

Příloha 3

Metody a nástroje pro evaluaci kvalifikačních a specializačních studií



Obsah

Praktický úvod do evaluace kvalifikačních a specializačních studií.....	3
Screening	9
Sebehodnotící škály.....	11
Test	21
Podmínky ke studiu.....	30
Další páteřní evaluační nástroje a metody	34
Dotazník	34
Diskuze	35
Rozhovor	39
Checklist kvalifikačního a specializačního studia	39
Analýza závěrečných výstupů	42
Pozorování	44
Evaluace kvalifikačního a specializačního studia s odstupem po jeho skončení	46
Seznam příloh	48



Praktický úvod do evaluace kvalifikačních a specializačních studií

Než se budeme věnovat tomu, jak lze evaluaci kvalifikačních a specializačních studií provádět dle konceptu popsaného v Metodické příručce k interní evaluaci DVPP, je důležité umět pojmenovat, co evaluací vlastně myslíme. Jedna z definic ji popisuje jako „změření hodnoty určité entity“. Lze zde namítnout: „ale evaluace jsou přeci dotazníky a diskuze“. Ano, součástí evaluace jsou dotazníky, diskuze a mnoho dalších nástrojů. Nicméně evaluace, tak, jak ji vnímáme v tomto kontextu, je spíše přístupem k vyhodnocení, řízení, kontrole a případně inovování vzdělávacího programu.

V úvodu nebude na škodu si také říct, že evaluace se není třeba bát. Pokud je správně pochopen její účel a osvojeny její nástroje, jedná se o aktivitu vesměs zajímavou, jejíž výstupy mohou mít velmi prospěšný vliv na kvalitu vzdělávání.

Problém a úloha evaluace

Předmětem evaluace vzdělávacího programu je primárně samotný **vzdělávací program** – může se to zdát jako banální tvrzení, ale je důležité na to pamatovat. Vrátime-li se na začátek této kapitoly k definici evaluace, zjistíme, že to je entita, kterou z naší pozice (garanta/realizátora vzdělávacího programu) dokážeme vyhodnotit nejlépe či nejuplněji. Pokud bychom chtěli evaluovat účastníky, zjistili bychom, že je to takřka nadlidský úkon, protože dokážeme změřit a popsat je zlomek toho, co je k pochopení hodnoty nutné. Proto by mělo platit, že šetříme-li např. spokojenost účastníků s výkonem lektorů či občerstvením, zkoumáme především faktory, které náš program ovlivňují.

Pro evaluátora je zásadní umět předmět evaluace pojmenovat, definovat. Opomíjení tohoto úkolu často vede k samoúčelnému sběru dat, která nemají dalšího využití. Naopak, pokud si je evaluátor vědom cíle a účelu evaluace, pak může být jeho úsilí pro program zásadním impulsem ke kvalitativnímu rozvoji.

Byla by škoda, kdyby dobře provedená evaluace zůstala pouze artefaktem ve formě zprávy, která skončí zapomenutá v e-mailu. Nedílnou součástí evaluace je to, aby se její poznatky a doporučení promítly do praxe (vylepšení vzdělávacího programu apod.). I na toto je důležité pamatovat, totiž že evaluace je svým způsobem součástí řízení.

Stakeholderi

Každý, kdo se na vzdělávacím programu nějak podílí, má od něj nějaké očekávání a obvykle se něco očekává i od něj. Jiná očekávání má účastník, jiná lektor, vzdělávací instituce, škola, žáci nebo společnost. Také nároky na tyto osoby se různí, povahou i intenzitou. V evaluaci vzdělávacího programu je důležité si takzvaně zmapovat klíčové účastníky procesu – **stakeholdery**, kteří program a jeho kvalitu nějak ovlivňují či jí jsou ovlivňováni. Stakeholderi, vedle svých očekávání, závazků a možností, jsou totiž esenciálními zdroji pochopení programu, jeho slabin, příležitostí atd. Typickými stakeholdery jsou níže uvedené osoby se svými vybranými charakteristikami.

- Účastník
 - Má vzdělávací potřeby, které porovnává s obsahem a zaměřením vzdělávacího programu.
 - Pracuje na konkrétní škole, v konkrétním prostředí – tato škola má vůči vzdělávacímu programu očekávání, třebaže skryté,
 - Vytváří poptávku po vzdělávacím programu.
- Vzdělávací instituce
 - má omezené zdroje (finanční, lidské atd.),
 - vedení instituce má konkrétní očekávání,

- garant studia má specifické možnosti,
- lektori se řídí standardy atd.
- Dodavatelé
 - např. dodávka materiálu, studijních pomůcek, techniky atd.
- MŠMT
 - formuluje standardy kvalifikačních a specializačních studií,
 - schvaluje/neschvaluje žádosti o udělení akreditace MŠMT kvalifikačním a specializačním studiím.

Stakeholderi mají přímý či nepřímý, nepatrný nebo naopak zásadní vliv na kvalitu vzdělávacího programu. Jinak řečeno, garant studia (nebo kdokoliv, kdo vzdělávací program řídí) má sám o sobě omezený vliv na to, jak program bude vypadat, a stejné je to i u míry vlivu lektorů, institucí, účastníků atd. Vzdělávací program utvářejí všichni dohromady a každý se snaží ho usměrnit trochu jiným směrem.

Protože stakeholderi jsou vždy lidé (i vzdělávací instituce jsou tvořeny lidmi), je nezbytné s nimi komunikovat. Jakkoliv dále popisujeme metody, které se často obejdou bez přímého kontaktu se stakeholderem, platí, že nejmocnějším nástrojem v evaluaci našeho záběru je rozhovor face-to-face.

Kvantitativní nebo kvalitativní?

Evaluace se provádí za pomoci řady nástrojů ze společensko-vědních oborů. Tyto nástroje jsou způsobem, kterým extrahujeme cenná data, která analýzou přetváříme v informace a ty následně do manažerských rozhodnutí. Uvedené nástroje lze rozdělit do dvou obecnějších skupin, a to kvantitativní a kvalitativní. Tyto pojmy patrně znáte, takže jen zopakujeme stručnou populární definici:

- 1) kvantitativní výzkum je vyjádřen čísly a grafy,
- 2) kvalitativní výzkum je vyjádřen slovy a příběhy

Často se řeší, zdali je jeden přístup lepší než druhý. Je jednoznačné, že každý má svá výhody i nedostatky, ale i to, že oba mohou v řadě případů vést k efektivním poznatkům evaluace, pokud jsou správně aplikovány. Pokud vezmeme toto tvrzení jako fakt, zjednodušuje se tím obvyklá lidská inklinace k jednomu nebo druhému přístupu, kdy pro jednoho je příjemnější počítat, pro jiného mluvit s ostatními. Co lze určitě doporučit je, aby si každý evaluátor vyzkoušel alespoň něco z každého přístupu (třeba kvantitativní analýza v Excelu vs. rozhovory a pozorování), jelikož tak nejlépe pochopí přínos každého z přístupů. Je také třeba přihlídnout ke specifikům kvalifikačních a specializačních studií, kde obvykle v jednom běhu figuruje něco mezi 20 a 30 účastníky, což je kdesi na pomezí obvyklého bilancování mezi kvantitativním či kvalitativním přístupem. Jedním dechem dodejme, že sebelépe provedené měření té či oné povahy může zkazit výstup evaluace, pokud zapomeneme na cíl a účel toho, proč šetření provádíme.

Abychom nezůstávali jen u teoretických úvah, doplňujeme deset praktických tipů:

- 1) Používejte nástroje, které vám nejvíce „sedí“ a které jste schopni nejlépe vytěžit.
- 2) Snažte se evaluovat tak, aby vás to bavilo – když vás to bude bavit, budete se rychleji rozvíjet.
- 3) Kvantitativní přístupy (dotazníky apod.) používejte tehdy, když máte nějakou hypotézu.
- 4) Pokud chcete něco prozkoumat, bavte se s lidmi a pozorujte je.
- 5) Pokud se chcete v něčem rozhodnout a váháte, nebojte se na to zeptat těch, na které to bude mít dopad.
- 6) Zkoumejte účelně, nevyrábějte si formálně data do zásoby, patrně se k nim nikdy nevrátíte.
- 7) Pokud se s někým bavíte (diskuze, rozhovor), hlavně poslouchejte a respektujte názory respondenta (nejde přeci o obhajobu).
- 8) Kvantitativní a kvalitativní výzkum je disciplína bohatá na metody i nástroje; když budete mít dojem, že už nevíte, jak něco lépe prozkoumat, nechte si poradit od odborníka.
- 9) Kvantitativní a kvalitativní přístupy se skvěle doplňují (a někdy i vyvracejí).
- 10) Řada nástrojů a pomůcek potřebných k evaluaci jsou zdarma (papír, tabule, Google Forms/Spreadsheets).

Kolik evaluace je málo a kolik už je moc?

Značnou část evaluace tvoří sběr dat a jejich vyhodnocování; to znamená pořádání diskuzí, vyplňování a vyhodnocování dotazníků, pozorování atd. Můžeme po každé vyučovací hodině rozdat dotazník nebo pořídit diskuzi, ale asi tušíme, že tím se připravujeme o vzácný čas na výuku a nějakým způsobem zatěžujeme respondenty. Tyto činnosti jsou formou nákladu a měli bychom tedy věnovat pozornost jejich spotřebě.

Opověď je na to, kolik evaluace (úžeji šetření) je málo a kolik už moc, je složitější, nicméně pro naše potřeby se můžeme inspirovat jedním pravidlem kvalitativního přístupu, který praví, že data sbíráme do té doby, dokud nám přináší nové poznatky. Nicméně, přírůstek informací má tvar podobný logaritmické křivce, což znamená, že s každým dalším šetřením se sice pravděpodobnost získání nového poznatku snižuje, ale stále existuje. Je proto třeba se proto řídit určitějšími pravidly.

Začněme nejdříve stavem, kdy už je evaluace „přespříliš“. Jak to poznáme?

- a) Pokud je to moc velká administrativní zátěž na stakeholdery (účastníky apod.), tj. pokud jim chceme (téměř) každou vyučovací hodinu dávat dotazník či s nimi diskutovat.
 - a. Účastník ani lektor nejsou ve vzdělávacím programu proto, aby hodnotili váš vzdělávací program – chtějí se něčemu naučit, resp. někoho něčemu naučit.
 - b. Zde platí: s šetřením buďte maximálně šetrní, dvakrát si zodpovězte, zdali daný dotazník či diskuzi opravdu potřebujete.
- b) Pokud vám další měření či obecně evaluační činnost již nepřináší další hodnotu.
 - a. Při plánování evaluace vycházejte z minimálního plánu, tedy stanovením nejdůležitějších časových (vývojových) milníků a obsahu, které potřebujete měřit a evaluovat; přidat se obvykle dá vždy. Při plánování evaluace vám může pomoci formulář Plán evaluace a taktéž standard daného kvalifikačního či specializačního studia.
 - b. Neptejte se příliš často a opakovaně na téže tytéž věci (vzdělávací program není laboratoř; výjimkou jsou opakovaná sebehodnocení a testy, ale ty nejsou časově příliš náročné a není jich tolik).
 - c. Přílišným objemem měření si spíše uděláte v evaluaci chaos, protože bude složité všechny poznatky syntetizovat.
 - d. Pracujte jako detektivové. Začněte s obecnou otázkou („je někde problém?“) a tu postupně systematicky směřujte („co ten problém je?“, „kdo jsou podezřelí“, „co s tím mají podezřelí do činění?“ atd.).

Kritické je, pokud je evaluace „málo“. To je obecně stav, kdy měříme stylem nebo mírou, jehož důsledkem může být jedno či více z uvedených:

- 1) To, co jsem změřil, je příliš obecné, nestačí mi k rozhodnutí či vyhodnocení.
- 2) To, co jsem změřil, tak ve skutečnosti není.

To, zdali je vaše evaluace dostatečná a odpovídá skutečnosti, můžete zjistit validací (viz dále). Ověřujte si své vnímání a hodnocení programu u stakeholderů. Stačí velmi jednoduše tak, že se např. zeptáte účastníků „Jestli to tedy správně chápu, potřebujete...“. Jejich reakce by pak měla být pro vaše utvrzení dostatečná. K tématu spolehlivosti a validity výzkumných zjištění se lze dozvědět mnohé z metodologie vědeckého zkoumání, které ovšem tvoří komplexní disciplínu a je nad možnosti této příručky se jí věnovat.

Validace opatření u stakeholderů

Pokud navrhne významnější úpravu vzdělávacího programu, je vhodné u stakeholderů validovat (čili ověřovat), zdali je to z jejich pohledu posun k lepšímu či horšímu. Mluvíme o stakeholderech, protože změna ve vzdělávacím programu v určité oblasti bude mít nějaký vliv na všechny stakeholdery. Například pokud budeme navrhovat do výuky začleňovat více praktických případů (což byl požadavek účastníků k tomu, aby probíranou látku lépe pochopili), bude vhodné se zeptat i zainteresovaného lektora, jestli je schopný to splnit. Dvě důležitá pravidla při implementaci změn:

- 1) Pokud něco chcete měnit, ověřte si u zainteresovaných osob, zdali je to z jejich strany proveditelné či akceptovatelné.
- 2) Komunikujte se stakeholdery, vnímejte jejich přání, očekávání a názory.

S validací se často pojí dvě níže uvedené otázky:

Otázka: Musí všichni s návrhem souhlasit?

Odpověď: Nemusí a pravděpodobně ani nebudou. Ve skutečnosti bude poslední rozhodnutí na vás. Sice můžete např. segmentovat účastníky a jednotlivým skupinám nabízet řešení na klíč (pro skupinu A více praxe, pro skupinu B více teorie), ale to může být v praxi nerealizovatelné nebo nákladné. Management kvality je o soustavném monitoringu a řízení desítek na sebe nějak navázaných prvků, takže pokud změníte jeden prvek, bude to mít téměř jistě dopad na ostatní prvky. Zde je tedy třeba zkoušet různé varianty řešení, validovat a postupem času se tak propracovávat k ideálnímu řešení. Netrapte se tím, že vše hned napoprvé nebude fungovat, tak to chodí běžně.

Otázka: U kolika účastníků mám návrhy ověřovat?

Odpověď: Zde hodně záleží na metodě měření. Pokud budete měřit dotazníkem, optejte se nejlépe všech – zde tedy za cenu, že měření nebude příliš interaktivní. Pokud sáhnete po kvalitativní metodě, stačí leckdy pět rozhovorů k tomu, abyste pochopili nejen povahu hodnocení (líbí/nelíbí), ale zároveň abyste pochopili vnímání řešení z pohledu účastníka do hloubky. **Ptejte se tak dlouho, dokud nebudete mít o výsledku jasno.**

Plánování evaluace

V následujících kapitolách se budeme věnovat tomu, jak evaluaci provádět v praxi. Než ovšem evaluovat začneme, je vhodné si připravit její plán. To znamená zohlednit co, jak a kdy chceme dělat, k jakému účelu nám to poslouží, co k tomu budeme potřebovat. Evaluovat se sice dá i bez plánu, ale vždy je lepší si alespoň obecně ujasnit otázky uvedené výše.

V plánování i realizaci evaluace doporučujeme vycházet ze čtyř fází programu uvedených níže, kdy si můžeme smysluplně rozdělit činnosti tak, aby systematicky přispívaly k řízení a kontrole programu a samozřejmě také k jeho vyhodnocení. Připomeňme, že evaluaci v našem pohledu je nejen vyhodnocení, ale také ošetření možných rizik, a tím podpora kvality vzdělávání.

Pro každou fázi programu lze uvažovat nejen o jiných cílech, ale také o využití různých nástrojů. Nástroji běžně rozumíme dotazník, rozhovor, pozorování atd., v našem případě se jimi ovšem zabýváme okrajově – ne, že by nebyly důležité, naopak, ale jsou podrobněji popsány v ostatních přílohách Metodické příručky k interní evaluaci DVPP. Pozornost naopak věnujeme komplexnějším nástrojům, které byly vyvinuty speciálně pro kvalifikační a specializační studia a podrobněji je rozebíráme v dalších kapitolách. Rozhodně tedy nezapomínejte na pestrou škálu nástrojů, které se běžně používají a z mnohými z nichž máte již zkušenosti.

Tab. č. 1: Fáze vzdělávacího programu a základní nástroje. Zdroj NPI ČR.

Fáze	Co se má evaluovat/sledovat/měřit	Proč se má evaluovat/měřit	Základní páteřní nástroje
Před zahájením VP	<ul style="list-style-type: none"> vzdělávací potřeby účastníků vstupní úroveň kompetencí účastníků připravený plán evaluace 	Kvůli optimálnímu nastavení kurikula, vlastních standardů, kvality výuky apod.	<ul style="list-style-type: none"> test checklist dotazník rozhovor/diskuze screening sebehodnotící škály
V průběhu VP	<ul style="list-style-type: none"> zdali VP a jeho výkon běží podle plánu posun účastníků dopady VP do praxe účastníků podmínky pro učení účastníků 	Aby se dosáhlo vytyčených cílů a dokázalo se pružně reagovat na případné hrozby a problémy.	<ul style="list-style-type: none"> rozhovor/diskuze test pozorování checklist dotazník sebehodnotící škály

Na konci VP	<ul style="list-style-type: none"> • finální posun účastníků • dopady VP do praxe účastníků • podmínky pro učení účastníků 	Pro pochopení efektivnosti vzdělávacího programu a splnění cíle.	<ul style="list-style-type: none"> • checklist • analýza závěrečných prací • test • rozhovor/diskuze • dotazník • pozorování • sebehodnotící škály
Po konci VP s časovým odstupem	<ul style="list-style-type: none"> • jak se podstata našeho VP projevuje v praxi • dopad VP do praxe absolventů (co z VP absolvent používá v praxi a jakých změn si všímá u žáků a kolegů ve škole) • účinnost opatření, která byla přijata v rámci předchozího cyklu evaluace 	Pro zjištění hloubky dopadu programu v praxi.	<ul style="list-style-type: none"> • rozhovor (učitel, ředitel školy) • diskuze s bývalými účastníky, • dotazník • následné setkání s absolventy atd.

Při plánování je vhodné si ujasnit zejména následující otázky:

1. Co chceme měřit (evaluat)?
 - a. Primárně budeme chtít změřit hodnotu vzdělávacího programu (optikou posunu účastníků), ale můžete si nastavit i další cíle/předměty měření.
2. Jak to chceme měřit?
 - a. K dispozici máme celou řadu nástrojů, je tedy dobré zauvažovat, který metoda bude konkrétní jev nejlépe měřit a jakým způsobem přispěje k našemu pochopení hodnoty vzdělávacího programu.
3. Kdy to chceme měřit?
 - a. Základní milníky vzdělávacího programu jsou uvedeny výše, nicméně kvalifikační a specializační studia jsou obvykle dlouhodobá a mají svou vlastní vnitřní strukturu (např. moduly, semestry atd.) – přemýšlejte, ve kterých fázích by bylo užitečné měřit posun účastníků, podmínky ke studiu apod.
4. Co k tomu budeme potřebovat?
 - a. Dříve bylo uvedeno, že většina evaluace se dá zvládnout s tím, co má člověk po ruce. Nicméně budete možná potřebovat moderátora diskuze, AV techniku apod., pak je dobré si tyto zdroje včas zajistit a počítat s nimi (domluvit moderátora, zapůjčit/zakoupit techniku, vyhradit si čas na analýzu, zajistit financování apod.)
5. Bude to celé fungovat?
 - a. Evaluace se skládá z celé řady kroků a s využitím řady nástrojů. Zkuste si celý proces nakreslit na papír jako schéma procesů, nástrojů a stakeholderů. Nejprve si co nejlépe definujte cíl evaluace. Poté si vyznačte jednotlivé milníky a navrhované nástroje/stakeholdery. Dává schéma smysl? Výborně. Pokud nedává, zkuste si takto nanečisto zdokonalovat plán evaluace do té doby, dokud v řetězci aktivit nebudou slabá místa a evaluace nebude dávat jako celek smysl.

Ke specifickým úkolům jednotlivých fází:

- **Před začátkem vzdělávacího programu**

Před započátkem programu pro nás bude zásadní nastavit program tak, aby co nejlépe vyhovoval vaší konkrétní skupině účastníků. Každý člověk je individuální, a to samé lze tvrdit o třídě. Je proto důležité zohlednit individuální potřeby každého běhu, neboť se tím pojišťujeme, že další naše snažení nebude mařeno tím, že jsme přehlédli některé důležité předpoklady a spoléhali jsme na obecné předpoklady. K ošetření této fáze lze využít z našich nástrojů screening a také test.

- **V průběhu vzdělávacího programu**

Průběh studia je zejména o kontrole prostředí, tedy zda-li mají účastníci vhodné podmínky ke studiu (všemu rozumí, mají dostatek času a materiálů apod.). Stejně jako u šetření vzdělávacích potřeb, i zde se snažíme o to mít maximální kontrolu nad průběhem studia a na případná rizika včas reagovat. K tomuto účelu může posloužit nástroje popsané v kapitole Podmínky pro učení. Součástí této fáze může být i měření posunu účastníků vlivem vzděl. programu. Jejich posun je průběžný a může být zajímavé zjistit, jak se vyvíjí v čase. Tato aktivita není nezbytná, ale může přinést hlubší vhled do efektivity programu v čase. Pokud se jí chcete věnovat, můžete použít sebehodnotící škály nebo test.

