

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

**Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality
vzdělávacích kurzů**

Bakalářská práce

Autor: Michal Procházka

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

2022

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Michal Procházka

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 pojednat o evaluaci ve vzdělávání v teoretické rovině, a dále posoudit a navrhnout prostředky zjišťování kvality vzdělávacích akcí vybrané vzdělávací instituce.

Metodika

V teoretické části bude definován pojem evaluace a k němu se pojící odborná terminologie. Charakterizován bude význam evaluace, vybrané evaluační nástroje, metody, evaluační systémy apod. Praktická část bude vycházet z literární rešerše a stanovených cílů práce. Bude posouzen stav zjišťování kvality nabízených edukačních služeb vybrané vzdělávací instituce. Autorova zjištění budou vyhodnocena, interpretována a v závěru práce budou navržena případná doporučení pro praxi.

Harmonogram zpracování práce:

- Průběžná komunikace a sdílení průběžných verzí práce s vedoucím práce po celou dobu jejího zpracování. 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 2022.

Doporučený rozsah práce

Dle pravidel pro psaní bakalářských prací.

Klíčová slova

Evaluace, další vzdělávání, kvalita, evaluační nástroje, metody.

Doporučené zdroje informací

HENDL, J. – REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

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

MILLER, I. – NĚMEJC, K. *Evaluace ve vzdělávání : textová studijní opora*. 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, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.



Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – IVP

Vedoucí práce

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 20. 4. 2021

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 20. 4. 2021

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 07. 03. 2022

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 Praze dne ..22.2.2022.....

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Ing. Karlu Němejcovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů byla zaměřena na definování evaluace a pojmů k ní se pojící, dále na vymezení dalšího vzdělávání a s ním souvisejícím termínům. Následně byl popsán posouzený stav zjišťování kvality u vybrané instituce zabývající se vzděláváním a byly předloženy návrhy na jeho vylepšení.

Teoretická část se zabírala představením stěžejních pojmů, jako je evaluace, její vybrané nástroje a systémy, rozdíl mezi evaluací a hodnocením či formulováním dalšího vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých. K jejich vymezení byly použity poznatky z tištěné a elektronické odborné literatury.

V praktické části byl představen profil vybrané společnosti, popsal se její dosavadní stav zjišťování kvality vzdělávání a z něj vzešla doporučení pro danou organizaci. V rámci posuzování bylo mimo popsání stavu používaných evaluačních nástrojů, respektive systémů zjištěno, že se daná instituce řídí určitým evaluačním systémem, i když si toho nebyla vědoma. Následně byly dané společnosti doporučeny možné, vhodné návrhy, změny či modifikace u zjišťování kvality výuky, které vycházely z podmínek dané instituce, používaných evaluačních systémů, popřípadě nástrojů, a hlavně z důvodů, které cílily na zlepšení stavu zjišťování a zajišťování kvality poskytovaných vzdělávacích akcí.

Klíčová slova

evaluace, další vzdělávání, kvalita, evaluační nástroje, metody

Abstract

The bachelor's thesis on the topic of Evaluation in Further Education: Possibilities of Quality Assurance of Educational Courses was focused on defining evaluation and the concepts related to it, as well as on defining further education and related terms. Subsequently, the status of quality evaluation at the selected institution which is focused on education was assessed and suggestions for its improvement were submitted.

The theoretical section was concerned with describing key concepts such as evaluation, its chosen tools and systems, the difference between evaluation and assessment or formulation of further education and adult education, respectively. Knowledge from printed and professional literature were included to define them.

In the practical part, the profile of the selected company was presented, its current state of quality education assessment was described and recommendations for the organization emerged. In addition to describing the status of the evaluation tools or systems used, the assessment revealed that the institution followed a certain evaluation system, even if it was not aware of it. Subsequently, the company was recommended possible, appropriate proposals, changes or modifications to determine the quality of teaching, based on the institution's conditions, the evaluation systems used and, where appropriate, the tools, and mainly for reasons aimed at improving the state of identification and quality assurance of the educational events provided.

Keywords

evaluation, further education, quality, evaluation tools, methods

OBSAH

ÚVOD	11
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1 Cíl a metodika	12
2 Další vzdělávání a vzdělávání dospělých	13
2.1 Další vzdělávání	13
2.2 Vzdělávání dospělých	14
2.2.1 Didaktické aspekty vzdělávání dospělých	15
3 Evaluace ve vzdělávání	17
3.1 Rozdíl mezi evaluací a hodnocením	17
3.2 Základní pojmy evaluace	18
3.3 Pedagogická evaluace	20
3.4 Autoevaluace	20
3.5 Typy evaluace dle jejího účelu	21
3.5.1 Formativní evaluace	22
3.5.2 Sumativní evaluace	22
3.5.3 Rozdíly mezi formativní a sumativní evaluací	23
3.6 Typy evaluace dle předmětu	25
3.6.1 Evaluace procesu	25
3.6.2 Evaluace efektu	26
4 Charakteristika vybraných evaluačních nástrojů	27
4.1 Dotazník	27
4.2 Rozhovor	28
4.3 Pozorování	30
4.4 Portfolio účastníků	30

4.5	SWOT analýza	31
4.6	Analýza dokumentů	31
4.7	Kontrola plnění akcí	32
4.8	Zjišťování výsledků vzdělávání	32
4.9	Hospitace.....	34
5	Vybrané evaluační systémy	36
5.1	Kirpatrickův systém	36
5.2	PDCA – Demingův systém	38
5.3	Systém 360°	39
5.4	Model TQM – Total Quality Management	39
5.5	Model EFQM – Evropská nadace pro řízení kvality	40
5.6	CAF – Společný hodnotící rámec	43
5.7	CAF – Externí zpětná vazba	44
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
6	Evaluační výuky ve vybrané instituci	46
6.1	Profil posuzované společnosti	46
6.2	Aktuální stav zjišťování a zajišťování kvality	46
6.3	Návrh na zlepšení zjišťování kvality výuky.....	48
6.3.1	Pozorování	48
6.3.2	Hospitace	48
6.3.3	Dotazníkové šetření	49
	Návrh dotazníkového šetření zaměřený na účastníky.....	50
	Návrh dotazníkového šetření zaměřený na lektory.....	50
6.3.4	SWOT analýza	50
6.3.5	Kirpatrickův systém.....	51

6.3.6	Model EFQM – Evropská nadace pro řízení kvality	52
6.3.7	PDCA – Demingův systém.....	53
6.4	Výsledky	53
7	ZÁVĚR	55
8	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
9	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	59
10	SEZNAM PŘÍLOH.....	60
PŘÍLOHY		

ÚVOD

Kvalita představuje záruku vysoké hodnoty, kterou člověk vyhledává v nejrůznějších odvětvích. Určitou kvalitu si jedinec většinou potřebuje ověřit, popřípadě má nějaký znak, který mu pomůže stanovit, že daná služba či výrobek jsou kvalitní. Může se jednat o značku, reference at' už cizích lidí či někoho známého, anebo úplně jiný způsob zpětné vazby.

Kvalitu může požadovat i jedinec či instituce v pracovní sféře od sebe, respektive od jejich zaměstnanců či nabízených služeb a produktů. Zdali se jednalo o kvalitně provedenou práci, často organizace či jedinec nemohou objektivně posoudit. K tomu jim ve velké míře pomůže nějaký způsob evaluace a umění pracovat s jejími výsledky.

Téma evaluace je celosvětově diskutováno a věnuje se mu celá řada autorů.

Předložená bakalářská práce nese název Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů. Toto téma jsem si vybral z důvodu, jelikož věřím, že vzdělání je jedno z největších bohatství, které jedinec může mít a jeho kvalita v celém procesu vzdělávání je naprosto klíčová. Možnost dopomoci jí zlepšit bylo silně motivující z hlediska toho, že posouvat úroveň vzdělávání nehledě na odvětví je něco, z čehož nemusí profitovat jen má osoba a spolupracující organizace, ale spousta dalších.

Tato bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje definování pojmu evaluace a k ní se vázající odborné terminologii, respektive dalšímu vzdělávání. U praktické části se teoretické poznatky propojily s praxí, a to konkrétně ve formě návrhu na zlepšení zjišťování kvality výuky za použití evaluace u vybrané vzdělávací instituce, se kterou je vedena spolupráce v rámci této bakalářské práce. Tato instituce byla autorem práce představena v praktické části v podobě jejího profilu.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Cílem práce bylo pojednat o evaluaci ve vzdělávání v teoretické rovině, a dále posoudit a navrhnout prostředky zjišťování kvality vzdělávacích akcí vybrané vzdělávací instituce.

V teoretické části byl definován pojem další vzdělávání, respektive evaluace a k ní pojící se odborná terminologie. Charakterizován byl význam evaluace, vybrané evaluační nástroje či evaluační systémy. K vypracování této části se používaly odborné zdroje v tištěné a elektronické podobě.

Praktická část vycházela z literární rešerše a stanovených cílů práce. Celkem bylo vytipováno a osloveno sedm vzdělávacích institucí. Výsledná spolupráce byla navázána pouze s jedinou, a to za podmínky, že v práci nebude uvedeno skutečné jméno společnosti a zjištěné údaje budou striktně anonymizovány. V průzkumu autor využil techniky rozhovoru s odpovědnými osobami a analýzy dat z dokumentů k získání potřebných informací. Celkem proběhlo šest rozhovorů v rozmezí od 5. 1. 2022 do 14. 2. 2022. Rozhovory byly zaměřeny na zjištění stávajícího stavu kvality nabízených edukačních služeb vybrané vzdělávací instituce. Některé otázky byly zaměřené na doplnění dat získaných z dokumentů, respektive k získání údajů, jež dané dokumenty neobsahovaly. Autorova zjištění byla vyhodnocena, interpretována a v průběhu praktické části byla navržena konkrétní doporučení pro praxi vedoucí ke zvýšení kvality výuky.

2 Další vzdělávání a vzdělávání dospělých

Další vzdělávání představuje důležitý pojem pro tuto bakalářskou práci. Je často zaměňován s pojmem vzdělávání dospělých. V hojných případech by byl význam obou pojmů stejný, nicméně pro jejich náležité užití je podstatný kontext (Vyhnánková, 2007, s. 9).

Důležité je tedy vymezení rozdílů mezi těmito pojmy. Podle Beneše (2008, s. 24) se liší objektivními, respektive subjektivními vzdělávacími potřebami. Další vzdělávání představuje obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, jež jsou formulovány např. státními zájmy, ekonomickou nutností atp. U vzdělávání dospělých se jedná o uspokojení subjektivních vzdělávacích potřeb jedince, například se může jednat o personální růst obvykle spojený se začleněním do společnosti.

Vyhnánková (2007, s. 9) spatřuje rozdíly mezi vzděláváním dospělých a dalším vzděláváním následovně. Vzdělávání dospělých se má chápat jako ohranění vůči vzdělávání dětí a mládeže, kdy se vychází ze zvláštností učení vzhledem k věku (přístup k učení, účel vzdělávání...) a dále jsou jiným způsobem formulovány zásady vzdělávání dětí oproti vzdělávání dospělých (pedagogika vs. andragogika, pedagogická didaktika vs. androdidaktika). Důležitý je i význam pojmu dospělý, jehož formulace je složitější (mentální vyspělost, právní odpovědnost, ukončení vyššího sekundárního vzdělávání...). Z důvodu toho, že právní výklad by za dospělého považoval i osmnáctiletého studenta střední školy, je k tomuto pojmu přistupováno v této problematice volnějším způsobem a cílí se na základní princip vzdělávacích otázek. Další vzdělávání se více používá v kontextu se vzdělávací politikou a v systémovém chápání vzdělávací soustavy.

2.1 Další vzdělávání

Další vzdělávání představuje vzdělávací aktivity, jež nejsou součástí počátečního vzdělávání (předškolní vzdělání, základní vzdělávání, středoškolské vzdělávání, vyšší odborné vzdělávání...). Další vzdělávání tedy začíná poté, co počáteční vzdělávání skončí, kdy se člověk vzdělává za pomoci rozličných způsobů v odlišných sférách poznání, nicméně již neusiluje nadále o navýšení svého stupně vzdělání (Vyhnánková, 2007, s. 9-11).

Další vzdělávání je podle Vetešky (2016, s. 106) považováno za jednu z nejdůležitějších oblastí vzdělávání, jelikož se týká veškeré dospělé populace, a také v sobě zahrnuje většinu života vzdělávání a učení, jehož se může aktivní a zdravý jedinec účastnit.

Veteška (2016, s. 107) rozděluje další vzdělávání do tří typů:

- další profesní vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

Zatímco Barták (2008, s. 11) využívá stejné typy s tím, že k nim ještě přičleňuje vzdělávání seniorů, a tedy rozděluje další vzdělávání na typy 4: další profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání a vzdělávání seniorů.

Další vzdělávání se dělí podle forem vzdělávání na organizované, které se dále rozčleňuje na formální, respektive neformální vzdělávání a na neorganizované, jež je informální (učení a vzdělávání). Formální vzdělávání probíhá nejčastěji v institucích škol (středních, vysokých, vyšších odborných) a jeho výstupem bývá certifikát, diplom či vysvědčení. Neformální vzdělávání probíhá v institucích, které jsou mimo systém škol, kde mohou jeho účastníci získat například nové profesionální či sociální kompetence (Veteška, 2016, s. 108).

