

## *Teoretická studie*

PRŮCHA, J. 2014. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 1, s. 8–22. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201404018>.

Příspěvek redakce obdržela: 30. 4. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 15. 7. 2014.

# VÝZKUM EFEKTIVNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jan Průcha

**Abstrakt:** Stať se zabývá problematikou identifikace reálných efektů vznikajících ve vzdělávání dospělých. Hlavní otázka se týká toho, zda ve vzdělávání dospělých vznikají vždy pozitivní efekty (přínosy) a které to jsou. Jsou popsány některé koncepty efektivnosti vzdělávání dospělých a některé pokusy o měření efektů, zejména dalšího profesního vzdělávání. Ojedinelé skeptické názory pochybné o těchto efektech jsou konfrontovány s empirickými výzkumy, které reálnost efektů prokazují.

**Klíčová slova:** vzdělávání dospělých, další profesní vzdělávání, měření efektů vzdělávání, efekty vzdělávání pro jednotlivce

## RESEARCHING THE EFFECTIVENESS OF ADULT EDUCATION

**Abstract:** The paper deals with the identification of real effects arising in adult education. The core question is whether various forms of adult education always produces any positive effects (benefits) and of which kind. The paper describes selected concepts of effectiveness of adult education and attempts to measure the effects, mainly of further professional education. Also, some rare sceptical opinions claiming the non-existence of effects in adult education are compared with empirical evidence of the effects.

**Key words:** research on adult education, further professional education, benefits from adult education

## 1 Úvodem

V teorii andragogiky je mnoho pozornosti věnováno tomu, jak mají být plánovány a realizovány různé formy dalšího vzdělávání dospělých, zejména podnikového profesního vzdělávání. K dispozici jsou dnes také podrobná zjištění poskytující data o vzdělávání dospělých jak na celostátní úrovni (Vzdělávání dospělých...2012), tak na regionální úrovni (Čepelka, Palán, Simová, 2012). Tato zjištění se týkají formálního i neformálního vzdělávání dospělých a jsou jistě důležitou poznatkovou základnou pro mapování stavu vzdělávání dospělých.

Avšak andragogickým výzkumem zůstávají neobjasněvané důležité otázky tohoto vzdělávání:

- Jaké výsledky přináší určitý druh vzdělávání dospělých?
- Vznikají vždy pozitivní efekty (přínosy) z tohoto vzdělávání a které to jsou?
- Může andragogický výzkum tyto efekty exaktně identifikovat, nebo jsou tyto efekty pouze teoreticky předpokládány?

V tomto příspěvku se tudíž zabývám problematikou, která patří v andragogickém výzkumu k málo rozvinuté, ačkoliv v teoretické rovině se o ní často mluví a píše. Na jedné straně se všeobecně přijímá, že fenomény „kvalita“, „efektivita/efektivnost“, „výstupy“ vzdělávání jsou velice významné, ale na druhé straně empirické zkoumání a objasňování toho, co je efektivnost vzdělávání dospělých, zůstává stále slabým místem empirického zkoumání. Navíc vládne v této oblasti terminologická nejednotnost:

- Termíny *efektivita* a *efektivnost* používané v andragogice, pedagogice a psychologii v souvislosti s procesy učení a edukace, jsou synonyma, tj. používají se alternativně s tímž významem. V anglické terminologii jsou odpovídajícími termíny *effectiveness/effectivity*. České termíny se dají vyjádřit také pomocí výrazů účelnost, účinnost, působivost, ale ty se v odborné komunikaci užívají zcela zřídka.
- Význam termínu *efektivnost vzdělávání* je v andragogice obecně chápán jako *poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady* (Palán, 2002, s. 55). Z tohoto pojetí vyplývá nutnost – pokud chceme efektivnost vzdělávání objektivně měřit – přesně vymezit, co jsou vynaložené náklady a co je přínosem (a pro koho).
- V Andragogickém slovníku (Průcha, Veteška, 2012, 2014) se upozorňuje, že ačkoliv jsou termíny *efektivita* a *efektivnost* užívány jako synonyma, je mezi nimi významový rozdíl. *Efektivita* je poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy. *Efektivnost* lze chápat jako

„účinnost“, tj. stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady. V případě implementace nějakého vzdělávacího programu se tedy chápe efektivnost jako schopnost tohoto programu vést k žádoucím efektům, tj. plánovaným cílům vzdělávání.

## 2 Koncepce efektivnosti vzdělávání dospělých

V andragogické literatuře dnes existuje řada prací, které se zabývají teoretickými koncepcemi *efektivnosti vzdělávání dospělých*. Většinou přitom jde o modely zaměřené na efektivnost vzdělávání zaměstnanců v podnicích. Efektivností se zde rozumí hodnocení vztahu mezi vstupy vzdělávací akce a jejími výstupy. Za vstupy se považují náklady vynaložené na přípravu a provedení vzdělávací akce (tj. náklady finanční, časové, materiální a personální), za výstupy se považují přínosy pro jednotlivé zaměstnance a pro firmu.

V české andragogice je koncepce efektivnosti objasňována v publikaci *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých* (Kalnický, Uhlařová, Haplová, 2012). Kalnický zde zdůrazňuje, že *jedním z dominujících znaků efektivnosti vzdělávacího procesu by měla být jeho kvalita, tedy kvalita jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání* (s. 10). K tomu ale upozorňuje, že výstup edukačního procesu dospělých je ovlivňován klíčovými determinantami didaktické efektivnosti, a to (s. 12):

- cílové zaměření edukace dospělých,
- přiměřenost obsahu,
- přiměřenost forem a metod,
- funkční uplatnění homotných didaktických prostředků, včetně materiálně-technického zabezpečení a vybavenosti edukačních prostor,
- odborné a metodické kompetence lektorů,
- kvalita vstupní úrovně účastníků a jejich aktuální docilita<sup>1</sup> a motivace.

Tyto determinanty jsou u Kalnického, Uhlařové a Haplové (2012) podrobně objasněny.

Patrně nejdůkladněji rozpracovaná *teorie efektivnosti podnikového vzdělávání* je prezentována v práci *Efektivní vzdělávání zaměstnanců slovenských odborníků* Vodáka a Kucharčíkové (2007). Tato práce je velice užitečná tím, že

<sup>1</sup> Docilita je schopnost a vybavenost jedince k učení. Je zvláštní, že andragogická ani pedagogická teorie se pojmem docilita vůbec nezabývají, ačkoliv dispozice k učení jsou u každého subjektu rozdílné, jakoby se předpokládalo, že všichni lidé mají stejné dispozice se něco učit a naučit.

- v teoretické rovině popisuje podrobně přístupy a modely vyhodnocování podnikového vzdělávání; způsoby posuzování efektivity vzdělávacích programů;
- v praktické rovině popisuje nástroje, které lze aplikovat pro vyhodnocování efektivity podnikového vzdělávání; k tomu jsou připojeny konkrétní popisy některých nástrojů: dotazníky k vyhodnocování vzdělávacích aktivit; sebehodnotící dotazníky pro zaměstnance; formuláře pro rozhovory se zaměstnanci atd.

Když uvážíme, že tyto a jiné návody jsou k dispozici pro aplikace v podnicích, je překvapující, že nejsou využívány ve větší intenzitě také ve sféře andragogického výzkumu. Podíváme se aspoň na některé dostupné výzkumy provedené v této oblasti.

Pokus o identifikaci efektivity vzdělávání dospělých provedli na Slovensku Lukáč, Goga a Lukáč (2010), a to v rámci zmapování vzdělávacích aktivit dospělých ve vzdělávacích institucích Prešovského kraje. Prostřednictvím dotazníku pro účastníky vzdělávání byly nejprve zjišťovány různé charakteristiky vzdělávajících se subjektů jako věková struktura vzdělávajících se, stupeň předchozího vzdělání, obor současného neformálního vzdělávání, způsoby ukončování tohoto vzdělávání. Jako dílčí zjištění se sledovalo, jaké jsou *způsoby měření efektivity vzdělávání* (s. 202).

Podle autorů je nejčastěji využívaným způsobem pro toto měření zpětná vazba, a to hlavně od účastníků vzdělávacích programů (což provádělo 38 % vzdělávacích institucí), od lektorů (20 %), od zaměstnavatelů vzdělávajících se účastníků (9 %), kromě toho vlastní monitoring institucí (28 %). Asi 3–6 % institucí neprovádí žádný druh zpětné vazby.

Zároveň se zjišťuje, že tyto způsoby jsou co do své četnosti více či méně odlišné u jednotlivých skupin účastníků vzdělávání. Např. zpětná vazba od zaměstnavatelů účastníků se využívala nejvíce u skupiny zaměstnanců (30 %), kdežto méně u skupiny manažerů (13 %) apod.

Jsou to sice zjištění vypovídající o některých aspektech realizace neformálního vzdělávání dospělých, avšak stěží bychom je mohli považovat za „měření efektivity vzdělávání“. Neboť o reálných efektech vzdělávání nevypovídají.

*Proč vlastně jsou výzkumná měření efektů vzdělávání dospělých tak nedokonalá a dosti zřídka prováděná?*

Jednou z příčin může být přetrvávající nízká teoretická rozpracovanost fenoménu *efekty vzdělávání*. Jak výstižně uvádí Hroník (2007), v českých publikacích o řízení a rozvoji lidských zdrojů, je problematika hodnocení výsledků vzdělávání dosti okrajová, což je překvapující.

Další příčiny zmiňuje Mužík (2013a), když komentuje známý model efektivit školení podle D. Kirkpatricka. Mužík upozorňuje, že mezi čtyřmi úrovněmi hodnocení školení je patrně nejproblematičtější hodnocení na úrovni výsledků:

*Hodnocení na úrovni výsledků můžeme provést jenom z pohledu přijatých cílů školení... proto by konečné cíle školicích programů měly být definovány jako měřitelné cíle, např. zvýšení výroby, nižší počet pracovních úrazů nebo zvýšení prodeje. V případě školení, která se zabývají tématy jako např. vedení lidí, komunikace, motivace, rozhodování, je měření výsledků školení těžké nebo nemožné (s. 39). – Srov. k tomu níže shodné zjištění pokud jde o hodnocení efektů školení učitelů (Starý et al., 2012).*

Hroník (2007) asi dosud nejpodrobněji u nás popsal metody vyhodnocování výsledků vzdělávacích aktivit. Upozorňuje přitom na úskalí tohoto měření:

*Při vyhodnocování vzdělávacích aktivit dominují průzkumy spokojenosti. Ta se měří daleko lépe než vliv vzdělávacích aktivit na výsledky. Pokud tedy chceme měřit efekt vzdělávací aktivity, musíme balancovat mezi něčím mnohdy tak iracionálním jako je hodnocení spokojenosti (tj. účastníků vzdělávání) a něčím, co je faktickým vztahem k vzdělávací aktivitě (tj. např. výsledek projevující se v obratu) (s. 177).*

Hroník (2007) charakterizuje různé metody hodnocení vzdělávacích aktivit a rozlišuje:

- subjektivní metody:  
*dotazník spokojenosti účastníka vzdělávání, který doporučuje zadávat nikoli ihned po ukončení kurzu, ale s odstupem 3–7 dnů; dopis lektorovi; zpětná vazba účastníka (v příloze autor uvádí vzor jednoduchého dotazníku s hodnotící škálou);*
- objektivní metody:  
*testování znalostí (pretest a retest, tj. srovnávající stav znalostí účastníka před zahájením vzdělávací akce a po jejím ukončení); případová studie; měření dovedností (např. vypracování plánu projektu aj.).*

Mezi objektivními metodami hodnocení výsledků vzdělávacích akcí uvádí autor také *pozorování při práci*. Provádí jej nadřízený nebo pověřený odborník, a to před vzdělávací akcí a po jejím ukončení. Přitom využívá záznamový

arch. Pokud je nám známo, je to jeden z mála případů, kdy se odkazuje na metodu pozorování, jež je v andragogickém výzkumu zcela opomenuta, ačkoliv v pedagogice a psychologii je běžnou výzkumnou metodou (o metodách andragogického výzkumu viz Průcha, 2014a).

Při existující absenci andragogických výzkumných prací, které by se zaměřovaly na hodnocení výsledků/efektů vzdělávání dospělých, může být užitečné upozornit na některé výzkumy z oblasti hodnocení vysokoškolského studia. Například je to *srovnávací hodnocení výsledků studia v prezenčním a distančním vzdělávání* (Šimonová, 2005). To je problematika zřejmě významná pro výzkumné zhodnocení, vzhledem k současnému rozvoji distančního vzdělávání dospělých a častému využívání e-learningu při tomto vzdělávání.

### 3 Pokusy o empirické zjišťování efektů ve vzdělávání dospělých

Jeden výzkum byl proveden na souboru studentů Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, a to kombinovaného studia. Byly vytvořeny dvě skupiny studentů, a to 1) studenti (experimentální skupina), kteří vybranou látku studovali samostatně ze studijních textů připravených speciálně pro distanční studium, a 2) studenti (kontrolní skupina), kterým byla látka vysvětlena učitelem, procvičena hromadně a individuálně. Obě skupiny provedly pretest a posttest znalostí a po třech měsících druhý posttest, který měl ověřovat *trvalost znalostí*. Výsledky shrnuje autorka výzkumu takto:

*Experiment prokázal, že studenti experimentální skupiny (studující distančně) dosáhli lepších výsledků než studenti kontrolní skupiny. Například nárůst znalostí mezi oběma skupinami v 1. posttestu činil 5,8 % ve prospěch experimentální skupiny, tj. tito studenti dosáhli vyššího průměrného počtu bodů v testu než studenti kontrolní skupiny studující s učitelem (s. 96–97).*

Avšak pokud jde o hodnocení trvalosti znalostí pomocí druhého posttestu (tj. s časovým odstupem), činil rozdíl mezi oběma skupinami pouze 1 % ve prospěch experimentální skupiny. Takže z těchto zjištění by nebylo možno jednoznačně vyvozovat závěr, že distanční vzdělávání vytváří lepší výsledky ve znalostech studentů než vzdělávání v prezenční formě studia. Kromě toho nebyl tento experiment metodologicky čistý, neboť kontrolní skupinu tvořili studenti klasického prezenčního studia. Znamená to, že v této

záležitosti (hodnocení výsledků různých forem vysokoškolského vzdělávání) jsou nutné další, metodologicky nezpochybnitelné výzkumy.

Obdobný výzkum realizovaný rovněž na Fakultě informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové provedla a publikovala Sokolová (2012). Jde o dobře provedený experiment, jehož prostřednictvím byla srovnávána efektivnost výuky základům managementu jednak při klasické vysokoškolské výuce, jednak s pomocí e-learningu.

Propracovanou metodiku evaluace kvality a výsledků vzdělávání vyvíjí Česká zemědělská univerzita, resp. její *Institut vzdělávání a poradenství* (Slavík et al., 2012). Evaluace má několik úrovní, s aplikací různých nástrojů jako jsou dotazníky (pro studenty, absolventy a pedagogy), rozhovory (se studenty a pedagogy), analýza studijních výsledků na základě testů, pozorování výuky (hospitace) a jiné. I když tato evaluace sleduje především praktické cíle, její postupy se nabízejí k využití i pro výzkumné účely.

#### 4 Metodologicky inspirativní výzkum efektů profesního vzdělávání dospělých

Je nutno se zmínit o jednom originálním výzkumu týkajícím se profesního rozvoje zaměstnanců a jeho efektů pro zdokonalování výsledků pracovní činnosti. Jedná se o problematiku profesního rozvoje učitelů popsaný podrobně v monografii *Profesní rozvoj učitelů* (Starý et al., 2012). Výzkum aplikuje přístup, který je v českém prostředí ojedinělý a mohl by být inspirací pro andragogické analýzy. Smyslem tohoto výzkumu bylo totiž zjistit, zda profesní rozvoj učitelů realizovaný prostřednictvím různých forem dalšího profesního vzdělávání má nějaké pozitivní účinky na jejich znalosti, dovednosti a postoje a ovšem také na výsledky žáků, které učitelé vzdělávají. Je to zajisté v principu podobné jako v řadě dalších profesí, v nichž se realizuje nějaké další vzdělávání pracovníků. I v nich jde přece (resp. mělo by jít) o zjištění nejen toho, zda a jak je další profesní vzdělávání realizováno, ale také zda k nějakým pozitivním efektům dospívá. Podívejme se tedy na metodiku aplikovanou v tomto výzkumu.

Na začátku své práce autoři konstatují: *V obecném tvrzení, že smyslem profesního rozvoje učitelů je zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, jistě lze očekávat shodu. Problémy se objeví, jakmile se pokusíte toto tvrzení prokázat. Co však chybí téměř úplně, je měření dopadu různých školení dalšího vzdělávání učitelů na výsledky žáků* (Starý et al., 2012, s. 7; tučně zvýraznil autor příspěvku).

Toto konstatování lze chápat jako velkou výzvu pro to, aby se uvedené mezery v poznání efektů dalšího profesního vzdělávání (nejen učitelů) odstranily. Ale jak k tomu přistupovat?

Autoři výzkumu uplatnili originální přístup, a to *analýzu řešerší*, tj. relevantní zahraniční časopisecké literatury na základě údajů databáze Web of Knowledge. Byl sestaven soubor 4 584 bibliografických údajů o článcích, které byly publikovány za posledních deset let (1999–2010) a zabývají se danou problematikou. Z něho byl vytvořen užší soubor 100 nejcitovanějších článků (tj. s více než 20 citacemi) a k nim vyhledány plné texty, na nichž byla provedena obsahová analýza.

Tímto způsobem se zjistilo, že v mnoha zahraničních výzkumných sděleních se sice projevuje snaha hodnotit efektivitu různých opatření v rámci profesního rozvoje učitelů, avšak účinky projevující se u žáků jsou sledovány jen vzácně. Různé zahraniční výzkumy tudíž dokládají, že aktivity a programy dalšího profesního rozvoje učitelů jsou sice intenzivně prováděny, aniž by se však exaktně zjišťovalo, jak se jejich efekty projeví ve zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. Vysvětlení, proč tomu tak je, je následující: *Ukazuje se, že do procesu působení vzdělávání učitelů na výsledky žáků vstupuje velké množství intervenujících proměnných, které není snadné kontrolovat* (s. 56).

Z toho důvodu se mnohem častěji provádějí výzkumy, které se zaměřují hlavně na to, jak se účinky dalšího profesního vzdělávání učitelů projevují v jejich znalostech, dovednostech a postojích, včetně vnímání vlastní efektivity (*self-efficacy*), než na to, jak se projevují ve skutečných produktech jejich profese, tj. na straně žáků a studentů.

Zřejmě obdobná situace je i v případě profesního vzdělávání v jiných oborech, kde jsou zjišťovány změny nastávající působením tohoto vzdělávání na straně subjektů vzdělávání, avšak nikoli změny v produktech jejich pracovní činnosti.

Ještě je zajímavé se zde zmínit o metodologicky zajímavém výzkumu efektů vzdělávání dospělých na pocit spokojenosti, blaha, kvality života, který byl proveden ve Švédsku (Tuijnman, 1990). Šlo o zjišťování toho, zda dospělí lidé, kteří se zúčastňují nějakého programu vzdělávání, vnímají svůj život jako bohatší, zajímavější, naplněnější než ti lidé, kteří se vzdělávání nezúčastňují. Některé výzkumy totiž dokládají, že neplatí přímá korelace mezi dosaženou úrovní formálního vzdělání a mírou osobní spokojenosti, tj. neplatí, že čím vyšší vzdělání, tím je subjekt spokojenější s vlastním životem. Ve srovnání s tím je překvapující zjištění, k němuž dospěl Tuijnman pokud jde o efekt vzdělávání dospělých, kde se potvrdil pozitivní účinek tohoto vzdělávání na vnímanou životní spokojenost. Jak k tomu autor dospěl?



Byl vyšetřován soubor švédských mužů (tzv. Malmö Study), kteří vypovídali v dotazníku, zda se zúčastňovali nějaké vzdělávací aktivity v průběhu tří fází svého života (ve věkovém období 30–35 let, 36–43 let a 44–56 let). Tak byla získána informace o vzdělávacích aktivitách v průběhu 25 let života těchto subjektů. Poté tito dospělí vyplňovali škálu sémantického diferenciálu, kterým se zjišťovala jejich míra osobní spokojenosti (*well-being*). Obdobné vyšetření podstoupila kontrolní skupina, tj. dospělí, kteří se dalšího vzdělávání nezúčastňovali.

Výsledkem je zjištění, že *subjekty, které se účastnily v programech vzdělávání dospělých v období mezi 44–56 roky věku, dosahovaly vyšší míry spokojenosti se zaměstnáním a s vývojem své kariéry než subjekty, které se do vzdělávání dospělých nezapojily* (s. 290). Ovšem vzhledem k určitým limitům tohoto výzkumu autor píše pouze o „pozitivním vztahu“ mezi účastí ve vzdělávání dospělých a osobní spokojeností, neboť přímý efekt nebyl jednoznačně potvrzen.

## 5 Skepse o postulovaných efektech dalšího vzdělávání dospělých a výzkumné nálezy potvrzující reálné efekty

Výše jsou uváděny různé příčiny toho, proč se další vzdělávání dospělých tak zřídka a nedokonale stává u nás předmětem andragogického výzkumu. Zároveň ale je obecně sdíleno přesvědčení, že další vzdělávání – především profesní vzdělávání dospělých – přináší pozitivní efekty, jak pro jednotlivce, tak pro podniky a celou společnost. Jsou to nezpochybnované postuláty, které se opakovaně vyskytují v odborné literatuře andragogiky a vzdělávací politiky a následně jsou proklamovány i v diplomových, doktorských a jiných pracích studentů. *Jsou však tyto postuláty reálné, resp. spolehlivě prokázané?*

Jen zřídka se objevují kritické výhrady, které upozorňují na to, že tyto postuláty o pozitivních efektech dalšího vzdělávání nemusí být zcela oprávněné. V českém prostředí k tomu publikoval radikální názory renomovaný odborník v andragogice Mužík (2013b). Tvrdí, že je velmi sporné, zda vzdělávání dospělých (zejména profesně orientované vzdělávání ve firmách) přináší ty efekty, které jsou běžně předpokládány. Autor tak prý činí z potřeby *reagovat na mnohé mýty, smyšlenky či polopravdy, které jsou o dalším profesním vzdělávání šířeny*. Konkrétně se pokouší vyvrátit tato tři běžně rozšířená tvrzení:

1. Tvrzení o tom, že *vzdělání a další vzdělávání přispívá k hospodářskému růstu a je určitou prevencí proti nezaměstnanosti*. Podle Mužíka rozvoj vzdělanosti a dalšího vzdělávání nevytváří sám o sobě ekonomický růst. Autor se odvolává zejména na ekonomické výpočty a mezinárodní

měření vzdělávacích výsledků PISA, které prý dosvědčují, že se kvalita českého vzdělávání snižuje („a to nejen směrem k profesi, ale zejména také v oblasti celkové funkční gramotnosti v dospělém věku“, s. 35) a tím se oslabuje i rozvoj české ekonomiky.

2. Tvrzení o tom, že *profesní vzdělávání je pro podnik efektivní investicí, že vložené finanční prostředky se podniku vyplatí, přinesou mu větší příjmy*. Podle Mužíka tyto představy neplatí. „Vzdělávání podniku nic nepřináší, když tak, tak velice málo“ (s. 36). „Nikdo nikdy dosud exaktně nedoložil efektivnost vynaložených finančních prostředků na podnikové vzdělávání“ (s. 37). Dále argumentuje Mužík tím, že podniky a organizace uskutečňují další vzdělávání proto, že to vyžaduje legislativa. Jsou to např. zákony v oblasti bezpečnosti práce, požární ochrany a ochrany životního prostředí. „Obecně je možno říci, že řada povinných kurzů a školení je formální, plytká v obsahu i provedení“ (s. 37). Podle Mužíka také účastníci kurzů v podnicích považují další vzdělávání za vynucenou povinnost, nechtějí ztratit pracovní místo a příjem. „Ideální představou je účastník, který chce vyhovět zaměstnavateli a chce se naučit to, co je na něm právě požadováno“ (s. 38).
3. Tvrzení o tom, že *profesní vzdělávání v podniku představuje důležitý motivační faktor nejen pro zvýšení pracovního výkonu, ale též k identifikaci pracovníka s podnikem. Představuje zároveň výrazný motivační bonus pro pracovníky*. Zde argumentuje Mužík tím, že spíše než vzdělávání působí jako silný motivační benefit pro zaměstnance stravenky, nárok na delší dovolenou či příspěvky na penzijní pojištění.

Zajisté jsou názory Mužíka velmi radikální, ale je diskutabilní, zda jsou správné. S výjimkou třetího mýtu, kde je možno s autorem zčásti souhlasit, lze první dva údajné mýty stěží vyvrátit tak zjednodušenou argumentací, jak to činí autor. Navíc jsou tyto argumenty (např. o údajně snižující se české vzdělanosti podle testů PISA) v rozporu s fakty<sup>2</sup>. Ovšem prospěšnost Mužíkových provokativních odsudků údajných mýtů spočívá v tom, že mohou podněcovat andragogy k hlubšímu zkoumání a výzkumnému ověřování efektů nejen dalšího profesního vzdělávání, ale efektů všech edukačních procesů dospělých vůbec.

<sup>2</sup> Zjištění z rozsáhlého výzkumu funkční gramotnosti dospělých PIAAC přináší vcelku příznivé nálezy o vzdělanosti dospělých Čechů v mezinárodní komparaci zemí OECD (viz podrobnou diskusi in Průcha, 2014b).

*Jak tedy na efekty (přínosy) dalšího vzdělávání dospělých můžeme nahlížet z pohledu výzkumných zjištění?*

Shodou okolností ve stejném roce, kdy publikoval své skeptické názory Mužík, se objevil dokument *Evropského centra pro rozvoj odborné přípravy* (CEDEFOP), který shrnuje poznatky z různých zahraničních výzkumů zaměřených na přínosy odborného vzdělávání a přípravy (Benefits..., 2013). Na základě velkého počtu provedených výzkumů v různých zemích dokládá, že odborné vzdělávání a příprava, včetně dalšího profesního vzdělávání, skutečně vytváří přínosy (v angličtině se užívá termín *benefits*). Člení je na přínosy týkající se trhu práce (*market benefits*, tj. ekonomické) a přínosy jiné (*non-market benefits*). Benefity obou kategorií se týkají přínosů 1) pro jednotlivce, 2) pro organizace, 3) pro země. Souhrnně řečeno: *Množství a validita těchto výzkumů je tak vysoká, že pozitivní efekty dalšího profesního vzdělávání nelze jednoduše neuznávat.*

V zahraničí působí dokonce speciální výzkumné týmy a instituce, které se zaměřují právě na objasnování přínosů z dalšího vzdělávání dospělých. Je to např. v Británii významná instituce *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning* (London University), která zkoumá mimoekonomické přínosy dalšího vzdělávání. Přehled těchto výzkumů podal Schuller et al. (2001), jeden z nejnovějších výzkumů je popsán v *Government Report: Benefits of Adult Education* (2013).

Jiná výzkumná studie o vzdělávání dospělých se zaměřením na *efekty (přínosy) pro jednotlivce* byla publikována v Irsku. Vytvořila ji instituce AONTAS – *The National Adult Learning Organisation* v Dublinu. Výzkumná zpráva nese název *The Costs and Benefits of Undertaking Adult Education Courses from the Perspective of the Individual* (2009). Tato studie je významná nejen tím, že potvrzuje reálné přínosy dalšího vzdělávání dospělých, ale také originální metodikou výpočtu těchto přínosů.

## **6 Měření přínosu dalšího vzdělávání dospělých pro jednotlivce**

V andragogickém výzkumu není kvantitativní vyhodnocování individuálních přínosů vzdělávání dospělých prováděno. Příčinou je to, že jakékoliv měření těchto přínosů pro jednotlivce je velmi obtížné, a to v důsledku jak značné variability individuálních charakteristik vzdělávajících se osob, tak variability forem, obsahu, délky dalšího vzdělávání. V této irské studii byl učiněn pokus o měření individuálního přínosu, a to s aplikací kvalitativní *metody případových studií* v kombinaci s kvantitativní evaluací. Výzkumná procedura sestávala z těchto kroků:

- Byli vybráni tři dospělí (1 muž, 2 ženy), s různými profesemi a oborem vzdělání, kteří byli ochotni se podrobit šetření a poskytnout potřebné údaje.
- U každého jednotlivce se podrobně zjišťovalo, který druh dalšího vzdělávání absolvovali a jaké finanční náklady byly spojeny s jejich účastí v dalším vzdělávání.
- U každého jednotlivce byly vypočteny osobní výnosy vyjádřené jako jejich finanční příjmy v předpokládaném dalším pracovním životě.
- Čistá hodnota přínosu NVP (*net present value*) byla vypočtena podle vzorce:

$$NVP = \frac{R_t}{(1+i)^t},$$

kde  $R_t$  je výnos z dalšího vzdělávání, např. zvýšený plat,

$t$  – počet let, během nichž se očekává trvání výstupu,

$i$  – diskontní sazba (discount rate)<sup>3</sup>.

Jako příklad lze uvést případ 3 (Samantha). Zaměstnaná žena, absolvovala certifikované kurzy dalšího vzdělávání v letech 2001–2008 (s časovými přestávkami). Její výdaje související s tímto vzděláváním činily celkem 2 852 Eur (poplatky za kurzy, doprava, kopie výukových materiálů a další, vše podrobně vyčísleno). Po dokončení tohoto vzdělávání jí byl zvýšen plat a za předpokladu dalších 28 let zaměstnání činí její čistý výnos z dalšího vzdělávání (po odečtení nákladů a se započtením inflace) celkem 18 839 Eur.

Samozřejmě je možno tento pokus o změření efektů dalšího vzdělávání posuzovat kriticky. Například se ukázalo, že mezi výnosy těchto tří jednotlivců jsou značné rozdíly v důsledku typu a úrovně jejich vzdělávání: nejvyšší výnosy byly vypočteny v případech dalšího profesního vzdělávání na terciární úrovni, nejnižší v případě neformálního profesního vzdělávání.

Další výhrady mohou směřovat k tomu, že se v daném výzkumu uvažovalo o výnosech (benefitech) vzdělávání dospělých pouze v aspektu finančního přínosu pro jednotlivce, ačkoliv tyto přínosy je nutno předpokládat i v jiných ohledech, zejm. v oblasti kognitivního obohacení jednotlivců, zvýšení osobní prestiže, lepší péče o vlastní životosprávu a další.

Je příznačné pro současné zkoumání efektů vzdělávání dospělých v zahraničí, že se různé výzkumy zaměřují právě na *mimoekonomické efekty* (výnosy, benefity) dalšího vzdělávání. Tyto výzkumy potvrzují teoretický

<sup>3</sup> Diskontní sazba, v daném případě úroková míra, byla stanovena na 3 % podle irského ministerstva financí.

model Schullera et al. (2001), v němž jsou rozlišeny tyto kategorie efektů vzdělávání dospělých:

- *Fyzické a mentální zdraví:* Potvrzuje se, že u dospělých účastníků vzdělávání dochází často k restrukturalizaci a aktivizaci životního režimu a tím i k zlepšení jejich zdraví.
- *Intelektová stimulace, posilování kompetencí a dovedností:* Vzdělávání se stává intelektuální výzvou pro dospělé, s motivací uspět.
- *Vyšší sebedůvěra:* Mnozí dospělí vypovídají o tom, že účast ve vzdělávání jim přináší pocit vyšší sebedůvěry ve vlastní schopnosti a k překonávání překážek.
- *Posílení aktivit mezigeneračního učení:* Účastníci vzdělávání dospělých častěji předávají znalosti a poskytují rady mladším osobám (obvykle v rodinách) než ti, kdo se vzdělávání nezúčastňují.
- *Překonávání osobních nesnází:* V případech ztráty pracovního místa i jiných nesnází představuje další vzdělávání pomoc k jejich překonávání.

Právě tyto a další mimoekonomické efekty ze vzdělávání dospělých potvrzuje výzkum Findsena (2012), a to na populaci starších dospělých (50+) ve Skotsku. Záměrem výzkumu bylo popsat situaci se začleněním těchto „starších studentů“ do formálního terciárního vzdělávání v jednom sociálně deprivovaném regionu západního Skotska. Specifičností tohoto výzkumu bylo to, že byl prováděn jako longitudinální šetření.

V projektu bylo sledováno 85 dospělých studentů v průběhu dvou let, s cílem zjistit jejich zkušenosti a efekty z účasti v dalším vzdělávání. Jako metoda byly použity osobní rozhovory s jednotlivci a dále rozhovory v ohniskové skupině. Výzkum potvrdil obdobné přínosy, které byly zmíněny výše, ale zároveň také překážky znesnadňující účast starších dospělých v terciárním vzdělávání.

Stojí zde za připomenutí, že *výzkumy týkající se měření efektů vzdělávání se u nás prováděly již v 70.–80. letech minulého století*. Tehdy rozvíjelo činnost výzkumné Pracoviště ekonomiky vzdělávání Vysoké školy ekonomické v Praze, které zpracovávalo koncepci efektivnosti vzdělávání (Barák et al., 1979). Byly přitom jasně vymezeny jednak ekonomické a jednak mimoekonomické účinky vzdělání (Kymlička, 1977) a prováděny byly k tomu některé výpočty. Takže ačkoliv jsou dnes tyto starší výzkumy u nás zcela zapomenuty, je užitečné připomenout, že již tehdy čeští odborníci zastávali pojetí shodné s těmi, která se dnes uplatňují v zahraničí.

## Závěr

Můžeme tedy tento příspěvek uzavřít konstatováním, že problematika efektivity dalšího vzdělávání dospělých, zejména dalšího profesního vzdělávání, je v zahraničí intenzivně zkoumána a pro český andragogický výzkum představuje naléhavou výzvu k realizaci obdobných výzkumů.

Jak v andragogických, tak v pedagogických výzkumech je nutno problematiku efektivity zkoumat v rámci různých determinant, které působí v andragogické edukační realitě. Viz k tomu podrobnější výklad v publikaci *Andragogický výzkum: problémy praxe – metody zkoumání – aplikace* (Průcha, 2014a).

## Literatura

- Costs and Benefits of Undertaking Adult Education Courses from the Perspective of the Individual* [online]. c2009, poslední revize 24. 2. 2009 [cit. 2014-04-30].  
WWW: [http://www.aontas.com/download/pdf/costs\\_and\\_benefits.pdf](http://www.aontas.com/download/pdf/costs_and_benefits.pdf)
- BARÁK, L., et al. 1979. *Vzdělání a ekonomika*. Praha: Svoboda.
- Benefits of Vocational Education and Training in Europe for People, Organisations and Countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 62 p.  
ISBN 978-92-896-1171-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.2801/18161>
- ČEPELKA, O., PALÁN, Z., SIMOVÁ, Z. 2012. *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. Liberec: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR a Tima Liberec. 153 s. ISBN 978-80-904531-4-2.
- FINDSEN, B. 2012. Engagement of Older Adults in Higher Education: International Perspectives from New Zealand and Scotland. *The Adult Learner 2012: The Irish Journal of Adult and Community Education*, vol. 2012, pp. 13–26. ISSN 0790-8040.
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KALNICKÝ, J., UHLAŘOVÁ, J., HAPLOVÁ, M. 2012. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Ostrava: Repronis. 146 s. ISBN 978-80-7329-323-9.
- KYMLIČKA, M. 1977. *Ekonomické aspekty vzdělání v socialismu*. Praha: Academia. 110 s.
- LUKÁČ, L., GOGA, M., LUKÁČ, M. 2010. Prieskum poskytovania vzdelavacích aktivít pre dospelých vo vybraných vzdelávacích inštitúciách Prešovského samosprávneho kraja. In PRUSÁKOVÁ, V., et al. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých: teoretické východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 189–209. ISBN 978-80-557-0086-1.
- MUŽÍK, J. 2013a. Trendy a problémy v podnikovém vzdělávání. In VETEŠKA, J., et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 31–50. ISBN 978-80-905460-0-4.
- MUŽÍK, J. 2013b. Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a dalšího vzdělávání. In VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. (Eds.). *Vzdělávání dospělých: příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, s. 32–41. ISBN 978-80-87306-12-3.

- PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PRŮCHA, J. 2014a. *Andragogický výzkum: problémy praxe – metody zkoumání – aplikace*. Praha: Grada. (v tisku)
- PRŮCHA, J. 2014b. *Vzdělanost Čechů a výzvy pro teorii pedagogiky. Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 2, s. 275–281. ISSN 1211-4669.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/pedor2014-2-275>
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SCHULLER, T., et al. 2001. *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis*. London: University of London. 84 p. ISBN 978-0854736348.
- SLAVÍK, M., et al. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SOKOLOVÁ, M. 2012. *Vybrané aspekty zavádění e-learningu do firemního vzdělávání. Aula*, roč. 20, č. 2, s. 78–99. ISSN 1210-6658.
- STARÝ, K., et al. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠIMONOVÁ, I. 2005. *Porovnání výsledků studia a trvalosti znalostí v prezenčním a distančním vzdělávání na vysoké škole*. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů: sborník příspěvků z mezinárodní konference, díl III*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 94–97. ISBN 80-7041-367-0.
- TUIJNMAN, A. 1990. *Adult Education and the Quality of Life. International Review of Education*, vol. 36, no. 3, pp. 283–298. ISSN 0020-8566.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/bf01875998>
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
- Vzdělávání dospělých v číslech* [online]. c2012, poslední revize 27. 11. 2012 [cit. 2014-04-29]. WWW: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/publ/3313-12-n\\_2012](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/publ/3313-12-n_2012)
- Government Report: Benefits of Adult Education* [online]. c2013, poslední revize neuvedena [cit. 2014-01-29]. WWW: <http://wea.org.uk/news/Government-Report-benefits-of-Adult-Education.aspx>

## Autor

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Varnsdorfská 333, 190 00 Praha 9, e-mail: [janprucha@volny.cz](mailto:janprucha@volny.cz)