- **Na konci vzdělávacího programu**

Tato fáze je součástí fáze předchozí, představuje totiž její konec. Pro evaluaci vzděl. programu je zcela zásadní zde dvou důvodů. Za prvé, věnuje se celkovému dopadu programu na účastníka a tím nám pomáhá definovat hodnotu našeho programu. Za druhé, evaluace dopadu je limitována tím, že po skončení výuky už budeme mít jen velmi omezený prostor pro to zjistit, jaký je jeho dopad v praxi (tomuto problému se věnuje poslední kapitola). Proto je důležité této fázi věnovat maximální pozornost a také nezapomenout plánovat, protože vyhodnocení není dost dobře možné bez toho, abychom si celou evaluaci naplánovali a zařadili do ní aktivity v předchozích fázích (viz měření dopadu v následujících kapitolách). Klíčovým nástrojem pro měření posunu jsou sebehodnotící škály a případně test.

- **Po skončení vzdělávacího programu s časovým odstupem**

Ačkoliv skutečná přidaná hodnota programu se projeví až v praxi účastníků, z výše uvedeného důvodu je šetření této hodnoty poměrně složité. Platí nicméně, že i pokusy o vyhodnocení praktického dopadu mohou být velmi cenné. Této problematice se věnuje poslední kapitola.

V následujících kapitolách si popíšeme jednotlivé nástroje, které lze v jednotlivých fázích a situacích použít.

Screening

Pod pojmem screening rozumíme popis účastníků vzdělávacího programu, jejich vzdělávacích potřeb a profilu. Screening má hodnotu sám o sobě, protože dokáže vyjasnit podmínky studia z pohledu účastníků, má ovšem také přínos pro další evaluační nástroje, protože slouží jako zdroj vysvětlení faktorů, které běžně nesledujeme. Příkladem, u sebehodnotících škál nebo testů zjišťujeme kvantitativní posun, ale za normálních okolností nebudeme vědět, proč někdo postupuje rychleji nebo pomaleji než druhý. Screening nám v tomto může pomoci, neboť se snaží popsat účastníky optikou jejich zkušeností, kompetencí apod. V tomto ohledu se nástroj částečně překrývá s postupy popsány v kapitole Podmínky pro studium, s tím rozdílem, že u screeningu je klíčovým předmětem účastník.

Screening není jeden nástroj, ale spíše způsob přístupu k evaluaci. Z hlediska metodologie se u něj může uplatnit jak kvantitativní, tak kvalitativní přístup, oba se dobře doplňují. U kvantitativního přístupu se soustředíme na to získat o účastnících určité statistiky (délka praxe apod.), u kvalitativního se snažíme popsat účastníky formou příběhů, emocí, vizí atd. Společně mají tedy oba přístupy to, že se snaží popsat účastníka.

Pro oba dva přístupy platí, že je vhodné si je naplánovat. Stěžejními body k řešení jsou:

a) Co chceme zjistit?

- a. Podívejte se na svůj hlavní cíl evaluace a ujasněte si, co vás na účastníkovi, jeho očekáváním a příběhu zajímá, co můžete nějak využít ku prospěchu účastníka i vzdělávacího programu; u každé otázky si zkuste představit, jak s možnou odpovědí naložíte.
- b. Pobavte se s lektory (eventuálně dalšími stakeholdery), jaké informace jsou pro ně důležité.

b) Kdy screening provádět?

- a. Před začátkem nebo na začátku vzdělávacího programu – ideálně v dostatečném předstihu, tak, aby se případně dalo reagovat na jeho závěry (např. aby se lektor stačil připravit).

c) Kdo má screening provádět?

- a. Screening může provádět garant, lektor či někdo jiný (pokud se jedná o diskuzi i o distribuci dotazníků).
- b. Vždy je důležité z něj něco vytežit (proto ho ostatně provádíme), tedy pokud nějaká zajímavá zjištění vyvodíme, nejen že se o ně podělíme s lektory, ale rovněž si z něj uděláme alespoň stručný zápis – ten budou i žádoucí součástí formuláře Zprávy z evaluace.

d) Jak a kde screening provádět?

- a. Zvážíme, zda-li ho budeme provádět kvantitativně (online, offline nebo obojí) či kvalitativně (diskuze, rozhovory) či obojí.
- b. Určíme dobu, kdy budeme screening provádět.
 - i. U kvantitativního řešení se snažíme data získat ještě před začátkem programu.
 - ii. U kvalitativního řešení ideálně v úvodní hodině; o vedení diskuze můžete požádat i lektory, neboť často sami screening provádějí.

Kvantitativní metoda

Kvantitativní přístup je zaměřen na sběr statistických údajů o účastnících a má podobu dotazníku. Lze jen provádět jak online, tak offline. Vhodné je provést sběr dat ještě před začátkem vzděl. programu, protože, jak bylo uvedeno výše, má využití i v kombinaci s dalšími aktivitami, např. při šetření vzdělávacích potřeb, kde nám může pomoci vysvětlit, proč se mezi sebou účastníci ve smyslu výkonu v jednotlivých oblastech liší. Screeningové dotazníky je vhodné uchovávat po celou dobu studia a vracet se k nim, pokud potřebujeme vysvětlit nějaký jev z jiných měření.

Typické je využití screeningu ve spojení se sebehodnotící škálou uživatele či jeho testem. Pokud ovládáte některé pokročilejší funkce Excelu, jako SVYHLEDAT apod., můžete si data škál/testů automaticky spárovat se screeningy a nad sdruženými daty provádět analýzu. Klíčem k párování může

být jméno nebo ID účastníka – jen dávejte pozor, aby oba klíče (jako u škály/testu, tak screeningu) měly stejný formát hodnoty, tj. včetně respektování malých a velkých písmen. Při posuzování individuálních účastníků se lze samozřejmě obejít i bez párování tabulek. Obecně, screeniny nám mohou pomoci vysvětlit situace, kdy se například skóre v testu nebo sebehodnocení vymyká průměru skupiny – tam je vhodné se u konkrétních účastníků podívat na jejich screeniny a v nich se pokusit najít odpověď na to, proč se jejich výsledek liší od zbytku skupiny.

Příklad screeningového dotazníku (offline i online)

1. Vaše jméno a příjmení
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
 - a. Méně než 2 roky
 - b. Méně než 5 let
 - c. 5–10 let
 - d. 10–20 let
 - e. Více než 20 let
3. Na jakém stupni či typu školy učíte? Pokud na více, vyberte ten, kde máte nejvyšší úvazek.
 - a. MŠ
 - b. 1. st. ZŠ
 - c. 2. st. ZŠ
 - d. SŠ
 - e. Jiná (doplňte)
4. Vašimi vlastními slovy, proč jste se ke studiu XXX přihlásil/a?
5. Vašimi vlastními slovy, co od studia očekáváte?

Kvalitativní metoda

Kvalitativním přístupem máme na mysli zejména diskuze a rozhovory na začátku studia. Cíl kvalitativního screeningu je stejný jako u kvalitativního, liší se však práce s daty. V rámci diskuzí, které mohou vést i lektori (často to sami dělají) je seznámit se se studijní skupinou, zjistit jejich očekávání, předpoklady atd. Na rozdíl od kvantitativního řešení zde není podstatné zapisovat rozsáhlé protokoly, stačí si udělat obrázek o skupině jako celku. Screeningy je možné provádět opakovaně, nicméně největší smysl mají na začátku studia.

Pokud váháme, kterou metodu (kvantitativní x kvalitativní) využít, v případě screeningů je dobré provést alespoň kvantitativní šetření, neboť má návaznost na metody určené k měření posunu. Doplnění pomocí kvalitativních přístupů je určitě také vhodné, byť ne nezbytné. Pokud z nějakého důvodu nelze kvantitativní šetření provést, věnujte čas alespoň krátké diskuzi na začátku studia, abyste měli představu, kdo vaši účastníci jsou, co očekávají apod.

Je nezbytné se zjištěními screeningu seznámit i ostatní stakeholdery (zejména lektory, pokud jej neprovádějí). U kvantitativního přístupu je možné zpřístupnit lektorům a vedoucím stáží samotné vyplněné formuláře, užitečné je i jednoduché statistické zpracování do grafů (např. rozložení skupiny dle délky praxe atd.). U kvalitativního přístupu bude obvykle stačit několika větami popsat ta nejdůležitější zjištění.

Sebehodnotící škály

Klíčovou aktivitou evaluace vzdělávacího programu je změření jeho dopadu. Tento dopad může mít řadu podob (potažmo důsledků), nicméně v dále popisovaném případě se budeme soustředit pouze na dopad na účastníky vzdělávacího programu. Jednou z možných cest, vedle testů a dalších metod, jak dopad měřit, je využití **sebehodnotících škál**. Jedná se o měřicí nástroje, kde účastníci hodnotí sami (sebe) pomocí tzv. škál, což jsou standardizované stupnice, které vyjadřují nějakou míru souhlasu, postoje, zkušenosti atd. Pokud tyto nástroje (škály) v totožné podobě využíváme opakovaně v určitých významných časových meznících, vzniká tím příležitost naměřené hodnoty porovnat, a tak změřit změnu, kterou zachycují – v našem případě posun účastníků ve vzděl. programu, konkrétně v kompetencích, které se snaží vzdělávací program účastníkům předat či je naučit. Tomuto obecnému rámci, který slouží k vyhodnocení dopadu vzděl. programu, se v čistě praktické rovině věnuje následující kapitola. Pomocí dále popsané metodiky **budete schopni vyhodnotit dopad vzdělávacího programu a identifikovat, odkud kam se během programu účastníci posunuli a v jakých ohledech**. Také si popíšeme, jak lze tuto metodu obohatit o další přístupy, které nám pomohou vysvětlit, proč je posun takový, jaký je.

Aby byla příprava této evaluační aktivity co nejnadhší, byly pro 6 specializačních a kvalifikačních studií připraveny sety páteřních kompetencí, které by měli absolventi jednotlivých studií vykazovat – tyto sety jsou součástí šablon, které lze pro vyhodnocení využít. Je třeba zde upozornit, že sety kompetencí vznikaly dílem na základě standardů studií (tam, kde jsou standardy v daném ohledu rozpracovány) a dílem na základě doporučení lektorů těchto studií (tam, kde standardy studií kompetence přesně nevymezují). Je proto důležité připomenout, že tak jako veškerá ostatní doporučení v této příručce, i zde se jedná o možné podoby kompetenčních sad. Pokud budete cítit potřebu výčet nebo podobu kompetencí měnit, určitě je to možné. Doporučujeme, abyste předložené materiály konzultovali a případně upravovali s vašimi lektory kvalifikačních a specializačních studií, se kterými dlouhodobě spolupracujete.

Šablony pro evaluaci posunu pomocí sebehodnotících škál pro jednotlivá studia naleznete zde: **Příloha 3A Sebehodnotící škály pro vybraná studia**.

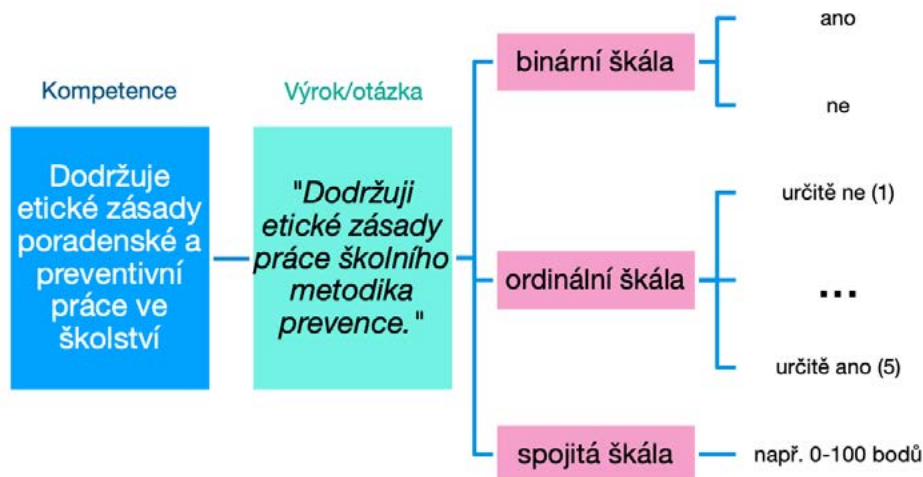
Měření posunu krok za krokem

Klíčové kompetence absolventů konkrétních studií představují určitý kodex toho, co má daná osoba ve výkonu odvislé funkce splňovat. Kompetence může mít podobu činnosti, postoje, sna-hy atd. Abychom mohli kompetenci smysluplně měřit, v prvním kroku ji převedeme na výrok nebo otázku, kterou může účastník vztáhnout k sobě.

Kompetence: dodržuje etické zásady...→ **Otázka:** Souhlasíte s tím, že dodržujete etické zásady...?

Výše uvedený příklad ze studia pro metodiky prevence je jednoduchý, protože výrok se od původního popisu kompetence liší jen kosmeticky – jsou ovšem případy, kdy je kompetence popsána příliš technicky a pro účastníka je vhodné ji polidštit.

Poté, co transformujeme kompetenci do výroku, si ujasníme, jakým způsobem na ni bude odpovídat/reagovat. V našem případě na zmíněné škále (viz dále). Odpovědět lze vícero způsoby, u příkladu níže např. „ano“ (=dodržuji) či „ne“ (=nedodržuji), ale také mírou souhlasu (pokud upravíme výrok na otázku „Jak moc souhlasíte, že dodržujete etické zásady [...]?“), např. určitě nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nevím, spíše souhlasím, určitě souhlasím a podobně. Obě zmíněné škály mají své klady i zápory a podrobněji si je popíšeme dále.



Obrázek: Příklad transformace kompetence na škálu. Zdroj NPI ČR.

Víme tedy, jak kompetenci transformovat na měřitelný výrok nebo otázku. V úvodu je třeba zdůraznit, že, aby byly škály analyticky použitelné, je důležité, aby je bylo možno agregovat – to znamená, že je klíčové, aby **forma sebehodnocení měla povahu statistickou povahu**¹. Tou může být proměnná nominální nebo **binární** (např. ano/ne), **pořadová** (Likertova škála typu určitě nesouhlasím – určitě souhlasím) nebo **spojitá** či **diskrétní** (skóre, počet bodů). Pro naše potřeby dále uvádíme tři varianty výpočtu, jednu s binární² škálou a druhou s pořadovou (ordinální³) škálou. Výstupy obou metod jsou podobné, ale zobrazují pokaždé něco trochu odlišného. Na závěr kapitoly ještě naleznete návod, jak pracovat se spojitou (např. bodovou) škálou.

Před začátkem prvního měření je třeba se **rozhodnout, jakou škálu zvolíme**. Obecně, binární škála (ano/ne) je jednodušeji interpretovatelná, z pohledu účastníka ne však příliš žádoucí, protože se dotýčný musí rozhodnout mezi dvěma možnostmi, ačkoliv realitu takto černobíle nevnímá. Ordinální škála (např. pětibodová, viz poznámku) poskytuje respondentovi daleko lepší možnost

¹ Vyhněte se tomu, abyste sebehodnocení měřili pouze formou otevřených odpovědí (ačkoliv ty mohou být doplňkem sebehodnotících škál a je to rozhodně k užítku). Analýza samotných otevřených odpovědí bude (pokavád vůbec možná) časově velmi náročná a její výstupy obtížně srovnatelné s poznatky z jiných běhů či studií.

² Správně bychom měli užit termín „nominální“, jelikož hodnoty nabývají slovního rozsahu, ale vzhledem k tomu, že v tomto případě nabývají jen dvou možných hodnot ano a ne (a eventuálně prázdné hodnoty), pro lepší orientaci budeme mluvit o binární škále či metodě.

³ Ordinální škála se obvykle zapisuje čísly, které značí nějaké pořadí. Na rozdíl od statistické spojitě proměnné nemusí být rozdíly mezi ordinálními hodnotami vždy stejné. Příkladem takové škály je vedle uvedeného příkladu míry hodnocení třeba zlatá – stříbrná – bronzová medaile. Ordinální řada se účastníkům obvykle nabízí jako slovní popis (ono určitě ne, spíše ne atd.), ale při statistickém zpracování se tyto slovní hodnoty převádí na čísla, kde příkladem určitě ne = 1, spíše ne = 2, nevím = 3, spíše ano = 4, určitě ano = 5.

upřesnit své sebehodnocení (byť ne dokonale), z analytického hlediska je ovšem její vyhodnocení náročnější⁴. Oba přístupy lze nicméně snadno realizovat pomocí šablon v Excelu.

Na příkladu studia pro asistenty pedagoga uvedme způsob měření kompetenční oblasti pomocí obou metod. Škála se vztahuje k výroku: „Dokážu žáky se SVP povzbuzovat a motivovat“. Na tento výrok účastník reaguje nějakou mírou souhlasu, přičemž

- na binární škále odpovídá ano nebo ne,
- na ordinální škále odpovídá na škále 1 = určitě nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nevím/nedokážu odpovědět, 4 = spíše souhlasím, 5 = určitě souhlasím (škála může mít i větší rozsah).

Oba dva přístupy nám dají odpověď na to, zdali účastník žáky se SVP povzbuzuje a motivuje, ovšem každá škála to zodpovídá po svém a také se při agregaci chová jinak. Zatímco u binární zjišťujeme podíl kladných odpovědí na celku (resp. všech zodpovězených odpovědích), na ordinální škále měříme průměrnou hodnotu 5 odpovědí. Z toho důvodu je z hlediska analytické interpretace pro většinu evaluátorů jednodušší sledovat skóre v procentech (což je právě výstup binární metody), než průměrná skóre z metody ordinální, kde je potřeba do interpretace projektovat významové zástupce čísel (např. pokud naměříme u této oblasti průměrné skóre 4,53, pak je to třeba interpretovat tak, že účastníci s tímto výrokiem souhlasí tak napůl „spíše“ a tak napůl „určitě“. Oproti tomu je zjištění binární metody, že „žáky se SVP motivuje a pomáhá jim 83 % účastníků“ daleko pochopitelnější. Z toho důvodu doporučujeme se předem ujistit, že číselnou škálu, pokud ji budete chtít nasadit, jste schopni adekvátně interpretovat.

V dalším kroku si ujasníme, **kolik měření** budeme realizovat. Měla by být **minimálně dvě**, a to co nejlíže začátku studia, a pak k jeho konci – tato dvě měření jsou zásadní pro vyhodnocení posunu účastníků v průběhu programu⁶; krom toho lze v průběhu programu měření realizovat i mimo začátek a konec, protože nám to lépe pomůže vyhodnotit efektivitu jednotlivých časových úseků (např. modulů, polovinu studia apod.). Pamatujme, že bychom měli nároky na vyplňování formulářů redukovat na nezbytné minimum, s ohledem na účastníky.

Účastníky následně ve vybraných milnicích studia **vyzvěme, aby formulář vyplnili**. Mohou to dělat formou papírovou i online, záleží na jejich i vaší preferenci. Příklady možné podoby dotazníků pro tři různé typy škál naleznete **zde: Příloha 3A Sebehodnotící škály pro vybraná studia. Data z dotazníků následně přepíšeme** (nebo převedeme z online dotazníkového nástroje) do XLS tabulky tak, že:

- 1) Na prvním listu NASTAVENÍ změníme podle potřeby konstanty.
 - a. U binárního metody můžeme podle potřeby upravit kódy „ano“, „ne“ atd., pokud nám je například online aplikace dává v jiném formátu.
 - b. Podobně u ordinální metody nastavíme minimální a maximální škálu apod.
 - c. Toto nastavení provádíme pouze jednou, před prvním měřením.
 - d. Pozor, všechna pozorování je nutné provádět na stejné škále!
- 2) Vybereme list s daným měřením (první, druhé atd.).
- 3) Záhloví fiktivních jmen přepíšeme skutečnými účastníky nebo jeho identifikátory.
 - a. Můžeme vyplnit až 25 účastníků⁷.
 - b. Přebytečná fiktivní jména dle potřeby umažte, stačí na listu první měření (raději mažte jen hodnoty, ne celé sloupce).
- 4) Do tabulky postupně přepíšeme hodnoty z dotazníku.
 - a. Ke každému účastníkovi doplníme hodnoty z dotazníku (do sloupce; pozor na pořadí oblastí v dotazníku a v Excelu, mělo by být stejné, aby nedošlo k záměně oblastí).
 - b. Taktó postupujeme s dalšími účastníky, každý má svůj vlastní sloupec.
- 5) Ve sloupci C se nám průběžně vypočítávají skóre za každou oblast; sama o sobě tato skóre nemají příliš vysokou hodnotu, ta se plně projevuje až při vzájemných porovnáních mezi dvěma nebo více obdobími – tento přehled naleznete na listech VÝSLEDKY a GRAFY.

⁴ V rozporu se statistickým doporučením, že na tzv. ordinální (pořadové) proměnné se mají používat výhradně metody k tomu určené (ne průměr, ale medián/percentil apod.) je v přeložené metodice používáno metod, jako kdyby škála byla ve skutečnosti spojitá proměnná. Je to z toho důvodu, abychom nezacházeli příliš hluboko do statistického vyhodnocování dat a rovněž z důvodu praktického, kdy Excel, ve kterém jsou šablony vytvořeny, neumožňuje v základní funkcionalitě (bez maker) selektivní výpočet percentilů. Tento přístup by nicméně neměl nijak zásadně ovlivnit interpretaci výsledků.

⁵ Správně bychom měli měřit medián, viz poznámku výše.

⁶ V nejhorším případě můžeme realizovat pouze jedno měření, na konci programu. Minimálně zjistíme statickou úroveň osvojení kompetencí, ovšem již nebudeme schopni říci, jaký byl posun účastníků, neboť nebudeme vědět, na jaké úrovni začínali.

⁷ Pokud potřebujete více respondentů či více oblastí, je potřeba upravit příslušné části v Excelu, včetně odkazů na skryté listy.

Tabulka: Příklad vstupní tabulky. Zdroj NPI ČR.

Oblasti a skóre		Odpovědi účastníků						
Kód oblasti	Text oblasti	% kladných odpovědí	Antonín Dvořák	Eliška Krásnohorská	Otto von Wichterle	Jan Masaryk	Vítězslava Kaprálová	Josef Mánes
Q01	Dokážu si svou práci AP naplánovat a zhodnotit	50%	ano	ne	ne	ano	ano	ne
Q02	Urmím se s učitelem domluvit na společném postupu, jak pracovat s žákem se SVP i s ostatními žáky ve třídě	33%	ne	ano	ne	ne	ano	ne
Q03	Rozpoznám žákovy potřeby a reaguji na ně	50%	ano	ano	ne	ne	ne	ano
Q04	Dokážu žáky se SVP povzbuzovat a motivovat	20%	ne	ne	ne	ne	ano	ne
Q05	Pomáhám žákovi se SVP zvládnout učení a požadavky ve škole	33%	ne	ne	ne	ano	ano	ne
Q06	Jsem schopný/schopná vybrat vhodné metody práce ve vztahu k žákovi se SVP	17%	ne	ano	ne	ne	ne	ne
Q07	Využívám vhodné způsoby hodnocení ve vztahu k žákovi se SVP	17%	ne	ne	ne	ne	ne	ano
Q08	Vím si rady s náročným chováním a řeším je společně s žákem, učitelem, vychovatelem, rodiči, dalšími odborníky	60%	ano	ano	ne	ne	ano	ne
Q09	Hledám vhodné řešení při vzdělávacích problémech žáka a řeším je společně s žákem, učitelem, s rodiči, dalšími odborníky	17%	ne	ne	ano	ne	ne	ne
Q10	Dokážu s rodiči žáka se SVP komunikovat a vysvětlit jim své postupy	83%	ano	ano	ne	ano	ano	ano
Q11	Vím si rady při pedagogické práci s žákem s OMJ	50%	ne	ne	ano	ano	ne	ano
Q12	Vím si rady při pedagogické práci s dítětem se zdravotním postižením?	83%	ano	ano	ano	ne	ano	ano
Q13	Urmím dobře komunikovat s učitelem, odborníky, rodiči.	80%	ano	ano	ano	ne	ano	ano
Q14	Snažím se hledat prospěšná řešení při konfliktu s žákem (popř. učitelem i rodiči) a dokážu přijmout kompromis.	60%	ano	ne	ne	ano	ano	ano
Q15	Orientuji se v ŠVP, právních dokumentech a vnitřních předpisech školy a znám jejich obsah a využití.	50%	ano	ne	ne	ano	ano	ne

Při dalším měření vybíráme další šablonu tabulky⁸ (2. měření atd.), jména účastníků jsou v nich již vyplněna díky vzorcům. Je potřeba dávat neustále pozor na pravidla uvedená výše. Takto postupně naplníme daty ostatní tabulky. Výsledky, které se automaticky počítají, jsou popsány dále.

V popisu postupu používáme příklad šablon na studium pro asistenty pedagoga, nicméně logika postupu je pro všechna studia stejná. Na příkladu výše vidíme, že odpovědi mohou nabývat nejen hodnot ano a ne (u binární škály), ale mohou být i prázdné (zkratka účastník ne vždy na vše odpoví). Metodika s chybějícími hodnotami počítá, proto v případě, že účastník na něco neodpoví, nepodléhejte nutkání to za něj v nejlepší úmyslu vyplnit a nechte prázdné odpovědi prázdnými. To samé se týká i ordinálních či spojitých/diskrétních diskrétních škál.

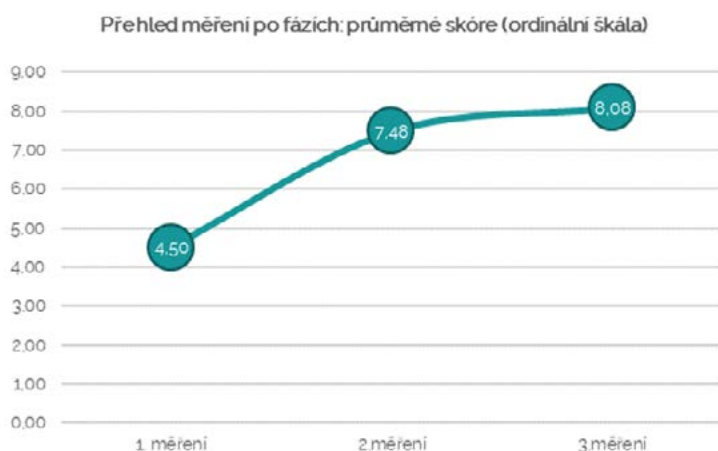
Výsledky

Výstupem šablon jsou tabulky a zejména grafy, které vstupní data agregují a zobrazují tak, aby byly výsledky co nejsnadněji interpretovatelné. Níže uvedené přístupy berete jako inspiraci, nejsou nijak závazné a analytické představitosti je zde stále ponechán dostatečný prostor.

Graf celkového posunu (GRAF – celkový posun) představuje nejobecnější pohled na výkonnost programu, resp. na průměrný posun všech účastníků ve všech oblastech v jednotlivých měřeních (v našem případě třech, mohou být dvě, nebo i více než tři). Podstatné je, aby **křivka měla růstový charakter**, tj. aby její konec byl výše než její začátek – to ukazuje, že v programu obecně došlo k nějakému (chtěnému) posunu účastníků. U více měření může křivka kolísat⁹, podstatný je rozdíl mezi prvním a posledním měřením. Sklon křivky může být mírný (menší růst kompetencí) nebo naopak strmý (silný růst kompetencí). Pomocí tohoto zjednodušeného pohledu mezi sebou můžeme rychle porovnávat i různé běhy nebo dokonce programy. V případě, že **křivka klesá, je něco v nepořádku** – kompetence v průběhu programu oslabily. S tímto byste se za normálních okolností ovšem setkat neměli.

⁸ Měření můžete provádět, kolik chcete, pouze bude nutné rozšířit šablonu o další listy a rovněž provést úpravu vzorců výpočtu, aby zohledňovaly další tabulky.

⁹ Kolísat by měla zejména intenzita nárůstu mezi měřeními, nárůst mezi moduly by však neměl být záporný, neboť by to znamenalo, že účastníci se mezi moduly něco „odnaučili“. Stát se to může a pak je důležité prozkoumat, proč se tomu tak stalo.

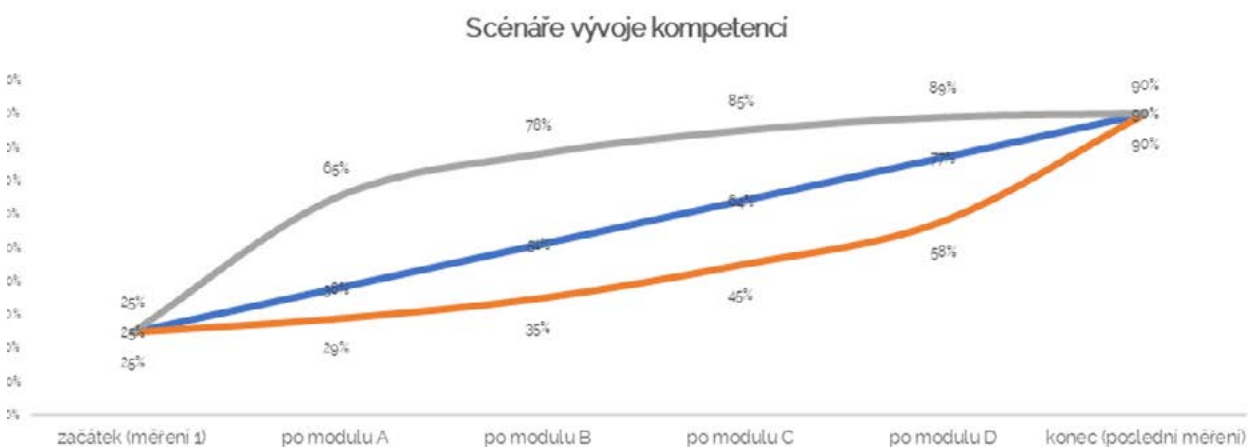


Graf: Přehled měření po fázích. Zdroj NPI ČR.

Jak bylo zmíněno, měření může být i více a mohou mít různý průběh, což zobrazuje graf níže se třemi scénáři vývoje:

- scénář 1: posun po každém modulu je srovnatelný, tzv. křivka učení (learning curve) je lineární;
- scénář 2: posun v programu je velmi pozvolný, ovšem v posledním měření dochází k vysokému nárůstu kompetencí = jejich dynamický růst souvisí s modulem D¹⁰;
- scénář 3: posun programu je po začátku výrazný a pak zpomaluje = velkou část osvojených kompetencí zajistil modul A¹¹.

Pochopení přidané hodnoty z pohledu částí programu je důležité proto, abyste dokázali buďto využít potenciál těchto částí (obvykle modulů), případně abyste se dokázali zaměřit na moduly, které mají přidanou hodnotu malou, a vy byste ji chtěli zvýšit. Nicméně, je třeba pamatovat, že každý modul ke každé kompetenci z podstaty věci připívá jinak, navíc některé kompetence se projevují až se zpožděním či nabývají efektu pomocí synergie.



Graf: Scénář vývoje kompetencí. Zdroj NPI ČR.

Graf porovnání účastníků (GRAF – posun účastníků) pomocí barevných výsečí zobrazuje, odkud kam se každý účastník mezi prvním a poledním měřením posunul. Z interpretačního hlediska je vhodné se dívat na ty výseče, které splňují jedno z následujících kritérií:

¹⁰ Pozor, nemusí to nutně znamenat, že předchozí moduly byly málo užitečné a vše „nakopnul“ až modul D. Některé kompetence chtějí čas, modul D je nějakým logickým sjednocením logickým sjednocením do té doby teoretických, podpůrných modulů apod. Proto je důležité, aby výsledky dávaly smysl i z běžného lidského hlediska a dynamiku růstu bylo možné nějak smysluplně vysvětlit i bez čísel.

¹¹ Anebo byli účastníci již dostatečně kompetentní před vstupem do programu. Tuto otázku vám pomůže zodpovědět graf posunu účastníků.

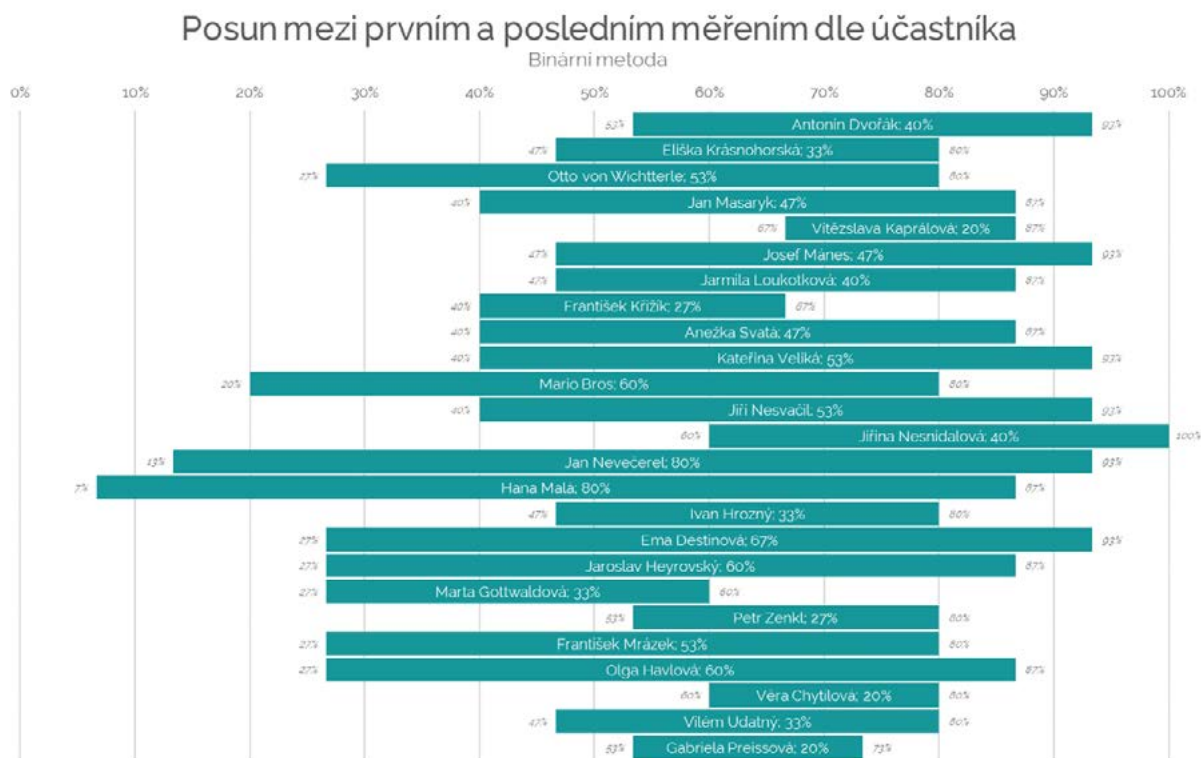
- a) vykazují malý posun (krátká výseč, např. Gabriela Preissová),
- b) vykazují velký posun (dlouhá výseč, např. Hana Malá, Jan Nevečeřel),
- c) vykazují nejvíce kompetencí (konec výseče nejbliže pravému okraji, např. Jiřina Nesnídalová),
- d) vykazují nejméně kompetencí (konec výseče nejdále od pravého okraje, např. Marta Gottwaldová),
- e) vykazují buď malé (žádné) nebo naopak vysoké počáteční kompetence (vzdálenost levé strany výseče od levé strany grafu, př. Hana Malá vs. Jana Nesnídalová).

Každý z uvedených případů představuje zdroj cenných informací pro to, abyste dokázali **identifikovat potenciál a rizika svého vzdělávacího programu**. Ta můžete zjistit tak, že si s účastníky, kteří splňují jedno ze čtyř kritérií uvedených výše, promluvíte o vzdělávacím programu, jejich zázemí atd., např.:

- a) @Gabriela Preissová: „Proč myslíte, že byl váš posun tak malý? Může za to program? Nebo něco jiného? Měli bychom udělat něco jinak? Co by Vám pomohlo dosáhnout více kompetencí?“
- b) @Hana Malá: „Díky čemu byl váš posun tak výrazný? Co vám pomohlo? Co byste doporučila ostatním účastníkům? Máte nějaký vlastní styl učení? Proč myslíte, že vám to šlo lépe než ostatním?“
- c) @Jana Nesnídalová: podobně jako Hana Malá
- d) @Marta Gottwaldová: „Byl pro Vás program dostatečně srozumitelný? Nebyl příliš náročný vzhledem k Vaším předchozím zkušenostem? Co by Vám pomohlo, co bychom měli změnit?“

Rozdílné počáteční kompetence mohou poukazovat na různorodost studijní skupiny, a tedy eventuální potřebu tomu přizpůsobit program (aby byli uspokojeni jak účastníci se zkušenostmi, tak ti bez zkušeností).

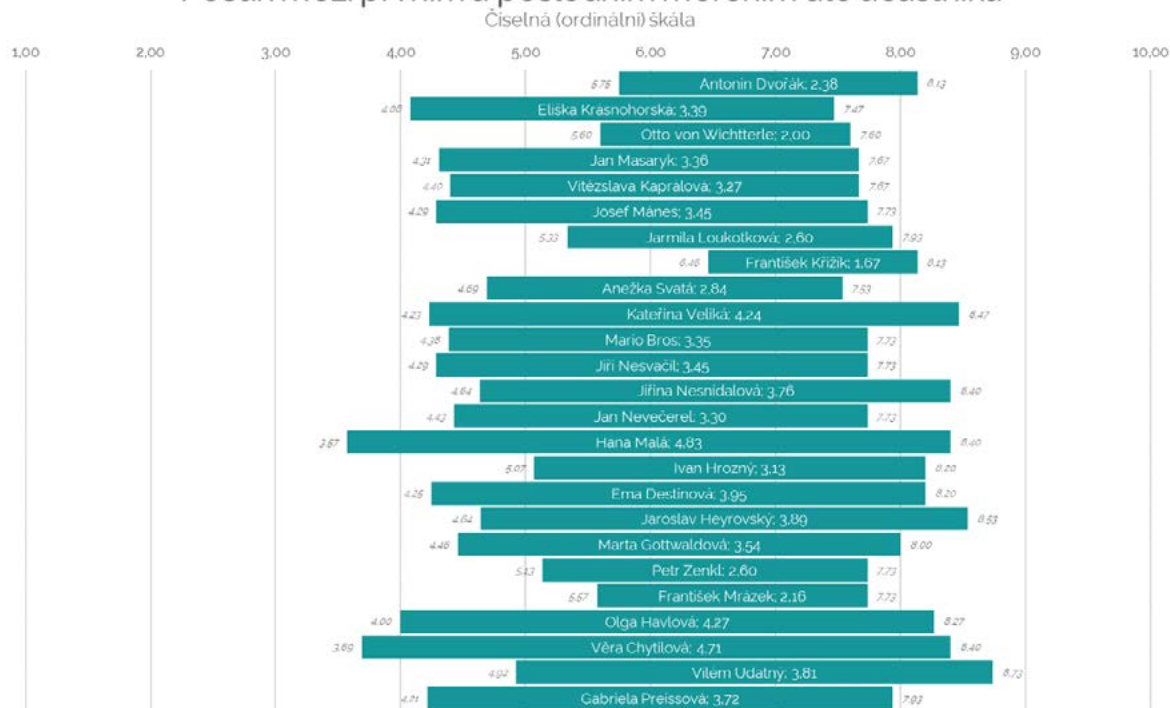
Pomocí těchto rozhovorů pravděpodobně naleznete část vysvětlení pro celkovou výkonnost vzdělávacího programu nebo jeho části a tyto informace vám zároveň mohou pomoci pro jeho případnou cílenou úpravu, která ze vzdělávacího programu odstraní slabá místa a využije potenciál jeho silných stránek. K interpretaci výsledků vám může výborně posloužit ev. nástroj screening.



Graf: Posun mezi prvním a posledním měřením dle účastníka. Zdroj NPI ČR.

Doplňme, že sebehodnocení měřené číselnou (ordinální) škálou má i odlišné měřítko v grafu – u binární škály je osa X 0–100%, u číselné škály minimální hodnota škály – maximální hodnota škály. Na příkladu níže (jedná se o jiný zdroj dat, byť se stejnými jmény) byl souhlas měřen na škále 1 (zcela nesouhlasím) až 9 (zcela souhlasím), neutrální hodnota 5 znamenala „nevím“ a do skóre se nepočítala. Na případu Elišky Krásnohorské vidíme, že se od počátku studia z mírného nesouhlasu ohledně průměrného osvojení všech kompetencí (4,08) posunula ke střednímu souhlasu (7,47). Výsledky jsou tedy daleko citlivější na mírné olišnosti, na druhou stranu je jejich interpretace zjevně krkolomější.

Posun mezi prvním a posledním měřením dle účastníka



Graf: Posun mezi prvním a posledním měřením dle účastníka. Zdroj NPI ČR.

Grafy posunu po oblastech (GRAF – přehled po oblastech a GRAF – posun po oblastech) aplikují přístup dříve popsany u účastníků na pohled posunu v celých oblastech. Tzn. že stejným způsobem, jakým interpretujeme posun účastníka, interpretujeme i posun všech účastníků v konkrétní oblasti. Na příkladu níže můžeme např. zjistit následující:

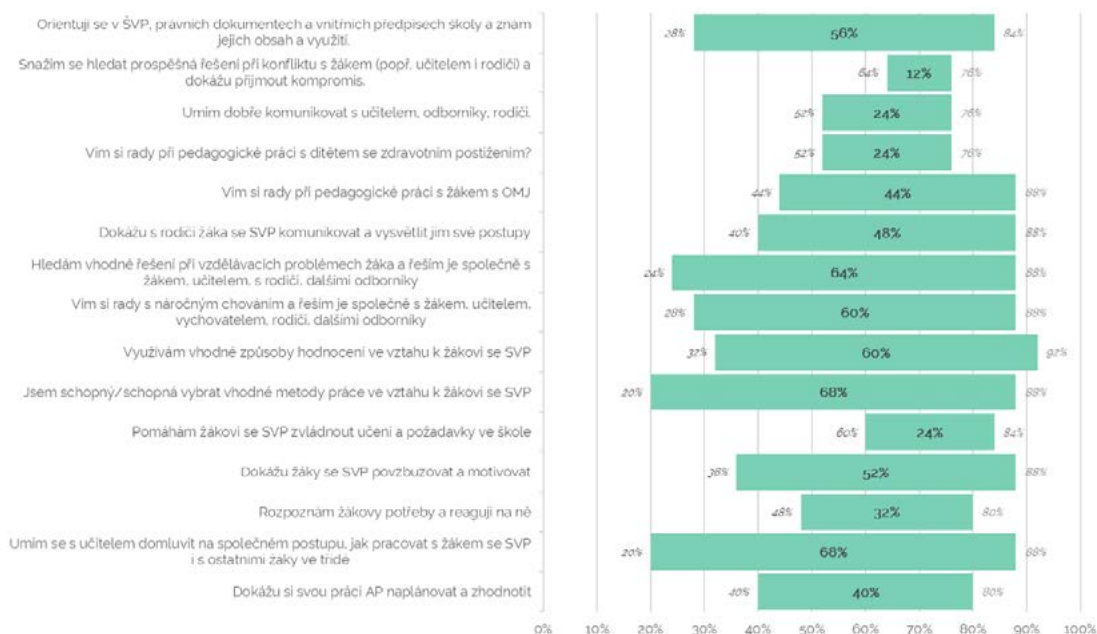
- Do programu vstoupilo 60 % účastníků, kteří pomáhali žákům své speciálními vzdělávacími potřebami zvládnout učení a požadavky ve škole, a na konci vzdělávacího programu jejich počet narostl na 84 %, což volně přeloženo znamená, že program tuto kompetenci instaloval u 24 % účastníků, kteří tuto činnost dříve nedělali¹².
- Naopak schopnost vybrat vhodné metody práce ve vztahu k žákovi se SVP na začátku programu vykazovalo jen 20 % účastníků, zatímco na jeho konci to bylo 88 % – zde tedy vzdělávací program odvedl velký kus práce.