2.2 Vzdělávání dospělých

Beneš (2008, s. 19) považuje vznik vzdělávání dospělých jako odezvu na společenské a historické změny moderních společností, kdy bylo nejvíce potřeba, aby se za takových podmínek dospělý člověk učil. Musel činit reakce jak na své životopisné a vývojové změny, tak i na obměňující se situace ve společnosti.

Vzdělávání dospělých je složkou vzdělávacího systému. Dá se popsat jako vzdělávací proces, jež zahrnuje všechny vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 88).

Výraz vzdělávání dospělých je často používán v několika vzájemně souvisejících významech. Jednak již ve zmiňovaném procesu dospělých, dále jako pořádané aktivity rozličných vzdělávacích institucí zaměřené na získání určitých vzdělávacích cílů a jako

sféra sociální praxe, která je kombinací dvou předchozích pojmů (procesu a aktivit), tak, že sdružuje sociální systém, jež je složený z jednotlivců, asociací a institucí, které se určitým stylem podílejí na vzdělávání dospělých (Rabušicová, s. 21, 2006).

2.2.1 Didaktické aspekty vzdělávání dospělých

Výuka je pokládána za systém záměrně formulovaného souboru prvků, u kterého existují vzájemné vazby. Hlavními prvky výuky jsou (dospělý) student, vzdělavatel (lektor, kouč...) a vzdělávací obsah (učivo). Dohromady tvoří tzv. didaktický trojúhelník. Mimo didaktického trojúhelníku silně ovlivňují proces vzdělávání dospělých i určité faktory okolí (přírodní, kulturní, sociální...) (Veteška, Vacínová, 2011, s. 83-84).

Hlavní prvky didaktického procesu ve vzdělávání dospělých jsou podle Vetešky a Vacínové (2011, s. 84) tvořeny:

- Cílem – který je stanoven zvenčí např. potřebami instituce, politikou, společností...
- Obsahem – učební látka, předávání dovedností a vědomostí
- Lektorem – jež zprostředkovává učivo
- Účastníkem – ten učivo přijímá a zpracovává, je vzdělávaný dle potřeb, jak vlastních, tak i společnosti
- Didaktickými prostředky – které představují veškeré prvky, jež podporují dosažení výukových cílů.

Dále je vhodné zmínit formy vzdělávání dospělých, což je podle Bartáka (2008, s. 79) poměrně nepřetržitý, ustálený souhrn didakticko-organizačních opatření, kterými je realizováno vzdělávání ve stanoveném prostoru, čase a ve vztahu k didaktickým systémům, jak živým (účastník – lektor), tak neživým (metody, pomůcky, technika).

Jakákoli forma se může realizovat za pomoci použití různých metod – dle toho, zda se daný vzdělávací program zaměřuje na poskytování či upevňování poznatků, zlepšování dovedností a návyků, případně praktických zručností. Každá z forem si tedy ve skutečnosti tvoří svůj soubor využitelných metod, jejichž organizační základ podle Bartáka (2008, s. 79) většinou tvoří:

- Vyučovací jednotka – přednáška, workshop, kurz...
- Hodina/lekce – ta obsahuje uvedení do určité situace, opakování látky, její nový výklad, použití, zkonkretizování, opakování nově nabitých poznatků, osvojování a utužování metod poznání.

Základní vzdělávací formy ve vzdělávání a výchově dospělých se dělí dle Bartáka (2008, s. 79) na:

- Monologické – jsou postavené zejména na ústním provedení lektora a na bezprostředním osobním vztahu účastníka a lektora vzdělávacího procesu.
- Dialogické – jsou postavené na dialogické spolupráci mezi lektorem a účastníkem vzdělávacího procesu, popřípadě na vzájemné interakci účastníků.
- Skupinové, složené a kombinované – jsou postavené na prožitku součinnosti a synergických účinků, které plynou ze sloučení různých metod a forem, které jsou využívány v rozličných variantách týmové spolupráce.

3 Evaluace ve vzdělávání

Evaluace představuje pojem, který se dá vyložit více způsoby, níže jsou představeny určité z nich.

Úplný původ slova evaluace lze nalézt v latině pod výrazem *valere*, odkud se poté přemístil do anglického jazyka (Vašátková, 2006, s. 9).

V obecné rovině vidí Miller s Němejcem (2014, s. 6) evaluaci jako systematický proces, který je cíleně orientovaný na vymezení a ověřování hodnoty dopadů intervencí, služeb, programů, politik, institucí či procesů spolu s jejich účastníky. Za hlavní cíl evaluace považují změny nebo vytvoření doporučení ve vzdělávacím procesu.

Podle Dvořákové (2004) se evaluace uplatňuje „jako podklad pro určení kvality vzdělávacích programů, institucí či/a lektorů.“

S evaluací je možné se setkat jako součástí uceleného procesu vykonávání určitých intervencí, jejichž záměrem je změna nebo utváření chování jednotlivců. Evaluace v takovémto případě pomáhají získávat zpětnou vazbu, která pomáhá ověřovat správnost, účinnost a způsobilost těchto intervencí. Celkově evaluace předávají informace pro rozhodování o dalším směru fungování daných intervencí. Nejčastěji se s evaluacemi se můžeme setkat v odvětvích vzdělávání, sociální práce a u zdravotní, respektive sociální politiky (Hendl, Remr, 2017, s. 271).

Podíváme-li se do zahraničních zdrojů, tak Kanadská evaluační společnost (Canadian evaluation society, 2015) definuje evaluaci jako systematické hodnocení koncepce, realizace či výsledků určité iniciativy pro účely učení nebo rozhodování.

Z výše uvedených definic vyplývá, že se jedná „o soustavný proces hodnocení určité vzdělávací akce, intervence atd., jež má za úkol předat informace jejím vyhotovitelům o jejich fungování pomocí kterých často dochází k určitým změnám či ke tvorbě doporučení.“

3.1 Rozdíl mezi evaluací a hodnocením

Evaluace jsou často definovány jako hodnocení, což vychází, jako nepřesné tvrzení vezme-li se v potaz Nezvalová (2006), která vidí hlavní rozdíl mezi evaluací

a hodnocením v řízení hodnocení, respektive v jeho neřízení. Pro lepší znázornění jsou tyto dva pojmy s dalšími rozdíly vyobrazené v následující tabulce.

Tabulka 1: Rozdíly mezi evaluací a hodnocením

Evaluace (řízené hodnocení)	Hodnocení (neřízené hodnocení)
Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> • jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; • jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; • jsou formulovány indikátory výkonu. 	Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> • nejsou vymezena; • indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; • nejsou sdílána mezi partnery.
Evaluční plán: <ul style="list-style-type: none"> • je strukturovaný; • je daná jasná odpovědnost; • jsou definovány explicitní vztahy s cíli; • vyžaduje detailní plánování. 	Evaluční plán: <ul style="list-style-type: none"> • není přesně stanoven; • není jasné, co kdo bude dělat; • není konzistentní s cíli; • není připravován záměrně, je použit v případě potřeby.
Metody: <ul style="list-style-type: none"> • systematické; • přesně určené zdroje dat; • použit reprezentativní vzorek; • evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; • systematická analýza dat; • vypracování zprávy. 	Metody: <ul style="list-style-type: none"> • nejsou předem stanoveny; • metody jsou nekonzistentní; • nepromyšlená analýza dat.

Zdroj: Nezvalová, 2006

3.2 Základní pojmy evaluace

Orientace v základních pojmech týkající se evaluace je potřebná. Miller a Němejc (2014, s. 6-7) s Janou Vašátkovou (2006, s. 10-35) spolu s Nekolou a Nekolovou (2017) z nich velké množství definovali:

Evaluátor: člověk, který se zabývá evaluací.

Interní (vnitřní) evaluace: zaměstnanci dané vzdělávací instituce, kteří evaluaci provádí.

Externí (vnější) evaluace: aktéři, kteří provádějí evaluaci, nicméně na daném místě nepracují.

Participativní evaluace: kompletní a aktivní začlenění angažovaných stran v celém evaluačním procesu.

Evaluační nástroje: metodické pomůcky, s jejichž pomocí lze zjistit specifické parametry kvality, popřípadě názory na vzdělávací proces.

Evaluační procedura: představuje užití souboru metodických kroků při použití jistého evaluačního nástroje.

Evaluační systém: promyšlený a kompaktní systém vyhodnocení a použití veškerého souboru metodických postupů, které vedou k finálnímu vyjádření poznatků z evaluačního šetření.

Evaluační design: značí charakteristiku metod, metodologie a postupů řešení dílčích zásadních evaluačních otázek.

Evaluační plán: upřesňuje v písemné formě navržený evaluační design a podrobnosti komunikace, postupu, prezentace a využití výsledků evaluace.

Kvalita: představuje proces, respektive stav či vlastnosti námi přenášené do určitého jevu, jež je následně sledován s účelem zaujmout hodnotící tribunál o vlastnostech, jež byly dopředu určené podle specifických kritérií jako důležité, klíčové nebo rozhodující.

Kritéria: slouží k zhodnocení úrovně jednotlivých ukazatelů. U kritérií hodnocení všeobecně platí, že by měla být vhodná, objektivní, přiměřená a objektivní.

Standard: představuje obecně uznávanou hodnotu posuzovaného prvku. Jedná se o takovou úroveň kvality specifického jevu nebo stavu, jež je v současnosti brána jako normální, žádoucí a přijatelná.

Ukazatel: složka standardu, kterou je standard prokazován.

Evaluační úrovně: existují čtyři základní úrovně. Jsou hierarchicky určené pomocí struktury vzdělávacího zařízení. Na základní, respektive první úrovni se vždy nachází vzdělávání, lektori a manažeři kurzu. Na vrchních stupních jsou funkcionáři z vyšších orgánů, na té nejvyšší úrovni se nachází vedení firmy či vzdělávacího zařízení.

3.3 Pedagogická evaluace

Pedagogická evaluace patří mezi novější disciplíny pedagogiky, kterou Průcha (2015, s. 124-125) považuje především za teorii a zároveň i za metodologii. Za teorii je považována z důvodu, že všechny jevy edukační reality jsou určitým způsobem možné hodnotit. Metodologie představuje seskupení skýtající unikátní procedury, techniky a metody, profesní konvence určující způsob, kterým hodnocení bude prováděno, aby představovalo kritéria exaktnosti.

Pedagogická evaluace se dá dále vyjádřit dle Kloostermana, Giebela a Şenyuvové (2014, s. 13) jako „systematický a průběžný proces, jenž zahrnuje:

- Zkoumání a sběr informací z různých zdrojů o edukačním procesu, obsahu, metodách, kontextu a výstupech edukační aktivity.
- Uspořádání a analýzu těchto informací.
- Stanovení určitých kritérií (evaluačních kritérií).
- Posouzení a zhodnocení analyzovaných informací (podle stanovených evaluačních kritérií a se zřetelem k pedagogickým cílům).
- Vyvození závěrů a doporučení, jež umožní přeorientovat a případně zlepšit edukační aktivitu.“

3.4 Autoevaluace

Autoevaluace je druh evaluace, která se vztahuje zčásti k vlastní osobě, dále ke vzdělávacímu programu, popřípadě se může jednat o druh, který se váže k vlastní vzdělávací instituci, a tedy zejména ke školám, kdy je autoevaluace nezbytnou součástí rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů (Miller a Němejc, 2014, s. 7; Vašátková, 2006, s. 14).

Podle situace, kdy a kým je autoevaluace prováděna je důležité si zvolit evaluační nástroj. Pro jeho zvolení jsou významné vybrané evaluační indikátory. Ty představují měřitelné, statistické údaje, které vypovídají o momentálním stavu sledovaného jevu. Nástrojům by měly předcházet cíle, kterých by mělo být maximálně okolo 3-4. Stanovením cílů je dáno najevo, o co se chce a kdy usilovat (Vašátková, 2006, s. 116-126).

Hendl a Remr (2017, s. 293-294) se zaměřili na několik základních charakteristik autoevaluace, které doplnili a rozšířili o vlastní poznatky:

- Reflexivní praxe, jež doprovází zainteresované subjekty k tomu, aby zaměřily pozornost ke specifickým stránkám své činnosti. Analýza může probíhat dvojím způsobem, a to institucionálním a individuálním. U institucionálního způsobu jsou veškeré výsledky vlastního hodnocení porovnávány napříč celou organizací. Zatímco na individuální úrovni jsou dané informace vkládány do kontextu s dalšími osobními daty.
- Průběžné zjišťování kvality, kde subjekty konající autoevaluaci soustavně hledají ve vlastní aktivitě poučení a ohodnocují adekvátnost specifických opatření se zřetelem k cílům, kterých dosáhly. Smysl autoevaluace vzhledem k evaluační praxi je potřebné hledat v podpoře kroků a postupů, jež dovolují systematické vyhledávání a vyhodnocování zpětné vazby vázající se k vykonané aktivitě. Tímto způsobem autoevaluace zvyšuje zodpovědnost za jednotlivé kroky prováděné na úrovni daných subjektů.
- Aplikační omezení, které má největší restriktce v její subjektivnosti, a díky tomu je vyloučena z některých situací (např. ze sumativní evaluace). Autoevaluace má bezprostředně formativní základ a její použití závisí přímo na důvěře mezi autoevaluátorem, respektive posuzovanou intervencí na straně jedné a na straně druhé zadavatelem tohoto druhu evaluace.

