

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

EVALUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH
EVALUATION IN ADULT EDUCATION

Magisterská diplomová práce

Zdeňka Bartáková

Vedoucí magisterské diplomové práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 25. 3. 2015

vlastnoruční podpis

Je mou milou povinností poděkovat všem, kteří přispěli k tomu, že tato práce vznikla. Především vedoucí mé práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D., za metodické vedení a věcné připomínky.

Obsah

Úvod	6
1. Vzdělávání dospělých a evaluace	8
1.1 Další profesní vzdělávání	9
1.2 Evaluace	13
1.2.1 Evaluátor	15
1.2.2 Evaluace, její výhody, nevýhody a možná rizika	18
1.2.3 Překážky v evaluaci	19
1.2.4 Plán evaluace	21
1.2.5 Přístupy k hodnocení a evaluaci vzdělávání dospělých	22
1.2.6 Evaluační modely	24
1.2.6.1 Kirkpatrickův model	25
1.2.6.2 Hamblinův model	29
1.2.6.3 Warr-Bird-Rackhamův model	33
1.2.6.4 Simmondsův model hodnocení efektivity a rozvoje	34
1.2.7 Metody evaluace	37
2. Představení společnosti XY a vzdělávací akce	50
2.1 Evaluace vzdělávací akce	51
2.1.1 Návrh evaluace vzdělávací akce	52
2.1.1.1 Dotazník	54
2.1.1.2 Simulace konkrétního pracovního místa	56
2.1.1.3 Rozhovor s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými, pozorování	58
2.1.1.4 Rozhovor s vrcholovým managementem	62

2.1.1.5 Hodnotová orientace	63
2.1.2 Závěr evaluace vzdělávací akce	63
Závěr	66
Seznam použité literatury	68
Anotace	71

ÚVOD

I když si mnozí z nás s ukončeným středoškolským, případně vysokoškolským vzděláním říkali, že tímto životním krokem, ať už to byly zkoušky učňovské, maturita či státní závěrečné zkoušky na vysoké škole či univerzitě, pro ně proces vzdělávání a hlavně hodnocení skončil, neuvědomili jsme si možná, že proces vzdělávání, ať už formálního, neformálního nebo informálního a následná evaluace získaných informací, vědomostí, znalostí a z ní pak následující potřeba tyto informace doplnit, rozšířit nebo prohloubit a další proces rozvíjení v procesu profesního vzdělávání nás bude provázet po celý život.

Instituce organizující vzdělávací akce i zadavatelé vzdělávacích akcí stále častěji k procesu evaluace přistupují. Jsou si vědomi jejího významu. Nejen v tom směru, že zadavatelům výstupy z evaluace ukáží, do jaké míry byla vzdělávací akce úspěšná a jaký měla účast na vzdělávací akci vliv na celou organizaci, ale také jim může ukázat nedostatky, které je možné dalšími vzdělávacími aktivitami odstranit. Pro organizátory vzdělávacích akcí je evaluace vzdělávacích akcí důležitým vodítkem pro další směřování jejich odborných aktivit a také jejich rozvoje a zlepšování. Všichni samozřejmě rádi posloucháme chválu naší práce, ale musíme si uvědomit, že právě kritické ohlasy, a to i ty, které můžou z evaluace vyplynout, jsou pro nás dalším impulzem. Impulzem, který nejen zadavatelům, ale i organizátorům vzdělávacích akcí pomůže zjistit, kde jsou možné nedostatky a kudy případně další vzdělávací akce směřovat.

Cílem mé diplomové práce je návrh evaluace vzdělávání dospělých, konkrétně návrh evaluace vzdělávací akce pro lékaře, kteří mají ze zákona povinnost dalšího profesního vzdělávání. Úvodem práce stručně shrnuji vzdělávání dospělých a evaluaci ve vztahu k dalšímu profesnímu vzdělávání, její výhody a nevýhody, plán evaluace, přístupy k ní. Důležitou složkou v procesu evaluace je také role evaluátora, který se může setkat s bariérami evaluace vzdělávacích akcí, kterým věnuji také samostatnou kapitolu. Následuje stručný popis těch nejznámějších evaluačních modelů, a

to Kirkpatrickova, Hamblinova, Warr-Bird-Rackhamova a Simmondsova modelu hodnocení efektivity a rozvoje. Po porovnání jednotlivých evaluačních modelů jsem jako nejvhodnější pro evaluaci námi organizované vzdělávací akce zvolila Hamblinův model.

V následujících kapitolách popisuji ty metody evaluace na jednotlivých úrovních Hamblinova evaluačního modelu, které pro evaluaci námi organizované vzdělávací akce využiji. Využití metod evaluace, které jsem pro evaluaci námi pořádané vzdělávací akce zvolila, jsem popsala v procesu evaluace pro konkrétní vzdělávací akci pro lékaře s názvem „EMG diagnostika poškození periferních nervů u pacientů s Parkinsonovou nemocí“. Závěrem práce pak je shrnutí, k čemu budou evaluační výstupy využity.

1. Vzdelávání dospělých a evaluace

Vzdelávání dospělých a evaluace na první pohled zcela odlišné pojmy k sobě bezesporu patří. Důvodem je, abychom pomocí evaluace zhodnotili aktuální stav vzdelávací akce již od jeho samotného plánování a toho, jak byli účastníci se vzdelávací akcí spokojeni. V neposlední řadě nám evaluace může také ukázat nedostatky, kterých jsme se dopustili a ze kterých se můžeme poučit při přípravě a realizaci dalších vzdelávacích akcí v rámci vzdelávání dospělých. Belcourtová a Wright evaluaci v procesu vzdelávání dospělých popisují jako proces, který napomáhá dosáhnout zjištění, zda připravená a realizovaná vzdelávací akce dosáhla stanovených cílů vzdelávání (případně vyřešila problém, který měla vzdeláváním vyřešit), zhodnotit slabé a silné stránky vzdelávací akce; zjistit náklady a přínosy vzdelávání a s tím spojeného hodnocení, které nám mohou pomoci zjistit, jaké techniky změny jsou z hlediska nákladovosti nejefektivnější, a také evaluace pomáhá zjistit, pro které účastníky je vzdelávání nejefektivnější a zda pro ně má užitek (Belcourt a Wright, 1998, s. 186).

Můžeme říci, že zájem o evaluaci vzdelávacích akcí v současné době roste. I když manažeři různých firem vnímají, že evaluace vzdelávacích akcí není jednoduchá, stále častěji k ní přistupují a uvědomují si její význam (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 125). Evaluace přispívá ke zjištění úrovně rozvoje lidských zdrojů prostřednictvím vzdelávací akce, na jehož začátku je identifikace vzdelávacích potřeb s konkrétním cílem jako výsledkem a stanovením problému, který se má účastí na vzdelávací akci vyřešit (Belcourt a Wright, 1998, s. 181). Z toho potom vyplývají a jsou připravované a realizované vzdelávací akce. Můžeme říci, stejně jako uvádí Vodák s Kucharčíkovou, že proces vzdelávání je cyklus, který „běží“ nepřetržitě a evaluace musí procházet celým cyklem vzdelávacího procesu – od identifikace vzdelávacích potřeb s definicí cílů vzdelávání, přes plánování vzdelávání a jeho realizaci, až po vyhodnocení výsledků, které jsou pak dalším impulzem pro identifikaci vzdelávacích potřeb (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 84).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice s podtitulem *Bílá kniha rozlišuje vzdělávání dospělého člověka na tři oblasti: vzdělávání vedoucí k dosažení určitého stupně vzdělání v dospělosti – jedná se o možnosti studia dospělých na státních i nestátních školách (středních školách, vyšších odborných, vysokých školách a univerzitách), další profesní vzdělávání dospělých – povinné (normativní) a nepovinné kvalifikační a rekvalifikační vzdělávací programy jednak zaměstnaných dospělých, ale také uchazečů o zaměstnání; a ostatní součásti vzdělávání dospělých – sem můžeme zařadit např. vzdělávání seniorů, zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání apod.* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 79 [online]). V nadcházejících kapitolách se budu věnovat dalšímu profesnímu vzdělávání, které Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vidí jako jednu oblast vzdělávání dospělého člověka, a návrhu evaluace vzdělávací akce dalšího profesního vzdělávání, protože návrh evaluace vzdělávání dospělých (vzdělávací akce pro lékaře) je cílem mé diplomové práce.

1.1 Další profesní vzdělávání

Bartoňková definuje profesní vzdělávání jako určitý proces, jež zahrnuje systematickou přípravu na povolání nejen ve škole, ale také ve všech dalších formách vzdělávání dospělých potřebných pro jejich povolání (Bartoňková, 2010, s. 16). Dalším profesním vzděláváním, které je součástí vzdělávání dospělých, je pak proces vzdělávání během pracovního života člověka přímo spojený s profesním zařazením jedince. Úkolem dalšího profesního vzdělávání je, aby byl utvořen soulad mezi tím, jakou má člověk kvalifikaci a jaká je kvalifikovanost práce, kterou má vykonávat nebo vykonává (Palán, 2009, s. 36). Sama bych se nejvíce přikláběla k definici profesního vzdělávání Vodáka a Kucharčíkové, kteří uvádějí, že další profesní vzdělávání jsou činnosti, které rozvíjejí stávající kompetence pracovníků. Tím, že si rozšiřují své znalosti a získávají nové poznatky

v oboru, ve kterém pracují, zvyšují svoji profesní kvalifikaci a zároveň tím zvyšují kvalitu práce, kterou odvádějí (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 83). Právě návrh evaluace vzdělávací akce – tedy i toho, do jaké míry účastníci rozvinuli svoje kompetence – je cílem mé práce.

Definicí kompetencí a stejně tak jejich typologií je několik. Kompetence můžeme např. definovat jako určitou pravomoc, oprávnění, přidělené konkrétnímu jedinci nějakou nadřízenou osobou – autoritou – nebo jako schopnost jedince dělat konkrétní činnost (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 14). Výstižnější se pro vytváření mého návrhu evaluace vzdělávací akce jeví pojetí kompetence podle Hroníka, který kompetence definuje jako „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“ (Hroník, 2007, s. 61). Kompetence můžeme dělit dle celé řady kritérií do jednotlivých typologií. Dělení je např. na prahové (základní) a odlišující (kompetence vysokého výkonu); manažerské (řešení konfliktů, hodnocení pracovníků atd.), interpersonální (aktivní naslouchání, komunikace), technické (účetnictví, rozpočet) (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 32, 34).

Do jaké míry jsou rozvinuty kompetence účastníků vzdělávací akce, je zjišťováno prostřednictvím evaluace vzdělávací akce.

Další profesní vzdělávání – jak uvádí Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha – je jak povinné – normativní, tak nepovinné – pro kvalifikaci i rekvalifikaci pracovníků zapojených již v pracovním procesu, ale i pro ty, kteří uplatnění na trhu práce hledají (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 79 [online]). Dle Beneše je také velmi důležité rozlišovat, zda se jedná o další profesní vzdělávání vrcholového managementu, kde se jedná především o rozvoj různých schopností a vlastností, jako je např. strategické myšlení, timemanagement, nebo zda je vzdělávací akce určená pro nižší a střední management, kde je jejím cílem předat především kompetence do praxe, jako je plánování, organizování apod., nebo řadových zaměstnanců či vzdělávání talentovaných zaměstnanců nebo i nabídek např. jazykových

kurzů pro všechny zaměstnance (Beneš, 2008, s. 121). Beneš také upozorňuje na skutečnost, že nárůst dalšího profesního vzdělávání se neděje zcela rovnoměrně – je jednak *specifické pro určitá povolání* (např. u velmi specializovaných a kvalifikovaných profesí, jako jsou např. lékaři, právníci, jejichž vzdělávání je nutné a je „hlídáno“ nadřízenými orgány – Česká lékařská komora, Advokátní komora); nebo je *specifické pro konkrétní typ zaměstnavatelů* (např. policie, armáda, státní správa, zde je vzdělávání určitým uzavřeným systémem jen pro zaměstnance těchto institucí; pro zaměstnance těchto institucí je většinou velice dobře připravený systém vzdělávání); nebo je *limitované konkrétním povoláním* (řidiči, řemeslníci, zaměstnanci úklidových firem – zde je možnost vzdělávání omezená) nebo *další vzdělávání pro ty, kteří jsou z velké části dotováni státní podporou* (např. postižení, nezaměstnaní) (Beneš, 2008, s. 120–121).

Právě další profesní vzdělávání pro specifické povolání v oblasti zdravotnictví, respektive návrh evaluace konkrétní vzdělávací akce pro profesi lékaře, je cílem mé práce.

V Zákoně č. 95/2004 Sb. ze dne 24. ledna 2004 o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta ve znění násl. předpisů (stav k 1. 7. 2008), se k dalšímu vzdělávání lékařů vztahuje § 23, který se týká průkazu odbornosti – (1) Průkaz odbornosti je dokument, který obsahuje průběžné záznamy o druhu a délce absolvované odborné praxe, o zápisu do specializačního vzdělávání, o průběhu tohoto vzdělávání a o vykonaných atestačních zkouškách, popřípadě o doškolení podle § 6, 9 a 12, a o absolvování akcí v rámci celoživotního vzdělávání. (2) Záznamy do průkazu odbornosti o odborné praxi a o výkonu povolání na pracovišti provádějí zaměstnavatelé, zařazení do specializačního vzdělávání provádí ministerstvo, popřípadě pověřená organizace, a) absolvování jednotlivých částí vzdělávacího programu a splnění požadavků daných tímto programem provádí akreditovaná zařízení, která vzdělávací program nebo jeho část zajišťují, b) výsledku vykonané atestační zkoušky provádí předseda atestační komise nebo jím pověřený člen atestační komise, c)

účasti na vzdělávacích akcích provádějí jejich pořadatelé, d) doškolení při přerušení výkonu zdravotnického povolání provádí zdravotnické zařízení, v němž doškolení probíhalo. (3) Průkaz odbornosti vydá lékaři, zubnímu lékaři nebo farmaceutovi ministerstvo, popřípadě pověřená organizace na základě jeho žádosti (Zákoně č. 95/2004 Sb. ze dne 24. ledna 2004 o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta ve znění násl. předpisů). Za účast na vzdělávacím procesu pak lékařům dle Stavovského předpisu č. 16 náleží doklad o potvrzení účasti na vzdělávacím procesu (Stavovský předpis ČLK č. 16 [online]).

Výše uvedený zákon vymezuje podmínky získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře a vymezuje také další vzdělávání lékařů a jejich účast a ohodnocení při jejich účasti na vzdělávacích akcích.

Při přípravě jakékoliv vzdělávací akce – nejen té pro lékaře – je klíčovým bodem zhodnocení současného stavu znalostí, vědomostí, dovedností, analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, skupin nebo organizace a identifikace potřeby vzdělávání (Armstrong, 2007, s. 503). Pro zjištění mezery mezi současnou úrovní znalostí, dovedností a postojů a tím, čeho chceme dosáhnout, tedy slouží analýza potřeb vzdělávání, která nám zároveň může ukázat ty problémy, které není možné prostřednictvím vzdělávání odstranit nebo zmírnit (Bartoňková, 2010, s. 118).

Koubek identifikaci vzdělávacích potřeb charakterizuje jako zjištění jakékoliv disproporce mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje jeho pracovní pozice a nebo co vyplývá z organizačních nebo jiných změn (Koubek, 2007, s. 246). Na úspěšně provedenou analýzu vzdělávacích potřeb a identifikaci výkonnostní mezery pak navazuje konkrétní plánování vzdělávací akce – tedy jaké vzdělávání má být zabezpečeno, jakým způsobem, kým, kde, kdy, za jakou cenu a za jaké náklady a jak se budou výsledky vzdělávání hodnotit a zda byly jednotlivé vzdělávací akce účinné (Koubek, 2007, s. 246). Po těchto krocích plánování pak následuje samotná

realizace vzdělávací akce a následné hodnocení/evaluace výsledků vzdělávání (Koubek, 2007, s. 258). Následné hodnocení/evaluace vzdělávací akce je ale jen částí evaluačního procesu, evaluace by měla být nedílnou součástí vzdělávací akce již při úplném začátku plánování vzdělávací akce, následně být součástí příprav vzdělávací akce, její realizace, i hned po jejím ukončení a s odstupem času po konci vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 181).

Na bližší specifikaci evaluace probíhající v průběhu všech fází vzdělávací akce se zaměřím v následující kapitole.

1.2 Evaluace

V běžné mluvě se dva výrazy – evaluace a hodnocení – používají jako slova totožného významu, v odborné literatuře se těmito dvěma termíny přikládají trochu odlišné významy. Definice hodnocení i evaluace je několik. Např. Palán vidí evaluaci jako hodnotící proces, díky němuž můžeme posuzovat celkovou efektivitu nějakého studia nebo úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, zdůrazňuje jeho edukativní potenciál (Palán, 2009, s. 59). Hodnocení pak Palán definuje spíše jako posouzení toho, co se v procesu vzdělávání, tedy ve vzdělávací akci, absolventi naučili, jaké jsou jejich nově nabyté znalosti, dovednosti, postoje atd. (Palán, 2009, s. 74). Další možnou definicí je popis evaluace a hodnocení Nezvalové, která hodnocení popisuje jako proces, kde nejsou přesně určena kritéria hodnocení, plán a metody hodnocení; plán hodnocení není v souladu s cíli evaluace; na evaluaci pak pohlíží jako na jasně vymezené a řízené hodnocení, jsou jasně dané cíle evaluace, plán evaluace má jasně danou strukturu a jsou určeny metody evaluace, evaluace je zcela systematická (Nezvalová, 2006, s. 2). Armstrong považuje evaluaci za „integrální součást vzdělávání. Ve své nejhrubší formě je to porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Stanovování cílů a metod měření výsledků je,

nebo by mělo být, podstatnou součástí fáze plánování jakéhokoliv procesu vzdělávání a rozvoje“ (Armstrong, 2007, s. 508).

