2015/2016

Škola jako místo vzdělávání dospělých

# Učení a vzdělávání

V užívání pojmů **vzdělávání** a **učení** se často používají oba najednou ve formě učení/vzdělávání, a to proto, že se jedná o **dva různé, i když propojené, procesy**. Důležité je si uvědomit, že učení je součástí vzdělávání. Bez učení se v ničem nevzděláme, kdežto spoustu věcí se naučíme, aniž bychom se museli vzdělávat. Tento vztah je určen i z definice učení a vzdělávání. Zatímco vzdělávání je „proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí“ (Průcha, Veteška, 2012), učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, základní podmínkou existence a vývoje jedince a celé společnosti, jehož smyslem je přizpůsobování se novým situacím (Průcha, Veteška, 2012). Z těchto definic už můžeme cítit, že zatímco vzdělávání se odehrává v životě jedince převážně v systematickém procesu řízeného učení, samotné učení se může odehrávat bez nutnosti řízení celého procesu. Proto je spojení termínu celoživotní vzdělávání zřejmě nelogickým termínem. Nemůžeme totiž říci, že se člověk celý život vzdělává, spíše se přikloníme k tvrzení, že se člověk celý život učí v rámci reakcí na nové situace.

V teorii i praxi se můžeme setkat s **dělením vzdělávání na** (Beneš, 1997)**:**

1. formální vzdělávání,
2. neformální vzdělávání a
3. informální učení.

**Formální vzdělávání** znamená hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož základní elementy vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo v nestátních zařízeních (nabídka zaměstnavatelů, odborů, církve, profesních komor, privátních zařízení atd.), které má svým způsobem školský charakter a vede většinou k **získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů** (Beneš, 1997).

**Neformální vzdělávání** je sice také nějakým způsobem organizováno, ovšem **vně formálního vzdělávacího systému**. Jde tedy o konglomerát různorodých vzdělávacích aktivit, jako je zájmové a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně, komunální vzdělávání atd. Praktikuje se zde ve větší míře zohlednění zájmů účastníka a jeho rovnoprávnost s vyučujícím, cílem nejsou formální kvalifikace, ale poznání a řešení problémů účastníka pomocí vzdělání (Beneš, 1997).

**Informální učení je učení se ze zkušenosti**, v rámci každodenní komunikace a sociálního života, pod vlivem masmédií atd. Je zřejmé, že vzdělávání dospělých musí tyto procesy zkoumat a znát. Z hlediska systému ovšem není toto učení jeho součástí a předmětem andragogické činnosti. V opačném případě by to znamenalo jeho institucionalizaci, čímž by ztratilo svůj charakter (Beneš, 1997).

Z těchto tří modalit vzdělávání je tvořen **systém celoživotního učení**, které tedy není jen produktem institucionalizované vzdělávací politiky, ale je součástí aktivního životního způsobu člověka: náš život průběžně doprovází učení. Úloha (nebo možná lépe princip) vzdělávací politiky by měla spočívat v podpoře celoživotního vzdělávání.

Ve vymezení tohoto předmětu můžeme tedy najít dva procesy – **intencionální** (záměrné) vzdělávání a **incidentní** (náhodné) učení (Průcha, Veteška, 2012). Oba se mohou v některých chvílích prolínat, často je však nacházíme odděleně. **Intencionální** (tedy záměrné) vzdělávání může být organizované někým jiným, ale i samotným dospělým. Charakteristické je právě existencí určité struktury, navazujících kroků a předpokládaných výsledků. **Incidentní** učení může být také součástí určitého plánu, není ale cílem – např. když vyrazíte na dovolenou do cizího státu, kde se dozvíte nové věci o kultuře, památkách či si odvezete nová slovíčka pro základní dorozumění. Učit se můžeme také z nepředvídaných nových událostí – na rentgenu si prohlédnete, jak jsou uspořádány kosti ve vašem zlomeném zápěstí, naučíte se (zjistíte), jaký je postup po krádeži občanského průkazu apod. Učení může být také součástí životní rutiny či vývoje – např. vlivem stárnutí.

Tento text se věnuje především úrovni formální a neformální, tedy organizovanému procesu, který je spjat s konkrétní institucí. Tou může být škola v různých podobách – tedy v podobě klasické školy, která svůj prostor nabízí i dospělým účastníkům, ale také v podobě různých vzdělávacích center a institucí.

# Učení a vzdělávání v dokumentech UNESCO, OECD a EU

Učení a vzdělávání dospělých se v minulém století začalo prosazovat jako důležitý termín, což se promítlo i do zájmu určitých organizací. Rok 1996 byl vyhlášen „**Rokem celoživotního vzdělávání**“, což se promítlo do dokumentů, které zpracovalo UNESCO, OECD a EU jako potvrzení důležitosti této oblasti.