3.5 Typy evaluace dle jejího účelu

Tato podkapitola se zaměřuje na dva typy účelu, podle kterých se evaluace provádí. Hendl s Remrem (2017, s. 275) ji připisují převážně M. Scrivenovi, který tento typ rozdělení rozvedl a vylepšil po dlouhé, vědecké rozpravě s L. Cronbachem propojené, respektive vyvolané úvahami R. Tylera o běžném významu, účelu a funkce evaluace jako takové. M. Scriven rozdělil evaluaci dle jejího účelu na dva typy, a to na formativní a sumativní evaluaci.

3.5.1 Formativní evaluace

Formativní evaluace bývá vykonávána během určité intervence a je soustředěna na procesy realizace, díky které se můžeme v některých případech setkat s jejím označením jako procesní (MPSV, 2017, s. 8).

Tento typ evaluace bývá vázán ke snaze o zlepšování a rozvíjení daných intervencí, kterými jsou myšleny programy, veřejné politiky a projekty. Hlavní význam této evaluace představují výsledky, které tvoří průběžnou zpětnou vazbu, jež může být využívána pro návrh nových postupů v dané sféře nebo pro korigování těchto intervencí. Výsledné informace poskytují přehled k vylepšení aktuálních intervencí a je automaticky předpokládáno, že tyto intervence do budoucna budou nadále fungovat. Formativní evaluace bývá prováděna v průběžném a opakovaném cyklu. Využívají ji hlavně její vykonavatelé a jejich kolegové, zatímco druhá strana se s ní setkává minimálně. Privilegium formativní evaluace se zakládá v zohlednění hlavních cílů posuzovaných intervencí a dosažení takových údajů, které se dají přímo využít při jejich strategickém řízení (Hendl, Remr, 2017, s. 275-276).

Na předchozí rozdělení M. Scrivena navázala Davidsonová, která rozvedla formativní evaluace na dva typy podle rozdílného stavu jejich předmětu. Odlišuje formativní evaluaci vykonávající v rámci přípravy nových intervencí od kroků vytvořených a aplikovaných pro zdokonalování již zavedených a dlouhodobě existujících intervencí. Zatímco formativní evaluace, u již probíhající intervence poskytuje jejich evaluátorům hlavně včasnou a poměrně snadnou adaptaci na vnější prostředí. Formativní evaluace nových intervencí poskytuje výhody, jelikož při brzkém odhalení možných nedostatků přináší včasnou nápravu a převážně minimalizuje negativní dopady (Hendl, Remr, 2017, s. 276).

3.5.2 Sumativní evaluace

Sumativní evaluace se používá v situacích, kdy je potřeba rozhodnout o dalším postupu a hodnotit dosažené výsledky.

Hlavním cílem tohoto typu evaluace je shledat a potvrdit dosažení, respektive nedosažení vytyčených cílů, eventuálně na základě příslušných zjištění navrhnout další pokračování či zastavení posuzované intervence. Sumativní evaluace bývá

uskutečněna přímo po skončení určité intervence či po přesně definovaném časovém úseku (např. zkušební doba, půlroční/roční cyklus...). Tento typ evaluace je určen pro externí subjekty působící mimo danou intervenci. Jedná se většinou o iniciátory či sponzory. Sumativní evaluace je prováděna většinou externími evaluátory s ohledem na způsob jejího využití (Hendl, Remr, 2017, s. 277).

3.5.3 Rozdíly mezi formativní a sumativní evaluací

Hendl s Remrem (2017, s. 277-278) dále poukázali na další charakteristiky, ve kterých se sumativní s formativní evaluací od sebe odlišují. Sumativní evaluace bývá většinou jednorázová, i když se může provádět opakovaně, nicméně v takových případech působí spíše podezřele. Formativní evaluace v sobě představuje opakovaný, kontinuální proces. Další důležitý rozdíl mezi těmito typy evaluací je záměr a účel jejího provedení, jež sleduje její zadavatel. U formativní evaluace se jedná o vylepšení dosavadní intervence. V případě sumativního typu jde o podporu při rozhodování další existence dané intervence. Rozdíly se promítají i do dalších oblastí, které jsou propojené s jejím vykonáváním v daných aplikačních podmínkách. Formativní evaluace bývá zainteresovanými stranami odpovědné za danou intervenci přijímána přátelsky a s ochotou spolupráce, zatímco u sumativní evaluace zainteresované strany jednají přesně naopak. Další rozdíly uvedli Hendl s Remrem (2017, s. 278) do tabulky.

Tabulka 2: Rozdíly mezi formativní a sumativní evaluací

	Formativní	Sumativní
Cíl použití	Zlepšit danou intervenci	Podpořit rozhodnutí o budoucnosti intervence
Smysl provedení	Poskytnout zpětnou vazbu, aby mohla být intervence vylepšena	Poskytnout informace, na jejichž základě lze rozhodnout o pokračování či zastavení intervence

Tematické vymezení	Vyjasnit cíle intervence, ověřit povahu implementace; identifikovat výstupy	Posoudit výstupní parametry; poukázat na problémy při implementaci
Typické otázky	Co funguje? Co je třeba zlepšit? Jak lze dosáhnout zlepšení?	Jaké jsou výsledky? Za jakých podmínek bylo výsledků dosaženo? Při jakých nákladech?
Kritéria pro volbu designu	Jaké informace jsou zapotřebí? Kdy?	Jaká evidence je nutná pro jednotlivá rozhodnutí?
Intenzita zájmu hodnocených subjektů na výsledku evaluací	Nízká/středně vysoká	Velmi vysoká
Metodologie	Kvalitativní i kvantitativní	Výlučně kvantitativní
Frekvence sběru dat	Vysoká	Nízká (v mnoha případech je evaluace provedena jednorázově)
Typická forma provedení	Interně	Externě
Role evaluátora	Interaktivní; je v těsném kontaktu s posuzovanými subjekty; zapojuje se do diskusí nad výsledky evaluace	Nezávislá; evaluátor si zachovává odstup od hodnocených subjektů; výsledky tlumočí zástupcům nadřízené úrovně

Příjemci výsledků evaluace	Manažeři, pracovníci, administrátoři intervencí	Sponzoři, rozhodovatelé
Forma sdělení výsledků evaluace	Neformální	Formální

Zdroj: Hendl, Remr, 2017, s. 278

3.6 Typy evaluace dle předmětu

Další typové rozdělení je založeno na předmětu. Jedná se o evaluaci procesu, respektive o evaluaci efektu. Toto rozlišení vystupuje z jednotlivých fází intervence a z jejího postupu (Hendl, Remr, 2017, s. 277).

3.6.1 Evaluace procesu

Tato evaluace ověřuje určité způsoby fungování u konkrétní intervence, vzdělávací akce apod., pozoruje, jestli jsou ústřední činnosti opravdu uskutečňováni a dále u těchto aktivit ověřuje jejich konzistentnost s cíli projektu, respektive programu (Institut evaluací a sociálních analýz, 2020).

Evaluace procesu může mít dvě podoby: jednak podobu hodnocení kontextu a jednak podobu hodnocení způsobu zavádění. První jmenovaná analyzuje, jak přímo na průběh intervence působí vliv bezprostředního okolí a kontext, zatímco druhá podoba, o způsobu zavádění, je zaměřena na posouzení jednotlivých opatření a průběhu intervence (Hendl, Remr, 2017, s. 281).

V rámci evaluace procesu lze provádět, jak sumativní evaluaci, tak i formativní evaluaci, od které je evaluaci procesu třeba odlišovat, jelikož si jsou podobné. Tyto dvě evaluace jsou zaměřené na odhalování problémů během sledovaných intervencí. Evaluace procesu je zaměřena pouze na proces posuzovaného programu, zatímco formativní evaluace navrhuje nové možnosti vylepšení, opatření pro danou intervenci. Důležité je zdůraznit monitoring, který je často chybně s evaluací nejen procesu

míchán dohromady a pokládán za její součást. Monitoring může být v evaluaci použit a zahrnut, nicméně se jedná o samostatnou činnost představující systematický sběr dat dokumentující postup jednotlivých fází daného projektu nebo pokrok určité intervence (Hendl, Remr, 2017, s. 275-282).

3.6.2 Evaluace efektu

Tento typ evaluace je považován za tradiční. V závislosti na efekty jednotlivých intervencí rozlišujeme tři stupně těchto efektů. Jedná se o výstupy, výsledky a dopady (Hendl, Remr, 2017, s. 283).

Výstupy představují okamžitý efekt, ke kterým určitý program směřuje. Údaje výstupů bývají pohodlně k dispozici a jsou jednoduše ověřitelné. Výstupy také oplývají vysokou přesností. Výstupy představují roli mostu, jež propojuje aktivity a dosažené výsledky (Hendl, Remr, 2017, s. 283-284).

Výsledky jsou zaměřeny na změnu účastníků dané intervence po jejím konci, tak i jejich následného chování. Důležité je zdůraznit to, že výsledky bývají, jak očekávané, tak i neočekávané. Dále mohou být žádoucí, respektive nežádoucí. Výsledky jsou prvkem řetězce vedoucího od aktivit uvnitř posuzovaných programů skrze výstupy k výstupům, až po dopady (Hendl, Remr, 2017, s. 284).

Dopady představují dlouhodobě udržitelné efekty vzbuzené určitým programem. Většinou se dopady ověřují v rámci obecnější entity oproti výstupům a výsledkům. Je i poměrně složité objasnit vztah mezi daným programem a evaluací dopadů. Je vždy potřeba popsání mechanismu, jak k dané změně dochází a následně danou změnu zdokumentovat pomocí konkrétních dat (Hendl, Remr, 2017, s. 285).

4 Charakteristika vybraných evaluačních nástrojů

V této kapitole jsou představeny některé evaluační nástroje, kterými jsou myšleny metodické pomůcky, což jsou techniky, pomocí kterých se získávají data nebo je to metoda pro účely vlastního hodnocení organizace či postupy podporující různé fáze procesu evaluace (Miller a Němejce, 2014, s. 12).

4.1 Dotazník

Dotazník je evaluační nástroj, který obsahuje předpřipravené, promyšlené a důkladně formulované otázky (Vašátková, 2006, s. 176).

Dobry dotazník by měl podle Millera a Němejce (2014, s. 16) obsahovat:

- průvodní informace (autor výzkumu; důvod výzkumu; jak se s výsledky naloží; jak byl určitý respondent vybrán; ujištění o anonymitě daného sdělení a ujištění o neexistenci správných/špatných odpovědí; ubezpečení, že se jedná o názory a přesvědčení dotazovaného),
- pokyny pro dotazovaného – jak má odpovídat,
- dotazník rozdělený na sekce a v daných sekcích otázky,
- poděkování dotazovanému (Miller a Němejce, 2014, s. 20).

Existují dva hlavní způsoby kladení otázek a získávání odpovědí u dotazníku. Jedná se o písemnou a elektronickou podobu (Miller a Němejce, 2014, s. 16).

Existuje ještě telefonická podoba, která je sice rychlá a nízkonákladová, nicméně není v porovnání s elektronickou, respektive písemnou formou tolik využívána vzhledem k velkému omezení, které přináší (nevhodnost citlivých témat, limit počtu kategorií a otázek...) (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 22).

K vyplněným dotazníkům jak v elektronické, tak písemné podobě se jednodušeji dá vrátit, mohou se například porovnat jejich výstupy v čase a podívat se, jak a zda se změnilo, v čem je hodnocení jiné/stejně apod. (Medlíková, 2013, s. 112).

Existují 4 typy kladení otázek. Jedná se o 2 základní typy, a to o uzavřené a otevřené otázky. Další dva způsoby jsou polootevřené a seřadovací otázky (Miller a Němejce, 2014, s. 17).

Otevřené otázky jsou takový typ, kdy dotazovaný odpovídá pomocí vlastních slov individuálně. Uzavřené jsou takové, kdy si respondent vybírá z předdefinovaných odpovědí (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 23).

Polootevřené otázky mají takovou formu, ve které dotazovaný doplní slovo nebo sousloví. U seřadovacích otázek respondent poskládá určité položky podle předem určeného zadání (Miller a Němejc, 2014, s. 18-19).

4.2 Rozhovor

Rozhovor je metoda seskupování dat za pomoci vedení bezprostřední komunikace verbálního typu s respondentem (Vašátková, 2006, s. 181).

Rozhovor je zejména založen na osobní rovině (pokud není veden telefonicky). To výzkumníkům dává výhody z hlediska možnosti získu rozsáhlých, někdy i důvěrných odpovědí. K tomu se váže důležitost přípravy, jež musí tvořit promyšlený, souvislý celek směřující k určitému cíli (Miller a Němejc, 2014, s. 21).

Rozhovory lze rozlišit za pomoci určitých kritérií například na standardizované, volné, řízené, individuální a skupinové (Miller a Němejc, 2014, s. 21).

Standardizovaný je takový typ rozhovoru, kdy evaluátor využívá předpřipraveného textu a postupuje u otázek systematicky od první po poslední bez vynechání či její přeskočení (Vašátková, 2006, s. 181).

Volný druh rozhovoru je nestrukturovaný. Od tazatele je zde nezbytná znalost tematického okruhu a jeho respondenti mu mohou odpovídat různým způsobem, což výsledně vede k obtížnému vyhodnocování (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 25).

Řízený rozhovor má stejně jako standardizovaný určitou strukturu otázek, nicméně se jich nemusí evaluátor držet striktně a může mezi nimi odbočovat, přeskakovat apod. I zde by měl být tazatel dostatečně vzdělán v dané oblasti (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 25).

Individuální rozhovor je takový typ rozhovoru, kterého se účastní přímo jen jeho respondent a tazatel. Probíhá beze svědků (Miller a Němejc, 2014, s. 21).