Do určité míry by se dalo říci (především s ohledem na Palánovu definici), že hodnocení je vlastně součástí evaluace.

Ve své práci tedy budu používat pojem evaluace jako zhodnocení celé vzdělávací akce (eventuelně vzdělávacího zařízení, které vzdělávací akci realizuje) a hodnocení pak jako hodnocení toho, co se účastníci vzdělávací akce naučili, jaké další znalosti, dovednosti, postoje apod. získali.

Pro realizaci evaluace uvádějí Prokopenko a Kubr čtyři důvody – učení, zdokonalování, kontrolování, ověřování – které se v praxi velmi často překrývají a jsou různě provázané (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 196). Belcourtová a Wright konkrétně uvádějí důvody evaluace z firemního prostředí a na obecné úrovni – tedy i pro další profesní vzdělávání – dle nich můžeme definovat, že evaluace slouží ke zjištění, jestli vzdělávací akce splnila očekávání – tedy dosáhla cíle a vyřešila to, co bylo předmětem řešení; k identifikování případných slabých, ale také silných stránek vzdělávací akce; pomáhá určit náklady a přínosy vzdělávací akce a také napomáhá zjistit, jakým způsobem je nejefektivnější přistoupit ke změnám v organizaci práce a vzdělávání z hlediska nákladů; ukazuje, kteří z účastníků budou mít z účasti na vzdělávací akci největší profit; vyzdvihuje dosažení výsledků, které účastníci vzdělávací akce očekávají; a v neposlední řadě také umocňuje důvěru v to, že vzdělávání v organizaci má nějaký smysl a určitou hodnotu (Belcourt a Wright, 1998, s. 181).

Pro zadavatele vzdělávací akce je důležité v rámci evaluace především to, zda vzdělávací akce splnila očekávání zadavatele, tedy dosáhla vyplnění výkonnostní mezery, kteří z účastníků mají z účasti na ní největší profit, zda bylo dosaženo cíle. Ze strany organizátora pak pomáhá především najít a následně odstranit případné nedostatky vzdělávací akce a poučit se z nich při přípravě a organizování dalších vzdělávacích aktivit. A ze strany účastníků výsledek evaluace ukazuje, zda splnila účast na

vzdělávací akci očekávání, která do ní vkládali, zda jim opravdu přinesla rozvoj jejich konkrétních znalostí, dovedností a schopností.

Na jedné straně má evaluace vzdělávací akce celou řadu benefitů pro zadavatele, organizátora i účastníka, ale můžeme se také setkat s celou řadou nevýhod, případně problémů, které evaluaci brání, jak uvádím v kapitolách 1.2.2 a 1.2.3.

Stejně jako plánování, organizování a samotná realizace vzdělávací akce, tak i evaluace má osobu, která je za tento proces zodpovědná, která se musí vypořádat s případnými problémy, které mohou evaluaci provázet. O osobě tzv. evaluátora, který proces evaluace plánuje, řídí a je po celou dobu evaluačního procesu jeho nedílnou součástí, pojednávám v následující kapitole.

1.2.1 Evaluátor

Evaluátor je tedy důležitou osobou, která je součástí skupiny, jež připravuje vzdělávací akci, již od samotného začátku plánování vzdělávací akce a samozřejmě v době její realizace a po jejím skončení. Důležitým úkolem evaluátora je tedy plánovat, vést, řídit a uzavírat evaluační proces vzdělávací akce. I v případě plánování a realizace evaluace u vzdělávacích akcí připravovaných naší společností se bude jednat o tým lidí, kteří budou se svou pozicí a úkolem evaluátorů seznámeni pro danou vzdělávací akci již při samotném začátku jejího plánování; vedoucí týmu evaluátorů má s evaluací již konkrétní zkušenosti.

Ten, kdo evaluaci nebo hodnocení provádí, by pak měl všechny dostupné údaje a metody, které se týkají postupů analýz vzdělávacích potřeb, a cílů, kterých má být dosaženo vzděláváním, a zjištění, zda se opravdu očekávané změny dostavily, používat (Bartoňková, 2010, s. 182). V České republice existuje občanské sdružení Česká evaluační společnost, o.s., které sdružuje evaluátory a toto sdružení vydalo tzv. Etický kodex evaluátora, který by měl přispět ke zvýšení společenské prestiže evaluace,

k prosazování vyšší odbornosti a etiky evaluací (Etický kodex evaluátora, 2011, s. 2 [online]).

Evaluátora můžeme popsat jako osobu, která má dle Etického kodexu evaluátora určitou:

- *odbornost* – hodnotí tedy objektivně s maximální mírou nezávislosti a nestrannosti; používá pro evaluaci metodologicky ověřených postupů, standardů a odborných doporučení; musí rozlišovat výstupy, které získal z empirických dat a z nich vycházejících analýz a oproti tomu výstupy z vlastních závěrů, které opírá o svoji odbornou praxi; snaží se maximálně zvyšovat svoji odbornost a evaluační znalosti a dovednosti; ctí a dokáže respektovat odlišné názory uživatelů evaluace a svých kolegů, kteří jsou také evaluátory; realisticky a otevřeně podává zadavateli informace o limitech evaluace s ohledem na rozsah, ceny a postupy, které byly navrženy,
- *integritu* – podává zadavateli evaluace zprávu, pokud usoudí, že by mohl být při evaluaci v konfliktu zájmů a jeho role evaluátora by mohla být označena za podjatou; snaží se o maximální průhlednost evaluace a zároveň se distancuje od parciálních nebo jakkoliv zavádějících prezentací evaluačních výstupů; plně si uvědomuje a zcela respektuje skutečnost rozdílnosti kulturního a sociálního prostředí a jedná s taktem a také respektem vůči odlišným kulturám, tradicím těchto kultur a jejich hodnotám; snaží se o maximální vnímání otázek diskriminace a rovných příležitostí dle Všeobecné deklarace lidských práv OSN¹; nikdy neuveřejňuje osobní data respondentů a s daty získanými od respondentů zachází vždy důvěrně i vůči veřejnosti; stále si uvědomuje, že evaluace se netýká hodnocení konkrétní osoby; nikdy se nenechává ovlivňovat přijímáním (nebo dokonce vyžadováním) darů, které by mohly

¹Poznámka - Všeobecná deklarace lidských práv je k dispozici na http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf

ovlivnit jeho přístup k evaluaci a v neposlední řadě by měly vliv na její důvěryhodnost,

- *zodpovědnost* – je plně zodpovědný za své chování při evaluaci, dodržuje právní předpisy platné v České republice i v zahraničí, poskytuje zadavatelům evaluace průběžné informace, snaží se o osvětu a vzbuzení zájmu o evaluaci u široké veřejnosti (laické i odborné, a především mladé generaci), snaží se se zadavatelem evaluace dohodnout na zveřejnění výstupů evaluace a především zajistit po dohodě se zadavatelem jejich využití v praxi; s ostatními evaluátory diskutuje své vlastní zkušenosti a postupy, které získal při své praxi; nepreferuje ekonomický zájem nad kvalitou evaluace; v případě, že v procesu evaluace zjistí nějaké jednání, které je v rozporu s právním řádem platným v ČR i v zahraničí, je jeho povinností o tomto sporném jednání podat zprávu příslušné instituci (Etický kodex evaluátora, 2011, s. 2–3 [online]).

Shrneme-li uvedený popis evaluátora dle Etického kodexu evaluátora (2011[online]) – je to osoba, která je maximálně informovaná o tom, co je cílem evaluace, má odbornou zkušenost, dokáže akceptovat i jiné kultury a národnosti, snaží se vždy maximálně jednat na základě objektivních skutečností evaluace a v neposlední řadě je charakterním člověkem, který jedná dle principů slušného chování obecně společností přijímaných jako slušné chování a dle právních norem České republiky i zahraničí. Jeho důležitým úkolem je také ozřejmit organizátorům a i zadavatelům důležitost evaluace vzdělávací akce. Evaluátor musí být seznámen a být přesvědčen o významu evaluace, měl by znát i její výhody a případné nevýhody, možná rizika a měl by znát možné bariéry/překážky ze strany zadavatele, účastníka i organizátora vzdělávací akce, se kterými by se mohl v rámci evaluace setkat. Pozice evaluátora tedy není jednou z těch profesí, které se lze jen „naučit“, ale jedná se o pracovní pozici, která si v každém případě žádá odborné znalosti, ale je také to, aby evaluátorem byl člověk, který má

morální základ a dokáže být empatický a vnímat v evaluačním procesu dění kolem sebe a dokáže to, co se kolem něj děje, vyhodnotit.

O všech těchto možných problémech, se kterými se v procesu evaluace může evaluátor setkat, pojednávám v následujících kapitolách.

1.2.2 Evaluace, její výhody, nevýhody a možná rizika

Evaluace, pokud je správně plánovaná a realizovaná, může pomoci odstranit nedostatky vzdělávací akce již na jejím samotném začátku, tedy při jejím plánování, nebo v průběhu příprav. Vždy je třeba před začátkem evaluace zvážit její výhody, nevýhody i možná rizika (Vodák a Kucharčíková, 2011, s 125).

I když jsem se výhodám evaluace částečně věnovala již na začátku mé práce, uvádím je stručně znovu v úvodu této kapitoly, aby bylo jasnější srovnání výhod, nevýhod a možných rizik procesu evaluace.

Vodák a Kucharčíková uvádějí celou řadu důvodů pro rozhodnutí evaluaci provádět a mezi ty nejdůležitější řadí možnost pro manažery, aby soustředili pozornost na lidské zdroje, za které přebírají zodpovědnost, a vztahy manažerů a účastníků jsou pak ve větším souladu; zefektivnění podnikání; podporování vazby mezi cíli vzdělávání a organizace; zvyšuje fokus na plánované cíle vzdělávání a dosahování skupinových cílů a jedince v této skupině; předkládá účastníkům jejich zodpovědnost za dosažené výsledky atd. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 125–126).

Brázdová pohlíží na evaluaci jako na jednu z nejméně obtížných složek tvorby vzdělávací akce, přesto, nebo právě proto, vyzdvihuje její důležitost a výhody s ohledem na to, že evaluace nám pomůže zjistit, jestli vzdělávací akce byla natolik úspěšná, že splnila své stanovené cíle; pomůže nám zjistit, zda má vzdělávací akce nějaké slabé (a samozřejmě i silné) stránky; dokáže zjistit náklady i výnosy (důležité pro zadavatele evaluace); identifikuje, pro které zaměstnance je vzdělávací akce přínosem; posiluje důvěru ve vzdělávací akci (Brázdová, 2008, s. 11–12). Vedle výhod evaluace se stejně jako v jiných oblastech vzdělávání nevyhne určitým

rizikům a nevýhodám. Mezi ty nejmarkantnější nevýhody patří náročné získávání dat/informací, většinou se subjektivním aspektem; časová a finanční náročnost; neochota spolupráce lektorů, účastníků vzdělávací akce, ale i manažerů/zadavatelů a v neposlední řadě fakt, že není možné zcela odizolovat dopad všech vlivů, které vzniknou vlivem ostatních procesů v organizaci (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 126).

Po zvážení výhod a nevýhod evaluačního procesu je třeba přemýšlet i nad překážkami, které mohou proces evaluace narušit a se kterými by měl evaluátor počítat a samozřejmě by s nimi měl být seznámen i zadavatel evaluace. Je třeba mít na paměti, že mohou nastat a evaluátor by na jejich řešení měl být v největší možné míře připraven. O možných překážkách/bariérách evaluačního procesu pojednává následující kapitola.

1.2.3 Překážky v evaluaci

Jak už jsem zmínila, evaluátor nebo tým evaluátorů, se může setkat s překážkami v procesu evaluace z více stran.

Brázdová stanovuje překážky pro tři aktéry (subjekty) evaluace, a to jako překážky na *straně zadavatele, účastníků a lektorů* (Brázdová, 2000, s. 7).

Stručně je možné charakterizovat překážky evaluace následovně (Brázdová, 2000, s. 7):

- *překážky na straně zadavatele* – nejsou stanoveny cíle vzdělávání, hodnocení považuje za nepotřebné a za zbytečně nákladné (nechtěl zvyšovat náklady) a za časově náročné (nechtěl zdržovat), má obavu z negativního výsledku evaluace, který by mohl ovlivnit další vzdělávací akce (především jejich realizaci), vedení nemá o evaluaci zájem a nemá s ní žádné zkušenosti, neví, jak je zjistit, nebo se ze zásady staví proti evaluaci,
- *překážky na straně účastníků* – cítí se evaluací ohroženi, jsou v hierarchii podniku ve vyšším managementu a hodnocení absolutně

nepřipustí, některé z metod evaluace (např. testy) považují pro dospělé absurdní, nepřijatelné a nedokáží se s nimi ztotožnit, odcházejí ze vzdělávací akce předčasně, aby nemuseli být procesu evaluace přítomni,

- *překážky na straně lektorů* – na prvním místě je strach z výsledků evaluace a strach o vlastní pozici/kariéru nebo nechtějí věnovat evaluaci čas, který dle jejich mínění mohou věnovat samotnému vzdělávání účastníků vzdělávací akce.

První překážkou evaluace však už může být jen samotný fakt, že na evaluaci není pomýšleno hned při stanovování cílů vzdělávací akce. Je tedy nutné, aby se evaluace stala součástí hned první fáze vzdělávací akce – tedy v době analýzy vzdělávacích potřeb a stanovování cílů vzdělávací akce (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 132).

Všechny překážky, které jsou uvedené výše, je jistě možné odstranit a překonat je. Mělo by být snahou především evaluátora, aby přesvědčil všechny tři strany (zadavatele, účastníka i lektora) o důležitosti a potřebě evaluaci provádět a upozornit na možnosti využití evaluačních výstupů v rozvoji dalšího vzdělávání. Na důležitost informovanosti o evaluaci a možnostech využití závěrů evaluace upozorňuje i Etický kodex evaluátorů, jak uvádím v kapitole 1.2.1. Také Kirkpatrick uvádí, proč je důležité překážky překonat, a to především proto, aby bylo zjištěno, jak zlepšit vzdělávací akce do budoucna; aby bylo možné rozhodnout, jestli pokračovat ve vzdělávacích akcích, nebo již nepokračovat, a aby tím byla dokázána potřeba existence vzdělávacího oddělení, které má plánování, organizování a realizaci vzdělávacích akcí na starosti (Kirkpatrick, 2006, s. 19).

Jak jsem uvedla výše, každý evaluační proces má své výhody a nevýhody – vždy záleží na úhlu pohledu zúčastněných stran. Stejně tak se překážky stávají součástí evaluačního procesu a aby evaluátor dokázal čelit všem překážkám v procesu evaluace, měl by být seznámen v maximální možné míře s procesem evaluace a samozřejmě se orientovat v procesu

evaluace, přístupech k evaluaci a oblastech evaluace a plánu evaluace. Měl by také mít povědomí, o jakou skupinu účastníků vzdělávacího procesu se jedná, a to především s ohledem na cíle evaluace.

Před tím, než se rozhodneme evaluaci realizovat, je také třeba stanovit plán evaluace, který stručně popíšu v následující kapitole.

1.2.4 Plán evaluace

Pro stanovení plánu evaluace musíme vědět, pro koho evaluaci děláme, co je důvodem, co je předmětem evaluace, kdo bude evaluaci realizovat, v jakém časovém horizontu a za jakých podmínek a s jakým finančním rozpočtem bude evaluace prováděna. Vše uvedené se navzájem podmiňuje. Mimo výše uvedeného bychom měli mít představu o tom, od koho informace potřebné pro evaluaci budeme získávat. Všechny uvedené skutečnosti je třeba promyslet již při plánování evaluace, ideálně spolu s plánováním vzdělávací akce (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 135–136).

Samotný plán evaluace můžeme podle Tureckiové rozdělit na sedm etap – 1. plánování evaluace a stanovení jejího účelu; 2. příprava evaluace (slouží pro stanovení kritérií a standardů evaluace); 3. příprava a vytvoření nástrojů ke sběru dat (metody); 4. samotná fáze sběru dat; 5. analyzování dat, která byla při sběru získána; 6. připravování a zpracovávání závěrečné zprávy; 7. provedení případných opatření a oprav v procesu vzdělávání a 8. monitorování systému (Tureckiová, 2004, s. 105).

Stejně jako Tureckiová i Brázdová rozděluje proces evaluace do několika fází, v jejím případě jen do pěti, a to od plánování přes vývoj nástrojů, sběr dat, jejich analýzu a zpracování výstupů s vytvořením závěrečných zpráv z celého evaluačního procesu (Brázdová, 2008, s. 17–18).

Pro evaluaci a evaluační plán je vhodné si zvolit model, kterým se budeme v procesu evaluace řídit. Přístupů k evaluaci a evaluačních modelů je několik, o některých z nich pojednávám v následujících kapitolách.

1.2.5 Přístupy k hodnocení a evaluaci vzdělávání dospělých

Jak jsem uvedla výše, je hodnocení součástí evaluace, a v kontextu této práce hodnocení ukazuje to, čemu se účastníci vzdělávací akce naučili nebo jaké získali dovednosti, znalosti a postoje, apod. Evaluace je pak proces, který provází (nebo by měl provázet) každou vzdělávací akci od jejího plánování až po závěrečné hodnocení po jejím ukončení a s odstupem času. Vzhledem k tomu, že cílem mé práce je návrh evaluace pro vzdělávací akci pro lékaře, budu se více než přístupům k hodnocení, věnovat evaluačním přístupům a modelům evaluace.

Velice důležitým a tedy i nejčastěji používaným v rámci evaluace vzdělávání je přístup sumativní a formativní evaluace, které Petty popisuje následovně: *formativní* je realizována v průběhu vzdělávací akce a vyhodnocuje, kolik se účastníci naučili, jak se jeví lektori, jaká byla komunikace s lektorem, jaký byl vztah s účastníky, celkově posuzuje prostředí, organizaci, přesně dokáže určit potíže, které mají účastníci, a pomáhá tak zjednat nápravu i v průběhu vzdělávací akce, tedy formuje vzdělávací akci ještě v jejím průběhu, a tím i zvyšuje motivaci účastníků (nejčastěji se používá pozorování, rozhovory, dotazníky, atd.); *sumativní je pak evaluace* finální souhrnná, je spjata a konkrétním požadavkem vycházejícím z analýzy vzdělávacích potřeb, pro tuto evaluaci se nejčastěji používají testy, dotazníky, pozorování, výstupy z této evaluace jsou velmi důležité pro vzdělávání a její výsledky ovlivňují až následně připravovanou vzdělávací akci (Petty, 1996, s. 343). Oba tyto přístupy považuji za velmi důležité – formativní pomůže evaluátorovi zhodnotit průběh vzdělávací akce a v případě problémů vše řešit ještě v době konání a sumativní evaluace ukáže to, co bylo cílem evaluace, tedy odstranění výkonnostních mezer, případně doplnění vzdělání apod.

Další možné dělení evaluace je na externí a interní, kterou např. Buckley a Caple charakterizují ve smyslu, že *interní (vnitřní)* evaluaci provádí interní zaměstnanec, který zná vnitřní prostředí firmy, a jeho cílem je posoudit, zda se účastníci vzdělávací akce opravdu naučili to, co měli a

bylo tak dosaženo stanoveného cíle. A *externí (vnější)* evaluace oproti interní slouží k tomu, že můžeme zjistit, zda to, co se účastníci naučili, dokáží aplikovat v praxi z pohledu externisty (Buckley a Caple, 2004, s. 187). Milkovich a Boudreau upozorňují právě u externí evaluace na dva možné problémy, které mohou nastat, a to: „že se obtížně měří ve stejných kvantifikovaných jednotkách jako náklady a těžko se zjišťuje, zda změny ve výkonu podniku byly způsobeny právě vzděláváním“ (Milkovich a Boudreau, 1993, s. 513). Na jedné straně vidí výhodu interní evaluace v tom, že evaluátor důvěrně zná prostředí, pro které se proces vzdělávání realizoval, ale na druhou stranu může být ovlivněn vztahy k lidem a mezi lidmi, ať v negativním nebo pozitivním smyslu, i když se bude v největší možné míře snažit být zcela objektivním. Oproti tomu externí evaluátor sice není ovlivněn subjektivními vazbami k lidem a jeho maximální objektivita by měla být zaručena, na jeho straně však, jako externího evaluátora, ale zase stojí to negativum, že se mu bude hůře hodnotit pracovní prostředí vzdělávaných a do jaké míry se vzdělávání projevilo na pracovišti (Mallay, 2007, s. 207–209).

Nesmíme také zapomenout na možnost evaluace, kterou uvádí Hroník, a to ze strany *účastníka* vzdělávací akce (subjektu, subjektivní evaluace) a nebo ze strany *pozorovatele* (objektu, objektivní evaluace); evaluaci ještě můžeme rozlišit časově, a to na krátkodobý a dlouhodobý horizont. Pro účastníka v případě krátkodobého horizontu je možná metoda evaluace např. vyjádření spokojenosti dopisem lektorovi a v případě dlouhodobého pak třeba metoda autofeedbacku nebo 360° zpětné vazby; pro pozorovatele je v horizontu krátkodobém možná metoda např. test, případová studie, mystery shopping, pro dlouhodobý horizont rozvojový plán, hodnocení nadřazeným, trend výsledků, mystery shopping apod. Přičemž krátkodobý horizont je dán hranicí do jednoho měsíce, dlouhodobý nad jeden měsíc do cca tří až šesti měsíců (Hroník, 2007, s. 178–179).

Stejně jako přístupů k evaluaci je několik, tak je i několik etap evaluace. Např. Nickols uvádí pět etap evaluace, a to etapu před vzdělávací akcí, během vzdělávací akce, po vzdělávací akci a před návratem na

pracovní místo, přímo na pracovním místě a po jeho opuštění (Nickols, 2003, s. 4 [online]).

V celkovém procesu evaluace nesmíme zapomenout na to, že evaluační proces nehodnotí jen obsah vzdělávací akce, ale také jaká byla organizace vzdělávací akce; prostředí, kde vzdělávání probíhalo; studijní materiály připravené pro vzdělávací akci; úroveň lektorů a i instituci, která vzdělávací akci připravila a realizovala (Bartoňková, 2010, s. 182).

Pro určení konkrétních evaluačních metod a pro určení jasných postupů pro evaluaci jsou vhodné různé modely evaluace, kterým se budu blíže věnovat v kapitole 1.2.6. U jednotlivých evaluačních modelů jsou používány různé metody evaluace. Vzhledem k tomu, že by jejich výčet i rozpracování jednotlivých metod přesáhlo rozsah mé práce, budu se podrobněji věnovat v kapitole 1.2.7 jen těm metodám, které použijeme pro návrh evaluace námi pořádané vzdělávací akce.

1.2.6 Evaluační modely

Před tím, než se rozhodneme pro konkrétní model, je třeba si uvědomit, co chceme zjistit, protože každý z níže uvedených modelů využívá určitých konkrétních kroků, které na sebe navazují, a v každém kroku se používají určité metody, a to jak jednotlivě, tak v kombinaci.

Vodák s Kucharčíkovou navrhuji, že by bylo nejvhodnější stanovit si kritéria – co chceme zjistit?, na to navazující vhodný výběr modelu (výběr je závislý na tom, o jaký typ vzdělávací akce se jedná a jaký má cíl, jaké délky vzdělávací akce je, jaké jsou aktivity v rámci vzdělávací akce, jaké vědomosti – prekoncepty – účastníci mají, jaké zkušenosti s aplikací aktivit mají lektori a na čem se lektori s manažery dohodli); a na výběr modelu pak navazující výběr metod pro jednotlivé úrovně modelu, který zvolíme jako nejvhodnější (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 137–138).

Jak jsem uvedla výše, existuje několik evaluačních modelů, mezi kterými je jistě nejznámější Kirkpatrickův model, Hamblinův model, dále

oproti prvním dvěma méně známé např. Warr-Bird-Rackhamův evaluační model a Simmondsův model hodnocení efektivity a rozvoje. V následujících kapitolách blíže popíši jednotlivé modely a zvolím ten nejvhodnější pro návrh evaluace námi připravované vzdělávací akce pro lékaře v rámci dalšího profesního vzdělávání.

1.2.6.1 Kirkpatrickův model

Kirkpatrickův model je jedním z nejčastěji využívaných modelů evaluace v oblasti vzdělávání, a to již od 60. let 20. století, a organizace jej velice často pro evaluaci vzdělávacích akcí používají (Belcourt a Wright, 1998, s. 183).

Podle Kirkpatricka bychom měli plán evaluace začít tím, že si určíme to, čeho chceme dosáhnout, což by mělo vycházet z určité spolupráce těch, kteří vzdělávací akci plánují. Následně je třeba stanovit, co nás povede k tomu, abychom dosáhli konkrétního předem stanoveného cíle vzdělávací akce, tedy jaké jsou k tomu třeba znalosti a dovednost, ale také postoje. Cílem podle Kirkpatricka (respektive jeho modelu evaluace) je zjištění, co vzdělávací akce přinesla účastníkům, zda získali nové poznatky a zda celkově vzdělávací akci hodnotili kladně. Nejprve se tedy hodnotí reakce účastníků, pak co se naučili, následuje hodnocení chování a v konečné fázi i výsledků. Jsou to tedy čtyři úrovně a každá z nich má svou důležitost a měli bychom postupně projít v procesu evaluace všechny čtyři (Kirkpatrick, 2006, s. 26).

Můžeme říct, že všechny úrovně na sebe logicky navazují. Belcourt a Wright shrnuli jednotlivé úrovně následovně:

- I. úroveň – reakce – „Líbilo se jim to?“
 - II. úroveň – učení – „Naučili se to?“
 - III. úroveň – chování – „Použili to na pracovišti?“
 - IV. úroveň – výsledky – „Došlo ke změně efektivity organizace?“
- (Belcourt a Wright, 1998, s. 183).

Jednotlivé úrovně evaluace pak můžeme blíže specifikovat následovně:

I. úroveň – reakce – na této úrovni se zjišťuje spokojenost se vzdělávací akcí, která může ovlivnit motivaci do účasti na dalších vzdělávacích akcích a pomáhá získat informace o tom, zda je třeba něco v rámci vzdělávací akce zlepšit. Na druhou stranu také ukazuje zúčastněným to, že jim lektoři chtějí pomoc s tím, aby se zlepšili v práci, k čemuž potřebují jejich odpovědi, aby získali maximum informací, co je zajímavá a co by potřebovali zdokonalit, výstupy z tohoto pak budou sloužit pro přípravu dalších vzdělávacích akcí (Kirkpatrick, 2006, s. 27–28). Evaluace na této úrovni se používá nejčastěji a také nejsnadněji, protože je možný relativně snadný sběr dat např. metodou dotazníku během vzdělávací akce nebo na jejím závěru (Belcourt a Wright, 1998, s. 183).

II. úroveň – učení – na této úrovni evaluace měříme znalosti, které účastníci v rámci vzdělávací akce získali; snažíme se získat odpovědi na otázky „Jaké znalosti se naučili?“, „Jaké jejich schopnosti se zlepšily?“, „Jaké postoje se jim změnilly?“; tato fáze je důležitá s ohledem na to, že není možné čekat na jakoukoliv změnu v chování účastníků (tedy III. úroveň), pokud se účastníci vzdělávací akce něčemu novému nenaučili nebo si nic nového neosvojili (Kirkpatrick, 2006, s. 42). I měření na této úrovni evaluace je relativně snadné; nejsnadnější možnost získání informací je uskutečnit jeden test na začátku vzdělávací akce a druhý na jejím konci a porovnat výsledky obou testů. V případě, že je výsledek testu po skončení vzdělávací akce „lepší“, lze vzdělávací akci považovat za úspěšnou (Bartoňková, 2010, s. 187).

III. úroveň – chování – evaluace na této úrovni slouží ke zjištění, co se děje po tom, co se účastníci vzdělávací akce vrátí do pracovního procesu, tedy k výkonu své práce. Co se tedy stalo, čemu se naučili a jak použili v praxi to, co se naučili v rámci vzdělávací akce. Kirkpatrick vyzdvihuje čtyři důležité aspekty, které mohou pozitivně chování v pracovním procesu ovlivnit a to, že pracovník musí a) mít touhu něco změnit, b) vědět co a jak má dělat (oboje je možné ovlivnit již během vzdělávací akce – pozitivní

postoj vůči změnám); c) mít vhodné podmínky pro práci (podmínky pro aplikaci toho, co se v rámci vzdělávací akce naučil nebo si osvojil); d) dostávat řádnou odměnu za práci, ať ve formě pozitivního pocitu z dobře vykonané práce a hlavně pozitivních výsledků nebo různých forem finančních odměn nebo bonusů. Pokud se tyto podmínky podaří zaměstnavateli pro zaměstnance zajistit, je možné přistoupit k poslední fázi, a to evaluaci výsledků (Kirkpatrick, 2006, s. 23–24).

Jako nejvíce používané metody pro tuto úroveň evaluace můžeme uvést např. dotazník; pohovory s podřízenými, ale i se zákazníky; možné využití 360° zpětné vazby; stanovení seznamu činností, ale i dovedností, které se účastníci vzdělávací akce zaváží na pracovišti zavést a v jakém časovém horizontu. Výstupem na této úrovni evaluace je pak zjištění skutečnosti, zda bylo vše určené do praxe zavedeno, či nikoliv; samohodnocení, ale i hodnocení pracovního výkonu; pozorování – přímé; vyhodnocení výsledků/výstupů; technika kritických incidentů (Buckley a Caple, 2004, s. 201).

IV. úroveň – výsledky – proveditelnost evaluace na této úrovni je nejtěžší, ale z hlediska celého evaluačního procesu nejdůležitější, protože odpovídá na otázku, jak se zvýšila produktivita firmy díky absolvování dané vzdělávací akce konkrétními zaměstnanci. Často se stane, že na některé otázky není nalezena odpověď, a to ve většině případů proto, že není zcela jasné, jakým způsobem výsledky změřit a nebo není v silách evaluátora na této úrovni zjistit, že to, co se změnilo, je právě díky absolvování vzdělávací akce (Kirkpatrick, 2006, s. 63). Porovnávají se náklady a přínosy vzdělávací akce a dále kvantifikovatelné změny v oblastech, jako je produktivita, zisk, atd., a protože je toto měření složité, přistupuje se často k měření tzv. měkkých dat, jako jsou např. hodnoty, postoje atd. (Bartoňková, 2010, s. 189). Kirkpatrick proto doporučuje několik pravidel k dodržování pro tuto fázi, a to využívání kontrolních skupiny (opravdu je produktivita ovlivněna vzděláváním?); počítání s určitou časovou rezervou na projevení výsledků vzdělávání (výsledky převážně závisí na zaměření konkrétní vzdělávací akce); důležitosti hodnocení před i po vzdělávací akci (dobu po vzdělávací

akci si musí stanovit zadavatel sám); doporučuje zvážení výše nákladů a výnosů (Kirkpatrick, 2006, s. 65–67).

V některých případech evaluace vzdělávací akce je definována i V. úroveň, díky níž evaluujeme vliv účasti na vzdělávací akci na organizační klima firmy (Buckley a Caple, 2004, s. 188).

Jak jsem uvedla výše, je Kirkpatrickův model nejčastěji využívaným evaluačním modelem. Přesto se setkává s kritikou, a to např. od Gilla, který se na svých internetových stránkách k tomuto modelu vyjadřuje a kritizuje jej především z důvodu, že evaluace vzdělávání dle něj nesměřuje k opravdovému získávání relevantních informací o vzdělávání. Důvodem je fakt, že jednotlivé úrovně evaluace nejsou dostatečně provázané a že ani opravdu důsledné použití Kirkpatrickova modelu nám neukáže, jestli účast zaměstnanců na vzdělávací akci byla opravdu tím správným řešením a dosažením cíle, který jsme si stanovili, že změna na III. úrovni modelu, tedy v chování, není způsobena účastí a absolvováním vzdělávací akce (Gill, 2011[online]). Další kritice Kirkpatrickova modelu je vystaveno už samotné pojmenování „model“ – dle Wenera a DeSimona by bylo vhodnější použití výrazu taxonomie; dále je kritizováno to, že „model“ klade důraz na to, co se děje po ukončení vzdělávací akce a nemá jasně vymezeno, jaké techniky pro měření na jednotlivých úrovních jsou vhodné (Werner a DeSimon, 2012, s. 208).

Shrnula bych tedy, že pokud se rozhodneme Kirkpatrickův model použít, je na uvážení evaluátora, jak s ním bude pracovat a jak si jej případně bude modifikovat pro svoji potřebu, respektive potřebu evaluace, přípravu evaluace, jejího průběhu a závěrečné evaluace vzdělávací akce. Další možný problém pro evaluaci dle Kirkpatrickova modelu pak vidím v postupnosti jednotlivých kroků – jednotlivé úrovně evaluace je třeba řadit za sebou – evaluovat reakce, učení, chování účastníků vzdělávací akce a následně výsledků (tedy efektivity vzdělávací akce pro organizaci) a případně poslední „doplňené“ úrovně na klima organizace. Kirkpatrickův

model neukazuje možnost provázanosti jednotlivých úrovní, je třeba vždy jednu ukončit, aby bylo možné postoupit na úroveň další.

Oproti tomu některé z nedostatků odstraňuje následně uvedený Hamblinův model. Ten sice v prvních třech úrovních evaluace „vychází“ z evaluačního modelu Kirkpatrickova, ale vidí možnost nepostupovat dle jednotlivých úrovní – od učení po výsledky, ale uvádí možnost vstoupit do kterékoliv úrovně evaluace a vidí také evaluaci jako nekončící proces (Hamblin, 1974, s. 11).

Hamblinův model evaluace představím v následující kapitole.

1.2.6.2 Hamblinův model

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, dalším často zmiňovaným a používaným modelem evaluace vedle Kirkpatrickova modelu, je model Hamblinův. Hamblin dle Kirkpatricka převzal první tři úrovně – tedy reakce, učení a chování; čtvrtou úroveň výsledky rozdělil na úroveň organizace a úroveň konečné hodnoty/hodnot.

Hamblin uvádí, že celý evaluační proces (jeho úrovně) je složen z příčin a následků, které na sebe navazují a jsou vzájemně propojeny. Vzdělávací akce dle něj vede k reakcím, díky nimž pak dochází k procesu učení, prostřednictvím kterého jsou pak uskutečněny změny v pracovním chování. Pracovní chování pak ovlivňuje změny a vývoj organizace a tyto změny dle Hamblina jsou pak nástrojem ke změnám, které jsou pro organizaci důležité pro dosažení cílů. Hamblin ale nezapomíná ani na důležitou skutečnost, že tento proces může být narušen. Možností narušení může být několik, a to např., že účastník vzdělávací akce nereaguje tak, jak bylo předpokládáno po jeho absolvování vzdělávací akce; nedokáže to, co se naučil, vnést do praxe; nebo sice své chování změnil po absolvování vzdělávací akce, ale jeho změněné chování nemá žádný vliv na dosažení cílů nebo změn v organizaci apod. Důležitou roli pak zastává v případě takovýchto „selhání“ nebo narušení procesu evaluace dle Hamblina evaluátor. Evaluátor musí být schopen identifikovat a definovat to, kde byl

proces evaluace narušen, co bylo důvodem jeho narušení a jakým způsobem je možné zjednat nápravu (Hamblin, 1974, s. 15).

Nyní stručně popíšu jednotlivé úrovně evaluačního procesu dle Hamblina (Hamblin, 1974, s.15–25):

I. úroveň – reakce – na této úrovni evaluace dle Hamblina zjišťujeme, jaká je reakce účastníků vzdělávací akce na její obsah, metody, lektora, další účastníky, ale také na organizační záležitosti vzdělávací akce, jako je např. vybavení učebny, celkových prostorů konání vzdělávací akce – toalety, jídelny, restaurace; nebo i stravování, pitný režim, doplňkové služby např. společenské aktivity. Veškeré reakce účastníků jsou také ovlivňovány např. jejich prekoncepty a tím, v jakém jsou psychickém stavu, což není v moci organizátorů a lektorů ovlivnit.

Vzhledem k tomu, že tato úroveň může být ovlivněna celou řadou faktorů, je třeba, aby si evaluátor určil, co - respektive které reakce – budou pro něj důležité a které tedy bude evaluovat. To, co bude na této úrovni evaluovat, musí ovlivnit realizaci vzdělávací akce.

II. úroveň – učení – na této úrovni evaluace zjišťujeme, co se účastníci vzdělávací akce naučili. Nelze vždy pojmout veškeré znalosti, dovednosti, ale je třeba ověřit alespoň ty klíčové. Na základě těchto výstupů je pak možné reagovat novými vzdělávacími akcemi, díky nimž můžeme doplnit chybějící znalosti a dovednosti. I do evaluace na této úrovni pak vstupují různé další vnější faktory.

III. úroveň – chování – na této úrovni evaluace zjišťujeme, jakým způsobem přenášejí účastníci, respektive absolventi, vzdělávací akce své znalosti a dovednosti do praxe. I evaluace na této úrovni je ovlivňována tím, jak se účastníkům vzdělávací akce samotná akce líbila, zda jsou ochotni přijmout a aplikovat nabyté znalosti a dovednosti do praxe. Stejně jako na I. a II. úrovni evaluace nelze evaluovat všechno chování, je třeba předem zvolit to chování, které je pro evaluaci na této úrovni důležité a na to se zaměřit. V mnohých případech na této úrovni proces evaluace končí, protože je pro zadavatele vzdělávací akce důležité, aby

účastníci a následně absolventi změnili své chování v pracovním procesu a tím bylo dosaženo pozitivních změn v organizaci (Hamblin, 1974, s. 15–25).

Čtvrtou a pátou úroveň evaluace Hamblin ve svých dřívějších pracích z roku 1970 nazýval „Fungování a cena“, následně však tyto dvě úrovně rozdělil na dvě, a to na čtvrtou úroveň Organizace a pátou úroveň Konečná hodnota (Hamblin, 1974, s. 21).

IV. úroveň – organizace – výstupem na této úrovni evaluace by mělo podle Hamblina být zjištění, zda se chování účastníků vzdělávací akce na pracovišti změnilo pozitivním směrem a jestli se tento projev chování změnil i v rámci pracovního oddělení, kde absolvent vzdělávací akce pracuje.

V. úroveň – hodnota – na této úrovni evaluace je dle Hamblina možné zjistit, zda bylo absolvování vzdělávací akce a následné projevy v chování a jednání absolventa na pracovišti ku prospěchu organizace a jestli bylo díky tomu dosaženo kladných výsledků v organizaci (Hamblin, 1974, s.15–25).

Hamblin nezapomíná ani na tzv. „hawthornský efekt“, který značí skutečnost, že jedinci mají zvnitřněný pocit, že musejí podávat lepší výkon, než v běžném profesním životě (Hamblin, 1974, s. 114). Dle andragogického slovníku „hawthornský efekt“ poukazuje na to, že ten jedinec, který si uvědomuje, že je nějakým způsobem pozorovaný, může podávat lepší výkon, než je jeho obvyklé pracovní nasazení. Tento efekt byl popsán poprvé v Hawthorne v USA, kde se v organizaci s průmyslovou výrobou zvýšila produktivita práce po zlepšení pracovních podmínek zaměstnanců. Při zkoumání této situace pozorovatelé a hodnotitelé shrnuli, že změny v pracovním výkonu byly způsobeny spíše tou skutečností, že si

pracovníci uvědomovali pozorování, než aby byla změna v pracovním výkonu ovlivněna změněnými pracovními podmínkami. Je možné tedy shrnout, že jakákoliv jiná nová situace, ve které se pracovníci nacházejí, může znamenat zlepšení výsledků. A to i dočasně, pokud je situace pracovníky přijata pozitivně (Průcha a Veteška, 2012, s. 114–115).

Pro jednotlivé úrovně evaluace Hamblinova modelu je možné použít různé metody evaluace. Nejčastěji jsou používány např. pro I. úroveň – dotazníky, videoreflexe, přehodnocení aktivity; pro II. úroveň – dotazníky, strukturované rozhovory, písemné a praktické testy před a po ukončení vzdělávací aktivity; pro III. úroveň – dotazníky pro vedoucí pracovníky a účastníky, 180°, 240°, 360° zpětná vazby, strukturované rozhovory s účastníky a vedoucími pracovníky, pro IV. úroveň – kontrolní skupiny, strukturované rozhovory s vrcholovým managementem, analýza trendů, kontrolní skupiny a pro V. úroveň – metody hodnotové orientace (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 142–157).

Jako velkou výhodou u Hamblinova evaluačního modelu vidím možnost kdykoliv vstoupit do evaluačního procesu nebo z něj vystoupit a také to, že je kladen velký důraz na roli evaluátora, který může do procesu evaluace vstupovat a ovlivňovat jeho průběh. Evaluátor musí být opravdu zkušeným v evaluacích vzdělávacích akcí, aby dokázal vždy objektivně vyhodnotit situaci a změny a v některých případech i empaticky reagoval na změny v chování a jednání účastníků vzdělávacího procesu. Možná právě pozice evaluátora, kterou Hamblin vyzdvihuje, by se mohla stát terčem kritiky. Důvodem by mohla být skutečnost, že je příliš velký prostor pro improvizaci evaluátora. Je to ale spíše subjektivní pohled na pozici evaluátora. Jistě je nutné mít jasně daná pravidla, která uvádí např. Etický kodex evaluátora (Etický kodex evaluátora, 2011, s. 2–3 [online]), ale i v procesu evaluace je na místě jistá dávka kreativity.

Zadavatelé vzdělávacích akcí pro lékaře kladou velký důraz na kulturní prostředí organizace (nemocnice, oddělení, zdravotnického centra).

Jeden z velkých kladů Hamblinova modelu je, že autor nezapomněl na evaluaci hodnotového systému. I když se jedná o velice náročnou evaluaci kulturního prostředí, je na ni v současné době kladen velký důraz. Dalo by se říci, že vedle odborných znalostí a praktických zkušeností lékařů se řadí na druhé místo v důležitosti v rámci organizačního řízení.

Uvedené dva modely Kirkpatrickův a Hamblinův jsou jedněmi z nejvíce využívaných evaluačních modelů pro evaluaci vzdělávání dospělých. Za zmínku pro evaluaci vzdělávání dospělých určitě stojí i modely Warr-Bird-Rackhamův a Simmondsův model hodnocení efektivity a rozvoje, které oproti Kirkpatrickovu a Hamblinovu modelu pohlížejí na evaluaci vzdělávání dospělých z jiných úhlů pohledu.

1.2.6.3 Warr-Bird-Rackhamův model

Warr, Bird a Rackham uvedli v roce 1970 čtyřstupňový tzv. CIRO model evaluace. Zkratka CIRO je vytvořena z počátečních písmen jednotlivých úrovní hodnocení tohoto modelu (**C**ontex evaluation – kontext hodnocení, **I**nput evaluation – hodnocení vstupů, **R**eaction evaluation – hodnocení reakcí, **O**utcome evaluation – hodnocení výstupů) (Warr, Bird a Rackham, 2006, s. 145).

Jednotlivé úrovně evaluace dle Warr, Birda a Rackhama lze definovat následujícím způsobem (Clement a Jones, 2006, s. 145–146):

Context evaluation – kontext hodnocení zahrnuje vyhodnocení všech požadavků na vzdělávání a zjištění potřeb individuálního vzdělávání, a to na úrovních konečných cílů (chybějících znalostí, které je možné účastí na vzdělávání odstranit), přechodných cílů (změny v pracovním výkonu), okamžitých cílů (zjištění dovedností nebo znalostí, kterých je třeba u účastníka vzdělávací akce, aby mohl dosáhnout přechodových cílů).

Input evaluation – hodnocení vstupů je důležité pro zhodnocení vzdělávací akce, a to především s ohledem na skutečnost, zda metoda, která byla pro

vzdělávání použita, je vhodná pro zajištění realizace vzdělávací akce, nebo jestli je třeba zvolit nějakou jinou metodu.

Reaction evaluation – hodnocení reakcí – v této úrovni evaluace se zjišťují reakce účastníků vzdělávací akce v jejím průběhu a ihned po jejím ukončení.

Outcome evaluation – hodnocení výstupů – je důležitým krokem evaluace pro stanovení cílů vzdělávání, vhodného výběru a následného vytvoření nejvhodnějších nástrojů pro hodnocení a měření, dále samotné použití nástrojů pro hodnocení a samozřejmě stanovení a následné zhodnocení výsledků evaluace.

Jako nepřilíš pozitivní vidím u modelu CIRO menší provázanost jednotlivých úrovní. Každá z úrovní evaluace se zaměřuje určitým směrem, a to úroveň první na cíle, druhá na metody vzdělávání, třetí na reakce a čtvrtá na celkové hodnocení akce. Na jednotlivých úrovních evaluace CIRO modelu není pomýšleno na to, že i např. při kontextu hodnocení je nutné myslet také na to, jakým způsobem tuto úroveň ovlivní organizace akce; při hodnocení výstupů je také třeba pomýšlet na to, že kromě vzdělávacích metod, které byly pro vzdělávání použity, je důležité pomýšlet na vliv prostředí, ve kterém je vzdělávací akce realizována. Při evaluaci na úrovni reakcí není například pomýšleno na to, že vytvoření metod evaluace – zvláště u dospělých jedinců – může zkreslit konečné výsledky evaluace.

Právě s ohledem na návrh evaluace vzdělávací akce pro lékaře, který je cílem mé práce, mi v tomto modelu chybí určitá časová posloupnost jednotlivých úrovní evaluace.

1.2.6.4 Simmondsův model hodnocení efektivity a rozvoje

Odlišný pohled od Kirkpatricka, Hamblina i Warra, Birda a Rackhama na evaluaci má Simmonds. Navrhl tři kroky evaluace vzdělávacích akcí, respektive efektivity a rozvoje, a to bez ohledu na

postupně navazující kroky evaluace od reakcí, přes učení, chování po organizaci a hodnoty, jak uvádí např. Kirkpatrick nebo Hamblin.

Zaměřil se na evaluaci interní, externí a evaluaci jako celek. *Interní evaluace* má za cíl zjistit, zda vzdělávací akce opravdu dosáhla toho, že se změnilo chování účastníků vzdělávací akce; dále má interní evaluace také hodnotit kvalitu vzdělávací akce a kvalitu jednotlivých vzdělávacích aktivit. Cílem *externí evaluace* výkonu absolventa vzdělávací akce je zjistit, zda došlo ke zlepšení jeho výkonu, jestli byly stanovené cíle před začátkem vzdělávací akce realistické a jestli opravdu vycházeli z identifikace vzdělávacích potřeb. Třetím krokem tohoto modelu je pak *evaluace*, jejímž cílem je evaluace celé vzdělávací akce, evaluace kvality vzdělávací akce a jejího dopadu na přínos pro organizaci (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 139).

Pokud bych měla zvolit nejvhodnější evaluační model pro evaluaci vzdělávacích akcí pořádaných naší společností, přikláněla bych se nejvíce pro používání Hamblinova modelu. Hamblin nejen že v evaluaci klade důraz i na poslední úroveň evaluace, a to na hodnotový systém, tedy kulturu organizace, ale ve vzdělávací akci vidí i problematiku osobnosti jedince. Zdravotnická zařízení, pro která jsou evaluace vzdělávacích akcí prováděny, kladou velký důraz na hodnotový systém, díky němuž se zvyšuje zájem pacientů o vyšetření na jejich pracovišti a také zájem odborné veřejnosti o spolupráci s tímto zařízením. To, jak vnímají zdravotnické zařízení partneři, odborníci i laická veřejnost, je pro každé zdravotnické zařízení velkou devizou. A co se týká osobnosti jedinců, tak v profesi lékaře je třeba počítat s různými osobnostními profily účastníků snad více, než při jakýchkoliv jiných např. tématicky zaměřených vzdělávacích akcích. Jsou to opravdu odborníci ve svém oboru a právě to jim mnohdy dává předurčení k tomu reagovat na jakékoliv snahy o rozvoj jejich znalostí a dovedností neadekvátním způsobem. Musíme také myslet při evaluaci na jejich pracovní vytížení a z toho plynoucí možné nevstřícné projevy vůči

evaluátorům, které můžou evaluátoři přístupem k nim v procesu evaluace ovlivnit. Roli evaluátora právě i Hamblin vidí jako velmi důležitou složku evaluačního procesu a na evaluátory klade velký důraz. Evaluátor v případě evaluace vzdělávací akce pro lékaře nebude mít opravdu lehký úkol. Je třeba, aby byl zkušeným nejen evaluátorem, ale i odborníkem pro obor neurologie a pro komunikační dovednosti. Z toho důvodu také volíme více evaluátorů, aby byla jejich práce v procesu evaluace vzdělávací akce rozdělena.

Při volbě nejvhodnější evaluační metody musíme myslet na to, že každá metoda evaluace má své výhody a nevýhody, které je třeba zvážit. Volbu ovlivňuje také celá řada faktorů jako např. finance, kolik času je pro evaluaci, kdo je objektem evaluace, jaký je počet účastníků evaluace a o jakou skupinu se jedná (zda profesní nebo funkční apod.), kdo evaluaci provádí a jak budou výsledky evaluace použity (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 124).

V následujících kapitolách stanovím metody evaluace na jednotlivých úrovních evaluace dle Hamblina a navrhnou evaluaci pro jednodenní vzdělávací akci, která bude pořádána pro jednotlivá klinická pracoviště nemocnic v České republice zabývajících se neuromuskulární problematikou, s účastí cca 10–15 osob pro jednu vzdělávací akci s názvem „EMG diagnostika poškození periferních nervů u pacientů s Parkinsonovou nemocí“.

Pro návrh evaluace vzdělávací akce budu vycházet, jak jsem již uvedla, z evaluačního modelu dle Hamblina. Blíže se budu věnovat jen těm metodám evaluace, které na jednotlivých úrovních evaluace námi pořádané a organizované vzdělávací akce pro lékaře použijeme. A i když se budu specifikaci vzdělávací akce a následnému návrhu evaluace vzdělávací akce věnovat blíže až po objasnění metod evaluace na jednotlivých úrovních evaluace, definuji vzdělávací akci stručně již nyní, aby byla zřejmá volba evaluačních metod na jednotlivých úrovních evaluace. Od všech účastníků vzdělávací akce s názvem „EMG diagnostika poškození periferních nervů u

pacientů s Parkinsonovou nemocí“ se očekává, že se naučí v maximální možné míře ovládat nejnovější EMG přístroj a zvládnou komunikaci s problematickými pacienty trpícími Parkinsonovou nemocí.

Pro vysvětlení uvádím, že EMG přístroj slouží k záznamu elektrické aktivity svalů pomocí elektrod a je využíván v neurologii k diagnostice svalových a nervových poruch (Vokurka et al., 2004, s. 219). Parkinsonova nemoc je neurologickým onemocněním, které postihuje extrapyramidové složky, jež regulují hybnost. Parkinsonova nemoc se projevuje klidovým třesem jedince, zvýšenou svalovou ztuhlostí, sníženou pohyblivostí, obličejem s menší mimikou, změnou v mluvě a v chůzi (pády, zárazy chůze). Mimo těchto uvedených projevů Parkinsonovy nemoci je třeba pomýšlet i na vegetativní projevy, jako je zácpa a poruchy spánku, a také psychické problémy, jako jsou deprese a postupně nastupující demence (Vokurka et al., 2004, s. 653). Účastníci vzdělávací akce, pro kterou připravím návrh evaluace, se tedy mají v rámci jednodenní vzdělávací akce v maximální možné míře naučit EMG přístroj ovládat a také zvládnout lepší komunikaci s pacienty s Parkinsonovou nemocí, kteří k vyšetření na EMG přístroji do jejich ordinace přijdou, a to právě s ohledem na problém v komunikaci s nimi, jejich zhoršené hybnosti a psychickým problémům. Jedna vzdělávací akce je určena pro deset až patnáct účastníků.

1.2.7 Metody evaluace

Jak jsem uvedla výše, jako základní rámec pro návrh evaluace, a tedy i přestavení jejich metod, využiji Hamblinův model evaluace.

První úroveň modelu – reakce – na této úrovni evaluace Hamblin klade velký důraz na roli lektora, který reakce účastníků vzdělávací akce může svým chováním a jednáním ovlivnit. Evaluaci na této úrovni dělí na nesystematickou a systematickou. Nesystematická evaluace probíhá kontinuálně během celé vzdělávací akce, kdy jsou pozorovány projevy všech zúčastněných, a to ať verbální nebo neverbální. Systematická je pak prováděna prostřednictvím evaluačních dotazníků a rozhovorů (Hamblin,

1974, s. 74–75). Reakce účastníků vzdělávací akce jsou sice spontánní, ale při využití evaluačního dotazníku se nad jeho vyplněním účastníci vzdělávací akce zamyslí a jejich odpovědi tak budou mít větší vypovídající hodnotu a v případě anonymního evaluačního dotazníku je předpoklad, že budou jejich odpovědi i kritičtější. Hamblin pak dále doporučuje zveřejnění výsledků evaluace (např. formou tabulky, grafu), aby účastníci měli zpětnou vazbu o svých reakcích na průběh vzdělávací akce (Hamblin, 1974, s. 79). Vodák a Kucharčíková jako nejvhodnější metodu získávání dat také doporučují dotazník, dále akční plán, videoreflexi, vyhodnocení učení (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 142–144). Brázdová stejně jako Vodák a Kucharčíková udává jako možnou metodu na této úrovni evaluace reakcí dotazník a doplňuje ještě rozhovor a mikrobiagnózu (Brázdová, 2008, s. 29–42).

Pro evaluaci námi připravené a organizované vzdělávací akce použijeme na první úrovni evaluace „reakce“ metodu získávání dat formou dotazníku pro účastníky vzdělávací akce. Výhodou je zachování anonymity účastníků vzdělávací akce při jejím vyhodnocování a zachování větší objektivity, která může v případě kritičtějších ohlasů na průběh vzdělávací akce pomoci v jeho úpravách pro další skupinu, která by se měla vzdělávací akce účastnit, a je možné jej účastníky vzdělávací akce vyplnit s krátkým časovým odstupem od ukončení vzdělávacího akce.

Dotazník je pro náš typ vzdělávací akce nejvhodnější metodou, která nám pomůže zjistit reakce účastníků vzdělávací akce na její průběh. Metoda pozorování je pro tuto úroveň nepříliš vhodnou metodou, protože se jedná o specifickou vzdělávací akci, jejímž cílem je předání konkrétních informací a především naučení praktického využíváním EMG přístroje pro využití v ordinacích lékařů. Toto využívání má jasně dané schéma práce s tímto přístrojem a nejsou možné žádné modifikace. „Učení“ bude probíhat praktickými ukázkami na přístroji. Rozhovor, jako metoda evaluace na této úrovni, by v případě patnácti účastníků vzdělávací akce byla příliš náročná na čas, a proto by především s ohledem na vytíženost účastníků vzdělávací akce nebyla nejvhodnější metodou. Odpovědi by pak nemusely mít, právě

vzhledem k nedostatečnému času pro jeho realizaci ze strany účastníků, tu správnou vypovídající hodnotu. Akční plán je pro evaluaci námi pořádané vzdělávací akce také nevyhovující z důvodu toho, že se jedná pouze o jednodenní akci a akční plán je vhodnější pro delší časový horizont, účastníci vzdělávací akce pak potřebují větší časový horizont po jejím skončení, aby si mohli akční plán – tedy to jak zužitkují naučené v praxi – připravit. Videoreflexi také nepovažuji jako vhodnou metodu evaluace na této úrovni, a to z důvodu ne příliš vhodného použití u akcí, kde je větší počet účastníků. Vzhledem k jednodenní akci také není vhodná metoda vyhodnocení učení, která je využívána především při déletrvajících vzdělávacích akcích.

Jak jsem uvedla výše, budu dále specifikovat ty metody evaluace, které jsou potřebné pro návrh evaluace námi pořádané vzdělávací akce. Na této úrovni evaluace reakcí se tedy bude jednat o dotazník.

Dotazník – podle Dismana je dotazník metoda zjišťování dat, kdy respondent odpovídá písemně na otázky uvedené na tištěném formuláři. Otázky mají v tištěném formuláři standardizovanou podobu a může se jednat o otázky otevřené i uzavřené (Disman, 2002, s. 124–126). Jedná se především o celkové zhodnocení kurzu, dotazník je většinou vnímán, že nemá příliš velkou vypovídající hodnotu, i když jeho vyplnění a následné vyhodnocení je pro evaluátora důležité pro další kroky a případné úpravy vzdělávací akce. Vyplnění dotazníku a následný výstup ukazuje především subjektivní zhodnocení vzdělávací akce účastníkem vzdělávací akce po jejím ukončení nebo s krátkým časovým odstupem (vyplnění dotazníků s kratším časovým odstupem – ideálně tři až sedm dnů – eliminuje např. haló-efekt; většinou je ale toto opomíjeno a dotazování se provádí bezprostředně po ukončení vzdělávací akce) (Hroník, 2007, s. 179).

Výhodu dotazníku můžeme vidět především v jeho efektivitě, protože postihne velké množství respondentů s malými náklady a v relativně krátkém čase, je třeba malého počtu evaluátorů při vysvětlení dotazníku,

vyplnění a sesbírání (i pro případ, že se jedná o respondenty mimo vzdělávací akci v rámci jiného šetření), jsou pro respondenty anonymní, nepředpokládají se předsudky respondentů (Disman, 2002, s. 141).

Dotazníky mají většinou následující strukturu dotazů: potřebnost vzdělávací akce a její užitečnost, hodnocení lektora (odbornosti, didaktiky, metodiky, apod.), celkové hodnocení vzdělávací akce (návaznost témat, dynamičnost, pestrost), názor na podpůrné materiály vzdělávací akce (sylaby, skripta, didaktické pomůcky), jak je vnímán prostor, kde se vzdělávací akce uskutečnila, kompletní organizační zajištění vzdělávací akce (stravování, sociální zázemí, dostupnost veřejnou dopravou, případně ubytování) (Hroník, 2007, s. 179).

Vodák a Kucharčíková vidí klad dotazníků především v tom, že poskytují informace o postojích respondentů k samotnému procesu učení (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 143). Další velkou výhodou dotazníku je, že hodnocení reakcí dává evaluátorovi i organizátorům a zadavatelům vzdělávací akce zpětnou vazbu, která aktuálně zhodnotí vzdělávací akci a může tak pomoci k jejímu případnému zlepšení. A to ke zlepšení nejen v obsahu vzdělávací akce, ale např. ve změně lektora, vzdělávacího prostředí a v neposlední řadě také výstupy na této úrovni evaluace pomáhají s realizací a s případnou změnou dalších vzdělávacích akcí (Kirkpatrick, 2005, s. 27).

Bariérou, nebo můžeme říci negativem, by mohlo být to, že vyplnění dotazníků je závislé na ochotě dotazovaného (může se stát, že na některé dotazy neodpoví, protože neví nebo je přeskočí úmyslně); může se také stát, že ho za něj vyplní někdo jiný (kolega, jiný účastník vzdělávací akce) a posledním problémem je nízká návratnost (např. v případě rozesílání poštou nebo e-mailem) (Disman, 2002, s. 141).

Jako jedno z kritérií vyšší návratnosti vyplněných dotazníků je „odměna“ za jejich vyplnění, dalším kritériem je to, že by dotazník měl mít přiměřený počet otázek, aby příliš velkým počtem dotazů neodradil respondenta s jeho vyplněním (Disman, 2002, s. 143). Dotazníky, které jsou

krátké, mají lepší návratnost, ideální je, aby dotazník nepřesáhl jednu maximálně dvě normostrany formátu A4; za dobrou odezvu se považuje v praxi návratnost alespoň nad 50 % (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 149).

Jak jsem uvedla výše, otázky v dotaznících můžou být otevřené nebo uzavřené (Disman, 2002, s. 124–126). Disman právě u uzavřených otázek upozorňuje na skutečnost, že u nich musíme počítat s určitou ztrátou některých informací, musíme tedy zvolit takové otázky, jejichž odpovědi pro nás budou mít náležitou vypovídací hodnotu a zároveň musejí nabízet všechny možné alternativy odpovědí a také se nesmějí navzájem otázky vylučovat. Při sestavování dotazníku musíme také dbát na to, aby nebylo možné odpověď zařadit do více než jedné otázky (Disman, 2002, s. 147–149). U otevřených otázek se můžeme setkat s nevýhodami, jako je časová náročnost při tvoření odpovědí; pokud otázky zapisuje respondent, můžou být pro evaluátora nečitelné; pokud odpovědi zapisuje tazatel, můžou být nepřesné nebo neúplné; kladou vysoké nároky na paměť respondenta a je celkově náročnější kategorizace odpovědí (Kozel, Mynářová a Svobodová, 2011, s. 214). Kompromisem mezi otázkami otevřenými a uzavřenými jsou pak otázky polouzavřené, u kterých má respondent několik možností odpovědi a navíc ještě i prostor pro doplnění odpovědi vlastním vyjádřením (Kozel, Mynářová a Svobodová, 2011, s. 220).

Při sestavování otázek v dotazníku bychom měli dbát na to, aby jejich řazení bylo v určité symbióze se všemi ostatními otázkami, aby se otázky v dotazníku opravdu ptaly na to, co potřebujeme pro evaluaci vzdělávací akce vědět; aby byly v určitém logickém sledu. Otázky musí být sestavené tak, aby bylo úspěšně a především zcela dokončeno vyplnění dotazníku; aby byla zachována anonymita respondenta a musí být zřejmé, že odpovědi na uvedené otázky jsou opravdu tím jediným, co se po respondentovi žádá (Disman, 2002, s. 156–163). Musíme se při sestavování samotných otázek také zamyslet nad tím, zda konkrétní otázka, kterou chceme respondentovi položit, je opravdu nutná, zda nám poskytne to, co je pro nás důležité, jestli je otázka srozumitelná pro všechny a zda ji všichni pochopí stejně, jestli je schopen respondent opravdu na otázku odpovědět a

jestli se neptá otázka na dvě různé věci a v neposlední řadě, zda není otázka sugestivní a jestli nechceme otázkou získat příliš obecné informace a zda mají odpovědi respondentů stejnou váhu. Pro použití otevřených otázek je vždy na zvážení, zda je opravdu nutné je použít (Disman, 2002, s. 148–152). Armstrong upozorňuje také na to, že by bylo vhodné provést pilotní ověření dotazníku, abychom si byli jisti správným pochopením otázek (Armstrong, 2007, s. 173).

Každý dotazník má mít uvedeno, pro jaké účely budou jeho výstupy použity a vysvětlivky pro jeho vyplnění, případně předpokládaná délka jeho vyplnění, dále poděkování za jeho vyplnění (Dotazník on-line, 2015 [online]).

Druhá úroveň modelu evaluace – učení – na této úrovni evaluace je zjišťováno, do jaké míry účast na vzdělávací akci rozvinula znalosti, dovednosti a postoje účastníků. Hamblin navrhuje pro evaluaci znalostí, dovedností i postojů různé metody evaluace, i když upozorňuje na to, že vzdělávací akce nejsou většinou zaměřené jen na jednu složku učení (Hamblin, 1974, s. 18–20). K evaluaci znalostí Hamblin navrhuje formu testů před i po vzdělávacím procesu (Hamblin, 1974, s. 84). Pro zjištění úrovně dovedností navrhuje Hamblin metody pozorování, případových studií a nebo praktických zkoušek (Hamblin, 1974, s. 93–102). Evaluace postojů je pak dle Hamblina nejsložitější, protože respondenti nemusejí odpovídat dle jejich skutečných postojů, ale podle toho, jak si myslím, jaká odpověď se od nich očekává nebo podle toho, co se dozvěděli v rámci vzdělávací akce (Hamblin, 1974, s. 102–104). Jako vhodnou metodu evaluace doporučuje dotazník (Hamblin, 1974, s. 106). Upozorňuje ale i riziko, že budou např. u evaluace postojů, odpovídat tak, jak si pamatují z kurzu než, aby se nad svými postoji zamysleli (Hamblin, 1974, s. 102–105). Vodák s Kucharčíkovou také navrhuje jako metodu evaluace na této úrovni testy před a samozřejmě po vzdělávací akci (možností jsou formy písemné, praktické, ale i sebehodnotící formy) a strukturované rozhovory

(Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 146). Brázdová uvádí stejně jako Vodák s Kucharčíkovou testy a dotazování a doplňuje možnosti metod evaluace na úrovni učení ještě o zadávání úkolů, zkoušky, pozorování, hodnocení výkonu a změn postojů a simulace činností konkrétního pracovního místa (Brázdová, 2008, s. 29–42).

Jako nejvhodnější pro druhou úroveň evaluace pro námi připravenou vzdělávací akci navrhuji simulaci *činností konkrétního pracovního místa*. Simulace činností konkrétního pracovního místa je jistě nejlepší možný způsob, jak ověřit naučené – především s ohledem na konkrétní typ vzdělávací akce, pro který připravuji návrh evaluace. Simulace činností konkrétního pracovního místa je dle Armstronga metoda, která kombinuje případové studie² a hraní rolí³, přičemž musí být v rámci možností (tedy prostoru konání vzdělávací akce) dosaženo maximální možné reality pracovního prostředí. Simulace konkrétního pracovního místa je velmi často využívána pro praktické vyzkoušení naučeného a také pro ověření si toho, že to, co se účastníci vzdělávacího procesu naučili, pochopili a dokáží aplikovat v praxi (Armstrong, 2007, s. 479).

Návrh evaluace je připravován pro vzdělávací akci pro lékaře, kteří se mají v maximální možné míře naučit pracovat s novým EMG přístrojem, takže ověření naučeného je nejlepší při simulaci činnosti konkrétního pracovního místa. Prakticky si vyzkouší aplikaci elektrod EMG přístroje a také komunikaci s problematickými pacienty s Parkinsonovou nemocí.

Dotazník, který navrhuje pro evaluaci na této úrovni Hamblin i Vodák s Kucharčíkovou, je pro tuto vzdělávací akci nevhodný, stejně tak metoda rozhovoru nebo písemných testů před a po vzdělávací akci. Je jistě důležité ovládat teoretické znalosti, které bychom mohli výše uvedenými metodami ověřit. Ale pro používání EMG přístroje a stejně tak pro

² Historie nebo popis nějaké události, jež musejí aktéři analyzovat, následně najít příčiny a navrhnout (Armstrong, 2007, s. 478).

³ Účastníci předvádějí určitou situaci a stávají se herci jednotlivých postav/rolí, které se v dané situaci objevují (Armstrong, 2007, s. 479).

komunikaci s problematickými pacienty trpícími Parkinsonovou nemocí je důležité praktické využití naučeného. U ovládní EMG přístroje se jistě bez teoretických znalostí neobejdeme i při praktickém použití. A ověření obojího je právě nejlépe možné při simulaci konkrétního pracovního místa.

Velkou výhodou simulace činností konkrétního pracovního místa je praktické vyzkoušení činnosti a případné korekce ze strany lektora a evaluátora nevhodného způsobu jednání, chování, reagování účastníka vzdělávací akce.

Třetí úroveň evaluace – chování (pracovní chování) – je dle Hamblina velmi důležitá pro zjištění, jak byla vzdělávací akce úspěšná a největší užitek by z této úrovně evaluace měl mít účastník, ne lektor, proto bychom měli velmi pečlivě volit vhodné metody evaluace (Hamblin, 1974, s. 115). Jako vhodné metody evaluace na této úrovni navrhuje rozhovor nebo dotazník, pracovní deníky, pozorování, koučování nebo metodu kritických případů (Hamblin, 1974, s. 118–164). Vodák s Kucharčíkovou uvádí, kromě rozhovorů a dotazníků pro účastníky vzdělávacího procesu, ještě i rozhovory s vedoucími pracovníky, odhadování přínosů realizované vzdělávací akce, 180°, 360°, 540° zpětnou vazbu a odhad výkonnosti (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 147–151). Brázdová uvádí jako možné metody evaluace na této třetí úrovni také rozhovory s účastníky i vedoucími pracovníky, testy, pozorování a následné hodnocení pracovního výkonu vedoucím pracovníkem, hodnocení způsobilosti k pracovnímu výkonu a hodnocení pracovního výkonu, dotazníky pro zákazníky zjišťující jejich spokojenost, mystery shopping (Brázdová, 2008, s. 29–42). Mohli bychom ještě jako další metody uvést techniku kritických incidentů, sebehodnocení a pozorování (Buckley a Caple, 2004, s. 201).

Pro získávání dat pro evaluaci na třetí úrovni, tedy chování účastníků vzdělávací akce, zvolím strukturovaný rozhovor s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými pracovníky a pozorování účastníků vzdělávací akce při provádění pracovního výkonu.

Strukturovaný rozhovor s nadřízenými i účastníky vzdělávací akce je ideálním nástrojem sběru dat na této úrovni evaluace pro vzdělávací akci, pro kterou připravuji návrh evaluace. Ve spojení s pozorováním, které jsem zvolila jako další metodu evaluace na této úrovni, poskytnou tyto dvě metody souhrnně komplexnější pohled na to, zda se účastníci vzdělávací akce naučili požadované a především, zda naučené dokázali v maximální možné míře aplikovat do praxe.

Rozhovory s účastníky vzdělávací akce nám poskytnou odpovědi na otázky, týkající se jejich praktického využívání naučeného při každodenním používání EMG přístroje a při komunikaci s problematickými pacienty s Parkinsonovou chorobou. Oproti tomu pohled jejich nadřízeného a porovnání pracovního chování (s využitím EMG přístroje a při komunikaci s pacienty s Parkinsonovou nemocí) všech účastníků vzdělávací akce nám umožní komplexnější pohled na to, jak se s aplikací elektrod a využíváním nového přístroje vyrovnali. Rozhovor s nadřízeným nám více zobecní pohled na všechny účastníky vzdělávací akce, protože některé z odpovědí účastníků můžou být zkreslené jejich subjektivním pohledem na pracovní činnost.

Pro tuto úroveň evaluace nedoporučuji pracovní deníky vzhledem k pracovnímu vytížení lékařů, z časových důvodů a také finanční náročnosti metodu koučování a s ohledem na pacienty s postižením Parkinsonovou chorobou ani metodu kritických případů či mystery shopping.

Disman charakterizuje *rozhovor* jako získávání konkrétních vyžadovaných informací v přímé interakci s respondentem. Metoda rozhovoru může být realizována na této úrovni evaluace buď formou tváří v tvář nebo při telefonickém rozhovoru. Otázky rozhovoru můžou být jak standardizované tak nestandardizované (Disman, 2002, s. 124–125). Stejně jako dotazník má své výhody a nevýhody, tak i metoda rozhovoru pro získání relevantních dat má svá pozitiva i negativa. K těm největším nevýhodám rozhovoru patří jeho časová a finanční náročnost, pracnost při sběru dat, dále je pro realizaci rozhovorů požadováno velké množství

vyškolených tazatelů a pokud by se mělo jednat o rozhovor ve skupině populace, která je rozptýlená, tak je velmi nákladný a pro dotazované není zcela zachována jejich anonymita. Ti, kteří rozhovor vedou, můžou někdy špatně pochopit odpověď nebo i nevědomky odpověď špatně zapsat (Disman, 2002, s. 141). Vodák s Kucharčíkovou ještě upozorňují, že právě s ohledem na zachování anonymity respondenta, kterou vlastně rozhovor tváří v tvář neumožňuje, se často dotazovaní stavějí do určité pozice a vyjadřují se tak, aby působili důvěryhodně, což zkresluje výsledky rozhovoru (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 147).

Zcela jistě je ale výhodou rozhovoru to, že není třeba příliš velká iniciativa dotazovaného (odpovídá většinou na všechny otázky), není možná „zastupitelnost“ jako u dotazníku, kdy za respondenta vyplní dotazník někdo jiný, a je také vysoká návratnost, protože je většinou rozhovor dokončen (Disman, 2002, s. 141).

Stejně jako při sestavování otázek u dotazníku, i při sestavování otázek pro rozhovor je třeba dbát na to, aby byly v určité symbióze se všemi ostatními otázkami, byly cílené pro evaluaci vzdělávací akce, měly svou logiku a dle toho byly řazeny a odpovědi na ně nezkreslovaly následující odpovědi na další otázky (Disman, 2002, s. 156–163). Otázky pro rozhovor musejí být, stejně jako pro dotazník, srozumitelné, musíme si být jisti, že je nutné je pro evaluaci vzdělávací akce respondentovi položit, nesmějí se dotazovat na dvě různé věci, musejí se ptát na konkrétní dotazy, ne na obecnou problematiku. Jako u dotazníku můžeme použít otevřené, uzavřené a polouzavřené (Disman, 2002, s. 148–152).

Pro metodu rozhovoru, který je vhodné na této úrovni evaluace použít, musíme získat kvalitní informace přímo na pracovním místě. To, že rozhovor povedeme s oběma stranami – s účastníkem vzdělávací akce i s vedoucím pracovníkem – nám ukáže komplexnější pohled na to, jak účastníci vzdělávací akce naučené aplikují v praxi (Vodák a Kucharčíková, 2002, s. 147–148).

Měli bychom také dbát na to, že pokud rozhovor nahráváme, měli bychom mít souhlas respondenta s nahrávkou.

Jak jsem uvedla výše, jako další metodu pro tuto úroveň evaluace zvolím *pozorování*, které je sice metoda náročná na čas a používá se zřídka, ale je důležitou metodou pro zjištění, jak pracovník dělá a co dělá – tedy jak využívá naučené na vzdělávací akci v každodenní praxi (Armstrong, 2007, s. 173). Pozorováním mohou odborní pozorovatelé pozorovat pracovníky při práci před a po absolvování vzdělávací akce a po jejím ukončení/absolvování s určitým časovým odstupem a na základě výsledků před a po vzdělávací akci porovnat, do jaké míry splnila vzdělávací akce stanovené cíle a zda naučené dokáží účastníci vzdělávací akce a v jaké míře aplikovat do pracovního procesu (Belcourt a Wright, 1998, s. 189).

Pro pozorování, které může být zúčastněné nebo nezúčastněné, zjevné nebo skryté, je důležité, aby pozorovatel/evaluátor měl předem promyšlený postup pozorování a systematicky pak data z pozorování shromažďoval. Musí také dát pozor na to, aby data opravdu zaznamenával objektivně, bez subjektivního pohledu, a neuváděl všeobecné informace, ale konkrétní skutečnost (Novotná, 2010, s. 90–100).

Sice je pozorování využíváno především pro jednoduché činnosti – např. v administrativě (Armstrong, 2007, s. 173), přesto pro evaluaci práce lékařů s EMG přístrojem a komunikace s problematickými pacienty s Parkinsonovou nemocí, je velmi důležité pro kompletní zhodnocení naučeného a jakým způsobem naučené účastníci vzdělávací akce aplikovali do praxe.

I se skutečností, že budou účastníci vzdělávací akce pozorování musejí být seznámeni.

Čtvrtá úroveň evaluace – organizace – na této úrovni evaluace evaluátor ověřuje změnu v chování účastníků vzdělávací akce na pracovišti.

A to, jak jejich chování ovlivnilo chování spolupracovníků (Hamblin, 1974, s. 165). Hamblin navrhuje metody evaluace chování spolupracovníků účastníků vzdělávací akce stejné jako u evaluace chování účastníků vzdělávacího procesu, např. dotazníky, pozorování, rozhovory (Hamblin, 1974, s. 166). Vodák a Kucharčíková také jako nejvhodnější metody evaluace na této úrovni uvádějí strukturované rozhovory, a to především s vrcholovým managementem, vyhodnocování přínosů vrcholovým managementem, analýzu trendů a dopadů, kontrolní skupiny, modely systémového řízení, manažerské informace, procesy managementu kvality (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 151–154).

Vzhledem k tomu, že účastníci vzdělávací akce musejí aplikovat to, co jim bylo předáno v rámci vzdělávací akce na pacientech, zcela jistě bych nepoužila pro evaluaci na této úrovni kontrolní skupinu, kde bych porovnávala práci té skupiny, která vzdělávací akci neabsolvovala s prací těch lékařů, kteří se vzdělávací akce účastnili. Důvodem je především ta skutečnost, že by bylo nutné „pracovat“ se skutečnými pacienty, a to z morálního hlediska považuji za nepřijatelné. Modely systémového řízení, které měří kvalitu a jakost, stejně jako procesy managementu kvality by na této úrovni evaluace neposkytly vypovídající informace, které potřebujeme získat. A to především z důvodu, že se jedná o metody, které by nám nedokázaly adekvátně poskytnout informace o tom, jak je naučené aplikováno do praxe.

Jako nejvhodnější metodu pro tuto úroveň evaluace tedy zvolím strukturované rozhovory s vrcholovým managementem. O vytváření a bližší specifikaci strukturovaných rozhovorů pojednávám ve třetí úrovni evaluace dle Hamblina. Výhodu metody na této úrovni evaluace vidím v komplexnějším posouzení změn na pracovišti. Nejen zjištění informací o účastnících vzdělávací akce, ale celkového pohledu na změny na oddělení, jejíž někteří členové se vzdělávací akce účastnili.

Pro pátou úroveň evaluace – tedy hodnotový systém je dosti těžké volit tu nejsprávnější metodu pro evaluaci. Kultura organizace je soustavou „hodnot, norem, přesvědčení, postojů a směrů, která sice nebyla nikde výslovně zformulována, ale určuje způsob chování a jednání lidí a způsoby vykonávání práce. Hodnoty se týkají toho, o čem se věří, že je důležité v chování lidí a organizace. Norma jsou pak nepsaná pravidla chování (Armstrong, 2007, s. 257). Pokud je hodnotový systém v organizaci vnímán jako jedna ze složek organizace, společnosti, firmy, pak se i vedoucí pracovníci (vč. vrcholového managementu) snaží tuto složku aktivně ovlivňovat (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 255). Jako nejlepší možnou metodu evaluace je možné použít vnější pohled na organizaci tzv. metodou hodnotové orientace a případně požádat o pomoc specializovaná poradenská centra/instituce (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 255). Sám Hamblin vidí problém v evaluaci na této úrovni, zvláště u neziskových organizací (u ziskových je hodnocení možné pomocí např. finančních analýz), kde není možné zisk měřit. Zároveň u obou typů, tedy ziskových i neziskových organizací, nelze zcela objektivně vyjádřit, že k pozitivnímu rozvoji došlo opravdu díky vzdělávacímu procesu (Hamblin, 1974, s. 22).

Na této úrovni evaluace se přikláním k „vnějšímu pohledu na organizaci“, tedy k metodě hodnotové orientace. Tedy pohledu spolupracujících ordinací a odborných lékařských institucí, jakým způsobem se organizace (tedy zdravotnické zařízení) prezentuje ve společnosti, a to formou prezentací svých výzkumů na odborných fórech, ale i prezentacemi a články v tisku směrem k laické veřejnosti. Důležitý je také pohled ze strany pacientů, kteří toto odborné pracoviště využívají a žádají své ošetřující lékaře, aby je k případnému dalšímu dovyšetření poslali na konkrétní specializované pracoviště a případně ke konkrétnímu lékaři.

V této části práce jsem stručně popsala jednotlivé úrovně evaluace Hamblinova modelu a možné evaluační metody. Blíže jsem se věnovala

specifikaci konkrétních evaluačních metod, které použiji při tvorbě návrhu evaluace vzdělávací akce v následující kapitole.

2. Představení společnosti XY a vzdělávací akce

Úvodem této části mé práce představím krátce společnost, ve které pracuji a pro kterou budu návrh evaluace vzdělávacího akce připravovat. Organizace se zabývá uceleným lékařským postgraduálním vzděláváním, které zprostředkovává odborným pracovníkům ve zdravotnictví tištěnou (časopisy, knihy, publikace), elektronickou (internet) a interaktivní (kongresy, konference, semináře) formou. Je největším nezávislým vydavatelstvím periodik v medicínské oblasti a její časopisy jsou zařazeny do mezinárodních databází jako např. Scopus, Embase nebo EmCare. Kromě 14 odborných periodik s medicínskou problematikou vydává ročně i několik tématicky zaměřených publikací a knih. Připravuje a organizuje každoročně téměř třicet vlastních odborných vzdělávacích akcí i vzdělávacích akcí na zakázku pro lékaře i nelékařské pracovníky ve zdravotnictví. Společnost má pro účely vzdělávacích procesů tým špičkových specialistů/lektorů v oboru (Solen, 2015, [online]).

Návrh evaluace vzdělávací akce bude konkrétně vytvořen pro vzdělávací akci s názvem „EMG diagnostika poškození periferních nervů u pacientů s Parkinsonovou nemocí“. Cílem této vzdělávací akce bude, aby její absolventi byli schopni ovládat nejnovější typ EMG přístroje, aplikaci elektrod EMG přístroje u pacientů s Parkinsonovou nemocí, jejichž potíže jsou kompenzovány buď perorálními léky nebo gastroscopickou jejunální sondou. Součástí tohoto jednodenního vzdělávacího procesu bude i pohled na problematiku komunikaci s těmito pacienty trpícími Parkinsonovou nemocí, která je zvláště v případě pokročilé fáze této nemoci problematická. Účastníci by měli být schopni aplikovat získané komunikační dovednosti v maximální možné míře do praxe. Tato vzdělávací akce je určen pro lékaře EMG center a oddělení nemocnic po celé České republice. Účastnit se bude této jednodenní akce vždy deset až patnáct lékařů. K dispozici bude pět

EMG přístrojů, odborný lektor, pro pomoc při praktickém nácviku účastníků vzdělávací akce bude pět asistentek. Pro problematiku komunikace bude k dispozici jeden lektor a tři figuranti, kteří budou „hrát roli“ pacienta s Parkinsonovou nemocí.

2.1 Evaluace vzdělávací akce

Realizace procesu evaluace je nabídnuta zadavatelům akce a je velmi důležitá i pro organizátory a realizátory vzdělávací akce. S realizací evaluace vzdělávací akce pro lékaře se tedy bude již počítat při plánování vzdělávací akce, bude pro ni připraven finanční plán, časový plán a tým evaluátorů, kteří se na ní budou podílet a také zodpovědná osoba za celou evaluaci.

Již při plánování evaluace je po konzultaci se zadavatelem evaluace rozhodnuto, že je třeba evaluovat i dopad účasti na vzdělávací akci na celkové klima jejich organizace a také do jaké míry bylo po ukončení vzdělávací akce ovlivněno vnímání organizace partnerskými organizacemi a v neposlední řadě také pacienty. Pro organizátory je důležitá evaluace vzdělávací akce, a to především s ohledem na to, jaká je reakce účastníků na vzdělávací akci, co se na ní naučili a jak aplikovali naučené v praxi. Především ta skutečnost, že zadavatel považuje za nejdůležitější evaluaci organizace a hodnotový systém, zvolili jsme pro evaluaci Hamblinův pětiúrovňový model – reakce, učení, chování, organizace a hodnotový systém.

Evaluaci se budou provádět tři ze zaměstnanců organizující a realizující společnosti, kteří mají s evaluacemi různých vzdělávacích akcí pro lékaře několikaleté zkušenosti.

V následujících kapitolách tedy navrhnu evaluaci vzdělávací akce na jednotlivých úrovních Hamblinova modelu prostřednictvím zvolených metod.

2.1.1 Návrh evaluace vzdělávací akce

Pro návrh evaluace vzdělávací akce a s ohledem na to, že se jedná o vzdělávací akci, která se bude opakovat v několika zdravotnických zařízeních a s omezenou skupinou deseti až patnácti účastníků, zvolila jsem pro první úroveň evaluace – tedy reakce, jako nejvhodnější metodu evaluace dotazník; pro druhou úroveň pak simulaci konkrétního pracovního místa, kde účastníci vzdělávacího procesu můžou konkrétně aplikovat získané a naučené vědomosti na EMG přístroji, který budou v praxi používat, a s figurantem, který bude „pacientem“ pro tuto část evaluace. Na třetí úrovni, tedy evaluaci toho, v jaké míře a jakým způsobem dokázali účastníci aplikovat naučené do praxe, navrhuji jako nejvhodnější metodu evaluace rozhovor s účastníky a nadřízenými pracovníky, a dále metodu pozorování účastníků vzdělávacího procesu, tedy pozorování aplikace naučených a získaných znalostí a dovedností do praxe. Čtvrtou úroveň – tedy evaluaci organizace – navrhuji rozhovor s managementem organizace, pro pátou úroveň – evaluace hodnotového systému – jehož evaluace je považována za nejsložitější, navrhuji s odstupem času pohled populace – ať už laiků nebo odborníků – na toto pracoviště, tj. metoda hodnotové orientace. Vycházet můžeme v tomto případě páté úrovně evaluace z toho, do jaké míry se zvýšil počet pacientů na EMG pracovištím, do jaké míry je zájem o odborné prezentace EMG pracoviště na veřejných odborných fórech v tuzemsku i zahraničí, tiskové zprávy, ohlasy od partnerů zdravotnického zařízení apod.

První tři úrovně evaluace – reakce účastníků, co se účastníci naučili a jejich následné chování na pracovišti – jsou velmi důležité pro organizátora a realizátora vzdělávacího procesu. Výstupy z těchto úrovní evaluace jsou velmi důležité, a to především s ohledem na to, jak vnímají účastníci vzdělávací akce celkovou organizaci vzdělávací akce, lektora, předávání informací, podkladové materiály, prostředí, ve kterém vzdělávací akce probíhá, zda se opravdu zvládli naučit používat EMG přístroj a komunikaci s pacientem a do jaké míry to, co se naučili, jsou schopni a ochotni následně použít ve své praxi na pracovišti. Díky těmto výstupům, a to především proto, že se nejedná o jednorázovou vzdělávací akci, ale o vzdělávací akci,

kteřá bude uskutečňována ve více zdravotnických zařizeních v celé České republice, můžeme odstranit nedostatky a eventuelně některé již stanovené způsoby organizace a vedení vzdělávací akce změnit nebo modifikovat. Uvědomujeme si, že kladné hodnocení vzdělávací akce je velká pochvala pro organizátory a realizátory vzdělávací akce, ale je třeba dokázat přijímat i kritiku, která organizátory a realizátory může posunout dál a pomoci se zamyslet nad novými možnostmi v realizacích a organizacích vzdělávacích. Třetí úroveň evaluace – chování na pracovišti – a následně čtvrtá úroveň – jak ovlivnilo chování účastníků vzdělávacího procesu jejich spolupracovníky – a hodnotový systém – jsou pak stěžejním zájmem zadavatele evaluace – tedy zdravotnického zařízení.

Cílem procesu evaluace bude zjistit, jak reagovali účastníci vzdělávací akce na její organizaci a realizaci, jak naučené přenesli do praxe, jak ovlivnili tím, co se naučili chování a jednání svých kolegů, jak vnímají tyto změny jejich přímí nadřizení, management zdravotnického zařízení a jak se změnil celkový hodnotový systém celé organizace. Informace získané z procesu evaluace vzdělávací akce pro lékaře budou důležité pro organizátory a realizátory vzdělávací akce a pak také zadavatele vzdělávací akce, kterým je zdravotnické zařízení. Realizátorem evaluace po dohodě se zadavatelem jsou tři evaluátoři realizující společnosti. Informace v procesu evaluace vzdělávací akce budeme získávat od účastníků vzdělávací akce, jejich přímých nadřizených, managementu zdravotnického zařízení a také spolupracujících subjektů a pacientů pro evaluaci na páté úrovni hodnotové orientace. Finanční zajištění je z rozpočtu vzdělávací akce.

Časový harmonogram procesu evaluace vzdělávací akce je následující: evaluaci na první úrovni evaluace budeme získávat metodou dotazníků vyplněných s odstupem 2–4 dnů po skončení vzdělávací akce, výstup na této úrovni budeme tedy mít k dispozici asi týden až deset dnů po ukončení vzdělávací akce. Evaluace na druhé úrovni tedy učení bude realizována metodou simulace konkrétního pracovního místa den po ukončení vzdělávací akce a vyhodnocení bude téměř okamžitě. Třetí úroveň evaluace – chování – metodou rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a

jejich nadřazenými a metodou pozorování pak s měsíčním odstupem. Výstupy z této úrovně evaluace tedy budou k dispozici cca s pěti až šesti týdenním odstupem po ukončení vzdělávací akce. Na úrovni čtvrté, tedy evaluace organizace metodou rozhovoru s vrcholovým managementem bude realizována s odstupem půl roku a výstupy tedy budou k dispozici do sedmi měsíců od ukončení vzdělávací akce. S evaluací hodnotového systému, tj. na páté úrovni evaluace, počítáme se zjišťováním dat až do roku až roku a půl po ukončení vzdělávací akce.

Níže se tedy budu věnovat konkrétnímu návrhu evaluace na jednotlivých úrovních evaluace.

2.1.1.1 Dotazník

Dotazník je jednou z nejčastěji používaných forem evaluace na první úrovni. I když na první pohled je vnímán jako jednoduchá forma dotazování, je třeba dbát při jeho sestavování, jak uvádím v kapitole 1.2.7 na celou řadu faktů a to, aby byl přiměřené délky, otázky v něm aby měly jasné a srozumitelné znění, logickou návaznost a respondent pak neměl problém s odpovědí na ně. Pro evaluátory je důležité, aby odpovědi na položené otázky měly odpovídající výpovědní hodnotu.

Je také důležité uvést na úvod dotazníku, o jaký dotazník se jedná, pro jaký vzdělávací proces je připravený a co je účelem jeho vyplnění – tedy, že se jedná o evaluační dotazník společnosti XY pro vzdělávací proces s názvem „EMG diagnostika poškození periferních nervů u pacientů s Parkinsonovou nemocí“ a „Vyplněním dotazníků nám pomůžete zefektivnit další vzdělávací akce“. Dále je nutné uvést datum a místo konání vzdělávací akce, jméno lektora, případně datum a komu se dotazník odevzdává a do kdy se má odevzdat. Vzhledem k tomu, že se jedná o uzavřenou skupinu lékařů, kteří jsou vždy z jednoho pracoviště a jejich evidenci vede asistentka jejich oddělení, bude vyplňování dotazníku směřováno na dobu cca 2–4 dnů po ukončení vzdělávací akce, poté asistentka odešle vyplněné dotazníky na naši adresu.

Kritikou pro evaluaci formou dotazníků je jejich nízká návratnost, ale jak zmiňuje i Disman (viz kapitola 1.2.7), je možné návratnost vyplněných dotazníků zvýšit nějakou formou odměny za jejich vyplnění. V případě námi pořádaného vzdělávací akce je to certifikát o účasti na vzdělávací akci dle Stavovského předpisu č. 16 ČLK o postgraduálním vzdělávání lékařů (Stavovský předpis č. 16 ČLK [online]), který bude lékařům předán jejich asistentkou na oddělení oproti předání vyplněného dotazníku.

Před uvedením otázek pak uvedeme pokyny pro jejich vyplnění. Pro dotazník tohoto vzdělávacího procesu bude škála hodnocení jako ve škole od 1 do 5, kdy 1 znamená nejlepší výborné hodnocení, 5 pak zcela nevyhovující a nedostatečné. Také upozorníme na to, aby respondenti opravdu vyplnili všechny uvedené kolonky, ne jen ty, které považují ze svého pohledu důležité. A v případě, že některé ohodnotí známkou 4 nebo 5, aby uvedli své důvody.

Klíčové pro evaluaci na této úrovni je zjistit, jak vnímali účastníci vzdělávací akce prostředí realizace vzdělávání a celkovou organizaci vzdělávací akce, tedy učení prostor, dodržení časového harmonogramu, informace o samotném vzdělávacím procesu, učební pomůcky (EMG přístroj), sylabus s materiálem k EMG přístroji. Jak byla z jejich strany přijímána samotná vzdělávací akce, zda splnila jejich očekávání; jestli naplnila cíl, který měla stanovený; zda měl postup vzdělávacího akce logickou návaznost; zda měla vyvážený poměr teorie i praktické části a jestli předvedené modelové situace lze použít v praxi; důležité je také zjištění, zda metody použité při vzdělávací akci byly vyhovující a jestli získané informace na této vzdělávací akci lze bez odkladu použít v praxi. Vedle evaluace realizace, organizace a toho, jak vnímali účastníci celkově vzdělávací akci, je na této úrovni evaluace velice důležitá evaluace lektora. Tedy to, zda z pohledu účastníka vzdělávací akce je lektor odborníkem v oboru a zná danou problematiku, jestli dokázal provázat teorii s praktickými ukázkami a nácvikem a používá vhodné metody pro výuku, jestli je dokázal zaujmout a motivovat a také reagovat na všechny dotazy. A

v neposlední řadě to, jaké měl lektor vyjadřovací schopnosti. Vedle těchto dílčích dotazů je také důležité dotázat se na celkovou spokojenost se vzdělávací akcí a zda by ji doporučili svým kolegům.

Za konkrétními dotazy ponechám ještě prostor pro další sdělení účastníků vzdělávací akce a poděkování. Vytvořený dotazník necháme „vyplnit“ dvěma kolegy pro zjištění, zda jsou všechny dotazy srozumitelné.

Výstupy z evaluace na této úrovni nám pomůžou odstranit případné nedostatky ze strany organizace, realizace a volby lektorů a bude možné, především s ohledem na to, že se jedná o cyklus akcí po celé České republice, zjednat nápravu ihned po ukončení vzdělávací akce, takže další vzdělávací akce se může nedostatků již vyvarovat.

2.1.1.2 Simulace konkrétního pracovního místa

Pro druhou úroveň evaluace vzdělávací akce, tedy učení, navrhuji simulaci konkrétního pracovního místa. Je samozřejmě důležité, aby lékaři měli i teoretické znalosti o EMG přístroji, ale primární je aplikace naučeného v rámci vzdělávací akce v praxi. Součástí vzdělávací akce je také komunikace a následná manipulace s pacienty s Parkinsonovou chorobou, kteří mají zavedou jejunální sondu. Je tedy také třeba ověřit, do jaké míry jsou účastníci vzdělávacího procesu schopni komunikovat s pacienty s Parkinsonovou chorobou.

Samozřejmě je možné, že někteří z účastníků vzdělávací akce nebudou nakloněni evaluaci formou simulace konkrétního pracovního místa, protože nejsou ten typ jedince, který rád prezentuje to, co se naučili, před ostatními, že by si raději v klidu vše sám prošel a teprve s odstupem několika dnů by si naučené ověřil na modelové situaci či simulaci konkrétního pracovního místa. Přesto je v tomto případě vzdělávací akce tato metoda evaluace nejvhodnější.

Konkrétní popis pracovního místa – bude připraven EMG přístroj, počítač pro projekci výsledků, figurant – pacient, který bude „hrát roli“

pacienta s Parkinsonovou chorobou se zavedenou jejunální formou (se svojí rolí je figurant v maximální možné míře seznámen, zná všechny možné projevy pacientů s Parkinsonovou nemocí); videokamera pro nahrávání činností.

Při evaluaci se zaměříme na aplikaci naučeného v práci s EMG přístrojem na: aplikaci elektrod EMG přístroje na tělo pacienta, přesnost aplikace s ohledem na jejunální sondu, používání všech funkcí přístroje, zpracování výsledků vyšetření, vyhodnocení výsledků vyšetření, přenos výsledků vyšetření do počítače, přenos výsledků vyšetření do databáze a karty pacienta ve zdravotnickém zařízení. Nejdůležitější je na této úrovni evaluace zjistit to, jak dokáží účastníci vzdělávací akce EMG přístroj používat. V případě, že zjistíme jakékoli zaváhání nebo nepřesnost v používání, zajistíme případné dovysvětlení práce s přístrojem nebo znovu absolvování vzdělávací akce.

S ohledem na komunikační dovednosti se zaměříme na evaluaci následujícího: stručnost lékařova vyjadřování; přesnost podávaných informací s ohledem na pacientům zdravotní stav; srozumitelnost a laické vysvětlení všeho, co se bude dít; hlasitost lékařova projevu; lékařovu dostatečnou artikulaci, trpělivost při přesunech pacienta; stručné vysvětlení výsledků vyšetření; vysvětlení dalších postupů v léčbě a v neposlední řadě i vnímání toho, jak lékař reaguje na nepředvídatelné pacientovy neverbálními projevy. Komunikace je, obzvláště při setkání s pacienty s Parkinsonovou chorobou, velmi důležitá. Dá se do určité míry ovlivnit, ale ve velké míře daná osobností jedince a změna komunikačních návyků je leckdy velice náročná. Pokud při evaluaci komunikace účastníka vzdělávací akce s pacienty s Parkinsonovou nemocí zjistíme, že některé z komunikačních projevů, na které byl v rámci vzdělávací akce kladen důraz, jsou neadekvátní, je zde prostor pro to, abychom účastníkovi vzdělávací akce navrhli ještě účast na další vzdělávací akci zaměřené právě na problematickou komunikaci s pacienty.

Důležité pro evaluaci na této druhé úrovni pak bude zhlédnutí všech videozáznamů práce jednotlivých lékařů a následně případné prodiskutování problematického chování i jednání ve vztahu k pacientům, kde byl projev účastníka vzdělávacího akce neadekvátní a bylo by vhodné jej změnit a také případné nedostatky v práci s EMG přístrojem, kde je třeba zjednat nápravu a co bylo příčinou chybné aplikace.

Na jedné straně je tato forma evaluace výborná zpětná vazba pro účastníka vzdělávací akce, že může účastník s lektorem prodiskutovat případné nesrozumitelné úseky v práci na EMG přístroji i komunikaci s pacientem a na druhou stranu i poučení pro lektora, a to např. v případě, že z výstupů z této úrovně evaluace vyplýne, že poskytnutá informace byla na vzdělávací akci nedostatečná nebo na ni nebyl kladem patřičný důraz.

2.1.1.3 Rozhovor s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými, pozorování

Třetí úroveň evaluace zjistí, do jaké míry účastníci vzdělávací akce dokáží aplikovat naučené znalosti, schopnosti a dovednosti v rámci vzdělávací akce na pracovišti. Jak jsem uvedla výše, ideálním nástrojem na této úrovni pro námi realizovanou vzdělávací akci je metoda rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými a metoda pozorování účastníků vzdělávací akce při aplikaci získaných znalostí a dovedností v rámci vzdělávací akce na pracovišti. Obě tyto metody evaluace, jak rozhovor, tak i pozorování, budeme provádět s odstupem dvou měsíců od data konání vzdělávacího procesu.

Rozhovor s účastníky vzdělávacího procesu a jejich nadřízenými

Strukturovaný rozhovor volím z důvodu zjištění, jakým způsobem a v jakém rozsahu dokáží ze subjektivního pohledu účastníci vzdělávací akce aplikovat naučené do praxe a zda poskytnuté informace ve vzdělávací akci dokáží v maximální možné míře aplikovat v praxi, případně jaké jsou

nedostatky, co je třeba změnit ve vzdělávací akci a čemu se v dalších vzdělávacích akcích vyvarovat a nebo naopak více věnovat. Strukturovaný rozhovor s vedoucími pracovníky pak poskytne komplexnější pohled na praktickou aplikaci dovedností a znalostí, které získali účastníci na vzdělávací akci, a porovná jejich pracovní výkony před a po absolvování vzdělávací akce z pohledu vedoucího pracovníka.

Úvodem rozhovoru s účastníky vzdělávací akce i nadřízenými je třeba seznámit respondenty, o jaký rozhovor se jedná, tedy v návaznosti na vzdělávací akci, které se konkrétní lékaři účastnili, že výstupy z něj jsou součástí evaluace vzdělávací akce a s výstupy z rozhovorů, že budou seznámeni. Všechny dotazované je nutné ubezpečit, že bude zachována jejich anonymita; že jejich odpovědi použijeme pouze pro naše potřeby a vyhodnocení toho, čeho se na vzdělávací akci naučili. Dále je třeba respondenty upozornit, že celý rozhovor budeme nahrávat na diktafon a výstupy z těchto rozhovorů budou sloužit k dalšímu rozvoji vzdělávacích akcí.

Pro rozhovory s účastníky vzdělávací akce i s vedoucími pracovníky je třeba připravit dvě skupiny otázek – jednu skupinu otázek pro účastníky vzdělávací akce a druhou skupinu otázek pro vedoucí pracovníky každé skupiny (viz níže). Vzhledem k tomu, že potřebujeme získat určitou míru jasných vyjádření, zda účast na vzdělávací akci účastníkům opravdu pomohla v jejich profesním životě, navrhuji tři možnosti odpovědi – ano, ne, částečně. K odpovědi částečně je pak uvedena další doplňující otázka.

Otázky pro účastníky vzdělávacích akcí budou směřovány ke zjištění, zda dokáží naučenou aplikaci elektrod EMG přístroje použít v praxi a aplikovat u pacientů s Parkinsonovou nemocí, jestli práce s novým EMG přístrojem při každodenním používání splnila jejich očekávání, která čekali po absolvování vzdělávací akce. Dalším zjištěním bude to, zda výstupy, které EMG přístroj poskytuje jsou pro ně po absolvování vzdělávací akce srozumitelné a jestli je v plném rozsahu dokáží přenést z přístroje do

počítače do centrálního registru a karty pacienty. Dalším důležitým zjištěním je také subjektivní pohled na to, jak zvládají díky absolvování vzdělávací akce komunikaci s pacienty s Parkinsonovou nemocí a jejunální sondou a zda jim komunikační dovednosti, které byly řešeny v rámci vzdělávací akce, pomohly vyřešit nějakou problematickou komunikační situaci, kterou dříve nevěděli, jak řešit.

Pro nadřízené pracovníky budou připraveny otázky, které nám poskytnou komplexnější pohled na všechny účastníky vzdělávací akce, respektive na jejich práci s novým EMG přístrojem a komunikaci s pacienty s Parkinsonovou nemocí, a případné porovnání jednotlivých účastníků vzdělávací akce. Otázky se tedy budou týkat toho, jak nadřízení pracovníci hodnotí účast na vzdělávací akci, zda celkově to, co se naučili její účastníci zlepšilo práci s novým EMG přístrojem a jestli dokáží aplikovat elektrody EMG přístroje pacientům s jejunální sondou. Jestli z jejich pohledu dokáží účastníci v maximální možné míře vyhodnotit výstupy z EMG přístroje a jestli jsou schopni výstupy z EMG přístroje přenést do počítače, centrálního registru a karty pacienta. V neposlední řadě bude dotaz směřován na to, jak pohlížejí nadřízení na komunikaci účastníků vzdělávací akce s pacienty s Parkinsonovu nemocí a jestli se jejich komunikace s pacienty zlepšila a kde vidí případné nedostatky.

Evaluaci na této úrovni metodou rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými doplním ještě metodou pozorování.

Pozorování účastníků vzdělávací akce

Jako další metodu pro třetí úroveň evaluace, tedy ověření chování účastníků vzdělávací akce na pracovišti, navrhuji pozorování. Prostřednictvím této metody se zaměříme na pozorování aplikace naučených znalostí a dovedností v rámci vzdělávací akce – tedy na aplikaci elektrod EMG přístroje na tělo pacienta, přesnost aplikace s ohledem na jejunální sondu, používání všech funkcí přístroje, zpracování výsledků vyšetření, vyhodnocení výsledků vyšetření, přenos výsledků vyšetření do počítače a

přenos výsledků do databáze a karty pacienta ve zdravotnickém zařízení. S ohledem na komunikační dovednosti, které měli v rámci vzdělávací akce účastníci získat, se zaměříme na pozorování stručnosti lékařova vyjadřování; přesnosti podávaných informací s ohledem na pacientův zdravotní stav; srozumitelnost a laické vysvětlení všeho, co se bude během vyšetření dít; hlasitost lékařova projevu; lékařovu dostatečnou artikulaci, trpělivost při přesunech pacienta v ordinaci; stručné a jasné vysvětlení výsledků vyšetření pacientovi; vysvětlení dalších postupů v léčbě a v neposlední řadě i pozorování toho, jak lékař reaguje neverbálně na nepředvídatelné projevy pacienta.

Jednotlivé výše uvedené činnosti budou hodnoceny na škále 1–5 (známkou) jako při hodnocení ve škole (1 – výborné provedení, 2 – provedení činnosti s lehkým zaváháním, 3 – provedení činnosti s chybou, 4 – částečné provedení činnosti, 5 – neprovedení činnosti).

Díky pozorování pak může zjistit, jak dokáží účastníci vzdělávací akce prakticky používat EMG přístroj, zda jsou nějaké nedostatky, či zaváhání při každodenním používání a jestli je eventuálně nutné provést ještě nějaké další vzdělávací aktivity, které by se zaměřily na opakování již naučeného a případného dovysvětlení problematických situací v práci s EMG přístrojem a komunikaci s pacienty.

Výstupy z rozhovorů s účastníky vzdělávací akce a s jejich nadřízenými spolu s výstupy z pozorování budou shrnuty v evaluačním zápise a seznámen s nimi především organizátoři a realizátoři vzdělávacích akcí, kteří můžou díky těmto výstupům upravit program stávajícího vzdělávacího procesu a navrhnout zdravotnickému zařízení na základě těchto výstupů, případnou další možnou následnou vzdělávací akci, která by odstranila zjištěné nedostatky.

2.1.1.4 Rozhovor s vrcholovým managementem

Čtvrtá úroveň evaluace, která se zaměřuje na to, do jaké míry svým chováním a jednáním díky naučeným dovednostem na vzdělávací akci jeho účastníci ovlivnili své spolupracovníky (kolegy z jinou neurologickou specializací, zdravotní sestry, sanitární pracovníky, ostatní pomocný nezdravotnický personál) ověřím rozhovorem s vrcholovým managementem, tedy přednostou celého pracoviště. O rozhovoru na toto téma bude přednosta pracoviště informován předem a bude tedy mít možnost pozorovat změny chování svých podřízených a případně se na tyto změny zaměřit při motivačních pohovorech se zaměstnanci.

Tento rozhovor bude veden s odstupem půl roku od vzdělávací akce. Výstup z těchto rozhovorů je pak nejdůležitější pro vedoucí pracovníky a přednostu pracoviště, protože podá informaci, jak vzdělávací akce splnila svůj účel – tedy že vše, co se účastníci vzdělávací akce naučili, ať už se jedná o komunikační dovednosti, nebo odborné dovednosti při manipulaci s EMG přístrojem – ovlivnilo chování a jednání jejich kolegů; případně ukáže na nedostatečnou úroveň vzdělávací akce.

Stejně jako v případě vedení rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými, tak i v případě rozhovoru s managementem nemocnice je nutné seznámit respondenta s tím, o evaluaci jaké vzdělávací akce se jedná, aby bylo jisté, že evaluátor i respondent vědí, o kterou vzdělávací akci se jedná. Dále je nutné oznámit, že rozhovor bude nahráván.

Prostřednictvím otázek na této úrovni evaluace budeme zjišťovat, jak vnímá management organizace změny v chování a jednání na oddělení, kde pracují účastníci vzdělávací akce, zda je vnímána jiná atmosféra na pracovišti, jestli vnímají lepší přístup účastníků k pacientům s Parkinsonovou nemocí a zda jejich vstřícnější a odbornější komunikace s pacienty má vliv na ostatní spolupracovníky, a jestli mají pocit, že změna v chování a jednání všech na daném oddělení byla způsobena účastí některých jedinců na vzdělávací akci.

Stejně jako na předchozích třech úrovních evaluace je důležité zpracování odpovědí, které pak předložíme zadavateli evaluace. Ukazují především na celkovou atmosféru na pracovišti a to, do jaké míry je chování a jednání všech zaměstnanců ovlivněno změnami v chování a jednání účastníků vzdělávacího procesu.

2.1.1.5 Hodnotová orientace

Tato úroveň evaluace je velice problematická, což bývá i důvodem toho, že se od ní často zcela ustupuje. U ziskových organizací, jako jsou i zdravotnická zařízení, pro jejichž zaměstnance byla vzdělávací akce připravena, a vytvořen návrh evaluace, který byl cílem mé práce, je možnost provést finanční analýzu. Na druhou stranu je nemocnice organizací, která si určitě získává pacienty na základě „dobrého jména“, které mu „dělají“ lékaři, kteří jsou odborníci v oboru. Z toho pak plyne i výše zmíněný finanční zisk.

Ponechala bych tedy na této úrovni evaluace dostatečný prostor jednak na provedení finanční analýzy, ale i získávání dat a zpráv z odborných periodik a statistických údajů, jak je zdravotnické zařízení vnímáno jednak odbornou veřejností, ale i pacienty, tedy na metodu hodnotové orientace.

Evaluace na této úrovni bude náročnější především z časového hlediska a počítáme s výsledky evaluace na této úrovni s téměř ročním odstupem.

2.1.2 Závěr evaluace vzdělávací akce

Na závěr celého evaluačního procesu je třeba připravit souhrnnou zprávu o průběhu evaluace a především zpracované výstupy z jednotlivých úrovní evaluace a jejich předání zadavateli evaluace, organizátorům, realizátorům a je dobré s těmito výsledky, pokud je zájem, seznámit i účastníky vzdělávací akce.

Sběr dat pro evaluaci bude probíhat na jednotlivých vzdělávacích akcích, kterých bude v rámci České republiky patnáct. Evaluace na první úrovni reakcí pomůže organizátorům a realizátorům aktuálně ukázat nedostatky, které v každé nadcházející akci bude možné napravit nebo se jim vyvarovat. Dotazníky budou předány přímo na vzdělávací akci a jejich vyplnění bude do dvou až čtyř dnů po jejím skončení. Evaluace na druhé úrovni metodou simulace konkrétního pracovního místa bude prováděno druhý den po skončení vzdělávací akce. Evaluace chování metodou rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a jejich nadřízenými a metodou pozorování účastníků vzdělávací akce bude realizována s časovým odstupem dvou měsíců přímo na jejich pracovišti. Stejně tak evaluace organizace metodou rozhovoru s managementem organizace. Co se týká evaluace hodnotového systému, tak to bude nejnáročnější část evaluace. A to nejen, co se týká sběru dat, ale i z hlediska časového. Bude ponechán časový odstup od vzdělávací akce šest měsíců a po této době začneme se zjišťováním informací, do jaké míry se zvýšila medializace pracoviště, jak se navýšil počet ošetřených pacientů, jak se zvýšila prezentace organizace směrem k odborné i laické veřejnosti.

Zpracované výsledky z první a druhé úrovně evaluace budou k dispozici s odstupem týdne až dvou po skončení vzdělávací akce, bude tedy možné dle těchto výstupů případně provést úpravy vzdělávací akce, ať už se bude jednat o změny v metodách vzdělávání nebo v organizačním zajištění. Výstupy ze třetí úrovně evaluace budou k dispozici po třech měsících od vzdělávací akce a poskytnou informace, do jaké míry účastníci vzdělávací akce dokáží aplikovat naučené do praxe, stejně jako výstupy z evaluace na čtvrté úrovni, tedy to, jak jejich chování ovlivnilo atmosféru na pracovišti a chování jejich kolegů. Jak jsem uvedla výše, evaluace na páté úrovni, tedy hodnotového systému, bude nejnáročnější částí procesu evaluace, a to nejen, co se sběru dat týká, ale také z hlediska časového. Výstupy na této úrovni budou k dispozici dvanáct měsíců po ukončení vzdělávací akce.

Evaluace vzdělávacích akcí poskytne nejen nám jako organizátorů a realizátorům vzdělávací akce, ale i zadavateli, jak byla vzdělávací akce úspěšná, jak ji vnímali účastníci, jak dokáží aplikovat naučené v praxi, jak byli ovlivněni jejich kolegové a v neposlední řadě, jak se odráží účast na ní na celkovém pohledu odborné i laické veřejnosti na zdravotnické zařízení, ve kterém pracují.

ZÁVĚR

Cílem mé práce byl návrh evaluace vzdělávací akce pro lékaře, která je zaměřená na představení nového přístroje EMG a zdokonalení práce lékařů na novém EMG přístroji, který slouží k diagnostice poškození periferních nervů u pacientů s Parkinsonovou nemocí. Součástí vzdělávací akce bude také snaha o zefektivnění komunikace účastníků s pacienty s Parkinsonovou nemocí, kteří přijdou do ordinací účastníků vzdělávací akce k vyšetření na EMG přístroji. Pro návrh evaluace vzdělávací akce jsem vycházela z evaluačního modelu dle Hamblina. Na první úrovni evaluace reakcí účastníků vzdělávací akce jsem použila metodu dotazníku, na úrovni evaluace učení pak metodu simulace konkrétního pracovního místa a na třetí úrovni evaluace chování pak metody pozorování a rozhovoru s účastníky vzdělávací akce a s jejich nadřízenými pracovníky. Pro čtvrtou úroveň organizace jsem zvolila metodu rozhovoru s managementem zadávající organizace a pro pátou úroveň evaluace hodnotového systému jsem zvolila metodu hodnotové orientace, tedy získávání dat a zpráv z odborných periodik a statistických údajů, jak je zdravotnické zařízení, ze kterého jsou účastníci vzdělávací akce, vnímáno jednak odbornou veřejností, ale i laickou, tedy především pacienty a jejich rodinnými příslušníky.

Evaluační výstupy nám ukáží především to, jak je vzdělávací akce při realizaci vnímána účastníky, do jaké míry se naučili pracovat s přístrojem EMG a komunikovat s pacienty s Parkinsonovou nemocí a jak to, co jim bylo předáno na vzdělávací akci, dokáží aplikovat v praxi. Velice důležité bude také zjištění, jak budou ovlivňovat díky tomu, co se dozvěděli na vzdělávací akci, chování svých kolegů a jak tyto změny chování budou vnímat jejich nadřízení a management organizace, ve které pracují. Velice důležité pak budou i výstupy z poslední úrovně evaluace, o kterou stál především management organizace, a to jak si „stojí“ jejich zdravotnické zařízení v pohledu odborné i laické veřejnosti. Pro organizátory a realizátory vzdělávací akce budou výstupy z evaluačního procesu sloužit především ke zjištění do jaké míry je vzdělávací akce úspěšná z pohledu účastníků. Dále

zda jsou některé nedostatky, které vnímají jak účastníci, tak jejich nadřízení při návratu účastníků vzdělávací akce na pracoviště.

Seznam použité literatury

Literární zdroje

ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.

BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.

BENEŠ, M.: *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.

BELCOURT, M.; WRIGHT, P.C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998.

BRÁZDOVÁ, Z.: *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2000.

BUCKLEY, R., CAPLE, J. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004.

CLEMENT, P., JONES, J.. *The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes*. Londýn: Kogan Page Ltd., 2006.

DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002.

HAMBLIN, A.C.: *Evaluation and Control of Training*. 1st ed. London: McGraw-Hill, 1974.

HRONÍK, F.: *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.

KIRKPATRICK, D.L., KIRKPATRICK, J.D.: *Evaluating training programs: the four levels*. 3. vyd. San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 2006.

KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2007.

- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ R.: *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004.
- KOZEL, R., MYNÁŘOVÁ, L., SVOBORODÁ, H.: *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011.
- MALLAY, T.: *Základy strategického řízení a rozhodování*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
- MILKOVICH, G.T., BOUDREAU, J.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 1993.
- NEZVALOVÁ, D.: *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002.
- NOVOTNÁ, E.: *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012
- PALÁN, Z.: *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2009.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
- PROKOPENKO, J.; KUBR, M., a kol.: *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1996.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA J.: *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012.
- TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011.
- VOKURKA, M., Hugo, J., a kol.: *Velký lékařský slovník*. 4. vyd. Praha: Maxdorf, 2004.
- WARR, P., BIRD, M. a RACKHAM, N, *The Evaluation of Management Training*. Aldershot: Gower, 1970, citováno z: CLEMENT, P. a J. JONES.

The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes. Londýn: Kogan Page Ltd., 2006.

WERNER, J.; DESIMON, R. *Human Resource Development.* 6. vyd. Mason: South Western. 2012.

Zákon č. 95/2004 Sb. ze dne 24. ledna 2004 o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta ve znění násl. předpisů (stav k 1. 7. 2008), paragraf 22.

Internetové zdroje:

Dotazník on-line dostupný z <http://www.dotaznik-online.cz/zaklady-dotazniku.htm> (cit. 27. 2. 2015).

Etický kodex evaluátora dostupný z http://www.czecheval.cz/fileadmin/user_upload/docs/eticky_kodexEv_CES_fin_fin.pdf (cit. 30. 9. 2014).

GILL, S.: *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation: A Critique.* In: The Performance Improvement Blog. Dostupný z http://stephenjgill.typepad.com/performance_improvement_b/2011/05/kirkpatrick-s-four-levels-of-training-evaluation-a-critique.html (cit. 10. 10. 2014).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (MŠMT) dostupný z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/Bilakniha.pdf> (cit. 10. 9. 2014)

NICKOLS, F.: *Evaluation Training. There is no „cookbook“ approach.* Dostupný z http://www.nickols.us/evaluating_training.pdf (cit. 10. 9. 2014)

Stavovský předpis č. 16 ČLK. Dostupný z http://www.lkcr.cz/doc/cms_library/sp16-novela-17-112012-100504.pdf (cit. 10. 9. 2014).

Webové stránky společnosti Solen. Dostupné z <http://solen.cz/artkey/inf-888800-0003.php> (cit. 28. 2. 2015).

ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Zdeňka Bartáková

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Název magisterské diplomové práce: Evaluace ve vzdělávání dospělých

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

Počet znaků: 119 145

Počet použitých zdrojů: 35

Klíčová slova: dotazník, evaluace, metody evaluace, hodnotová orientace, pozorování, profesní vzdělávání, rozhovor, simulace konkrétního pracovního místa, vzdělávací akce.

Keywords: questionnaire, evaluation, evaluation methods, value orientation, observation, professional education, interview, specific workplace simulation, educational event.

Anotace

Cílem mé diplomové práce je navrhnout evaluaci pro vzdělávací akci pro lékaře dle zvoleného modelu evaluace. Porovnáním evaluačních modelů Kirkpatricka, Hamblina, Warr-Bird-Rackhama a Simmondsova modelu hodnocení efektivity a rozvoje je zvolen nejvhodnější model pro evaluaci vzdělávací akce pro lékaře. Na jednotlivých úrovních evaluace jsou navrženy a specifikovány optimální evaluační metody pro evaluaci vzdělávací akce pro lékaře a následně vytvořen návrh evaluace.

Summary

The aim of my thesis is to design an evaluation for an educational event for physicians according to a chosen model of evaluation. By comparing the Kirkpatrick's; Hamblin's; Warr, Bird and Rackham's evaluation models and

the Simmonds model for evaluation of effectiveness and development, the best suitable model for evaluation of an educational event for physicians is chosen. Optimal evaluation methods for evaluating an educational event for physicians are designed and specified at the individual levels of evaluation and, subsequently, an evaluation design is developed.