Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky

Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů

Bakalářská práce

Autor: **Petr Červenka**

Vedoucí práce: Ing. Karel Němejc, Ph. D.

2020

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Petr Červenka

Specializace v pedagogice
Poradenství v odborném vzdělávání

Název práce

Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů

Název anglicky

Evaluation in Further Education: Possibilities of Quality Assurance of Educational Courses

---

Cíle práce

Cílem práce je popsat evaluaci ve vzdělávání v teoretické rovině a dále navrhnout vhodné postupy související s možnostmi zjišťování kvality vybrané vzdělávací akce.

Metodika

V teoretické části bude popsána problematika evaluace ve vzdělávání, evaluačních nástrojů, metod, evaluačních systémů apod. Pozornost bude zaměřena na charakteristiku vzdělávacího procesu. V praktické části, která bude vycházet z teoretické části a stanovených cílů práce, autorem bude navržen vlastní způsob evaluace vybrané vzdělávací akce. Bude se jednat o formu dotazníku pro absolventy vzdělávací akce, který bude zjišťovat názory účastníků kurzu na činnost lektora, celkové prostředí kurzu, a i samotný průběh kurzu. V závěru práce budou výsledky sumarizovány a bude uvedeno, jak mohou organizátoři vzdělávacích akcí využít získaná data z dotazníků pro zvyšování jejich kvality.

Harmonogram zpracování práce:

- Průběžná komunikace a sdílení průběžných verzí práce s vedoucím práce po celou dobu jejího zpracovávání. Obojí je zohledněno ve výsledném hodnocení práce.

- Kompletní pracovní verzi práce odevzdat vedoucímu práce s minimálně měsíčním předstihem před odevzdáním finální verze na studijní oddělení.

- Finální verzi práce odevzdat na studijní oddělení do 31. března 2020.

Doporučený rozsah práce

Dle pravidel pro psaní bakalářských prací.

Klíčová slova

Evaluace, pedagogická evaluace, autoevaluace, hodnocení, evaluační nástroje.

Doporučené zdroje informací

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti : manuál úspěšného lektora.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

NĚMEJC, K. – ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. INSTITUT VZDĚLÁVÁNÍ A PORADENSTVÍ, – MILLER, I. *Evaluace ve vzdělávání : textová studijní opora.* V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2014. ISBN 978-80-213-2455-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Předběžný termín obhajoby

2019/20 LS – IVP

Vedoucí práce

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 22. 1. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 22. 1. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 30. 03. 2020

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil, a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ……. dne ……

…….
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Touto formou bych rád poděkoval vedoucímu předkládané bakalářské práce Ing. Karlu Němejcovi, Ph.D. za věnovaný čas, cenné rady a připomínky. Dále bych také rád poděkoval své rodině a přátelům, kteří mě podporují ve studiu a poskytují mi oporu.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů se věnovala základním náležitostem problematiky evaluace. Cílem práce bylo popsat a vysvětlit proces evaluace se všemi náležitostmi v teoretické části. Zároveň navrhnout dotazník určený pro účastníky vzdělávací akce v praktické části, kde došlo i k popisu použití výsledků evaluace organizátory vzdělávací akce. V práci byl popsán a vysvětlen vznik evaluace a její původ. Zároveň došlo k rozdělení evaluace do úrovní. Evaluace byla rozčleněna i podle účelu či předmětu na další typy evaluace, které lze provádět. Díky tomuto základnímu rozdělení bylo možné popsat i postupy, přístupy, nástroje a systémy. V konečné části teoretické části byl poté popsán i proces pedagogické evaluace, autoevaluace, a byla vysvětlena důležitost výsledků vzdělávání s dopadem na vzdělávací proces. Praktická část se věnovala dotazníkovému šetření, jak z pohledu účastníků vzdělávací akce, tak jeho lektorů, organizátorů a vedoucích. V závěru bylo konstatováno splnění předepsaných cílů, a možné využití bakalářské práce v budoucnosti.

Klíčová slova

Evaluace, pedagogická evaluace, autoevaluace, hodnocení, evaluační nástroje.

Abstract

This bachelor´s thesis deals with basic problems of evaluation. The main goal was to create an explanation of the evaluation process and all requisites of evaluation in the theory part. The second goal was to create a questionnaire for participants of an educational course in the practical part with a basic description of the evaluation result and its use in real life. The thesis describes how the evaluation was born and its origins. Then divides evaluation into levels. The evaluation was divided even into evaluation by purpose and evaluation by subject and its different other levels. Thanks to that evaluation could be described and divided into basic forms like process, approaches, tools, and systems. The final part of the theory part describes educational evaluation, self-assessment and educational results with its importance for the whole educational process. The practical part deals with the questionnaire from the view of participants, lectors, organizers, and managers. The final was about validating the goals and use of this bachelor´s thesis in the future.

Keywords

Evaluation, educational evaluation, self-assessment, rating, evaluation tools.

OBSAH

ÚVOD 10

TEORETICKÁ VÝCHODISKA 11

1 Cíl a metodika 11

2 Evaluace 12

2.1 Úrovně evaluace 14

2.2 Typy evaluace 15

2.2.1 Evaluace dle účelu: formativní a sumativní 15

2.2.2 Evaluace dle předmětu: evaluace procesu a výsledku 18

2.3 Postupy používané během evaluace 21

2.3.1 Posouzení hodnotitelnosti 21

2.3.2 Technika nejvýznamnější změny 23

2.3.3 Proces tracing 24

2.3.4 Metaevaluace 25

2.4 Evaluační přístupy 27

2.4.1 Konfirmační evaluace 27

2.4.2 Explorační evaluace 28

2.4.3 Responzivní evaluace 28

2.4.4 Konstruktivistická evaluace 29

2.4.5 Realistická evaluace 29

2.4.6 Uschopňující evaluace 30

2.4.7 Expertní evaluace 31

2.5 Evaluační nástroje, metody 32

2.5.1 SWOT analýza 32

2.5.2 Analýza dokumentů 33

2.5.3 Inventura 34

2.5.4 Zpětná vazba ... 34
2.5.5 Pozorování ... 34
2.5.6 Dotazník ... 35
2.5.7 Rozhovor ... 35
2.6 Evaluační systémy ... 36
2.6.1 Demingův systém (PDCA) ... 36
2.6.2 Kirkpatrickův systém ... 37
2.6.3 Model TQM ... 38
3 Pedagogická evaluace ... 40
4 Autoevaluace ... 41
4.1 Důležitost autoevaluace ... 41
4.2 Fáze autoevaluace ... 41
5 Hodnocení ... 42
5.1 Typy hodnocení ... 42
5.2 Funkce hodnocení ... 42
PRAKTICKÁ ČÁST ... 44
6 Charakteristika zaměření ... 44
6.1 Návrh dotazníku ... 44
6.2 Výsledky dat ... 50
6.3 Možné výhody ... 50
6.4 Možné nevýhody ... 50
6.5 Využití výsledků ze získaných dat ... 51
ZÁVĚR ... 52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... 53
SEZNAM OBRÁZKŮ ... 55

ÚVOD

K výběru tématu Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů mé bakalářské práce mě vedl osobní zájem se o evaluaci dozvědět více informací, než které mi byli poskytnuty během studia. Samotné téma evaluace mě nadchlo již při volbě tématu, a jsem rád, že jsem zvolil právě toto téma. Evaluací se zaobírá spoustu zajímavých domácích i zahraničních autorů, kteří jsou opravdovými odborníky v oboru vzdělávání, a jejich knihy jsou psány s ohledem na široký záběr osob, které mají zájem se dozvědět mnoho nových informací. Mezi některé takové autory patří například Jan Hendl, Jiří Remr, Marvin C. Alkin a Dana Balochová. Zajímavými a podstatnými díly, které je nutno vypíchnout a uvést je například Evaluace školy a autoevaluace, Pedagogická evaluace v práci s mládeží, Moderní pedagogika a Evaluace ve vzdělávání. Téma evaluace je velice rozsáhlé a studium všech materiálů bylo náročné, avšak stalo se i velkým přínosem pro vypracování mé bakalářské práce, a také pro budoucí uplatnění, jak v navazujícím magisterském studiu či v rámci působnosti v potencionálním novém zaměstnání. Evaluace je jeden z nejpodstatnějších kroků k úspěšnému vedení vzdělávacích kurzů, protože přispívá k samotnému zlepšování kvality kurzu na základě odhalení nedostatků z reakcí vzdělávaných po účasti. V mnohém může evaluace zachránit upadající kvalitu a osvěžit způsob jakým může vzdělávání probíhat. Samotní autoři použité literatury vyzdvihují její důležitost, a uvádějí, že každá vzdělávací instituce by měla evaluaci provádět pravidelně po každém kurzu či vzdělávací akci. Evaluací se proto zabírá i samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), či Evaluační komise OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). V teoretické části je rozebráno a popsáno vše podstatné k pochopení důležitosti evaluace, co evaluace vlastně znamená, kde vznikla, jaké má typy či úrovně, jak při evaluaci postupovat, jaké využít přístupy a nástroje či metody, co znamená hodnocení, a co se vlastně hodnotí, co znamená pedagogická evaluace, a co je jejím obsahem, zmiňuje i problematiku autoevaluace, a dále popisuje i jak je důležitá role vzdělavatele, a jaké role existují, či proč je důležité i prostředí, ve kterém dochází k edukaci, či co samotná edukace znamená. V praktické části je navržen možný způsob provádění evaluace, a jak evaluace může pomoci organizátorům vzdělávacích akcí k celkovému zlepšení kvality, a jak správně výsledky evaluace využívat v praxi.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Cílem práce bylo popsat evaluaci ve vzdělávání v teoretické rovině a dále navrhnout vhodné postupy související s možnostmi zjišťování kvality vybrané vzdělávací akce. V teoretické části byla popsána problematika evaluace ve vzdělávání, evaluačních nástrojů, metod, evaluačních systémů apod. Pozornost byla zaměřena na charakteristiku vzdělávacího procesu. V praktické části, která vychází z teoretické části a stanovených cílů práce byl autorem navržen vlastní způsob evaluace vybrané vzdělávací akce. Jednalo se o formu dotazníku pro absolventy vzdělávací akce, který zjišťoval názory účastníků kurzu na činnost lektora, celkového prostředí kurzu, a i samotný průběh kurzu. V závěru práce byli výsledky sumarizovány a bylo uvedeno, jak mohli organizátoři vzdělávacích akcí využít získaná data z dotazníků pro zvyšování jejich kvality.

2 Evaluace

Evaluace je široký pojem, který je možný definovat hned několika různými způsoby. Literatura zabývající se tímto pojmem uvádí nepřeberné množství definic. Nejjednodušeji lze evaluaci popsat jako kvalitativní zkoumání a interpretaci dat z něj získaných, které se týkají fungování škol či vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Hlavním cílem evaluace je ponaučit osoby zúčastněné učit se chápat své vlastní edukační zkušenosti a hodnotit je. Dále učí vyjadřovat své poznatky sdílením s kolegy během celé doby evaluace setkáváním se s různými výklady a souvislostmi, o kterých mohou diskutovat. Účastníci evaluace si často kladou různé otázky, ze kterých vyvozují odpovědi, což je známkou určité kompetence. Některé odpovědi však nemusí vždy odpovídat jejich osobnímu přesvědčení a hodnotám, či hodnotám dané organizace a jejich představám. Pokud dojde u těchto osob k osvojení této kompetence dokážou mnohem snadněji klást otázky a formulovat odpovědi, analyzovat, dále se učit, rozlišovat, představovat si, pochybovat apod. Jinými slovy se naučí dobře evaluovat. Evaluace by vždy měla vést ke změnám a zlepšení, což pozitivně motivuje všechny účastníky edukačního procesu. Pokud je evaluace nemotivující, považuje se za neúplnou a omezenou, protože si neudrží všechny účastníky. Pozitivní vyznění evaluace však závisí i na dalších faktorech jako například postoje zúčastněných, atmosféra průběhu evaluace, a také závisí na představách zúčastněných o průběhu změn po zveřejnění vyhodnocení evaluace. Evaluace je prostorem k prosazování účasti, protože všechny osoby účastnící se edukačního procesu by se měly účastnit i evaluace. Podle obecného chápání dochází ke změnám nástrojů, struktury, metod, míst a cílů. Jedná se o změnu jako následek rychlých změn ve společnosti a životě mladých lidí. Na profesní úrovni v pedagogické činnosti jde hlavně o změny na osobní úrovni, například se jedná o změnu postojů a hodnot a způsobu chápání. Tyto změny jsou málo rozpoznatelné, avšak mají velkou úroveň důležitosti, protože při evaluaci je právě potřeba připravenosti na to, jak věci provádíme, a na to, jak uvažujeme a myslíme. Odpor k evaluaci pramení v mnoha případech právě z odporu k těmto změnám, jež souvisí s jednotlivci i skupinami při evaluačním procesu (Kloosterman, Giebel, Senyuva, 2014).

Evaluace vznikla z anglického slova evaluation, což znamená posouzení, a k nám se pojem dostal v 90. letech 20. století, kdy docházelo i k velkým reformám v českém vzdělávání. Během let vzniklo několik evaluačních teorií, která každá vychází z jiného pohledu jejich autora a oboru zájmu, který autor zastával. K popsání těchto teorií existuje mnoho různých způsobů. Jeden z těchto způsobů se nazývá strom evaluačních teorií. Tento tzv. strom se člení do několika oblastí. První velkou oblastí jsou dva kořeny, kdy jeden kořen zastává roli konceptu akontability a kontroly, a druhý z nich zastává roli konceptu sociálního výzkumu. Mimo to se strom dělí i na kmen, ze kterého vycházejí další tři větve. První z těchto větví se nazývá využití, druhá z nich se nazývá metody a závěrečná větev nese název posouzení hodnoty. Každá větev se dále člení a obsahuje jednotlivé evaluační metody pojmenované podle jejich autorů (Trojan, 2016).