Skupinový rozhovor (focus group) představuje takový druh rozhovoru, který se zejména využívá spolu s dotazníkovým šetřením, kdy se výsledky rozhovoru

porovnávají s daným dotazníkem, a ověřuje se úroveň validity nástrojů, které byly využity (Miller a Němejce, 2014, s. 21).

Rozvedeme-li pojem focus group, tak se jedná o moderovanou skupinovou diskusi, která musí být řízena profesionálními odborníky, aby mohlo dojít k validním výsledkům. Účastníků je menší počet a jsou dopředu vhodně zvoleni (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 26-27).

Otázky pro rozhovor mohou být různé, určují se podle typu a odbornosti tématu. Jedná se dle Millera a Němejce (2014, s. 21) o tyto druhy otázek:

- přímé, kde je očekávána možnost odpovědi ano či ne,
- nepřímé, které jsou otevřené či polootevřené,
- projektivní, které vedou k identifikování s většinou, skupinou, osobou,
- primární jsou předpřipravené pro určitý rozhovor,
- sekundární jsou otázky, které vyplývají z rozhovoru pro jeho doplnění nebo rozšíření.

Důležité je mít stanovenou strukturu rozhovoru. První se určují cíle rozhovoru, které vychází z celkových a dílčích cílů intervence. Dále se zvolí typ rozhovoru. Pokud evaluátor nepracuje sám, tak se vybere vhodný dotazovatel, měl by to být člověk zkušený v dané oblasti. Následuje formulace otázek a následná struktura rozhovoru. Před provedením rozhovoru by se měly otázky nejdříve vyzkoušet (zda-li jsou vhodné, správně vymezené, poskytnou nám-li nějaké výsledky...). Po jejich prozkoušení může být proveden rozhovor, který by měl být doprovázen zápisem, případně i v dnešní době záznamem. Struktura rozhovoru končí zpracováním a následným využitím výsledků. Rozhovory mají vícero využití: dá se z nich například zjistit jaké má, kdo postoje, dají se skrze ně posoudit zkušenosti a pocity, případně posoudit změny nebo inovace. Využití rozhovorů existuje v případových studiích, dále v porozumění verbální a neverbální komunikaci či pro získání výchozích poznatků pro následující výzkumy (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 24-25).

4.3 Pozorování

Dalším evaluačním nástrojem je pozorování, které představuje cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání procesů a jevů směřující k odhalení důležitých vztahů a souvislostí sledované skutečností (Vašátková, 2006, s. 180).

Pozorování se odehrává zejména v přirozeném prostředí. Využívá specifických znalostí pedagogiky a psychologie, tak také může být využito ke správnému vyložení pozorovaných jevů. Zejména slouží k poznání sociálních vztahů uvnitř skupiny jednak kolegů, tak i u skupiny vzdělavatel a vzdělávání (Miller a Němejce, 2014, s. 16).

Pozorování se dá dle Millera a Němejce (2014, s. 16) kriteriálně rozlišit na několik druhů:

- Přímé – odehrávající se v určité specifické situaci jako pozorování.
- Nepřímé – představující minulé chování, jež nebylo přímo pozorováno, nicméně je projevováno v chování, jež následuje, vypovídá o předcházejících zvycích a zkušenost pozorovaného.
- Volné – druh sledující komplexně veškeré probíhající reakce a jevy pozorovaného vzorku.
- Strukturované – u tohoto druhu je pozorovatel soustředěn na předem očekávané jevy, situace a reakce pozorovaného vzorku na pozorovatele. Tento způsob pozorování je využit i u realizace hospitace (jiný evaluační nástroj, který bude představen níže).
- Longitudinální – metoda, která je využívána u náročnějších výzkumů.

4.4 Portfolio účastníků

Portfolio je evaluační nástroj využívaný, jak při evaluačních procedurách, tak i při posuzování výsledků vzdělávání. Portfolio osob v souvislosti s evaluací vzdělávání představuje všechny významné dokumenty, jako jsou např. certifikáty a diplomy, vlastní práce jako jsou např. vydané metodiky či jiné tištěné autorské materiály, jež mají vztah k profesi dané osoby, dále se v něm může nacházet hodnocení od různých vzdělavatelů po nadřízené apod. (Miller a Němejce, 2014, s. 22).

K tomu se váže rozdělení na dokumentační a reprezentační. U dokumentačního typu se sbírají všechny dokumenty, zatímco u reprezentačního si majitel uchovává pouze ty, na které je on sám hrdý (Vašátková, 2006, s. 179).

Portfolio instituce je typem portfolia, které může zahrnovat resumé veškerých referencí, ocenění, jež určitá firma získala, popřípadě i mimořádnou nabídku produktů či služeb (Miller a Němejc, 2014, s. 22).

4.5 SWOT analýza

SWOT analýza je další ze základních evaluačních nástrojů. Má široké využití, takže je možné se s ní setkat i v jiných disciplínách. Realizuje se v úvodu nebo před zahájením evaluačních procedur. SWOT analýza se používá všude, kde je potřeba identifikace vnitřních a vnějších kladů organizace či projektu (Miller a Němejc, 2014, s. 13; Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 29).

Tato analýza se skládá ze čtyř anglických slov, respektive její název je sestaven z jejich počátečních písmen.

S: Strengths – silné stránky, W: weaknesses – slabé stránky, O: opportunities – příležitosti a T: threats – hrozby (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 29).

S a W jsou vztahovány spíše k vnitřnímu stavu daného projektu a přítomnosti. Jejich evaluační je obvykle mohou ovlivnit. O a T jsou zejména vnějšími aspekty a souvislostmi daného projektu. O a T jsou zacílené především na budoucnost a na další vývoj projektu. Evaluační je nemohou ovlivnit a jen na ně reagovat (Příručka pro sebeevaluaci, 2008, s. 29).

4.6 Analýza dokumentů

Představuje evaluační nástroj, který funguje na principu získávání informací o dané instituci z nejrůznějších zdrojů, a to jak oficiálních, tak neoficiálních (Vašátková, 2006, s. 173).

U státních vzdělávacích institucí bývají některé dokumenty povinné, dané legislativou. U ostatních institucí je tomu tak, když čerpají finanční prostředky z veřejných zdrojů. Všeobecně k dokumentům, které se dají využít pro evaluační výzkum například patří: plán vzdělávacího zařízení (vzdělávací instituce v něm popíše hlavní cíle ve

vzdělávací oblasti, cílovou skupinu...), učební dokumenty a vzdělávací plány dílčích vzdělávacích programů (vzdělávací instituce má pro každý vzdělávací program vyhotovené učební dokumenty), zápisy z porad (ty mohou dopomoci evaluátorovi s problémy, jež určitá vzdělávací instituce řeší a jejich kontext s plánovanými cíli), výsledky vzdělávacích programů (porovnání počtu absolventů konkrétních vzdělávacích programů s počty účastníků do kurzu přijatých...), osobní listy účastníků (ukazují hlavně odkud, kdo přišel, úroveň jejich vzdělání...), osobní listy lektorů (evidují jejich dosažené vzdělání, jejich ohodnocení od nadřízených...) a ekonomické výsledky instituce (převážně významné pro ty instituce, jež čerpají peníze státního rozpočtu či z více zdrojového financování; u soukromých institucí jde zejména o interní záležitosti, jež jsou sledovány jejími vlastníky a daným finančním úřadem (Miller a Němejc, 2014, s. 14-15).

4.7 Kontrola plnění akcí

Jedná se o nástroj sledující realizaci zpětné vazby na všech úrovních. S využitím této evaluační techniky se dle Millera a Němejce 2014, s. 15) porovnává následující:

- úroveň a následné splnění stanovených cílů,
- naplňování termínů realizace plánovaných akcí,
- kvalita uskutečňování cílů v komparaci s plánem,
- pokud nedojde ke splnění či jen k částečnému naplnění plánovaných akcí dochází k hledání příčin takového stavu a poté se hledá řešení pro následující období v další fázi evaluačních procedur.

4.8 Zjišťování výsledků vzdělávání

Výsledky vzdělávání jsou důležitou součástí každého člověka. Často jsou závislé na daném vzdělavateli, který má velmi náročnou zodpovědnost o tom, aby správně ohodnotil výstupy vzdělání u vzdělávaného s minimální odchylkou chyb. Měl by proto použít, co nejvíce odpovídajících nástrojů, aby tomu, tak učinil (Miller a Němejc, 2014, s. 24).

Výsledky vzdělávání především představují podle Millera a Němejce (2014, s. 25-26) následující čtyři složky:

- Vědomosti, které představují soustavu pojmů, definic, vztahů, zákonitostí, schémat, vzorců apod. zapamatované a osvojené skrze učení nebo zkušenosti. Jsou zjišťování nejjednodušejí, a proto jsou prověřování nejvíce ze všech složek.
- Dovednosti představující nácvik osvojené činnosti různého typu. Rozlišují se na dovednosti manuální – motorické (montáž...), senzorické (poznávání rostlin...), intelektuální (stanovení rozpočtu...) a kombinované (ovládání motorového vozidla...).
- Postoje jsou niterní zaměřenost ke specifickým situacím nebo problémům. Jedná se o konkrétní přesvědčení, jež je projevováno určitými činy.
- Kompetence jsou vhodnost k uskutečnění komplexních činností za použití vědomostí, vhodných postojů, zkušeností dovedností a individuální odborné intuice. Jsou nejvíce významnou složkou výsledků vzdělávání a měly by být sledovány a prověřovány v konečné fázi procesu vzdělání (závěrečné zkoušky, pohovory, obhajoby...), nicméně dochází většinou jen k prověřování jednotlivých vědomostí.

Dle toho, jaká složka je potřeba ověřit, se použijí příslušné měřicí nástroje. Každá ze složek má své výsledky vzdělávání ověřené jiným způsobem. Zjišťování vědomostí se sice zjišťuje nejsnáze ze všech složek, nicméně je potřeba, aby se k nim přistupovalo relevantně za použití profesionálně ověřených postupů. Mezi nejběžnější metody u této metody patří: pozorování, orientační prověřování, odborná diskuse, ústní zkoušení a testování (Miller a Němejc, 2014, s. 26-27).

U zjišťování dovedností jsou dovednosti manuální, motorické, senzorické a senzomotorické ověřování stejným způsobem, a to skrze praktické předvedení činnosti. Intelektuální dovednosti se prověřují řešení obdobných, reálných úloh, kterými byly nacvičovány. Dovednosti kombinované se prověřují za pomoci komplexních metod (Miller a Němejc, 2014, s. 26).

Při zjišťování kompetencí je nutné, aby byl každý nástroj perfektně metodicky promyšlen, musí obsahovat akurátní zadání i způsob vyhodnocení, který musí znát prověřovaný již při zadávání. Mezi nástroje, které se mohou použít, patří: vedení

odborné diskuse, řešení komplexních úloh, řešení náročnějších problému a řešení případových studií, problémových situací (Miller a Němejce, 2014, s. 26).

U zjišťování postojů je dle Millera a Němejce (2014, s. 26) snahou vzdělavatele: „dosáhnout nejen správných vnějších projevů postojů vzdělaného, ale skutečné interiorizace (zvnitřnění). Postoj spadá ve složce osobnosti k vnitřním motivům a pro jejich zjišťování jsou nejlepší psychologické a sociologické metody. Pro vytvoření postojů ale nelze dělat závěr jen z vnějších projevů, neboť může být zastřen sociálně žádoucím chováním (i při zkoušce). Může být ošidné zahrnout proto posuzované postoje do hodnocení, rolí pedagoga je formovat u vzdělaného vhodné postoje. Ten se nám může jevit jinak, nežli odpovídá jeho vnitřnímu přesvědčení (aby se pedagogovi či hodnotiteli "zavděčil")!“

4.9 Hospitace

Hospitace znamená prostředek pedagogického poznání. Spadá mezi nejefektivnější evaluační nástroje a není finančně příliš náročná. Jedná se o přítomnost hospitující osoby na vyučovací jednotce s cílem porozumět úrovni a stavu vzdělávací a výchovné práce. K nejčastěji používaným metodám náleží rozhovor a pozorování (Bělecký, 2006; Miller a Němejce, 2014, s. 50).

Hospitace má několik účelů podle Millera a Němejce (2014, s. 50), mezi nejčastější z nich patří:

- Získání informací o procesu výuky.
- Studijní činnost představující pozorování skutečné vzdělávací aktivity.
- Diagnostická činnost, kde se zjišťují skrze ohodnocení vzdělávací potřeby pedagogů.
- Kontrolní činnost, jež funguje na principu toho, jak odpovídá vzdělávací činnost cílům.
- Hospitace, která představuje součást evaluačních procedur evaluaci kurzu, evaluaci disciplíny, autoevaluaci atp.

Hospitace může být monotematická, která je zaměřená jen na jeden pedagogický jev či komplexní, jež je zacílená na veškerá hlediska vzdělávacího procesu (Miller a Němejce, 2014, s. 50).

Metodický postup při hospitaci má dle Millera a Němejce (2014, s. 50-51) 4 kroky:

- 1. krok značí přípravu hospitace od cíle, přes způsob, až po její oznámení.
- 2. krok představuje průběh, a tedy příchod hospitujícího, pořízení záznamu a zaměření se na určitá kritéria hodnocení např. osobnost pedagoga, struktura vyučovací jednotky...
- 3. krok je o konstruktivním rozhovoru mezi vyučujícím a hospitujícím o proběhlé vyučovací jednotce. Jeho cílem je nalézt možnosti zintenzivnění účinnosti vzdělávacího procesu.
- 4. krok je závěr, který začíná diskusí vedenou nejvýše postavenou osobou. Ta by se měla dotýkat všech částí, jež byly zmíněné v záznamu. Cílem je hlavně nalezení cest ke zlepšení pro hospitovaného a má vést ke kladné sebereflexi. Pouze v takovém případě je hospitační nástroj považován za funkční.