* 1. **UNESCO: Učení: dosažitelný poklad**

V případě této organizace se jedná o zprávu Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO "Učení: dosažitelný poklad" – tzv. Delorsovu zpráva (komisi expertů vedl Jacques Delors, bývalý prezident Evropské komise). Tato zpráva je výsledkem tříletého procesu konzultací a analýz ve světovém měřítku, který vyústil do návrhu ustavení konceptu celoživotního učení. **Učení je zde založené na 4 pilířích:**

* učit se vědět,
* učit se dělat,
* učit se spolužití,
* učit se být.

Učení po celý život je deklarováno jako vzdělávací kontinuum, souběžné s životem a rozšířené tak, aby do sebe zabralo celou společnost (Learning: The Treasure Within, 1996).

* 1. **OECD: Celoživotní učení pro všechny**

Schůze ministrů školství OECD v lednu 1996 v Paříži vydala provolání "**Celoživotní učení pro všechny**", ve kterém ministři přijali koncept celoživotního učení pro všechny jako řídící zásadu politických strategií, které budou přímou odpovědí na potřebu vylepšení kapacity jedinců, rodin, pracovišť a komunit neustále se adaptovat a obnovovat, a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení, přiměřeně okolnostem každé země (Lifelong Learning for All, 1996).

* 1. **EU: Bílá kniha o vzdělávání**

Ve stejném roce vyšla "**Bílá kniha o vzdělávání**" Evropské unie. Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v EU, které mají vliv na výchovu a vzdělávání; **konstatuje potřebu politického pohybu k učící se společnosti**. Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení. Navrhuje zřízení osobních indexů dovedností (White Paper on Education and Training, 1995).

# Projektování v andragogice

Součástí realizace těchto vzdělávacích aktivit ve škole jsou však i další kroky, které v následujícím textu blíže vysvětlíme. Efektivita andragogického působení je velmi silně závislá na kvalitě projektu akce. Andragogické projektování je zde chápáno především jako **projektování vzdělávacích aktivit**, můžeme ho však vztáhnout i na další formy interakce či intervence (při vypuštění některých kroků). Touto kapitolou získáte znalosti o krocích vzdělávací akce a dokážete vysvětlit jejich vzájemnou návaznost.

Každý projekt andragogické akce by měl **zahrnovat následující kroky** (Bartoňková, 2010):

* 1. **Identifikace potřeb a stanovení požadavků**

Jedná se o **nejkritičtější fázi projektování**, bez patřičné sociologické erudice se mnohdy stanovují požadavky svévolně, subjektivně, bez patřičného uvážení širších souvislostí a důsledků. V tomto kroku andragogického projektu si ujasňujeme předpoklady a podmínky, které nám pomohou úspěšně dospět k cíli (Bartoňková, 2010). Vzdělávací potřebu můžeme definovat jako rozdíl mezi současným a požadovaným stavem, který jde řešit právě vzdělávací nebo rozvojovou akcí.

* 1. **Stanovení cíle**

V souvislosti s tím už musíme mít jasno, co má být cílem naší vzdělávací akce a také komu je vzdělávací akce určena. Jinak řečeno, musíme stanovit tzv. **profil účastníka**, tedy vymezit si cílovou skupinu, jíž je vzdělávací akce určena. Stanovení tohoto profilu zvyšuje kromě jiného homogenitu skupiny vzdělávaných, čímž zvyšuje efektivitu celé vzdělávací akce (Bartoňková, 2010).

Cíle vzdělávacích projektů tedy vycházejí z identifikovaných potřeb a stanovených požadavků. Jsou tím dosažitelnější, čím více jsou specifické, stručné a konkrétní. V andragogické interakci **můžeme rozlišovat dvojí podobu cílů** (Bartoňková, 2010):

1. **behaviorální,**

například: na konci pololetí budou studenti schopni…

V takové atmosféře se vzdělavatelé dospělých cítí v bezpečí pouze v takové situaci, kterou mohou mít pod kontrolou. Behaviorální cíle zahrnují v sobě skutečnost, že jedinec může být řízen a jsou symbolem vzdělávání shora;

1. **expresivní (působivé, výrazové, vyjadřovací).**

Expresivní cíl nespecifikuje chování, které by měl účastník získat poté, co se zapojí do jedné nebo více vzdělávacích aktivit, ale popisuje andragogickou interakci, střetnutí. Ukazuje situace, ve které studenti pracují na problému, se kterým si mají poradit. Expresivní cíl poskytuje jak vzdělávajícímu tak i vzdělávanému prostor k hledání, ústupu, nebo soustředění na problémy, které jsou zvláštním zájmem nebo přínosem pro žadatele. Expresivní cíl **spíše nabádá, než přikazuje**. Proto expresivní cíle obsahují ideologický předpoklad, že jedinec má možnost soustředit se na úlohu, která ho zajímá, spíše než být řízený či ovládaný. Expresivní cíle jsou bližší ke vzdělávání sobě rovných.