Obrázek 1: Strom evaluačních teorií

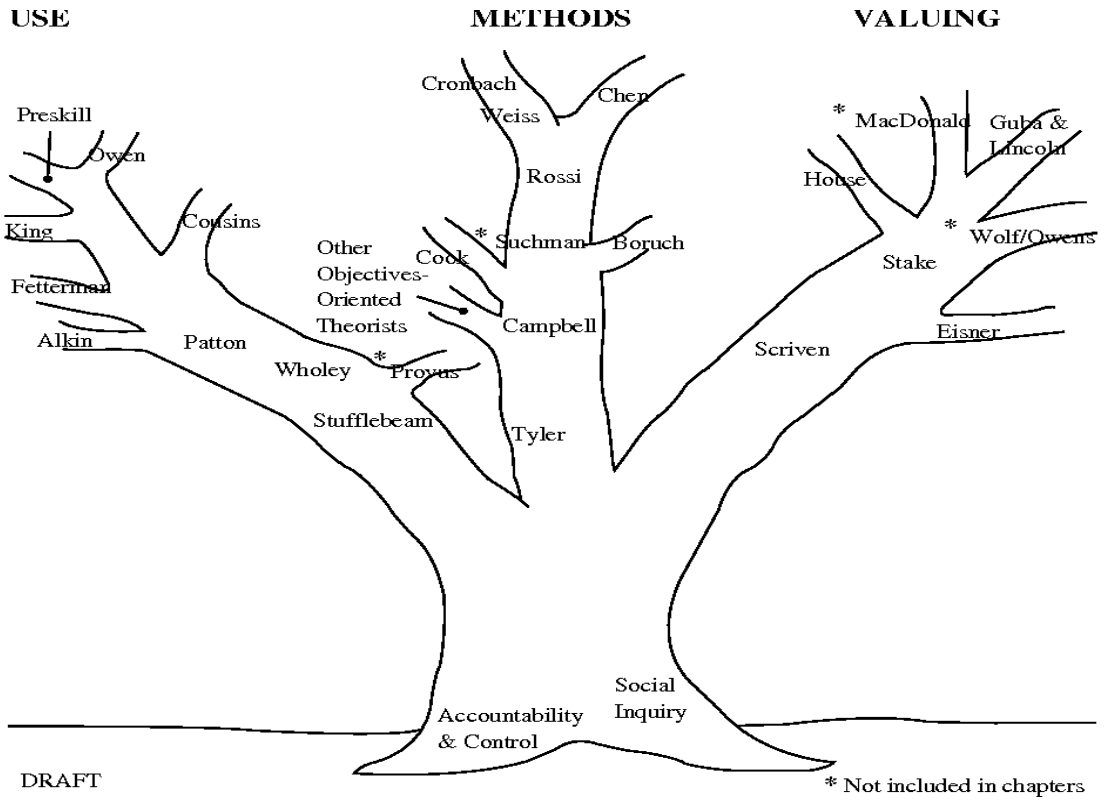


Figure 2.1 Evaluation Theory Tree

Zdroj: Alkin, Christie (2004)

2.1 Úrovně evaluace

Evaluace probíhá ve dvou formách, vnitřní (interní) a vnější (externí a zároveň se dělí do čtyř úrovní. Každá úroveň má své evaluátory, neodborně řečeno hodnotitele, kteří se účastní evaluace. Úrovně evaluace se zaměřují na různé faktory podle toho, na jaké úrovni je evaluováno. První úroveň se zaměřuje převážně na samotný vzdělávací proces a všechny účastníky, kteří jsou jeho součástí. Jedná se o vzdělávané, ať již žáky, studenty či účastníky kurzu, samotné učitele a lektory, ale i nepedagogické pracovníky, jako například údržbáře učeben, správce učeben a specialisty informačních technologií. Zároveň se jedná o vnitřní neboli interní evaluaci, protože osoby, které evaluují jsou vždy součástí evaluované instituce, jakožto pracovníci či vzdělávaní. Druhá úroveň se zabývá převážně vedením vzdělávací instituce. Jedná se o vedoucí, kteří odpovídají za vzdělavatele a starají se o celkový chod instituce. Opět se jedná o vnitřní evaluaci. Třetí úroveň evaluace si u nás nenašla velký zájem, protože je nákladná na provádění. Celkově u nás nemá svou tradici a moc se nevyužívá. Zajímá se hlavně o hlavní vedení (vlastníky) vzdělávacích společností či zřizovatele vzdělávání (obce, kraje, stát). Stále se ale jedná o vnitřní evaluaci. Čtvrtá a poslední úroveň evaluace je označována jako vnější neboli externí evaluace, protože mezi evaluátory patří například Evaluační komise OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) či MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Jedná se o vnější evaluátory, kteří nepochází z evaluovaného vzdělávacího zařízení, ale ze svého vlastního zařízení, které má oprávnění evaluovat. Během evaluace se může počet úrovní měnit a zároveň může docházet k propojování některých úrovní na základě podobnosti zjišťovaných faktorů. Je to velice individualizované na každé evaluované vzdělávací zařízení. Pokud bych tedy měla některá úroveň být označena za vycházející jedná se o první úroveň. Společně s druhou úrovní jsou nejvíce používané při evaluaci, protože zjišťují názory vzdělávaných, vzdělavatelů a nepedagogických pracovníků i vedoucích pracovníků. Nikdy nesmíme na první úroveň zapomenout, jednalo by se o chybný krok a evaluace by nemohla být úplná a správná. Navíc ostatní úrovně jsou úzce závislé na první a opírají se o její zjištění a výsledky, ze kterých dále vycházejí a operují podle nich, aby vždy docházelo k nejlepší možné formě evaluace, která dále pomáhá ke zlepšení chyb, a dává vzdělávacím institucím cenné informace, které dále využijí (Němejc, Miller, 2014).

2.2 Typy evaluace

Mimo úrovní evaluace existují i různé typy evaluace, které se člení na evaluaci dle účelu a dle předmětu. Tyto dva typy evaluace se dále dělí do dalších forem, a to do evaluace formativní a sumativní, a také do evaluace procesu a efektu.

2.2.1 Evaluace dle účelu: formativní a sumativní

Formativní evaluace je stále častěji spojována se zlepšováním a rozvíjením programů, veřejných politik i projektů. Výsledky, které z formativní evaluace vycházejí dokážou pomoci při opravě a zlepšení všech těchto zásahů, či pro návrh nových opatření v oblasti vzdělávání. Všechny tyto výsledky poskytují jakousi evidenci zaměřenou na zlepšování, otázka, jestli zásahy pro zlepšení budou fungovat i v budoucnu je pokládána automaticky, a není nijak znehodnocována, či dokonce zpochybňována. Z toho vychází, že formativní evaluace jde ruku v ruce s běžnou činností a působením všech pozitivních zásahů, a s přihlédnutím k její podstatě je jasné, že je prováděna opakovaně a průběžně. Výsledky, které pochází z formativní evaluace slouží převážně manažerům a pracovníkům, kteří spadají pod ně. Další zainteresovaní, jako například sponzoři či klienti tyto výsledky nevyužívají, a pokud ano, tak jen velice zřídka. Formativní evaluace je tedy hlavně vnitřní neboli interní záležitostí, kdy se podněcovatelem, uskutečnitelem i osobou využívající výsledky takové evaluace stává daný institut sám. Nejdůležitějším krokem u tohoto typu evaluace je nutné zaopatření souhlasu od všech zapojených stran, že dojde k přijetí výsledků evaluace, i když tyto výsledky nebudou souzeny jako dobré či špatné. Při těchto stanovených podmínek nelze usuzovat, že výskyt značného množství námětů na zlepšení vypovídá o nízké kvalitě či nedokonalosti. Formativní evaluace také nebere ohled na užitečnost či smysluplnost dalšího jejího pokračování. Nelze jí tedy přiřknout funkci brainstormingu, kde by se jednalo o možnostech vylepšení všech zásahů evaluace. Zároveň nelze usoudit, že při neuspokojení některých požadavků určitých skupin, lze prohlásit formativní evaluaci za nedostačující. Formativní evaluaci nelze přirovnat ani k monitoringu, kde jsou zásadní rozdíly, mezi něž patří například ověření správnosti definice cílové skupiny, účinnost nástrojů stimulujících chování jedinců apod. Monitoring tyto jevy přehlíží, anebo nemá dostatečné nástroje k jejich

zkoumání, avšak formativní evaluace tyto jevy zkoumá a byla proto i vytvořena. Role formativní evaluace spočívá v objasnění prvotních cílů posuzovaných zásahů, ale také v získávání jejich detailů, které jsou poté využitelné při strategickém řízení. Jednotlivé typy formativní evaluace lze rozdělit ještě dále. Mezi toto členění patří dva typy založené na rozdílných stavech předmětu jejich zkoumání. Můžeme takto tedy rozlišit formativní evaluaci, která je prováděna v rámci přípravy nových zásahů od postupů, které byly vytvořeny a používány pro zlepšování již zavedených a dlouhodobě existujících zásahů. Formativní evaluace je v tomto směru velmi zásadní, a dokáže přinést všem osobám zapojeným do evaluace výhody a přidanou hodnotu, a pokud dojde k odhalení nedostatků včas, přináší jejich nápravu a minimalizuje negativní dopady. Pokud dochází k provedení analýzy zásahů včas, tak dochází k lepšímu chápání jejich fungování v praxi. Tímto lze říct, že smyslem a účelem formativní evaluace je zdokonalování základu zásahů nově zavedených. Kdežto formativní evaluace prováděná u zásahů již zavedených je v přizpůsobení se vnějším vlivům prostředí, předpokladem je však odbourání počátečních problémů zavedení a obrácení pozornosti spíše na ovlivňování z blízkého okolí při vedení evidence, která umožňuje rychlou změnu daných zásahů při závislosti na změnách vnějších podmínek. Základním cílem této formy formativní evaluace je tedy spíše posilování a rozšiřování základu a hodnoty. Formativní evaluaci lze tedy označit za prospektivní. Protože přináší mnohé podněty pro rozvoj posuzovaných zásahů do budoucnosti. Mezi další zajímavé typy formativní evaluace patří i performativní evaluace, či předběžná sumativní evaluace. Při performativní evaluaci dochází k posuzování průběhu zásahů, a také k posuzování počátečních popudů, kde se jedná například o zadávací dokumentaci. Jak bylo prokázáno v mnoha situacích, okolnosti vzniku daných zásahů a původní motivace od podněcovatelů k zavedení je velmi významným činitelem, který stanovuje jejich základní parametry, a podstatně ovlivňuje samotné fungování a efektivnost těchto zásahů. Během praxe také vyplývá na povrch to, že se velice často podceňuje nesoulad mezi původními počátečními cíli od podněcovatelů zásahů, a těmi, které se ukázaly být reálně dosažitelnými. Předběžná sumativní evaluace často slouží jako konečný test, který je prováděn nanečisto. Slouží k navození sumativních podmínek, které vychází z budoucích podmínek při reálném provádění sumativní evaluace. Těchto podmínek je možné dosáhnout mnohými způsoby, mezi něž může

patřit například stejné uspořádání sběru vstupních dat, či použití stejného způsobu zpracování a vyhodnocování dat, který bude použit při sumativní evaluaci. Předběžní sumativní evaluace tedy splňuje všechny běžné standarty sumativní evaluace, avšak její výsledky jsou používány jako formativní evaluace, což znamená, že není přítomna zodpovědnost hodnocených jednotlivců a slouží tedy jako nástroj pro zlepšování výkonu daných zásahů (Hendl, Remr, 2017).

Sumativní evaluace spočívá v posuzování dosažených výsledků a rozhodování o pokračování či zastavení hodnocených zásahů. Nejedná se tedy o hledání zásahů na zlepšení. Ale o prohlášení a osvědčení dosažení či nedosažení vytyčených cílů, či doporučení dalšího pokračování, anebo zastavení posuzovaných zásahů na základě zjištění evaluace. Sumativní evaluace bývá prováděna převážně po skončení daného zásahu, či po nějaké předem určené etapě, což může být například konec zkušebního provozu, či o roce působení. Sumativní evaluaci lze přirovnat k auditu, protože se podobají v retrospektivní analýze fungování zásahů. Sumativní evaluace i audit nutí zainteresované osoby nebo skupiny k zodpovědnosti, a snaží se o vztahování výsledků ke konkrétním jednotlivcům a okolnostem, které přispěly k jejich dosažení, či jej usnadnili, nebo dosažení cílů bránili, či je zcela znemožnili. Základem auditu i sumativní evaluace jsou exaktní techniky sběru informací a jejich metody analýzy. Sumativní evaluace je používána vnějšími osobami či skupinami, které nejsou součástí evaluované jednotky, například se může jednat o sponzory nebo podněcovatele. Tento typ evaluace je prováděn ve většině případů externími evaluátory (Hendl, Remr, 2017).

Oba tyto typy evaluace, jak formativní, tak sumativní, jsou evaluace, které se liší ve svém účelu, a i způsobu, jak jsou prováděny, a jaké jsou požadavky na jejich realizátory. Formativní evaluace je opakovaným procesem, kdežto sumativní evaluace je pouze jednorázovou záležitostí, kterou lze opakovat, avšak ve většině situací je to považováno za podezřelou činnost. Rozdíl lze nalézt i v účelu provedení a záměru, který zadavatel sleduje. U formativní evaluace se sleduje vylepšení stávajících zásahů, u sumativní evaluace jde o podporu při rozhodování o další existenci zásahů. V neposlední řadě se jedná o rozdíl v přijímání výsledků těchto typů evaluací. Formativní evaluace je přijímáná ve většině případů vlídně a přátelskou formou, kdyžto u sumativní evaluace jde hlavně o negativní formu přijímání ze strany zainteresovaných jedinců, která může být až nepřátelská (Hendl, Remr. 2017).

2.2.2 Evaluace dle předmětu: evaluace procesu a výsledku

Evaluace procesu se zaměřuje na zachycení mechanismů působení sledovaných zásahů, a často se proto zaměřuje také na posouzení souladu každodenních činností vykonávaných v rámci sledovaných zásahů s předem stanovenými pravidly a postupy. Byli nalezeny případy, kdy se evaluace procesu zaměřovala na odhalení příčin vyskytnutých problémů, úspěchů a změn u zkoumaných zásahů. Otázky, které jsou nejpodstatnější pro evaluaci procesu jsou, co je prováděno, jak je to prováděno, a které osoby se zapojují do provádění daných zásahů. Evaluace procesu ve většině případech poukazuje na negativní jevy, zatímco standartní přehlíží a nevěnuje jim žádnou pozornost, proto je potřebné k ní přistupovat uvážlivým způsobem, a převážně ji zaměřit na funkční prvky sledovaných jevů zásahů. Existují dvě podoby evaluace procesu, a to, evaluace kontextu nebo evaluace způsobu zavádění. Evaluace kontextu se zaměřuje na ovlivňování zásahů okolím a kontexty, kdežto evaluace způsobu zavádění se zaměřuje a posuzuje průběh daných zásahů, či opatření. Evaluaci způsobu zavádění lze srovnat s monitoringem, protože sleduje podobné okolnosti, jako například dodržování harmonogramu nebo rozpočtu, avšak není naprosto shodná s monitoringem, protože nemá sumativní podstatu. Evaluace způsobu zavádění má spíše podobu formativní podstaty, protože uvádí konkrétní náměty pro zlepšení zásahů, které mají efektivnější formu zavedení, a zainteresované osoby nemusí za ně odpovídat. Nejnutnější je evaluaci procesu odlišovat od formativní evaluace, lze totiž provádět evaluaci procesu formativní cestou, či vytyčit sumativní cíle. Formativní evaluace cílů dokáže identifikovat slabé části procesů, a lehce najde způsoby, které pomohou k celkovému zlepšení. V tomto případě se jedná o různá školení, či zvyšování počtu pracovníků nebo jiné rozdělení úkolů mezi nimi. Kdežto sumativní evaluace procesu provádí, jestli jsou správně a řádně postupy procesů dodržovány, při tomto způsobu může docházet k dohánění pracovníků k zodpovědnosti, například při porušení daných postupů budou potrestáni, ale při správném dodržování postupů budou naopak odměněni. U evaluace procesu se jedná o typ evaluace zachycující všechny mechanismy, které na zásahy působí, a popisuje jejich vykonávání, zároveň se soustřeďuje na soulad skutečně vykonávaných činností, a definuje jejich postupy. Proto evaluace procesu zaměřuje svou pozornost na to, jak jsou zásahy zavedeny. Tato pozornost je velice důležitá, protože v mnoha případech zásahy selhávají, díky

chybovosti při jejich vykonávání. Prokázalo se však, že za selháním nestojí nevhodné návrhy, či odpor cílové skupiny k zaváděným zásahům, příkladem jsou pracovníci zavádějící určitý zásah, kteří jednali jinak, než bylo očekáváno. Evaluace procesu neprovádí ani posuzování užitečnosti zásahů, a nehodnotí soulad navržených opatření se stanovenými cíli a potřebami. Nedochází ani k zaměření na efekty, ke kterým dochází, a samotná evaluace procesu k nim vede. Pozornost se věnuje výhradně vykonávání zásahu, nejdůležitějším faktorem je hlavně způsob dosahování předem stanovených efektů. Nejčastěji kladené otázky během procesu této evaluace jsou například co se děje, jak se to děje a jestli tyto zásahy prospívají cílové skupině. Evaluace procesu je velmi často zařazována do negativní kategorie, protože přináší nevyvážené výsledky, nevede tedy k symetrickým výsledkům. Dále upozorňuje převážně na chyby, a nevyzdvihuje silné stránky, či výhody. Posuzuje a ukazuje selhání zavedení zásahů, a podává upozornění na chybějící zásahy tam, kde by měly existovat. Ukazatele, které se při evaluaci procesu používají věnují pozornost funkčnímu aspektu zásahů, zaměřují se na funkčnost vůči osobám, a jestli někde neselhává. Evaluace procesu je celkově také zaměřena na komunikační složku pracovníků zásahů při jejich vykonávání mezi sebou, ale i komunikaci pracovníků se zainteresovanými osobami. Dalším polem zaujetí je dostupnost zásahů, jestli je toto zapojení pro zainteresované osoby bezproblémové a pohodlné, či jestli se mohou zapojit bez jakýchkoliv překážek a komplikací. Zavedení a kontext zásahů jsou pro evaluaci procesu klíčovou záležitostí. Díky tomu lze rozlišit evaluaci kontextu, která pozoruje a zkoumá kontext ovlivňující dané zásahy, co jim škodí, a co pomáhá, co je omezuje. Tento druh evaluace se zaměřuje na vztah okolí a prováděných zásahů. Dalším typ evaluace procesu se zaměřuje na zavedení neboli implementaci zásahů, kdy pozoruje, jak dochází k uskutečňování zavádění daného zásahu. Tento typ evaluace lze přirovnat k monitoringu, avšak nelze jej za něj zaměnit. Samostatně monitoring nepodává informace či nedokáže popsat kvalitu prováděných zásahů, či vysvětlit, jak to, že daný zásah funguje, nebo naopak selhává. Těchto poznatků je možné dosáhnout jen za pomoci evaluace, která monitoring využívá a rozšiřuje jej. Monitoring je tedy prováděn, aby došlo k přesvědčení o správném plnění cílů, kdežto evaluace je prováděna za účelem dosažení cílů (Hendl, Remr, 2017).