V rámci hospitace existuje i její kolegiální podoba s názvem peer to peer. Kdy se dva, nebo více spolupracovníků domluví, že si budou navštěvovat vzájemně hodiny. Před danou hodinou se vyučující lektor s pozorujícími domluví na cílech dané hodiny. Evaluátoři si zapisují po čas probíhající výuky veškeré informace, jež se týkají daného cíle a po výuce v rámci zpětné vazby proběhlou hodinu diskutují s lektorem a opírají se o body, které si zapsaly. Následně předají danému lektorovi analýzu týkající se proběhlé hodiny. Takovou formu hospitace je možné provést, jak prezenčně, tak i v distanční podobě (The University of Texas at Austin, 2020).

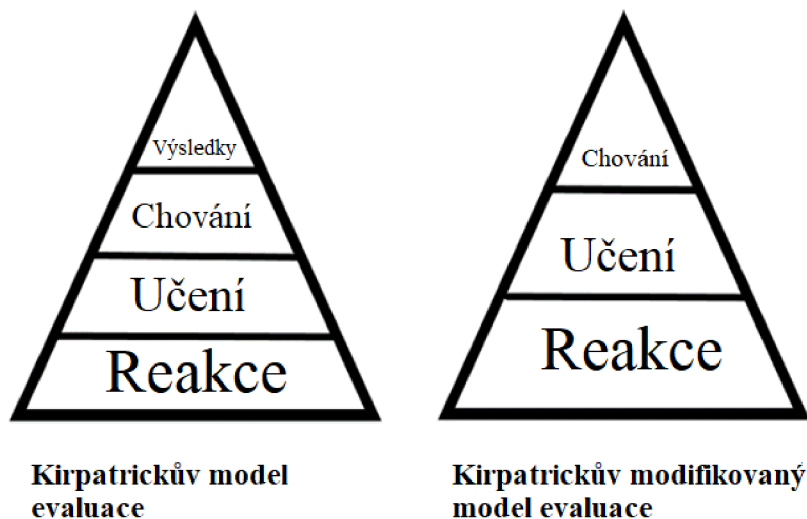
5 Vybrané evaluační systémy

Evaluační systémy v sobě představují použití více evaluačních nástrojů a na několika úrovních najednou. Takové systémy dokážou souhrnně podávat informace o kvalitě dané instituce. Instituce používající respektované evaluační systémy prokazují odbornost a profesionalitu pro sledování kvality. Hodně systémů je globálně uznáváno a je i díky tomu možné internacionální porovnávání institucí (Miller a Němejc, 2014, s. 55).

5.1 Kirpatrickův systém

Jedná se o jeden z nejúčinnějších systémů vytvořený Donaldem L. Kirpatrickem v 60. letech 20. století. Tento model slouží zejména pro firemní oblast vzdělávání, nicméně po použití pár modifikací může být využíván ve všech oblastech vzdělávání dospělých, respektive dalšího vzdělávání (Dvořáková, 2004).

Obrázek 1: Kirpatrickovy modely evaluace



Zdroj: upraveno podle Dvořákové, 2004

Kirpatrick v klasickém modelu definoval 4 úrovně: reakce, učení, chování a výsledky. Začíná se první úrovní a poté se postupuje chronologicky, kde dané úrovně vycházejí a navazují na informace z nich získaných. Každá následující úroveň je vždy přesnější, avšak komplikovanější, nákladnější, časově náročnější, než ty předchozí a v praxi se používají méně. Pro získání kompletního souboru dat je potřeba provést evaluaci na všech čtyřech úrovních modelu, pokud se nejedná o firemní vzdělávání, tak na třech (Dvořáková, 2004).

Reakce představují metodu, jež je nejčastěji využívána. Provádí se vždy po konci vzdělávacího programu ve formě zpětné vazby ke zjištění spokojenosti účastníků. Na její ověření se využívají dotazníky, rozhovory či pozorování. Musí se zde počítat se spoustou proměnných jako je očekávání účastníků, položené otázky apod. Výsledná data jako taková, řeknou o efektivitě daného vzdělávacího programu málo, a proto se pokračuje do další úrovně (Dvořáková, 2004).

Učení je druhým stupněm Kirpatrickova modelu. Zde se ověřuje, zda byly naplněny předem stanovené cíle vzdělávací aktivity (změny ve vědomostech, postojích a dovednostech jako výsledky účasti na vzdělávacím programu). Evaluace se zde ověřuje zejména za použití zkoušek (praktických, ústních, písemných...). Nejúčinnější je použití metody pre-testu a re-testu, což je provedení testu dovedností a znalostí na začátku, respektive na konci vzdělávacího programu. Jakékoliv zlepšení se počítá jako výsledek účasti na daném programu (Dvořáková, 2004).

U chování se zjišťuje změna návyků a dovedností účastníků po splnění kurzu. Zdali jej umí přenést do praxe. Na této úrovni je evaluace složitá, jelikož se dá velmi těžce odvodit, jestli za změnu v chování může účast na vzdělávacím programu, anebo je způsobena jinou intervencí, zkušeností, které s daným vzdělávacím kurzem nesouvisí. Toto ověřování probíhá po delší časové prodlevě, aby se mohly projevit výsledky. Evaluátoři mohou použít jako jednu z technik pro posouzení změny pozorování před i po vzdělávacím programu. Dále se používá forma dotazování ať už ústní či písemná, kdy se výzkumníci ptají jejich kolegů, nebo osob, s nimiž jsou účastníci v kontaktu v pracovní rovině. Je možné i použít formu dotazování přímo na účastníka programu, ale tento způsob se nedá označit za příliš spolehlivý (Dvořáková, 2004).

Výsledky jsou dle Dvořákové (2004) nejobtížnější úrovní Kirpatrickova modelu, jak po stránce finanční, časové, tak i mentální, respektive fyzické. Výsledky představují vliv vzdělávacího kurzu na podnikové ukazatele (kvalita, ziskovost, zvýšená spokojenost klientů...). Při správném provedení evaluace dojde k zisku cenných informací o účinnosti a kvalitě vzdělávacího programu. Evaluaci na této úrovni jde jen provést v případě, že se jedná o vzdělávací akci přímo pro určitou instituci, které se zúčastnili její nejdůležitější pracovníci.

5.2 PDCA – Demingův systém

Systém nese jméno po W. Edwardu Demingovi, což byl statistik zabývající se měřením jakosti. Tento systém v sobě skýtá pozorování čtyř činností. Jedná se o činnosti: Plan (plánuj), Do (dělej), Check (kontroluj), Act (jednej). Počáteční písmena těchto činností udávají název systému (Miller a Němejc, 2014, s. 55-56).

Jednotlivé fáze popsal Miller a Němejc (2014, s. 57-58) následovně:

- Fáze „plánuj“ se zabývá formulací cílů kvality. Často využívá metody SMART pro jejich určení. U metody SMART cíle musí být konkrétní, měřitelné, prokazatelné, realistické a časově prokazatelné.
- Dopadem jasně definovaných cílů bude efektivní hodnocení provedených činností. Podstatné je se přesvědčit, že sepsání cílů se nestane přímo cílem samotným. Zaměstnanci vzdělávací organizace si musí vždy uvědomovat vizi instituce a musí být začleněni do průběhu plánování kvality. Toto bude poté následně v budoucnu zapsáno do plánu jednání.
- Ve fázi „dělej“ dochází k realizování cílů, které byly v předcházející fázi formulovány. U této fáze je podstatné pamatovat na systematické shromažďování údajů. Důležité je zajistit pro všechny zúčastněné informace o používání registračních systémů z důvodu, aby byli neustále motivováni k zaznamenávání údajů a fakt. Tato fáze podává všem zúčastněným zpětnou vazbu o zpracování výsledku, aby mohli své výsledky zhodnotit a dále využít pro následující fáze plánování. Ve většině případů bývá systém kvality vypracován rovnou ve vzdělávací instituci.

- U fáze „zkontroluj“ jsou veškerá nashromážděná data analyzována. Reálná situace je poté porovnávána s požadovanými daty a na základě silných a slabých stránek dojde k revizi určitých následných kroků.
- Poslední částí tohoto systému je fáze „jednej“, kde dochází k přehodnocování a úpravě definování cílů a přizpůsobení aktivit. To může značit garanci kvality, nicméně by daná organizace měla využít možnosti navázat na společenský rozvoj a prozkoumat tak aktivity zacílené na zlepšování kvality.

Je důležité si uvědomit, že cyklus systému je opakující se, ale vždy by měl být na vyšší úrovni (Miller a Němejc, 2014, s. 56).

5.3 Systém 360°

Systém 360° je typ zpětné vazby, jež dává pracovníkovi a jeho nadřízenému možnost získat zpětnou vazbu o jeho výkonu. Princip tohoto systému tkví v komplexnosti hodnocení z vícero směrů (od nadřízeného, přes kolegy, až po podřízené, zákazníky, a dokonce se musí sebehodnotit i pracovník sám, případně jej mohou hodnotit i zákazníci v případě, že o něm mají dostatek informací). Informace, které hodnocený získá, mu mohou dát poznatky o jeho výkonu, chování, komunikaci, spolupráci apod. Veškeré hodnocení je anonymní a důvěrné. Slouží to k tomu, aby se ostatní lidé z pracovní sféry hodnoceného nebáli dát i negativní zpětnou vazbu. Veškeré odpovědi se zprůměrují a výsledná hodnota je poskytnuta hodnocenému pracovníkovi. U realizace tohoto systému je vhodné povolat externistu (odborníka, pedagoga či personalistu), který na vše dohledné a zaručí nestrannost s důvěrou, což by v případě jeho neúčasti mohlo znamenat snížení validity veškerého hodnocení. Mezi výhody tohoto evaluačního systému lze například uvést: rozvoj týmu a kariéry pracovníků, snížení rizika diskriminace či pokrok v péči o zákazníky. Nevýhody tohoto systému mohou například být v jeho špatném uchopení, ve zbytečně vysokých očekávání anebo v časové náročnosti, kdy je systém zakomponován jen v některých kategoriích pracovníků (Vampolová, 2015; Miller a Němejc, 2014, s. 71-74).

5.4 Model TQM – Total Quality Management

Model Total Quality Management (TQM) je druh modelu řízení kvality. Jeho základem je vedení lidí, což se zejména týká těch, kteří pracují v organizaci, od kterých

se požaduje, aby pracovali neustále kvalitně s vysokým nasazením, jelikož právě lidé tu kvalitu vytvářejí. TQM poskytuje filozofii a prostředky, které přispívají organizaci ke zvládnutí změn, zavést způsoby řešení interních problémů a nových zevnějších tlaků. Filozofie je zejména zaměřena na procesy, uspokojování potřeb zákazníků nevyjímaje rozvíjení znalostí všech zaměstnanců, týmové práce atd. (Vašátková, 2006, s. 49).

Celý název modelu „Total Quality Management“ znamená v češtině Komplexní řízení jakosti. Podle Millera a Němejce (2014, s. 62) se jedná o předpoklad řízení jakosti, který je složkou dalších, komplexnějších systémů. Jednotlivá písmena TQM představují:

- T (Total) – očekává úplné/totální zapojení všech zaměstnanců organizace.
- Q (Quality) – jakost/kvalita je myšlena jak z hlediska produktů, tak i z hlediska realizovaných projektů.
- M (Management) – pojímá všechny klíčové manažerské aktivity (motivaci, plánování, vedení i kontrolu).

5.5 Model EFQM – Evropská nadace pro řízení kvality

Evropská nadace pro řízení kvality (EFQM) vznikla roku 1988, kdy ji založilo 14 významných společností. Jedná se o neziskovou organizaci, která má zastoupení v 55 zemích. Jedná se o Evropskou věhlasnou organizaci s důkladně vytříbeným systémem řízení kvality. Ziskem certifikátu EFQM od této nadace se daná instituce může pyšnit uznáním a kvalitou, kterou jím získala. Tento model EFQM (excellence) navazuje na model TQM. S jeho používáním je prosazováno sebehodnocení instituce ve všech zónách její činnosti. Tato autoevaluace se dále rozděluje do devíti složek, podle nichž se činnosti a procesy v organizaci porovnávají s těmi nejlepšími organizacemi. Tento model je dynamický a je zacílen na růst instituce. Vytváří plochu k jejímu zlepšování a sjednocuje všemožné prvky řízení. Přínos použití tohoto modelu je v uskutečnění systematické, komplexní analýzy. Na jejím základě si poté instituce zařídí a nastaví co je potřeba udělat. Použitím tohoto modelu si daná organizace si otevírá prostor k diskusi (např. o pracovních procesech, nasazení, silných/slabých stránkách...). Navíc s použitím tohoto modelu dané instituce získávají možnost získat časem některé

z prestižních ocenění (může se jednat o Národní cenu České republiky za jakost, či dokonce o Evropskou cenu jakosti) či se vzájemně porovnávat s konkurenčními vzdělávacími institucemi (Miller a Němejce, 2014, s. 62-68).

