

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

## Bakalářská práce

Lenka Hlávková

2015

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

Bakalářská práce  
*Zjišťování efektivity dalšího vzdělávání pedagogických  
pracovníků na středních školách*  
*Efficiency survey of high school teachers continuous  
education*

Studijní obor: Specializace v pedagogice (Školský management)

Vedoucí: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

Autor: Mgr. Lenka Hlávková

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

V Teplicích 23. 3. 2015

## Poděkování

Děkuji Mgr. Ireně Trojanové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, náměty a připomínky, které mi poskytla při jejím zpracování. Děkuji manželovi Ing. Miroslavu Hlávkovi Ph.D. za zázemí, které mi poskytl a odbornou pomoc při zpracování dat v praktické části mé práce.

## Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na zjišťování efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem bakalářské práce bylo vymezit mechanismy, které se uplatňují při zjišťování efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dále zjistit, kdo se podílí na výběru školení, kdo má podíl na zjišťování efektivity a v jakém časovém horizontu se efektivita zjišťuje. Jednotlivé kapitoly v teoretické části vycházejí z odborné literatury a srovnávají jednotlivé definice základních pojmů z oblasti výchovy, vzdělávání a vzdělání. Praktická část obsahuje statistické vyhodnocení prováděného výzkumu na území Ústeckého kraje.

**Klíčová slova:** výchova, vzdělávání, vzdělání, efektivita vzdělávání, rozvoj pracovníků, další vzdělávání pedagogických pracovníků, kvalita vzdělávání

## Summary

Thesis has few goals within continuous teachers education during common duties. Main target lay on discovering that education efficiency. Thesis describes tools used for teachers continuous education efficiency survey. Next step was found out who take part on continuous education programmes selection and who is responsible for efficiency survey. Important is when survey is normally done. Theoretical part describes and compare this branch knowledge base. Weight of practical part lay on questionnaire survey what was done at high schools in Usti Region.

**Keywords:** raising, education, education efficiency, employee knowledge improvement, teachers continuous education, education quality

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>3</b>
1.1	Cíle práce . . . . .	4
<b>2</b>	<b>Vzdělávání a učení</b>	<b>6</b>
2.1	Výchova a vzdělávání . . . . .	7
2.1.1	Vzdělávání a vzdělání . . . . .	8
2.1.2	Vzdělávání a rozvoj . . . . .	8
2.1.3	Učení . . . . .	9
2.2	Andragogika . . . . .	9
2.2.1	Současné vzdělávání dospělých . . . . .	10
2.2.2	Trendy ve vzdělávání dospělých . . . . .	13
2.3	Systematické vzdělávání v institucích . . . . .	14
2.3.1	Systematické vzdělávání na školách, DVPP . . . . .	14
2.3.2	Vymezení pojmu DVPP . . . . .	15
2.3.3	Formy DVPP . . . . .	16
2.3.4	Kvalita DVPP . . . . .	17
2.3.5	Shrnutí . . . . .	18
<b>3</b>	<b>Efektivita vzdělávání</b>	<b>19</b>
3.1	Definice efektivity . . . . .	19
3.1.1	Efektivita a efektivnost . . . . .	20
3.2	Posuzování efektivity vzdělávacích programů . . . . .	21
3.2.1	Náklady na vzdělávání . . . . .	22

<i>Kapitola 0</i>	2
3.2.2 Přínosy vzdělávání . . . . .	22
3.2.3 Faktory ovlivňující efektivitu investic do vzdělávání . . . . .	23
3.2.4 Přístupy k posuzování efektivnosti vzdělávání . . . . .	24
<b>4 Charakteristiky vyhodnocování vzdělávání</b>	<b>25</b>
<b>5 Modely pro vyhodnocování výsledků vzdělávání</b>	<b>28</b>
<b>6 Shrnutí</b>	<b>31</b>
<b>7 Metodologie výzkumu</b>	<b>32</b>
7.1 Cíle práce . . . . .	32
7.2 Výzkumné otázky a jejich operacionalizace . . . . .	33
<b>8 Výběr respondentů</b>	<b>35</b>
<b>9 Statistické vyhodnocení</b>	<b>37</b>
9.1 Otázka č. 1 . . . . .	38
9.2 Otázka č. 2 . . . . .	39
9.3 Otázka č. 3 . . . . .	42
9.4 Otázka č. 4 . . . . .	44
9.5 Otázka č. 5 . . . . .	45
9.6 Otázka č. 6 . . . . .	48
9.7 Otázka č. 7 . . . . .	50
9.8 Otázka č. 8 . . . . .	53
9.9 Shrnutí . . . . .	55
<b>10 Závěr</b>	<b>58</b>