Podobně jako v případě účastníků se i zde je dobré se ptát, proč je posun v některých oblastech odlišný. Příčin může být celá řada, od vstupní úrovně účastníků (lze ověřit v grafu účastníků) přes implicitní překážky ve výuce až po externí vlivy (např. danou kompetenci nelze za stávajících podmínek ve školách vykonávat apod.). V případech, kdy je nárůst kompetencí pod očekáváním nebo je naopak nad očekáváním, je vhodné pátrat po příčinách. První pomocí jsou data ze screeningu a výsledky šetření podmínek pro studium. Mezi další formy patří diskuze s účastníky i lektory a vedoucími stáží. Případné zjišťování lze vyřešit pomocí dalších metod, které odchylku naměřeného výsledku od očekávání dokážou vysvětlit (pozorování, analýza vzdělávacích materiálů, analýza školního prostředí atd.).

¹² Můžeme se rovnou ptát, zdali je těch 24 % hodně nebo málo. Můžeme to udělat dvěma způsoby: buďto porovnat s posunem v jiných běžích, což ovšem ne vždy lze. Anebo zohlednit vysokou počáteční úroveň (60 %) a vzít pokusit se zdánlivě malý posun vysvětlit jinak (třeba skrze diskuze).

Posun mezi prvním a posledním měřením dle oblasti

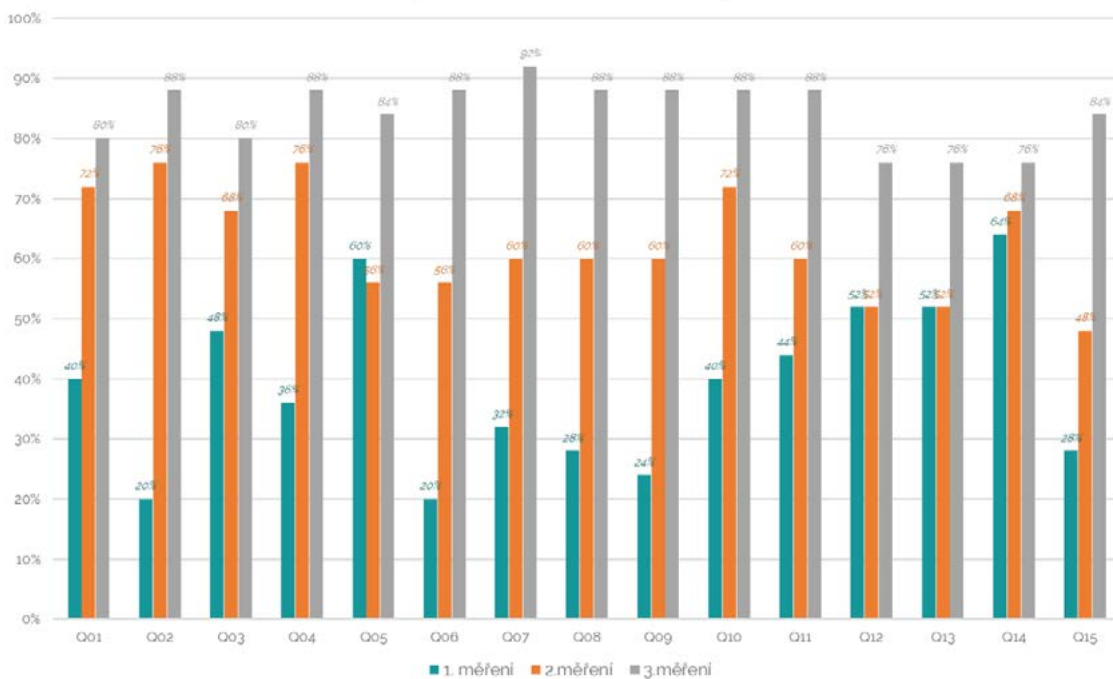
Binární metoda



Graf: Posun mezi prvním a posledním měřením dle oblasti. Zdroj NPI ČR.

Alternativním pohledem na vývoj posunu po oblastech je druhý graf (GRAF – přehled po oblastech), který nesleduje pouze první a poslední období, ale i období mezi nimi (pokud byla měřena; oblasti jsou v příkladu nahrazeny kódy oblastí).

Přehled měření po fázích a oblastech: průměrné skóre

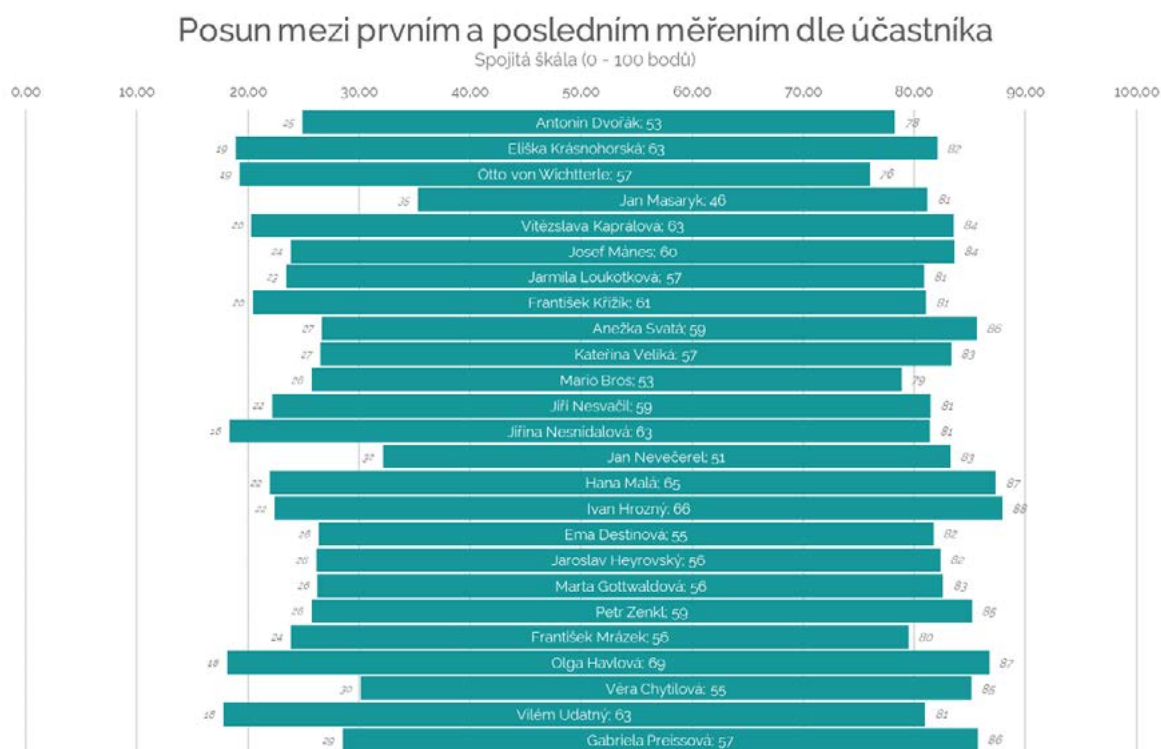


Graf: Přehled měření po fázích a oblastech: průměrné skóre. Zdroj NPI ČR.

Doplňme, že pokud aplikujeme na měření místo binární škály ordinální, je třeba výsledky oblastí interpretovat podle stejného klíče jako v případě číselné škály u účastníků.

Spojité škála

Doposud jsme hovořili až na výjimky pouze o binární a ordinální škále. Co když ale budeme chtít měřit kompetence pomocí číselné škály typu bodování, např. na škále 0–100–10 nebo 0–100 %? Určitě to dává smysl. Pro tyto účely lze využít šablonu pro ordinální metodu, pouze na listu nastavení do buněk pro minimální a maximální hodnotu upravte rozsah skóre (např. 0 a 10 nebo 0 a 100) a hodnotu střední hodnoty vymažte. Zbytek výpočtu probíhá stejně, s tím, že výsledky bude – na rozdíl od výsledků ordinální škály – jednodušší interpretovat. Na příkladu níže vidíme, na kolik bodů se účastníci hodnotili na začátku (popisek vlevo od výšeče) a jak na konci studia (popisek vpravo od výšeče).



Graf: Posun mezi prvním a posledním měřením dle účastníka. Zdroj NPI ČR.

Využití výsledků v evaluaci

Jak bylo uvedeno dříve, výstupy zmíněných metod samy o sobě pouze popisují naměřený výkon. Pro vysvětlení toho, co tento výkon ovlivňuje (kladně či negativně), je třeba pátrat pomocí dalších metod, jako jsou screening, podmínky pro studium, rozhovory, pozorování apod. Souhrnné výsledky budou jistě užitečnou součástí evaluační zprávy, protože poskytují rychlý a snadno interpretovatelný závěr; na druhou stranu, rozhodně se nejedná o součást povinnou, lze ji nahradit jakýmkoliv jiným přístupem, který má kapacitu dostatečně průkazně a věrohodně popsat a vysvětlit změny (úžeji přidanou hodnotu), kterými účastník prošel¹³.

Na závěr si je třeba ještě položit kacířskou otázku: mohou těmto datům vůbec věřit? Vždyť účastníci mohou mít dojem, že nějakou kompetenci ovládají, přitom kdybychom je sami hodnotili, mysleli bychom si, že jí bud'to neovládají vůbec nebo špatně (tj. sub-

13 Nebo – v případě, že je pod očekáváním – by měl mít a pak se vypořádat s faktory, které dosažení očekávaných výsledků bránily či nadále brání.

jektivní x objektivní). Je zde potřeba pamatovat, co vlastně měříme: není to realita, ale pocit. Měření reality by totiž bylo daleko složitější, ne-li nemožné. V evaluaci je pro nás nicméně i takto potenciálně vrtkavé zjištěné cenné, mnohokrát cennější než nevědět nic. Navíc tu máme strategii, jak se ujistit, že naše zjištění má jistou věrohodnost, a tou je triangulace. Zjednodušeně řečeno, triangulace je přístup, kdy ke změření nějakého jevu použijeme více (různých, povahově odlišných) metod, abychom vyvážili nedostatek jedné metody druhou, a také abychom zjistili, zdali si výsledky těchto různých metod neprotiřečí. Jako triangulační partneři sebehodnocení mohou výborně posloužit třeba pozorování, zjištění pohledu lektorů a vedoucích stáží a v neposlední řadě test, kterému se věnuje další kapitola.

Test

Alternativou k měření změny pomocí sebehodnotících škál je test. Z určitého úhlu pohledu – mluvíme-li v kontextu evaluace – jsou rozdíly mezi těmito dvěma přístupy jen malé. Oba totiž dokážou změřit (kvantifikovat) změnu, kterou účastník během vzdělávání prochází (i zde platí, že změnu zachytíme pouze tehdy, když stav měříme minimálně ve dvou okamžicích). Rozdíl je v tom, že test má „správné odpovědi“ a zaměřuje se primárně na znalosti, zatímco sebehodnotící škály nemají „správné odpovědi“ a zaměřují se na komplexnější dovednosti či kompetence. Test obvykle ignoruje možné rozdílné názory, v čemž spočívá jeho silná i slabá stránka. Silnou stránkou je, že výsledky testů jsou dobře srovnatelné (napříč účastníky, běhy apod.). Slabou stránkou je, že pouze ověří, zdali respondent zaškrtnul správnou (nebo špatnou odpověď), což ale neznamená, že respondent dané problematice rozumí nebo nerozumí.

Další důležitá věc je, že v rámci evaluace studijních programů **neslouží testy jako podklad pro hodnocení účastníků, nýbrž aby nám pomohly** přesněji změřit změnu, kterou účastníci vlivem vzdělávacího programu postupují, eventuálně přesněji definovat vzdělávací potřeby účastníků. Logika je zde tedy stejná jako v případě sebehodnotících škál nebo jakéhokoliv jiného nástroje – test je nástrojem evaluace.

Test má mj. schopnost zprostředkovat rychlé porovnání reality s očekávaným stavem. V našem uvažování může být testovou otázkou i něco jako „Líbí se vám tento vzdělávací program?“ s možnými odpověďmi ano a ne. Předpokládejme, že naším cílem bude dosáhnout v programu alespoň 75 % obliby (tedy že alespoň 75 % účastníků zvolí odpověď „ano“) – tuto hodnotu si buďto můžete stanovit jako cíl sami, nebo ji můžeme určit jiným způsobem (např. že 75 % spokojenosti dosahují podobné programy v republice). Optikou testu tak sledujeme, zdali jsme po sečtení všech odpovědí dosáhli alespoň 75 % podílu „ano“. V kladném případě jsme dosáhli svého cíle. Stejným přístupem hodnotíme i konkrétní otázky v testech. Zde si můžeme určit, že naším cílem je (příkladem), aby na konci studia alespoň 60 % účastníků vědělo, co je to školský zákon. Tuto skutečnost jednoduše změříme (se všemi omezeními, které test má) pomocí konkrétní otázky. Pokud se dostaneme nad číslo 60 % (tedy alespoň 60 % účastníků vybralo správnou odpověď), může při určitém zjednodušení uzavřít, že jsme svého cíle dosáhli. Pokud bude číslo nižší, svého cíle jsme nedosáhli a je třeba hledat příčinu neúspěchu pomocí dalších metod (podmínky pro studium, rozhovory apod.). V obou případech platí to samé: pomocí testů nehodnotíme účastníky, ale primárně sami sebe.

Ze zkušenosti lektorů studií, vyplývá, že tradiční pojetí testu ve vzdělávání dospělých je vnímáno negativně jak účastníky, tak vyučujícími, neboť navozuje atmosféru zkoušení. Jedním z předpokladů úspěšné implementace testů do evaluace je vhodná komunikace s účastníky. Pokud testy hodláme využít, je vhodné účastníkům vysvětlit, proč to děláme – že se nejedná o zkoušení, ale o způsob, jak můžeme pochopit, zdali svou práci děláme dobře či nikoliv.

Podobně jako pro sebehodnotící škály, i pro metodiku testů byly připraveny sady příkladových otázek pro několik jednotlivých specializačních a kvalifikačních studií. Tyto sady jsou často rozděleny dle příslušných modulů daného studia, aby bylo možno dle potřeby (či fáze studia) cíleně a snadněji vybírat, které oblasti potřebujete testovat. Jelikož způsobů, jak testování prakticky realizovat, je mnoho (papír, Google Forms, Moodle a bezpočet dalších online řešení), je ponecháno rozhodnutí o médiu na vašich preferencích.

Shrňme tedy, co termínem test v kontextu evaluace míníme: **jedná se o změření nějakého jevu a porovnání tohoto měření s očekávanou hodnotou** (objektivně správnou, plánovanou apod.). Využití testování je celá řada, my se budeme zabírat pouze dvěma účely, a to šetřením vzdělávacích potřeb a vyhodnocením posunu účastníků.

1. Měření vzdělávacích potřeb účastníků

Jednou z možností, jak efektivně ovlivnit kvalitu vzdělávacího programu, je zjistit, zdali účastníci skutečně splňují podmínky, které program stanovuje jako tzv. minimum nebo předpoklady ke studiu. Obvykle se jedná o požadavky na konkrétní zkušenosti, vzdělání, praxi atd. Pro kvalitu studia není tolik podstatné, zdali podmínky účastníci splňují formálně, důležitější je, zdali je skutečně splňují – stejně jako u lékaře nás zajímá to, zdali nás dokáže ošetřit, nikoliv zdali mu na stěně visí diplom. Proto je vhodné tento stav změřit a udělat si přesnější představu o realitě. Může nám to pomoci program nastavit tak, že bude více respektovat skutečné vzdělávací potřeby účastníků, a tím i vylepšit celkovou kvalitu vzdělávacího programu.

Při definování vzdělávacích potřeb vycházíme z níže uvedené rovnice:

vzdělávací potřeby = potřebné kompetence - současné kompetence

Tuto rovnici lze zapsat ještě konkrétněji, a to:

obsah vzdělávací programu = co má účastník umět - co dnes účastník umí

V této rovnici máme jednu hodnotu danou, a tou je první člen pravé strany rovnice – co má účastník na konci studia umět (vědět atd.); tuto hodnotu definují jednotlivé standardy studií. Paradoxně máme většinou danou i levou stranu rovnice, neboť studia bývají, v souladu se standardy a požadavky akreditací, s předstihem rozpracována do jednotlivých modulů, témat, praxí atp. Touto optikou je pak známá i hodnota posledního členu rovnice, tedy co dnes účastník umí. Problémem je to, že v praxi to takto úplně nefunguje, úroveň účastníků je napříč běhy i účastníky samotnými různá, rozdíly mají jemné odstíny, standardy mohou předpoklady definovat obecně apod.

Dále popsaná metoda je nástrojem, jak popsat a zohlednit skutečné vzdělávací potřeby, které se mohou od teoretického předpokladu (standardu) lišit. Empirická znalost profilu třídy nám může napomoci lépe pochopit silné a slabé stránky účastníků běhu, a tím buď více akcentovat, nebo naopak potlačit některá témata, oblasti apod. Například pokud u účastníků studia pro ředitele zjistíme nadstandardní znalost teoretického financování školy, může být efektivnější se během výuky zaměřit na praktické problémy financování¹⁴.

Protože učivo je ve vzdělávacím programu distribuováno víceméně lineárně, je potřeba – pokud chceme měření vzdělávacích programů ošetřit testem – aby bylo šetření vzdělávacích potřeb učiněno co nejdříve, ideálně ještě před začátkem vzdělávacího programu. Tímto způsobem získáme dostatečnou časovou rezervu, abychom dokázali včas upravit modifikovatelné parametry programu (třeba více praxe, méně teorie v určitém modulu).

Krok za krokem

- 1) **Definujeme vstupní kompetence** (předpoklady) účastníka.
 - a. Jedná se o soubor znalostí, dovedností a zkušeností, které by měl účastník před vstupem do studia vykazovat.
 - b. U některých studií jsou předpoklady definovány standardem, u některých ne; patrně nejefektivnějším způsobem, jak tyto oblasti definovat, je požádat o jejich definici lektory studia.
 - c. Nezačínejte formulací otázek, ale raději okruhů nebo obecně oblastí, které vás zajímají (např. „účastník by už měl mít nějaké zkušenosti s výukou“).
- 2) **Definujeme žádoucí hodnotu** pro každou oblast v bodu jedna.
 - a. Příklad: „Účastníci mají praktické zkušenosti s výukou“, „Alespoň 75 % účastníků má praktickou zkušenost s výukou“ atd.
 - b. Součástí mohou být samozřejmě i standardní znalostní oblasti.
 - c. Standard studia (pokud kritéria uvádí) předpokládá, že konkrétní vědomosti/kompetence by měli splňovat všichni nastupující, proto i zde je cílová hodnota 100 % (správně zodpovězených odpovědí), pokud ji nestanovíte jinak.
- 3) Na základě bodu 1 **formulujeme otázky**, pomocí kterých zjistíme od účastníků reálný stav.
 - a. Jak bylo řečeno výše, nemusí se jednat pouze o znalostní otázky.
 - i. V případě příkladu výše např. „Máte již nějaké zkušenosti s výukou?“ (škála ano-ne) nebo „Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?“ (škála zatím jsem neučila – méně než rok – méně než 2 roky – méně než 5 let apod.)
 - ii. Znalostní otázky můžete čerpat z **Přílohy 3B Testové otázky pro vybraná studia**
 - b. Snažte se držet počet otázek na nezbytném minimu, ptejte se skutečně jen na to, na co dokážete reagovat nebo jinak využít.
- 4) **Připravte fyzickou podobu testu** (dotazníku).
 - a. Volitelně: požádejte některého účastníky (nebo i více), aby se na test podívali a řekli, zdali je vše jasné; pokud ne, proveďte potřebné úpravy.
 - b. Připravte test na papír nebo v online prostředí dle podmínek (online administrace i vyhodnocení je rychlejší).

¹⁴ Veškeré úpravy kurikula by měly být v souladu se standardem studia a legislativou obecně.

5) Distribuuje test.

- a. Pokuste se účastníky k vyplnění motivovat.
 - i. Připomeňte, **že se nejedná o zkoušení, ale o vaši snahu program co nejlépe nastavit** s ohledem na účastníky samotné.
- b. Nezapomeňte sdělit, dokdy je test potřeba vyplnit.

6) Vyhodnoťte výsledky testů.

- a. Jelikož u splnění podmínek ke studiu se vždy předpokládá úplné splnění (tzn. dosažení 100 % u otázek typu ano/ne či všech správných odpovědí), budete vždy porovnávat skóre z dané otázky s maximální možnou hodnotou – pokud si ji sami neurčíte jinak.
- b. Např. pokud je podíl kladných odpovědí na otázku „Máte praktické zkušenosti s výukou?“ pouze 50 %, jedná se o problém, který může ovlivnit celou třídu; pokud 95 %, je problém spíše individuální a jako takový je vhodné jej i řešit.
- c. Obdobně u znalostních otázek: pokud je některé téma či oblast napříč účastníky zodpovádána nesprávně, bude vhodné oblasti/tématu věnovat během výuky zvýšenou pozornost.

7) Zohledněte skutečný stav předpokladů do výuky.

- a. Nejprve se podívejte, ve kterých otázkách bylo dosaženo nejnižšího skóre.
- b. Informujte lektora, který se dané oblasti věnuje, aby věděl, že bude s ohledem na zjištěnou skutečnost užitečné tomu přizpůsobit výuku (např. na začátek modulu některé věci zopakovat apod.).

2. Měření posunu účastníků ve znalostech

Test, jak bylo uvedeno výše, je i vhodným doplňkem (spíše než alternativou) k sebehodnotícím škálám. Pokud provedeme testování minimálně dvakrát, optimálně se stejným testem¹⁵, budeme schopni porovnat posun skupiny i jednotlivých účastníků nejen celkově, ale i na úrovni jednotlivých oblastí. Princip vyhodnocení posunu je zde totožný jako v případě sebehodnotících škál, rozdíl je pouze v předmětu měření (u testu obvykle měříme znalosti, u sebehodnotících škál osobní postoje).

Důležité je na tomto místě zmínit, že uvedený design měření není bezchybný. Abychom byli schopni změřit skutečný přínos studia, bylo by třeba podniknout experiment s kontrolní skupinou. To znamená, že bychom paralelně měřili posun u účastníků, kteří náš vzdělávací program vůbec nenavštěvují (ani žádný jiný podobný¹⁶) a s touto tzv. kontrolní skupinou bychom pak pokročilejšími statistickými metodami¹⁷ porovnávali, zdali je posun u našich účastníků skutečně statisticky významný. Protože by byl tento design pro běžnou evaluaci příliš komplikovaný (jak ve smyslu realizace, tak analýzy), spokojíme se zde se zjednodušeným řešením, které kontrolní skupinu vylučuje a předpokládá, že posun účastníků je dílem studia našeho vzdělávacího programu.

Krok za krokem

- 1) Před začátkem studia si **připravte test**, který použijete minimálně dvakrát, ideálně na začátku studia a na jeho konci¹⁸.
 - a. Test by z hlediska otázek měl reprezentativně zastoupit klíčové oblasti studia.
 - b. Opět zde platí stejné pravidlo jako u sebehodnotících škál – chceme zde ideálně změřit posun za celé studium, ne od poloviny studia do konce, proto je vhodné dát **první test hned z kraje studia**.
 - c. Počet otázek není pevně daný, nicméně nápomocný klíč k jejich určení.
 - i. 5 je málo,
 - ii. 10 je pro účastníky bezproblémových, ale nemusí stačit k pokrytí všech oblastí,
 - iii. 15 je pro účastníky snesitelných,
 - iv. 20 je doporučený strop; pokud máte potřebu jej překročit, nejdříve ještě zvažte, zdali některé otázky není možné vyřadit.

¹⁵ Ideálně s takovým časovým odstupem, aby nehrozilo riziko, že si účastníci otázky zapamatují, tzn. alespoň několik měsíců.

¹⁶ Mohou se nicméně např. vzdělávat samostudiem – záleží, čím chceme náš program porovnávat.

¹⁷ Typicky analýzou rozptylu dvojnásobného třídění.

¹⁸ V tomto kontextu se často setkáme s pojmy pre-test a post-test, což je měření před a po intervenci (v našem případě programu).

2) Získejte odpovědi od účastníků.

3) Vyhodnoťte testy.

- a. Obvykle bude stačit, abyste vyčíslili průměrné skóre za všechny dotazníky, buďto v absolutním měřítku (průměr = 35 bodů z 50 teoreticky možných) nebo formou procenta (70 %) – pokud používáte stejný test, je jedno, kterou metriku zvolíte.
- b. Vstupem výše uvedeného čísla jsou jednotlivé testy; není na škodu si někam uložit průměrná skóre u jednotlivých účastníků a také průměrná skóre za jednotlivé otázky – opět stejná logika jako u sebehodnotících škál.

4) Proved'te druhé (a další) měření.

- a. Vyhodnocení je stejné jako v předchozím bodě.

5) Porovnejte výsledky mezi jednotlivými měřeními.

- a. Data si seřad'te v Excelu, doporučená struktura je tato:
 - i. Celkové srovnání souhrnných skóre (jedno měření = jedno průměrné skóre)
 1. Do prvního sloupce pod sebe vypište názvy nebo čísla měření.
 2. Do druhého sloupce k nim dopište průměrné hodnoty.
 3. Vytvořte graf/tabulku, popište kvantitativní posun mezi měřeními.
 - ii. Srovnání skóre otázek
 1. Do první řádku (od druhé buňky [B1]) vypište názvy nebo čísla měření.
 2. Do prvního sloupce (od buňky A2 dolů) vypište názvy nebo kódy otázek.
 3. Do matice následně přepište průměrná skóre za jednotlivé otázky v jednotlivých měřeních.
 4. Vyhodnocujeme posun v řádcích.
 - iii. Srovnání účastníků
 1. Podobně jako při srovnávání otázek.
 2. Zde může být problém v tom, že nebudeme schopni určit, kdo daný test vyplňoval (když testování bylo anonymní); v tomto případě není výše uvedený způsob analýzy možný¹⁹.

6) Vyhodnoťte, zdali je posun mezi měřeními (případně i na úrovni otázek či účastníků) v souladu s očekáváním či nikoliv.

- a. Pokud jsou výsledky za očekáváním, je vhodné začít s šetřením, proč tomu tak je: v tomto ohledu lze postupovat stejně jako v případě sebehodnotících škál (screening, podmínky ke studiu, rozhovory s účastníky, lektory), případně testové výsledky analyzovat společně s výsledky sebehodnocení.
- b. Pokud v navazujícím šetření narazíte na problémy, které jste sami schopni potlačit, navrhněte implementaci ošetření do úpravy vzdělávacího programu a proberte je s klíčovými stakeholdery (účastníci, lektori, vedení společnosti atd.).

Uvedené postupy se snaží o minimální nároky na analytické kompetence evaluátora. Přesto je zde nutné doplnit některá rizika, která se zjednodušeným postupem souvisí. Tím hlavním je otázka, zdali jsou sledované změny skutečně systematické, jinak řečeno statisticky významné. K ověření této hypotézy je potřeba využít statistické testy²⁰, které jsou schopny určit, zdali je posun skutečně vysvětlitelný či jen náhodný. Tato problematika výrazně překračuje možnosti této příručky, proto při úvaze o implementaci těchto postupů doporučujeme konzultovat je s odborníkem na kvantitativní výzkum či statistiku.

Co je to test a jak se tvoří?

Test je zcela běžnou součástí ověřování znalostí a důležitá místo má i v rámci evaluace DVPP. Rozdíl tkví však v tom, že v evaluaci nejde primárně o to, ohodnotit znalosti účastníka, nýbrž ohodnotit skrze výsledky testu vlastní vzdělávací program. Jinými slovy, výsledky testu jsou za určitých okolností i odrazem našeho pedagogického úsilí vůči studentům (účastníkům VP) – posun studenta, který v průběhu VP změříme, odráží dopad našeho programu. Test je efektivní rovněž jako nástroj zjišťování vzdělávacích potřeb.

¹⁹ Můžeme zde nicméně šetřit statistickou významnost rozdílů v hodnocení napříč účastníky/měřeními, je však třeba pamatovat, že zde hodnotíme něco trochu jiného, než bylo popsáno výše.

²⁰ Uvažovaných metod je více, zmiňme minimálně t-test (dvou-výběrový i párový), analýzu rozptylu (s opakovaným měřením i bez), Friedmanovu ANOVA, Kruskal-Wallisovu ANOVA a řadu dalších.

Příprava testu

Obsahem testu by měla být látka relevantní vzhledem k VP i potřebám evaluace. Neznamená to ovšem, že by měl být testován pouze obsah, který je v rámci VP vyučován – v případě zjišťování vzdělávacích potřeb pomocí testu lze ověřovat znalosti, které se učit nebudou (např. které by měl účastník před začátkem programu znát), a zároveň pokládat otázky k oblastem, které se učit teprve budou, jak bude představeno dále. Obsah testu by v každém případě měly připravovat osoby odborně způsobilé, tzn. znalé odborné stránky předmětu a rovněž osoby, které ovládají metodiku přípravy testu. Jelikož metodice přípravy testu se bude věnovat tato práce dále, je vhodné na tomto místě popsat, čím je chápána odborná způsobilost. Tou je znalost samotného oboru, který bude testován, tedy např. finanční řízení, speciální pedagogika atd.

V případě, že se na základě dříve uvedeného postupu dojde k rozhodnutím, že bude třeba znalosti ověřovat testem, je doporučeno řídit se následujícími kroky:

1. Definovat testované oblasti
 - a. Na základě kurikula nebo standardu vybrat oblasti, které se budou testovat.
 - b. Zároveň definovat cílovou skupinu; vzhledem k tomu, že testování budou v naprosté většině případů studenti VP, je žádoucí i dále uvažovat tak, že cílová skupina = účastníci programu a naopak.
 - c. Pracovat v součinnosti s lektory a odborníky, kteří rozumí problematice i struktuře a logice kurikula.
 - d. Stanovit si pravidla interpretace výsledků testu (např. že při nižší než 50 % úspěšnosti v testu vstupních znalostí je účastník chápán jako nepřipravený a je přípravě potřeba v rámci úvodních hodin věnovat nějaký čas).
2. Stanovit si formát testu
 - a. Dle potřeby a možností stanovit obsahový i časový rozsah testu a rovněž jeho fyzickou realizaci (papírově, online).
3. Formulovat konkrétní testové otázky
 - a. V součinnosti s lektory formulovat konkrétní výzkumné otázky včetně variant odpovědí (u uzavřených otázek) a jejich správného vyhodnocení.
4. Připravit demo testu a pilotovat jej
 - a. Vytvořit test a nechat jej „vyzkoušet“ několika respondenty (ideálně z cílové skupiny, nebo alespoň kolegy) a poslechnout si jejich zpětnou vazbu, tedy zdali test dává z jejich pohledu smysl, zdali tam nejsou evidentní chyby apod.
 - b. Díky pilotáži lze často přijít na nedostatky, kterých si sami nevšimneme a které při vyhodnocení v ostrém provozu působí kontraproduktivně.
 - c. Ideální je tvořit test v prostředí, ve kterém bude nakonec nasazen (tedy pokud plánujeme online dotazník, vytváříme ho i pro pilotáž v online prostředí).
5. Vyhodnotit výsledky pilotáže a implementovat úpravy
 - a. Na základě zpětné vazby testerů z předchozího bodu upravit dle potřeby test.
 - b. Výsledky demo testu si lze zkusmo vyhodnotit, abychom ověřili, že je náš předpoklad vůči použitelnosti jeho výsledků správný.

Formulace otázek by měla být jasná a jednoznačná a směřovat k jedné odpovědi. Nikdy nekombinujeme několik otázek najednou. Otázky je možné formulovat jako coby uzavřené (s výběrem jedné nebo více správných odpovědí), nebo otevřené (respondent odpovídá volnou formou textu). Obecně platí, že v digitálních (např. online) testech jsou varianty s jednou odpovědí formátovány jako kolečko (radio button), vícenásobné odpovědi jako čtvereček (checkbox). Většina online testovacích nástrojů dnes umožňuje náhodné řazení uzavřených odpovědí – pokud tomu nebrání specifická logika odpovědí, doporučujeme tuto funkci využívat, neboť výrazně zlepšuje vypovídací hodnotu naměřených dat¹⁰.

Příklady typů otázek

Uzavřená (jedna správná odpověď)

Kolik je odmocnina z 9?

- 81
- 9
- 3
- 1
- Číslo 9 nelze odmocňovat

Uzavřená (více správných odpovědí)

Kolik je odmocnina z 9? Vyberte všechny správné odpovědi.

- 1.732^2
- 3
- $9/3$
- $\ln 3^e$
- 1

Otevřená

Kolik je odmocnina z 9?

.....

Volba mezi otevřenou a uzavřenou odpovědí by měla respektovat povahu otázky. Pokud to ovšem jde, doporučujeme upřednostňovat uzavřené odpovědi, které se snadněji vyhodnocují. Uzavřené odpovědi (tj. možné varianty odpovědí) je nutné připravovat maximálně pečlivě, aby se varianty odpovědí nepřekrývaly a aby měly jednoznačnou hodnotu. Pokud by otevřené otázky převažovaly, je vhodné uvažovat i o jiné metodice (např. diskusi, rozhovoru).

Dalším důležitým parametrem testu je počet otázek. Ten se do značné míry odvíjí od jejich náročnosti, jednoduchá uzavřená otázka může zabrat 5 sekund, komplexní otevřená 10 minut. Je zároveň třeba prakticky uvažovat o časových možnostech testu, např. hodina na test už se v rámci výuky bude hledat obtížně. Zároveň je třeba pamatovat na náročnost vyhodnocení; zde rovněž platí, že uzavřené otázky lze, zejména při využití online nástrojů, vyhodnotit okamžitě (automaticky), zatímco hodnocení otevřené otázky může být (nejen) časově náročné. Volí se proto kompromis mezi rozumnou délkou (časovým limitem), reprezentativností otázek (aby bylo pokryto rozumné množství oblastí) a typem otázek (uzavřené/otevřené). Milníkové testy (např. před začátkem programu a na jeho konci) mohou být delší (až hodinu), průběžné testy se doporučuje dělat kratší (cca 10 otázek na max. 10 minut). Jedná se přirozeně o doporučení a každá instituce si časem nalezne vlastní přístup, který bude vyhovovat jejím účelům i účastníkům zároveň.

Kvalitně sestavený test by se ve smyslu formulace otázek měl držet následujících pravidel:

1. Vyhýbat se sugestivním otázkám.
2. Otázky formulovat jednoduše.
3. Nikdy nepokládat více než jednu otázku najednou.
4. Mluvit jazykem respondenta.
5. Nenutit respondenta vybrat si odpověď, kterou nechce (např. zúžený výběr možností).
6. Být opatrní s užíváním absolutních tvarů (vždy, každý, všude atd.).

Analýza a interpretace testových výsledků

Kritickou oblastí testů je jejich vyhodnocení a zejména interpretace měření a jejich promítnutí se do praxe (např. úpravy kurikula). Protože každá instituce i VP nesou řadu vlastností, které se do testu i jeho interpretace promítají, nelze jednoznačně formulovat metodiku, jakou mají být testy vyhodnoceny; jinak řečeno, tento způsob si musí každý evaluátor osvojit, a to s přihlédnutím k celkovému kontextu studia i instituce. Níže uvedený příklad lze použít jako výchozí bod pro ty, kteří začínají „na zelené louce“, přičemž důrazně doporučujeme, aby při další praxi svou metodiku dle vlastních zkušeností upravovali.

Pro všechny níže uvedené příklady se vychází z testu o 10 uzavřených otázkách, kde každá z nich má čtyři varianty odpovědí, a právě jedna z nich je správná. Test vyplňuje 20 respondentů (účastníků). U testu se počítají následující typy hodnot:

- a. **CS: Celkové skóre**
 - a. Výpočet: zjistí se počet všech správně zodpovězených otázek u všech respondentů a vydělí se násobkem počet otázek x počet respondentů; nakonec se vynásobí 100 %.
 - b. Př. Celkem 123 správných otázek, 10 otázek x 20 respondentů = 200, tedy $123 / 200 \times 100 \% = 61,5 \%$.
 - c. Interpretace: absolutní celkové skóre skupiny v testu je 61,5 %.
- b. **SO: Skóre otázky**
 - a. Výpočet: postupuje se obdobně jako v prvním případě s tím rozdílem, že se počítá pouze se správnými odpověďmi u konkrétní otázky a ta se dělí pouze počtem respondentů x 100 %.
 - b. Př. 15 respondentů odpovědělo správně, celkem máme respondentů 20, tedy $15 / 20 \times 100 \% = 75 \%$.
 - c. Interpretace: absolutní úspěšnost v dané otázce je 75 %.
 - d. Poznámka: výpočet se provádí zvlášť pro každou otázku.
- c. **SÚ: Skóre účastníka**
 - a. Výpočet: počet správných odpovědí u konkrétního účastníka se vydělí počtem testových otázek a vynásobí se 100 %.
 - b. Př. Účastník zodpověděl správně 6 otázek z 10, celkové skóre účastníka je tedy 60 %.
 - c. Interpretace: absolutní úspěšnost tohoto účastníka je 75 %.
 - d. Poznámka: výpočet se provádí zvlášť pro každého účastníka.
- d. **IO: Index otázky**
 - a. Výpočet: $SO / CS - 1$ (v %)
 - b. Př. Skóre první otázky je 60 %, celkové skóre je 61,5 %, tedy $60 \% / 61,5 \% - 1 = -2 \%$.
 - c. Interpretace: ukazuje, zdali je otázka v rámci skupiny relativně lehká (> 0 %) nebo relativně těžká (<0 %) na zodpovězení.
- e. **IÚ: Index účastníka**
 - a. Výpočet: $SÚ / CS - 1$ (v %)
 - b. Př. Skóre prvního účastníka je 40 %, celkové skóre je 61,5 %, tedy $40 \% / 61,5 \% - 1 = -22 \%$
 - c. Interpretace: ukazuje, zdali je výkon účastníka nad (>0) nebo pod (<0) průměrem celé skupiny.

Hodnota **CS** (celkové skóre) nám sděluje celkovou úspěšnost skupiny. Interpretace tohoto čísla dává smysl teprve tehdy, pokud se porovná s jinou hodnotou (nelze jen tak říct, zdali je 60 % hodně nebo málo). V zásadě je možné mluvit o dvou typech měřítek:

1. Manažerské (např. odborný garant na základě vlastních zkušeností rozhodl, že očekává hodnotu alespoň 60 %);
2. Empirické (např. výsledek testu v minulém ročníku nebo i bloku byl 60 %).

V každém případě dává výsledek (nejen) tohoto absolutního ukazatele **smysl pouze tehdy, pokud je s něčím srovnáván**.

To samé platí u absolutních skóre jednotlivých otázek (SO) i účastníků (SÚ): je vždy třeba je porovnávat s očekávanou nebo jinde naměřenou hodnotou. Pro tento účel se používá indexové hodnoty (IO, resp. IÚ), která rovnou zobrazí odchylky od průměru a tím rychle něco napoví jak o jednotlivých otázkách, tak i účastnících.

1. Index otázky
 - a. Pokud je $< 0 < 0 \%$, je vhodné se poradit s lektory, zdali téma nemůže být příliš složité, případně dát v kurikulu problému, kterého se otázka týká, větší prostor.
 - b. Pokud $> 0 \%$, testovaná oblast (resp. konkrétní otázka) dělá účastníkům menší problémy, a tudíž jí není nutné věnovat prioritní pozornost (samozřejmě to platí pouze v případě, kdy naměříme i smysluplné skóre otázky, např. min 80 %).
2. Index účastníka
 - a. Pokud je $< 0 \%$, naznačuje to, že účastníkův výkon byl pod průměrem a naopak.
 - b. Obecně platí, že nás budou v tomto případě zajímat extrémní hodnoty (nejlepší a nejhorší studenti) – na nich je pak možné provádět další šetření, zaměřené např. na faktory, které ovlivňují jejich (ne)úspěch.

Ve všech případech platí, že test odhalí pouze možná kritická místa. Pro jejich další pochopení je však nutno pokračovat v bádání. Může se jednat o individuální rozhovor s „nejhorším“ účastníkem nebo rozhovor s lektorem nad otázkou, nad kterou pohořela celá třída (zdali byla otázka správně položená, zdali nebude dobré téma probrat ve výuce, ačkoliv zatím není v kurikulu). S pomocí uvedených pěti typů ukazatelů a pomocí elementární poměrové analýzy dokážeme vyčistit řadu důležitých informací.

Využití testu v jednotlivých fázích

Pakliže standard definuje minimální znalosti potřebné ke vstupu do vzdělávacího programu, nabízí se tyto znalosti otestovat. Správně bychom měli jako porovnávací kritérium na úrovni SÚ dát 100 % (tzn. že účastník musí pro vstup do VP zodpovědět správně všechny otázky), prakticky ale můžeme slevit a posunout toto kritérium třeba na 75 % (účastník správně zodpoví alespoň $\frac{3}{4}$ otázek). Výsledek testu nemusí účastníkovi rovnou zamítnout vstup do VP, pro nás jako evaluátory se ale jedno o důležitý poznatek, že někteří účastníci neměli potřebné vstupní znalosti a může se to promítnout do konečného výkonu v průběhu nebo na konci VP.

Obdobně lze testovat samotné vzdělávací potřeby, kdy se místo minimálních vstupních znalostí použijí cíle studia, která standard popisuje (tedy co má účastník po ukončení studia umět a znát). Na tomto místě připomeňme, že vzdělávací potřeby = standard – aktuální znalosti. Budou-li pokládány pouze otázky, které budou vysvětlovány během VP, lze předpokládat, že účastníci nic z toho neznají a CS tedy bude blízké nebo rovno nule. V praxi ovšem každý účastník bude mít alespoň nějakou znalost z toho, co se bude učit. V tomto případě nám otázky, které nedělají problém (např. SO $> 75 \%$), napoví, že danou látku většina účastníků již zná a je možné ji zbytku (těm, kteří jí ještě neznají) doporučit k samostudiu a ušetřený čas věnovat ve výuce jinému tématu.

Velmi podobně je možné využít testy k pochopení změn znalostí v průběhu i na konci VP (viz kapitola níže). Obecně jde o to změřit, jak se tyto znalosti či dovednosti mění, a to opět při srovnání s konkrétním benchmarkem (předchozím testem, jinou skupinou, jiným VP apod.). Pokud v rámci VP vytváříme z výsledků testů časovou řadu, je vhodné ji rovněž porovnávat s jinou časovou řadou (např. předchozí ročník realizace). Srovnání tvaru křivky může lépe vysvětlit určité zásahy do kurikula. V ideálním případě se měří hodnoty identickým nástrojem (testem), aby nedocházelo ke zkreslení; to s sebou samozřejmě nese riziko, že pokud se dokola ptáme na tytéž otázky, respondent se je časem naučí zodpovídat správně, aniž by to říkalo cokoli o jeho skutečném progresu. Pokud tedy bude nutné obsah testů měnit, a přesto je vzájemně porovnávat, měly by být změny provedeny maximálně na úrovni otázek, rozhodně se nedoporučuje měnit oblasti testování.

Limitace testu

Jelikož se vychází z omezených možností institucí při realizaci evaluace, nebyly dosud zmíněny důležité parametry, které dělají testové výsledky validními. Aby bylo možné přisoudit VP efekt (tedy že se díky němu změnily znalosti účastníků), správně by měly být výsledky měření v rámci (experimentální) skupiny porovnány se skupinou kontrolní (která VP neabsolvuje). Pouze tímto způsobem lze spolehlivě říct, že VP má skutečný efekt. V našem případě je nutné se spokojit s tím, že bude posun u účastníků přisuzován pouze vlivu vlastního působení (výuky). V běžném životě bude ovšem naše možnost provádět experimentální studie mimořádně organizačně komplikovaná. Je vhodné si proto pamatovat, že výsledky testů je třeba hodnotit obezřetně a s ohledem na výše uvedené.

Příklady nesprávně položených otázek

Jak malý byl Napoleon?

Slovo „malý“ apriori naznačuje, že Napoleon byl nemalého vzrůstu, jedná se tedy o sugestivní otázku. Lepší formulace by byla „Jak byste popsal/a Napoleonovu výšku?“ nebo „Kolik cm Napoleon měřil?“

Co Vám při implementaci předmětu v praxi nejvíc chybí?

Pokud by stála otázka takto samostatně, předpokládá, že k implementaci již dochází – což ovšem nemusí být pravda. Otázce by tedy měly předcházet minimálně dvě jiné otázky: zdali již implementace probíhá a zdali vůbec něco chybí.

Jak spokojený nebo nespokojený jste s výsledky svého studia a jak jej chcete využít v praxi?

V otázce se ptáme na dvě odlišné věci: spokojenost se studiem a záměrem využít studium v praxi. Otázka by tedy měla být rozdělena do dvou samostatných otázek (výsledky a využití v praxi).

Kterou barvu máte nejraději?

- a. **Žlutou**
- b. **Modrou**
- c. **Zelenou**

Z možných odpovědí vyplývá, že respondent si musí vybrat jednu z uvedených barev, i když ani jedna není jeho nejoblíbenější. Proto je při vyšším počtu možných odpovědí vhodné zahrnout i položku „jiná“, kterou může respondent zároveň volně vyplnit (do textového pole).

Co není součástí finanční závěrky?

- a. **VZaZ**
- b. **Rozvaha**
- c. **Cash flow**
- d. **Audit**

I když lze předpokládat, že účastník studia pro ředitele školy se s uvedenými zkratkami z oblasti financí setkal, bude vhodnější, pokud budeme místo zkratk používat úplné názvy (tedy výkaz zisku a ztrát apod.). Pokud není cílem zjistit, zdali respondent zná význam zkratk, je lepší otázky i varianty odpovědí formulovat co nejsrozumitelněji.

Doporučená literatura

Bradburn, N., Sudman, S. a Wansink, B. Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design. Jossey-Bass, 2004. ISBN 978-0-787-97088-8.

deMarrais, K. B. a Lapan, S.D.: Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Routledge, 2003. ISBN 9780805836509, s.283–302.

Hendl, J.: Přehled statistických metod zpracování dat analýza a metaanalýza dat. Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

Podmínky ke studiu

Sebehodnotící škály i testy dokážou efektivně měřit posun, ale samy o sobě nevysvětlí, proč byl posun takový, jaký byl. K tomu potřebujeme využít další nástroje, jako jsou rozhovory, diskuze, pozorování, dotazníky atd. Lze usuzovat, že jedním z předpokladů pro to, aby mohli účastníci dosáhnout stanoveného cíle je, že k tomu budou mít odpovídající podmínky. Zmíněné nástroje fungují jako ad hoc zjišťování příčin a okolností. Aktivita šetření podmínek ke studiu je pak systematickou paralelou k těmto úkonům, kdy okolní vlivy sledujeme plánovaně, a zároveň se díky tomuto přístupu snažíme předcházet možným problémům.

Obecně jsou, potřebné podmínky ke studiu jsou ty, které podmiňují dosažení cíle studia (osvojení si kompetencí atd.). Jejich výčet a struktura je poměrně komplexní a vzhledem k tomu, že každý běh studia se odehrává za jiných podmínek a s jinými účastníky, je jejich složení vždy jedinečné. K sestavení seznamu podmínek lze přistupovat několika způsoby, které se nevyklučují. Můžeme si promluvit se stakeholdery (zejména s účastníky a lektory, vedoucími stáží, eventuálně školami atd.) a odvodit, co budou ke splnění cílů studia potřebovat, a tyto podmínky se jim snažit zajistit. Můžeme vycházet z našich vlastních zkušeností či zkušeností kolegů. Můžeme vycházet i z dlouhodobě známých a konstantních podmínek, bez kterých to zkrátka nejde.

Výše jsme uvedli, že se můžeme mluvit se stakeholdery, nejen s účastníky. Je to proto, že i když je pro nás stěžejní posun účastníků, na jejich posunu se významně podílí výkon lektora a spousta dalších faktorů. To znamená, že i lektor potřebuje vhodné podmínky pro to, aby co nejlépe odvedl svou práci. Takto je to s každým stakeholderem i procesem, který kvalitu studia nějak ovlivňuje.

Obecně platí, že čím více podmínek ke studiu budeme chtít sledovat, tím to bude časově i analyticky (evaluačně) náročnější. Je proto lepší se alespoň z počátku zaměřit pouze na několik málo klíčových podmínek. Ty lze dle potřeby rozšiřovat, např. formou diskuzí. Možný návrh oblastí, ze kterých můžete ve vlastním šetření vyjít, naleznete na závěr této kapitoly. Pokud by bylo měření časově vytěžující, je vhodné používat alespoň checklist (viz dále), který je z hlediska přípravy, administrace i vyhodnocení nejméně náročný.

Metody měření

Podmínky pro vzdělávání je možné měřit jak kvantitativně, tak kvalitativně. Z hlediska evaluace jde primárně o to zjistit, zdali jsou podmínky zabezpečeny či nikoliv, eventuálně do jaké míry; z hlediska managementu jde o zdroj informací, co je vhodné změnit a také jak a případně proč. Kvantitativní i kvalitativní přístupy mají své klady i nedostatky, které jsou uvedeny v tabulce níže.

Tabulka: Výhody a nevýhody kvantitativního a kvalitativního měření. Zdroj NPI ČR.

	výhody	nevýhody
kvantitativní	<ul style="list-style-type: none"> Dokáže postihnout i podmínky, které stakeholdeři nevnímají jako podstatné (a které objektivně důležité jsou). 	<ul style="list-style-type: none"> Vyžaduje poměrně přesnou definici podmínek; riziko spočívá v tom, že výčet může být neúplný.
kvalitativní	<ul style="list-style-type: none"> Mapuje podmínky důležité z hlediska stakeholderů. 	<ul style="list-style-type: none"> Může být náchylný k názorům dominantních stakeholderů. Může být resistantní vůči objektivně platným kritériím (která např. účastníci nevnímají jako důležitá, přesto důležitá jsou).

Dotazníky a checklisty

Kvantitativní měření podmínek ke studiu se obvykle provádí **dotazníkem**, který měří postoje stakeholderů (zejména účastníků) ke splnění podmínek ze strany instituce jako celku. Obvykle se měří formou uzavřené či otevřené²¹ otázky s odpověďmi na určité škále, například:

- 1) *Byly Vám poskytnuty všechny přislíbené studijní materiály?*
 - a. *ano*
 - b. *ne*
- 2) *Jak moc Vám ve výuce pomáhají poskytnuté studijní materiály?*
 - a. *Vůbec mi nepomáhají*
 - b. *Spíše mi nepomáhají*
 - c. *(nevím)*
 - d. *Spíše mi pomáhají*
 - e. *Velice mi pomáhají*
- 3) *Které studijní materiály Vám chybí? Napište vlastními slovy, nebo – pokud Vám žádné nechybí – ponechte prázdné.*
 - a. *.....*

V tomto případě hovoříme o empirickém modelu, tedy vycházíme zde ze skutečně pozorovaného stavu. Alternativou k tomuto přístupu je revize plnění podmínek pomocí tzv. checklistů. Jedná se o předem daný seznam podmínek, u nichž sami odhadujeme (či určíme), zdali jsou splněny či ne, případně do jaké míry. Příkladem:

- 1) *Jsou připraveny veškeré studijní materiály pro účastníky?*
 - a. *ano*
 - b. *ne*
- 2) *Úroveň přípravy studijních materiálů pro účastníky:*
 - a. *Není připraveno nic*
 - b. *Je připraveno méně než 25 %*
 - c. *Je připraveno méně než 50 %*
 - d. *Je připraveno méně než 75 %*
 - e. *Je připraveno téměř vše*
 - f. *Je připraveno úplně vše*

U některých podmínek bude odpověď jednoznačná („byla zajištěna a odzkoušena AV technika“, „byla podepsány DPP s lektory“), u některých bude mít nějakou pravděpodobnostní hodnotu („účastníci jsou připraveni na stáž“). Účel obou přístupů je stejný: zjistit, zdali jsou podmínky splněny či ne (případně do jaké míry). Oba přístupy mají opět své plusy a mínusy a zároveň se nevylučují, tj. je možné provádět obojí najednou. V případě empirického šetření je záporom jejich větší náročnost na sběr dat, v případě checklistů hrozí riziko, že naše hodnocení nemusí být v souladu s pohledem ostatních stakeholderů.

Vyhodnocení dotazníků se provádí agregací hodnot (počet, součet, podíl, průměr, medián apod.) na úrovni podmínky za všechny respondenty (tj. např. zjistíme % všech kladných odpovědí na otázku X). U checklistů není agregace nutná, neboť nám přímo ukazují, která podmínka je zajištěna a která nikoliv (nebo do jaké míry).

Rozhovory, diskuze a pozorování

Kvalitativní šetření má oproti dotazníkům a checklistům výhodu, kterou bychom zde rádi rozvedli. Jedná se o to, že jejich pomocí můžeme cíleně směřovat k **identifikaci problematických podmínek**, které sami stakeholderi vnímají. Například se na úvod vyučovací hodiny se zeptáme účastníků, zdali mají vše potřebné, zdali nemají nějaké výtky apod. Účastníci obvykle začnou jako první zmiňovat věci, které sami považují za důležité a zároveň problematické. Tímto způsobem lze rychle zmapovat kritická místa ve výuce, bez toho, aniž bychom zkoumali bod po bodu jednotlivé podmínky. Jak bylo uvedeno výše, tento přístup sice není

21 Pamatujme, že otevřené otázky je lepší řešit formou rozhovoru či diskuze.

dokonalý (ostatně ani dotazníky a checklisty nejsou), ale dokáže během krátké doby identifikovat konkrétní problémy, a pokud se v diskusi zaměříme i na očekávané řešení, můžeme dostat rychle odpověď nejen na to, co účastníky trápí, ale také to, co by jim pomohlo.

Vyhodnocení kvalitativních dat je komplexnější úkon, který je pro naše potřeby třeba zásadně zjednodušit. Jedním z efektivních řešení je bezprostřední hledání řešení v rámci skupiny. Např. pokud zazní, že vnímaným problémem jsou krátké pauzy ve výuce, zkusíme se skupinou najít vhodnou dobu, jak dlouho by měly pauzy trvat. Z hlediska evaluační zprávy není nutné zjištění zásadně rozpracovávat, bude ale jistě užitečné si poznamenat problematické podmínky a jejich případné ošetření, abychom např. při příštím běhu studia mohli posoudit, zdali byla opatření efektivní či nikoliv.

Podmínky pro studium je vhodné kontrolovat i u lektorů a ostatních stakeholderů. V tomto případě vám budou stačit běžné prostředky komunikace (rozhovor, e-mail apod.).

Organizace měření a využití výsledků

Jako první nástroj je vhodné použít checklist, díky kterému si ověříte splnění podstatné části podmínek, a to při minimálních nákladech (ve smyslu zapojení dalších osob). Potřebu následujícího šetření ovlivní zejména to, jaké otázky vám zůstaly nezodpovězené. Doporučeným postupem je provést krátkou diskusi popsanou výše, která dokáže odhalit nedostatky, které váš checklist opomenul. Nebo lze nasadit dotazníky, které rovněž dokážou přesněji popsat plnění podmínek ze strany účastníků – v tomto případě lze již volbu nástroje nechat na vašich preferencích a podmínkách.

Hodnota sledování podmínek pro studium má dvojí povahu. Měření nám jednak zajišťuje kontrolu nad tím, zdali nám v našem snažení něco nestojí v cestě a tím nám umožňují tento problém identifikovat a eventuálně odstranit. Z hlediska evaluace nám pak i zpětně může přehled o podmínkách ke studiu pomoci vysvětlit, co ovlivňovalo naše cíle a tím dát inspiraci k dalšímu vylepšování programu. Ani ta nejlepší instituce se nevyhne problémům, ale je důležité je umět pojmenovat a ideálně jim pro příště umět předejít či se na ně připravit.

Na závěr je nutné zdůraznit, že sledování podmínek je důležitá aktivita, ale způsobů jejich řešení je daleko více, než je uvedeno v této příručce. Pokud máte osvojený vlastní postup, který vám přináší užitek, není důvod se ho i nadále nedržet.

Příklady:

Checklist

Níže uvedený vzor ukazuje možné okruhy, které si můžeme pomocí checklistu do značné míry sami zodpovědět. Vzorek je připraven spíše pro šetření v průběhu studia, před jeho započítím je vhodné jednotlivé výroky upravit tak, aby zohledňovaly časovou kauzalitu. Další okruhy definujte dle svého uvážení a stejně tak lze navrhované okruhy přeskakovat.

Tabulka: Okruhy podmínek ke studiu. Zdroj NPI ČR.

oblast	splněno
je vytvořen prostor pro diskuzi a sdílení	✓
je zajištěno bezpečné prostředí pro účastníky vzdělávání	✓
je dodržován časový harmonogram a obsah kurzu	✓
je zohledněno provázání s praxí účastníků vzdělávání	✓
je aplikováno účelné střídání výukových metod a aktivit	✓
jsou dodržována předem oznámená pravidla	✓
je určena osoba nebo osoby, na které se mohou účastníci obrátit	x
jsou aplikovány vhodné didaktické postupy při vzdělávání a učení dospělých	✓
účastníci akceptují osobnost lektora a jeho chování	✓
lektori jsou kompetentní provázat teorii s praxí	✓
výklad a studijní materiály jsou cílově skupině srozumitelné	✓
jsou zohledňovány nové poznatky z oboru	✓
je zajištěna optimální komunikace (hromadný e-mail, Teams apod.)	x
je připraveno potřebné technické řešení (projekt, PC apod.)	✓
je zajištěno občerstvení	✓
veškeré odkazy na online zdroje jsou funkční a přístupné	x

Dotazník

Otázky pro dotazník účastníkům můžeme odvodit z checklistu po jejich transformaci, např. „je aplikováno účelné střídání výukových metod a aktivit“ → „Vyhovuje Vám to, jak jsou ve výuce střídány výukové metody s aktivitami?“. Ne všechny body z checklistu bude možné pokládat jako otázky účastníkům. A naopak, některé otázky vám zodpoví pouze účastníci, nebudete je schopni bez jejich pomoci určit. Na otázky lze odpovídat různými způsoby, čímž je míněno na škále či formou otevřené odpovědi. Škály mohou mít podobu binární (viz checklist) nebo Likertovy či kategorické škály, kdy druhé dvě jsou citlivější vůči míře souhlasu apod. Otevřené otázky jsou možné, ale jejich agregace při vyhodnocení složitější – v tomto případě je na místě uvažovat spíše o šetření formou rozhovoru či diskuze.

Další páteřní evaluační nástroje a metody

Dotazník

Rozdíl mezi dotazníkem a testem nemusí být na první pohled vždy znát: nejčastěji mají oba podobu otázek s variantami odpovědí. Rozdíl je třeba hledat v jejich smyslu. Zatímco **test má vždy správnou odpověď, dotazník nikdy** (resp. neměl by ji mít), Dotazník se používá k měření názorů, postojů, zkušeností apod. V tomto se více podobá diskuzi než testu, neboť jeho účelem není posuzovat, nýbrž konstatovat, popisovat.

Důležité je rovněž rozlišovat mezi tím, v jakém kontextu je dotazník coby nástroj použit. Nejjednodušší formou dotazníkového šetření je anketa, která vědomě ignoruje jak ošetření zkoumaného souboru (vzorku), tak ani neaspiruje na důkladnější statistické vyhodnocení dat. Na minimální úrovni evaluace si však s výstupy ankety lze vystačit, neboť obvykle bude pracováno pouze s malým a homogenním vzorkem respondentů – účastníky našeho vzdělávacího programu.

Jak je vidět níže, realizace ankety má mnohé společné rysy s přípravou testu:

1. Plán
 - a. Definování témat (co nás zajímá a proč)
2. Příprava
 - a. Formulování vlastních otázek včetně variant odpovědí na základě výzkumných témat
 - b. Příprava návrhu dotazníku (na papíře)
 - c. Revize dotazníku (od kolegů, lektorů, účastníků aj.) a případná implementace změn
 - d. Produkční příprava dotazníku (tisk nebo programování)
 - e. Pilotáž dotazníku a implementace změn
3. Distribuce dotazníku
 - a. Rozdání papírových dotazníků nebo rozeslání pozvánek k vyplnění online dotazníku
4. Analýza dat
 - a. V případě ankety se obvykle využívají pouze popisné statistiky (počty, sumy, průměry), nicméně lze samozřejmě využívat i pokročilé metody statistické analýzy
5. Interpretace výsledků
 - a. Kvantitativní data jsou reformulována do slovních interpretací (např. 80 % respondentů si přeje jednou do měsíce online výuku)
6. Implementace výstupů
 - a. Manažerské vyhodnocení a zpracování výsledků (např. změna posledního víkendu v měsíci z prezenční na online výuku)

Anketa může mít i hypotézy, které se snaží ověřit. Doporučuje se tento přístup akcentovat, neboť funguje i jako určitá ochrana, že se skutečně ptáme na věci, na které potřebujeme odpověď, ale neumíme si je sami zodpovědět – často se setkáváme s nápadem „uděláme si výzkum“, který ovšem nesměřuje k řešení konkrétního problému. Pamatujme tedy na to, že s jakýmkoliv výzkumným nástrojem bychom měli respondenty zatěžovat, jen pokud je to nutné, jinak bude v čase klesat jejich ochota se na šetření aktivně podílet.

Doporučená literatura

Bradburn, N., Sudman, S. a Wansink, B. Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design. Jossey-Bass, 2004. ISBN 978-0-787-97088-8.

deMarrais, K. B. a Lapan, S.D.: Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Routledge, 2003. ISBN 9780805836509, s.283–302.

Hendl, J.: Přehled statistických metod zpracování dat analýza a metaanalýza dat. Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

Diskuze

Skupinová diskuze je kvalitativní výzkumná metoda, která při správné přípravě a realizaci dokáže efektivně a rychle pomáhat zvyšovat kvality výuky a jejího dopadu v praxi. Zvyšování její přidané hodnoty je přitom zejména otázkou praxe než teoretické průpravy, a proto je v následujícím textu dáván důraz zejména na názornost (pro další studium vizte doporučenou literaturu). Metoda samotná je pak vhodná v de facto všech fázích evaluačního procesu, proto je vhodné si ji v rámci evaluace osvojit. Protože optikou základní evaluace VP je rozhovor diskuze v mnohém podobný, popíšeme nejdříve zákonnosti diskuzí a následně se budeme věnovat specifickým individuálním rozhovorům.

Diskuze v rámci vzdělávacího programu se nijak zásadně neliší od rozhovorů, které vedeme v běžném životě. Uvedme to na příkladu dvou manželů, kteří během víkendového pobytu v penzionu potkají u recepcce manažerku podniku, která s nimi zahájí rozhovor. Jelikož diskuze nejsou jen slova (co říká), ale i vnitřní motivy a chování, sledujme, jak by rozhovor vypadal skrz filmovou kameru (jak se chová) a s titulky vnitřního hlasu (co si myslí) jednotlivých aktérů (kdo).

Tab. č. 1: Příklad diskuze. Zdroj NPI ČR.

Kdo	Co říká	Co si myslí	Jak se chová
Manažerka	Dobré ráno, jak se vám daří? Je vše v pořádku?	<i>Vypadají rozmrzele.</i>	usmívá se
Pán	Ale ano, v pořádku.	<i>V pořádku snad ano, ale mohlo by to být lepší.</i>	kouká znuděně
Manažerka	Chutnala vám snídaně?	<i>Vrátí se ještě? Nebudou psát špatné recenze?</i>	projevuje zájem
Paní	Chutnala...i když, popravdě tu nebylo moc čerstvé zeleniny...ale to nevadí.	<i>Je celkem milá, tak jí to snad můžu říct, aniž by se urazila.</i>	rozpačitě kouká
Pán	Možná kdyby se snídaně začaly vydávat dříve, my rádi vyrážíme na výlety co nejdříve. Ale samozřejmě to nevadí.	<i>Já vstával v šest a měl až do osmi hlad.</i>	strká ruce do kapes
Manažerka	...	<i>To mě ani nenapadlo!</i>	tváří se provinile
Manažerka	Snad vám udělám radost – nedaleko odsud je domácí farma, která nám nabídla dodávat domácí zeleninu. Co byste ne to řekla?	<i>Co to s ní udělá?</i>	tváří se nejistě
Paní	No to by bylo báječné!	<i>To vypadá dobře!</i>	rozzářil se
Manažerka	Bohužel snídaně asi dříve nestihneme, ale mohu vám nabídnout alespoň sušenku na ráno.	<i>Jsem zvědavá, co to s ním udělá.</i>	nervózně se dívá na pána
Pán	No to by bylo prima!	<i>Lepší než nic.</i>	vypadá spokojeně
Manažerka	Výborně. A užili jste si bazén?	<i>Nejsem si jistá, zdali o něm vůbec vědí.</i>	...
Paní	Ech...on je tu bazén?	<i>Ten penzion je lepší, než jsem si myslela</i>	hledí udiveně
Pán	Jé, já bych mohl jít před snídaní plavat!	<i>To by bylo nejlepší!</i>	nadšeně si mne ruce
Manažerka	Ano, je otevřený 6:00–22:00, naleznete ho v suterénu.	<i>Co na to řeknou?</i>	velkoryse přivírá oči
Manželé	To je skvělé, moc děkujeme!	<i>Tady je to moc fajn.</i>	vypadá spokojeně
Manažerka	Děkuji vám a přeji vám krásný den.	<i>Dobře to dopadlo.</i>	přátelsky se usmívá
Paní	Jo a máte tu moc krásnou tu naučnou stezku.		otáčí se při odchodu
Manažerka	Děkuji!	<i>O té jsem vůbec nevěděla, musím to doporučit dalším hostům.</i>	

Na uvedeném příkladu je vidět, že i rozhovor o několika větech může mít řadu pozitivních důsledků. V našem konkrétním případě:

1. Manažerka zjistila, co není v pořádku.
2. Manažerka zjistila, jak by to mohlo fungovat lépe.
3. Manažerka si ověřila, že její nápad bude přijat klienty kladně.
4. Klienti pomohli odhalit nové možnosti.
5. Manažerka posílila vztah s klienty.

Diskuze vykazuje vnitřní dynamiku, v jejímž průběhu může docházet k posilování důvěry mezi diskutujícími (v horším případě naopak). Zároveň platí, že za jednotlivými větami se často skrývá více, než člověk říká. Cílem diskuze je oba tyto parametry co nejlépe ošetřit.

Postup:

1. Plán

V rámci plánu je naším úkolem definovat, co je cílem diskuze. Chceme odhalit skryté problémy? Chceme generovat nové nápady? Chceme dát účastníkům najevo, že nám na jejich názoru záleží? Formulace cílů by měla směřovat k záměru určité činnosti, diskuze v rámci evaluace je myšlena jako nástroj manažerského rozhodování, který nám pomůže ve smyslu „aha, už vím, jak na to“. Následně uvažujte o tématech, která hodláte nebo můžete v průběhu diskuze probírat. Zapište si seznam témat, která jsou pro vás důležitá (např. „jak hodnotíte dnešní výkon lektora“ nebo „dokážete si představit, že probíranou oblast využijete v praxi“).

Před začátkem diskuze si tedy zejména ujasňujeme hlavní cíle, kterých chceme diskuzí dosáhnout; nejedná se ještě o otázky, které budeme formulovat v následující fázi. Příkladem cíle diskuze může být „pochopit, co dělalo v domácím úkolu největší potíže“. Cíle diskuze se budou lišit nejen mezi institucemi a vzdělávacími programy, ale i s ohledem na jednotlivé fáze evaluace (před, během atd.). Důležitým krokem v této fázi je také si definovat cílovou skupinu (vizte dále Role v diskuzích a rozhovorech).

2. Příprava

V momentě, kdy máme formulovány cíle diskuze, můžeme přistoupit k jejich transformaci na výzkumné, resp. konkrétní otázky. Příprava otázek je velmi důležitá, protože nám pomáhá si udělat představu, jak bude diskuze nebo rozhovor probíhat – sebezkušnější moderátor by neměl nechat průběh diskuze osudu. Připravíme si tedy soupis cílů diskuze a ke každému sepíšeme vhodné otázky. Neznamená to, že bychom je měli během diskuze jednu za druhou předčítat, slouží jako inspirace a kontrolní mechanismus, že víme, jak se na dané téma ptát.

V rámci času, který máme během výukového bloku k dispozici, je vhodné si předem vymezit čas, který diskuzi hodláme věnovat. To samo o sobě je komplikované v tom, že nikdy přesně nevíme, jak dlouho bude trvat, než se dostaneme k uspokojivým zjištěním. V některých případech bude diskuze vyčerpána během dvou minut, jindy bychom rádi pokračovali i po hodině. Obecně platí, že na složitější problémy nebo problémy, které potřebujeme pochopit do hloubky, je potřeba si vyhradit více času.

3. Realizace

Diskuzi je možné uvést vícero způsoby. Pokud se jedná o diskuzi, jejímž cílem je pouze ověřit si, zdali nebyly v rámci výukového bloku nějaké problémy, lze diskuzi zahájit rovnou položením otázky. Pokud je cílů diskuze více nebo je téma komplexnější, je vhodné diskuzi zahájit krátkým úvodem, který účastníkům (diskutujícím) nastíní záměr diskuze (např. „rádi bychom znali váš názor...“). U diskuze je velice důležitá vzájemná důvěra, proto by měli účastníci nabýt dojmu, že diskuze je vedena se zřetelem na jejich prospěch a že žádná odpověď není špatná. Naopak cílem diskuze je pokrýt variabilitu názorů, nikoliv je unifikovat.

Obecný průběh diskuze vypadá následovně:

1. úvod
 - a. představení moderátora (pokud jím není lektor),
 - b. vysvětlení podstaty diskuze (proč jí realizujeme),
 - c. organizační pravidla (úloha moderátora, čas),
 - d. ověření, zdali je účastníkům vše jasné a zdali se vším souhlasí;
2. diskuze
 - a. probírání jednotlivých otázek a témat,
 - b. moderátor řídí dynamiku skupiny, hlídá, aby měl každý prostor se vyjádřit, neovlivňuje obsahové směřování diskuze,
 - c. pokud je téma vyčerpáno (nic nového se k němu neříká), pokračuje se k dalšímu tématu,
 - d. moderátor má možnost v závěru tématu ověřit, zdali jej správně pochopil a pokusit se učinit závěr, ke kterému se mohou účastníci vyjádřit;
3. závěr
 - a. moderátor může volitelně zformulovat závěry, které si z diskuze odnesl (vizte výše) a nechat účastníky reagovat,
 - b. moderátor nabídne, aby se diskutující vyjádřili k čemukoliv, co mají na srdci.

Vedení samotné diskuze je v kompetenci moderátora, jímž může být lektor, garant, externí moderátor, ale i účastník VP. V každém případě se jedná o osobu (eventuálně osoby), která diskusi iniciuje a řídí její průběh. Diskuze spadá do kvalitativních výzkumných technik a jsou pro ni stěžejní otázky „proč“ a „jak“, spíše než „kolik“.

4. Vyhodnocení

Oblast kvalitativní analýzy je mimořádně rozsáhlá a odborná a na tomto místě je nutné ji maximálně zredukovat. Coby minimální postup doporučujeme z diskuze odcházet s konkrétními závěry (např. se zjištěním, že uživatelé by si přáli více praktických případů). V případě zájmu o komplexní profesionální analýzu a obecně adekvátní vedení kvalitativních výzkumných projektů odkážeme čtenáře na doporučenou literaturu.

5. Implementace

Závěrečnou fází diskuze je implementace zjištění, tedy využití poznatků ke zlepšení nebo úpravě dosavadních entit (metodik, postupů atd.). Velmi zjednodušeně, pokud jsme během diskuze zjistili, že účastníci si přejí ve výuce více praktických případů, implementace může mít tyto podoby:

- a. do následující výuky (bloku, případně realizace) zajistíme více praktických případů,
- b. nebo se rozhodneme, že to neuděláme: pak je vhodné účastníkům vysvětlit proč.

Implementace inovací na základě diskuzí a rozhovorů je zjednodušeně přetavení nápadů do konkrétních opatření.

Role v diskuzích a rozhovorech

Diskuze či rozhovor má pevně dány dvě základní role: moderátor řídící diskusi či rozhovor a diskutující (1 a více). Úlohou moderátora je řídit rozhovor či diskusi tak, aby se držela uvažovaných témat, oblastí i stylu komunikace. Tuto roli může v organizaci zastávat garant, lektor, externí moderátor, případně i jeden z účastníků; pamatujeme však, že je důležité, aby byl moderátor objektivní (lektor např. při evidentně špatném výkonu nemusí mít potřebu tuto skutečnost probírat v diskusi). Mluvíme-li o diskutujících, pak se nejedná zdaleka jen o účastníky/studenty – respondenty v diskusi mohou být lektoři, ředitelé škol, žáci účastníky a mnoho dalších kvalitativně odlišných rolí.

Případné obavy z vedení diskuze může rozptýlit, když si samotnou diskusi mentálně zhmotníte (představíte si třídu, ve které pokládáte jednotlivé otázky a ona vám odpovídá), případně si můžete diskusi vyzkoušet nanečisto s kolegy. Není nutné mít z vedení diskuze strach, jelikož evaluační rozhovory se příliš neliší od toho, jak se běžně bavíme s lidmi o běžných tématech.

Diskuze by nám měla pomáhat pochopit problém z pohledu účastníka a zároveň nás, resp. naši instituci kvalitativně posouvat.

Příkladová realizace diskuze

Níže uvedený příklad se vztahuje ke konkrétnímu bloku výuky studia pro ředitele škol a školských zařízení.

1. Plán

Cíle diskuze se odvíjejí od vybraných základních parametrů DVPP, tedy kvality výuky a konkrétního dopadu v praxi.

- a) ověření, zdali účastníci správně pochopili probírané téma,
- b) zjistit, jak budou účastníci problém řešit v praxi.

2. Příprava

- rezervujeme si posledních 10 minut přednášky na diskuzi,
- delegujeme moderátora,
- pomocné otázky (vždy se dle potřeby ptát PROČ a JAK)
 - a) pochopení tématu
 - Bylo dnes vše snadno pochopitelné?
 - Co dělalo největší problémy?
 - Myslíte, že by šlo téma vysvětlit lépe?
 - Zkusíte uvést konkrétní příklad?
 - Vadilo by, kdybychom dané téma úplně přeskočili?
 - Jaký je vztah mezi aktivy a pasivy?
 - b) aplikace v praxi
 - Zkuste si představit, jak byste danou problematiku řešili v praxi.
 - Co by vám bránilo aplikaci v praxi?

3. Realizace

Průběh diskuze podle dříve uvedeného postupu (úvod, diskuze, závěr).

4. Vyhodnocení

Vyhodnocení dat se v tomto případě zaměřuje zejména na identifikaci nedostatků výuky a generováním nápadů, jak tyto nedostatky odstranit. V rámci našeho příkladu vyšlo najevo, že účastníci téma pochopili dostatečně a jejich představy o využití v praxi jsou plně akceptovatelné. Mimoto vyšlo najevo, že praktickým problémem je nevhodná grafická úprava prezentací a také příliš teorie, kterou by bylo vhodné nahradit praktickými příklady. Na problému se shodli jak účastníci, tak samotný lektor.

5. Implementace

Na základě zjištění provádíme následující aktivity:

- a. S okamžitou účinností (od příštího výukového bloku)
 - a. Lektor zvětší font v prezentaci (kvůli lepší čitelnosti).
 - b. Ukážeme praktický příklad finanční analýzy školy (jednorázově).
- b. S platností od příští realizace VP
 - a. Důkladnější příprava prezentací (zlepšení grafické úpravy i přehlednosti).
 - b. Rozšíříme oblast finančního řízení a praktické příklady.
- c. Na úrovni organizace
 - a. Důkladnější příprava prezentací (zlepšení grafické úpravy i přehlednosti).

Doporučená literatura

deMarrais, K. B. a Lapan, S.D.: Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Routledge, 2003. ISBN 9780805836509, s.51-68, 87-102.

Morgan, D. L.: Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Albert, Sdružení SCAN, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

Rozhovor

Rozdíl mezi individuálním rozhovorem a diskuzí spočívá zejména ve skupinové dynamice respondentů a organizační náročnosti. V praxi se v odborné literatuře setkáváme s důsledným dělením technik, jako jsou hloubkové rozhovory, skupinové rozhovory či ohniskové skupiny, které vykazují řadu rozdílů a specifik – k jejich lepšímu porozumění se tedy hned zkrájedoporučuje studium některého z doporučených zdrojů.

Při maximálním zjednodušení celé metodiky nicméně připomeňme to nejdůležitější. Realizace rozhovoru oproti diskuzi je obvykle organizačně snazší, už kvůli rezervaci místa a času pro jednu osobu (oproti deseti a více osobám v diskuzi). Diskuze naproti tomu často stimuluje respondenty v tom smyslu, že reagují na další diskutující. Diskuze také mohou být v rámci jedné hodiny nabitější díky skupinové dynamice, není to ovšem pravidlem. Výhodou rozhovoru naopak je, že v jeho rámci není nutná agregace skupinových dat (nicméně rozhovorů se obvykle dělá více než jeden, takže problém agregace se pouze odsouvá).

Obecně je žádoucí si obě metody vyzkoušet, čímž získáte představu, jaké jsou skutečné přednosti každé z nich a dle toho (případně i dalších faktorů) je můžete v budoucnu implementovat. Na tomto místě je rovněž důležité připomenout, že oblast kvalitativních metod je podstatně širší a v evaluaci vzdělávacích programů využitelná, bohužel nad rámec rozsahu tohoto textu.

Doporučená literatura

deMarrais, K. B. a Lapan, S.D.: Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Routledge, 2003. ISBN 9780805836509, s.51–68, 87–102.

Checklist kvalifikačního a specializačního studia

Checklist je mimořádně jednoduchou, a přitom účinnou metodou prevence nedostatků a chyb v průběhu VP. Pomocí checklistu, což je v podstatě seznam opatření, která je vhodné zajišťovat, je možná předcházet nejrůznějším negativním jevům v každé fázi programu. Ve skutečnosti je checklist podobný seznamu věcí a opatření (opalovací krém, pojištění), který si sepíšeme před dovolenou na papír a při balení si jen postupně proškrtáváme.

Pro vzdělávací programy nabízíme checklist obecné povahy, který lze použít napříč všemi oblastmi studia. Checklisty je vhodné ale upravovat a rozšiřovat na základě vlastních preferencí a zkušeností, neboť jejich plnění přispívá k udržování nebo zlepšování instituce.

Vzor checklistu kvalifikačního a specializačního studia.

Zdroj NPI ČR.

Fáze VP	Seznam opatření
<p>Před zahájením VP</p>	<p>Dokumentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezenční listina • harmonogram výuky • studijní texty • kalkulace (pokrytí všech nákladů) • další potřebné materiály (např. nabídka vzdělávacího programu, informace o realizaci praxí...) • osvědčení <p>Administrace</p> <ul style="list-style-type: none"> • kalkulace nákladů VP • evidence přihlášek a osob • fakturace účastnických poplatků <p>Organizační záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • ubytování • parkování účastníků a lektorů • občerstvení (strava) • prostory pro výuku (rezervace učebny, zařízení...) • technika • prostor pro e-learning a pro odevzdávání elektronických dokumentů (např. záznamy z praxí) • zaslání materiálů na LMS Moodle <p>Personální záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • lektorský tým pro jednotlivé moduly VP – připomenutí termínů a časů • DPP, popř. DPČ lektorů <p>Evaluace</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluační nástroj na zjištění vzdělávacích potřeb (test, dotazník...) • mikroprůzkum <p>Prezentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • adekvátní PR, příp. zajištěné fotografování a připravené souhlasy

<p>V průběhu VP</p>	<p>Dokumentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • odevzdávání ročníkových/závěrečných prací a jejich vyhodnocování <p>Organizační záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • průběžná kontrola průběhu stáží (praxí) • prostory pro výuku • občerstvení (strava) • hygienické požadavky • materiální a technické zabezpečení • reakce na mimořádné okolnosti (změna rozvrhů výuky vč. aktualizace informací pro účastníky) • informační servis k průběhu studia • kvalitní tok informací lektorům, vedoucím stáží, garantům, účastníkům • kontrola a řešení absencí <p>Personální záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • kontrola a řešení absencí • DPP/DPČ/Fa/CP lektorů • fakturace (hotovost) občerstvení <p>Evaluace</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluační nástroj pro účastníky – zda VP plní své průběžné cíle (diskuze, test...) <p>Prezentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • fotografování a podepsání souhlasů
<p>Na konci VP</p>	<p>Dokumentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • osvědčení o vykonání studia • protokoly o závěrečných zkouškách, příp. závěrečných pracích <p>Administrace</p> <ul style="list-style-type: none"> • uzavření studia (vyúčtování, kontrola administrace) • archivace <p>Organizační záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • harmonogram zkoušek • náhradní zkouškové termíny • komise závěrečných zkoušek (termíny, náhradníci...) <p>Evaluace</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluační nástroj pro účastníky – zda VP splnil cíl (test, diskuze...) <p>Prezentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • fotografování a podepsané souhlasy • informace o ukončení studia do výroční zprávy, do tisku...
<p>S časovým odstupem po konci VP</p>	<p>Organizační záležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • hledání účastníků, kteří změnili působiště • zdroje pro financování evaluačního setkání (občerstvení, prostory...) <p>Evaluace</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluační nástroj pro účastníky – zjištění dopadu VP v praxi (rozhovor, diskuze...) <p>Prezentace</p> <ul style="list-style-type: none"> • informace absolventům o nabídce dalších vzdělávacích aktivit • konzultace

Analýza závěrečných výstupů

Vzdělávací programy typu kvalifikačních a specializačních studií jsou formálně zakončeny závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné pracípráce. Tyto výstupy (zkoušky, písemné práce, projekty atd.) obvykle slouží k porovnání výkonu účastníka se standardy a skrze ně lze prohlásit, zdali účastník v rámci programu uspěl či nikoliv. Z evaluačního hlediska mají tyto výstupy jiný smysl: říkají nám, zdali jsme sami uspěli nebo ne. Zjednodušeně řečeno, evaluátor při výstupu nesleduje výkon účastníka, nýbrž výkon vlastního programu; pokud nalezne nesrovnalosti, ptá se nejprve, kde by mohla být chyba na straně vzdělávacího programu.

Z evaluačního hlediska je klíčové srovnávat hodnotu výstupů s očekáváním, které by mělo být definováno standardem. Posuzování toho, zdali je práce kvalitní či ústní zkouška formálně perfektní, by se mělo srovnávat s tím, co očekává (definuje) standard. Tímto způsobem jsme schopni poměrně rychle a přesně říct, zdali je výstup v hranicích očekávání či mimo ně a dle toho si všimnout toho, co je relevantní.

Dalším důležitým krokem je jasně si stanovit, co v rámci evaluace závěrečných výstupů chceme zjistit, potažmo jak budeme k evaluaci přistupovat. V zásadě se jedná o dvě možnosti: ověřování hypotéz a explorační analýzu. V prvním případě si a priori definujeme hypotézy (např. „školní prostředí ovlivňuje kvalitu výstupů“), jejichž platnost v rámci analýzy ověřujeme a následně ji buď přijímáme, nebo zamítáme. Ve druhém případě si vystačíme bez hypotéz, protože budeme průběžným studiem výstupů docházet ke zjištění (např. si po přečtení 20 prací všimneme, že učitelé z technických oborů dosahují lepších výsledků). Přijatelné jsou oba přístupy i jejich kombinace. V prvním případě existuje riziko, že zapomeneme na některé důležité hypotézy, které bychom si měli pokládat, ve druhém případě je riziko, že strávíme spoustu času studiem materiálů, aniž bychom pořádně věděli, co chceme zjistit. Pro méně zkušené evaluátory doporučujeme začít s prvním přístupem, tedy ověřování hypotéz, a dle rostoucích zkušeností zapojovat i explorační analýzu. Pro příklad uveďme alespoň dvě oblasti s odvislými hypotézami (označeno H_i), které lze v rámci analýzy závěrečných výstupů použít (rozhodně se nemusíte omezovat pouze na tyto dvě):

1. Existují mezi jednotlivými pracemi kvalitativní rozdíly?
 - a. Co tyto rozdíly způsobilo?
 - i. H_1 : výuka nezohledňovala různé úrovně účastníků,
 - ii. H_2 : účastníci neměli ve výuce srovnatelné podmínky,
 - iii. H_3 : zadání závěrečné práce nebylo jednoznačné,
 - iv. ...,
 - v. H_n : účastníci jsou různě motivovaní ke studiu.
2. Naplnili všichni účastníci svými výstupy standardy?
 - a. Proč někteří účastníci standardy nenaplnili?
 - i. H_1 : standardy jsou složitě dosažitelné,
 - ii. ...