Jak bylo zmíněno, model excelence je založen na devíti složkách. Pět z nich produkuje předpoklady pro dobré výsledky. Zbylé čtyři se zabírají měřením prvků, které směřují k výsledkům a měřením vlastních výsledků. U tohoto modelu platí předpoklad, že instituce docílí vynikajících výsledků za podmínky nejvyšší spokojenosti externích zákazníků, spokojenosti vlastních pracovníků a při uznávání okolí. Nicméně musí splnit i další podmínky (správně formulované a rozvíjené politiky a strategie, perfektní zvládnutí a řízení procesu...). Podstatné je porozumět cílům a kritériím, která jsou s danými složkami spojeny (Miller a Němejce, 2014, s. 64).

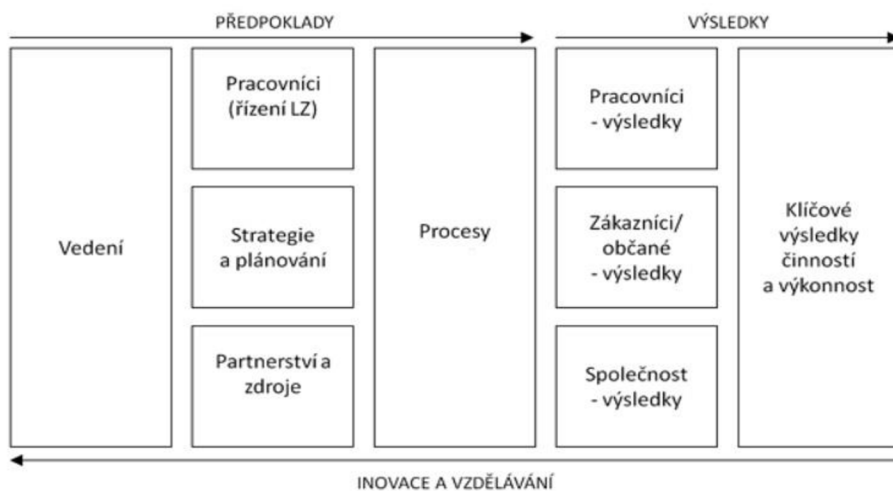
Jednotlivé složky jsou vyjádřeny podle Millera a Němejce (2014, s. 65-67) následovně:

- První složkou je vedení. To je zacílené na vedoucí pracovníky. Na to, zda podporují a rozvíjejí vizi organizace, její cíle, aktivity, chování... Dále jsou sledovány procesy přispívající k formování systému managementu v instituci, produkování vztahu se zúčastněnými stranami i vztahu s vlastními zaměstnanci.
- Druhým kritériem je politika a strategie. Zabývá se tím, jak daná organizace realizuje svoji vizi a poslání za pomoci jasně definované strategie.
- Třetí složkou jsou pracovníci. Toto kritérium je zejména zacílené na řízení a rozvoj lidských zdrojů. Jedná se o aktivity, jako jsou například: motivace ke spolupráci, odměňování, komunikace, úcta a péče o zaměstnance ...
- Dalším typem je partnerství a zdroje. Ten je zaměřen na to, jak instituce mají plánovat a vést své vnější vztahy založené na předpokladu partnerství, jak mají rozšiřovat své vnitřní zdroje v zájmu uskutečňování politiky a strategie, a i v zájmu účinného vykonávání procesu.
- Pátou složkou jsou procesy, které se zabírají navrhováním, vedením, udržováním a zdokonalováním veškerých procesů, které jsou potřebné k naplňování politiky a strategie, vyhověním zákazníkům a jiným zúčastněným stranám.

- Šestá kritérium se zaobírá výsledky vzhledem k zákazníkovi. Jedná se o evaluaci z hlediska potřeb a očekávání zákazníků. Jedna část se zaměřuje na to, jak zákazníci vidí danou organizaci. Druhá část je o naplňování vnitřních ukazatelů výkonnosti dané instituce.
- Sedmá část je zaměřena na výsledky vzhledem k zaměstnancům. Ty přímo souvisí s tím, jak byly zvládnuté procesy ve třetím kritériu (pracovníci). Jde především o to, zda jej bylo dosaženo při zvyšování motivace a spokojenosti zaměstnanců.
- Osmá složka představuje výsledky vzhledem ke společnosti. Toto kritérium vychází z principu TQM, jež formuluje nutnost spoluúčastnit se na regionálním rozvoji, ochotě k občanům, komunikaci a předávání poznatků o výsledcích organizace s okolím atp.
- Posledním, a tedy devátým typem jsou klíčové výsledky výkonnosti. Zde excelentní organizace celkově měří podstatné prvky vlastní strategie a politiky, následně tak rozpoznávají veškeré výsledky, kterých dosáhli ve všech důležitých oblastech.

Dané složky se dělí na předpoklady a výsledky (viz níže uvedené schéma), kdy k předpokladům patří prvních pět částí složek, zatímco k výsledkům zbylé čtyři. Šipky představují a vyzdvihují dynamický základ tohoto modelu (Miller a Němejc, 2014, s. 64).

Obrázek 2: Model EFQM



Zdroj: Managementmania, 2015

5.6 CAF – Společný hodnotící rámec

Systém CAF vychází z principů modelu EFQM. Je velice vhodný pro většinu institucí, které začínají s procesy řízení kvality. Tento model představuje promyšlený bodovací systém, kdy evaluace probíhá za pomoci předdefinovaných otázek, kritérií a subkritérií (Vaš'atková, 2006, s. 51).

Tento systém má stejně jako model EFQM také 9 složek/kritérií, za pomoci, kterých se provádí autoevaluace. Prvních 5 kritérií se zabývá předpoklady, které určují, co daná organizace dělá a jaký má přístup k vlastním povinnostem, aby dosáhla nezbytných výsledků. Zbylá kritéria se zabývají dosahování výsledků měření a vnímání dosahované výkonnosti ve sférách zákazníků, zaměstnanců, společenské odpovědnosti a podstatných výsledků výkonnosti organizace. Měření je založené na evaluaci vnitřních ukazatelů, splnění určených cílů a hodnocení trendů těchto ukazatelů (EIPA, 2010, s. 10).

Postup užití CAF se dá dle EIPA (2010, s. 10) rozdělit do deseti kroků, jež jsou následně rozčleněny do třech fází:

- V první fázi se nachází první dva kroky, kdy jde o zahájení práce s modelem CAF.
- V následující fázi se nalézají kroky 4 a jedná se o proces autoevaluace.
- V poslední, a tedy třetí fázi se nachází zbylé 4 kroky je zde vypracovaný plán priorit a stanovení priorit.

Tyto kroky představují jakési vodítka, které vede ke správnému použití CAF. Dále jsou i klíčovým krokem pro externí zpětnou vazbu CAF (EIPA, 2010, s. 10).

Mezi cíle tohoto systému je přivést organizace veřejného sektoru ke klíčovým hodnotám TQM. Jako metoda TQM se CAF inspiroje základními principy excelence a aspiruje na základě těchto konceptů o zdokonalování organizací veřejného sektoru. Těchto principů je osm a jsou základem modelu CAF: první je orientován na výsledky, druhý je zacílen na občana, respektive zákazníka, třetí na řízení podle jasných a stálých cílů, následující princip na řízení podle faktů a procesů, pátý na rozvoj zaměstnanců a jejich zapojení, šestý princip na nepřetržitou inovaci a zlepšování, sedmý je

o vzájemně výhodném partnerství a poslední princip se zabývá společenskou odpovědností organizace (EIPA, 2010, s. 11).

Aplikací systému dostává organizace pevný základ, proto, aby se mohla zlepšovat. CAF model dle EIPA, 2010, s. 12) například poskytuje:

- Evaluaci stavěnou na důkazech dle předem daného kritériálního souboru, které přijala vysoká škála organizací veřejné správy po celé Evropě.
- Možnost určit pokrok a jeho dosažený stupeň.
- Nástroj k motivaci vlastních zaměstnanců k zapojení do procesu ke zlepšování organizace.
- Nástroj pro měření pokroku v čase za pomoci pravidelné autoevaluace (EIPA, 2010, s. 10-12).

5.7 CAF – Externí zpětná vazba

CAF – Externí zpětná vazba má postavený princip na modelu CAF, který představuje její základ. Všechny instituce používající systém se snažili o vyhovující zpětnou vazbu, která nebude obsahovat pouze evaluaci, nýbrž i se zacílením organizací na dlouhodobě určenou cestu k dosažení excelence. Tato externí zpětná vazba pomáhá ujasnit to, co se ve sféře kvality událo, a navíc může do budoucna zpřístupnit nové možnosti pro práci ve sféře kvality (EIPA, 2010, s. 9-13).

CAF – Externí zpětná vazba má dle EIPA (2010, s. 13) stanovených několik základních cílů, a to:

- Podporu kvality implementace a vlivu CAF na instituci.
- Zjištění, zda instituce používá hodnoty TQM jako výsledek aplikace CAF.
- Podporu a renovování motivace pro nepřetržité zlepšování v instituci.
- Šíření evaluace ze stejné úrovně a benchlearningu.
- Odměňování institucí, jež nastolily svůj směr k nepřetržitému efektivnímu zlepšování se, a tedy k excelenci, aniž by se oceňovala úroveň dosažené excelence.
- Zjednodušování účasti uživatelů CAF na programu stupně excelence EFQM, a to tím, že může přispět k získání Ocenění zapojení organizace.

Procedura CAF – Externí zpětné vazby je stavěna na šesti základních principech. První princip pojednává o tom, že procedura CAF – Externí zpětná vazba představuje společný evropský rámec, možnost její implementace je jenom dobrovolná v souladu s národním kontextem. Další je postaven na proceduře CAF – Externí zpětné vazby, která poskytuje zpětnou vazbu o implementaci CAF a jeho dopadu na instituci. V pořadí třetí princip pojednává o zpětné vazbě, která je uskutečněna účastníky CAF-Externí zpětné vazby. Následující je založen na tom, že procedura CAF-Externí zpětná vazba může mířit k dosažení značky Efektivní uživatel CAF, jež je udělována po dobu dvou let. Pátý princip předkládá to, že CAF – Externí zpětná vazba budována na třech pilířích. První pilíř představuje proces autoevaluace, druhý pilíř proces činností a zlepšování, třetí pilíř pojednává o vyspělosti TQM organizace. Šestý princip poskytuje informace týkající se toho, že veškerá rozhodnutí a odpovědnost za implementaci procedury CAF – Externí zpětné vazby na národní úrovni závisí na všech členských státech (EIPA, 2010, s. 13-14).

Celkové použití a fungování CAF – Externí zpětné vazby má na starosti každý stát EU samostatně. Každá země je povinna si na národní úrovni zvolit vlastní národního organizátora. Ten zodpovídá za implementaci procedury CAF – Externí zpětné vazby v určité zemi, kde je zvolen. Musí to být respektován a podporován ostatními institucemi nehledě na jejich případná stanoviska. Takový organizátor vybírá hlavní skupinu evaluátorů této externí zpětné vazby. Ti nemusí mít nějaké vysoké postavení, ale musí splňovat základní předpoklady a mít základní kompetence (např. mít základní zkušenosti s modelem CAF či s jinými modely TQM, praktické zkušenosti s CAF, schopnost pracovat v týmu, zvládat efektivní komunikaci...). Organizátor jim dává práci, posílá je na různá školení a průběžně je evaluuje. Na jejich doporučení poté může udělit značku Efektivního uživatele CAF a informuje CAF RC (Evropské středisko podpory modelu CAF) o ocenění. Výsledná informace může být vložena do evropské databáze, kterou mohou členské organizace použít za vynaložení minimálních nákladů (EIPA, 2010, s. 17-21).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Evaluace výuky ve vybrané instituci

Tato část práce pojednává o praktickém zpracování bakalářské práce, kdy její základ stojí na spolupráci se vzdělávací institucí, se kterou jsou podmínky stanoveny tak, že nebude zmiňována a v této práci bude dále označována jako „Instituce XY“.

Praktická část je zaměřena na posouzení stavu zjišťování kvality vzdělávacích akcí této instituce a navrnutí možných způsobů za pomoci evaluace k jejímu vylepšení.

6.1 Profil posuzované společnosti

Instituce XY je vzdělávací organizace, která na tuzemském trhu působí přes 5 let. Instituce XY se zaměřuje na individuální doučování dětí v různých oblastech, a také na vzdělávání dospělých v jazykovém spektru či firemní kurzy. Instituce XY nabízí své služby po celé republice, tak i na Slovensku, kdy, jak v naší zemi, tak u našich sousedů má několik poboček. Samotnou výuku nabízí v online i prezenční formě.

Tato vzdělávací organizace má ve svých řadách mnoho zaměstnanců od ředitelů, manažerů, techniků či ekonomů a pracuje pro ni přes 1400 interních či externích lektorů. Ti jsou vybíráni prostřednictvím pohovoru a následovně projdou specifickým školením.

6.2 Aktuální stav zjišťování a zajišťování kvality

V rámci dodržení interních směrnic Instituce XY mohou pouze popisovat data získaná z příslušných dokumentů organizace, z rozhovorů s lektory a některými klíčovými zaměstnanci.

Instituce XY má vlastní metodické centrum, které se zabývá zajišťováním kvality. Zajišťuje výběr lektorů a pravidelně je školí, aby se neustále zdokonalovali a zvyšovali tak úroveň vlastní i úroveň organizace. Dále zajišťuje administrativní záležitosti, tvorbu testů, semináře, poradenství či konzultace a hodnocení lektorů.

