.

Jak jsem uvedla, ve své práci se zaměřím na vyhodnocování efektivity vzdělávání prostřednictvím srovnání nákladů a přínosů vzdělávací akce. Abych mohla zhodnotit, jaké jsou možnosti a meze tohoto vyhodnocování, nejprve se zaměřím na to, jak celý proces vyhodnocování efektivity obecně funguje.

1.3.1 Obecné zásady při vyhodnocování efektivity

Vyhodnocování efektivity vzdělávacích akcí v rámci firemního vzdělávání není zdaleka jen záležitostí personalistů a specialistů vzdělávání. Pro účinné vyhodnocování efektivity vzdělávání je nutné zapojit vedle těchto

pracovníků také vrcholový management, lektory, účastníky a jejich manažery a může být také užitečné, jestliže se do této aktivity zapojí interní či externí zákazníci nebo externí pozorovatelé (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 131). Autoři spatřují hlavní roli vrcholového managementu v tom, že pokud je vrcholový management přesvědčený o správnosti cílů vzdělávání, bude snazší získat jeho podporu při vyhodnocování výsledků vzdělávání. Účast vrcholového managementu podle nich také značí, že vyhodnocování je třeba brát dostatečně vážně. Na základě toho lze usuzovat, že pokud vrcholový management nepodpoří snahu o vyhodnocování efektivity, bude velmi obtížné získat pro spolupráci na tomto procesu další subjekty jako nižší management a pracovníky samotné, a proto nebude vůbec možné vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci provádět. Někteří autoři poukazují na to, že podpora managementu má vliv i na samotnou efektivitu a ne pouze na její zjišťování. Folwarczná (2010, s. 20) uvádí, že podle studie provedené v Motorola Inc. byla při silné podpoře vzdělávání vrcholovým vedením návratnost každého dolaru investovaného do vzdělávání 33 dolarů. Naopak, při realizaci stejného vzdělávání bez podpory managementu byla vyčíslena návratnost této investice jako záporná.

Uvedla jsem, že do procesu zjišťování efektivity vzdělávání je užitečné zapojit vedle pracovníků oddělení vzdělávání také manažery účastníků. Jsou to právě oni, kteří sledují denní výkon práce zaměstnanců a mohou tak posoudit, co jejich podřízeným účast na vzdělávacím programu přinesla a jak je využívají při výkonu práce. Jejich role v procesu zjišťování efektivity vzdělávání je tak nezastupitelná. „Manažeři jsou v dnešní organizaci odpovědnými vykonavateli funkcí řízení lidských zdrojů, včetně vzdělávání a rozvoje svých týmů a jejich členů.“ (Folwarczná, 2010, s. 171). K tomu, aby se manažeři mohli plnohodnotně zapojit do procesu vyhodnocování efektivity, je nutné, aby disponovali potřebnými znalostmi tohoto tématu, aby byli seznámeni s jeho základními principy

a aby byli přesvědčeni o jeho důležitosti. K tomu může napomoci již výše uvedená podpora vrcholového managementu.

Za situace, kdy podpora vrcholového vedení ve firmě existuje a linioví manažeři jsou ochotní a schopní zapojit se do procesu vyhodnocování efektivity, dalším důležitým předpokladem, aby bylo možné srovnávat náklady a přínosy vzdělávání, je rozhodnout o tom, co vše do těchto nákladů a přínosů zahrnout. Určení nákladů se může zdát jako velmi snadné, ale zdaleka není možné, ani žádoucí, se při jejich vyčíslování omezit pouze na cenu kurzu u vzdělávací společnosti. Ještě obtížnější je pak určení všech přínosů, které lze sledovat na úrovni jednotlivců, na úrovni výkonnosti týmů a na úrovni organizace, která je pro nás při zhodnocení efektivity vzdělávání tou stěžejní.

Náklady, které můžeme identifikovat při přípravě a následné realizaci vzdělávací aktivity nejčastěji reprezentují náklady na účastníky a lektory (včetně pojištění, dopravy, stravného a dalších, v případě účastníků jde i o náhradu mzdy za dobu účasti na vzdělávací aktivitě), náklady spojené s analýzou potřeb, náklady na vývoj učebních aktivit, náklady na pronájem prostor a techniky, případné náklady na ubytování, náklady na studijní materiály a náklady na externí lektory a školitele (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 164). Vstupovat do tohoto procesu ale mohou i další náklady, které již nejsou tak zjevné. Nejčastěji zmiňovaným nákladem ze strany nadřízených a organizátorů vzdělávacích aktivit jsou náklady na neodvedený výkon. Ten ale zpravidla nebývá skutečně vyčíslovaný, protože je obvyklé, že účastník vzdělávání sám zajistí splnění svých úkolů v rámci neplacených přesčasů nebo po domluvě s kolegy prostřednictvím delegování svých pracovních povinností.

Přínosy vzdělávání můžeme sledovat pomocí posouzení některých ukazatelů, které jsem nastínila už v předchozí kapitole. Kucharčíková a Vodák (2001, s. 167) pro ukázkou navrhuje tyto oblasti, které je možné sledovat při vyhodnocování efektivity vzdělávání: nárůst ziskovosti,

nárůst výkonnosti, zvýšení obratu, pokles absencí, snížení množství stížností, zvýšení kvality výrobků či služeb, zrychlení procesu výroby, snížení zmetkovosti ve výrobě, redukce potřeby oprav, nové výrobky, inovace ve výrobním procesu, vyšší spokojenost zákazníků, vyšší počet nových zákazníků, omezení přesčasů, nižší úrazovost a další. Vedle těchto kvantitativních přínosů se ale v praxi objevují i další přínosy, které nelze takto snadno kvantifikovat, nebo u kterých by kvantifikace byla extrémně náročná. Takové přínosy je pak vhodné označit jako kvalitativní a nepokoušet se měřit velikost jejich změny. Jde například o týmovou spolupráci, morálku zaměstnanců, loajalitu, motivaci a další (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 169). Velmi často lze také sledovat pozitivní vliv vzdělávání na snížení fluktuace a lepší využití potenciálu zaměstnanců, přičemž ani u jedné z těchto veličin není možné přesně vyčíslit, nakolik jsou ovlivněny vzděláváním.

Buckley a Caple (2004, s. 206-208) sledované přínosy na úrovni organizace ještě dále rozlišují a člení na čtyři různá hlediska, ze kterých můžeme organizační efektivitu posuzovat. Jedná se o dosažené cíle a úkoly, osvojení zdrojů, uspokojení klientů, interní procesy. Uvádí je následující obrázek.

Obrázek 2: Přínosy vzdělávání na úrovni organizace



Zdroj: Vlastní zpracování autorky dle Buckley, Caple, 2004, s. 206-208

Je důležité, aby pracovníci podniku tyto informace shromažďovali dlouhodobě, protože jen tak budou mít při vyhodnocování efektivity vzdělávání dostatek vstupních dat, která lze následně porovnávat. Obecně lze říci, že cílem není sledovat vysoký počet ukazatelů, ale identifikovat ty klíčové oblasti, které prokazují vliv na plnění strategických cílů organizace (Folwarczná, 2010, s. 187).

Výše uvedené členění může být užitečné jako přehled co nejširší škály možných přínosů, je ale třeba rozhodnout, které přínosy přesně budeme při dané vzdělávací aktivitě sledovat. Jako hlavní podklad pro takové rozhodnutí slouží cíle vzdělávání, tedy formulace toho, jaké jsou očekávané přínosy vzdělávací aktivity. Obecně ale platí, že zásady formulace těchto cílů vychází z didaktiky a aby byly formulovány správně, je třeba věnovat jim dostatečnou pozornost. Jestliže by byly cíle stanoveny jen obecně a nekonkrétně, nebude možné jednoznačně určit, zda cílů bylo skutečně dosaženo. Základním požadavkem je tedy s ohledem na vyhodnocování efektivity, aby stanovené cíle byly měřitelné. Cíle vzdělávání lze členit z různých hledisek; pro účely zjišťování efektivity jsem se rozhodla představit členění na cíle kvalitativní a kvantitativní.

Kvalitativní cíle jsou vyjádřeny slovně, vymezením znalostí, dovedností, postupů či chování, které si mají účastníci vzdělávání osvojit. I kvalitativní cíle mohou být konkrétní, jestliže jsou cílové znalosti, dovednosti a způsoby chování popsány s přímou návazností na pracovní úkoly. Zatímco velmi obecný cíl, například „obchodní dovednosti“, by byl obtížně měřitelný, jestliže cíl přeformulujeme na „zvládnutí námitek zákazníků během obchodního jednání“, lze již například pozorováním nebo prostřednictvím modelových situací nebo případové studie dosažení plánovaného cíle ověřit (Urban, 2015, online).

Základem stanovení kvantitativně vyjádřených cílů je použití číselných ukazatelů. Může se jednat například o objem výrobků, které mají být vytvořeny za určitou časovou jednotku, o objem zakázek, které má

obchodní zástupce získat nebo o žádoucím výsledku průzkumu zákaznické spokojenosti po vzdělávacím kurzu pro pracovníky zákaznické linky. Výhodou takto stanovených cílů může být, že jsou pak snadněji ověřitelné a výsledky jsou průkaznější. Naopak nevýhodu lze spatřovat v tom, že pokud kvantitativně vyjádříme cíl, na který působí i jiné faktory, než vzdělávání, není jednoduché při ověřování naplnění cíle odstínit další působící vlivy (Urban, 2015, online).

Správně formulované cíle slouží jako podklad pro rozhodnutí o tom, co má být při vyhodnocování efektivity sledováno. Abychom však mohli porovnat vstupní a výstupní data, je nutné tato data vyjádřit číselnou formou. Právě kvantifikace dat ve vzdělávání je základním problémem, se kterým se setkávají snad všichni odborníci věnující se vyhodnocování efektivity. Výstupy vzdělávání lze jen těžko vyjádřit číselně a je obtížné zjistit jejich úroveň nebo velikost jejich změny (Koubek, 2010, s. 274). Právě v důsledku toho, jak obtížně jsou měřitelné výsledky vzdělávání, firmy často při hodnocení vzdělávání zůstávají na úrovni spokojenosti vzdělávaných, která se měří mnohem snáze, než vliv vzdělávacích aktivit na výsledky firmy. Hroník (2007, s. 176) ale upozorňuje na to, že ačkoliv je tato snaha částečně pochopitelná a vzdělavatelé jen stěží obhájí efektivitu programů, které by byly negativně vnímány samotnými účastníky, „řízení se veřejným míněním nikdy nedovedlo žádnou společnost k nadprůměrným výsledkům.“ Jestliže hodnocení spokojenosti má svůj kámen úrazu v subjektivitě, nebezpečím u ostatních, snadno kvantifikovatelných oblastí je to, že jsou jen v málo výlučném vztahu ke vzdělávací aktivitě. „Obecně platí, že v sociální realitě, čím více jsme schopni něco přesně změřit, tím to má menší výpovědní hodnotu.“

Z toho vyplývá, že dalším z klíčových faktorů úspěchu je izolovat dopady vzdělávacího programu, respektive identifikovat ty výstupy, které byly skutečně způsobeny čistě vzděláváním. Díky tomu budou získaná data přesnější a zvýšíme tak validitu použité metodiky pro zjištění efektivity. Popis nástrojů, které je možné pro izolování dopadů vzdělávacích

programů využít, jsem převzala od Phillipse (1998, s. 8), který o nich mluví v souvislosti s metodologií ROI (viz následující kapitola), nicméně lze je využít obecně při kterémkoliv z popisovaných nástrojů zjišťování efektivity vzdělávání. Celkem deset uvedených nástrojů, které spolu mnohdy úzce souvisí nebo se jedná jen o obměny téhož nástroje, jsem rozdělila do tří skupin.

První možností je využití tzv. kontrolní skupiny. Metodika spočívá v tom, že jsou vytvořeny vždy dvě obdobné skupiny pracovníků, z nichž jedna se vzdělávání účastní a druhá nikoliv. Pak snadno zjistíme, které důsledky přineslo přímo vzdělávání a které závisí na jiných faktorech (změny vnějšího prostředí, nárůst trhu apod.). Nevýhodou může být časová náročnost a požadavek, aby obě skupiny byly co možná nejpodobnější, tedy například by měly v ideálním případě sdružovat obě skupiny pracovníky se stejným vzděláním, ze stejného oboru, ty, kteří pracují na obdobných pracovních pozicích, což není vždy možné (Phillips, 1998, s. 9).

Další často využívanou metodou pro izolaci dopadu vzdělávání je určení trendů, tedy odhad očekávaného stavu, který by nastal, pokud by se vzdělávání nerealizovalo. Jestliže v tomto odhadu nalezneme body shodné s těmi, které se skutečně udály i po realizaci vzdělávací aktivity, je pravděpodobné, že nebyly způsobené přímo vzděláváním a jejich příčina tkví jinde. V případě, kdy dopady vzdělávání lze vyjádřit matematicky, lze určení trendů vyjádřit také prostřednictvím předpovědního modelu. Tento model odhadovaný stav bez realizace vzdělávání porovnává s cílovým stavem po realizaci vzdělávání a díky tomu odhadneme přínos vzdělávání nebo tréninku (Phillips, 1998, s. 9).

Jestliže již proběhlo vzdělávání a snažíme se zpětně identifikovat, které změny byly způsobeny vzděláváním, další možností je poskytnout data nasbíraná před a po vzdělávací aktivitě samotným účastníkům a případně jejich nadřízeným a požádat je o odhad toho, které dopady jsou v přímém vztahu ke vzdělávání a které nikoliv. Někdy může být vhodné obdobnou

metodikou použít i s jinou skupinou osob, než jsou účastníci a jejich nadřízení, může se jednat o experty, vrcholový management nebo i o podřízené či členy projektového týmu a další (Phillips, 1998, s. 10).

V textu této kapitoly jsem popsala obecné zásady a postupy při vyhodnocování efektivity vzdělávání, podrobněji se pak budu postupům věnovat u popisu jednotlivých metodik vyhodnocování v kapitole 1.2. Následující subkapitola se bude věnovat možnostem a mezím, které souvisí s vyhodnocováním efektivity vzdělávání v rámci firemního vzdělávání.

1.3.2 Možnosti a meze vyhodnocování efektivity vzdělávání

Na základě obecných zásad představených v předchozí subkapitole lze říci, že k oblasti vyhodnocování efektivity vzdělávání se vážou mnohé výhody, ale i nevýhody a rizika, a všechny tyto faktory je nutné zvažovat hned na samém začátku vzdělávacího procesu (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 125). S využitím obsahu předchozí subkapitoly rozvedu, jaké možnosti přináší vyhodnocování efektivity vzdělávání a naopak, jaké jsou meze a limity v této oblasti.

Obecně v poslední době odborná literatura hovoří o tom, že vzdělavatelé jsou managementem stále častěji dotazováni na efektivitu vzdělávacích programů, že je zde poptávka po vyhodnocování ze strany zákazníků apod. Bartoňková (2010, s. 185) ale upozorňuje na to, že se často setkáváme i s bariérami na straně těch, kteří jsou do procesu vyhodnocování efektivity vzdělávání zapojeni, tedy na straně zadavatelů, účastníků a v neposlední řadě i na straně lektorů. Zadavatelé se například mohou obávat, že hodnocení efektivity bude příliš časově náročné, že negativní výsledek ovlivní budoucí investice do vzdělávání, účastníci a stejně tak lektori se mohou mimo jiné cítit hodnocením ohroženi, jelikož výstupy hodnocení efektivity nemusí být vždy pozitivní. Aby pracovníci věnující se vyhodnocování efektivity vzdělávacích akcí v případě potřeby

tuto činnost obhájili a pomohli překonat bariéry, které se k oblasti vyhodnocování vážou, hledají odpověď na otázku, jaké možnosti vyplývají z hodnocení efektivity vzdělávání pro jednotlivce a pro organizace.