S definicí cíle se váže tzv. **profilu absolventa**. Ten je ideálním modelem výsledku, ideální cílovou strukturou kompetencí, tedy vědomostí, dovedností, eventuálně i osobnostních parametru účastníka jako absolventa vzdělávací akce. Lze rozlišit dva druhy profilu (Bartoňková, 2010):

1. **Široký a mělký – absolvent disponuje kvalifikací pro široký okruh problémů, není příliš specializován.**
2. **Hluboký a úzký – absolvent disponuje výrazně specializovaným vzděláním v rámci jednoho oboru (lékař – chirurg).**

Zatímco profil účastníka se velmi blíží popisu stávajícího stavu (i když plní částečně i jinou funkci), profil absolventa je jasným vyjádřením definovaného cíle. Rozdíl mezi těmito profily je pak vzdělávací potřebou, naplňovanou vzdělávacím obsahem.

* 1. **Stanovení obsahu**

**Inventář disciplín**

Tento inventář lze vytvořit na základě přesné specifikace cíle a profilů účastníka a absolventa – díky této návaznosti se můžeme vyhnout zařazení irelevantních disciplín. Inventář je sestaven **bez jasného uspořádání**, jeho hlavním posláním je podchytit celý soubor požadavků v podobě použitelné pro andragogickou interakci, pro vzdělávací projekt (Bartoňková, 2010).

**Studijní plán**

Studijní plán je **logicky uspořádaný systém disciplín**, stanovující vzájemné proporce, (časové dotace jednotlivých disciplín), posloupnost nasazení jednotlivých disciplín, organizační formy (výklad, seminář, výcvik, stáž, cvičení apod.) a způsob jejich ukončení (certifikace). Je výhodné, když už v této fázi má autor projektu jasno i v personálním zabezpečení a může jmenovitě obsadit příslušné disciplíny lektory. Stejně tak je vhodné už v této fázi specifikovat optimální vzdělávací technologie, projevující se v užitých formách a metodách andragogického působení. Rozlišujeme **dva základní typy studijních plánů** (Bartoňková, 2010):

* 1. **plány induktivní (učivo je uspořádáno od konkrétních, prakticky orientovaných disciplín k teoretickému zastřešení),**
  2. **plány deduktivní (učivo se opírá o zvládnutí teoretických východisek a vyúsťuje do konkrétních, speciálních, prakticky zaměřených disciplín).**

**Osnovy**

Osnovy jsou **podrobně specifikované obsahy jednotlivých disciplín**. Mohou být sestaveny například ve formě obsahových tezí, popisujících obsah učiva v příslušné disciplíně a doporučujících základní a rozšiřující studijní literaturu. Jejich zahrnutí do projektu umožňuje přesně identifikovat mezipředmětové vztahy, eliminovat duplicity uvnitř různých disciplín a mezi disciplínami a ověřit, do jaké míry se podařilo disciplíny naplnit obsahem přiměřeným stanovenému profilu absolventa (Bartoňková, 2010). V systému školského vzdělávání se rozlišují především **osnovy lineární** (obsah učiva se postupně rozvíjí dalšími a dalšími poznatky) a **osnovy cyklické** (obsah se rozvíjí "ve spirále" lektor se vrací k stávajícím obsahovým strukturám a obohacuje je novými poznatky).

* 1. **Formy, metody a prostředky vzdělávání**

**Formy vzdělávání**

**Do základních forem řadíme následující kategorie:**

* 1. prezenční, přímá výuka
  2. kombinované výuka
  3. distanční výuka

**Přímá výuka** je charakteristická **přímým kontaktem** mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Ve výuce **distanční** naopak k žádnému osobnímu kontaktu nedochází. Vzdělavatel a vzdělávaný se setkávají pouze v určitém virtuálním prostředí či formou **korespondenčního styku**. Forma kombinovaná je kombinací obou předchozích forem (Bartoňková, 2010).