Zjišťování kvality probíhá u lektorů. Společnost využívá pozorování s prvky hospitace, kdy jsou lektoři při své práci pozorováni a zároveň hodnoceni standardně

jednou, až dvakrát do roka, případně vyžaduje-li to situace i vícekrát. O pozorování jsou lektoři dopředu informováni a provádí jej pracovník metodického centra. Jedná se o pozorování jak přímé, tak i nepřímé. U přímého se evaluátoři zaměřují na vedení výuky, výklad, kontrast mezi vyučujícím a účastníkem, popřípadě účastníky. Nepřímé pozorování funguje na stejném principu zaměření a v organizaci jej začali využívat častěji z důvodů zapříčiněných pandemickou situací COVID-19. S touto formou pozorování byli v metodickém centru spokojeni zejména pro možnost využití videozáznamu, kdy si mohli určité situace pozastavit a znovu přehrát. Výsledky z daného pozorování se vždy v Instituci XY vyhodnotí a následně se vyvodí závěry, které mají za úkol zvýšit kvalitu výuky. Ty jsou lektorům předávány pomocí tištěné, respektive elektronické formy zprávy, případně bývají doplněny rozhovorem, když je potřeba změnit více bodů výuky.

V rámci zjišťování kvality Instituce XY nabízí svým klientům možnost zanechat zpětnou vazbu v podobě elektronické (e-mailové) reference, která může být ve formě návrhu či kladného, popřípadě záporného komentáře. Každé takové hodnocení je přečteno, zpracováno a vyhodnoceno. Často taková reference dopomůže ke zvýšení kvality výuky a také funguje jako reklama pro budoucí klientelu a potenciální zaměstnance.

Jiný způsob zjišťování kvality výuky, který by se zaměřoval na účastníky, nemají. Považují jej za příliš náročný. Dle sdělení mají moc účastníků a například telefonické rozhovory by zaměstnancům organizace zabraly veškerý pracovní čas. Navíc jsou dle slov Instituce XY její klienti spokojeni, a to je pro ni nejdůležitější.

Během posuzování systému na zjišťování kvality jsem zjistil, že v této vzdělávací instituci používají model TQM (jehož základem je vedení lidí), aniž by si toho byli vědomi. Manažeři prostřednictvím organizace a manažerováním různých kurzů a projektů se propojují komunikací s ostatními týmy v instituci. Uvedený přístup naplňuje premisu Total Management a zapojení všech zaměstnanců v organizaci, respektive využití klíčových manažerských kompetencí. Quality (kvalitu) Instituce XY usiluje předávat jejími kvalitně vybranými lektory a jimi vedenými kurzy. Toto zjištění může Instituci XY pomoci tím, že si prostudují systém TQM, seznámí se s jeho

filozofií a poznají, že ze systému vychází více systémů zjišťování kvality, které mohou zajistit zlepšení zjišťování kvality uvnitř organizace.

6.3 Návrh na zlepšení zjišťování kvality výuky

Na základě svého zjištění jsem předložil Instituci XY konkrétní návrh na zlepšení zjišťování kvality výuky vycházející z jejich stávajícího hodnocení kvality zahrnující některé nové prvky. Dále jsem Instituci XY předložil výčet dalších možných evaluačních nástrojů a systémů, které považuji za vhodné využít vzhledem k jejich nenáročnosti při zpracování a vyhodnocování a efektivitě výstupu s uvedením, k čemu se který nástroj, respektive systém dá nejlépe využít. Navrhované možnosti dále detailně popisují.

6.3.1 Pozorování

Pozorování je evaluační nástroj, který je již v Instituci XY využíván (viz kapitola 6.2.) Zde bych doporučil zařadit jednoduchou modifikaci, a to kombinaci nepřímé a přímé formy. Evaluátor by byl přítomen na výuce a věnoval by se klasické observaci, kdy by se zaměřil na určité proměnné (např. vedení výuky, využívání didaktických prostředků, zapojení účastníku kurzu do výuky...) a vše potřebné by zapisoval, zároveň by však výuka byla nahrávána za účelem pozdějšího zhlédnutí. Videozáznamu by se následně věnoval jiný evaluátor, který by hodnotit stejné údaje. Nakonec by se obě zprávy porovnaly a vynesl by se výsledek. Způsob komunikace výsledků a pravidelnost provedení bych ponechal stylem, který již Instituce XY využívá. Další způsoby pozorování, a to volný s longitudinálním způsobem bych nedoporučil, jelikož je vhodnější se soustředit na určité situace, což volné pozorování nesplňuje. Longitudinální je dlouhodobé, opakující se a příliš náročné. Pro tuto organizaci by bylo užitečnější, aby měla dané informace ke zlepšení kvality výuky co nejrychleji. Bylo by zde vhodné zařadit strukturované pozorování, což by nejlépe splňovala hospitace.

6.3.2 Hospitace

Tento způsob evaluace bych navrhl pro každou vzdělávací instituci z důvodu její efektivity a nízkých nákladů. Díky správnému použití tohoto nástroje může být

pozvednuta kvalita výuky napříč všemi kurzy. Hospitace využívá, jak výše zmíněné pozorování, tak i uplatnění rozhovorů, což přispívá ke komplexnějšímu způsobu zjišťování kvality výuky. Zde bych se doporučil zaměřit na kvalitu vedení výuky mezi různými lektory a celkovou úroveň hodin. Dále na zdokonalování vedení vyučování daných lektorů, které začíná již od jejich přípravy. Popřípadě ještě na zlepšení profesního rozvoje u určitých lektorů, a to, jak ke vzájemnému kolegiálnímu vzdělávání pomocí, tak i pomocí dalšího vzdělávání. U kolegiálního vzdělávání navrhuji formu peer to peer (viz teoretická část).

6.3.3 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je obecně považováno za kvantitativní část evaluace, nicméně doplněním o jiné evaluační nástroje (rozhovor, analýza dokumentů...) bude tento typ pro Instituci XY dostatečný. Navíc je důležité podotknout, že otevřené otázky jsou kvalitativní součástí dotazníku.

Pro tuto organizaci bude vhodné mít dotazník zaměřený, jak na účastníky, tak i na lektory, kdy se získané informace budou vzájemně doplňovat, a celkově dopomáhat k posouvání kvality výuky. Z důvodu toho, že určitý kurz má z velké části vždy jednoho, respektive dva lektory, bude takový druh dotazníkového šetření kvalitativní.

Dotazníkové šetření v Instituci XY momentálně nevyužívají a bylo by vhodné pro toto vzdělávací zařízení ho zařadit zejména pro potřebu získání zpětné vazby i z pohledu účastníků, což dobrovolné reference nesplňují (nejsou konkrétně zaměřeny na jeden kurz, menší množství...). Navíc ve zmíněné kombinaci s dotazníky lektorů se dají lépe odhalit nedostatky a věci, které fungují.

Kvůli validitě dotazníku je z mého pohledu vhodné, aby měl každý dotazník vždy minimálně 10 otázek. Maximum otázek u vzdělávacích kurzů bych stanovil na 20, a to z toho důvodu, aby jej jeho respondent opravdu dokončil.

Pro co nejširší využití napříč kurzy navrhuji oba dotazníky koncipovat tak, aby byly jednak odborné a zároveň i obecné.

Z hlediska toho, že je v organizaci zavedeno, že probraná látka je rozesílána účastníkům emailem, doporučuji zaslat současně vybranému vzorku, nebo všem účastníkům kurzu dotazník. To by nemělo být časově náročné pro zaměstnance

Instituce XY. Pokud by se organizace rozhodla posílat dotazník všem účastníkům, bylo by vhodné zajistit, aby účastníci dotazník opravdu vyplnili. To by se dalo ošetřit tak, že na konci dotazníku kurzu určitého data by byl uvedený kód, jehož znalost by byla podmínkou pro získání certifikátu za kurz.

Návrh dotazníkového šetření zaměřený na účastníky

Dotazníkové šetření bude vždy anonymní a rozložil jsem jej na určité části – z názvu kurzu, data kurzu, základních, osobních údajů a způsobu průběhu výuky, přínosu pro účastníka, odbornou část, organizaci a prostor pro další komentáře. Návrh dotazníku je v příloze 1.

Návrh dotazníkového šetření zaměřený na lektory

Toto šetření jsem rozložil na uvedení názvu a data kurzu, formu průběhu výuky, přípravu na kurz, administrativní část, podmínky průběhu výuky, prostor na vyjádření a další komentáře. Zde jsem nezařadil základní, osobní údaje, jelikož z názvu půjde poznat, jakého kurzu se šetření týká. Určitě se může stát, že některé kurzy povede více lektorů, kdy se mohou i různě střídat. V tomto případě bych nechal rozhodnutí o osobních údajích na Instituci, když jde o takto citlivé údaje. Návrh dotazníku je v příloze 2.

6.3.4 SWOT analýza

SWOT analýza představuje evaluační nástroj, který se může použít, jak před začátkem vzdělávacího kurzu, tak i na jeho konci. Díky jeho časové náročnosti doporučuji Instituci XY jej provést vždy jednou za určitou dobu. Stanovením silných a slabých stránek daného kurzu (nebo obecně všech kurzů) si organizace pomůže stanovit, co opravdu funguje, respektive nefunguje, popřípadě, co by se mělo napravit a neměnit i s přihlédnutím ke konkurenci. U příležitosti s hrozbami je vhodné brát v potaz nynější pandemickou situaci, co to této instituci přináší za možnosti, respektive jaká rizika a omezení přináší. Dále se zaměřit na konkurenci, technologii či proměnlivost trhu s ohledem na udržení a vylepšení své stávající pozice mezi vzdělávacími organizacemi.

Důležité je neopomenout fakt, že se zde nabízí možnost SWOT analýzu propojit s vyplněným dotazníkem, a to, jak od účastníků, tak i lektorů. Zefektivní to použití obou nástrojů z hlediska větší míry zaměřenosti a dopomůže k odhalení více faktorů (silných, respektive slabých stránek, příležitostí a hrozeb), které přispějí ke zlepšení kvality kurzů.

6.3.5 Kirpatrickův systém

Kirpatrickův systém je model ve vzdělávání, který může Instituce XY využívat díky své stále relevantnosti a univerzálnosti, i když už je starý přes 60 let. Používání jen některých částí tohoto modelu je značnou výhodou, nicméně kvůli zajištění kvality je vhodné pro Instituci XY provést evaluaci na všech úrovních kromě výsledků, kdy se tato úroveň zaměřuje na celou organizaci a dopady vzdělávacího kurzu, jsou mimo oblasti vzdělání. Pro zjišťování kvality je to v tomto bodu dostačující. Evaluační systém, který se zaměřuje na celou organizaci již Instituce XY využívá v podobě TQM a je vhodnější využívat tento typ, popřípadě systémy z něj navazující či vycházející. Doporučuji tedy využít modifikovaný model se třemi úrovněmi.

První úroveň, a tedy reakce, využívající různé typy evaluačních nástrojů včetně již navrhovaných dotazníků a pozorování. I přestože tato úroveň o kvalitě určitého kurzu sama o sobě příliš neřekne, spokojenost účastníků je faktorem, který je klíčový z důvodu toho, že jeho evaluátorům a posléze organizaci sdělí, zda jsou reakce na kurz hlavně pozitivní, respektive negativní. Reakce na určité podněty během výuky se dají často dobře vypořádat, ale to, co nezachytí pozorování, pomůže objasnit dobře sestavený dotazník doplněný případným rozhovorem.

Veškerá zjištění dále musí být rozšířena o úroveň učení, díky kterému se získají informace, o tom, jak se účastníci zlepšili v daných dovednostech, znalostech či postojích, které se ověřují pomocí vybraného typu zkoušky. Jako efektivní by bylo vhodné použít pre-test a re-test, zejména u kurzů dlouhotrvajících. U krátkodobých navrhuji si projít určité body výuky na začátku např. pomocí jednoduchého dotazníku, kde by se účastník vyjádřil, co jak zná, chápe, popřípadě zvládne. Na konci je již klasická zkouška.

Ve třetí úrovni se zjišťuje, jak daný účastník nově naučené znalosti, respektive dovednosti, přenesl do své praxe ať už v pracovním či osobním životě. V takovém případě je potřeba dát jeho účastníkovi určitý čas na vstřebání znalostí. Následně bych zjišťoval, zda vyškolený účastník tyto znalosti dobře vstřebal. Z hlediska toho, kdy si nemyslím, že je vhodné se ptát, respektive požadovat hodnocení od kolegů, popřípadě nadřízených na účastníka, doporučuji zvolit kontrolní skupiny. Kontrolní skupinu by tvořili lektori, kteří se nezúčastnili školení, ale měli by stejné, popřípadě podobné zaměření a byly by porovnány výsledky mezi touto skupinou, a těmi, jež se zúčastnili daného školení.

Obdobným stylem by šlo použít tento model pro vzdělávání lektorů Instituce XY, který v tomto případě doporučuji zvážit, jelikož by se nezkvalitnila jen výuka, ale i její zaměstnanci.