Vyhodnocení

Podobně jako u dříve popsanych metod, i zde můžeme uvažovat o analytickém přístupu kvantitativním a kvalitativním. Zkraje je nutné říct, že v rámci evaluace závěrečných prací si patrně nikdy nevystačíme pouze s kvantitativním pohledem, jelikož cílem je se z evaluace poučit a samotná čísla v tomto ohledu nejsou příliš vypovídající. Proto rozhodneme-li se, že budeme pracovat s číselným hodnocením prací (známkami či skóre) coby klíčem ke třídění účastníků, dalším krokem bude pochopit, co rozdíly v klasifikaci způsobilo. Kvantitativní přístup může být užitečný tehdy, pokud máme mnoho účastníků (min. 20), případně máme více oblastí, které zohledňujeme (např. formální úprava práce, obsahová úroveň ad.). V těchto případech má smysl si definovat jeden či více statistických parametrů (číselných či nominálních) a pro každou práci či zkoušku tyto parametry specifikovat. V následujícím kroku je důležité si práci systematicky zjednodušit, aniž by to nebylo na úkor kvality evaluace. Nejjednodušší je začít s výběrem extrémních exemplářů (např. nejkvalitnější a nejméně kvalitní práce) a následně zjišťovat, jaké faktory rozdíly mezi pracemi způsobily. V momentě, kdy tyto faktory identifikujeme, snažíme se zjistit, do jaké míry jsme schopni je ovlivnit a případně jak je ovlivnit.

Příklad

- Vyhodnotíme závěrečné práce a oznámujeme je (může se jednat pouze o interní hodnocení, které nemusí mít vliv na oficiální hodnocení účastníků).
- Vybereme dvě nejlepší a dvě nejhorší závěrečné písemné práce (účastníci A, B, resp. X, Y).
- V průběhu studia jsme prováděli několik testů, připravíme si tedy časové řady výsledků každého z účastníků.
- Příkladové scénáře podle účastníků
 - **A (nejlepší účastník)**
 - Testové výsledky byly po celou dobu studia velmi dobré, práce je tak patrně důsledkem dlouhodobé a systematické přípravy a aktivity.
 - OPATŘENÍ: Obyčejně není žádné opatření třeba, nicméně lze např. sledovat zázemí či podmínky účastníka.
 - **B (druhý nejlepší účastník)**
 - Výsledky testů byly zpočátku spíše průměrné, výkon se zlepšil v závěrečné fázi programu ☒ musíme zjistit, proč se výsledky změnilly až po poslední fázi a jak to ovlivnilo kvalitu závěrečné práce.
 - Možnosti šetření
 - Promluvíme si s lektorem; ten nám sdělí, že v poslední fázi změnil způsoby výuky na více interaktivní.
 - Promluvíme si s účastníkem; ten nám sdělí, že první dvě třetiny programu mu přišly zbytečné.
 - OPATŘENÍ: Zvážit větší nasazení interaktivní výuky a dát větší důraz na zpětnou vazbu ohledně užitečnosti programu (např. v rámci diskuzí).
 - **C (druhý nejhorší účastník)**
 - Testové výsledky byly v průběhu výuky uspokojivé → zjišťujeme, proč došlo k náhlému propadu v závěru studia.
 - Možnosti šetření
 - Promluvíme si s účastníkem; zjistíme, že nepochopil zadání práce.
 - OPATŘENÍ: Včas se ujistíme, že zadání, resp. jakékoliv instrukce, jsou správně pochopeny, případně vybidne-me účastníky, ať se nebojí kdykoliv se na cokoli opakovaně ptát.
 - **D (nejhorší účastník)**
 - Testové výsledky byly v průběhu studia podprůměrné, účastník měl řadu absencí.
 - Možnosti šetření
 - Promluvíme si s garantem či lektory; zjistíme, že účastník byl ke studiu víceméně donucen a neměl pro něj žádnou osobní motivaci.
 - OPATŘENÍ: Není v zásadě nutné, neboť podstatu problému nejsme schopni ovlivnit; teoreticky můžeme uvažovat nad inovací, jak nadchnout i nemotivované účastníky, ale efektivnější bude se věnovat těm, kteří o studium mají skutečný zájem.

Výše uvedený příklad ilustruje, jaký způsobem lze systematicky hledat příčiny a možná ošetření negativních jevů a zlepšovat tak celkovou kvalitu vzdělávacího programu. Je samozřejmé, že tato aktivita vyžaduje odpovídající dávku kreativity, kterou je nutno si osvojit zkušenostmi. Metodicky se nejedná o nic složitějšího, v průběhu příkladu využíváme pouze dvě dříve popsané metody – test a rozhovor; podobně jako všude v evaluaci, i zde je možné nástroje dle potřeb a možností rozšiřovat.

Obdobnou logikou porovnávání, hledání rozdílů a příčin lze využít i v dalších směrech, např. pokud máme více výstupů. V případě, že účastník zakončuje program odevzdáním písemné práce a zkouškou před komisí, je vhodné se vždy podívat, zdali je kvalita mezi výstupy téhož účastníka srovnatelná, a pokud nikoliv, pak zdali je možné úroveň vylepšit díky opatřením na naší straně.

Při implementaci opatření, která vychází z individuálních zjištění, je nutné dbát zvýšené opatrnosti, aby byl efekt těchto opatření vhodný pro co největší skupiny stakeholderů (nejen účastníků, ale i lektorů, škol atd.). Pokud provádíme úpravy na individuální úrovni, je to zpravidla snazší, rychlejší a méně rizikové, než když se úpravy dotknou více různých lidí. Proto se raději před implementací plošných opatření ujistěte, že nezpůsobí více škody nežli užítku.

Pozorování

Většina metod, kterým jsme se doposud věnovali, se věnuje popisu reality skrze chápání účastníků. Pozorování je naopak přímou metodou, kterou realitu popisuje pozorovatel – evaluátor bez toho, aniž by musel do procesu nutně zahrnout respondenty. Předměty pozorování mohou být velmi různorodé, od pozorování skupinové dynamiky přes pozorování výkonu lektora až po sledování kvality osvětlení ve třídě. Jednoduše řečeno, pozorovat lze cokoli, co má pozorovatelný charakter (činnosti, fyzické prostředí, vztahy atd.). Metoda je tedy vhodná tam, kde se nelze spolehnout pouze na výroky jednotlivých účastníků nebo kde není možné měření provádět dotazováním či kde je vhodné si utvořit vlastní úsudek.

Pozorování lze rozdělit na tři skupiny z hlediska **formalizace**:

1. **Standardizované** (strukturované) – pozorování má předem jednoznačný plán, a priori se ví, co a jak se bude měřit; obvykle kvantitativní přístup;
2. **Polostandardizované** (polostrukturované) – střední cesta mezi dvěma krajními přístupy;
3. **Nestandardizované** (nestrukturované) – plán vzniká až v průběhu pozorování, řada parametrů není dopředu známá, často předchází formalizovanému pozorování; zejména kvalitativní přístup (zakotvená teorie).

Stupeň formalizace nám může částečně napovědět, jaký přístup zvolit vzhledem k povaze problému. Pokud máme konkrétní hypotézy (např. lektor zásadně komunikuje pouze s účastníky v prvních lavicích), je vhodné ověřením standardizované. Pokud ale začínáme „na zelené louce“ (v hodinách je nějaký problém, ale zatím netušíme jaký), je vhodný naopak nestrukturovaný přístup, kdy bedlivě sledujeme celý kontext výuky a postupně začínáme rozkrývat možné příčiny.

Pozorování je často vnímáno jako objektivní metoda, není to však úplně pravda. Každé pozorování prováděné člověkem je ovlivněno subjektivní rolí pozorovatele. Jednotlivé faktory, popsané níže, je vhodné uvažovat při interpretaci výsledků pozorování, jelikož mohou v některých případech výsledky výrazně zkreslit. Na druhou stranu, teoretická přidaná hodnota pozorování je natolik vysoká, že i navzdory těmto systémovým chybám není nutné se metodě vyhýbat.

1. **Haló efekt** – pozorovatel má tendenci podlehnout prvnímu nebo nejsilnějšímu dojmu a dle něj zobecňovat.
2. **Stereotyp** – paušální přisuzování určitých vlastností skupinám lidí nebo entit obecně (matematikové jsou neempatičtí, online výuka je k ničemu).
3. **Efekt bílého pláště** – tento termín se používá spíše v medicíně v souvislosti s jevem, kdy pacienti vykazují v ordinaci jiné výsledky měření než např. doma; v pozorování jde o to, že participanti pozorování si mohou být vědomi toho, že jsou pozorováni a chovat se jinak než obvykle; podobně též hawthornský efekt.
4. **Figura a pozadí** – riziko, že budeme hodnotit jednotlivé entity (osoby) pod vlivem dojmu z kontextu (např. dobrého žáka ve špatné třídě budeme hodnotit špatně).

Jelikož jsou uvedené faktory jen komplikovaně (případně vůbec) ovlivnitelné, je třeba se vždy snažit o minimalizaci vlivu pozorovatele. Pozorovatel by tedy za běžných okolností neměl vstupovat do dění, neměl by se snažit je ovlivňovat a rozhodně by neměl mít jakékoli předsudky vůči možným zjištěním.

Jak bylo uvedeno výše, **design a analýza** vyhodnocení se významně liší u strukturovaného a nestrukturovaného přístupu. Ve strukturovaném přístupu je de facto nutné předem formulovat hypotézy a ty následně ověřovat (např. podmínky ve třídě splňují hodnoty stanovené standardem). Tyto hypotézy jsou pak na základě pozorování buďto potvrzeny nebo zamítnuty, ideálně i s vysvětlením proč (zejména při zamítání). Dílčí analýza samozřejmě může zahrnovat jak kvantitativní, tak kvalitativní metody vyhodnocení. U nestrukturovaného pozorování je situace odlišná, neboť pozorovatel často přichází s velmi mlhavou představou o tom, co nebo koho má pozorovat, a až vnímáním reality se postupně jeho představa utváří.

V rámci evaluace mají oba přístupy (resp. i jejich mezistupeň) trochu odlišnou úlohu. **Strukturované** pozorování je vhodné při vlastní evaluaci, tedy určování hodnoty; jeho prostřednictvím deklaruujeme, zdali pozorovaná entita (obvykle vzdělávací program) má či nemá stanovenou hodnotu. **Nestrukturované** pozorování může být velmi užitečné při zvyšování kvality vzdělávacího programu, jelikož může odhalovat skryté problémy či možné inovace.

Jelikož se pozorování výrazně liší od ostatních zde uvedených metod, je vhodným prvkem pro triangulaci, tedy způsob měření či ověřování formou více metod. Triangulační přístup je z podstaty náročnější než využití jednotlivých hodnot, poskytuje ovšem evaluátorovi kontrolu nad kvalitou závěrů.

Použitá literatura

Hendl, J.: Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Evaluační kvalifikačního a specializačního studia s odstupem po jeho skončení

Z hlediska účastníka (případně školy, společnosti) je podstatné, jak s tím, co se na vzdělávacím programu naučil, naloží v praxi. Z tohoto důvodu je tedy vyhodnocení této fáze vzdělávacího programu velmi důležité, zároveň však z hlediska realizace asi nejkomplikovanější, jelikož koncem vzdělávacího programu obvykle do značné míry zaniká i vztah instituce – účastník. Kromě toho, na rozdíl od kontextu vzdělávacího programu, který máme převážně pod kontrolou, jsou možnosti co do popisu okolí bývalých účastníků velmi omezené. Například jak se jejich kompetence nabyté ve studiu promítají do jejich žáků, do fungování školy atd. Nicméně, pro komplexní evaluaci vzdělávacího programu je tento krok důležitý, stojí za to na něj pamatovat, a pokud k tomu bude příležitost, zkusit jej provést. Níže uvedený postup popisuje co možná nejméně komplikovaný způsob získání zpětné vazby, a to formou rozhovoru. Tento proces má tři fáze: nábor, realizace (organizace a sběr dat) a vyhodnocení.

1. Nábor respondentů

Pro získání zpětné vazby po skončení vzdělávacího programu není obvykle nutné (a zejména reálné) zajistit všechny účastníky vzdělávacího programu. Efektivnější je v průběhu studia identifikovat ty účastníky, kteří projevují o studium zájem, nebojí se dát zpětnou vazbu (i negativní) a je u nich předpoklad, že budou mít v budoucnu podmínky pro to integrovat obsah programu do své praxe (neodchází ze školství do jiného oboru). Vyvarujte se výběru respondentů na základě nějakého kritéria, které by ovlivňovalo reprezentativnost (např. pouze ženy, pouze pilné studenty atd.). Co se týče počtu respondentů, ideálním průřezem praktických a evaluačních potřeb je alespoň pět respondentů, přičemž čím méně, tím může být vyhodnocení zpětných vazeb zkrácenější, čím více, tím náročnější bude jednak analýza a zároveň možnost udržet se všemi dlouhodobý kontakt.

Při výběru respondentů můžete použít i data ze sebehodnotících škál, testů a screeningů, která vám pomohou systematictěji vybírat vhodné probandy. Těmi mohou být osoby, které např. během studia vykázaly velký či malý posun, případně osoby, které ve screeningu uváděly nějaká očekávání apod.

Rekrutaci doporučujeme dělat v průběhu nebo i na závěr studia, což znamená oslovit účastníky na základě výše uvedených kritérií s prosbou, zdali by byli ochotni si s námi popovídat o vlastních zkušenostech se vzdělávacím programem, přičemž upřesníme, o jaký časový odstup se přibližně bude jednat (3 měsíce, půl roku, déle) a co budeme po respondentech požadovat (např. 10minutový rozhovor přes Teams na téma využívání obsahu programu v praxi).

2. Realizace

Ačkoliv je způsobů, jak vyhodnocovat dopad programu, celá řada, doporučujeme zde formu rozhovoru, která bude pro naprostou většinu institucí nejschůdnější, jelikož ji lze plánovat s časovou flexibilitou, nízkými náklady a poměrně malými nároky na analytické zkušenosti. Rozhovor může být buďto strukturovaný, tedy s předem připravenými otázkami, nebo otevřený (např. s úvodní otázkou), nebo něco mezi. Pokud se necítíte dost jistí na to vést rozhovor „z patra“, doporučujeme využít vybrané otázky uvedené na konci.

- 1) Určete, s jakým odstupem budete vzdělávací program vyhodnocovat.
- 2) Definujte cíl šetření.
 - a. Např. zjistit nejdůležitější kompetence, které si účastníci z programu odnesli nebo zjistit, kde bychom se mohli zlepšit (cílů může být více).
 - b. Cíl šetření si ideálně někde napište a mějte ho v průběhu dotazování a analýzy před očima.
- 3) Definujte způsob měření.
 - a. Dle předchozího kroku si připravte scénář (seznam otázek).
- 4) Specifikujte způsob sběru dat.
 - a. V některých případech bude možnost místo rozhovoru udělat skupinovou diskuzi (osobní, videokonferenci), která má oproti rozhovoru výhody i nevýhody (viz přílohy Metodické příručky k interní evaluaci DVPP).
 - b. Pokud realizujete rozhovory, můžete začít se zorganizováním prvního rozhovoru a na základě jeho výsledku začít plánovat postupně další; eventuálně můžete naplánovat všechny rozhovory najednou, lepší je ovšem první varianta.
- 5) Realizujte rozhovor.
 - a. Domluvte s respondentem místo (osobně, Teams, telefonem), čas (kdy), délku (jak zhruba dlouho) a okruhy rozhovoru, případně další parametry.

- b. Rozhovor si v případě souhlasu respondenta můžete nahrát (je nutné požádat o souhlas respondenta).
- c. Hned po rozhovoru si запиšte hlavní závěry.
 - i. Soustředte se na celek, detaily zpracujte až následně.
 - ii. V případě, že se v průběhu provádění rozhovorů budou některé odpovědi opakovat a vy nabudete dojmu, že vám odpovědi již nepřinášejí řádné nové informace, klidně se ptejte na něco jiného.
- d. Pokračujte s dalším respondentem, nebo šetření ukončete.
 - i. Šetření ukončujeme, pakliže již nezískáváme další nové a relevantní informace, nebo pokud nám dojdou respondenti.

3. Vyhodnocení

Vzhledem ke kvalitativní povaze šetření navržené dříve je zřejmé, že data je nutné vyhodnotit nikoliv statisticky, ale na základě obsahu, smyslu, argumentace, logiky atd. Zde je nutné zmínit, že zpětné vazby respondentů mají dvojí funkci:

- 1) Popisnou (víme, jak program vnímali, co si odnesli atd.).
- 2) Podporu rozhodování (jejich postoje můžete zohlednit při dalším rozvoji programu).

Z podstaty věci zpětnou vazbu respondentů sbíráme proto, abychom změřili efekt našeho produktu (vzdělávacího programu). V rámci evaluace vzdělávacího programu je vhodné, abychom v případě, že se nám podaří získat nějaké konstruktivní zjištění, tato zjištění implementovali do budoucí podoby programu, a tím ho nějakým způsobem optimalizovali. Respondenti by neměli rozhodovat o změnách ve vzdělávacím programu, neboť se jedná o zodpovědnost manažerskou a názory respondentů je zde vhodné pouze zohlednit (případně nezohlednit). Jinak řečeno, za úpravy vzdělávacího programu ponese zodpovědnost vy, nikoliv účastníci, proto je zcela na vás, které jejich návrhy či názory zohledníte a které ne. Obecně má smysl věnovat pozornost názorům/doporučením/výrokům, které:

- 1) mají silné argumentační vlastnosti (např. přesvědčivě odůvodní, proč něco nefunguje tak, jak by mělo),
- 2) jasně převažují napříč respondenty (např. myslí si to většina účastníků).

Někdo může mít obavy, zdali jeho rozhodnutí ohledně změn nebude mít nechtěný negativní dopad na program, tj. že odpovědi respondentů špatně pochopí či vyhodnotí. K tomu není důvod, jelikož vaše návrhy na úpravy lze validovat (ověřit), např. u těch samých respondentů, u kterých jste získávali zpětnou vazbu, nebo u budoucích účastníků. Jednoduše tedy své úpravy vzdělávacího programu, před tím, než je opravdu spustíte, znovu proberte se svými respondenty, zjistěte, jak je vnímají a na základě toho vzdělávací program případně upravte.

Výzkumné otázky

Obecné otázky lze použít napříč většinou kvalifikačních a specializačních studií. Pokud začnete s prvními (tučně zvýrazněnými) otázkami, je možné, že další otázky vám již budou přinášet jen doplňující informace. Pokud je navozena přívětivá atmosféra a respondent nemá problém formulovat své názory, stačí jej nechat mluvit a on vám často sám bez pomoci sdělí to nejdůležitější.

Obecné

- **Co Vám vzdělávací program „xxx“ dal?**
- **Jak studium vzdělávacího programu „xxx“ ovlivnilo vaši praxi, ať v pozitivním nebo negativním smyslu?**
- **Doporučil/a byste tento program svým kolegům? Proč ano/ne?**
- **Co vám v programu chybělo?**
- **Co byste na programu změnil/a?**
- V jaké oblasti byste uvítal/a pomoc?
- Které oblasti či témata jste již ve své praxi využil/a?
- Které oblasti či témata Vám z dnešního pohledu přijdou zbytečná?
- Máte zkušenost s jinými podobnými vzdělávacími programy? Měly něco, čím bychom se mohli inspirovat?

- Chcete něco vzkázat lektorům či organizátorům programu?
- Jak moc pro Vás byli, z dnešního pohledu, poskytnuté materiály užitečné?
- Pomohlo vám studium při řešení konkrétních problémů školy?
- Chtěli byste se s lektorem/lektory setkat na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků?
- Byly pro vás informace a zkušenosti od ostatních účastníků studia užitečné?

Můžete klást samozřejmě i konkrétnější dotazy, např. na přínos jednotlivých modulů apod. V tom případě je vhodné vybraná témata prokonzultovat s lektory, kteří Vám mohou pomoci dotazy správně formulovat a eventuálně vyhodnotit.

Evaluace praktického dopadu vzdělávacího programu bude zajímavá pro nejširší spektrum stakeholderů, neboť zatímco šetření v průběhu programu (obecně během trvání vzdělávacího programu) přináší poměrně úzkoprofilové informace, dopad programu v praxi je to, co je rozhodující. O svá případná zjištění se proto určitě podělte s lektory, vedením instituce, vedoucími stáží, případně dalšími osobami, které by mohly mít o výsledky zájem.

Seznam příloh

Příloha 3A Sebehodnotící škály pro vybraná studia

Příloha 3B Testové otázky pro vybraná studia