**Metody vzdělávání**

Obecně můžeme vzdělávací metody definovat jako **způsob postupu ke stanovenému cíli**. Metody realizujeme v rámci určité formy (ne všechny metody jdou využít ve všech formách). Dělení metod vzdělávání je několik, kritéria dělení se liší u každého autora. Do vzdělávacích metod řadíme např. přednášku, seminář, zpracování případových studií, hru a simulaci, hraní rolí, skupinovou diskuzi či výcvik na pracovišti (Bartoňková, 2010).

**Prostředky vzdělávání**

Tato kategorie zahrnuje **všechny materiální předměty**, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují proběh vzdělávacího procesu a napomáhají tak dosažení stanovených cílů vzdělávání (Bartoňková, 2010).

* 1. **Technické a ekonomické zajištění**

Do této fáze zahrnujeme zabezpečení technické a organizační podpory – od technického zabezpečení výuky místnostmi, vybavení didaktickou technikou, přes marketingové zabezpečení akce, až k ekonomické kalkulaci a jejímu výslednému vyhodnocení). Tyto činnosti se prolínají všemi fázemi andragogického projektu (Bartoňková, 2010).

* 1. **Realizace**

Fázi realizace je vyvrcholením celého procesu plánování vzdělávání. Tento krok rozdělujeme do tří fází:

1. příprava,
2. vlastní realizace,
3. transfer.

Fáze **přípravy** je velmi úzce spjata s fází technického zajištění a organizace. Je třeba nachystat studijní materiály, učebny, předat informace účastníků apod. Fáze **realizace** začíná příchodem lektora na místo konání vzdělávací akce. Zahrnuje v sobě zahájení, monitorování dění a průběhu, příp. řešení nenadálých problémů apod. Ve fázi **transferu** se jedná o část vzdělávání, která je zaměřena výrazně do budoucnosti, tedy do oblasti aplikace předaných obsahů. Součástí je příprava materiálů, které mohou účastníci následně využít v praxi, tvorba databank know-how, vzniklého na kurzu či videoprezentací umožňujících zopakování důležitých okamžiků či např. přednášek z kurzu (Bartoňková, 2010).

* 1. **Evaluace**

Evaluace vzdělávací akce probíhá v několika rovinách. Její pedagogickou efektivitu vyhodnocují lektoři hodnocením výkonu účastníků (zejména při vzdělávání shora), i účastníci svou evaluací výkonu lektora i vyhodnocením souladu svých očekávání s dosaženými výstupy vzdělávací akce. Toto hodnocení může být realizováno jak formou dotazníků s uzavřenými otázkami a se škálami, tak formou dotazníků s otevřenými otázkami. Evaluaci by měl realizovat i organizátor, který se ovšem primárně zaměřuje na dosažení ekonomických efektů vzdělávací akce.

Shrnutí základních evaluačních modelů představuje Sadler-Smith (2006) – viz Schéma 1. Tuto syntézu pak v určitých částech doplňujeme o další modely, které nemusí být nutně přímo spjaty s pojetím evaluace – předpokládáme však, že evaluace vyžaduje komplexní přístup, který překračuje úrovně didaktiky a jejích metod.

Schéma 1 Taxonomie evaluačních kroků (Sadler-Smith, 2006, upraveno)

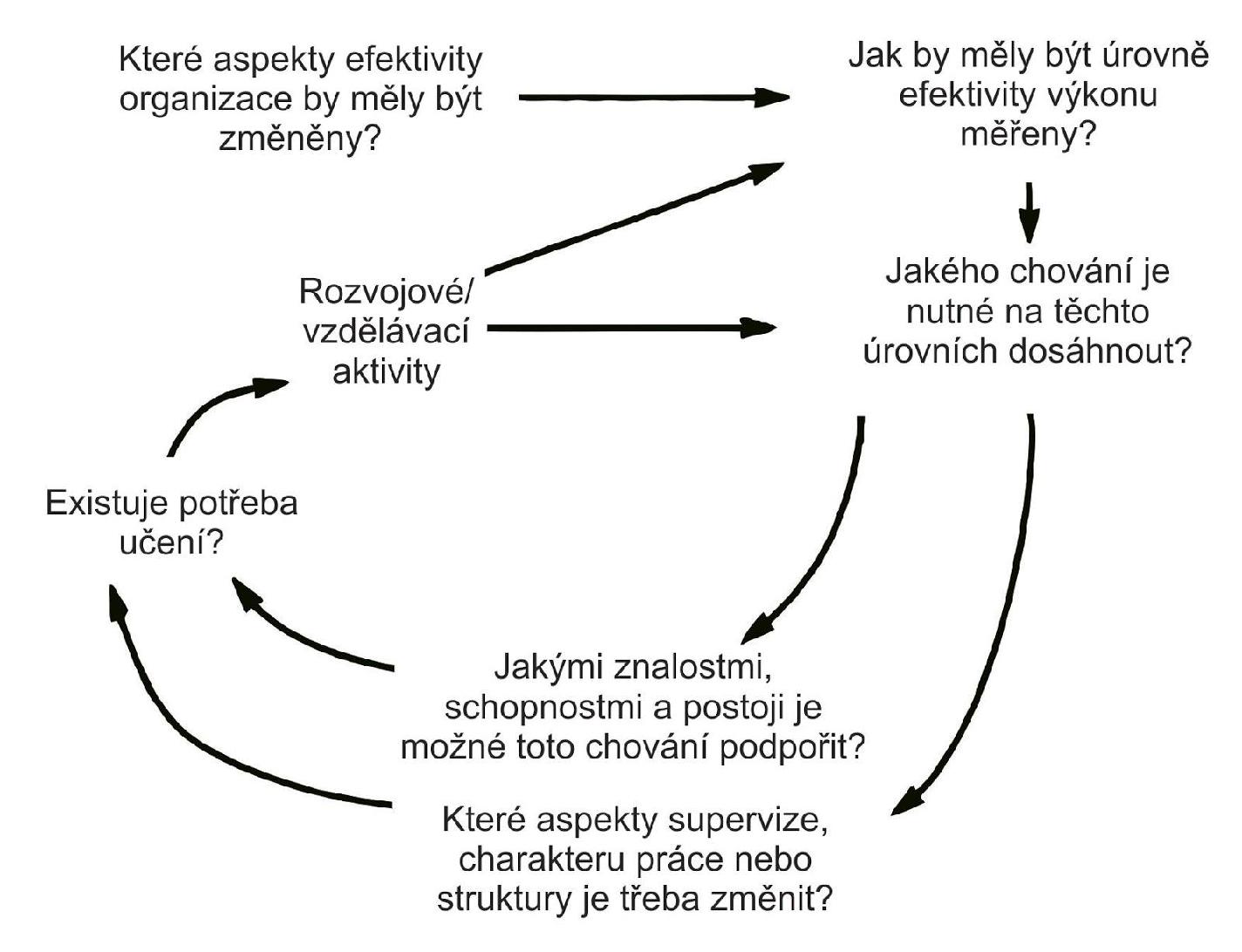
|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Kirkpatrick  (1967)** | **Hamblin (1968)** | **Warr, Bird a Rackham (1970)** | **Bramley (1991)** | **Phillips  (1996)** | **Souhrn** |
| *Před začátkem vzdělávací akce* |  |  | Kontext |  |  | **Kontext** |
|  |  | Vstup |  |  | **Vstup** |
| *V průběhu  a na konci vzdělávací akce* | Reakce | Reakce | Reakce |  | Reakce a plán implementace | **Anticipace užitku** |
|  |  | **Afektivní reakce** |
| Učení | Učení | Okamžitý výstup | Změna znalostí | Učení | **Učení:**   * **získané znalosti** |
|  | Změna dovedností | * **získané dovednosti** |
|  | Změna postojů | * **změny postojů** |
| *Po skončení vzdělávací akce* | Chování | Pracovní chování | Střednědobý výstup |  | Aplikace naučeného | **Pracovní chování** |
| Výsledky | Organizace | Konečný výstup |  | Obchodní výsledky | **Výsledky organizace** |
|  | Konečná hodnota |  |  | ROI | **ROI** |
|  |  |  | Konečná hodnota | **Konečná hodnota** |

Základem tohoto modelu je Kirkpatrickův přístup k evaluaci, který je zde obohacen o další přístupy tak, aby vznikl komplexní model evaluace vzdělávacích aktivit. Jednotlivé kroky či úrovně evaluace jsou chápány jako následné, to znamená, že každá z úrovní navazuje na předchozí a neměla by být přeskočena. Jen tak získáme dostatečné množství informaci, které umožní komplexní evaluaci celého vzdělávacího programu. Další z modelů, který ovšem ve schématu Sadler-Smithe chybí je model CIPP, jehož akronym se skládá z pojmenování fází evaluace jako kontext (Context), vstup (Input), proces (Process) a výsledek (Product). Jeho autor D. L. Stufflebeam tento proces vztahuje k rozhodovacím procesům ve vzdělávání a chápe jej, podobně jak to můžeme sledovat u jiných modelů, jako spirálu na sebe navazujících cyklů evaluace – jedná se o evaluaci aktivity, která ovlivňuje rozhodování, které ovlivňuje výběr aktivity a dále (Stufflebeam, 1971).

* + 1. **Evaluace kontextu a vstupů**

Fázi analýzy vzdělávacích potřeb zařazujeme před samotnou realizaci vzdělávání. V oblasti analýzy vzdělávacích potřeb přistupujeme k samotné potřebě na třech úrovních – (1) na úrovni organizace, (2) na úrovni analýzy pracovního místa a (3) na úrovni samotného pracovníka.

Někteří autoři pak do tohoto schématu doplňují ještě hodnocení pracovního výkonu a kompetencí, ze kterého vyvstávají identifikované mezery, potřeby a možnosti (Hroník, 2007). Podobným přístupem k propojení organizačních cílů s cíli vzdělávacím je metoda Balanced Scorecard (BSC), jejíž využitelnost pro definici vzdělávacích cílů si uvědomují i teoretici zabývající se evaluací (např. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Podobné schéma, ve kterém vzdělávací cíle vycházejí z původních cílů ekonomických, představuje i Bramley (viz Obrázek 1).



Obrázek 1 Průběh plánování a realizace vzdělávacího programu (srov. Bramley, 2003, s. 38)

I když se evaluace těchto analýz může zdát jako nadbytečná, při snaze o odhalení rezerv v procesu stanovování cílů rozvoje a vzdělávání hrají svou významnou roli. Pole kontextu a vstupu je stejně důležité, jako pole dílčích výstupů ze vzdělávacího procesu – z našeho pohledu je však často (teoreticky i prakticky) zanedbáváno.

**Aktéři v evaluaci kontextu a vstupů**

Na úrovni přípravy vzdělávací akce se na evaluaci, jejích kritériích a návrhu průběhu podílejí tři hlavní aktéři – manažer/nadřízený (jako zástupce zadavatele), lektor a vzdělávaný (Brázdová, 2000). Pro využití potenciálu evaluace je nutné pohlížet na úlohu každého z nich.

Role manažera je pevně propojena jak s nastavením pracovního prostředí a úkolů (a určuje tak, jestli pracovník může uplatnit nově získané obsahy pro svou práci), tak následně i s nastavením motivačního prostředí. Manažer tak (spolu)zodpovídá za dva procesy (pokud není manažer zároveň lektorem) – za proces motivace pracovníka ke vzdělávání a za proces propojení pracovního místa se strukturou kompetencí u pracovníka a následnou identifikací mezery mezi těmito dvěma strukturami.

Druhou rolí, která vstupuje do nastavení vzdělávacího procesu a jejíž činnost bychom měli evaluovat, je role lektora. Ten by měl mít představu, jak se organizační cíle slučují s možnostmi vzdělávací akce (za jejíž obsah je zodpovědný) a měl by tak dát těmto cílům reálné mantinely, které specifikují učební cíle. Kromě samotné vzdělávací akce by se tedy měl zúčastnit již aktivit před její realizací a po ní – pokud se tedy vrátíme ke Schématu č. 1, rozšiřujeme působnost lektora z na první pohled zřejmé fáze spojené s průběhem vzdělávací aktivity i na další fáze, tedy před začátkem a po skončení vzdělávací akce. V případě plánování vzdělávacího obsahu a způsobu jeho předání je důležitá především znalost konkrétního prostředí a jeho možností proto, aby mohla být většina obsahu využita při návratu pracovníka z učebního prostředí. Dopad celé snahy můžeme podpořit i po skončení vzdělávací akce formou návazných setkání, které naváží na vzdělávací či rozvojový program (Svatoš & Lebeda, 2005). Dojít tak může k oživení či např. korekci chování na základě změněných podmínek.

Role vzdělávaného, jako třetího subjektu, který je součástí identifikace vzdělávacích potřeb, by měla být rovnocenná. Záleží především na struktuře jeho znalostí a dovedností, ale také na motivaci uplatňovat plánovaný obsah v praxi. Cíl vzdělávání (spojený s kariérovým plánováním), by měl také odpovídat motivačnímu založení vzdělávaného. Odpovídat bychom tedy měli na otázku, zda bude odměna navázaná na změnu pracovního chování vlivem absolvování rozvojového programu odpovídat jeho potřebám a zda tak bude naplněn jeho motiv. Tím se opět dostáváme k širšímu kontextu vzdělávání a rozvoje v organizaci.

Již zde tedy může docházet k prvním redukcím efektu vzdělávání, ačkoliv k realizaci vzdělávací aktivity ještě ani nedošlo. Tyto redukce mohou být způsobeny zejména nesprávně provedenou nebo neprovedenou analýzou vzdělávacích potřeb – účastník vzdělávací aktivity si pak sice může osvojit nové znalosti a dovednosti, nemusí to ovšem být nutně ty, které potřebuje a využije ve své pracovní činnosti, dále chybami v komunikaci mezi manažerem a pracovníkem, jehož se vzdělávání týká (nejsou mu sděleny cíle vzdělávání, jeho smysl, využitelnost apod.). U tzv. otevřených kurzů mohou být příčinami této redukce např. nedostatečné informace o cílech a obsahu vzdělávací aktivity či nevyhnutelná heterogenita skupiny, která způsobuje, že obsah jako celek takřka nikdy nevyhovuje všem účastníkům.

* + 1. **Využitelnost, reakce, očekávání**

Jak je vidět ve Schématu 1, většina modelů evaluace považuje za první úroveň evaluace zjišťování reakcí účastníků na vzdělávací aktivitu, jíž se účastní (evaluace formativní, průběžná) či zúčastnili (evaluace sumativní, závěrečná). Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) v této souvislosti hovoří o zjišťování „zákaznické spokojenosti” a spojuje ji s motivací k učení. Předpokládá, že pozitivní reakce sice nezajistí učení se, ale negativní reakce skoro vždy redukuje možnost, že se učení odehraje.

Reakce účastníků jsou poměrně proměnlivé a jsou závislé na mnoha faktorech, jako např. na jejich předchozích znalostech o tématu a přístupu k němu, na lektorovi, na ostatních účastnících, na současné náladě a stavu mysli, na prostředí, kde se výuka odehrává apod. (Hamblin, 1974). Do hry zde ovšem vstupuje i anticipace užitku, tedy očekávaná míra relevantnosti vzdělávacích obsahů vzhledem k pracovnímu výkonu účastníka a míra, kterou tyto obsahy mohou pracovní výkon účastníka zvýšit (Sadler-Smith, 2006). Anticipace užitku výrazně souvisí s motivací účastníků a samozřejmě ovlivňuje jejich reakce. Lze předpokládat, že pokud účastníci vzdělávací aktivity očekávají, že jim daný obsah přinese užitek, jejich motivace ke vstupu do vzdělávací aktivity a k učení se bude vysoká. To ostatně dokládají např. obecné teorie motivace (např. Maslowova, Herzbergova či Alderferova).

* + 1. **Učení**

Učení znamená změnu ve znalostech, dovednostech a postojích, která se projevuje v chování (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Evaluace na této úrovni tedy znamená zjišťování právě těchto změn, jinými slovy zjišťování toho, zda byly naplněny stanovené cíle v oblasti kognitivní (znalosti), psychomotorické (dovednosti) a afektivní (postoje).

Zde je opět klíčová role lektora, který na základě analýzy vzdělávacích potřeb jednak ve spolupráci se zadavatelem a pracovníkem (budoucím účastníkem vzdělávací aktivity) stanoví konkrétní, reálné, a dosažitelné cíle, jednak směřuje v průběhu vzdělávání svoji aktivitu i aktivitu účastníků směrem k jejich dosažení, především ale v průběhu i v závěru vzdělávací aktivity zjišťuje, zda jsou stanovené cíle plněny. Využít přitom může celou škálu nástrojů, např. testování znalostí či dovedností účastníků, sledování a vyhodnocování řešení případových studií, rozbor hraní rolí, analýzu produktů účastníků apod. Průběžně tedy zjišťuje, zda si účastníci osvojují plánované znalosti, dovednosti a eventuálně postoje a zda si je osvojují správně.

* + 1. **Chování**

Klíčový v efektivitě vzdělávání je zřejmě přechod mezi fází učení a chování, tedy mezi “učebnou” a “pracovním místem”. Jedná se o aplikaci nově osvojených znalostí, dovedností a eventuálně postojů do praxe, která bývá považována za dlouhodobější z hlediska objevení se jak projevů chování, tak jeho efektů (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Tento fakt je reflektován i v modelu Warra, Birda a Rackhama, kteří tuto fázi označují termínem střednědobé výstupy.

Klíčový je proces transferu především proto, že pokud k němu nedojde, hovoříme o tom, že vzdělávací aktivita nebyla efektivní. To, zda se nově naučené skutečně projeví v chování pracovníka, přitom záleží na mnoha vnějších i vnitřních faktorech, které můžeme shrnout v zásadě do tří oblastí. Musí si především potřebné znalosti a dovednosti osvojit a osvojit si je správně (zde se může stát, že např. očekáváme od pracovníka praktické využití dovedností, vzdělávací aktivita je ale zaměřena na osvojení si znalostí), musí být motivován je využít (odměna za výkon) a musí mít příležitost je využít – zde se může nejvíce projevit chyba při analýze vzdělávacích potřeb, v důsledku které si např. pracovník mohl v průběhu vzdělávací aktivity osvojit znalosti a dovednosti, které pro výkon své práce nepotřebuje, roli zde ale mohou hrát i faktory prostředí, které umožní či znemožní nově naučené využít, přístup nadřízeného pracovníka a kolegů atd. To vše může způsobovat značené redukce efektu vzdělávání, které můžeme na této úrovni evaluace zjišťovat.

* + 1. **Výsledky**

Poslední fáze evaluace vzdělávání je v Kirkpatrickově modelu nazvána jako výsledky – ostatní modely pak pracují s termíny jako obchodní výsledky, výsledky organizace, return on investments (ROI) či konečná hodnota. Každý autor definuje poslední fázi mírně odlišně. Vztah mezi těmito kategoriemi chápeme následovně. Obchodní výsledky vnímáme jako dopady programu či kurzu na výstupy spojené s výkonem činnosti a jeho kvalitou. Do této kategorie se promítají faktory jako kvalita, úspora času či zvýšení spokojenosti zákazníka (Phillips, 2003). Tato kategorie se shoduje s pojetím Hamblina (1974), který ji nazývá hodnotou pro organizaci. Podobně je tomu u kategorie konečné hodnoty a ROI – Hamblin (1974) i Phillips (2003) pracují s monetarizací těchto dopadů a navrhují jejich transformaci do porovnání zisků a nákladů.

Phillips (2003) uvádí, že v oblasti měření návratnosti investic a vlivu vzdělávání na výkon pracovníka existují velké rozdíly mezi touhou organizací (wish list) a skutečnou realizací aktivit zaměřených na tyto analýzy (doing list).

Tabulka 1 Wish list vs. doing list organizací (Phillips, 2003)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Poměr organizací, které považují následující měření za důležité | Poměr organizací, které využívají následující měření |
| ROI ve vzdělávacích aktivitách | 78 % | 11 % |
| ROI v rozvojových aktivitách | 62 % | 2 % |
| Dopad zkušeností ze vzdělávání na výkon | 88 % | 27% |

Tento fakt může být odrazem příliš vysoké komplexity faktorů, které mohou ovlivňovat kalkulaci ROI. Tento pro tuto úroveň evaluace charakteristický fakt uvádí i Bartoňková na příkladu měření dopadů změny postojů na hospodářské výsledky firmy. Zároveň mohou tyto změny zaniknout v proměňujících se podmínkách definovaných tvrdými daty – např. změnou úrokových sazeb, ale také chováním konkurence či vývojem trhu (Bartoňková, 2010). Stejný problém uvádí také Kirkpatrick (2006) – vzdělavatelé podle něj často neví, jak měřit přínosy vzdělávání, zároveň nedokáží prokázat, že pozitivní změna byla způsobena právě vzděláváním. Hamblin (1974) také upozorňuje na fakt, že i když stanovíme konkrétní měřítka pro evaluaci přínosů pro organizaci, jistou úlohu zde sehrává také čas, za který můžeme zjistit, jak se vzdělávání projevilo do změněných faktorů úspěšnosti pracovního chování.

# Seznam zdrojů:

1. Bartoňková, H. Firemní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
2. Bartoňková, H. Foucaultovo andragogické kyvadlo. Praha: MJF Praha, 2004.
3. Beneš, M. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum, 1997.
4. Bramley, P. Evaluating training. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2003.
5. Brázdová, Z. Hodnocení ve vzdělávání dospělých. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000.
6. Hamblin, A. C. (1974) Evaluation and Control of Training. 1. vyd. London: McGraw-Hill, 1974.
7. Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2007.
8. Kalenda, J. Rovné příležitosti ve vzdělávání optikou teorie Pierra Bourdieu. In: Sborník z konference Aeduca 2012: (Ne)rovné příležitosti ve vzdělávání. Olomouc: UP Olomouc, 2012.
9. Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006.
10. Learning: The Treasure Within. Paris: United Nations Educational, Scientific and Culutral Organization, 1996.
11. Lifelong Learning for All. Paris: OECD, 1996.
12. PHILLIPS, J. J. (2003) Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs. 2. vyd. London: Butterworth-Heinemann, 2003.
13. Průcha, J. – Veteška, J. Andragogický slovník. Praha: Grada, 2012.
14. Sadler-Smith, E. Learning and development for managers: Perspectives from research and practice. Oxford: Blackwell, 2006.
15. Stufflebeam, D. L. The Relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Columbus: Ohio State University, 1971.
16. Svatoš, V. – Lebeda, P. (2005) Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy. Praha: Grada, 2005.
17. White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society [online]. 1995. [cit. 2013-5-1]. Dostupné z: <<http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf>>.