Evaluace efektu je tradičním typem evaluace. Zaměřuje se tedy na popis, vysvětlení a stanovení změn, které jsou pozorovatelné u cílových skupin, nebo jiných zapojených osob díky daným zásahům. Hlavním účelem je proto analýza změny chování cílové skupiny po působení daného zásahu. Díky tomu je důležité rozlišovat tři typy jednotlivých zásahů, a to výstupy, výsledky a dopady. Výstupy jsou okamžité efekty, které jsou výsledkem daného zásahu. Výstupy jsou poslední fází monitoringu prováděných zásahů, proto jsou lehce dosažitelné. Jejich zjištění je důležité k odpovědi na otázku, jestli bylo dosaženo toho, co bylo v počátečních cílech popsáno a navrženo. Zároveň jsou ukazatele výstupů popisné a dokumentační, nikoliv ukazující úspěšnost prováděných zásahů, příkladem proto může být počet uchazečů rekvalifikačního kurzu, či počet odučených hodin. Tyto ukazatele bývají nezpochybnitelné s vysokou úrovní reliability a validity. Výstupy jsou důležité pro vytvoření propojení mezi prováděnými aktivitami a dosaženými cíli. Výsledky lze popsat a definovat jako nastalé změny, které vznikly v důsledku prováděných zásahů. Výsledky nejsou blízké zásahům tak, jako výstupy. Jejich analýza se zaměřuje převážně na změny chování cílové skupiny po podrobení danému zásahu. Ukazatelé proto popisují změny cílové skupiny a jejich chování. Jako příklad slouží doba hledání nového zaměstnání. Během celé doby evaluace je nutné myslet na to, že můžeme dojít k žádoucím, ale i nežádoucím výsledkům, které lze čekat, či jsou zcela neočekávané. Evaluace výsledku často překonává různé komplikace, mezi ně může patřit například nepřesnost zachycení změny chování cílové skupiny, to že některé výsledky jsou neočekávané, či to, že motivace ke změně chování stojí mimo rámec pozorovaného zásahu. Tyto okolnosti bývají nevyhnutelné a správná evaluace výsledků by měla být schopna je překonat. Díky tomu je jasné, že evaluace výsledků je značně komplikovanější a náročnější než evaluace výstupů. Význam výsledků je v tom, že navazují na jakýsi řetězec, který začíná u vykonávaných aktivit v rámci daného zásahu, a vede přes výstupy, až k dopadům. Dopady lze popsat jako efekty vyvolané daným zásahem s dlouhotrvajícím dopadem. Tyto dopady se sledují na větší úrovni, například města či regionu, a ne pouze u jednotlivců, či menších skupin. Evaluace dopadů je poměrně těžká na provedení, protože vždy musí docházet k popsání vztahu mezi zásahy a jejich dopady, což není absolutně možné přesně stanovit. Zároveň musí dojít k popsání mechanismu daného zásahu, a toho, jak dochází ke změnám. Také se musí tato

dokumentace vždy doložit konkrétními daty. Do součtu evaluace patří i měření pozitivních a negativních změn, které zásahy přináší zainteresovaným osobám a prokazují, jestli jsou tyto změny způsobovány právě danými zásahy. Mezi evaluací výsledků a evaluací dopadů stojí stejný cíl, rozdíl mezi nimi je však zaměření na dlouhodobé udržení výsledných efektů daných zásahů. Evaluaci efektů lze provádět sumativní i formativní formou evaluace. Formativní evaluace efektů není zaměřena na určení osob odpovědných za nedodržení stanovených cílů, nemá za úkol hledat osobu odpovědnou za neuspokojivé závěry, pokouší se však najít hlavní bariéry, které brání dosažení daných cílů a hledá možné cesty k jejich překonání. Pokud je použit formativní způsob evaluace, je předpokládáno, že bude v budoucnu možné opakovat dané zásahy. Evaluaci efektu musíme odlišovat od auditu. Audit získává objektivní formou důkazy týkající se ekonomických činností. Zároveň audit ujišťuje o správnosti prováděných činností, nehledá způsoby fungující a nefungující, ale ověřuje, jestli se postupovalo správně. Naproti tomu evaluace se věnuje otázkám vykonávání správné činnosti. Díky tomuto se evaluace dá rozlišit od auditu (Hendl, Remr, 2017).

2.3 Postupy používané během evaluace

Při evaluaci je možné použít hned několik různých postupů, které se zaměřují na určité okolnosti a skutečnosti, a využívají své specifické techniky.

2.3.1 Posouzení hodnotitelnosti

Tento postup vznikl v sedmdesátých letech dvacátého století, a uplatňoval se převážně při úspoře finančních zdrojů na evaluaci zásahů, které v okamžiku jejich hodnocení nebyl způsobilé. Během dalších let však docházelo k rozšíření pole působnosti. Tento postup se objevil hlavně, protože docházelo k nesouladu mezi počátečními cíli zásahů a realitou jednotlivých zásahů. Administrátoři odpovědní za tyto cíle je často popíšou v tom nejlepším světle, aby se zdáli co nejvíc atraktivní a vzbuzovali zájem zainteresovaných osob, avšak takto uvedené cíle nevystihují vždy aktivity probíhající během jednotlivých zásahů. Další komplikace nastává v postupu času činností vykonávaných během daného zásahu s ohledem na měnící se kontext, avšak původní cíle se nemění. Pokud dochází k hodnocení těchto zásahů za pomoci těchto cílů, není možné, aby byly dosažené evaluační výsledky a závěry adekvátní. Rozdíl mezi

zaměřením jednotlivých zásahů a ve skutečnosti prováděnými aktivitami se může zdát značným, avšak nejde uvést, že se jedná o selhání daného zásahu. Právě tento nesoulad popisuje chybějící bod mezi obecnými hodnotami zásahu, které vyjadřují jeho cíle, a jednotlivými činnostmi. Právě proto, aby byl tento nesoulad formulován a vysvětlen vzniklo posouzení hodnotitelnosti. Jedná se o systematický popis, který se věnuje daným zásahům a jejich strukturám, zároveň pozoruje dosažení předem stanovených cílů, a to, jestli jsou vymyšlené aktivity možné provést. Posouzení hodnotitelnosti také zkoumá, jestli je daný zásah vhodný ke hloubkové evaluaci, a uskutečňuje se v několika krocích. Mezi tyto kroky patří vyjasnění záměru a cíle zásahu, a to ze strany zainteresovaných osob, dále sem patří zkoumání kontextu daného zásahu a vykonání odhadu, jak daný zásah dosahuje cílů, zároveň se zaznamenávají dosažené efekty, v neposlední řadě se musí popsat okolnosti, které dokážou pomoci k navržení vhodných metod a technik při provádění evaluace. Díky těmto krokům posouzení hodnotitelnosti směřuje ke dvěma závěrům. Jako první je definice zásahové logiky, což znamená popis vztahů mezi příčinami a efekty, ale i aktivity a zdroje společně s určením vhodného ukazatele výkonu či účinnosti zásahu. Dále je důležité určit směřování závěrů o dosažení či nedosažení výsledků a o zamýšlených či nezamýšlených efektech. Pokud dojde k riziku nedostatečného zavedení, je možné, že dojde k nedosažení předem určených cílů a nedostaví se očekávané efekty. Druhým závěrem je určení povědomí zainteresovaných stran a jejich interestu ve vztahu k danému zásahu. Tento závěr popisuje hlavně přiměřenost zdrojů, zájmů a potřeb od zainteresovaných osob. V obou případech závěrů posouzení hodnotitelnosti zabraňuje měření efektů, které nenastanou. Dále může pomoci ke zlepšení budoucího cíle další evaluace, aby nedocházelo k měření efektů, které sice existují, ale nezajímají zapojené jedince. Pokud se evaluace věnuje nepodstatným charakteristikám daných zásahů, anebo věnuje svou pozornost okolnostem, které v podmínkách dané evaluace nelze změnit, dochází k těmto situacím. Posouzení hodnotitelnosti přispívá analýze zásahů i odhadům míry, ve které jsou dané zásahy vhodné k evaluaci. Zároveň přispívá k plánování jednotlivých zásahů, protože dokáže stanovit možné řízení jednotlivých zásahů a její vedení, tak aby docházelo k předem stanoveným cílům (Hendl, Remr, 2017).

2.3.2 Technika nejvýznamnější změny

Tento postup je založen na rozhovoru a vyprávění příběhů s cílem změnit daný zásah a jeho fáze. Tento postup sbírá hlavně data daného zásahu, ke kterým směřuje, poté jsou tyto data předkládána zapojeným osobám evaluace, které je systematicky, jasným způsobem posuzují a hodnotí jejich význam, nebo popřípadě hodnotu. Hlavním cílem tohoto postupu je usnadnění zlepšení, ke kterým dané zásahy vedou, při ujasněných hodnotách, avšak lze použít i nezamýšlené určené důsledky, úspěchy apod. Tím, že se tato technika zaměřuje pouze na pozitivní změny, přináší také pozitivní výsledky. Příběhy, které jsou používané jsou vždy sumarizovány pomocí participativního procesu napříč celým objektem evaluace. Mezi hlavní kroky této techniky patří stanovení domény změny, což je pouze během jedné etapy evaluace, kdy jsou vybrané strany požádány o určení jednotlivé oblasti, kde se mohou získávat a hodnotit příběhy. Jedná se o jednorázovou akci, avšak je možné jí v dalších krocích opakovat, aby došlo k doplnění předešlých zjištění. Vhodné je věnovat se zamýšleným i nezamýšleným doménám. Dalším krokem je shromáždění příběhů dokumentujících změny. Tyto příběhy se získávají od velkého počtu jedinců, jako jsou cílová skupina, sponzoři, administrátoři a mnozí další ze zainteresovaných stran. Pokládané otázky se zaměřují na změny daných zásahů, ptají se, čeho si zainteresované strany všimli, co považují za největší změnu, a proč to považují za nejdůležitější změnu. Tázaní poté člení své příběhy do určitých domén a zdůvodňují svá rozhodnutí, protože to má vliv na další vývoj při vyhodnocování. Tyto příběhy dále prochází analýzou a jednotlivými úrovněmi řízení od nejnižší po nejvyšší úroveň daného zásahu. Každá z těchto úrovní určí jeden nejvýznamnější příběh, s tím, že má předem stanovená kritéria výběru. Díky tomuto třídění je počet příběhů snižován, a při závěru dojde ke shrnutí a zdůvodnění, proč došlo k výběru. Nakonec je stanovena nejvýznamnější změna. Posledním krokem je monitorování procesu a ověření jednotlivých příběhů. Při tomto procesu dojde k následnému ověření a kontrole příběhů, což ověřuje jejich pravdivost a zároveň výstižnost, na základě vztahu ke skutečnému pokroku. Během techniky nejvýznamnější změny dochází k určení žádoucích forem jednání, což poté napomáhá k vytváření a přizpůsobování výsledků, které jsou žádoucí a mnohdy oceňované. Základním účelem této techniky je zlepšení daného zásahu, což znamená, že se jedná o nástroj formativní evaluace. Ke zlepšení zásahů dochází díky věnování významným

činnostem. Jestli je proces určení a vyhodnocení daných příběhů transparentní, dokáže rozvíjet organizační učení, a přispívá k otevřenosti zavádějících jednotek daných zásahů a těmto subjektům i ulehčuje provádění změn. Použití této techniky je hlavně v případě vysvětlení procesních a kauzálních změn daného zásahu, což znamená, jak vznikla změna, a za jakých okolností a kontextu vznikla, tedy kdy. Technika nejvýznamnější změny však neurčuje běžnou každodenně probíhající změnu pojenou s daným zásahem, ale určuje extrémní efekty jejího dopadu (Hendl, Remr, 2017).

2.3.3 Proces tracing

Využití této metody se doporučuje v případě kvalitativní analýzy daných zásahů. Jedná se o prozkoumávání nashromážděné evidence, což může přispívat k popisování různých sociálních jevů. Proces tracing se zaměřuje na sledování kauzálních procesů, provádí analýzu změny a kauzalitu, a popisuje detailně i posloupnost nezávislých, ale i závislých a dalších vměšujících se proměnných. Jedná se o nástroj používaný k popisu kauzálních úsudků, za použití diagnostické evidence. Díky této evidenci se dá usuzovat o existenci, popřípadě neexistenci kauzálních mechanismů u jednotlivých úrovní zásahů. Proces tracing je závislý na vztahu mezi nezávislými proměnnými a výsledkem, tento proces pozorování je prováděn v malých krocích, které následují postupně za sebou. Zároveň se uchovává evidence pro každý jednotlivý provedený krok. Další podobné procesy zkoumají kauzální efekt. Ke srovnávání mezi kontrolní a testovací skupinou slouží testy statistické významnosti, které jsou provázeny na celé skupině jednotlivců., může však vznikat prostor pro nesprávný závěr. Proces tracing lze jednoduše přirovnat ke trestnému vyšetřování, kde jsou všechny prvky prokazovány bez pochybností, dále proto rozebírá kauzální řetězec na části, které dále prokazuje nebo vyvrací. Proces tracing zároveň zaštiťuje čtyři výzkumné testy, které se klasifikují podle důležitosti a dostatečnosti. Prvním druhem testu je straw-in-the-wind test, který však není nezbytný ani dostatečný, protože z jeho hypotézy nevyplývá praktický závěr, a ani hypotézy nepotvrzuje a nevyvrací, protože výsledek sice může působit jako celek s hypotézou, avšak není dostatečně silný na její potvrzení ani vyvrácení. Tento test je nejslabším, vhodným pro různá počáteční zkoušení u nováčků, kdy se jeho závěry podkládají pouze na dílčím pozorování. Dalším testem je hoop test, který je lehce náročnější, sice nemá dostatečnou podporu k přijetí hypotézy, avšak

dokáže ji vyvrátit a znehodnotit. Daná hypotéza musí projít testem, tak aby nebyla zdiskreditována a evaluátor proto nemusel hledat jiný mechanismus, který by vysvětloval, jak posuzovaný zásah dosáhl výsledků. Pokud tato hypotéza testem projde, je nutné neustat a pokračovat pomocí dalších testů, protože tento test se neopírá o alternativy hypotéz. Třetím testem je test zvaný smoking gun, který se posouvá na vyšší úroveň provádění. Tento druh testu má silnou oporu potvrzení testované hypotézy, avšak i když hypotéza tímto testem neprojde neznamená, že je neplatná. Tento test tedy dává jakýsi důkaz, který není bohužel tím nejsilnějším. Tento test se také nedotýká alternativ hypotéz, stejně jako testy předešlé. Posledním druhem testu je test double-decisive, který je tím nejsilnějším ze všech předešlých druhů testů. Tento test potvrzuje jednu hypotézu a ostatní hypotézy vyvrací, alternativy jsou tedy nepřípustné. V nejlepším případě je tedy díky tomuto testu hlavní hypotéza potvrzena, a ostatní vedlejší hypotézy jsou vyvráceny díky ostatním testům. Nakonec je důležité zmínit i některé důležité evidence, jako je například evidence vzorců, sekvencí, stop a zodpovědnosti (Hendl, Remr, 2017).

2.3.4 Metaevaluace

Jedná se o evaluaci, která se provádí po již provedené evaluaci. Hlavním cílem je tedy ověřit, do jaké míry provedené evaluace odpovídají například zadání či očekávání, a také standardům. Obecně sleduje větší počet cílů a může také poskytovat rozbor kvality provedené evaluace, či kontrolu zaměřenou na identifikaci konkrétních nedostatků nebo nepřesností. Může také předvídat edukativní cíle a poučovat realizátory i uživatele evaluací. Metaevaluaci lze tedy chápat ne jenom jako nástroj hodnocení prvotní evaluace, ale i jako soubor opatření, který pomáhá přinášet zjištění a závěry. Je možné rozlišit hned několik druhů metaevaluace, a to vždy podle určitých kritérií. Mezi první patří metaevaluace podle iniciátora. Což znamená, že tento typ může být vyvolán samotnými realizátory evaluace nebo dalšími zainteresovanými osobami, avšak je možné, že iniciátorem může být i třetí strana, která se snaží poučit provedenými evaluacemi. Dalším typem je metaevaluace podle účelu, která se rozlišuje na formativní a sumativní. Formativní formu lze propojit se zlepšováním a rozvíjením hodnocených evaluací. Tyto výsledky se používají pro průběžnou zpětnou vazbu, ta se poté využívá pro korigování běžící evaluace. Sumativní forma

metaevaluace podle účelu je využívána při posuzování dosažených výsledků a způsobu provedení evaluace. Cílem není hledat návrhů na zlepšení. Posledním typem je metaevaluace podle předmětu metaevaluace. Tím mohou být výstupy provedené evaluace, či celá prvotní evaluace. Pokud jsou to pouze výstupy provedené evaluace může mít tato metaevaluace formu obsahové nebo výpovědní analýzy. Jestli je polem působnosti celá prvotní evaluace, mohou být předmětem zájmu další dokumenty, které ovlivňují charakter prvotní evaluace. Jestli jde o hodnocení parametrů prvotní evaluace provádí hodnocení dějů pouze jeden metaevaluátor, avšak pokud se hodnotí více kritérií může metaevaluaci provést více evaluátorů. Jedná se maximálně o šest osob, které jsou na sobě nezávislí, a evaluaci provádí podle předem daných pokynů. Mezi výhodu prvního způsobu patří provádění pouze jednou osobou, a vyšší rychlost, kterou je tato evaluace prováděna, avšak rychlost může být redukována kapacitou daného evaluátora. Mezi možné nevýhody patří vysoká míra subjektivity, a naopak nízká míra reliability, proto tento přístup nelze využit při sumativní metaevaluaci. Mezi výhody druhého přístupu lze zařadit objektivizaci závěrů, vysokou reliabilitu a v neposlední řadě také vysokou přesnost hodnocení. Na druhou stranu je však nevýhodou zdlouhavost provedení, organizace a vysoké náklady na realizaci. Problémovou okolností je také seřízení evaluátorů, kteří sledují daná kritéria a poté i sjednocení hodnocení. Pokud je použito více záznamů sledovaných kritérií, je poté nutné ověřit shodu u jednotlivých metaevaluátorů, pokud dojde k neshodě je nutné postupovat dále podle předem daných kroků k souznění individuálních hodnocení. Evaluátoři jsou proto často žádáni o dosažení shody, či musí dojít k dalším nezávislým hodnocením, za užití dalších metaevaluátorů. Je nutné také odlišení metaanalýzy od metaevaluace, protože jsou tyto pojmy často zaměňovány, avšak jedná se o samostatné činnosti (Hendl, Remr, 2017).

Všechny popsané postupy či techniky jsou zařazovány do empirického výzkumu, anebo vlastních evaluačních postupů, které určují jejich aplikační zařazení. Zároveň slouží jako inspirace pro mnohé další oblasti společenského a vědního zkoumání. Všechny tyto uvedené postupy mohou svou formou sloužit jako evidence, kde je snaha o konkrétní provedení všech postupů a vyhodnocování získaných informací. Vždy se tyto postupy musí přiblížit formálně systematičnosti, prozkoumatelnosti a vyloučení, nebo alespoň redukci subjektivismu (Hendl, Remr, 2017).

2.4 Evaluační přístupy

V evaluaci existuje hned několik přístupů, které se stále vyvíjejí a mají další odvozené variace. Tyto variace navazují na základní variace, které jsou popsány níže. Nejedná se proto o kompletní přehled, ale o základní výčet se základní charakteristikou daného přístupu. I přes velký počet je těmto přístupům vyčítána podobnost a nízká specifičnost, i když jako celek poukazují na rozmanitost forem provádění evaluací. Zahrnují též metodologické předpoklady jejich využití, které jsou závislé vždy na konkrétních podmínkách dané evaluace. Všechny však poukazují na externí validitu, popisují základní metodologickou orientaci a určují jejich hlavní zájem či hodnotu, která je podstatná pro směřování celé prováděné evaluace (Hendl, Remr, 2017).

2.4.1 Konfirmační evaluace

Tato evaluace je specifickým přístupem, který se zaměřuje na stanovování skutečných výsledků u daných zásahů. Během konfirmační evaluace dochází k porovnávání dosažených výsledků s předem stanoveným plánem, který je vhodný při posuzování efektivnosti zásahů. Hlavní charakteristikou této evaluace je obecný postup, který je charakteristikován k předem stanoveným cílům, a díky tomu jsou během provádění připisovány skutečně dosahované a ověřitelné výsledky, a poté dochází k porovnávání těchto informací. Proto je konfirmační evaluace často označována jako evaluace zaměřená na cíl, což přímo vystihuje její podstatu. Principem této evaluace je plně pochopit evaluační proces, s cílem dospění závěru, který vymezuje míru naplnění daného zásahu s předem stanovenými cíli. Konfirmační evaluace má sedm určitých základních kroků, mezi které patří zaprvé definice obecných cílů, zadruhé kvantifikace a klasifikace cílů, zatřetí nalezení specifických jevů chování pro skupiny cílů, začtvrté určení situací, kde je možné pozorovat jevy chování a nalezení okolností pro dosažení předem určených cílů, zapáté zvolení metod získávání údajů pro skupiny cílů a výběr různých technik jejich měření, zašesté sběr dat s předvýzkumem a zasedmé je nutné stanovit způsob využití výsledků a nastínit jejich možnosti a omezení při jejich výkladu a srovnávání s předem určenými cíli. Zdrojem evaluačních kritérií této evaluace jsou tedy srovnání dosažených výsledků a očekávaných cílů (Hendl, Remr, 2017).

2.4.2 Explorační evaluace

Explorační evaluace navazuje na konfirmační evaluaci, ta sice dokázala odpovědět na otázku dosažení předem stanovených cílů, avšak nebrala v potaz možné vyskytnuté nezamýšlené důsledky při jejich působení. Explorační evaluace hodnotí cíle samotné a opovrhuje jejich předchozí důležitostí a správností. Evaluátor by měl věnovat pozornost všem výstupům, ke kterým směřuje daný zásah, i v potazu k zamýšleným, ale také nezamýšleným výstupům. Díky tomuto takto prováděné evaluace snadněji zachytí vedlejší i neočekávané důsledky od zásahů, které jsou posuzovány. Explorační evaluace se zaměřuje na shodu mezi zapojenými stranami díky posuzovaným kritériím a odpovídajícím zjištěným efektům. Pokud je tato evaluace prováděna v souladu s jejími principy dochází tak k minimálnímu styku evaluátora a ostatních zapojených jedinců. Explorační evaluace nediskriminuje současné použití jiných přístupů, což je považováno jako výhodné, protože dochází k maximálnímu užitku dané evaluace. Základní otázka při explorační evaluaci zní: Jaké efekty má daný zásah (Hendl, Remr, 2017).

2.4.3 Responzivní evaluace

Tento přístup patří mezi dva hlavní ideové základní participační evaluační přístupy. Evaluátor se při responzivní evaluaci věnuje reakci na postupně vzcházející zájmy jednotlivých zainteresovaných osob, a také jim přizpůsobuje prováděnou evaluaci. Zároveň platí, že evaluátor by měl být vnímavý vůči zapojeným osobám, a měl by zohledňovat jejich zájmy. V mnohém dochází k přivlastnění zainteresovaných osob názorů, pohledu a argumentů evaluátora. Také by se měl evaluátor věnovat požadavkům, otázkám a očekáváním, která zadavatelé evaluací a jejich uživatelé očekávají. Evaluace prováděné na základě responzivní evaluace nedochází k legitimnosti závěrů, příkladem může být validita, avšak odvozuje se z faktu, že dochází k přijímání dosažených závěrů díky souznění zainteresovaných stran. Responzivní evaluace se proto opírá o základy případových studií. Zároveň je kladen důraz na vnímání zásahů od oprávněných osob a dalších zainteresovaných stran. Tento přístup není ukončen jasnými závěry, které by určovali, jestli dochází k očekávaným efektům u daných zásahů. Responzivní evaluace se převážně zaměřuje na očekávání zainteresovaných osob, díky tomu poskytují rozhodnutí o následujícím směřování

daného zásahu. Během aplikace dochází ke vsazení evaluátorova záměru do kontextu hodnotového zásahu, který popisuje vnímání zainteresovaných stran. Evaluátor popisuje převážně cíle zásahů z pohledu zainteresovaných stran, se zaměřením na míru jejich naplnění a zájmů. Responzivní evaluace nespějí k jednoznačným závěrům a odpovědím, jako předchozí přístup konfirmační evaluace, avšak mapuje předpoklady jejich dosažení a rozlušťuje bariéry bránící jejich naplnění. Zároveň se věnuje tématům zásadním pro ty, kteří se zúčastní daného zásahu, a hledají odpovědi na otázky položené zainteresovanými stranami. Díky tomu zapojuje tyto zainteresované strany, a proto ukazuje těmto stranám jednotlivé procesy a aktivity, které se konají během daného zásahu při evaluaci. Zároveň poskytuje zainteresovaným stranám pochopení jejich podstaty a poskytuje hloubku informací daného zásahu (Hendl, Remr, 2017).

2.4.4 Konstruktivistická evaluace

Konstruktivistická evaluace je velice často označována jako takzvaná evaluace čtvrté generace či naturalistický přístup, a je popisována jako reakce na pozitivní chápání reality a možnosti k jejímu zkoumání a hodnocení. Vychází z responzivního přístupu, odkud přebírá to, že by se evaluace měl účastnit evaluátor i zadavatel, ale i ostatní zainteresované osoby, které se zapojují do evaluace plnou angažovaností a spolurozhodují o otázkách cílů. Zároveň mají právo ovlivňovat jednotlivé aktivity, které poté směřují k závěrům u daného zásahu. Konstruktivistická evaluace určuje, shrnuje a analyzuje mentální konstrukce, a poté je vzájemně srovnává a konfrontuje. Konstruktivistická evaluace je pojena s konkrétními technika a metodami, ne jako předešlé přístupy, které toto propojení neuvádí. Tento přístup také odmítá objektivnost hodnot, a neomítá konstrukce zainteresovaných jedinců, což znamená, že neoznačuje tyto konstrukce za méně pravdivé a nerozlišuje mezi jejich účastníky (Hendl, Remr, 2017).

2.4.5 Realistická evaluace

Realistická evaluace má svůj původ v realismu, zároveň je jakýmsi středem mezi pozitivismem a relativismem. Realistická evaluace boří tradiční póly zájmu, a věnuje se spíše vysvětlování jevů, které jsou během evaluací sledovány. Tento typ přístupu lze popsat pomocí tří klíčových slov, skutečnost, realističnost a realismus. První slovo

se zaměřuje na předmět dané evaluace a uvádí, že všechny skutečnosti evaluace jsou reálné. Jako reálné tedy přijímá osoby všechny aktéry v procesu evaluace, samotné zásahy, a to i jejich dobré i nedostatečné výsledky. Druhé slovo se věnuje způsobu provedení evaluace. Zmiňuje se o tom, že evaluace patří mezi aplikovaný výzkum a jejím cílem je popsat obecné zákony, směřovat k univerzálním závěrům, a zároveň se podílet na získávání realistických závěrů u daných zásahů od zainteresovaných stran. Třetí slovo se zaměřuje na používanou metodologii u evaluací. Popisuje také různé chyby ve fázi vývoje těchto metodik, protože se až moc zaměřovaly na technické faktory, a opomíjeli obecný smysl. Také udává větší míru teorie se zaměřením na to, že vědecká zjištění se nemohou pojit s žádnou metodou nebo způsobem měření. Realistická evaluace je živa z pravidelnosti opakování jevů, postupů a procesů. Tyto skutečnosti vedou k daným žádoucím výsledkům, kde se pravidelnosti dosahuje pomocí mechanismu kontextu. Tento mechanismus lze vysvětlit jako určitou mikroúroveň individualistického charakteru, příkladem může být izolace jednotlivce, ale můžeme použít i makroúroveň odkazující na společenské procesy a jejich instituce, příkladem může být solidarita. Nejdůležitější součástí tohoto přístupu je jednoznačně kontext, kde je chápán jako určitá danost, kterou je zásah popisován a určuje jeho vstupy a výstupy (Hendl, Remr, 2017).