6.3.6 Model EFQM – Evropská nadace pro řízení kvality

Model EFQM doporučuji zařadit do portfolia hodnocení z důvodu, že navazuje na systém hodnocení TQM, který již vzdělávací organizace neformálně využívá. Díky svojí jednoduchosti a účinnosti by bylo vhodné použít CAF model, nicméně ten je určený pro veřejný sektor, zatímco model EFQM je i pro sektor soukromý. Tyto dva modely si jsou velice podobné, a proto zařazením jednoho z nich takřka žádná organizace neudělá chybu. Hlavní přínos tohoto modelu tkví v cíleném zaměření na růst organizace za použití systematické, komplexní analýzy, která může být nastavena podle potřeby. Pomocí devíti kritérií rozdělených do dvou částí, které tento model obsahuje, to dává Instituci XY velkou řadu možností, kterým směrem se vydat. Jednou částí jsou předpoklady pro dobré výsledky a druhou měření prvků směřujících k výsledkům a měření vlastních výsledků. Základem pro úspěch je silné vedení s dobře nastavenou strategií, čímž Instituce XY oplývá, tím pádem věřím, že jeho postupným zavedením dosáhne tato vzdělávací organizace úspěchu v podobě excelence, která v sobě skýtá vysoké uznání a kvalitu. Je vhodné připomenout, že model EFQM je zaměřen na konkurenceschopnost, který v sobě skrývá i možnosti kooperace s ostatními organizacemi, pracujícími s obdobným modelem a možnost vzájemně si vyměňovat poznatky. Tímto způsobem lze zvýšit úroveň kvality, a to by mohlo být pro Instituci XY obrovským benefitem.

6.3.7 PDCA – Demingův systém

Tento systém doporučuji Instituci XY, jelikož se dá využít s modelem EFQM, a to zejména v procesu komparace s ostatními vzdělávacími organizacemi, avšak je možné jej využívat díky své univerzálnosti samostatně. Veškerý cyklus tohoto systému probíhá opakovaně, než se dosáhne výsledku odpovídajícímu cíli. Přispíval by k postupnému zvyšování kvality výuky, což vidím jako obrovský přínos.

6.4 Výsledky

Evaluační návrh Instituci XY plánovat dlouhodobě dopředu, aby na její přípravu a následné zpracování výsledků byl dostatek času. Je vhodné vždy použít určitou kombinaci nástrojů, popřípadě systémů než pouze jeden samotný, aby se některá zjištění potvrdila či vyvrátila. Nástroje a systémy by měly být voleny vždy podle daných podmínek a možností příslušné vzdělávací organizace (viz kapitola 6.2). Tímto způsobem jsem postupoval při konkrétních návrzích pro Instituci XY. Návrhů by nemělo být příliš mnoho, protože s velkým počtem se v praxi hůře pracuje. Proto jsem se pokusil vybrat ty nejvíce relevantní pro jejich zpracování. Samotné návrhy jsou cíleny zejména na kurzy dalšího vzdělávání, nicméně je Instituce XY může využít libovolně.

Z mého pohledu je vhodné, aby evaluační šetření prováděl vždy někdo nezájatý, a tedy externí osoba, případně pracovník, který nemá nic společného s daným vzdělávacím programem a osobami, jež se podílejí, respektive podíleli na jeho přípravě a průběhu.

Výsledky plynoucí z evaluace bude vždy potřeba rychle zpracovat a vyhodnotit. Jedná se o poslední bod při zjišťování kvality výuky pomocí evaluace, a to, jak s výsledky bude naloženo je klíčové. Vzhledem k existenci metodického centra výsledky poputují v drtivé většině vždy nejprve tam. Pro jejich co nejefektivnější využití je důležitá jejich správná interpretace, jak zřizovatelům kurzu, tak i lektorům nehledě na negativitu či pozitivitu sdělení. Doporučuji ji rozdělit na témata, popřípadě otázky (podle použitých nástrojů), kdy u každé části je vhodné začít od nejdůležitějších bodů. V každém případě je patřičné začít pozitivou (co funguje, co se podařilo...), až poté přijít s negativou (nejlépe dát dané osobě prostor se vyjádřit nebo pomocí taktně položených

otázek). U negativních zjištění musí přijít změna, která ovlivní věci z hlediska kvality výuky k lepšímu. Řešení by měl navrhnout příslušný evaluátor, nicméně je vhodné brát na zřetel i názor vedení a osob, které se daná negace týká.

Z důvodu toho, že v Instituci XY v minulosti již probíhala různá evaluační šetření, je vhodné porovnat nové výsledky s těmi starými, které sice mohou být neaktuální, nicméně v rámci porovnávání může být objevena skutečnost, jež by se případně zanedbala, respektive by na ní nebyl brán zřetel.

7 ZÁVĚR

Bakalářská práce s tématem *Evaluace v dalším vzdělávání: možnosti zjišťování kvality vzdělávacích kurzů* byla zaměřena na evaluaci z hlediska jejího teoretického objasnění a pojmům k ní se vztahujícím, respektive na posouzení stavu zjišťování kvality ve vybrané instituci, ze kterého byla navrhuta doporučení, která může spolupracující organizace v praxi využít, popřípadě měnit, jakkoliv se jí to posléze nejlépe bude hodit.

Teoretická část vycházela z odborných zdrojů v tištěné a elektronické podobě. Věnovala se dalšímu vzdělávání a vzdělávání dospělých, kde byly vymezeny hlavní odlišnosti mezi těmito pojmy. V teoretické části dále byly uvedeny rozdíly mezi evaluací a hodnocením, byly specifikovány základní pojmy evaluace, typy evaluace a vybrané evaluační nástroje, respektive vybrané evaluační systémy.

V praktické části bakalářské práce byl posouzen stav zjišťování kvality vzdělávacích kurzů u vybrané organizace, která byla představena ve formě jejího profilu. Během posuzování aktuálního stavu bylo zjištěno, že tato instituce využívá evaluační systém, i když si toho není vědoma. Díky tomu bylo možné organizaci poskytnout více konkrétních praktických doporučení. V této části bakalářské práce byly doporučeny i další návrhy. Všechny z nich cílily na zlepšení stavu zjišťování kvality výuky nabízejících vzdělávacích kurzů. Dané organizaci bylo doporučeno osm návrhů. Ty obsahovaly tři do té doby neužívané evaluační nástroje, respektive evaluační systémy, jeden modifikovaný evaluační nástroj a jedna podkapitola se věnovala výsledkům (jejich důležitosti a doporučení, jak s nimi naložit).

Tato bakalářská práce je v praxi použitelná jako odborná, teoretická příručka či skripta se zaměřením na evaluaci pro studijní, osobní, popřípadě pracovní užití. V praxi je dále využitelná díky vytvořeným dotazníkům, které mohou nalézt své využití vzhledem k jejich univerzálnosti napříč různými obory dalšího vzdělávání. Celkové návrhy mohou využít i další vzdělávací organizace.

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

MILLER, Ivan a Karel NĚMEJC. *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, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Studia Paedagogica. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 13-26. ISSN 2336-4521.

VAŠTATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Hospitace* [online]. 4. 10. 2006 [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/933/HOSPITACE.html>

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *EVALUACE JAKO NÁSTROJ ZJIŠŤOVÁNÍ KVALITY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ*. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. 2004 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

EIPA. *CAF – Externí zpětná vazba* [online]. Praha, 2010 [cit. 2021-8-4]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/3a1-caf-publikace-pdf-pdf.aspx>

EQUAL. *PŘÍRUČKA PRO SEBE-EVALUACI* [online]. 2008 [cit. 2021-7-23]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/file/8880/>

KLOOSTERMAN, Paul, Kerstin GIEBEL a Özgehan ŞENYUVA. *T-Kit – Pedagogická evaluace v práci s mládeží* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2014 [cit. 2021-7-22]. T-Kit. ISBN 978-80-87335-84-0. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/file/4019/t-kit10-pedagogicka-evaluace-v-praci-s-mladezi.pdf>

INESAN – Institut evaluací a sociálních analýz. *Používané metody* [online]. Copyright © 2020 [cit. 09.11.2021]. Dostupné z: <https://inesan.eu/pouzivane-metody/>

MANAGEMENTMANIA. *EFQM Excellence Model* [online]. 30.07.2015 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/efqm-excellence-model>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Příručka doporučení hlavní projektové kanceláře v oblasti evaluace*. [online]. 2017 [cit. 2021-7-22]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372813/PRIRUCKA_DOPORUCENI_HLAVNI_PROJEKTOVE_KANCELARE_V_OBLASTI_EVALUACE.pdf/3afc2db9-78a3-045a-830e-e70c004c3763

NEKOLA, Martin a Markéta NEKOLOVÁ. *Evaluuj.cz* [online]. 2017 [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://evaluuj.cz/>

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace*. Metodický portál rvp.cz [online]. 2006 [cit. 2021-7-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>

THE UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN., Faculty Innovation Center. *Peer Observation of Teaching* [online]. 2020 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://facultyinnovate.utexas.edu/peer-observation>

VAMPOLOVÁ, Pavlína. *METODA 360 STUPŇOVÉ ZPĚTNÉ VAZBY V HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ* [online]. In: 18.4.2015 [cit. 2021-8-3]. Dostupné z: <https://www.vlastnicesta.cz/metody/metoda-360-stupnove-zpetne-vazby-v-hodnoceni/>

What is Evaluation? *Canadian Evaluation Society* [online]. 2015 [cit. 2021-7-21]. Dostupné z: <https://evaluationcanada.ca/what-is-evaluation>

9 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Tabulka 1: Rozdíly mezi evaluací a hodnocením.....	18
Tabulka 2: Rozdíly mezi formativní a sumativní evaluací	23
Obrázek 1: Kirpatrickovy modely evaluace.....	36
Obrázek 2: Model EFQM	42

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Vzor dotazníku pro účastníky kurzu

Příloha 2: Vzor dotazníku pro lektory kurzu

PŘÍLOHY

Příloha 1: Vzor dotazníku pro účastníky kurzu

Návrh samotného dotazníku:

Vážení účastníci, vyplněním tohoto dotazníkového šetření dopomůžete ke zvýšení kvality našich budoucích kurzů a vzdělávacích akcí, děkujeme za vyplnění.

Název vzdělávacího kurzu:

Datum:

Zvolte typ Vašeho pohlaví: Muž | Žena | Jiné

Zvolte, do jakého věkového rozpětí spadáte: 18-30 | 31-50 | 51-60 | 61+

Jakou formou jste se vzdělávacího kurzu zúčastnil/a?

- Online
- Prezenčně

Naplnil kurz Vaše očekávání?

- Ano
- Ne

Přijde Vám, že získané informace z kurzu lze využít v praxi?

- Ano
- Ne

Ohodnoťte odbornost a kvality lektora:

1 – nejlepší | 2 – chvályhodné | 3 – dobré | 4 – dostatečné | 5 - nedostatečné

Byl výklad kurzu srozumitelný?

- Ano
- Ne

Mohl/a jste se v průběhu školení na cokoliv zeptat, vyjádřit svůj názor?

- Ano
- Ne

Objevila se během kurzu nějaká překážka ve výuce?

- Ano
- Ne

* V případě, že jste v přecházející otázce uvedli odpověď ano, sdělte nám ji:

Byl kurz zakončen zkouškou?

- Ano
- Ne

* V případě, že ano ohodnoťte náročnost zkoušky:

1 – nejlehčí | 2 - lehká | 3 – vyvážená | 4 – těžká | 5 - nejtěžší

Vyjádřete názor na úroveň Vámi absolvovaného kurzu:

1 – nejlepší | 2 – chvályhodná | 3 – dobrá | 4 – dostatečná | 5 - nedostatečná

Zúčastnil/a byste se jiného vzdělávacího kurzu od této vzdělávací instituce za obdobných podmínek?

- Ano
- Ne

Byla pro Vás délka kurzu dostačující?

- Ano
- Ne

Jak jste spokojeni s organizací akce (komunikace, průběh, prostředí...)?

1 – zcela vyhovující | 2 – vyhovující | 3 – dobrá | 4 - dostatečná | 5 - nedostatečná

Volné vyjádření ke kurzu, co se Vám líbilo/nelíbilo, co byste případně změnil/a:

Příloha 2: Vzor dotazníku pro lektory kurzu

Návrh samotného dotazníku:

Vážení lektori, vyplněním tohoto dotazníkového šetření dopomůžete ke zvýšení kvality našich budoucích kurzů a vzdělávacích akcí, děkujeme za vyplnění.

Název vzdělávacího kurzu:

Datum:

Lektor 1:

*Lektor 2:

Jakou formou proběhla výuka?

- Online
- Prezenčně

Uveďte prosím pomocí čísla, kolik hodin jste věnoval/a přípravě na tento kurz:

Jaké jsou vzdělávací cíle kurzu?

Informoval/a jste o nich účastníka?

- Ano
- Ne – nesdělil/a jsem je z důvodu...

Byl jste spokojený s účastí na tomto kurzu?

- Ano
- Ne

Je pro Vás důležité, aby byl účastník tohoto kurzu po čas jeho průběhu aktivní?

- Ano
- Ne

Bylo veškeré technické vybavení v hodině dostatečné?

- Ano
- Ne

* V případě, že jste v přecházející otázce uvedli odpověď ne, sdělte nám, o co se jednalo:

Objevila se během kurzu nějaká překážka ve výuce?

- Ano
- Ne

* V případě, že jste v přecházející otázce uvedli odpověď ano, sdělte nám ji:

Byla dle Vás délka kurzu dostatečná?

- Ano
- Ne

*Pokud jste uvedl/a v předcházející odpovědi, že ne. Uveďte, jak dlouhý by podle Vás měl být:

Jak byste vzdělávací akci ohodnotil/a?

1 – nejlepší | 2 – chvályhodná | 3 – dobrá | 4 – dostatečná | 5 - nedostatečná

Změnil/a byste něco na výuce, a proč?

Volné vyjádření k proběhlému vzdělávacímu kurzu: