

# Sistematičen pristop k merjenju učinkovitosti izobraževanja zaposlenih: prenos Kirkpatrickovega modela v prakso

**Monika Špital**

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

**Eva Boštjančič**

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako vodje vzgojno-izobraževalnih zavodov merijo učinkovitost izobraževanj, ki se jih udeležijo zaposleni. Izhajali smo iz praktičnih spoznanj, da delodajalci spodbujajo, financirajo in izvajajo izobraževanja zaposlenih, redkeje pa preverjajo njihovo učinkovitost. V raziskavi je sodelovalo 61 vodij različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in organizacij, povezanih z vzgojo in izobraževanjem. Udeleženci so rešili vprašalnik, s katerim smo posredno merili, kako pogosto preverjajo dosežene izobraževalne cilje zaposlenih po Kirkpatrickovem modelu. Rezultati so pokazali, da vodje najpogosteje preverjajo učinkovitost izobraževanj neposredno po izvedenem izobraževanju, in sicer na ravni odzivov udeležencev. V povprečju nekoliko manj pogosto merijo učinkovitost izobraževanj zaposlenih na ravni učenja, sledi raven rezultatov za vzgojno-izobraževalni zavod, najredkeje pa jo preverjajo na ravni vedenja zaposlenih po določenem času. Glede na to, da k zanesljivemu in veljavnemu merjenju učinkovitosti sodi vrednotenje na vseh ravneh, rezultati kažejo, da vodje v praksi tega ne upoštevajo dovolj. Ugotavljamo, da lahko predstavljeni model ponudi ustrezno podporo na vseh ravneh usposabljanja in izobraževanja zaposlenih.

*Ključne besede:* izobraževanje zaposlenih, Kirkpatrickov model, merjenje učinkovitosti izobraževanj

## Uvod

Število različnih izobraževanj in usposabljanj za zaposlene na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj narašča. To lahko pripišemo uvajanju t.i. učečih se organizacij (Garvin 1993), ki so sposobne ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje ter spreminjati vedenje tako, da to odseva novo znanje in razumevanje stvari ter pojavov. Učeče se organizacije so nastale zaradi naraščajočih potreb po ra-

zvoju družbe znanja, ki sistematično in načrtno spodbuja vseživljenjsko učenje, vseživljenjsko izobraževanje, kontinuirano učenje in permanentno izobraževanje kot procese, ki se ne končajo z zaključkom formalnega izobraževanja, temveč se nadaljujejo v vseh življenjskih obdobjih, tudi med aktivno zaposlitvijo. Tako zaradi potreb trga narašča tudi število ponudnikov, ki ponujajo številna formalna izobraževanja; opredelimo jih lahko kot nameren in načrtovan proces, ki ga posameznik uspešno zaključi z javno priznano listino in ki priča o določeni stopnji formalne izobrazbe. V praksi se zaposleni najpogosteje udeležujejo usposabljanj, organiziranih v obliki predavanj, delavnic, treningov, konferenc, ki so bolj povezana z vsebinami delovnega okolja ter so namenjena učenju konkretnih spretnosti in postopkov. Ob formalnih oblikah izobraževanj vzporedno potekajo neformalne, ki jih Jelenc idr. (1991) definirajo kot vsako organizirano dejavnost zunaj formalnega sistema, ki je namenjena določeni skupini in ima določene učne cilje. Ob tem pa se pojavlja vprašanje, kako izmeriti, katera izobraževanja so učinkovita in katera ne, katera usposabljanja vplivajo na večjo učinkovitost in zavzetost zaposlenih ter katera na razvoj kompetenc, potrebnih za vzgojno-izobraževalni proces. Vprašamo se lahko tudi, ali se časovni, organizacijski ter finančni vložek, tako zaposlenega kot delodajalca, povrne. Zato smo se lotili raziskovanja, katere so v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah najpogostejše prakse pri vrednotenju učinkovitosti izobraževanja. V raziskavi smo preverjali, kako pogosta je uporaba različnih načinov vrednotenja izobraževanj, in sicer na ravni odzivov (zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem neposredno po izvedenem izobraževanju), učenja (pridobljeno znanje in veščine), vedenja (spremembe v vedenju udeleženca po določenem času) in rezultatov (posledice izobraževanja za vzgojno-izobraževalno ustanovo).

### **Teoretična izhodišča za ugotavljanje učinkovitosti izobraževanj**

Učinkovitost izobraževanj merimo s stopnjo pridobljenih veščin in znanja, ki so jih udeleženci pridobili med treningom ter jih znajo uporabiti. Da bi ugotovili, katera izobraževanja so učinkovitejša, je treba narediti načrt za evalvacijo ter ovrednotiti izvedeno izobraževanje. Morrison (2003) meni, da je idealna evalvacijska metoda zanesljiva, veljavna, sprejemljiva in ni draga. Poleg tega mora vsebovati tako subjektivna kot objektivna merila ter kvalitativne in kvantitativne pristope. Abdulghani idr. (2014) ugotavljajo, da

takšne evalvacije pospešijo razvoj ter izboljšajo učinkovitost izobraževanj.

V Sloveniji je bilo izvedenih že nekaj raziskav, ki so preučevale izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ena izmed njih je mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Prvi izsledki kažejo, da je Slovenija na večini področij po številu izobraževanj ter usposabljanj učiteljev in ravnateljev nad povprečjem OECD (glej <http://talispei.splet.arnes.si>). Glede na to, da so učitelji in ravnatelji deležni precejšnjega števila izobraževanj, je pomembno, da so ta kakovostna. Učitelji sicer menijo, da so dejavnosti, ki gradijo predmetno znanje, zagotavljajo aktiven pouk in omogočajo nadaljevalne dejavnosti, učinkovite. Da bi dobili bolj celostno sliko o učinkovitosti usposabljanj, pa jo moramo meriti na različnih ravneh.

Ena izmed najbolj uveljavljenih in najpogostejših metod za merjenje učinkovitosti izobraževanj je merjenje s pomočjo Kirkpatrickovega modela. Gre za metodo, ki se pojavlja v marsikateri raziskavi o učinkovitosti izobraževanj (Arthur idr. 2003). Ker je priljubljena, jo večkrat zasledimo tudi v metaanalizah, v katerih raziskovalci preverjajo, kako učinkovita so specifična izobraževanja na različnih ravneh modela. Kirkpatrickov model se uporablja kot metoda za vrednotenje učinkovitosti na različnih področjih, kot je npr. zdravstvo (Yardley in Dornan 2012), izobraževanje (Love idr. 2016), vodenje (Lacerenza idr. 2017) in še na številnih drugih.

Donald Kirkpatrick navaja štiri ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj: raven odzivov, raven učenja, raven vedenja in raven rezultatov (Petroni 2017). Kirkpatrick in Kirkpatrick (2007) menita, da je treba pri evalvaciji začeti na ravni odzivov, nato pa nadaljevati do ravni rezultatov. Nekateri avtorji ugotavljajo, da vrstni red ni tako pomemben kakor to, da izobraževanje vrednotimo na različnih ravneh. Če želimo doseči kar največjo veljavnost in zanesljivost merjenja, moramo izobraževanje ovrednotiti na vseh ravneh.

Metode, ki jih uporabljamo na posamezni ravni, morajo biti raznolike. Zagotoviti morajo tako kvalitativne kot kvantitativne podatke. V proces vrednotenja je dobro vključiti izvajalca, udeležence izobraževanja, druge zaposlene in vodje, da je ocenjevanje učinkovitosti čim bolj veljavno in objektivno. O merjenju učinkovitosti je treba razmišljati že pred izobraževanjem, ko analiziramo potrebe vzgojno-izobraževalnega zavoda in določamo cilje izobraževanja. S pomočjo ustrezne metode dobimo vpogled v to, kakšno

se je udeležencem zdelo izobraževanje (odzivi), kaj vse so se naučili (učenje/znanje), kako se to znanje kaže v njihovem vedenju na delovnem mestu (vedenje) ter kakšno vrednost ima to izobraževanje za vzgojno-izobraževalni zavod (rezultati).

Glede na razširjenost in pogosto uporabo lahko sklepamo, da je Kirkpatrickov model koristen in uporaben, kljub temu pa je mogoče zaslediti tudi nekatere kritike. Alliger in Janak (1989 v Miglič 2005) nista potrdila vzročne povezanosti med ravnmi modela, ki jo predpostavlja Kirkpatrick. Avtorja raziskave ugotavljata, da tako dober kakor slab odziv enako dobro napovedujeta učenje in vedenjske spremembe, kar je v nasprotju s predpostavkami modela. Njuni rezultati namreč kažejo, da v vedenju ali rezultatih udeležencev ni bilo pozitivnih sprememb, četudi so ti izobraževanje pozitivno ovrednotili in so pokazali določeno stopnjo na novo pridobljenega znanja. Poleg tega nista našla povezav med učenjem in vedenjem ter med vedenjem in rezultati na ravni organizacije.

Jim Kirkpatrick in Wendy Kirkpatrick sta razvila nov model vrednotenja učinkovitosti izobraževanj, ki temelji na prvotnem Kirkpatrickovem modelu, a za zdaj kljub temu pogosteje uporabljajo prvotni model (glej [www.kirkpatrickpartners.com](http://www.kirkpatrickpartners.com)). V novejših raziskavah lahko poleg omenjenega modela zasledimo še uporabo drugih metod za merjenje učinkovitosti izobraževanj. Novejše raziskave opozarjajo, da sta razumevanje in vrednotenje učinkovitosti izobraževanj na ravni vedenja in rezultatov pomembni, čeprav to v praksi ni tako pogosto kakor vrednotenje na prvi in drugi ravni (Kennedy idr. 2014).

### **Kirkpatrickov model merjenja učinkovitosti izobraževanj**

S pomočjo Kirkpatrickovega modela je mogoče na različne načine meriti učinkovitost izobraževanj. Uporabimo ga, kadar izobraževanje izvedemo sami ali kadar bi radi preverili učinkovitost izobraževanja, ki ga nekdo drug pripravi za nas. S pomočjo te metode lahko sistematično ugotavljamo, ali smo dosegli cilje izobraževanja na različnih ravneh. Preverimo lahko zadovoljstvo, znanje, spremembe v vedenju udeležencev izobraževanja in vplive, ki jih ima izobraževanje na podjetje ali vzgojno-izobraževalni zavod. Kirkpatrick (1998) poudarja, da je izobraževanja smiselno vrednotiti, saj tako upravičimo, zakaj so pomembna za doseganje ciljav vzgojno-izobraževalnega zavoda. S pomočjo vrednotenja se lažje odločimo, ali bomo takšna izobraževanja izvajali tudi v prihodnje, in jih po potrebi prilagodimo. Evalvacija omogoča tudi laž-

je spremljanje izobraževanj. Model lahko uporabimo za evalvacijo kakršnih koli izobraževanj, saj je zelo fleksibilen. Uporabljajo ga lahko tako vodje v vzgojno-izobraževalnih zavodih kot izvajalci izobraževanj, kadar hočejo preveriti njihovo učinkovitost. Uporabljajo ga tudi raziskovalci, ko ugotavljajo, katera izobraževanja so za posamezno populacijo in doseganje ciljev najprimernejša.

Za merjenje učinkovitosti izobraževanja je ključno, da najprej analiziramo potrebe v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Tako izvedemo, katera znanja in veščine bodo zaposlenim pomagala do večje učinkovitosti in produktivnosti. Za tem, ko analiziramo potrebe, določimo cilje izobraževanja. Ko določimo potek in organizacijo izobraževanja, določimo tudi metode in pripravimo načrt, kako bomo izobraževanje ovrednotili. Vrednotenje s pomočjo Kirkpatrickovega modela se začne takoj po končanem izobraževanju, priprave in meritve predhodnega stanja pa potekajo že prej (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Z modelom vrednotimo izobraževanje na štirih ravneh:

- Na prvi ravni (*raven odzivov*) se osredotočamo na to, kako so izobraževanje sprejeli udeleženci. Neposredno po izobraževanju s pomočjo vprašalnikov merimo njihovo zadovoljstvo in preverimo, kakšno se jim je zdelo izobraževanje.
- Na drugi ravni (*raven učenja/znanja*) merimo znanje in veščine, ki so jih udeleženci pridobili med izobraževanjem. Ocenevalci lahko to preverijo s pomočjo testov na papirju ali spletnih testov, s katerimi merijo znanje ali pridobljene kognitivne veščine. Znanje in veščine udeležencev lahko izmerimo pred izobraževanjem in po njem ter primerjamo rezultate udeležencev in kontrolne skupine. Znanje lahko preverimo tudi s pomočjo opazovanja.
- Nekaj mesecev po izobraževanju na tretji ravni (*raven vedenja*) preverjamo, koliko lahko udeleženci pridobljeno znanje in veščine uporabljajo na delovnem mestu. Gre za pozitivne spremembe v njihovem vedenju in učinkovitosti pri delu. Preverjamo jih z opazovanjem, intervjuji, metodo 360° in vprašalniki (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).
- Četrta raven (*raven rezultatov*) je za vzgojno-izobraževalni zavod najpomembnejša, saj meri izid izvedenih izobraževanj. Na tej ravni upoštevamo rezultate večje produktivnosti zaposlenih, ki so se udeležili izobraževanja (Abdulghani idr. 2014). To lahko preverjamo s pomočjo meril, ki jih vzgojno-izobraževalni zavod uporablja za merjenje učinkovitosti za-

poslenih, če ta merila vključujejo veščine ali znanja, pridobljene na izobraževanju (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Kirkpatrick predpostavlja, da si ravni sledijo zaporedoma – od ravni odzivov do ravni rezultatov. Meni, da je evalvacija izobraževanj bolj veljavna, če izobraževanje presojava na vseh ravneh, predvsem pa na ravni rezultatov (Newstrom 1978).

### **Uporaba Kirkpatrickovega modela v praksi**

Kljub razširjenosti Kirkpatrickovega modela v tujini pa ga v Sloveniji niso velikokrat uporabili. Med raziskavo smo opravili tudi pilotne polstrukturirane intervjuje z izvajalci izobraževanj v Sloveniji. V njih so poročali, da v praksi zelo redko uporabljajo modele za merjenje učinkovitosti. Večinoma svoja izobraževanja evalvirajo zgolj na ravni odzivov, čeprav bi si želeli, da bi jih lahko ovrednotili bolj poglobljeno. Vzroka za to sta bodisi nezainteresiranost naročnikov bodisi pomanjkanje sredstev ali časa.

Eden od razlogov za ne ravno pogosto rabo te metode je torej prepričanje o njeni neekonomičnosti, četudi nam ponuja vpogled v pomembne informacije o učinkovitosti izobraževanja. Glede na to, da vzgojno-izobraževalni zavodi v izobraževanja vlagajo vedno več denarja, je merjenje učinkovitosti zelo smiselno. Po končanem izobraževanju lahko tako preverijo, kako je to vplivalo na vedenje zaposlenih na delovnem mestu, ter kakšne so koristi, ki jih izobraževanje prinaša vzgojno-izobraževalnemu zavodu.

Menimo, da je ena od omejitev tudi splošnost modela, saj morajo uporabniki samostojno izbrati metode, s katerimi bodo ocenjevali izobraževanja na posameznih ravneh. Izvajalec merjenja učinkovitosti mora poznati načine, ki učinkovitost merijo zanesljivo in veljavno, zato metoda ni primerna za vse. Če priprava ni ustrezna, lahko pride do napak pri merjenju in pristranskih rezultatov. Včasih je učinke izobraževanj težko oddvojiti od drugih dejavnikov, ki vplivajo na spreminjanje vedenja zaposlenih, ter rezultatov vzgojno-izobraževalnega zavoda. Merjenje učinkovitosti zahteva veliko priprav, časa in sredstev, kar je prav tako omejitev, ki vpliva na uporabo Kirkpatrickovega modela.

### **Raziskovalna metoda in merski pripomočki**

V spletni raziskavi je sodelovalo 61 vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov ali organizacij, ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem. Uporabili smo anketni vprašalnik, ki je zajemal podatke

o vzgojno-izobraževalnem zavodu in številu izobraževanj, ki so se jih v zadnjem letu udeležili zaposleni. Vprašanja so upoštevala različne ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj po Kirkpatrickovem modelu.

Sodelujoči v raziskavi so odgovarjali, kako pogosto po izvedenem izobraževanju preverjajo naslednje:

1. Kako so bili udeleženci zadovoljni z vsebino izobraževanja? (raven odzivov)
2. Kako so bili udeleženci zadovoljni z organizacijo izobraževanja? (raven odzivov)
3. Katera znanja so udeleženci pridobili na izobraževanju? (raven učenja)
4. Katere spretnosti so udeleženci zaradi izobraževanja izboljšali? (raven učenja)
5. Ali zaposlene in sodelavce povprašajo, katere spremembe v vedenju udeležencev izobraževanj zaznajo več mesecev po izobraževanju? (raven vedenja)
6. Ali nekaj mesecev po izobraževanju preverjajo, kako se je spremenilo vedenje udeležencev izobraževanj? (raven vedenja)
7. Kakšne spremembe v kakovosti dela vzgojno-izobraževalnega zavoda je prineslo izobraževanje zaposlenih? (raven rezultatov)
8. Kako je izobraževanje vplivalo na produktivnost vzgojno-izobraževalnega zavoda? (raven rezultatov)

Odgovore so sodelujoči v raziskavi podali na Likertovi 5-stopenjski lestvici, na kateri so pogostost posameznega vedenja označili z možnostmi *nikoli* (vrednost 1), *redko* (vrednost 2), *včasih* (vrednost 3), *pogosto* (vrednost 4) in *vedno* (vrednost 5). Zadnje vprašanje odprtega tipa jim je omogočalo, da navedejo prakse vrednotenja učinkovitosti izobraževanj, ki jih uporabljajo v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Rezultate smo obdelali in analizirali s programom Excel, v katerem smo izračunali aritmetične sredine in standardne odklone posameznih postavk ter skupne rezultate postavk, ki pripadajo posamezni ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj po Kirkpatrickovem modelu. Odgovore na odprto vprašanje smo pregledali in preverili, na katero raven vrednotenja učinkovitosti se navezuje posamezni odgovor.

## Rezultati in interpretacija

Pričakovali smo, da bodo vodje učinkovitost izobraževanj najpogosteje merili na ravni odzivov, redkeje pa se bodo odločali za merjenje učinkovitosti na drugih ravneh. To kažejo tudi rezultati raziskave, predstavljeni na sliki 1.

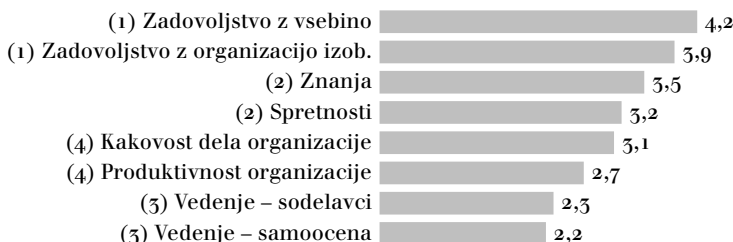
V nadaljevanju smo kratico M uporabljali za označevanje aritmetične sredine, SD pa za okrajšavo standardnega odklona. Po izobraževanju vodje največkrat preverjajo, kako zadovoljni so bili udeleženci z njegovo vsebino ( $M = 4,2$ ,  $SD = 0,92$ ) in organizacijo ( $M = 3,9$ ,  $SD = 1,1$ ). Omenjeni kategoriji sodita na raven odzivov po Kirkpatrickovem modelu. Na tej ravni učinkovitost ovrednotimo takoj po koncu izobraževanja. Raziskave kažejo (Miglič 2005), da je raven odzivov najmanj povezana z dejansko učinkovitostjo izobraževanj. To je lahko problematično, saj vodje v praksi največkrat preverjajo zgolj raven odzivov, kar je razvidno tudi iz odgovorov na vprašanje odprtega tipa. Sodelujoči v raziskavi je tako zapisal: »Največkrat sodelavci sami povedo ob poročanju, kaj je bilo uporabno in kaj lahko uporabijo pri svojem delu. Lahko tudi na letnem pogovoru oz. preko spremljanja učne prakse posameznika.« Iz tega je razvidno, da merjenje učinkovitosti navadno ni strukturirano, kot priporočata Kirkpatrick in Kirkpatrick (2007). Vodje so omenili tudi uporabo anket, s katerimi preverjajo zadovoljstvo z izobraževanjem, in diskusije, ki pa večinoma prav tako preverjajo raven odzivov.

Rezultati kažejo, da vodje poleg ravni odzivov najpogosteje preverjajo učinkovitost izobraževanj na ravni znanja. Nekoliko pogosteje kot pridobljene spretnosti ( $M = 3,2$ ,  $SD = 1,1$ ) preverjajo pridobljena znanja ( $M = 3,5$ ,  $SD = 1,0$ ). Kot je povedal sodelujoči v raziskavi, raven znanja v praksi preverjajo predvsem s pomočjo predstavitev izobraževanja sodelavcem: »Glede na vsebino izobraževanja povabim zaposlenega, da izobraževanje predstavi sodelavcem znotraj strokovnega aktiva ali pa na pedagoški konferenci celotnemu učiteljskemu zboru.« Drugi je podal zanimivo idejo, kako lahko zaposleni, ki so bili deležni izobraževanja, pridobljeno znanje delijo z drugimi: »Organizirali bomo tržnico znanja, na kateri bodo udeleženci posameznih izobraževanj delili nova spoznanja z drugimi zaposlenimi. Še vedno pa nam manjka preverjanje učinkovitosti v samem procesu in prispevka izobraževanja v celoti.« Nihče od sodelujočih ni poročal o uporabi vprašalnikov, spletnih ali pisnih testov, s katerimi bi preverjali znanje zaposlenih po izobraževanju. Vprašalniki, s katerimi neposredno po izobraževanju





SLIKA 1 Aritmetične sredine odgovorov vodij o tem, kako pogosto vrednotijo učinkovitost izobraževanja na posameznih ravneh po Kirkpatrickovem modelu



SLIKA 2 Aritmetične sredine odgovorov pri posameznih postavkah (številka v oklepaju kaže raven merjenja učinkovitosti po Kirkpatrickovem modelu)

preverjamo vsebine in znanja, ki so jih udeleženci pridobili, so lahko namenjeni tudi ozaveščanju o tem, kakšna znanja so udeleženci usvojili. Če bi zaposleni pred izobraževanjem rešili test, s katerim bi preverjali določena znanja, ki jih bodo obravnavali na izobraževanju, in bi podoben test rešili po njem, bi lahko na dokaj preprost kvantitativni način preverili, ali so pridobili koristna znanja (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Nekoliko manj pogosto vodje preverjajo učinkovitost izobraževanja na četrti ravni, torej na ravni rezultatov. Analize kažejo, da v povprečju *včasih* preverjajo, kakšne spremembe v kakovosti dela vzgojno-izobraževalnega zavoda je prineslo izobraževanje zaposlenih ( $M = 3,1$ ,  $SD = 0,9$ ). Še redkeje preverjajo, kako je izobraževanje vplivalo na produktivnost vzgojno-izobraževalnega zavoda ( $M = 2,7$ ,  $SD = 1,2$ ). Produktivnost vzgojno-izobraževalnih zavodov je včasih težko meriti, kljub temu pa obstajajo merila, s katerimi jo lahko preverjamo. Vodje vzgojno-izobraževalnih zavodov se lahko oprejo na letni delovni načrt, uspeh učencev in druge kriterije, ki nakazujejo, da vzgojno-izobraževalni zavod sledi zadanim ciljem. Če se zaposleni udeleži izobraževanja, to še ne pomeni, da je bilo to učinkovito in koristno tako zanj kot za vzgojno-izobraževalni zavod. Ena od sodelujočih v raziskavi je poročala: »zaposleni [se] največkrat lahko udeležijo izobraževanj s tematiko, ki je neposredno

vezana na izvajanje naših prednostnih nalog, zato me tudi zanima, kako in koliko bodo lahko vsebino oz. nova znanja/spretnosti uporabili v praksi«. Glede na to, da so prednostne naloge in cilji v vzgoji in izobraževanju navadno dobro definirani, menimo, da bi vodje s sistematičnim načinom vrednotenja izobraževanj lažje ugotovili, kako so uresničili cilje, ki so si jih zadali.

Sodelujoči v raziskavi najredkeje vrednotijo učinkovitost izobraževanja glede na spremembe v vedenju zaposlenega po določenem času, npr. po nekaj mesecih. Rezultati kažejo, da vodje v povprečju *redko* preverjajo spremembe v vedenju udeležencev nekaj mesecev po izobraževanju ( $M = 2,3$ ,  $SD = 1,1$ ) in to, kakšne spremembe v vedenju udeležencev izobraževanj zaznavajo njihovi sodelavci ( $M = 2,2$ ,  $SD = 1,2$ ). Poročajo, da je v merjenje učinkovitosti izobraževanja po navadi vključen zgolj zaposleni, ki se je izobraževanja udeležil. Da bi bilo merjenje bolj objektivno, moramo v proces vrednotenja učinkovitosti izobraževanj vključiti še druge, npr. sodelavce, ki lahko povedo, kakšne spremembe so opazili v vedenju zaposlenega po izobraževanju (Abdulghani idr. 2014). Predlagamo, da vodje o mnenju glede sprememb v vedenju povprašajo tudi učence, ki so pogosto v stiku z učiteljem. Pomembno je še, da je v proces merjenja učinkovitosti, če je to mogoče, vključen tudi izvajalec izobraževanja. Vodje bodo tako lažje opredelili cilje, ki jih želijo doseči z izobraževanjem, izvajalci pa bodo vedeli, katera znanja so za udeležence ključna, in bodo izobraževanje prilagodili ciljem vzgojno-izobraževalnega zavoda. Na podlagi ocene učinkovitosti izobraževanja lahko vodja pove izvajalcu, kakšne spremembe in prilagoditve izobraževanja bi si želel v prihodnje (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

S preverjanjem učinkovitosti izobraževanja po določenem času zaposlenega spomnimo na izobraževanje, kar lahko pripomore k njegovemu trajnejšemu učinku (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007). Poleg tega preverimo, kakšne spremembe je v vedenje zaposlenega prineslo izobraževanje po določenem času. V praksi pri zaposlenem največkrat opazimo spremembe nekaj dni ali tednov po izobraževanju, redkeje pa smo pozorni na dolgoročne spremembe vedenja. Če vodja z merjenjem učinkovitosti ugotovi, da izobraževanja nimajo dolgoročnega učinka, lahko razmisli o drugačnem izobraževanju ali pa zaposlene po določenem času sam spomni na znanja, ki so jih pridobili med izobraževanjem. Kot poročajo sodelujoči v raziskavi, so kratke predstavitve sodelavcem precej pogost način preverjanja učinkovitosti izobraževanj. Po drugi strani formalne ali neformalne predstavitve organizirajo kmalu po izobra-

ževanjih, pozneje pa zaposleni na vsebine izobraževanj velikokrat pozabijo. Morda bi bilo smiselno narediti plakate ali miselne vzorce, jih izobesiti na vidno mesto in zaposlene večkrat spomniti na vsebine izobraževanja. Tako bi upočasnili proces pozabljanja informacij, ki so jih zaposleni pridobili na izobraževanjih.

Včasih je težko ločiti učinke izobraževanja od drugih dejavnikov, ki vplivajo na spremembe v vedenju zaposlenih, in jih posledično izmeriti (Newstrom 1978). Tudi pri merjenju učinkovitosti izobraževanja na drugih ravneh Kirkpatrickovega modela moramo biti pozorni, da so testi in metode, ki jih uporabimo, čim bolj zanesljivi, veljavni in objektivni. Če uporabljamo kombinacijo več metod in načinov merjenja (opazovanje, pisni testi, intervju, ankete itd.), bomo dobili bolj celostno sliko o učinkovitosti posameznega izobraževanja.

### **Zaključki in prenos spoznanj v prakso**

Del vsakega izobraževalnega procesa je preverjanje njegove učinkovitosti, za kar v vzgojno-izobraževalnih zavodih uporabljamo opisne ali številčne ocene. Glede na to, da je učinke izobraževanja težko izmeriti in jih ločiti od drugih dejavnikov, priporočamo, da vodje uporabljajo raznolike metode ocenjevanja učinkovitosti. Pri izobraževanjih, delavnicah, tečajih, ki so bolj usmerjeni v spretnosti in vedenje, povezano z nalogami delovnega mesta, pa lahko za vrednotenje njihove učinkovitosti uporabimo Kirkpatrickov model. Če ga prenesemo v prakso, lahko z njim merimo štiri ravni, in sicer raven odzivov, raven učenja, raven vedenja in raven rezultatov. Naša raziskava je pokazala, da vodje v praksi redkeje vrednotijo učinkovitost na ravni spremenjenega vedenja udeležencev izobraževanj ter rezultate na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Interpretacijo rezultatov omejuje manjši vzorec, ki ni reprezentativno zajel vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov v Sloveniji. Glede na to, da so sodelujoči v raziskavi o praksah merjenja učinkovitosti izobraževanj poročali sami, so njihovi odgovori morda nekoliko pristranski zaradi težnje po podajanju socialno zaželenih odgovorov. V prihodnjih raziskavah bo smiselno preveriti, ali so načini za merjenje posamezne ravni po Kirkpatrickovem modelu ustrezni. V praksi pa priporočamo predstavitev obravnavane metode oziroma sistema vrednotenja usposabljanj in izobraževanj vsem zaposlenim v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Gre za meta-kognitivno in kognitivno raven, ki pri zaposlenih vzpostavi zaveda-

nje o pomembnosti, vlogi ter uporabnosti znanj, ki jih pridobivajo z različnimi oblikami usposabljanj in izobraževanj.

Načrtovanje izobraževanja se pravzaprav začne na organizacijski ravni, na ravni rezultatov, ko vodstvo opredeli, kakšne cilje, dosežke naj bi zaposleni kot skupina v določenem obdobju dosegali. Glede na to potem oblikujejo programe za razvoj zaposlenih, ki med drugim vključujejo številna izobraževanja in usposabljanja. Na individualni ravni pa je načrtovanje izobraževalnih vsebin seveda odvisno tako od ciljev organizacije (kot del poslovne vizije in strategije) kakor tudi od nalog, ki jih posameznik opravlja, od znanj, ki jih je pred tem že usvojil, in izkušenj ter ne nazadnje tudi od pripravljenosti oziroma motivacije za učenje, ki se kaže kot želja po sprejemanju novih vsebin. Zdi se nam pomembno, da vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda pri pripravi izobraževalnega načrta že vnaprej opredeli cilje določenega izobraževanja in takoj ob koncu, nato pa še po določenem času preveri, ali so izpolnjeni.

Tako lahko danes vsaka delovna organizacija v Sloveniji prejme naziv učeča se organizacija. Vodenje v takšnih organizacijah zahteva popolno podporo vodstva. Poleg tega je vodja tisti, ki skrbi za ustvarjanje ugodne organizacijske klime za učenje, prenos znanja v konkretno delo, spodbuja zaposlene k aktivaciji delovnih zmožnosti ter si prizadeva za odličnost celotnega kolektiva. Spoznanja naše raziskave pa lahko ta proces, predvsem z evalvacijskega vidika, le še obogatijo.

## Literatura

- Abdulghani, H. M., S. A. Shaik, N. Khamis, A. A. Al-Drees, M. Irshad, M. S. Khalil ... in A. Isnani. 2014. »Research Methodology Workshops Evaluation Using the Kirkpatrick's Model: Translating Theory into Practice.« *Medical Teacher* 36 (1): 24–29.
- Alliger, G. M., in E. A. Janak, 1989. »Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later.« *Personnel Psychology* 42 (2): 331–342.
- Arthur, W., Jr., W. Bennett, Jr., P. S. Edens in S. T. Bell. 2003. »Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features.« *Journal of Applied Psychology* 88 (2): 234–245.
- Garvin, D. A. 1995. »Building a Learning Organization.« *Harvard Business Review* 71 (4): 78–91.
- Jelenc, Z., ur. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kennedy, P. E., S. Y. Chyung, D. J., Winiecki in R. O. Brinkerhoff. 2014. »Training Professionals' Usage and Understanding of Kirkpatrick's

- Level 3 and Level 4 Evaluations.« *International Journal of Training and Development* 18 (1): 1–21.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2nd Edition. San Francisco, CA: Berret-Koehler.
- Kirkpatrick, D., in J. Kirkpatrick. 2007. *Implementing the Four Levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Lacerenza, C. N., D. L. Reyes, S. L. Marlow, D. L. Joseph in E. Salas. 2017. »Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis.« *Journal of Applied Psychology* 102 (12): 1686–1718.
- Love, J. N., L. M. Yarris, S. A. Santen, G. J. Kuhn, L. D. Gruppen, W. C. Coates ... in S. E. Farrell. 2016. »A Novel Specialty-Specific, Collaborative Faculty Development Opportunity in Education Research: Program Evaluation at Five Years.« *Academic Medicine* 91 (4): 548–555.
- Miglič, G. 2005. *Načrtovanje izobraževanja v državni upravi: analiza potreb po izobraževanju in evalvaciji učinkov izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
- Morrison, J. 2003. »ABC of Learning and Teaching in Medicine: Evaluation.« *British Medicine Journal* 326: 301–317.
- Newstrom, J. W. 1978. »Catch-22: The Problems of Incomplete Evaluation of Training.« *Training & Development Journal* 32 (11): 22–24.
- Petrone, P. 2017. »The Best Way to Use the Kirkpatrick Model.« *LinkedIn*, 26. maj. <https://learning.linkedin.com/blog/learning-thought-leadership/the-best-way-to-use-the-kirkpatrick-model-the-most-common-way-t>
- Yardley, S., in T. Dornan. 2012. »Kirkpatrick's Levels and Education 'Evidence.'« *Medical Education* 46 (1): 97–106.

■ **Monika Špital** je študentka magistrskega študija psihologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.  
[monikaspital1@gmail.com](mailto:monikaspital1@gmail.com)

**Dr. Eva Boštjančič** je izredna profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. [eva.bostjancic@ff.uni-lj.si](mailto:eva.bostjancic@ff.uni-lj.si)