2.4.6 Uschopňující evaluace

Jedná se o přístup, který dává subjektům samostatnost a schopnost s dovednostmi provádět evaluaci za pomoci vlastních sil. Bývá hned po responzivní evaluaci zařazována mezi participační evaluace. Obecným cílem tohoto přístupu je poskytování nástrojů a znalostí zainteresovaným stranám tak, aby poté mohli ovlivňovat své okolí a zavedení daného zásahu. Již zmíněné strany se angažují při správě a řízení daných zásahů, a také se podílejí na účasti při evaluaci. Tyto faktory jim umožňují osvojení základních dovedností, které využijí při evaluaci, vlastním řízení daných zásahů a při zapojení ostatních stran evaluace. Uschopňující evaluace je charakteristická pěti rysy, mezi něž patří například učení ostatních vlastní evaluaci a posilování jejich nezávislosti, vedení ostatních při evaluaci, obhajování smyslu a významu evaluace s lepším zacílením evaluace, objasnění poučení v úrovních zavedení hodnocených zásahů, a v poslední řadě staví zainteresované strany na stejnou úroveň a osvobozuje

je od očekávání a rolí. Ke správnému provedení uschopňující evaluace jsou nutné tři hlavní kroky. Prvním z nich je příprava mise a vize, což znamená přijmutí mise evaluace od obou stran a její diskuse. Druhým krokem je inventura, což znamená brainstorming hodnocení aktivit, které byli provedeny během daných zásahů, zároveň i posuzování jejich silných a slabých stránek. Posledním třetím krokem je plánování, kde jsou stanoveny realistické cíle aktivit a způsob jejich dosahování. Uschopňující evaluace se zabývá posuzováním procesu, tedy hodnotí jak výsledky daných zásahů, tak jejich vývoj v dlouhodobém měřítku, což znamená, že se nejvíce zajímá o proces daných zásahů. Jejich výhodou je zapojení více zainteresovaných stran, kde se evaluátor snaží podpořit využitelnost evaluace se zaměřením na její dopady na činnost a fungování daných zásahů. Zainteresované strany se snaží o možnost zástupu určitých jedinců ve svých řadách, a docílení efektu koučingu evaluátorem (Hendl, Remr, 2017).

2.4.7 Expertní evaluace

Expertní evaluace se zakládá na předpokladu expertů, kteří dokážou posuzovat kvalitu hodnocených objektů ve své dané oblasti. Expertní evaluace cílí k odbornosti a profesionální zkušenosti evaluátorů, kde výsledek evaluace odpovídá subjektivnímu pohledu určitého evaluátora. Během provádění musí experti podat popis a hodnocení používaných způsobů daného zásahu. Cílem tohoto přístupu je vysvětlení podstaty hlavních rysů daného zásahu s identifikací výhod a nevýhod. Hlavním předpokladem expertní evaluace je kompetence expertů poskytovat jasnou a inspirativní zprávu o detailech a významu daných zásahů, s přihlédnutím ke svým zkušenostem, znalostem a dovednostem. Tento přístup je vhodný v situacích potřebné diskuse mezi zainteresovanými stranami, či při nedostatku času použít jiný přístup evaluace. Expertní evaluace je specifická svými třemi dimenzemi. První dimenze je deskriptivní s cílem zachytit a popsat daný stav posuzovaného zásahu. Druhá dimenze je interpretativní, kde jde převážně o pochopení významů a smyslů činností v sociálním prostředí. K jejímu správnému uskutečnění a završení je nutné využít správné konstrukty, teorie a výkladové rámce. Třetí dimenze je evaluativní, kde jsou dané zásahy posuzovány pomocí zkušeností evaluátora, jedná se proto o základní složku expertní evaluace. Výsledky, ke kterým expertní evaluace dochází není možné reprodukovat a standardizovat. Díky tomu přináší tento přístup rozvoj poznatků o

hodnocení dosavadních zásahů. Experti však musí vždy objasňovat význam, roli a charakter vlastností svého hodnocení (Hendl, Remr, 2017).

Každý z uvedených přístupů objasňuje dané zásahy svým způsobem, avšak není možné, aby každý z těchto způsobů objasňoval všechny situace, při kterých dochází k evaluaci. Proto je počet možných evaluačních přístupů pouze vyjádřením velkého počtu hodnocených situací, kde každá situace má svůj evaluační přístup, který se k ní hodí a je nejvhodnější provést. V určitých situacích lze využít i větší počet evaluačních přístupů než pouze jeden určitý, avšak v tomto případě mohou vyvstat rizika spojená s volbou konkrétního přístupu, protože může dojít k uvedení do činnosti laikem bez určité rozvahy nad problémy této volby. I přes tyto komplikace, které mohou nastat však platí, že využívání většího počtu přístupů vede k užitečnosti, protože přibližuje evaluační metody aplikačním situacím (Hendl, Remr, 2017).

2.5 Evaluační nástroje, metody

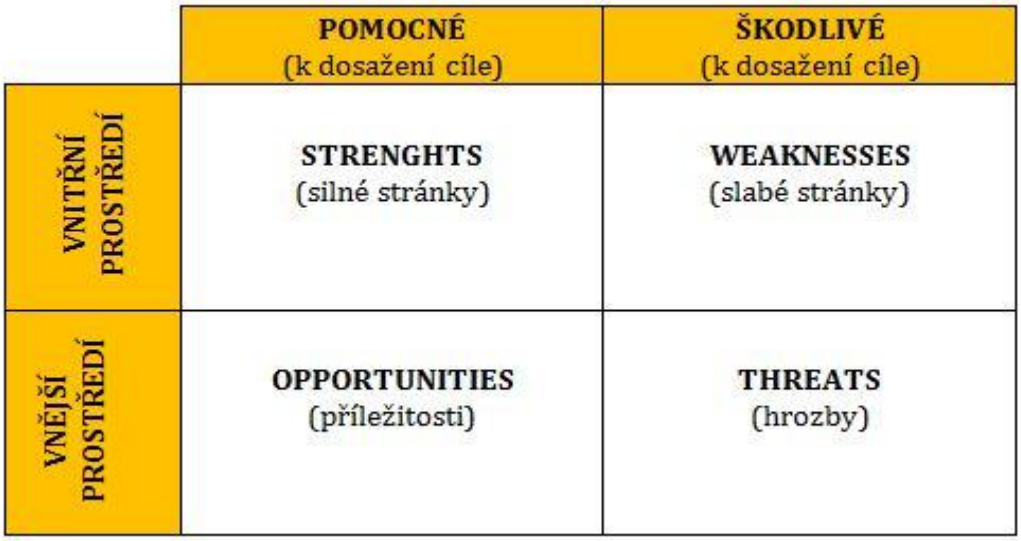
Jako evaluační nástroj lze označit metody, které se používají ke sběru dat při evaluaci. Může se jednat o pomůcky, které usnadňují celkový průběh evaluace (Němejc, Miller, 2014).

2.5.1 SWOT analýza

SWOT analýza rozebírá východiska dalších aktivit, ke kterým směřuje. Jedná se o manažerský nástroj, který lze použít ve více než jedné další disciplíně. Poukazuje na klady a zápory dané instituce, a zároveň dokáže určit i ohrožení pro instituci z vnějších podmínek, ale dokáže i lehce upozornit na příležitosti daného institutu, které pocházejí od vnějších zainteresovaných stran. Proto dochází k analýze z vnějšího a vnitřního pohledu na věc. Silné a slabé stránky se označují velkými písmeny S a W, kdežto příležitosti a ohrožení se označují jako D a T, tato označení pochází z počátečních písmen anglických ekvivalentů, což jsou strenghts, weaknesses, opportunities a threats. Pro zjednodušení se SWOT analýza člení na čtyři části, takzvané kvadranty. Příkladem uvedených kvadrantů u silných stránek může být kvalita učitelského sboru, u slabých stránek naopak obtížnost dostupnosti, u příležitostí lze zařadit získávání financí z fondu EU, a pro ohrožení platí odliv obyvatel z malých vesnic do velkoměst.

Nejlepším způsobem využití SWOT analýzy je před zahájením evaluačních procesů, anebo v základních úvodních částech evaluace (Němejc, Miller, 2014).

Obrázek 2: SWOT analýza



Zdroj: Honzíková (2017)

2.5.2 Analýza dokumentů

Pro vzdělávací instituce je podstatnou a důležitou činností vedení dokumentace, ve které jsou uvedené cíle, plány a možnosti jejich dosažení. U některých těchto dokumentů platí nutnost jejich evidence daná legislativním nařízením, tato nutnost se objevuje převážně u státních institucí. Mezi jeden dokument, který lze využít k analýze a evaluaci patří plány vzdělávacího zařízení, které popisují ty nejdůležitější cíle vzdělávání pro cílové skupiny jejich zájmu, a jejich vzdělávací oblasti. Díky tomu dochází k pozorování těchto psaných cílů se sledovanou realitou. Dalším možným dokumentem mohou být výsledky vzdělávacích programů, což může vyjádřit třeba počet absolventů, či počet přijatých účastníků apod. Mezi analyzované dokumenty je nutné zařadit i učební plány, které mapují vyučované disciplíny a jejich časové vymezení, metodické postupy, ale i způsoby ukončení jednotlivých předmětů, či celého studia. Zajímavými dokumenty jsou i osobní listy účastníků a pedagogických pracovníků, které mohou u účastníků mapovat jejich zájmy, věk, či budoucí zařazení

do světa práce, a u pedagogických pracovníků slouží jako důkaz jejich vzdělání, odborných znalostí, a již provedené činnosti na poli vzdělávání. Posledními dokumenty zájmu jsou zápisy z porad nebo ekonomické výsledky daných institucí. Zápisy z porad odhalují určité problémy dané instituce, s kterými se potýká. Kdežto ekonomické výsledky ukazují finanční situaci a pohyb financí dané instituce, jejich důležitost je však hlavně u státních institucí pobírajících prostředky od státu. Soukromé společnosti se starají o své finance samostatně. (Němejc, Miller, 2014).

2.5.3 Inventura

Provádí se za využití zaškrtávacích listů, které jsou poskytnuty uchazečům vzdělávacího procesu. Tyto listy obsahují přesně formulované otázky, kde se pouze zaškrtávají jejich odpovědi. Nevýhodou se stává formulace otázek, kdy může dojít ke spornosti i zavádění odpovídajících určitým směrem. Tento nástroj se používá zřídka (Medlíková, 2013).

2.5.4 Zpětná vazba

Jedná se o zhodnocení od jiného kolegy, či zadavatele. Obrovskou výhodou je konkrétnost této zpětné vazby, kde je hned jasný zájem o zlepšení. Možnou nevýhodou může být malá praxe, či neznalost ze strany, která poskytuje tuto zpětnou vazbu, což zapříčiní nulový efekt této metody. Nejlepší je využití více hodnotících osob s domluvou, která bude vykonávat, kterou určenou činnost sběru dat. Zpětnou vazbu je nutné domluvit před začátkem vzdělávací akce, protože osoba jí poskytující poté věnuje větší pozornost po celou dobu projevu hodnocené osoby, a proto je zpětná vazba, díky tomu kvalitnější (Metlíková, 2013).

2.5.5 Pozorování

Tento nástroj lze označit jako vnímání jevů a procesů, které se ubírají k souvislostem a vztahům u posuzovaných jevů. Při pozorování je nutné využití i psychologických a pedagogických poznatků k poznání sociálních vztahů u cílových skupin evaluace mezi vzdělávanými a vzdělavatelem. U pozorování je nutné dodržet přirozené, nenarušené prostředí, tak aby podmínky odpovídaly vždy realitě a skutečnosti pro největší úspěšnost dané evaluace. Pozorování se rozlišuje na různé druhy podle toho, jak

probíhá. Prvním druhem je pozorování nepřímé, které popisuje minulé chování, které nemohlo být přímo spatřeno, avšak jeho rysy se objevují v chování dalším. Druhým druhem je pozorování přímé, které je závislé na probíhající okamžité situaci. Třetím druhem je pozorování volné sledující všechny probíhající děje a jevy během sběru dat. Čtvrtým druhem je pozorování strukturované, což se soustřeďuje vždy na jevy očekávané a pozorovatelovy reakce. Posledním pátým druhem je pozorování longitudinální neboli dlouhodobé a opakující se, tento druh se používá převážně při náročných evaluacích (Němejc, Miller, 2014).

2.5.6 Dotazník

Tento nástroj se používá při nutnosti velkého množství potřebných údajů pro získávání výsledků evaluace. Nejčastěji se jedná o předem připravený souhrn otázek na jedno téma, které zároveň korespondují se zaměřením evaluace, a odpovídají na sledované jevy. Výhodou je zaměření na velký počet osob, avšak nevýhodou je možný způsob nevěrohodnosti odpovídajícího při tázání na otázky. Dotazník může probíhat elektronickou formou, či osobní formou, kdy druhá možnost je lepší na podchycení zmíněné nevěrohodnosti (Němejc, Miller, 2014).

2.5.7 Rozhovor

Rozhovor se zakládá na přímém kontaktu evaluátora se zainteresovanými osobami či jednotlivci. Pokládá otázky volené s myšlenkou získávání i důvěrných dat, ale aby tvořily celek, který napomáhá k dosažení cíle. Rozhovory lze členit do typů. Mezi tyto typy patří typ standardizovaný, kde evaluátor řídí celý rozhovor a zná všechny otázky a pokládá je respondentovy bez učinění změn. Dalším typem je řízený rozhovor sledující jednotlivé cíle. Třetím typem je individuální rozhovor, který se odehrává jen mezi dotazujícím a respondentem bez přítomnosti jakékoli jiné osoby. Čtvrtým typem je volný rozhovor, který má rámcový základ. Posledním typem je rozhovor skupinový, který se odehrává v malých skupinách maximálně po deseti členech. Tento druh je dobré využít v kolaboraci s dotazníkem, kde dotazník slouží k porovnávání odpovědí mezi nimi, a tím určuj jejich validitu. Mimo druhy lze rozhovory členit i do fází, kdy první fází je fáze úvodní s navázáním kontaktu, druhou fází je samotné vedení rozhovoru otázkami, a poslední fází je závěr, vždy probíhající v příjemné atmosféře.

Otázky, které během rozhovoru pokládáme se také člení, a to na přímé s jednou volbou, otevřené s více možnostmi, projektivní zaměřené na skupinu nebo jednotlivce, primární předem připravené před rozhovorem a sekundární vyplývající na povrch během rozhovoru (Němejc, Miller, 2014).

2.6 Evaluační systémy

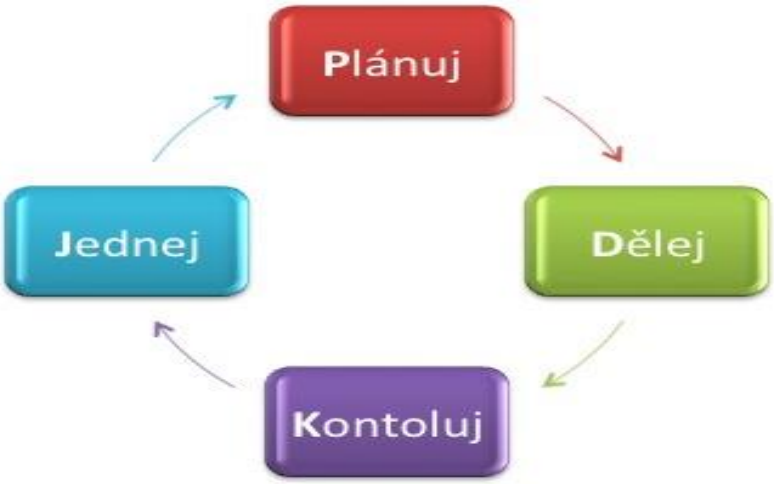
Evaluační systémy se starají o sloučení více nástrojů evaluace do jednoho komplexního systému, který je dále využíván. Tyto systémy dokazují profesionalitu a odbornost sledování kvality ve vzdělávání. Některé systémy lze využít i na zahraničním poli, protože jsou v mezinárodní sféře všeobecně respektovány (Němejc, Miller, 2014).

2.6.1 Demingův systém (PDCA)

Tento systém byl vytvořen Edwardem Demingem americkým vědcem, a zaměřoval se na měření jakosti. Dlouhou dobu byl používán v Japonsku, kde byl veden statistickou formou. Zavedený způsob řízení kvality se stará o její zlepšování a garantuje jej, kdežto individuální jednání dochází také k výsledkům, ale ne nutně odpovídá předem určeným cílům. Demingův systém se zaměřuje na činnosti plánování, dělání, kontroly a jednání. Proto lze tento systém označit anglickou zkratkou PDCA, která se skládá z počátečních písmen anglických ekvivalentů jeho zaměření, tedy plan, do, control, act. Demingův systém, proto funguje na základě čtyř stádií. První stádium plánuj formuluje kvalitativní cíle v konkrétní podobě. Často proto využívá techniky SMART, kde cíle musí být konkrétní (specific), měřitelné (measurable), přijatelné (acceptable), realistické (realistic) a časově vymezené (time-limited). Díky sepsání těchto cílů dochází k efektivnímu hodnocení realizovaných činností, a to se sepíše do plánu pro budoucí jednání. Druhé stádium dělej realizuje dané cíle, kde důležitost představuje shromažďování údajů systematickou formou. Zainteresované osoby musí projít informováním o registračních systémech tak, aby i nadále zaznamenávali fakta a údaje. Tyto osoby nadále poskytují výsledky k řízení do dalších fází plánování. Proto se zpracovává systém kvality, který obsahuje normy, koncepty a zdroje organizace. Třetím stádiem je fáze zkontroluj, kdy dochází k analýze všech doposud shromážděných údajů, které jsou porovnávány s realitou, a díky tomu dojde

k přezkoumání kroků pomocí silných a slabých stránek. Poslední stádium jednej přehodnocuje dané cíle, a poté jim přizpůsobuje své činnosti. Díky tomu je dál garantována kvalita s nutností navázat na společenský vývoj, a zkoumání dalšího zlepšování kvality (Němejc, Miller, 2014).

Obrázek 3: PDCA

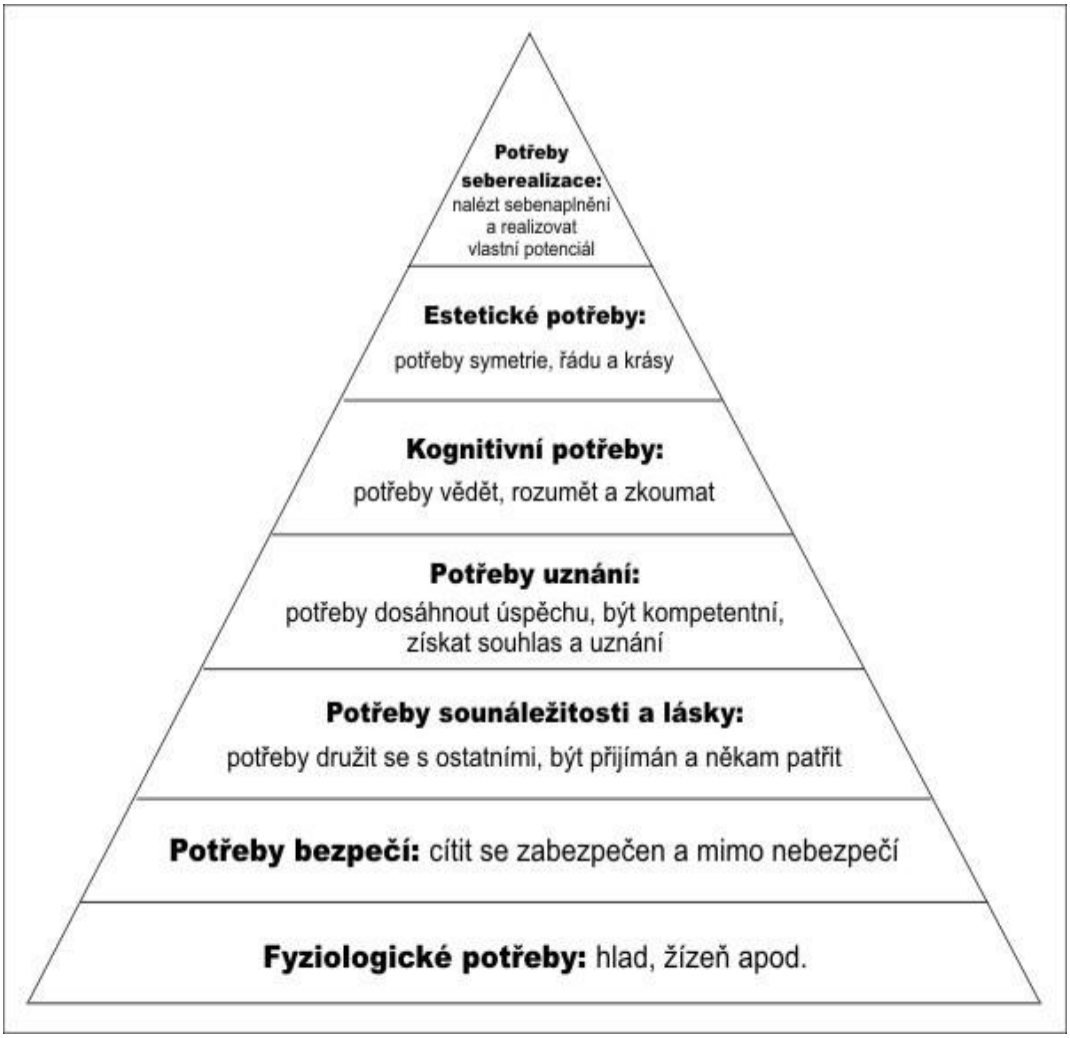


Zdroj: Mitáček (2011)

2.6.2 Kirkpatrickův systém

Nejvíce oblíbený a používaný systém celého světa. Vytvořil jej americký profesor Kirkpatrick, který také vydal první tištěnou publikaci s vysvětlením jeho funkcí a činností. Tento systém je možné využít u všech oborů spojených s lidskými zdroji. Tento systém má své čtyři úrovně, kam patří reakce účastníků, výsledky učení, změna chování a jednání, či vzdělávací efekt na pracovišti. První úroveň reakce se soustřeďuje na reakce účastníků na vzdělávání a učení. Druhá úroveň učení vyhodnocuje zvýšení znalostí a schopností ve sledované oblasti zájmu. Třetí úroveň chování sleduje dopad učení na chování sledovaných stran, což může probíhat i v dlouhodobějším rámci. Poslední úroveň výsledků sleduje dopad na prostředí, což slouží hlavně u podnikatelů, kde sleduje zásadní ukazatele objemů, hodnot, procent, časových rozvrhů, výkonu organizace, počtu stížností apod. Je tedy jasné, že každá úroveň je různě náročná na měření (Němejc, Miller, 2014).

Obrázek 4: Kirkpatrickův systém



Zdroj: Fröhlichová (2017)

2.6.3 Model TQM

Total Quality Magement, tedy Model TQM sdružuje všechny pracovníky dané organizace, a řeší problémy kvality s ohledem na své klienty. Tento model zkoumá jakost, a zároveň je i součástí dalších komplexních systémů. Dochází k uvědomování, že jedině zvýšením kvality služeb, či produktů u dané organizace může být zvýšena i kvalita všech probíhajících aktivit u dané instituce. Hlavním cílem zůstává dodávka kvalitního zboží, v co nejlepším čase, za co nejpřijatelnější ceny. Pojem Total předpokládá hromadné zapojení pracovníků do všech aktivit dané organizace. Pojem Quality označuje jakost daných produktů. V neposlední řadě pojem Management skýtá všechny aktivity jako je plánování, motivace, vedení i kontrola (Němejc, Miller, 2014).

Obrázek 5: Model TQM

Zdroj: DeFeo (2019)

Mezi další evaluační systémy patří:

- EFQM (European Foundation for Quality Management – jedná se o Evropskou nadaci pro řízení kvality, lze využít při evaluaci vysokých či vyšších odborných škol.
- Norma ISO 9001 – označuje standart kvality managementu, je mezinárodně uznávána.
- Systém 360° – tento systém předpokládá zpětnou vazbu z více možných zdrojů, která lze využít pro zlepšení kvality hlavně vedením organizace (Němejc, Miller, 2014).
-

3 Pedagogická evaluace

Pedagogická evaluace se stará o plnění všech očekávání pedagogického procesu. Zároveň získává různé informace, z kterých poté usoudí závěry použitelné v dalším rozhodování. Jedná se o průběžný proces zahrnující sběr informací od různých zdrojů, s jejich zkoumáním, které souvisí s edukačním procesem, metodami, obsahem a výstupy. Zároveň stanovuje důležitá evaluační kritéria, a analyzuje získané informace s jejich uspořádáním, které poté posuzuje a hodnotí. Nakonec vyvodí určité závěry a poskytne doporučení pro zlepšení daného edukačního zásahu. Mezi nutné faktory patří nezaměňování se sběrem a získáváním informací, což je samostatnou činností. Pedagogická evaluace je dlouhodobý proces, který užívá kvantitativních metod a stanovuje závěry. Hlavním cílem této evaluace je přinášení ponaučení pro všechny zainteresované strany. Tato evaluace může zlepšit plánování, přehled o dosažených úspěších, upevňuje výsledky a prověřuje naplnění financujících organizací, a také posiluje spolupráci s partnery. Zúčastněné osoby se během pedagogické evaluace naučí pochopit sami sebe, své zkušenosti v edukaci. Naučí se své schopnosti tedy hodnotit a vytvářet o nich závěry s výsledky. Hodně edukačních aktivit se jeví jako užitečných, avšak v reálu působí jako odtržení od reality. Pochopení tohoto vyjádření je právě docíleno evaluačním procesem. Nejlepším učením je sdílení mezi kolegy během evaluace, díky tomu může probíhat diskuse o výkladech, významech a souvislostech. Pedagogická evaluace také podporuje zvídavost, a může se stát i prostředkem učení a podnětem k učení. Zainteresované osoby dokážou tvořit, rozlišovat, představovat, analyzovat, srovnávat a formulovat odpovědi stejně jako při klasické evaluaci. Pedagogická evaluace probíhá ve třech časových obdobích, kdy první zvolenou je úvodní evaluace, následuje evaluace v polovině období, a zakončuje se závěrečnou evaluací. Pedagogická evaluace používá mnoho potřebných nástrojů jako běžná evaluace, mezi některé patří Kirkpatrickův model, Model CIPP, či Systémový přístup. Pedagogická evaluace slouží všem účastníkům, organizátorům, sponzorům a hodnotitelům celé evaluace, a je to také nepřetržitý a opakující se jev. Dalším spojením s běžnou evaluací je způsob provedení, kde napřed připravíme evaluaci, poté navrhneme plán evaluace, poté sesbíráme data a uspořádáme je, poté data analyzujeme a interpretujeme, a poté vyvodíme závěry a napíšeme zprávu o nich, a nakonec zavedeme výsledky (Kloosterman, Giebel, Senyuva, 2014).

4 Autoevaluace

Pojem autoevaluace se pojí s hodnocením školy a vlastním hodnocením, Tato forma evaluace je povinná, a každá škola by jí měla provádět průběžně a pravidelně. Můžeme využít externí formu, tedy pozvat evaluátora zvenčí, či formu interní, kde je evaluátorem instituce sama (Balochová, 2008).

4.1 Důležitost autoevaluace

Mezi tyto důležitosti autoevaluace patří kdo, a jakým způsobem danou evaluaci provádí, jaký je cíl jejího hodnocení, jaké má plány realizace, ale i úrovně sledovaných jevů, i to ke komu se výsledky poté dostávají, a kdo z nich učiní závěry. Autoevaluace by proto měla vždy obsahovat čtyři podstatné náležitosti. Mezi ně patří hodnocení rolí, či aktivit jednotlivců i se sebehodnocením. Další náležitostí je hodnocení výuky a práce zaměstnanců dané školy, Třetí záležitostí je celkové hodnocení školy. V neposlední sem patří i hodnocení managementu školy (Balochová, 2008).

4.2 Fáze autoevaluace

Fáze autoevaluace fungují jedině jako neoddělitelný celek, protože na sebe navazují, Jejich použití závisí na propojení s klasickým fungováním dané školy či instituce. Každý si tyto fáze přizpůsobuje podle sebe, avšak vždy se začíná zpětným ohledem za aktuálním stavem školy (Balochová, 2008).

První fází evaluace je fáze motivační, kde se pokládá základní otázka její potřeby, a toho, co je od ní očekáváno. Autoevaluace nesmí být vytvářena jen pro povinnost, musí nám pomoci odhalit silné a slabé stránky školy. Druhou fází je fáze přípravná, kde dochází k ukotvení cílů a výběru oblastí zájmu evaluace. Zároveň dochází ke sběru dat. Třetí fází je fáze evaluační, při které se získaná data vyhodnocují a vytváří se jejich záznamy, ze kterých vychází evaluační zpráva. Čtvrtou fází je fáze kreativní, kde dochází k uplatňování zlepšujících zásahů na základě výsledků získaných v předchozí fázi (Balochová, 2008).

5 Hodnocení

Hodnocení odpovídá za výchovně vzdělávací proces a jeho kvalitu. Cílem hodnocení je posuzování úspěšnosti vyučování, plánování cílů vyučování, a také volba obsahu vyučování a prostředků k jeho naplnění. Pro žáka je hodnocení důležité z hlediska informování o jeho postupu v učení a motivaci k učení. Hodnocení se také podílí na vytváření sebepojetí žáka. Proces hodnocení lze označit také jako vyjádření výsledků učení žáků s přihlédnutím k předem stanoveným cílům vzdělávání (Vališová, Kacíková, 2011).

5.1 Typy hodnocení

Mezi typy hodnocení můžeme zařadit hodnocení heteronomní, což je hodnocení z vnějšího hlediska, což znamená, že hodnotitelem může být učitel, rodič apod. Druhým typem je hodnocení autonomní neboli vnitřní, což znamená, že dochází k sebehodnocení, například u projektu, metod učení apod. Tyto dva typy se zařazují do hodnocení podle subjektu. Dalším rozhodujícím faktorem jsou vztahové normy. Prvním typem hodnocení podle vztahových norem je sociálně vztahové hodnocení, které porovnává samostatný výkon žáka s ostatními, což znamená, že toto hodnocení směřuje k výkonu, příkladem může být hodnocení udělením známky. Druhým typem je poté individuálně vztahové hodnocení, kde výkon žáka projde srovnáním s jeho předcházejícími výkony, čímž lze vysledovat zhoršení či zlepšení činnosti žáka, k tomu slouží převážně slovní hodnocení. Mimo tyto základní typy rozdělení existují i mnohé další, například sumativní, průběžné, závěrečné, formativní, či kriteriální hodnocení (Čábalová, 2011).

5.2 Funkce hodnocení

První základní funkcí hodnocení je funkce informativní, která podává informace o dosažených výsledcích žáků. Součástí této funkce je funkce kontrolní, která se stará o splnění cíle vyučování. Zároveň sem spadá i funkce diagnostická, která se zabývá učebním stylem žáka a jeho možným neúspěchem. Další funkcí je formativní, která hodnotí nositele informací, a také ovlivňuje rozvoj osobnosti žáka. Hodnocení však nemusí plnit obě základní funkce. Rozhodujícím faktorem je typ vyučování a

průběžné, či závěrečné hodnocení. Mezi zajímavé funkce lze zařadit i funkci orientační, motivační či poznávací. Mezi rozšiřující funkce lze zařadit i podstatnou funkci oficiální, která se stará o úřední požadavky a jejich plnění, či podávání informací o prospěchu a chování žáků. Další podstatnou funkcí je funkce didaktická, která se stará o plánování výuky. Poslední funkcí, která je podstatná je funkce orientační, která pomáhá při orientaci v sociálním poli vztahů ve třídě (Vališová, Kacíková, 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

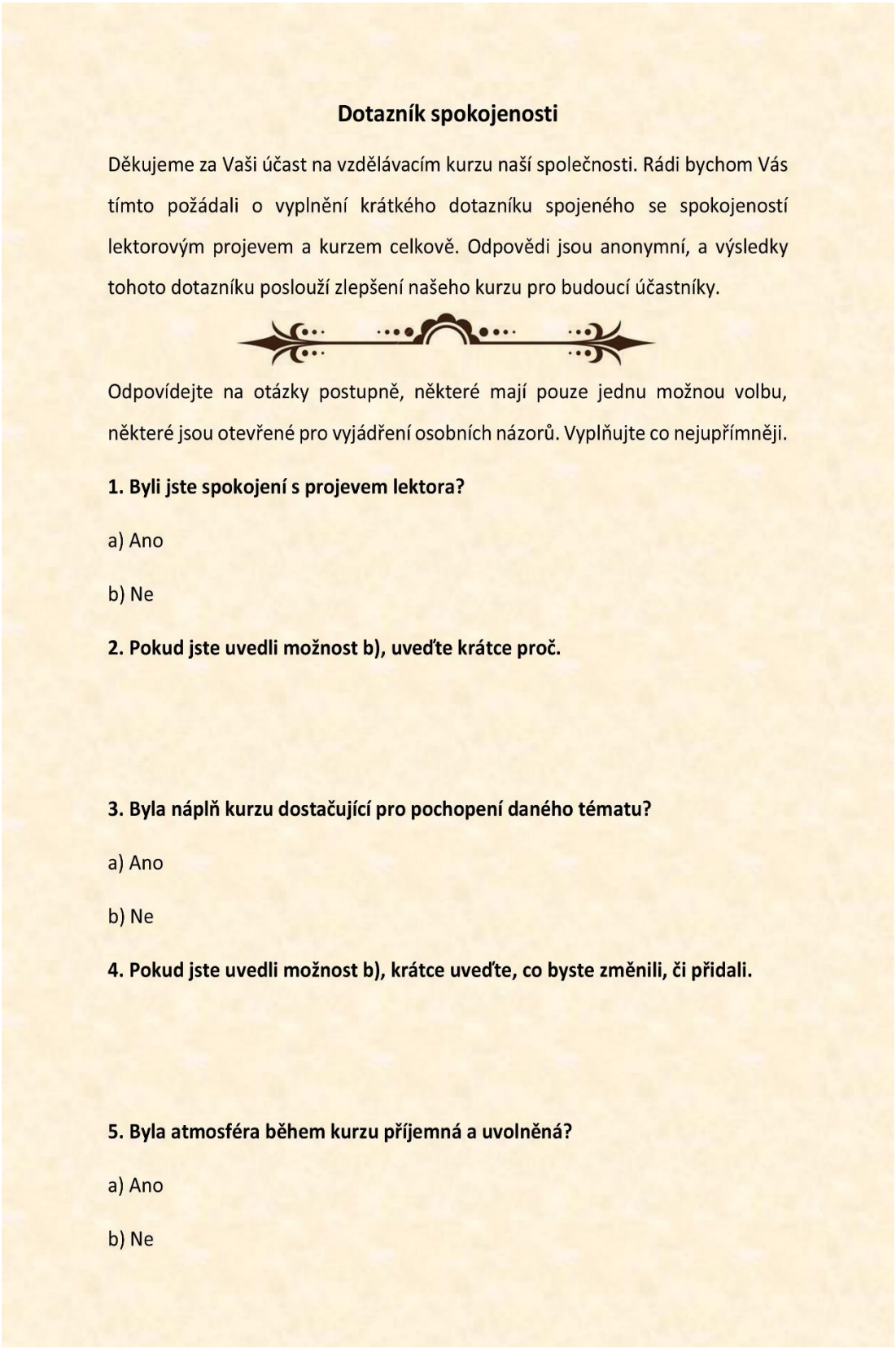
6 Charakteristika zaměření

Jedním z nejdůležitějších prvků evaluace je sběr informací, které je nutné získat pomocí jednoho, či více evaluačních nástrojů. Pro demonstrování je nejsnadnější použití dotazníkového šetření, tedy dotazníku s kombinací rozhovoru. Díky tomuto šetření je možné získat poměrně rychle velký počet výsledků, což již bylo popsáno v definici u teoretické části práce. Dotazník je možné použit hned několika způsoby. Prvním z nich může být kvantitativní sběr dat, tedy velký počet odpovídajících osob poskytuje odpovědi na otázky připravené v dotazníku. V tomto případě lze dotazník šířit elektronickou formou, nebo se osobně účastnit na jeho šíření pomocí rozdávání a následného sběru již vyplněných dotazníků. Druhým způsobem je kvalitativní sběr dat, kdy využijeme formu rozhovoru s dotazníkovými otázkami, tak abychom získali co nejkvalitnější odpovědi. Rozhovor probíhá osobně, a lze při něm identifikovat různé stavy, ve kterých se může odpovídající nacházet, což bylo popsáno v teoretické části výše. Pro můj příklad by rozhovory probíhali telefonickou formou či pomocí videohovoru. Dotazníkové šetření musí odpovídat svou formou cílům evaluačního šetření. V dotazníku se objevují otázky spojené s lektorem, probíranou látkou, zaměřením kurzu, celkovou atmosférou kurzu apod.

6.1 Návrh dotazníku

Návrh dotazníku musí souviset s evaluací, jak již bylo zmíněno. Jeho návrh probíhá před zahájením samotného šetření. Poté musí otázky v něm projít zkušebním šetřením, ve kterém odhalí jeho chyby, či nedostatky. Po tomto šetření je nutné evaluační dotazník poupravit či doplnit o jasné otázky, tak aby nedocházelo k dalšímu matení odpovídajících. Otázky uvnitř dotazníku jsou přímé či otevřené, tak aby bylo jasné, co po odpovídajících vyžadujeme za odpověď, jestli mají jednu volbu, nebo musí napsat svou odpověď s vlastním názorem. Tento dotazník funguje jako první kvantitativní forma tohoto smyšleného hodnocení vzdělávací akce. Dotazník je předkládán po ukončení vzdělávací akce.

Obrázek 6: Návrh dotazníku



Dotazník spokojenosti

Děkujeme za Vaši účast na vzdělávacím kurzu naší společnosti. Rádi bychom Vás tímto požádali o vyplnění krátkého dotazníku spojeného se spokojeností lektorovým projevem a kurzem celkově. Odpovědi jsou anonymní, a výsledky tohoto dotazníku poslouží zlepšení našeho kurzu pro budoucí účastníky.

Odpovídejte na otázky postupně, některé mají pouze jednu možnou volbu, některé jsou otevřené pro vyjádření osobních názorů. Vyplňujte co nejupřímněji.

1. Byli jste spokojení s projevem lektora?

a) Ano

b) Ne

2. Pokud jste uvedli možnost b), uveďte krátce proč.

3. Byla náplň kurzu dostačující pro pochopení daného tématu?

a) Ano

b) Ne

4. Pokud jste uvedli možnost b), krátce uveďte, co byste změnili, či přidali.

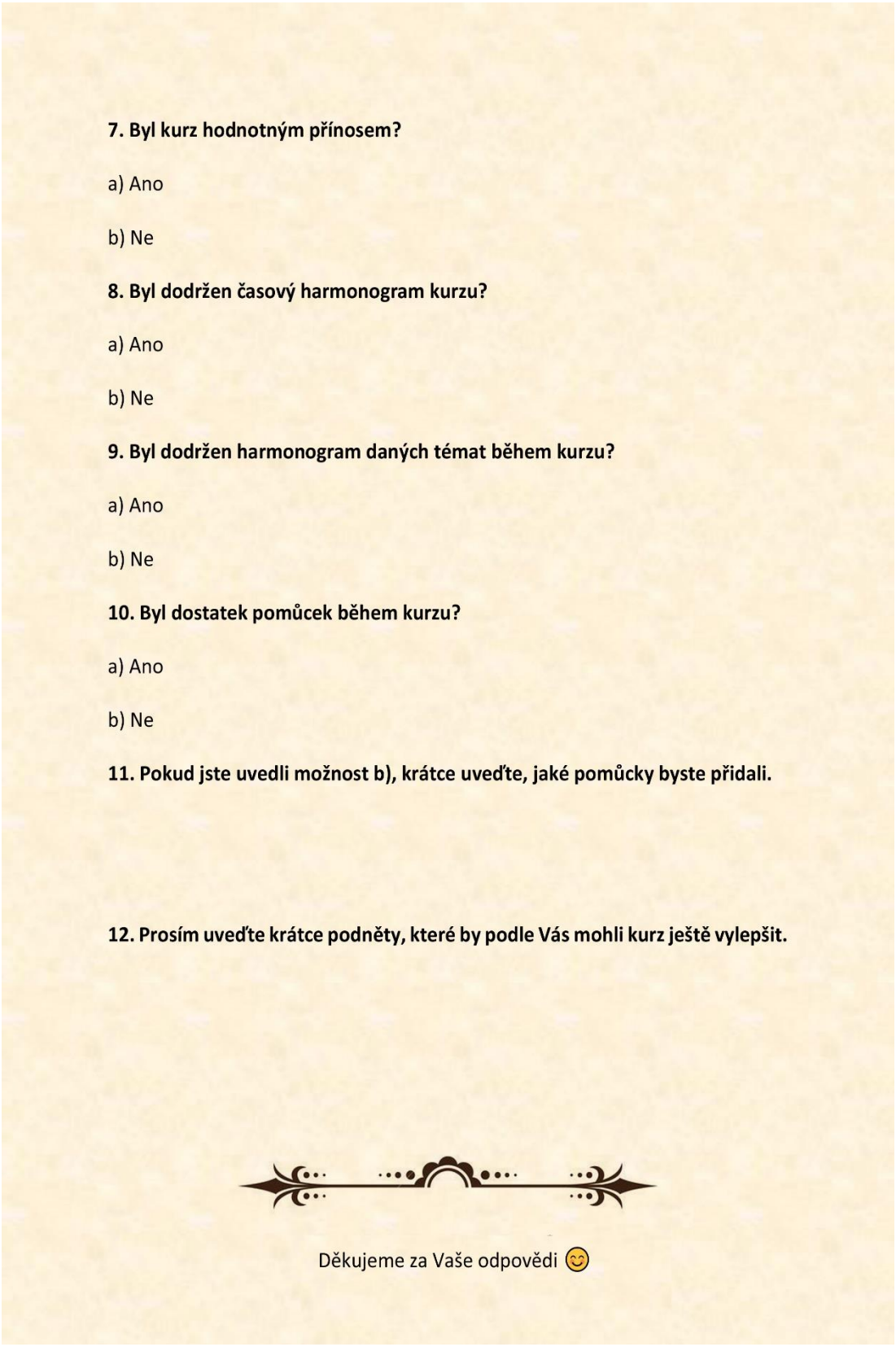
5. Byla atmosféra během kurzu příjemná a uvolněná?

a) Ano

b) Ne

Zdroj: Autor (2020)

Obrázek 7: Návrh dotazníku



7. Byl kurz hodnotným přínosem?

a) Ano

b) Ne

8. Byl dodržen časový harmonogram kurzu?

a) Ano

b) Ne

9. Byl dodržen harmonogram daných témat během kurzu?

a) Ano

b) Ne

10. Byl dostatek pomůcek během kurzu?

a) Ano

b) Ne

11. Pokud jste uvedli možnost b), krátce uveďte, jaké pomůcky byste přidali.

12. Prosím uveďte krátce podněty, které by podle Vás mohli kurz ještě vylepšit.

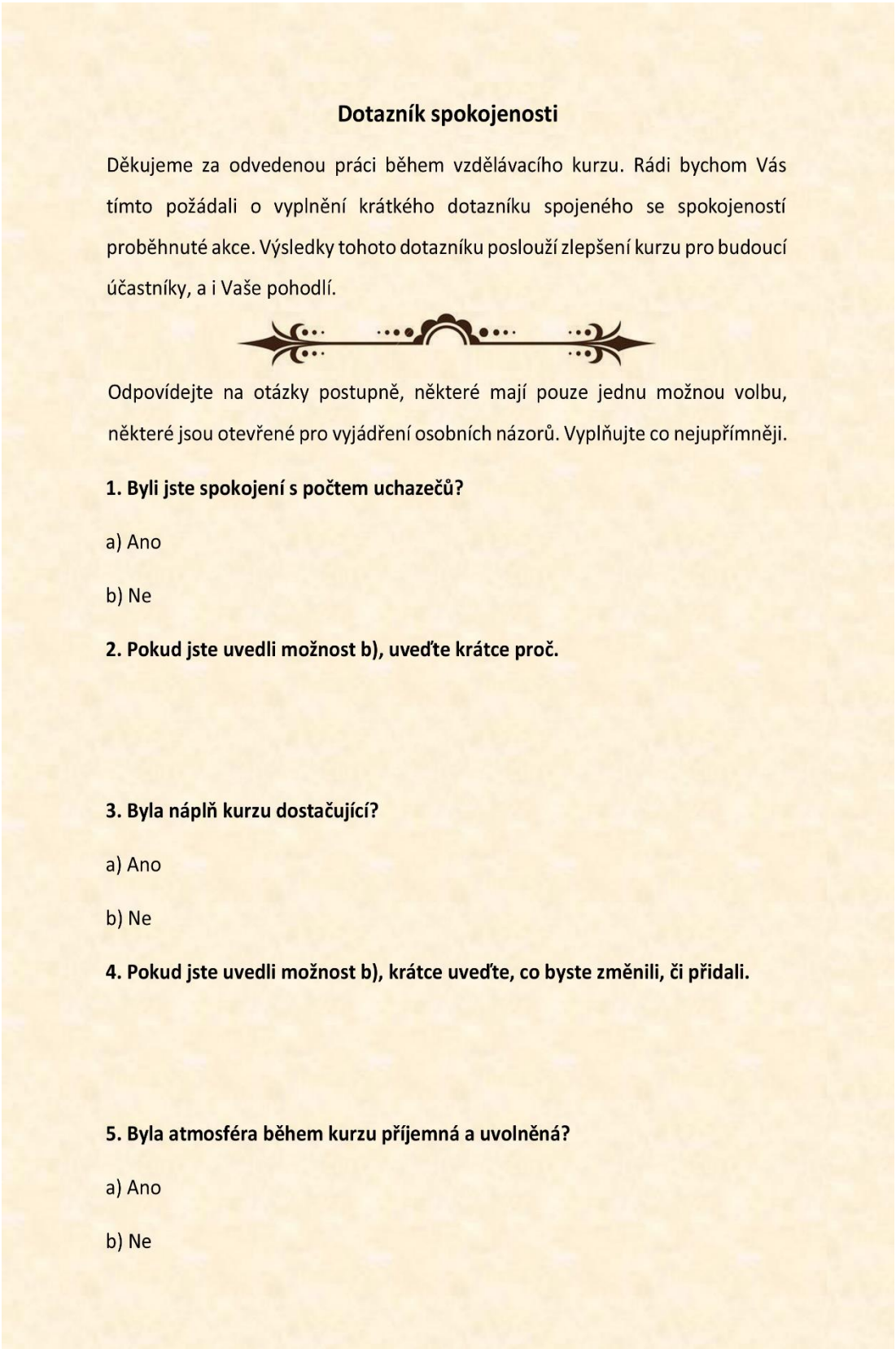
Děkujeme za Vaše odpovědi 😊

Zdroj: Autor (2020)

Druhou formou je kvalitativní odběr dat pomocí telefonátu nebo videohovoru s vybranými účastníky. Rozhovor následuje krátký čas po vzdělávací akci s vybranými uchazeči po předchozí emailové domluvě, aby nedocházelo k narušování jejich osobního, či pracovního života. Otázky pokládané během hovoru budou stejné jako otázky v dotazníku, avšak odpověď na ně bude mnohem rozvinutější, otevřenější a budou spíše plynout z hovoru, tedy odpovídat otázkám sekundárního typu. Po získání sesbíraných informací dojde k jejich vyhodnocení a závěrům s výsledky, které povedou k podnětům zlepšení vzdělávací akce, a jejich uvedení do provozu organizátory akce.

Stejné kvantitativní a kvalitativní provedení může být provedeno i u lektorů vzdělávací akce, při střídání větší skupiny lektorů může dojít ke kvantitativnímu sběru dat, pokud však akci lektorují pouze jeden lektor či dva stálí lektoři je možné provést pouze kvalitativní odběr dat, což však může vést k velmi dobrým a nápomocným výsledkům také. Tyto výsledky pak slouží samotným lektorům, vedení a organizátorům dané akce. Otázky v dotazníku jsou přizpůsobeny pro lektory, avšak obsahově odpovídají otázkám z dotazníku pro účastníky, nebo jsou velice podobné. Při vyhodnocování dat může docházet i k porovnávání dat s informacemi odebranými během dotazníkového šetření a rozhovoru u účastníků. Rozhovor opět probíhá pár dní po dotazníku a akci, tentokrát však osobní formou, telefonátem či videohovorem pouze při možné nepřítomnosti lektora, nebo po předchozí domluvě. Osobní formou, protože lektoři jsou ve většině případů stálými pracovníky organizací pořádajících dané vzdělávací akce. Osobní forma je lepší i pro dotazující, protože lépe odhadnou chování lektora při něm, telefonát i videohovor mohou toto chování trošku zkreslit, protože se lektor může lépe ovládat a není vystaven takové nervozitě, jako při osobním setkání, kdy přesně netuší co si dotazovaný může více vymyslet. Během osobního pohovoru lze dotazovaného zmást lépe i svým vystupováním, tak, aby došlo k nejlepšímu možnému odběru informací. Každý tázající může ulehčit atmosféru, nabídnou nějaké občerstvení, nebo například vtipkovat na lehké úrovni, aby atmosféra byla co možná nejpříjemnější pro obě strany. Při telefonátu není možné těchto podmínek osobně dosáhnout, a je nutné se spíše přizpůsobit podmínkám, které nastaví dotazovaný, a stejná problematika nastává i u videohovoru, kdy sice dotazovaného vidíme, a máme s ním trochu osobnější kontakt, avšak nejsme s ním v jedné místnosti osobně.

Obrázek 8: Dotazník pro lektora



Dotazník spokojenosti

Děkujeme za odvedenou práci během vzdělávacího kurzu. Rádi bychom Vás tímto požádali o vyplnění krátkého dotazníku spojeného se spokojeností proběhnuté akce. Výsledky tohoto dotazníku poslouží zlepšení kurzu pro budoucí účastníky, a i Vaše pohodlí.

Odpovídejte na otázky postupně, některé mají pouze jednu možnou volbu, některé jsou otevřené pro vyjádření osobních názorů. Vyplňujte co nejupřímněji.

1. Byli jste spokojení s počtem uchazečů?

a) Ano

b) Ne

2. Pokud jste uvedli možnost b), uveďte krátce proč.

3. Byla náplň kurzu dostačující?

a) Ano

b) Ne

4. Pokud jste uvedli možnost b), krátce uveďte, co byste změnili, či přidali.

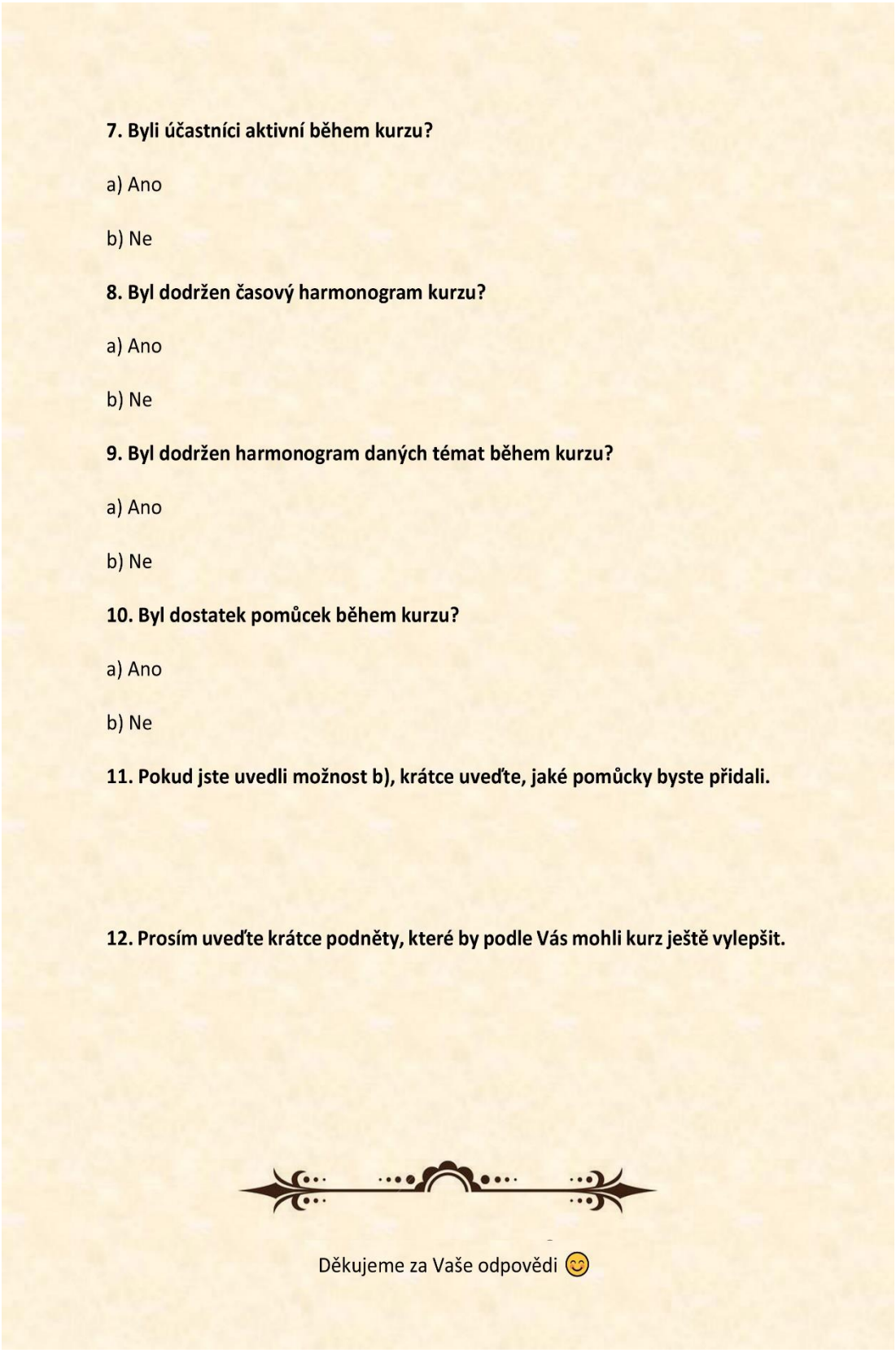
5. Byla atmosféra během kurzu příjemná a uvolněná?

a) Ano

b) Ne

Zdroj: Autor (2020)

Obrázek 9: Dotazník pro lektora



7. Byli účastníci aktivní během kurzu?

a) Ano

b) Ne

8. Byl dodržen časový harmonogram kurzu?

a) Ano

b) Ne

9. Byl dodržen harmonogram daných témat během kurzu?

a) Ano

b) Ne

10. Byl dostatek pomůcek během kurzu?

a) Ano

b) Ne

11. Pokud jste uvedli možnost b), krátce uveďte, jaké pomůcky byste přidali.

12. Prosím uveďte krátce podněty, které by podle Vás mohli kurz ještě vylepšit.

Děkujeme za Vaše odpovědi 😊

Zdroj: Autor (2020)

6.2 Výsledky dat

Podstata výsledků může být pozitivní, či negativní, cokoli mezi nimi nemusí být akceptováno a využito, avšak při nerozhodnosti odpovědí je možné přihlédnutí k těmto výsledkům. Pozitivní výsledky mohou ovlivnit zainteresované strany v dobrém směru, a pochválit jejich dosavadní činnost, a přinést jakousi odměnu za jejich práci. Negativní výsledky však mohou způsoby demotivaci lektorů k činnosti při špatném podání, avšak dokážou nabídnout mnoho cenných rad ke zlepšování kvality vzdělávacích akcí.

6.3 Možné výhody

Díky dvojímu odběru dat formou kvantitativní i kvalitativní lze dojít k porovnání těchto výsledků, a dojít k těm nejlepším možným závěrům a návrhům možného řešení problémů vůbec. Kvantitativní výsledky mohou působit pouze jako orientační, protože nenabízí hloubkové detailní názory pro jejich vyhodnocování, a stávají pouze z názorů většiny, které sice mohou sloužit jako návod ke zlepšení, avšak nemusí být úplný. Kvalitativní výsledky jsou lepší formou pro získání výsledků vhodných ke zlepšení, avšak postrádají většinový názor, který je také důležitý pro posuzování validity evaluace. Při užití obou způsobů se nemusíme obávat nějakých nedostatků, pokud evaluace proběhla správným a řádným způsobem. Sběr dat je sice časově náročnější, avšak výsledky, které z těchto dat plynou jsou pro obětování tohoto času výhodné. Nabízejí informace jak pro organizátory vzdělávací akce, tak i pro lektory, protože jim určují, co zlepšit, a jak to zlepšit.

6.4 Možné nevýhody

Jednou nevýhodou je časové vytížení. Další nevýhodou může být i pracnost vykonání sběru dat, protože probíhá často v terénu, a data poté musí dojít ke kontaktu vybraných osoby pro rozhovor. Možnou nevýhodou může být i špatná implementace zásahů vyvozená z výsledků evaluace. Mezi nedostatky může patřit i malý počet osob, které pomáhají s evaluací. Může docházet k frustraci a přetěžování evaluátora, protože musí odpovídat i za výsledky evaluace a sběr dat bez pomoci. Tomuto lze zabránit správnou motivací ze strany vedení a odměnami, které mohou získat.

6.5 Využití výsledků ze získaných dat

Výsledky lze využít pro mnohé účely vzdělávací akce. Prvním je zlepšení obsahu probíraného tématu, kde téma lze rozšířit o chybějící látku, či téma zjednodušit pro lepší pochopení a zapamatování uchazeči, nebo třeba i téma rozšířit o další kratší přídavné téma, které by se hodilo k základnímu tématu a cíli vzdělávací akce. Výsledky samozřejmě slouží i pro lektory, protože jim může podat zprávu o jejich výkonu. Díky tomu mohou lektoři zlepšit svůj projev, lépe se připravit na možné diskuse, a celkově zlepšit své vystupování, či doplnit své znalosti o informace, které během akce nedokázal vysvětlit uchazečům na detailní úrovni během jejich dotazů, a sám si toho všiml při průběhu akce, a evaluační výsledky a doporučení z nich mu to pouze potvrdila. Dané výsledky mohou sloužit i vedení dané instituce, kteří na jejich základě mohou ukončit spolupráci s nevyhovujícími lektory, dohlédnout na plnění harmonogramů akcí a celkovou organizaci akce, mohou také napomoci ke zlepšení akce díky lepšímu materiálnímu zajištění díky zafinancování z osobních fondů u soukromých společností, či získáním financí z fondů EU. V nejhorším případě mohou danou vzdělávací akci kompletně zrušit a přetransformovat do lepší verze, díky získaným výsledkům. Výsledky jsou velice dobré i pro organizátory vzdělávací akce, protože jim potvrdí správnost zvolených témat akce, správnou volbu lektorů, správnou volbu prostor konání akce, dobré technické i materiální zajištění, nebo mohou všechny tyto hodnoty vyvrátit, a navrhnout jejich zdokonalení, které je poté prováděno.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů se zabývala popisem a vysvětlením, procesu evaluace. Teoretická část se věnovala původu, popisu a významu evaluace. Dopodrobna uvedla a popsala úrovně, typy, postupy, nástroje, přístupy a systémy evaluace. Dále se zmiňovala o pedagogické evaluaci, kde uvedla rozdíl s klasickou evaluací a popsala její další náležitosti. Dalším tématem byla autoevaluace a její důležitost, i s popisem jejích fází, Zároveň se věnovala hodnocení, které je v procesu vzdělávání důležitou záležitostí, která nesmí být opomíjena. Posledním tématem teoretické části práce byly výsledky vzdělávání, které se stávají objektem zájmu evaluace, a nepostradatelným faktorem celého vzdělávání. U následující praktické části bylo navrženo dotazníkové šetření spojené s rozhovorem pro účastníky vzdělávací akce, jeho výhody a nevýhody, či jak využít jeho výsledky, a které druhy výsledků vůbec mohou existovat dle autorova názoru. Během vypracovávání celé bakalářské práce došlo ke splnění předem předepsaných a stanovených cílů, které jsou uvedeny v úvodní části teoretické části. Výsledkem bakalářské práce se stal vytvořený ilustrační dotazník, který může sloužit v praxi jako počáteční nápad a impulz k vytváření vlastních otázek pro vlastní dotazníky určené k hodnocení vzdělávací akce, či pro jiný objekt evaluačního procesu. Celková práce slouží jako komplexní shrnutí základních poznatků evaluace, a dá se využit v praxi jako skripta látky pro studenty vysokých, či vyšších odborných škol, kde jsou tyto poznatky neocenitelnou součástí vzdělávacího procesu, a hodí se i pro budoucí využití. Proces vytváření bakalářské práce mi přinesl neocenitelné nové poznatky, které jsou využitelné v budoucím profesním i studijním životě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

LITERÁRNÍ ZDROJE

BALOCHOVÁ, D. *Evaluace školy a autoevaluace.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-86956-36-7.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

KLOOSTERMAN, Paul, GIEBEL, Kerstin a SENYUVA, Özgehan. *Pedagogická evaluace v práci s mládeží.* Praha: ASTRTON studio CZ, a. s., 2014. ISBN 978-80-87335-84-0.

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

NĚMEJC, K. – ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. INSTITUT VZDĚLÁVÁNÍ A PORADENSTVÍ, – MILLER, I. *Evaluace ve vzdělávání: textová studijní opora.* V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2014. ISBN 978-80-213-2455-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

TROJAN, V. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2017. ISBN 978-80-7290-897-4.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZDROJE OBRÁZKŮ

ALKIN, C. Marvin a CHRISTIE, A. Christina. *An Evaluation Theory Tree*. [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: https://www.semanticscholar.org/paper/AN-EVALUATION-THEORY-TREE-Alkin-Christie/bae36f7109a57e5f527decae9f0557546cc2f7df

HONZÍKOVÁ, K. *SWOT ANALÝZA*. [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: https://www.fucik.cz/publikace/swot-analyza/

MITÁČEK, M. *Informace a bezpečnost.* [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: https://www.vlastnicesta.cz/clanky/informace-a-bezpecnost/

DEFEO, A. J. *Informace a bezpečnost.* [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: https://www.vlastnicesta.cz/clanky/informace-a-bezpecnost/

FRÖHLICHOVÁ, N. *Možnosti vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: https://medium.com/edtech-kisk/možnosti-vzdělávání-dospělých-2246de475fd9

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Strom evaluačních teorií 13
Obrázek 2: SWOT analýza 33
Obrázek 3: PDCA 37
Obrázek 4: Kirkpatrickův systém 38
Obrázek 5: Model TQM 39
Obrázek 6: Návrh dotazníku 45
Obrázek 7: Návrh dotazníku 46
Obrázek 8: Dotazník pro lektora 48
Obrázek 9: Dotazník pro lektora 49