Snad nejviditelnější možností, kterou hodnocení efektivity přináší je, že hodnocení efektivity vzdělávání umožňuje ovlivnit podobu budoucího vzdělávání v organizaci a tím přispívá zvyšování jeho účinnosti. To se týká zejména vzdělávacích programů, které úzce souvisí s klíčovou činností firmy, a tedy se opakují. Lze například usuzovat, že v call centru realizují školení komunikace se zákazníkem několikrát do roka a výdaje na jeho realizaci jsou tak poměrně vysoké. Jestliže jsou účastníci s kurzem spokojeni, ale ani s časovým odstupem po realizaci vzdělávání se nezvyšuje sledovaná zákaznická spokojenost, bude vhodné v tu chvíli vzdělávací program zkoumat a zaměřit se na to, jak ho lze změnit, aby náklady, které na vzdělávání společnost vynakládá, přinesly požadovaný efekt.

Díky hodnocení efektivity vzdělávání je účastníkům připomínán jejich podíl na dosahování požadovaných výsledků a také to, že vzdělávání pro ně není jen benefitem nebo příležitostí, jak se mohou uvolnit z práce. Navíc samotný fakt, že je hodnocení efektivity realizováno, může být pro účastníky motivační a přispět ke zvýšení jejich výkonu. Tzv. hawthornský efekt sledovali výzkumníci již ve 30. letech 20. století a spočívá v tom, že pracovníci, kteří jsou si vědomi toho, že jsou pozorováni, mohou pod vlivem tohoto pozorování podávat lepší výkon, než je pro ně obvyklé (Průcha, Veteška, 2012, s. 114). Pokud jsou si tedy účastníci vědomi toho, jak mohou přispět k naplňování cílů organizace, jakým způsobem jim k tomu účast na vzdělávání měla pomoci a navíc vědí, že tato skutečnost je hodnocena, je pravděpodobné, že budou dosahovat lepších výsledků.

Sledování efektivity vzdělávání také přináší možnost rozhodování o tom, které činnosti nejvíce ovlivňují dosahování cílů organizace, a tedy na které

klíčové oblasti by měla firma zaměřit svou pozornost a investice. Umožňuje tak managementu rozhodovat o hlavních prioritách (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 127).

Realizace vyhodnocování efektivity vzdělávání umožňuje i lepší propojení cílů vzdělávání a podnikatelských cílů organizace, podporuje integraci vzdělávání a dalších pracovních činností, přináší možnost zlepšení vztahů mezi manažery a účastníky vzdělávání tím, že pomáhá soustředit pozornost manažerů na rozvoj pracovníků (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 126-127).

Vedle možností, které nám vyhodnocování efektivity vzdělávání přináší, jsou zde ale mnohé meze a limity v této oblasti. Jestliže práce hovoří o mezích, jsou tím myšleny takové skutečnosti, v důsledku kterých hodnocení selhává, nefunguje ideálně a tím pádem nepřináší požadované výsledky, nebo je dokonce neaplikovatelné.

Podstatnou skutečností, na kterou je podle mého názoru důležité upozornit, je časová náročnost vyhodnocování, kdy je požadavek na čas nejen účastníků a lektorů, ale i managementu, popřípadě interních a externích zákazníků. Taková časová náročnost s sebou přináší zvýšené náklady. I samotné vyhodnocování však musí být efektivní a nemělo by s sebou nést nepřiměřené požadavky na čas hodnotitele nebo neúměrné náklady. Tureckiová (2009, s. 101) popisuje efektivní měření firemního vzdělávání jako „takovou aplikaci kvantitativních a kvalitativních metod sběru a vyhodnocování dat, která povede ke snížení, nebo alespoň nenavyšování nákladů na firemní vzdělávání, za současného rozvoje jeho kvality.“ Může se tedy v praxi stát, že v některých případech je vyhodnocování efektivity vzdělávání natolik náročné, že není v důsledku realizovatelné.

Na nutnost rozhodovat o tom, zda je sledování efektivity vzdělávání v daném případě samo o sobě efektivní, upozorňuje také Folwarczná

(2010, s. 180). Podle ní lze doporučit provádět hodnocení na úrovni organizace jen v případě, že bude splněno několik zásadních kritérií:

- a) program vzdělávání a rozvoje je strategicky významný,
- b) program s sebou nese požadavek vysokých finančních investic,
- c) vrcholové vedení chce vědět, zda došlo k požadované změně a byly naplněny stanovené cíle,
- d) vzdělávací program má viditelný vliv na výsledky organizace a tento vliv lze zkoumat,
- e) vliv vzdělávacího programu na výsledky je možné izolovat od ostatních vlivů.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 126) zmiňují nebezpečí subjektivní interpretace výsledků, nebo také záměny výsledků vzdělávání s důsledky vlivů jiných procesů. Jak jsem upozornila v předchozí kapitole, při sledování objektivních ukazatelů organizačního výkonu je vyhodnocování efektivity spojeno s nebezpečím, že mnohdy sledujeme důsledky různých vlivů a není snadné odfiltrvat ostatní vlivy tak, abychom se mohli spolehnout, že výsledné přínosy jsou jednoznačně důsledkem realizovaného vzdělávání. Jestliže tedy není možné odlišit důsledky vzdělávání a dalších procesů, může být vhodnější upustit od vyhodnocování efektivity než prezentovat nespolehlivá data.

Sledování vzdělávacího efektu někdy může být zkomplikováno i tím, že v důsledku charakteru činnosti je efekt vzdělávání obtížně pozorovatelný. V souvislosti s tím upozorňuje Koubek (2010, s. 275) na to, že při vyhodnocování výsledků vzdělávání ve firemním prostředí je důležité brát ohled na charakter práce vzdělávaného. U pracovníků, kteří plní relativně jednoduché pracovní úkoly, je možné pozorovat výrazně efekt vzdělávání, zatímco u vysoce kvalifikované práce nemusí být efekt natolik patrný a může se projevat postupně.

Bezpochyby podstatným limitem, který může omezovat pracovníky věnující se vyhodnocování efektivity vzdělávání, je obtížná práce s daty, jelikož data ve vzdělávání nejsou vždy kvantifikovaná ani

kvantifikovatelná. V důsledku toho je složité taková data sledovat a shromažďovat. Přitom skutečnost, že jsou k dispozici vstupní data nebo alespoň benchmark (tj. standard či norma, se kterou lze jednotlivé veličiny srovnávat), je velmi důležitá pro hodnocení efektivity z hlediska porovnání dvou veličin, jak byla efektivita definována (Hroník, 2007, s. 192). Pokud tato vstupní data nemáme k dispozici, můžeme jen konstatovat výstupní úroveň, přičemž ale není možné zhodnotit, zda se jedná o úspěšný nebo neúspěšný výsledek a zda tedy pozorujeme efekt vzdělávání.

V kapitole věnující se možnostem a mezím vyhodnocování efektivity vzdělávání jsem nastínila, v čem spočívá užitečnost vyhodnocování efektivity, ale i to, jaké jsou obtíže, se kterými se při realizaci hodnocení efektivity pracovníci setkávají. Každý takový pracovník by jistě uvítal univerzální nástroj, kde by bylo bod po bodu popsáno, jakým způsobem má být vyhodnocení efektivity realizováno a jak přesně postupovat. Žádný takový návod podle mého názoru není v lidských silách vytvořit už jen proto, jak odlišné je prostředí jednotlivých organizací a jak rozdílné jsou svým charakterem činnosti, které pracovníci firem vykonávají. Odborníci ale přicházejí s různými pohledy na to, jak je možné k vyhodnocování efektivity přistoupit, přičemž každý z těchto přístupů má své výhody a nevýhody. V následující kapitole se budu podrobně věnovat modelům hodnocení ve vzdělávání, které nám mohou poskytnout komplexní zpětnou vazbu na realizované vzdělávací aktivity a zhodnotím jejich silné a slabé stránky.

2 Metody měření efektivity vzdělávání

Pracovníci firem zodpovědní za vzdělávání jsou managementem stále častěji dotazováni na efektivitu firemního vzdělávání. Z toho plyne v posledních letech čím dál větší nutnost pokoušet se zjišťovat kvantifikovatelné výsledky přínosu firemního vzdělávání, které by mohly být managementu prezentovány.

Další kapitoly mé práce budou věnované konkrétním modelům a metodikám, které lze při vyhodnocování efektivity vzdělávání použít. Snad nejznámější, v literatuře nejčastěji popisovaný a zároveň ve firemním prostředí také hojně využívaný model hodnocení vzdělávání, je Kirkpatrickův čtyřúrovňový model. Jeho první tři úrovně se zabývají spíše evaluací vzdělávací akce, ověřují naučené a nepřináší samy o sobě informaci o efektivitě vzdělávání v tom smyslu, v jakém jsem ji představila na začátku své práce. Čtvrtá úroveň již představuje ověřování dopadu vzdělávání na organizaci a z tohoto důvodu věřím, že i Kirkpatrickův model by měl dostat v práci věnující se efektivitě vzdělávání svůj prostor. Vedle již uvedeného důvodu také proto, že další autoři (např. Phillips) na něj navazují a bez popisu Kirkpatrickova modelu by nebylo možné jejich přístup odpovídajícím způsobem vysvětlit. Další metody, které kapitola představí, jsou pak zaměřené čistě na zjišťování efektivity a nevěnují se již evaluaci obecně. Závěrem kapitoly představím také některé kritické názory na zjišťování efektivity vzdělávání.

2.1 Kirkpatrickův čtyřúrovňový model

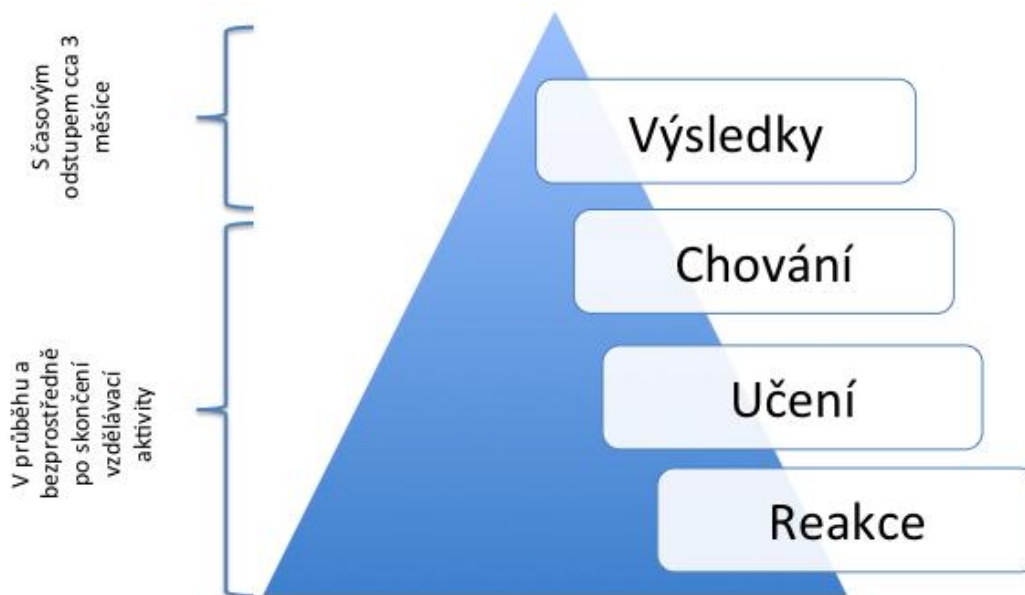
Metoda hodnocení, které bude věnována následující kapitola práce, byla prvně představena jejím autorem, Donaldem L. Kirkpatrickem v jeho dizertační práci v roce 1954. Od té doby byla jejím autorem upravována a bylo jí věnováno několik publikací. "I v současné době, přesně 60 let od jeho vzniku, tvoří Kirkpatrickův model základ mnoha odborných

evaluačních prací (např. Baskin, 2001, Phillips, 2003, Mani, 2010).“ (Tenkl, 2014, s. 26).

Přestože Kirkpatrickův model je dodnes hojně využíván jako základ teoretických prací a vedle toho je populární i v praxi, nevyhnul se kritice. Tenkl (2014, s. 26-27) ale upozorňuje, že nedostatky modelu plynou nejčastěji z neznalosti či zanedbání ze strany těch, kdo model k hodnocení využívají. Nejčastěji může jít o pochybení v časovém rozvržení činností, kdy každá časová prodleva může vést ke zkreslení závěrů evaluace. Dalším problémem je, že v praxi se v důsledku šetření zdrojů skončí často u první nebo druhé úrovně hodnocení, výsledky tak nejsou komplexní, ale jsou za komplexní vydávány a jsou tedy také zkreslené. Najdou se však také autoři, kteří tento postoj částečně obhajují. Například Folwarczná (2010, s. 177) uvádí: „Je však zřejmé, že se hodnocení na úrovni 3 a 4 nevyplatí pro všechny programy, protože je časově a administrativně velmi náročné. Je vhodné pro klíčové programy, které jsou drahé a mají pro organizaci a vrcholové vedení zásadní význam.“ Tenkl (2014, s. 28) také vyzdvihuje zásadní podmínku pro fungování Kirkpatrickova modelu, a to předchozí stanovení cílů vzdělávání. Kirkpatrickův model jako jeden z modelů orientovaných na cíl totiž nemůže poskytnout hodnotnou informaci o úspěšnosti nebo neúspěšnosti vzdělávání, jestliže nebyly stanoveny měřitelné cíle.

Základem Kirkpatrickova modelu jsou čtyři na sebe navazující úrovně hodnocení, z nichž každá úroveň je částečně ovlivněna tou předchozí. Jsou to úrovně reakcí, učení, chování a výsledků. Zatímco hodnocení v prvních dvou úrovních probíhá před, v průběhu a bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity (často jsou srovnávány vstupy a výstupy), třetí a čtvrtou úroveň je třeba provádět s časovým odstupem tak, aby se změny již projevil a mohly být pozorovány. Jednotlivé úrovně Kirkpatrickova modelu a to, kdy má být prováděno hodnocení na těchto úrovních, znázorňuje následující obrázek.

Obrázek 3: Kirkpatrickův čtyřúrovňový model hodnocení



Zdroj: Vlastní zpracování autorky dle Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 21-23

První úroveň Kirkpatrickova modelu spočívá v hodnocení reakcí toho, jak účastníci na realizovanou vzdělávací aktivitu reagují, zda spíše pozitivně, nebo negativně. Tato úroveň je klíčová pro všechny další úrovně a pro celkový přínos vzdělávání. Jestliže účastníci vnímali kurz negativně, je nanejvýš pravděpodobné, že nebudou motivováni přenášet naučené do praxe. Nelze však říci, že pozitivní vnímání vzdělávací aktivity je samo o sobě klíčem k úspěchu, je pouze jeho nezbytným předpokladem.

První úroveň je nejčastěji hodnocena s využitím dotazníku bezprostředně po skončení vzdělávací aktivity. Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 27-39) navrhuje, že dotazník by měl být sestaven z osmi až patnácti na sebe navazujících otázek, které bývají nejčastěji hodnoceny na pětiúrovňové škále. V současné době bývá někdy nahrazena škálou se sudým počtem úrovní tak, aby byl hodnotitel nucen přiklonit se spíše k negativnímu či pozitivnímu hodnocení. Klíčovým prvkem je pak prostor pro komentář a slovní vyjádření u každé otázky a také prostor pro doporučení na konci

dotazníku. Pro dosažení co nejvyšší návratnosti dotazníků hodnocení reakcí, bývají obvykle dotazníky anonymizované.

Druhá úroveň dle Kirkpatricka spočívá v hodnocení učení, tedy toho, jaké znalosti, schopnosti a dovednosti si účastníci z realizované vzdělávací aktivity odnášejí. To je nejčastěji zkoumáno vědomostním testem, který je prováděný buď jen po skončení vzdělávání, nebo ve stejném znění před začátkem i po skončení vzdělávací aktivity. Alternativou znalostním testům jsou tzv. kontrolní skupiny, metoda, která spočívá ve srovnání výsledků skupiny pracovníků, kteří vzdělávání absolvovali a skupiny těch, kteří vzdělávacím procesem neprošli. Z hlediska organizace je však tato metoda velmi náročná jak na čas účastníků, tak na hodnotitele, kteří musí zajistit srovnatelné vstupní předpoklady hodnocených, a to i například z hlediska náplně jejich práce. V případě, že má být vzděláváním nabytá určitá dovednost, používají se pro hodnocení výsledků tzv. testy výkonnosti. Ty jsou často využívány u školení měkkých dovedností, například u kurzů prezentačních dovedností (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006, s. 59-61). Zmíněné metody hodnocení učení mohou být v některých případech kombinovány, jindy se jeví jen některá z nich jako vhodná pro konkrétní situaci.

Třetí úroveň hodnotí změny v chování účastníků vzdělávací aktivity, tedy jak využijí nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje ve své každodenní pracovní činnosti. Jelikož k tomu, aby se změna projevila v pracovní činnosti, je třeba čas, doporučuje Kirkpatrick provádět hodnocení třetí úrovně s odstupem alespoň tří měsíců. Tento časový odstup a také značná náročnost hodnocení třetí úrovně mohou být příčinou toho, že tato fáze bývá často opomíjena (Tenkl, 2014, s. 35). Možnými metodami pro hodnocení na úrovni chování je stejně jako v druhé úrovni kontrolní skupina, častější jsou ale rozhovory či dotazníky, které jsou strukturované a opakovaně prováděné mezi nadřízenými, podřízenými a kolegy účastníka vzdělávání. Prostor by mělo mít i sebehodnocení účastníka,

keré je ale vždy vhodné vyhodnocovat v kontextu objektivního hodnocení ostatních dotazovaných.

Čtvrtou úroveň pak představuje hodnocení výsledků a už není zaměřena primárně na účastníka vzdělávání, ale na organizaci jako celek. Spočívá v tom, že určité jevy jsou srovnávány před a po skončení vzdělávací aktivity. Těmito jevy může být například ziskovost, výkonnost, obrát, množství stížností, kvalita výrobků či služeb, rychlost procesu výroby, zmetkovost ve výrobě a další (Kucharčíková a Vodák, 2011, s. 125). Již podle popisu sledovaných proměnných je patrné, že na čtvrté úrovni Kirkpatrickova modelu hodnotíme právě již efektivitu realizované vzdělávací aktivity, srovnáváme, jak určité jevy vypadaly před začátkem vzdělávání a jak se změnilo po jeho skončení.

Aby hodnocení dopadu vzdělávání na fungování organizace mohlo být skutečně po skončení aktivity vyhodnoceno, je nezbytně nutné zvažovat už při stanovování cílů, které veličiny budeme chtít sledovat. Jak jsem upozornila již v první kapitole, ke všem sledovaným veličinám totiž bezpodmínečně nutně musíme zajistit vstupní data před začátkem vzdělávání, abychom tak získali hodnoty, které lze porovnávat. Jako metoda hodnocení na čtvrté úrovni se nejčastěji uplatňuje rozhovor se zástupci organizace, pozorování a následné srovnání jevů. Je třeba mít na paměti, že každé prostředí a každá pracovní pozice jsou specifické, v některých profesích jsou změny pozorovatelné rychleji a snáze (například ve výrobě), v jiných je změna pomalejší, postupná a hůře pozorovatelná (například řídicí funkce).

Kritika Kirkpatrickova modelu vedle již zmíněného nevyužívání všech jeho úrovní a tedy nedostatečné komplexnosti výstupů často spočívá také v tom, že u něj chybí napojení na firemní strategii. Proto se někdy vedle Kirkpatrickova modelu ve firmách využívá modifikace Balanced Scorecard modelu, který je upraven pro potřeby vzdělávání. Jiní autoři na tento nedostatek reagují jeho doplněním modelu o pátou úroveň. Z české

literatury lze pro příklad uvést, že Hroník (2007, s. 178) přidává ke Kirkpatrickovu modelu úroveň postojů, Vodák a Kucharčíková (2007, s. 142) ho obohatili o vyhodnocování změn v kultuře podniku.

2.2 Metoda ROI

Název metody ROI je zkratkou anglických výrazů Return On Investments, tedy v překladu návratnost investic. Jedná se o metodu, která slouží původně k posuzování investic do hmotných produktů, jako jsou například budovy, stroje a další a pro svou jednoduchost je využívána v mnoha oborech. Ve vzdělávání je tato jednoduchost relevantní. Samotný výpočet ROI je opravdu nepříliš složitý, váže se k němu ale mnoho dalších nezbytných kroků, které jsou podstatně náročnější. Pro výpočet ROI je klíčové srovnání jevů před a po vzdělávání, tedy výstup hodnocení čtvrté úrovně podle Kirkpatrickova modelu.

Prvním krokem pro určení ROI je tedy sběr dat, následuje krok druhý, který spočívá v izolování dopadů vzdělávání, kdy je důležité pokusit se identifikovat opravdu jen ty přínosy, které byly způsobeny přímo vzděláváním. Následně tyto jevy musí být kvantifikovány, tedy vyjádřeny ve finančních termínech, případně mají být identifikovány ty přínosy, které finančně vyjádřit nelze a nebudou proto do výpočtu zahrnuty. Teprve poté je možné přistoupit k samotnému výpočtu. Zejména finanční vyjádření přínosů a identifikace těch přínosů, které nebyly přímo způsobené vzděláváním, bývá složité a časově náročné.

Samotná metoda ROI je reprezentována jednoduchým vzorcem:

$$\text{ROI} = \frac{\text{celkové přínosy} - \text{náklady vzdělávání}}{\text{náklady vzdělávání}} \times 100$$

(Phillips, 1998, s. 9)

Výsledkem takového výpočtu je hodnota v procentech a zjednodušeně lze říci, že vzdělávání bylo efektivní, jestliže výsledná hodnota je více než 100%, tedy jestliže čisté přínosy jsou vyšší než náklady vzdělávání.

Jack J. Phillips integroval v 70. letech metodu ROI do Kirkpatrickova modelu hodnocení, čímž vytvořil tzv. Rozšířený Kirkpatrick/Phillipsův model. Sám Phillips (2005, s. 91) vidí jako největší výhodu tohoto přístupu srozumitelnost výsledků analýzy všem manažerům. Zároveň ale uvádí, že nevýhodou je poměrně vysoká finanční náročnost jejího provedení, kdy náklady na určení ROI obvykle představují cca 3-5% z celkových nákladů vynaložených na vzdělávací aktivitu (tamtéž, s. 92).

2.3 Doba návratnosti

Doba návratnosti, stejně jako metoda ROI, představuje obecnou metodu posuzování investic, která může být využita mimo jiné i v oblasti vzdělávání. Pomocí této techniky můžeme určit, za jak dlouhou dobu se přínosy vzdělávací aktivity vyrovnají investovaným nákladům. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 173). Čím je tato doba návratnosti kratší, tím lze říci, že je investice výhodnější. Výpočet lze provést na základě vzorce:

$$DN = \frac{\text{náklady vzdělávání}}{\text{očekávané roční cash flow}}$$

(Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 173)

Vzhledem k tomu, že přínosy vzdělávání se v letech mění, ale investice je jednorázová, lze tuto metodu modifikovat na tzv. metodu čisté současné hodnoty investic. Její výpočet je ale už obtížnější a využívá se proto zejména u jednorázových či krátkodobých vzdělávacích aktivit.

Vodák a Kucharčíková (tamtéž, s. 175-176) uvádí jako samostatnou metodiku pro vyhodnocení efektivity vzdělávání tzv. metodu sedmi kroků, kterou jsem se však pro účely práce rozhodla uvést jako součást výpočtu doby návratnosti, jelikož právě doba návratnosti je jejím

výsledkem. Metoda 7 kroků by měla sloužit ke snadnějšímu převodu přínosů učení do finančního vyjádření. Kroky metody jsou následující:

1. Určení konkrétní výkonnostní mezery (tato mezeře musí být kvantifikovaná, například jedna chyba, jedna stížnost a podobně).
2. Přiřazení finanční hodnoty každé jedné mezeře výkonnosti.
3. Výpočet mezery výkonnosti před realizací vzdělávací aktivity.
4. Výpočet změny ve výkonnosti po realizování vzdělávací aktivity.
5. Výpočet změny ve výkonnosti za určité období, například půlroční, roční.
6. Vyčíslení roční hodnoty efektu změny výkonnosti za jednotku.
7. Zjištění návratnosti investic v rocích.

Jednoznačnou nevýhodou metody sedmi kroků je její použitelnost zejména při vzdělávání pracovníků, kteří vykonávají jednodušší, opakující se činnost. Například lze poměrně snadno vyčíslit, jaká bude návratnost investic do vzdělávání pracovníků výroby, jestliže po absolvování vzdělávacího kurzu se sníží zmetkovitost ve výrobě. Obtížnější už by bylo určit tuto návratnost například u školení měkkých dovedností, které povede ke snížení počtu stížností na služby zákaznické linky (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 175-176).

2.4 Metoda LEM

Metoda LEM představuje jednu z tzv. kombinovaných metod zjišťování efektivity, tedy nespočívá čistě ve finančním vyjádření, ale má zohledňovat i finančně nevyjádřitelné přínosy vzdělávání a ocenit jejich hodnotu, což je vnímáno jejím autorem, D. Spitzerem, jako jeden z klíčových předpokladů při prokazování vlivu vzdělávání a rozvoje na obchodní výsledky (Spitzer, 2005, s. 69). Spitzerův model LEM (learning effectiveness measurement) není jen teoretickým modelem (což bylo terčem kritiky u jiných autorů, například u Kirkpatricka, viz kapitola 3.1), ale jedná se o nástroj reálně využívaný ve společnosti IBM. Na rozdíl od obecného přesvědčení, že model efektivity vzdělávání má sledovat rozdíl mezi náklady a přínosy (viz. charakteristika efektivity vzdělávání v první

kapitole této práce) a tento rozdíl změřit, LEM by měl spíše pomáhat zvyšovat efektivitu a přínos vzdělávání pro společnost. Proto je rozdělený do pěti fází, které do jisté míry korespondují s fázemi systematického cyklu vzdělávání, a první z nich se váže již k analýze vzdělávacích potřeb. Důvodem je, že v čím dřívější fázi k měření přistoupíme, tím více můžeme efektivitu vzdělávání pozitivně ovlivnit (Spitzer, tamtéž, s. 59).

Obrázek 4: Vliv měření



Zdroj: Upraveno dle Spitzer, 2006, s. 60

Nejdůležitějším předpokladem úspěchu je podle Spitzera prediktivní měření. V rámci prediktivního měření by mělo být stanoveno, čeho chceme dosáhnout, jaké změny v organizaci mají nastat, a podle toho má být teprve naplánovaný obsah vzdělávání. Lze říci, že pokud bychom se drželi fází vzdělávání, jak byly uvedeny v kapitole 2, prediktivní měření se vztahuje k analýze vzdělávacích potřeb. Aby byla tato analýza provedena co nejvíce v souladu s žádoucími obchodními výsledky, navrhuje Spitzer použití tzv. kauzálního řetězce, kdy postupujeme od stanovení znalostí a dovedností, přes chování, dále indikátory individuálního / týmového výkonu, indikátory organizačního výkonu až k obchodním výsledkům. Měli bychom tak zmapovat hierarchii jednotlivých ukazatelů, které jasně spojují vzdělávání a obchodní výsledky. To ale neznamená, že všechny tyto ukazatele musíme nutně měřit, lze předpokládat, že některé označíme za nekvantifikovatelné a nebudeme se pokoušet zjišťovat velikost jejich změny. Jedním z kritérií pro výběr těch ukazatelů, které budeme měřit, by měla být i dostupnost

dat a složitost jejich měření. Jestliže by byla zvolená data obtížně získatelná, mohly by se tak náklady na vyhodnocení efektivity neúměrně zvyšovat. (Spitzer, 2005, s. 64)

Formativní měření spočívá v revizi vzdělávacího plánu tak, abychom ověřili, že vzdělávací plán je v souladu se všemi výstupy prediktivního měření a že tedy vzdělávání může být co nejvíce efektivní (Spitzer, 2005, s. 59).

Výchozí měření je možné realizovat kdykoliv před zahájením vzdělávání a je zásadně důležité, protože bez výchozích dat nemůžeme srovnávat stav před a po. Spitzer (2005, s. 64) upozorňuje na to, že někdy se může ukázat sběr výchozích dat jako náročnější a pak existuje tendence od něj upustit, v tom případě ale můžeme rovnou rezignovat na celé vyhodnocení efektivity.

Měření během vzdělávacího procesu by mělo být prováděno v průběhu celého vzdělávacího procesu. I když byla pečlivě provedena prediktivní a formativní analýza, stále ještě není zaručeno, že v praxi budou všechny stanovené předpoklady fungovat. Data, která získáme v průběhu procesu, nám případně umožní použít korektivní mechanismy, rozšířit vzdělávací plán nebo ve výjimečných případech případně i přerušit vzdělávání, jestliže už v jeho průběhu je jasné, že nepřináší očekávané výsledky (Spitzer, 2005, s. 65).

Za poslední fázi LEM modelu Spitzer (2006, s. 65) označuje zpětné měření, kdy jsou sbíraná data, na jejichž základě je možné posoudit přínosy vzdělávání a případně i výpočet ROI. Je ale třeba mít na paměti, že zpětné měření není to nejdůležitější z celého cyklu a nedoporučuje se omezit pouze na něj, protože ve chvíli, kdy ho provádíme, již není možné zasáhnout v případě, že by vzdělávání nešlo podle plánu.

Jak jsem uvedla již na začátku, největší výhodu LEM lze spatřovat v tom, že nám umožňuje zlepšit efektivitu vzdělávání v průběhu procesu a ne ji

pouze zpětně ohodnotit. Můžeme ji relativně snadno zkombinovat s jinými již představenými přístupy, jako je ROI nebo doba návratnosti.

Představila jsem celkem čtyři přístupy k hodnocení efektivity vzdělávacích programů a tento výčet samozřejmě není kompletní, našli bychom jistě větší množství metod, které je možné použít. Výběr těchto čtyř uvedených metod se řídil mým subjektivním pohledem. Vzala jsem v úvahu jejich výskyt v odborné literatuře a zvažovala jsem také to, nakolik jsou metody podle mého názoru srozumitelně představeny a tedy nakolik je podle tohoto popisu možné metody v praxi opravdu využít. V některých publikacích se lze setkat s dalšími přístupy k hodnocení efektivity, nicméně jejich popis je vágní, a proto není ani možné zhodnotit jejich výhody, nevýhody a způsoby použití. Například Hroník (2001, s. 190-191) navrhuje hodnotit návratnost investic do vzdělávání na základě nárůstu variabilních složek mzdy a míry fluktuace. „Tyto dvě proměnné je třeba hodnotit ve vzájemném vztahu a ve srovnání u různých skupin pracovníků (regionálně, divizionálně, profesně) a u různých typů kurzů (soft skills, hard skills apod.).“ (Hroník, 2001, s. 191).

Podobné přístupy, ač mohou vypadat zajímavě, jsem do své práce nemohla zahrnout z důvodu nedostatečného objasnění konceptů jejich autory. Věřím, že čtyři uvedené přístupy jsou z hlediska výpovědní hodnoty i způsobu použití ty nejlepší, jež lze ve firemním prostředí uplatnit, ale jistě nejsou bezchybné. V následující kapitole se proto budu věnovat kritice hodnocení efektivity ve vzdělávání a klíčovým problémům, se kterými se pracovníci pokoušející se hodnotit efektivitu vzdělávání mohou setkávat.

2.5 Kritika metodik hodnocení efektivity

Na začátku kapitoly věnované efektivitě vzdělávání jsem uvedla, že hlavním kamenem úrazu při zjišťování efektivity vzdělávání je nesnadná kvantifikace veličin. Například použití uvedené metodiky ROI, která

velmi dobře a poměrně jednoduše funguje například ve firemním účetnictví, je ve vzdělávání výrazně obtížnější. Lze ji použít při vzdělávání a rozvoji pracovníků vykonávajících jednodušší činnosti, například ve výrobě, u komplexnějších pozic ale již nestačí. V průběhu let se různí autoři pokoušeli představit metodologii, pomocí které by bylo možné vyčíslit přínosy a tedy i efektivitu vzdělávání, ale žádný takový univerzální nástroj zatím k dispozici není. Problém podle některých odborníků může být v tom, že není žádoucí a nedává smysl pokoušet se efektivitu vzdělávání kvantifikovat.

Freifeld (2016, online) uvádí, že „základním mýtem v oblasti efektivity vzdělávání je to, že specialisté vzdělávání musí prokazovat výsledky vzdělávacích programů prostřednictvím financí.“ Autorka tvrdí, že je důležité ve vzdělávání rozlišovat mezi efektivitou a vyčíslitelností. Z toho by vyplývalo, že metodika ROI je ve vzdělávání chybně využívána, jelikož funguje na principech financí a účetnictví, nezohledňuje měkké faktory a tedy i pokud ji na vzdělávání aplikujeme, nezískáme relevantní výsledky. Je tedy otázkou, zda i při prokazování efektivity vzdělávání je vůbec nutné snažit se výsledky kvantifikovat. Freifeld (2016, online) dále tvrdí, že management, který se o efektivitu vzdělávání většinou zajímá a kterému máme efektivitu dokazovat, je zvyklý striktně rozlišovat mezi investicemi a výdaji. Přestože obvykle mluvíme o investicích do vzdělávání, podle autorky článku je vzdělávání jednoznačně výdajem. Jestliže vycházíme z účetních předpisů, je investicí v pravém slova smyslu pouze takový výdaj, který hmatatelně přispívá k dlouhodobému růstu. V případě vzdělávání jsou výsledky nehmatatelné a jejich dlouhodobý přínos je jen obtížně prokazatelný. Tuto teorii podporuje skutečnost, že náklady na vzdělávání nejsou zahrnovány mezi investice při ohodnocování firem.

Freifeld (2016, online) proto navrhuje upustit od používání ekonomických ukazatelů, jako je například ROI, a místo toho se pokusit představit efektivitu vzdělávání pomocí případové studie, která propojí obchodní

výsledky firmy a vzdělávání a přesvědčí tak management o přínosu vzdělávání stejně dobře i bez použití čísel. Jako v jiných oblastech i zde platí, že každý extrém je špatný a nejvhodnější je kombinace používaných metod. Podle O’Cathaina (in Cowman, 2012, online) se kombinované metody výzkumu, které používají v jedné studii kvantitativní i kvalitativní metody, stávají stále více populární, protože umožňují komplexnější uchopení výzkumných otázek.

Kritice klasických metodik hodnocení efektivity vzdělávání se ve své práci věnuje i Spitzer. Z jeho komentářů jsem vybrala dva problémy, které zmiňuje, a to retrospektivní pohled při hodnocení efektivity vzdělávání a nedostatečné propojení cílů vzdělávání s obchodními výsledky společnosti. Obvyklá snaha hodnotit vzdělávání zpětně vyplývá z cíle tohoto hodnocení - abychom obhájili náklady, které byly na realizaci vzdělávací akce použity. Troufám si říci, že vzhledem k tomu, že efekt vzdělávání většinou hodnotí ten, kdo se podílel na jeho realizaci, bude vynakládat veškerou snahu, aby byl výsledek pozitivní. To je zcela pochopitelné, ovšem s ohledem na co nejlepší vliv na výsledky společnosti by cílem mělo být spíše vyhodnocovat efektivitu vzdělávání v průběhu celého vzdělávacího procesu a tím ji kontinuálně zvyšovat (Spitzer, 2006, s. 57).

Spitzer také upozorňuje, že problémem, se kterým se při vyhodnocování efektivity vzdělávání můžeme někdy v praxi setkat, je nízká provázanost cílů vzdělávání s obchodními cíli společnosti. Důvodem této nízké provázanosti je skutečnost, že odborníci na vzdělávání jsou většinou odtrženi od reality byznysu a naopak manažeři nemají prostor věnovat se tématu vzdělávání, protože se starají předně o byznys (Spitzer, 2006, s. 58).

2.6 Shrnutí teoretické části

V první kapitole práce jsem nejdříve terminologicky ukotvila základní pojmy, které se vážou k tématu vyhodnocování efektivity vzdělávání.

Důvodem pro toto ukotvení byla zejména častá terminologická nejednotnost užívaných pojmů. Vzhledem k tomu, že práce se zaměřuje na vyhodnocování efektivity firemního vzdělávání, uvedla jsem krátce také širší souvislost se vzděláváním v organizaci a zejména to, kde má hodnocení efektivity místo v cyklu systematického vzdělávání. Osvětlení těchto souvislostí má zásadní význam pro empirickou část práce, kde díky tomu bude možné popsat strukturu vzdělávání ve zkoumané organizaci bez průběžného doplňování kontextu. Kapitola se dále věnovala obecným zásadám při vyhodnocování efektivity a možnostem a mezím, se kterými se setkávají pracovníci věnující se vyhodnocování efektivity vzdělávání. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na konkrétní modely vyhodnocování efektivity vzdělávání. Tyto modely nebudou sloužit v empirické části jako návody, podle kterých by mělo vyhodnocování efektivity v organizaci postupovat, ale zejména mají poskytnout inspiraci pro to, jak lze k vyhodnocování efektivity vzdělávání přistoupit. Za tímto účelem jsem popsala Kirkpatrickův čtyřúrovňový model, metodu ROI, dobu návratnosti a metodu LEM. Vzhledem k tomu, že žádný z těchto modelů není ideální a všechny mají své výhody a nevýhody, uvedla jsem závěrem druhé kapitoly i kritický pohled, který se váže k vyhodnocování efektivity vzdělávání.

3 Zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY

Empirická část diplomové práce bude zaměřena na téma zjišťování efektivity vzdělávání v konkrétní organizaci. Vzhledem k tomu, že zkoumaná organizace si nepřeje být pro účely této práce jmenována, bude pro ni v textu užíváno obecné označení „organizace XY“. Tato organizace ve své nejnovější výroční zprávě vyzdvihuje v rámci personální strategie významnou úlohu vzdělávání zaměstnanců: „Investujeme do rozvojových a vzdělávacích programů, díky kterým mohou naši zaměstnanci převzít nové odpovědnosti a profesně růst.“ (Výroční zpráva 2015, s. 5). Podle mého názoru je pro úspěch této strategie důležité zjišťovat, nakolik efektivně byly náklady na vzdělávání vynaložené. V následující části své práce nejdříve stručně představím organizaci XY a stanovím cíle, výzkumné otázky a metodiku zpracování empirické části práce. Následně se budu věnovat tématu efektivity vzdělávání ve společnosti. Pro pochopení souvislostí nejprve s využitím cyklu systematického vzdělávání, který byl představený v kapitole 1.2, popíšu, jak probíhá vzdělávání zaměstnanců v organizaci XY. Poté se budu věnovat popisu metodiky zjišťování efektivity vzdělávání v dané organizaci. Na základě teoretických poznatků z první části práce a s ohledem na charakter vzdělávání v organizaci XY stanovím, jaké jsou klíčové faktory úspěchu zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. S využitím popisu těchto klíčových faktorů uvedu doporučení pro organizaci XY v oblasti zjišťování efektivity vzdělávání.

3.1 Základní charakteristika společnosti

Společnost XY se věnuje výrobě a prodeji elektrotechnických výrobků a s nimi spojených služeb. Je dlouholetým stabilním hráčem na českém trhu, který oslavil v minulém roce výročí 125 let fungování v České republice. Strukturu společnosti tvoří devět divizí, finanční úsek

a centrální oddělení. Vedle toho zde funguje devět odštěpných závodů, které se zaměřují především na výrobní činnost v různých oblastech.

Průměrný počet zaměstnanců v roce 2015 byl 6773 osob (Výroční zpráva organizace XY, s. 27). Dva další velké odštěpné závody fungují jako samostatné celky a proto nejsou zahrnuty ve výroční zprávě společnosti. Je ale třeba brát v úvahu, že v rámci těchto dvou závodů zaměstnávala organizace XY v roce 2015 dalších cca 3000 osob. Vzhledem k počtu zaměstnanců i k rozdílné firemní kultuře tvoří výše zmíněné divize, centrální oddělení a finanční úsek tzv. regionální organizaci společnosti, odštěpné závody pak fungují do jisté míry samostatně a mají vlastní vedení.

Ve své práci se zaměřím na zjišťování efektivity vzdělávání v regionální společnosti organizace XY, protože postihnout celou organizaci a specifika jednotlivých jejích částí by byl, vzhledem k rozsahu práce, nesplnitelný cíl. Zaměstnanci regionální organizace jsou výhradně technickohospodářští pracovníci. Téměř polovinu z těchto pracovníků regionální organizace tvoří pracovníci centra sdílených služeb, kteří vykonávají zejména jednodušší, opakující se činnosti v oblasti financí, nákupu a personálních služeb. Centrum sdílených služeb je výhradně interní, pracovníci tedy poskytují služby ostatním společnostem skupiny v rámci Evropy a přilehlých regionů. Vedle centra sdílených služeb tvoří regionální organizaci pět divizí, jejich pracovníci jsou často vývojáři, obchodníci nebo servisní technici, a dále ji tvoří centrální oddělení jako jsou finance, IT, daňové oddělení, nákupní oddělení, HR, marketing a další. Obecně lze tedy říci, že z hlediska vzdělávání tito pracovníci nejčastěji absolvují kurzy měkkých dovedností, počítačová školení a některé odborné kurzy, jejichž charakter závisí na konkrétním předmětu činnosti jejich divize.

3.2 Cíle, výzkumné otázky a metodika empirické části

Cílem empirické části práce je na základě poznatků teoretické části práce stanovit, jaké jsou klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity a z nich vyvodit podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Tento hlavní cíl lze ještě rozepsat na dílčí cíle empirické části práce. Prvním dílčím cílem je popsat proces vzdělávání pracovníků a způsob zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Druhým dílčím cílem je na základě poznatků uvedených v teoretické části práce a popisu systému vzdělávání v dané organizaci vyhodnotit, jaké jsou klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity v této organizaci. Třetím dílčím cílem je z těchto klíčových faktorů úspěchu vyvodit, s ohledem na charakter vzdělávacích akcí, podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY.

Hlavní cíl práce bude naplněn zodpovězením výzkumné otázky „Jaké jsou podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY?“. Dílčí cíle lze popsat těmito výzkumnými otázkami:

Jak probíhá vzdělávání pracovníků v dané organizaci?

Jakým způsobem je nyní v popisované organizaci zjišťována efektivita vzdělávacích akcí?

Jaké jsou klíčové faktory úspěšného zjišťování efektivity vzdělávání v popisované organizaci?

Jaká opatření lze v těchto klíčových oblastech navrhnout pro zlepšení zjišťování efektivity vzdělávání v popisované organizaci?

V empirické části práce nejprve popíšu systém vzdělávání ve společnosti a aktuální systém zjišťování efektivity tohoto vzdělávání. Použitou metodikou zde budou zejména rozhovory se zástupci organizace (pracovníky oddělení vzdělávání a rozvoje) a studium interních

dokumentů (směrnic a informací pro zaměstnance na firemním intranetu) a v neposlední řadě vlastní pozorování. Na základě tohoto popisu a také s využitím teoretických poznatků uvedených v teoretické části práce budou metodou abstrakce určeny klíčové faktory úspěchu při vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizacích. Následně metodou komparace určených klíčových faktorů a aktuálního stavu uvedu návrhy pro zlepšení zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Vzhledem k tomu, že autorka práce působí v organizaci jako HR Specialista, bude využitou metodou i vlastní zúčastněné pozorování autorky, které může pomoci k dokreslení reálné situace v organizaci XY.

3.3 Struktura vzdělávání ve společnosti

Základní proces vzdělávání v organizaci XY definuje interní směrnice. Při popisu toho, jak vzdělávání zaměstnanců v organizaci probíhá, jsem navíc čerpala z rozhovorů s manažerkou vzdělávání i z vlastního pozorování. Směrnice o vzdělávání stanoví, že plánování rozvoje zaměstnanců a rozvojových aktivit probíhá v rámci tzv. procesu Performance Management Process (PMP), tedy v rámci procesu řízení a hodnocení výkonu. Tento proces probíhá na roční bázi a respektuje obchodní rok, který ve společnosti trvá od 1. října do 31. září každého kalendářního roku. PMP proces je komplexním nástrojem, který se netýká jen vzdělávání a rozvoje a proto dříve, než se dostanu k samotnému popisu vzdělávání pracovníků v regionální společnosti organizaci XY, proces v krátkosti obecně představím.

V rámci PMP procesu jsou zaměstnancům nastavovány cíle, kterých mají v rámci daného obchodního roku ve své pozici dosáhnout. Cíle jsou obvykle nastavovány na jeden rok, výjimkou mohou být některé specifické divize, kde je třeba s ohledem na charakter činnosti stanovovat cíle krátkodobější, a proto vedle ročních cílů probíhá stanovování cílů i na kvartální bázi. Cíle jsou na konci obchodního roku vyhodnoceny, nejprve

svůj pohled na jejich dosažení okomentují sami zaměstnanci a následně jejich manažeři vyhodnotí na základě speciální metodiky procento splnění stanovených cílů. Metodika zohledňuje nejen to, zda bylo plánovaných cílů dosaženo, ale také to, jakým způsobem jich zaměstnanci dosáhli. Toto vyhodnocení cílů je pak jedním z podkladů pro výpočet ročního bonusu zaměstnance. K vyhodnocení cílů se váže tzv. hodnotící pohovor manažera a zaměstnance, kde by měla být zhodnocena práce zaměstnance v uplynulém období a jeho součástí je i rozvojový rozhovor, v rámci kterého manažer a zaměstnanec plánují rozvoj zaměstnance (Organizace XY, online). Výstupy hodnotícího rozhovoru jsou následně využity při plánování rozvoje v tzv. rozvojovém rozhovoru. Ten je v praxi velmi často realizován jako součást hodnotícího rozhovoru a není od něj striktně odlišován, nicméně rozvojový rozhovor může probíhat i s časovým a místním odstupem. „V rámci tohoto rozhovoru probere (manažer) se zaměstnanci jejich zájem o další kariérní růst a možnosti rozvoje. Zároveň společně zhodnotí přínos aktivit absolvovaných v průběhu uplynulého obchodního roku.“ (Organizace XY, 2015). Vzhledem k tomu, že někdy se hodnotící a rozvojový rozhovor překrývají a jindy probíhají s odstupem, nebudu při popisu jednotlivých fází vzdělávání a rozvoje určovat, do kterého rozhovoru tato fáze patří, protože to je čistě na zvážení a preferenci každého manažera.

V následující kapitole podrobně popíšu, jak probíhá plánování rozvoje zaměstnanců a jeho realizace. Bude popsán kompletní proces vzdělávání pracovníků organizace XY a struktura kapitoly bude respektovat proces firemního vzdělávání tak, jak byl představený v teoretické části práce (kapitola 1.2).

3.3.1 Identifikace potřeby vzdělávání

V teoretické části práce jsem uvedla, že identifikace potřeby vzdělávání spočívá nejčastěji v rozdílu mezi tím, jaká je aktuální výkonnost zaměstnance a jaká je požadovaná výkonnost, která je třeba pro ideální

výkon dané pracovní pozice. Identifikace vzdělávacích potřeb v organizaci XY spočívá primárně v rukou zaměstnance samotného a jeho manažera, kteří tuto aktuální výkonnost zaměstnance a požadovanou výkonnost v rámci pracovní pozice hodnotí v každoročním hodnotícím rozhovoru, případně v rozvojovém rozhovoru (jak jsem uvedla výše, není mnohdy možné jednoznačně rozlišit).

Podkladem pro ujasnění požadované kvalifikace zaměstnance nebo požadovaného výkonu jsou nejčastěji popisy pracovních míst, které jsou tvořeny pro každou typovou pozici. Aktuální výkonnost pracovníků je manažerem hodnocena nejčastěji na základě pozorování zaměstnance při práci, rozvoru se zaměstnancem, na základě rozhovorů s jeho zákazníky (interními nebo externími) nebo na základě hodnocení jeho podřízených a podobně. Manažeři mají k dispozici různé nástroje, které jim pomohou identifikovat aktuální výkonnost pracovníků a při jejichž realizaci poskytuje podporu oddělení vzdělávání. Takovými nástroji jsou například 360° zpětná vazba, development centrum, strukturovaná zpětná vazba hodnotící výkon manažera jeho týmem a další.

Na základě identifikace vzdělávacích potřeb jsou stanoveny klíčové rozvojové oblasti zaměstnance. Ty by měly vždy zohledňovat mimo jiné i kariérní směřování zaměstnance a jsou zaznamenány do tzv. Individuálního rozvojového plánu, Výstupem identifikace vzdělávacích potřeb je tedy zaznamenaná informace o tom, jaké jsou oblasti rozvoje znalostí, dovedností a zkušeností, které zaměstnanci pomohou v plnění nároků aktuální pracovní pozice a v rozvoji kariéry.

3.3.2 Plánování vzdělávání

Na základě identifikovaných oblastí rozvoje jsou dále v rozvojovém plánu specifikovány konkrétní rozvojové aktivity, které má zaměstnanec v průběhu následujícího roku absolvovat. Z rozhovoru s manažerkou vzdělávání společnosti vyplynulo, že strategie rozvoje zaměstnanců je

inspirována konceptem 70:20:10³. Ta je založena na předpokladu, podloženém mnoha výzkumy, že kombinace praktického učení, sdílení zkušeností a klasických kurzů je mnohem efektivnější, než jednostranná strategie zahrnující jen absolvování kurzů. 70 % vzdělávání zaměstnanců by tak v ideálním případě mělo být založeno na praktickém učení.

Nástroji, které na intranetových stránkách organizace oddělení vzdělávání navrhuje použít, je například prezentování, krátkodobá delegace, spolupráce na projektech, zpětná vazba, výměna zodpovědností a rolí, vedení porad, účast na konferencích a veletrzích a další. Tento rozvoj probíhá během výkonu práce zaměstnance. V rámci konceptu by 20 % toho, co se zaměstnanci naučí, měli získat prostřednictvím sdílení zkušeností. Do této kategorie spadá stínování, mentoring, koučování, přednášení, pořádání workshopů nebo návštěvy u zákazníků. Zbylých 10 % rozvoje zaměstnanců je pak tvořeno jejich účastí na rozvojových kurzech a školeních.

Vedle popisu jednotlivých vzdělávacích a rozvojových aktivit by měl plán obsahovat i datum splnění a informaci o tom, kdo nese zodpovědnost za splnění aktivity. Obvykle to bývá sám zaměstnanec, nicméně v některých případech je splnění aktivit závislé i na dalších osobách, typicky je například třeba podpora ze strany manažera. V rozvojovém plánu by v popisu jednotlivých aktivit mělo být také uvedeno, zda se jedná o aktivitu on-the-job nebo off-the-job. Důvodem je snaha, aby se zaměstnanci a manažeři zamysleli při stanovování aktivit i nad dalšími možnostmi rozvoje a postupovali v souladu s konceptem 70:20:10. Není

³ Nad autorstvím tohoto konceptu, který byl představený v devadesátých letech dvacátého století, nepanuje obecná shoda. „Nejčastěji jsou v jeho souvislosti uváděny dva pravděpodobné zdroje. Jedním jsou výstupy manažerského průzkumu Centra kreativního leadershipu (Center for Creative Leadership), druhým pak statistiky americké kanceláře pro pracovněprávní statistiky (US Bureau of Labor Statistics).“ (Pedretti, 2015, online).

žádoucí, aby v rámci těchto aktivit figurovala pouze klasická školení (Organizace XY, online).

Co se týče plánování vzdělávacích kurzů, v posledních dvou letech přistoupila společnost ke změně a nenabízí již svým zaměstnancům katalog kurzů, které je možné absolvovat, jako tomu bylo v minulosti. Důvodem je přesvědčení, že jakákoliv nabídka, ať je jakkoliv komplexní, omezuje možnosti, kterých je v oblasti vzdělávání nepřeberné množství. Dalším důvodem je také obava z toho, že poskytnutí nabídky kurzů může vést k výběru kurzů podle toho, co se zaměstnancům líbí a k opomíjení reálných potřeb v rámci pracovního místa. Proces je tedy nastavený opačným způsobem, zaměstnanec ve spolupráci s manažerem do rozvojového plánu co nejpřesněji popíše, jaký je cíl, co by měl kurz přinést a jakou dovedností nebo znalostní mezeru by měl pokrýt. Na základě tohoto popisu jim pak pracovníci oddělení vzdělávání navrhnou kurz, nebo případně doporučí jinou aktivitu, která jim může pomoci co nejlépe splnit zamýšlený cíl.

3.3.3 Realizace vzdělávání

Před samotnou realizací vzdělávacích aktivit je ještě třeba vyřešit otázku nákladů na vzdělávání. Nejsou to jen kurzy, ke kterým se vážou přímé finanční náklady, ale také další rozvojové aktivity jako mentoring, účast na konferencích a další. Úkolem oddělení vzdělávání je pro každou divizi a oddělení připravit přehled plánovaných aktivit a kalkulaci nákladů, které v případě přesažení rozpočtu mohou být zredukovány.

Po finálním schválení nákladů a aktivit oddělení vzdělávání přistupuje k realizační fázi. Podle toho, kolik účastníků se na daný kurz přihlásilo, jsou kurzy organizované jako firemní, uzavřené, kdy se celý kurz naplní zaměstnanci společnosti a lektor je proškolen v prostorách firmy nebo v pronajatých konferenčních prostorách mimo sídlo společnosti anebo se jednotliví zájemci přihlásí na kurzy pro veřejnost. Ačkoliv by se mohlo

zdát, že výhodnější variantou bude vždy realizace uzavřených firemních kurzů, z rozhovoru s manažerkou vzdělávání vyplynulo, že ne vždy tomu tak je.

Co se týče otázky nákladů, bývají náklady firemního uzavřeného kurzu v přepočtu na jednoho účastníka obvykle srovnatelné s náklady otevřeného kurzu. Jednoznačnou výhodou uzavřeného firemního kurzu je to, že lektor může obsah přizpůsobit požadavkům ze společnosti i kultuře společnosti. Na druhou stranu přínosem otevřených kurzů často bývá fakt, že účastníci mohou sdílet své zkušenosti s lidmi z jiných firem a podívat se tak na problematiku z jiného úhlu pohledu. Zásadní bývá také otázka termínů a lokalit. Jestliže v rámci firmy je počet přihlášených zájemců na kurz dostatečný k realizaci pouze jednoho termínu, je velmi pravděpodobné, že z hlediska lokality nebo s ohledem na pracovní povinnosti v daném termínu bude pro některé zájemce obtížné nebo dokonce nereálné se kurzu zúčastnit. Nabídka otevřených kurzů vzdělávacích společností pak bývá obvykle širší a při rozhodování o místě a termínu konání mají tak zaměstnanci k dispozici větší škálu možností.

Vedle tzv. otevřených a uzavřených kurzů je část vzdělávání realizovaná i čistě interně. Například nejčastější témata kurzů z oblasti soft skills, jako je zpětná vazba pro manažery, prezentační dovednosti nebo například obtížná komunikace se zákazníkem, jsou někdy školená jak specialisty vzdělávání, tak jinými interními lektory z řad zaměstnanců, pro které je vedení kurzů nástrojem jejich profesního rozvoje. Další kurzy mohou být interně absolvovány v sídle společnosti v Mnichově, kde sídlí celé interní vzdělávací centrum.

3.3.4 Hodnocení efektivity vzdělávání

Na samotný rozvojový plán pak navazuje revize rozvojového plánu. Ta by měla být provedena po roce a zahrnuje informace o případném profesním posunu nebo rozšíření odpovědnosti, poskytuje prostor pro zaznamenání

změn v zacílení kariéry a také změn v rozvojových oblastech. Velmi důležitou součástí revize je zhodnocení nastavených rozvojových aktivit a stanovení případných návazných rozvojových aktivit, jejichž potřeba v mezičase vyplynula. Tématu hodnocení efektivity a tomu, jaké metodiky jsou ve společnosti při hodnocení efektivity vzdělávání využívány, se budu podrobně věnovat v následující kapitole.

Z výše popsaných údajů, které jsem získala studiem interních dokumentů a rozhovory s manažerkou vzdělávání lze usuzovat, že velký podíl na plánování rozvoje a vzdělávání zaměstnanců je na straně manažerů. Z následných rozhovorů vyplynulo, že zodpovědnost za rozvoj by měla spočívat v rukou každého jednotlivého zaměstnance, kterému jeho manažer poskytuje potřebnou podporu a vedení. Oddělení vzdělávání poskytuje spíše metodické vedení v oblasti plánování vzdělávání a poskytuje podporu manažerům. Důvodem je, že při tak velkém počtu zaměstnanců je spektrum poskytovaných kurzů velmi široké. Od kurzů měkkých dovedností, přes odborné a technické vzdělávání, po produktová školení a další. Z rozhovorů vyplynulo, že by nebylo reálné, aby specialisté vzdělávání znali všechny tyto oblasti, zatímco manažeři jsou vždy odborníky ve svém oboru a vědí přesně, co jejich lidé potřebují i jaké jsou možnosti vzdělávání v oblasti jejich specializace. Následně oddělení vzdělávání zajišťuje realizaci rozvojových aktivit a kurzů a jejich hodnocení.

Vedle těchto rolí specialistů vzdělávání ve vzdělávacím procesu nelze opomenout také realizaci programů rozvoje zaměstnanců s vysokým potenciálem a komplexních vzdělávacích programů pro vybrané skupiny zaměstnanců (například program pro zaměstnance centra sdílených služeb, program rozvoje klíčových obchodníků a jiné). K těmto formám vzdělávání obecně vzdělávací politika směřuje a je na ně kladený velký důraz. Z rozhovoru se zástupci organizace vyplynulo, že v případě, kdy je zajišťováno vzdělávání těchto specifických skupin pracovníků, do celého

procesu se více zapojují zástupci personálního oddělení a mnohdy také externí konzultanti.

Lze konstatovat, že celý proces vzdělávání v těchto případech probíhá odlišně, a zároveň v každém z těchto případů jinak, individuálně. Také proto jsem se ve své práci zaměřila na vzdělávání zaměstnanců obecně a tyto specifické programy jsem nepopisovala, jelikož každý z nich by vydal na samostatnou práci.

3.4 Aktuální metodika zjišťování efektivity vzdělávání

Na začátku kapitoly, která se bude věnovat aktuální metodice zjišťování efektivity vzdělávání ve společnosti, zmíním faktory, které zjišťování efektivity ve společnosti ovlivňují a které jsem identifikovala na základě rozhovorů na téma efektivity vzdělávání vedených v organizaci. Rozhovory byly vedené v období od května do srpna 2016 s manažerkou vzdělávání a specialistkou vzdělávání společnosti. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, které vzhledem k tomu, že autorka práce ve společnosti také pracuje na personálním oddělení, často probíhaly v rámci výkonu práce. Z toho důvodu nebylo možné přepis rozhovorů přiložit jako přílohu práce.

Prvním zásadním faktorem je vysoký počet zaměstnanců společnosti. Jestliže v rámci jednoho roku jsou realizovány kurzy pro stovky zaměstnanců, lze si jen těžko představit, že pracovníci oddělení vzdělávání například sledují zaměstnance při práci s odstupem času po realizaci kurzu a hodnotí, jak účastníci získané dovednosti využívají při výkonu práce.

Dalším faktorem je různorodost povolání a specializací v rámci firmy. Výsledky vzdělávání například v technických oborech je složité posoudit, a to jak pro specialisty vzdělávání, kteří nerozumí odborným dovednostem, tak pro vedoucí pracovníky, kteří nejsou seznámeni s tím,

jaký způsobem mají efektivitu vzdělávání hodnotit a ani nejsou ochotní věnovat tématu svůj čas, protože jsou zahlceni jinými pracovními povinnostmi.

Posledním faktorem je skutečnost, že vzdělávání je zajišťováno různými poskytovateli a lektory, jak interními, tak externími. Při interních kurzech je teoreticky možné, aby hodnocení efektivity prováděla jedna osoba. Jestliže bychom se drželi hodnocení vzdělávání podle Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu, jak reakce, tak učení, chování i výsledky nebo návratnost vzdělávání může ohodnotit jeden odborník. V případě kurzů externích už je ale třeba, aby se do hodnocení zapojilo více osob, jelikož ne vše probíhá na jednom místě – hodnocení reakcí a učení nejčastěji přímo na místě konání kurzu v jeho závěru, další fáze pak s různým časovým odstupem na pracovišti zaměstnance. Problémem by mohlo být také to, že při hodnocení využití naučeného v praxi by se lektor na pracovišti účastníka mohl dostávat k interním datům podniku, k nimž by přístup mít neměl.

Při popisu toho, jak funguje hodnocení efektivity vzdělávání, se nejdříve zaměřím na celou oblast evaluace, která, jak jsem uvedla v teoretické části práce, slouží jako podklad pro vyhodnocení efektivity vzdělávání. Proto v následující kapitole představím, jak pracovníci personálního oddělení přistupují k poslední fázi vzdělávacího procesu obecně. Za účelem toho, aby byly tyto informace dobře strukturované, budu se držet při popisu aktuální metodiky hodnocení vzdělávacích programů pořádaných organizací Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu. V následujících kapitolách se už zaměřím specificky na efektivitu vzdělávání z ekonomického hlediska.

Úvodem je důležité říci, že v organizaci není managementem vyžadováno systematické ověřování efektivity vzdělávání na organizační úrovni a není ani součástí firemní kultury. Při pokusech o získání informací ohledně zjišťování efektivity vzdělávání v ostatních zemích, kde společnost působí,

se ukázalo, že pravděpodobně ani zde zjišťování efektivity systematicky neprobíhá, nebyly nalezeny žádné články, směrnice ani předpisy věnující se danému tématu. Stejně tak v České republice v organizaci XY neexistuje směrnice nebo jiný interní předpis, který by se věnoval oblasti evaluace nebo hodnocení efektivity vzdělávání. Obě tyto kategorie jsou součástí směrnice o vzdělávání a je jim věnován jen minimální prostor.

Co se týče vyhodnocení rozvojových aktivit, směrnice (Organizace XY, 2015) stanoví, že „vedoucí zaměstnanec a zaměstnanec společně zhodnotí plnění rozvojového plánu a přínos absolvovaných rozvojových aktivit minimálně jednou za rok a to v rámci ročního hodnocení.“ Směrnice dále stanoví, že na základě zhodnocení přínosu a vnímaného posunu zaměstnanec a jeho manažer společně naplánují další rozvoj. Jedná se tedy o kroky v rámci PMP, které jsem popsala již v kapitole 3.3.4. Směrnice dále hovoří o hodnocení kvality rozvojových aktivit, kde stanoví, že zodpovědnost za zajištění hodnocení kvality má oddělení vzdělávání, které také tyto aktivity organizuje. Hodnocení kvality je podle směrnice založeno na tom, že účastníci vyplňují hodnotící formuláře po skončení akce, a na základě této zpětné vazby jsou další pořádané akce upravovány. Dále směrnice uvádí i kontakt, na který se mohou zaměstnanci obrátit, pokud chtějí poskytnout jakoukoliv zpětnou vazbu na organizované vzdělávací aktivity.

To, že některé procesy nejsou dané směrnicí, neznamená, že v praxi nejsou realizovány. V následujících kapitolách popíšu kroky hodnocení vzdělávacích aktivit na základě rozhovorů a pozorování v organizaci XY.

3.4.1 Úroveň reakcí

V teoretické části své práce jsem uvedla, že evaluace na úrovni reakcí bývá nejčastěji zjišťována použitím dotazníku a že tento postup navrhuje i sám Kirkpatrick. Nejinak je tomu při zjišťování reakcí na vzdělávací aktivity v popisované organizaci. Společnost využívá jednotný hodnotící formulář,

který slouží pro všechny vzdělávací aktivity realizované v organizaci. Díky tomu pak oddělení vzdělávání disponuje srovnatelnými výstupy v otázce spokojenosti zaměstnanců s absolvovaným kurzem.

Tyto hodnotící dotazníky nejsou využívány, jestliže se zaměstnanci účastní kurzů pro veřejnost u externích dodavatelů. Důvodem je, že vzdělávací společnosti disponují svými dotazníky a pokud o to oddělení vzdělávání požádá, doloží externí vzdělávací společnosti zpracované výstupy průzkumů spokojenosti. Pokud by byly distribuovány i při těchto kurzech jednotné hodnotící formuláře dané organizace, která zaměstnance vysílá, nevýhodou by byla nízká výpovědní hodnota takto získaných výsledků, protože daného kurzu v tom daném konkrétním termínu s příslušným lektorem se obvykle účastní pouze jeden nebo dva zaměstnanci a bylo by zavádějící z tak malého množství reakcí usuzovat o celkové úrovni tréninku.

Jednotný dotazník evaluace školení tak slouží pro ty vzdělávací aktivity, které jsou organizované interně, tedy účastní se jich pouze zaměstnanci dané společnosti, a to pod vedením interního lektora nebo externího lektora ze smluvní dodavatelské společnosti. Dotazník obsahuje pět základních otázek. V první z nich účastníci hodnotí užitečnost obsahu školení, kde jsou výsledky zaznačeny do osy na úrovních nepříliš užitečný až velmi užitečný. Druhá otázka směřuje na dovednosti a kompetence, které byly na školení nejvíce rozvíjeny a účastníci poskytují své odpovědi formou volného textu. Díky informaci o tom, jaké dovednosti školení nejvíce rozvíjí, pak může oddělení vzdělávání lépe určit cílovou skupinu, pro kterou je daný kurz vhodný. Třetí otázka účastníky vyzývá, aby zhodnotili, které aktivity byly v rámci školení nejpřínosnější a také aby okomentovali, z jakého důvodu spatřují zrovna tyto aktivity jako nejvíce přínosné. V rámci čtvrté otázky účastníci přinášejí své podněty ke změnám, a to například v obsahu školení, vystupování lektora nebo v organizačním zajištění školení. Poslední otázka pak hodnotí lektorské dovednosti a to jednak z hlediska projevu na škále nepříliš poutavý až

velmi poutavý projev a dále odborné znalosti lektora na škále nízká odbornost až vysoká odbornost. Kompletní dotazník evaluace školení je součástí příloh práce.

Překvapivé je, že dotazník evaluace školení nepřináší výsledky, které by mohly být jakýmkoliv způsobem kvantifikovány. Kvantifikace získaných odpovědí je u těchto typů dotazníků obvyklá, jelikož takové výsledky jsou snadno a přehledně prezentovatelné. Z rozhovorů vedených s manažerkou vzdělávání vyplynulo, že aktuální dotazník ve výše popsané formě je ve společnosti využíván nepříliš dlouho a nahrazuje původní dotazník, který tato kvantifikovatelná data přinášel. V průběhu času se však ukázalo, že v oblasti firemního vzdělávání není důvod taková data shromažďovat nebo poskytovat, protože nemají velkou výpovědní hodnotu a slovní hodnocení účastníků je pro pracovníky oddělení vzdělávání přínosnější při zapracování potřebných úprav tréninků.

První úroveň hodnocení dle Kirkpatrickova modelu, úroveň reakcí, je tedy ověřována evaluačním dotazníkem, který vyplňují účastníci písemnou formou ihned po skončení kurzu. Dotazník je užívaný v jednotném znění u všech kurzů pořádaných pro zaměstnance Organizace XY. Výsledky dotazníku nejsou snadno kvantifikovatelné a jejich účelem je spíše průběžné vylepšování kurzů, než prezentace spokojenosti účastníků s absolvovaným školením.

3.4.2 Úroveň učení

Teoretická část práce stanoví, že hodnocení na úrovni učení ověřuje to, co se účastníci naučili, jaké znalosti nebo dovednosti účastí na vzdělávací aktivitě získali. V popisované společnosti není hodnocení na úrovni učení realizováno jednotně v případě všech vzdělávacích akcí, ale pouze u některých z nich. Tam, kde hodnocení na úrovni učení realizováno je, není daný jednotný scénář tohoto hodnocení, naopak toto hodnocení bývá konkrétně přizpůsobeno dané vzdělávací aktivitě. Obecně lze říci, že při

odborných kurzech je úroveň učení hodnocena téměř vždy a nejčastěji to bývá formou testu nebo splnění úkolu v závěru školení. Tento test či vypracovaný úkol je pak většinou podmínkou udělení certifikátu o absolvování kurzu. Stejná praxe je častá při školení počítačových dovedností.

Obtížnější je hodnocení úrovně učení u kurzů měkkých dovedností, jakými jsou například kurzy manažerských, komunikačních nebo obchodních dovedností. V těchto kurzech je obvyklé, že úroveň učení ověřována není systematicky na konci tréninku, ale je lektorem zjišťována a opakovaně ověřována různými aktivitami v průběhu školení a může být také posouzena následně při výkonu práce zaměstnance.

V rozhovoru se specialistkou vzdělávání na toto téma zaznělo, že ověření toho, co bylo naučeno, není pro personální oddělení nejdůležitější, jelikož i když účastníci požadované znalosti a dovednosti získají, nemusejí je následně uplatnit v praxi. Proto strategie směřuje spíše k tomu, aby byli účastníci motivováni použít naučené, tedy k podpoře využití naučeného na úrovni chování. U některých vzdělávacích akcí je toto zajištěno například následnými workshopy, kde účastníci probírají své úspěchy a obtíže v dané oblasti. Jindy jsou účastníci kurzů svými manažery vyzýváni, aby po absolvování kurzu krátce prezentovali kolegům, co se v kurzu naučili a také shrnuli, jak mohou získané dovednosti v praxi upotřebit. U komplexnějších vzdělávacích aktivit, které obsahují několik modulů, je obvyklé, že na začátku každého dalšího modulu je věnován prostor k prezentaci toho, jak konkrétně účastníci naučené znalosti a dovednosti v praxi využili. Posloužit ale může i relativně jednoduchý způsob, jakým je soupis plánovaných praktických kroků v tzv. akčním plánu. To, jak je následně naučené skutečně využito, tedy hodnocení na úrovni chování, popíšu v další subkapitole.

Úroveň učení je v Organizaci XY zjišťována nejčastěji s využitím testů, které mají různou formu podle charakteru školení. Testy jsou často

využívány zejména pro odborná školení a IT kurzy, méně často jsou využívány při kurzech měkkých dovedností, kde je větší důraz kladen na využití naučeného v praxi.

3.4.3 Úroveň chování

To, jak účastníci vzdělávacích a rozvojových aktivit uplatňují naučené znalosti a dovednosti v rámci výkonu své pozice, je ověřováno na úrovni chování. Obecná doporučení jsou taková, že změny na této úrovni by měly být hodnoceny s časovým odstupem, například tři měsíce, jak jsem uvedla i v teoretické části práce (kapitola 2.1). V popisované organizaci je zvykem, že úroveň chování hodnotí ti, kteří jsou s účastníkem vzdělávacích aktivit v nejužším kontaktu, tedy vedoucí zaměstnanci. Vycházejí jednak z pozorování a rozhovorů, z výstupů, které získávají při plnění pracovních úkolů svými podřízenými, mohou vycházet ze zpětné vazby od zákazníků a kolegů a mohou využít komplexní nástroje, například 360° zpětnou vazbu. Je obvyklé, že zhodnocení úrovně chování je součástí revize rozvojového plánu, v některých případech může mít své místo i v ročním hodnocení zaměstnance, pokud naučené znalosti nebo dovednosti korespondují s cíli, které byly pro zaměstnance na daný rok stanoveny.

V některých případech je k hodnocení úrovně chování přistupováno komplexně a podílí se na něm i pracovníci oddělení vzdělávání. Více než na předchozích úrovních zde platí, že evaluace na úrovni chování je prováděna s ohledem na charakter školení a faktorem je například i to, jaké bylo trvání školení a jeho cena. Zvýšená pozornost je proto věnována školením, které s sebou přinášejí vyšší nároky na čas i vyšší náklady. Například u projektu rozvoje pracovníků centra sdílených služeb, který obsahuje šest na sebe navazujících dvoudenních tréninků a který trvá zpravidla jeden rok, jsou manažeři průběžně dotazováni na to, zda shledávají u svých podřízených změny v pracovním chování, jaké konkrétní změny to jsou a zda tyto změny splňují jejich očekávání

a odpovídají cílům, které mělo vzdělávání naplnit. Výsledky pak jsou diskutovány s dodavatelem a na jejich základě mohou být přijata nápravná opatření a provedeny změny v konceptu.

Hodnocení výsledků na úrovni chování v organizaci XY zajišťují obvykle manažeři vzdělávaných pracovníků. Prvním důvodem je, že manažer je se zaměstnancem v neužším kontaktu, a proto změny v jeho pracovním chování dokáže nejlépe posoudit, dalším faktorem je, že vzhledem k počtu zaměstnanců by nebylo reálné, aby hodnocení prováděli pracovníci oddělení vzdělávání a z objektivních důvodů (finanční a časová náročnost) je obvykle nemůže provádět ani lektor kurzů. To, jestli je hodnocení na úrovni chování prováděno a pokud ano, jakým způsobem a v jaké kvalitě, závisí do velké míry na manažerech a na tom, jakou důležitost oni sami hodnocení vlivu vzdělávání na úrovni pracovního chování přiřkládají.

3.4.4 Úroveň výsledků

Úroveň výsledků více než jednotlivé účastníky vzdělávacích aktivit už sleduje výsledky vzdělávání s větším odstupem z hlediska organizace. Jak jsem uvedla v teoretické části práce, hodnocení na úrovni výsledků může být realizováno různými metodami, ale vždy spočívá na vzájemném porovnání přínosu školení a jeho nákladů. Jeho výstupem je nejčastěji informace o tom, zda přínosy vzdělávání byly vyšší než náklady nebo o tom, za jak dlouhou dobu přínosy náklady převýší.

Co se týče sledování nákladů na vzdělávání, jak jsem uvedla, náklady vzdělávání jsou každoročně schvalovány jednotlivými ekonomickými vedoucími divizí a oddělení a jsou tedy pečlivě sledovány. U těch vzdělávacích programů, kde jsou náklady na účastníka vyšší než 75 000 Kč, se obvykle přistupuje k uzavření tzv. kvalifikační dohody dle § 234 Zákoníku práce a jsou pak v souvislosti s tímto vzděláváním vyčísleny i další související náklady, jako například náklady na mzdu zaměstnance

po dobu účasti na vzdělávací aktivitě, náklady na dopravu a ubytování, náklady pojistného v době trvání vzdělávání v zahraničí a další. Lze tak říci, že náklady na vzdělávání jsou v organizaci XY poměrně pečlivě sledovány a je jim věnována vysoká pozornost.

Vyčíslitelné přínosy vzdělávání naopak nejsou obvykle za účelem srovnání s náklady sledovány, a to většinou ani u komplexnějších vzdělávacích a rozvojových aktivit. Není ale pravdou, že by tyto údaje nebyly sledované vůbec, často obecně sledovány jsou. Lze konstatovat, že různé veličiny a faktory, které by mohly sloužit k posouzení přínosů vzdělávání, jsou sice zjišťovány a sledovány, ale nejsou užívány za účelem posouzení efektivity vzdělávání. Z rozhovorů s manažerkou vzdělávání jako jeden z možných důvodů vyplynul ten, že faktory na úrovni organizace nejsou při plánování vzdělávání stanovovány jako cíle vzdělávání. Dalším důvodem může být také charakter činností regionální organizace, kterou popisuji. V teoretické části práce jsem uvedla veličiny, které je možné sledovat a které slouží k určení přínosů vzdělávání. Bylo patrné, že poměrně velká část z nich se váže k oblasti výroby, kde jsou také tyto faktory poměrně snadno sledovatelné – může jimi být zrychlení výroby, zvýšení kvality výrobků, snížení zmetkovosti, menší počet reklamací a další. Tyto faktory však pro regionální společnost nejsou použitelné, protože výrobní závody nejsou její součástí. Jiné, vzhledem k charakteru regionální organizace sledovatelné faktory, jako jsou například noví zákazníci, nové trhy, lepší výsledky průzkumů spokojenosti a další, jsou už v méně výlučném vztahu ke vzdělávání a je velká pravděpodobnost, že je ovlivňují i další faktory – například aktuální úroveň ekonomiky zcela jistě ovlivní do jisté míry počet zákazníků a zakázek.

Lze říci, že efektivita vzdělávání tak, jak ji chápu pro účely své práce, tedy systematické porovnávání nákladů na vzdělávání s přínosy, které má vzdělávání na úrovni organizace, není v organizaci XY nijak komplexně zjišťována a to přesto, že jsou sledovány náklady vzdělávání

a pravděpodobně i některé faktory, ze kterých by bylo možné usuzovat o přínosech vzdělávání. Tomu, jaké jsou důvody tohoto stavu a která nápravná opatření by mohla aktuální stav zlepšit, bude věnována závěrečná kapitola práce.

Závěrem bych ráda zmínila problematickou skutečnost, že v důsledku sledování nákladů na vzdělávání, bez jejich porovnávání s přínosy, mají někdy vedoucí pracovníci tendenci plánovat pro zaměstnance spíše ty vzdělávací aktivity, ke kterým se vážou nižší přímé náklady. Je ale otázkou, jestli vyšší investice by neměla i vyšší návratnost a zda preference poskytnout deseti zaměstnancům levný dvoudenní kurz, než jednomu z nich komplexní vzdělávací program, je dobrým manažerským rozhodnutím.

V kapitole jsem se věnovala podrobnému popisu toho, jak funguje evaluace a zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Z kapitoly vyplynulo, že z mnohých důvodů, jakými jsou počet zaměstnanců, rozlišnost jejich náplní práce, z důvodu, že jednotlivé vzdělávací akce jsou zajišťovány různým způsobem nebo také proto, že nejsou stanovovány cíle vzdělávání na úrovni organizace, v organizaci XY neprobíhá systematické hodnocení vzdělávání, které by bylo jednotně předepsané a realizované pro všechny vzdělávací akce. Prakticky vůbec nelze hovořit o zjišťování efektivity vzdělávání tak, jak jsem ho definovala pro účely své práce, protože náklady a přínosy realizovaných vzdělávacích aktivit nejsou porovnávány. V následující kapitole se budu věnovat tomu, jaké jsou kritické faktory úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Ty určím na základě pozorování, rozhovorů a studia interních dokumentů organizace XY a zároveň na základě teorií popsaných v teoretické části své práce. Vzhledem k tomu, že tématem mé práce je zjišťování efektivity vzdělávání a nikoliv evaluace ve vzdělávání obecně, v následujících kapitolách odhlédnu od evaluace na úrovni reakcí, učení a chování a zaměřím se čistě na nákladovou nebo také ekonomickou efektivitu vzdělávacích akcí.

4 Klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání

V teoretické části své práce jsem představila jednak obecné základy při vyhodnocování efektivity a dále jsem popsala vybrané metody zjišťování efektivity vzdělávání. Abych přehledně uvedla, jaké zásady jsou nejdůležitější pro úspěšné zjišťování efektivity vzdělávání, identifikovala jsem na základě teoretické části práce pět klíčových faktorů, které mají zásadní vliv pro úspěšné hodnocení efektivity vzdělávání v organizacích. V následující kapitole tyto faktory stručně představím.

1. klíčový faktor: Na požadavek zjišťování efektivity a organizačního přínosu je kladen důraz, zjišťování efektivity je podporováno vrcholovým managementem.
2. klíčový faktor: Zodpovědní pracovníci disponují dostatečným množstvím informací k tématu vyhodnocování efektivity vzdělávání, jsou seznámeni s metodami zjišťování efektivity vzdělávání.
3. klíčový faktor: Identifikace potřeb vzdělávání je prováděna na úrovni jednotlivce, pracovních týmů i na úrovni organizace.
4. klíčový faktor: Probíhá rozhodování o tom, ve kterých případech má být efektivita vzdělávání sledována.
5. klíčový faktor: U těch vzdělávacích aktivit, kde je rozhodnuto sledovat efektivitu, jsou určeny veličiny pro zhodnocení přínosu vzdělávání a tyto veličiny jsou systematicky zjišťovány a analyzovány již před realizací vzdělávací akce.

Prvním klíčovým faktorem, který vyplývá ze subkapitoly 1.1.1, je skutečnost, že organizace by měla v rámci své firemní kultury nebo v rámci nastavení procesů jasně vyslovit požadavek sledování efektivity vzdělávání. To velmi úzce souvisí s podporou vrcholového managementu.

Jestliže management nevyžaduje sledování efektivity vzdělávání a tento proces není zakotven v žádné z firemních směrnic, je velmi pravděpodobné, že nikdo ze zodpovědných pracovníků nebude ochoten této činnosti věnovat svůj čas a energii. Z toho důvodu vnímám jako důležitý faktor to, aby byl požadavek zjišťování efektivity vzdělávání ukotven v příslušných předpisech, které se věnují vzdělávání zaměstnanců a aby byl podporován managementem společnosti.

V subkapitole 1.1.1 jsem uvedla, že linioví manažeři mohou nejlépe posoudit to, k jakému posunu u jejich podřízených došlo po absolvování vzdělávací aktivity. Zároveň jsem uvedla, že činnosti spojené se vzděláváním a rozvojem podřízených jsou součástí agendy manažerů jako vykonavatelů některých funkcí lidských zdrojů. Zapojení managementu je tedy nutnou podmínkou pro to, aby zjišťování efektivity vzdělávání na úrovni výsledků organizace mohlo přinášet relevantní výstupy. Jako druhou podstatnou podmínku pro úspěšné vyhodnocování efektivity vzdělávání lze z výše uvedených důvodů shledat požadavek, aby manažeři disponovali dostatečným množstvím informací k tématu vyhodnocování efektivity a aby byli seznámeni s nástroji a metodikami, které mohou při vyhodnocování efektivity vzdělávání využít.

Další faktor, který hraje velmi důležitou roli, jestliže v organizaci má být sledována efektivita vzdělávacích akcí, je, aby identifikace vzdělávacích potřeb probíhala vždy na všech úrovních, tedy na úrovni jednotlivců, na úrovni pracovních týmů i na úrovni organizace. Jak jsem uvedla v subkapitole 1.2, jestliže by byla identifikace vzdělávacích potřeb prováděna pouze na úrovni jednotlivců nebo pracovních skupin, bude pak velmi obtížné nebo nereálné stanovit, jaké mají být přínosy vzdělávání na organizační úrovni a jaké faktory je tedy třeba v souvislosti s vyhodnocováním efektivity sledovat.

Vzhledem k tomu, že zjišťování efektivity vzdělávání je poměrně časově náročné a s ohledem na to, že i čas zaměstnanců je vnímán jako náklad,

nebude pravděpodobně efektivní sledovat přínosy školení na úrovni organizace u každého jednotlivého tréninku a nebylo by to ani proveditelné. Dalším klíčovým faktorem je proto rozhodování o tom, v jakých případech je žádoucí zjišťovat efektivitu vzdělávání, jak jsem uvedla již v subkapitole 1.1.2. Například Folwarczná (2010, s. 204) vyzývá pracovníky věnující se vyhodnocování efektivitu vzdělávání k následujícímu: „Jednoznačně zvolte, které aktivity mají být vyhodnocovány a s jakým cílem. Tento krok je nezbytný už vzhledem k tomu, že vyhodnocování efektivitu investic do vzdělávání a rozvoje je velmi časově i zdrojově náročné.“ Pro příklad lze uvést, že jestliže identifikací potřeb na úrovni jednotlivce zjistíme, že daný pracovník kvůli přednášení na odborných konferencích potřebuje zlepšit své prezentační dovednosti, je pravděpodobné, že tento jeden kurz absolvovaný jedním zaměstnancem nebude mít viditelný vliv na obchodní výsledky společnosti. Je pravděpodobné, že sledování efektivitu vzdělávání bude mít smysl zejména u těch tréninků a vzdělávacích programů, které jsou komplexnější, kterých se účastní větší skupina pracovníků nebo které jsou dlouhodobé a systematicky u pracovníků nebo u skupin pracovníků rozvíjí požadované znalosti a dovednosti.

Jestliže je rozhodnuto v případě konkrétní vzdělávací aktivity o požadavku sledování efektivitu, je nutné stanovit, které veličiny mají být sledovány, ze kterých informací budeme schopni posoudit, jaké byly přínosy vzdělávací akce. Jak jsem uvedla v subkapitole 1.1.1, tyto veličiny musí být sledovány již před realizací vzdělávací aktivity a to dostatečně dlouho na to, aby byly jejich výstupy relevantní, což se bude pravděpodobně u jednotlivých veličin lišit. Jako další klíčový faktor lze tedy stanovit systematické sledování a analyzování veličin, podle kterých budou následně určovány přínosy vzdělávací aktivity na výsledky společnosti. Jelikož je pravděpodobné, že mnoho informací, které mohou být použité jako podklad pro posouzení přínosu vzdělávání, je již v organizacích sledováno. Souvisejícím požadavkem je úzká spolupráce

mezi zainteresovanými útvary. Je pravděpodobné, že například personální oddělení, oddělení financí i oddělení controllingu mohou poskytnout mnoho vstupních dat, která jsou dlouhodobě sledována a jež mají vysokou výpovědní hodnotu.

V kapitole věnované kritickým faktorům úspěchu jsem na základě teoretické části práce identifikovala pět klíčových faktorů, které jsou zásadně důležité pro úspěšné zjišťování efektivity firemního vzdělávání. V následující kapitole na základě těchto faktorů popíšu, jaké jsou nedostatky ve zmíněných oblastech v organizaci XY a navrhnou doporučení pro zlepšení.

5 Identifikace nedostatků a návrhy pro zlepšení v oblasti zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY

Z kapitoly věnující se zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY vyplynulo, že zjišťování efektivity vzdělávání tak, jak jsem ho pro účely své práce definovala, není v organizaci systematicky prováděno, neexistuje žádný předpis nebo strukturovaný postup pro zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci. V navazující kapitole jsem určila, jaké podmínky je v organizacích zásadně důležité naplnit pro to, aby mohlo být zjišťování efektivity prováděno. V poslední kapitole práce identifikuji, jaké má organizace XY v těchto klíčových oblastech nedostatky a pokusím se přinést konkrétní návrhy pro to, jaké změny realizovat, aby v organizaci XY mohlo být zjišťování efektivity vzdělávání zajištěno.

První klíčový faktor stanovil, že na požadavek zjišťování efektivity a organizačního přínosu má být kladen důraz ze strany managementu, v ideálním případě má být zjišťování efektivity ukotveno v předpisech společnosti. V organizaci XY aktuálně žádný tlak na zjišťování efektivity vyvíjen není a proto systematicky tato aktivita neprobíhá. Vzhledem k tomu, že poměrně velká zodpovědnost při celém procesu vzdělávání je v rukou manažerů jednotlivých oddělení a týmů, pokud je zjišťována efektivita vzdělávání, pak jen u malého procenta vzdělávacích programů a k tématu obecně není přistupováno systematicky. Zjišťování efektivity vzdělávání není součástí interních předpisů a toto téma nezmiňují ani další zdroje, jako jsou například intranetové stránky, které slouží jako hlavní informační kanál pro všechny zaměstnance organizace XY. Doporučení v tomto bodě tedy směřují k tomu, aby byla tematika zjišťování efektivity vzdělávání rozpracována a zahrnuta do interních předpisů. Jako velmi důležitá se v tomto ohledu jeví podpora vrcholového vedení, kterou by bylo možné získat představením tématu a zamýšlené koncepce na úrovni nejvyššího vedení. Z rozhovorů s manažerkou vzdělávání vyplynulo, že ne vždy jsou předpisy a požadavky

personálního oddělení v oblasti vzdělávání přijímány v jednotlivých divizích a odděleních snadno, jelikož častý argument ze strany jednotlivých vedoucích je ten, že náklady spojené se vzděláváním hradí oni sami, respektive náklady jsou hrazeny z rozpočtů těchto jednotlivých celků. Podpora managementu při zavedení systematického konceptu zjišťování efektivity vzdělávání tak může mít značný vliv na úspěch celé akce. Doporučením pro organizaci XY v oblasti prvního klíčového faktoru je tedy představit téma zjišťování efektivity vzdělávání vrcholovému vedení společnosti a v případě, že se podaří získat jejich podporu, ukotvit požadavek zjišťování efektivity vzdělávání v předpisech týkajících se vzdělávání zaměstnanců.

Druhým klíčovým faktorem jsem shledala seznámení managementu s cíli a metodikou zjišťování efektivity vzdělávání. Jestliže v tuto chvíli manažeři, kteří jsou za plánování vzdělávání zodpovědní, nemají dostatečné povědomí o daném tématu, nemohou se mu věnovat. Ačkoliv se může zdát, že natolik odborné téma, jako je vyhodnocování efektivity vzdělávání, by mělo být spíše v rukách odborníků na vzdělávání, vyhodnocení efektivity nelze oddělit od identifikace potřeb a plánování vzdělávání, kterému se již nyní manažeři věnují. V souvislosti s druhým klíčovým faktorem je tedy doporučení takové, aby s tematikou vyhodnocování efektivity vzdělávání byli seznámeni manažeři, kteří mají významnou roli při plánování vzdělávání svých zaměstnanců. Forma, kterou budou manažeři seznámeni s tématem, je ke zvážení, ale jako přínosná by se mohla jevit případová studie, která ukáže, jaké výsledky by mohlo sledování efektivity vzdělávání přinést a jak by mohly být tyto výsledky dále využity.

Třetím klíčovým faktorem jsem stanovila požadavek na provádění identifikace vzdělávacích potřeb nejen na úrovni jednotlivců a pracovních týmů, ale také na úrovni organizace. V aktuálním systému plánování vzdělávání provádí identifikaci vzdělávacích potřeb daný zaměstnanec ve spolupráci s manažerem. Díky tomu jsou identifikovány zejména potřeby

na úrovni jednotlivce a na úrovni organizační jednotky, za kterou daný manažer zodpovídá. Pro to, aby mohl být sledovaný přínos na úrovni organizace je ale nutné, aby také realizované vzdělávání a jeho cíle odpovídaly potřebám této organizace. Následující tabulka byla zpracována na základě několika zdrojů a přehledně uvádí, jaké zdroje a metody mohou být užívány při provádění identifikace potřeb na jednotlivých úrovních:

Tabulka 1: Úrovně analýzy vzdělávacích potřeb

úroveň	analýza	zdroje	formy a metody
podnik	organizační analýza	strategické dokumenty podniku právní normy trendy na trhu benchmarking controlling	analýza strategických dokumentů brainstorming dotazník benchmarking audit spotřebitelské průzkumy monitorování fremních výsledků skupinové porady a diskuze
pracovní skupiny	analýza pracovních skupin	průzkum vzdělávacích potřeb hodnocení týmu workshop brainstorming	analýza popisů činností skupinové porady a diskuze technika kritických událostí analýza statistických údajů o skupině analýza informací získaných od vedoucích dotazník komparace analýza plánů lidských zdrojů
jednotlivci	analýza osob	osobní dokumenty popisy pracovních míst kompetenční profily výstupy adaptace výsledky hodnocení pracovníka	360° zpětná vazba Asessment centrum časový snímek dne hodnocení pracovního výkonu pozorování průzkum postojů sebehodnocení výstupní interview testy a zkoušky názory podřízených rozhovor

Zdroj: Vlastní zpracování autorky dle Armstrong, 2007, s. 503; Tureckiová, 2009, s. 84; Bartoňková, 2010, s. 123-125.

Toho, aby stanovené cíle vzdělávání zaměstnanců pokryly všechny výše zmíněné úrovně, lze nejlépe docílit tak, že cíle budou postupně stanovovány vertikálně, tedy že cíle vzdělávání jednotlivých zaměstnanců budou odvozovány z toho, jaké jsou cíle jednotek, případně divizí, a ty zase z toho, jaké jsou obchodní cíle společnosti. Jestliže tyto vyšší obchodní cíle budou všem manažerům dostupné a zohlední je při

plánování vzdělávání svých podřízených zaměstnanců, je pravděpodobnější, že bude možné sledovat přínos na úrovni organizace (případně na úrovni nižších celků, jako jsou divize).

Jako čtvrtý klíčový faktor byl představen požadavek rozhodování o tom, ve kterých případech má být efektivita vzdělávání sledována. Lze předpokládat, že při snaze o zavedení systému sledování efektivity vzdělávání se vyskytnou argumenty, že ne ve všech případech je možné nebo efektivní zjišťovat efektivitu vzdělávání a s tímto argumentem nelze nesouhlasit. Doporučovala bych proto stanovit kritéria, podle kterých bude možné učinit rozhodnutí o sledování efektivity vzdělávání. Jako nejsnazší způsob by se mohlo nabízet stanovení finanční výše nákladů, od kterých je nutné efektivitu vzdělávání zjišťovat. Rozhodovat je ale také možné podle charakteru vzdělávací aktivity nebo podle časové náročnosti vzdělávání. V případě, že by pracovníci oddělení vzdělávání byli přesvědčeni o nutnosti organizačního přínosu a měli podporu managementu, bylo by také možné učinit rozhodnutí o tom, že budou realizovány jen ty vzdělávací aktivity, u kterých je možné přínos na úrovni organizace sledovat. Je ale pravděpodobné, že pak by se sledování efektivity vzdělávání stalo spíše nástrojem ohýbaným za účelem prokázání efektivity vzdělávání, a to by nebylo žádoucí.

Pátý klíčový faktor stanovil, že v případě těch aktivit, kde by bylo rozhodnuto o zjišťování efektivity vzdělávání, je třeba určit sledované veličiny, podle kterých bude zhodnocený přínos vzdělávání a že tyto veličiny musí být sledovány dříve, než bude vzdělávací akce realizována. Pracovníci oddělení vzdělávání by mohli pro manažery připravit návrh faktorů, které vypovídají o přínosech na organizační úrovni, s případnou informací o tom, kde lze údaje o těchto faktorech získat. Pokud bych jako příklad použila faktory, které byly uvedeny v teoretické části práce, tedy například počet zakázek, počet nových zákazníků, počet výrobků, míra reklamací a stížností a další, lze předpokládat, že tato data jsou v Organizaci XY sledována dlouhodobě. Přínosné by proto mohlo být

i nastavení spolupráce s dalšími útvary společnosti, jako je například oddělení kvality, finanční úsek nebo controlling.

V poslední kapitole práce jsem na základě klíčových faktorů úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY, které byly identifikovány v předchozí kapitole, navrhla v těchto pěti oblastech doporučení pro zlepšení, která by mohla být užitečná při nastavení systému zjišťování efektivity vzdělávání ve zkoumané organizaci. Závěrem kapitoly bych ráda krátce shrnula, jaká jsou tato doporučení a jakým způsobem mohou být realizována. Téma zjišťování efektivity vzdělávání by mělo být představeno vrcholovému managementu a v případě jejich podpory by mělo být ukotveno v předpisech společnosti týkajících se vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. Při plánování vzdělávání zaměstnanců by se mělo vycházet z obchodních cílů vyšších celků, cíle vzdělávání jednotlivců by měly podporovat dosahování cílů těchto celků. Manažeři jako klíčové osoby v procesu plánování vzdělávání by měli být seznámeni s tématem a s metodami, které mohou při zjišťování efektivity vzdělávání použít. Organizace by měla stanovit, ve kterých případech má být efektivita vzdělávání sledována. Aby bylo zajištěno co nejsnazší získání podkladů pro zhodnocení přínosů vzdělávání, měla by být nastavena spolupráce s těmi útvary, které již dnes tyto faktory sledují, nebo by mělo být zjištěno, které útvary doposud nesledované veličiny sledovat mohou. Jsem přesvědčená, že za těchto podmínek zjišťování efektivity vzdělávání může v organizaci XY fungovat a může mít pozitivní vliv na návratnost nákladů vynaložených na vzdělávání zaměstnanců.

Závěr

Cílem práce bylo analyzovat způsob zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY, na základě teoretických poznatků a popisu systému vzdělávání v dané organizaci vyhodnotit, jaké jsou klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity v této organizaci a z nich vyvodit (s ohledem na charakter vzdělávacích akcí) podněty pro zlepšení vyhodnocování efektivity vzdělávání v organizaci XY.

První kapitola práce se věnovala teorii zjišťování efektivity vzdělávání. V subkapitole 1.1 jsem charakterizovala nejdůležitější termíny související s tématem a určila jsem, které termíny budu využívat pro účely své práce, jelikož lze konstatovat, že v této oblasti se můžeme setkat se značnou nejednotností využívané terminologie. Subkapitola 1.2 uvedla, kde v cyklu systematického vzdělávání pracovníků v organizaci zjišťování efektivity stojí a celý cyklus firemního vzdělávání stručně popsala, aby na něj bylo možné navázat v empirické části práce. Subkapitola 1.3 představila obecné zásady při vyhodnocování efektivity vzdělávání a možnosti a meze, se kterými se při vyhodnocování efektivity vzdělávání mohou zodpovědní pracovníci setkat.

Druhá kapitola se věnovala metodikám, které je možné pro zjišťování efektivity vzdělávání využít a popsala podrobně čtyři vybrané metodiky, Kirkpatrickův čtyřúrovňový model hodnocení, jehož součástí je i hodnocení vzdělávání na úrovni výsledků, metodu ROI Jacka J. Phillipse, která umožňuje jednoduchým vzorcem vypočítat ekonomickou efektivitu vzdělávacích akcí, metodu doby návratnosti, která na obdobném principu slouží k určení toho, jak rychle se investice na vzdělávání společnosti vrátí a metodu LEM Deana Spitzera, jejímž největším přínosem je průběžné ověřování efektivity vzdělávání v rámci vzdělávacího procesu. V závěru druhé kapitoly jsem uvedla kritický pohled na zjišťování efektivity vzdělávání.

Empirická část práce se věnovala zjišťování efektivity vzdělávání v organizaci XY. Ve třetí kapitole byla nejdříve předložena základní charakteristika společnosti a následně byly stanoveny cíle, výzkumné otázky a metodika zpracování empirické části práce. V subkapitole 3.3 byla představena struktura vzdělávání zaměstnanců ve zkoumané organizaci s využitím cyklu systematického vzdělávání představeného dříve v teoretické části práce. Subkapitola 3.4 popisovala aktuální systém evaluace vzdělávání v organizaci XY na základě Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu. Výstupem této kapitoly bylo, že efektivita vzdělávání tak, jak byla definována pro účely práce, není v dané organizaci systematicky sledována.

Ve čtvrté kapitole byly proto určeny klíčové faktory úspěchu při zjišťování efektivity vzdělávání ve zkoumané organizaci. Při určení těchto faktorů jsem vycházela z teoretické části práce, kde všechny tyto faktory byly uvedeny a kde byla také vysvětlena jejich důležitá role. Pět klíčových faktorů je možné krátce shrnout. Při zjišťování efektivity vzdělávacích akcí v organizaci je klíčová podpora vrcholového vedení. Ti pracovníci, kteří jsou za vyhodnocování zodpovědní, musí znát metodiku vyhodnocování vzdělávání. Jestliže záměrem je sledovat přínos vzdělávání na organizační úrovni, zásadním požadavkem je identifikace potřeb nejen na úrovni jednotlivců, případně pracovních týmů, ale především na úrovni organizace. Stejně tak musí být úroveň organizace zohledněna při stanovování cílů vzdělávání. Není efektivní provádět zjišťování organizačního vlivu u všech realizovaných vzdělávacích akcí, ale mělo by být pečlivě vyhodnocováno, v jakých případech má zjišťování efektivity vzdělávání smysl. U aktivit vybraných pro sledování efektivity je pak důležité určit, za pomoci jakých veličin může být vliv na organizační úrovni vyhodnocený, a tyto veličiny musí být sledovány ještě před začátkem realizace vzdělávání.

Poslední, pátá kapitola, přinesla návrhy toho, co lze v těchto klíčových oblastech zlepšit, aby organizace XY mohla úspěšně zjišťovat efektivitu

vzdělávání zaměstnanců. Doporučení spočívají v tom, že pracovníci zodpovědní za vzdělávání by se měli pokusit o získání podpory vrcholového vedení v tomto tématu. Důležité je také rozšířit znalosti metodiky vyhodnocování vzdělávání mezi liniový management, který hraje v dané organizaci nezastupitelnou roli v celém vzdělávacím cyklu, jak vyplynulo ze třetí kapitoly. Při identifikaci vzdělávacích potřeb a plánování cílů se jeví jako vhodné postupovat od organizační úrovně, přes úroveň týmů a jednotek až na úroveň jednotlivce. Vzhledem k tomu, že v organizaci o takové velikosti by nebylo efektivní, a zřejmě by nebylo ani možné, sledovat efektivitu u všech realizovaných vzdělávacích a rozvojových akcí, lze doporučit stanovení kritérií, které by sloužily k rozhodování o tom, ve kterých případech je žádoucí efektivitu vzdělávání vyhodnocovat. Za účelem sběru dat v oblastech, které budou sledovány při zjišťování efektivity vzdělávání, by bylo výhodné nastavit spolupráci s různými dalšími útvary, které těmito údaji už dnes disponují.

Jednotlivé kapitoly empirické části práce přinesly odpovědi na hlavní i dílčí stanovené výzkumné otázky. Na základě výše popsaného lze konstatovat, že cíl práce byl naplněn a organizaci XY lze poskytnout materiál, který může jejím pracovníkům pomoci při nastavení systému a vlastním zjišťování efektivity firemního vzdělávání.

Soupis bibliografických citací

ALVAREZ, Kaye, SALAS, Eduardo a Christina GAROFANO. An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*. 2004, 3(4), s. 385-416.

ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy. 10. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

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

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. Trénink a školení. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0358-7.

COWMAN, Mary a Alma MCCARTHY. Training Effectiveness and Transfer: A Mixed Methods Investigation. *University Forum for Human Resource Development* [online]. 2012 [cit. 2016-10-22]. Dostupný na: <http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/cowman-m-c-and-mccarthy-a-m-training-effectiveness-and-transfer-a-mixed-methods-investigation/>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání. NÚV [online]. [cit. 2016-10-14]. Dostupný na: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>.

FOLWARCZNÁ, Ivana. Rozvoj a vzdělávání manažerů. Praha: Grada, 2010. Management. ISBN 978-80-247-3067-7.

FREIFELD, Lorri. Last Word: Measuring Learning Effectiveness. *Training Magazine* [online]. [cit. 2016-10-22]. Dostupný na: <https://trainingmag.com/content/last-word-measuring-learning-effectiveness>.

HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHAPMAN, Alan. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory. Businessballs [online]. [cit. 2016-09-13]. Dostupný na: <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>

Intranet organizace XY.

KEMP, Jerrold E. a George W. COCHERN. Planning for effective technical training: a guide for instructors and trainers. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, c1994. ISBN 0877782679.

KIRKPATRICK, Donald L. a James D. KIRKPATRICK. Evaluating training programs: the four levels. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006. ISBN 1-57675-348-4.

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

MUŽÍK, Jaroslav. Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

Organizace XY. Dotazník evaluace školení. Praha: Organizace XY, 2016. Interní materiál.

Organizace XY. Směrnice P015HR: Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Praha: Organizace XY, 2015. Interní materiál.

Organizace XY. Výroční zpráva. 2015 [cit. 2016-10-03]. Dostupné online.

PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje: výkladový slovník. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PEDRETTI, Anna. 70 : 20 : 10 versus paradigma firemního vzdělávání.. HR Kavárna [online]. 2015 [cit. 2016-11-18]. Dostupný na: http://www.hrkaavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/70-20-10-versus-paradigma-firemniho-vzdelavani/#.WDB15GWsw_U

PHILLIPS, Jack J. a Patricia Pulliam PHILLIPS. The Return-On-Investment (ROI) Process: Issues and Trends [online]. 1998 [cit. 2016-10-26]. Dostupný na: <http://www.fasset.org.za/downloads/SDF4_ROI_Training.doc>.

PHILLIPS, Jack J. Investing in your company's human capital: strategies to avoid spending too little--or too much. New York: AMACOM, c2005.

PRUCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. Andragogický slovník. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4739-601.

SPITZER, Dean. Learning Effectiveness Measurement: A New Approach for Measuring and Managing Learning to Achieve Business Results. Advances in Developing Human Resources: 2005.

STAWARSKI, Cathy. What's the Difference Between Return on Expectations and Return on Investment?. Association for Talent Development [online]. 2012 [cit. 2016-10-03]. Dostupný na: <https://www.td.org/Publications/Blogs/L-and-D-Blog/2012/10/Whats-the-Difference-Between-Return-on-Expectations-and-Return-on-Investment>.

TENKL, Miroslav. Kirkpatrickův čtyřúrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze: 2014. Dostupné z: <http://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/>

TURECKIOVÁ, Michaela. Rozvoj a řízení lidských zdrojů. Praha: Univerzita J.A. Komenského, 2009. ISBN 80-247-0405-6.

URBAN, Jan. Lze měřit finanční efektivitu podnikového vzdělávání?. Simple Talent [online]. 2015 [cit. 2016-10-09]. Dostupný na:

<http://www.simpletalent.cz/blog/lze-merit-financni-efektivitu-podnikoveho-vzdelavani>

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 237 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků	21
Obrázek 2: Přínosy vzdělávání na úrovni organizace	27
Obrázek 3: Kirkpatrickův čtyřúrovňový model hodnocení	38
Obrázek 4: Vliv měření	44

Seznam tabulek

Tabulka 1: Úrovně analýzy vzdělávacích potřeb	77
---	----

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník evaluace školení	87
--	----

Přílohy

Příloha 1: Dotazník evaluace školení

Vážený kolego,

prosím, zhodnoťte kurz, který jste absolvoval. Nemusíte se vyjadřovat ke všemu, ale za každou informaci od Vás budeme vděční.

Vaše zpětná vazba je pro nás velmi důležitá pro udržování a zlepšování kvality školení. Vaše názory a postřehy budou využity pro práci s dodavatelem školení – tedy při domluvě na obsahu školení, při výběru lektorů a pro doladování dalších detailů.

Za oddělení vzdělávání,
jméno příjmení

Jaké byste zhodnotili užitečnost obsahu školení?

Nepříliš užitečný ←—————→ Velmi užitečný

Jaké dovednosti / kompetence byly v rámci školení nejvíce rozvíjeny?

✓ ✓

✓ ✓

Jaké aktivity pro Vás byly nejpřínosnější? Budeme rádi, pokud nám i zdůvodníte proč.

✓

✓

✓

✓

Co byste uvítali za změnu / změny (v obsahu / vystupování lektora / organizaci...)?

✓

✓

✓

✓

Jak byste ohodnotili lektora?

Nepříliš poutavý projev ←—————→ Velmi poutavý projev

Nízká odbornost ←—————→ Vysoká odbornost

Zdroj: Organizace XY, 2016.