# Kapitola 1

## Úvod

V dnešní době, kdy se nepříznivý demografický vývoj stává především na středních školách realitou, je mimořádně důležitá kvalita školy, tzv. dobrá škola. Onu skutečně dobrou školu netvoří jen žáci, ale především pedagogové, kteří si musí být vědomi toho, že bez posouvání svých vlastních vědomostí, dovedností a schopností se pro školu stávají nadbytečnými. Proto je v současné době tlak na kvalifikovanost jednotlivých pedagogických pracovníků a především na jejich další rozvoj, vzdělávání a kariérní růst. Jedním z hlavních úkolů dobrého manažera dnešní školy je naplnit svou instituci žáky a s tím souvisí to, že musí rodičům a potenciálním žákům a studentům něco nabídnout, kromě dobrého technického zázemí, vybavenosti a materiálního dostatku je dobré nabídnout kvalitní pedagogický tým, který reaguje na nové trendy ve výuce, nestagnuje v jednom bodě, vzdělává se a je motorem žáků samotných.

Úspěšná škola může být pouze taková, která je konkurenceschopná, zdrojem konkurenční výhody se stávají kromě péče o klienta (žáka, rodiče, sociálního partnera) také kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří cíleně rozvíjí své dovednosti, aby úspěšně dosahovali strategických cílů školy, ve které pracují. Protože právě na učitelích stojí pedagogický proces, který přímo souvisí s kvalitou školy jako takové.



Jedním z cílů školy je vytvořit kompaktní tým lidí, kteří se budou navzájem motivovat, kteří se budou svévolně efektivně rozvíjet a jejich vzdělávání zároveň pomůže růstu kvality školy. Právě proto je důležité, aby v pedagogickém sboru fungoval tzv. selfmanagement a učitelům bylo umožněno samovolně rozvíjet své vědomosti a růst bez toho, aby je k tomu někdo nutil. V ideálním případě se učitelé dále vzdělávají a efektivně se rozvíjejí, aby se co nejrychleji dostali na požadovanou úroveň a splnili požadavky své vlastní motivace či požadavky zákonné.

Vzdělávacích kurzů, nabídek školení a seminářů je nepřehledné množství, je třeba si tedy ujasnit, jaký strategický cíl škola má, jakým směrem se chce ubírat a podle toho zvolit plán dalšího vzdělávání pro své zaměstnance. Dobrý manažer svým podřízeným navrhuje možnosti dalšího vzdělávání, sděluje zaměstnancům, do které oblasti vzdělávání je ochoten investovat, zároveň však nechává volný prostor pro vlastní iniciativní nápady učitelů, pokud se chtějí v určité oblasti dozvědět. V případě, že to bude v souladu se strategickým cílem školy, v níž pracují, nebo s cílem osobní motivace, podpoří je zaměstnavatel v jejich snaze a vybranou aktivitu zafinancuje.

Uplatňování nových trendů ve vzdělávání, použití netradičních metod školení, např. využití LMS systémů, je nutné posuzovat individuálně s ohledem na velikost školy, její zaměření a množství investic, které má daná instituce k dispozici. Škola by se také měla zajímat o to, jaké jsou výsledky placeného vzdělávání jednotlivých zaměstnanců, jak se investice do lidských zdrojů vyplácí a jaká je jejich návratnost, protože náklady na DVPP jsou nemalé.

## 1.1 Cíle práce

Cílem mé bakalářské práce je vymezit mechanismy, kterými je možné zjišťovat efektivitu DVPP. Efektivita vzdělávání je velmi problematická oblast, sami

odborníci se přou o to, jak efektivitu jakéhokoli vzdělávání skutečně zjišťovat tak, aby výsledky byly obecně platné a použitelné. Cílem mé bakalářské práce jistě nebude toto zásadně změnit, ale přiblížit strukturu DVPP a najít mechanismy pro vedoucí pracovníky, aby přínos DVPP alespoň částečně byli schopni rozpoznat a uměli s ním dále pracovat. Aby mohla být zodpovězena základní otázka, je má práce rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části srovnávám jednotlivá pojetí vzdělávání a učení na základě odborné literatury, teoretická část obsahuje rozdělení učení na jednotlivé segmenty tak, jak jsou zmiňovány u jednotlivých autorů personální literatury, dále je obsahem teoretické části pokus o definici efektivity vzdělávání, což je pojem velmi neuchopitelný a v odborné literatuře se jednotliví autoři neshodují, co vlastně efektivita znamená, opět jde tedy především o komparaci jednotlivých definic a pojetí.

V praktické části analyzuji a interpretuji data získaná výzkumem a hledám odpovědi na výzkumné otázky. Využívám metodu kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum je založen na jednoduchém dotazníku, který byl rozeslán jednotlivým vedoucím pracovníkům středních škol v Ústeckém kraji. Získaná data jsem analyzovala statistickými metodami, snažila jsem se vymezit závislosti mezi jednotlivými veličinami a porovnat výsledky jednotlivých otázek dotazníku.

## Kapitola 2

# Vzdělávání a učení

Neustálý vývoj, otvírání nových možností a nekonečný růst konkurence se týká nejen výrobní oblasti, ale i státní sféry a školství. Doba se stále zrychluje a dosahování dobrých výsledků školy závisí na mnoha faktorech. Dříve stačilo mnohem méně dovedností a vědomostí k získání autority u žáků a vedoucích pracovníků školství. Dnešní učitel musí sledovat nové technologie, být stále ve střehu, co se v jeho oboru děje, mapovat jaké jsou změny, kde došlo k vývoji, musí sledovat nové trendy ve vývoji vyučovacích metod, být vzorem pro žáky, které vede k jejich individuálnímu růstu.

Pro školu je důležité, aby disponovala kvalitním týmem lidí, který zajistí konkurenční výhodu, tedy škola jako celek bude schopna pružně reagovat na změny v oborech, kterým se věnuje, učitelé budou lidé tvořiví a schopní realizovat inovace. Dle výzkumu Trlicové [27] je v tomto ohledu nezbytná schopnost týmové spolupráce, pozitivní motivace podřízených a také schopnost úspěšné komunikace a spolupráce s klienty a partnery firem. Všechny tyto skutečnosti vytvářejí na jednotlivé instituce tlak, který vede k pochopení situace, že nelze stagnovat v jednom bodě, (a to i v případě, že se firmě momentálně daří) že je třeba se vzdělávat. Zároveň je potřeba, aby zaměstnavatelé pochopili, že investice do vzdělávání jsou nezbytné a časem se návratnost investic jistě projeví ve fungování a prestiži firmy jako takové.

## 2.1 Výchova a vzdělávání

Základním kamenem k rozvoji potřebných schopností zaměstnanců přispívají výchova a vzdělávání. Proces výchovy a proces vzdělávání spolu úzce souvisejí a navzájem se významně ovlivňují. Vodák a Kucharčíková [28, s. 60] chápou výchovu „jako proces vytváření osobnosti člověka. Jako proces tvorby vzdělávacích návyků a schopností transformovat získané poznatky (vzdělání) do požadované normy chování, resp. schopností odevzdávat či využívat získané poznatky při realizaci záměrů a cílů, ať už vlastních nebo podnikových.“ Vzdělávání představuje formu dotváření a rozvoje osobnosti. V nejširším slova smyslu je třeba ho chápat jako rozšiřující, doplňující a inovační vzdělání, jde o proces získávání a osvojování vědomostí z různých oblastí lidského poznání. Vzdělávání je tedy organizovaný a institucionalizovaný způsob učení se.[15, s. 18]

„Má-li personální management splňovat náročné úkoly související se zajišťováním potřebného počtu zaměstnanců s požadovanou úrovní schopností, musí vytvářet podmínky pro realizaci individuálního vzdělávání, neformálně organizované vzdělávání a podnikový systém vzdělávání.“ [28, s. 61]

Někteří zaměstnanci a vedoucí pracovníci škol nejsou tak docela přesvědčeni o tom, že se vyplatí vzdělávat své zaměstnance a že investice do rozvoje lidí mohou přinášet výhody při dosahování cílů školy. Je mnoho příčin, kvůli kterým management nevidí přínosy investic do rozvojových vzdělávacích programů, a dává proto přednost jiným prioritám. Vodák a Kucharčíková [28, s. 62] vysvětlují tyto příčiny například takto:

- Efektivní dosahování výsledků v manažerských činnostech je vrozené a mnoho už se naučit nedá.
- Je lehčí vybrat lidi, kteří už potřebné dovednosti mají.

- Není dostatečně jasné kauzální spojení mezi vzděláváním a dosahováním výsledků.
- Nedokážeme odlišit vliv vzdělávacích aktivit od jiných faktorů ovlivňujících výkonnost lidí.
- Proč lidi vzdělávat, když už delší dobu podávají ve své práci přiměřený výkon?
- Rozvoj a vzdělávání na pracovišti lidi odvádí od jejich skutečné práce.

Ovšem škola, která chce přežít současný nedostatek žáků, si musí zakládat na kvalitě a kvalita školy je nedílnou součástí kvality jejích zaměstnanců, ti musí být inovativní, vyvíjet aktivní činnost, která potencionální zákazníky naláká. Aby lidé nestagnovali, musejí se přizpůsobovat měnícím se podmínkám. To znamená, že je potřeba jejich schopnosti stále rozvíjet.

### 2.1.1 Vzdělávání a vzdělání

Chtěla bych postihnout rozdíl mezi VZDĚLÁNÍM A VZDĚLÁVÁNÍM: Pod pojmem vzdělávání rozumíme samotný proces vzdělávání se. Výsledkem vzdělávání je potom vzdělání, jakožto vybraný a uspořádaný soubor poznatků, duchovních hodnot apod., jimiž se naplňuje myšlení těch, kterým se vzdělání dostává. Vzdělání se promítá do vnitřních kvalit projevujících se v osobnosti, což nazýváme vzdělaností. [24]

### 2.1.2 Vzdělávání a rozvoj

Rozvoj a vzdělávání pracovníků je potřeba rozlišovat. Vzdělávání je podle Bartáka [9, s. 11] „plánovitá činnost, která má jednotlivci nebo skupině vzdělaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti, naučit se dělat správné věci správně a využívat osvojených znalostí a dovedností v praxi.“ Další definici nabízí Werther a Davis [30, s. 271], kteří říkají, že vzdělávání hlavně pomáhá pracovníkovi při výkonu jeho současného zaměstnání a dále může být využito

při budování budoucí kariéry. Rozvoj naopak podle nich pomáhá pracovníkům hlavně se zvládnáním budoucích povinností, a to bez ohledu na současné zaměstnání. Z výše řečeného lze usuzovat, že vzdělávání se zaměřuje na lepší přizpůsobení požadavkům na pracovní místo. Jedná se tedy o prohlubování kvalifikace, o získání znalostí a dovedností týkající se nových technologií a technických zařízení apod. Rozdíl mezi vzděláváním a rozvojem pracovníka je možné tedy spatřovat v tom, že vzdělávání se většinou orientuje či souvisí přímo s pracovní činností, kdežto rozvojové aktivity mají mnohem širší záběr. Koubek [18, s. 142] vysvětluje, že rozvoj pracovníka je většinou zaměřen na získání rozsáhlejší palety znalostí a dovedností, než jaké jsou nutně zapotřebí k výkonu současné práce pracovníka ve firmě. Podle něj se jedná zejména o pochopení a zvládnutí složitějších a komplexnějších problémů, které mohou sahat až za rámec oboru. Vedle pracovních schopností si prostřednictvím rozvojových aktivit pracovníci zlepšují sociální schopnosti a formuje se jejich osobnost tak, aby přispívala k lepším mezilidským vztahům a k vytváření kultury organizace. Rozvoj je tedy podle Koubka orientován více na budoucí kariéru a použitelnost jedince na pracovním trhu než na současnou práci, formuje se jeho pracovní potenciál. Tento potenciál není ovšem uložen jen do budoucna, postupně se nabývá a rozvíjí. Je tedy samozřejmě možné pracovníkův potenciál využívat kdykoli.

### 2.1.3 Učení

Učení je získávání zkušeností a utváření(se)jedince v průběhu jeho života, primárně jde o činnost žáka psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci a neustálém adaptování se jedince na prostředí druhy: sensorické, percepční, motorické, verbálně pojmové, záměrné, bezděčné atd.[24]

## 2.2 Andragogika

Andragogika je věda, která se zabývá strategiemi učení ve vzdělávání dospělých. Poprvé tento pojem použil německý učitel Alexander Kapp, který chtěl

rozlišit andragogiku jako vzdělávání dospělých a pedagogiku jako vzdělávání a výchovu dětí.

Jako v každé vědě - vymezení základních pojmů se u různých autorů liší a často se setkáváme s vymezením nejednoznačným. Příkladem může být přímo slovo andragogika, jehož přesná definice rovněž není ustálená.

**Andragogika** je vědní obor v systému věd o výchově a vzdělávání, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých [10]

**Andragogika** je pedagogická disciplína zabývající se výchovou a vzděláváním dospělých. [4]

**Andragogika** je vědní obor v systému věd o výchově a vzdělávání, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. [10]

**Andragogika** je vzdělávání a výchova dospělých, zabývá se člověkem v procesu učení v plné šíři a vzdělávacím procesem komplexně. [7]

**Andragogika** je teorie vzdělávání dospělých, která se vyvíjí jako samostatný vědní obor vedle klasické (školské) pedagogiky. **Andragogika** má interdisciplinární charakter (čerpá z psychologie, sociologie, ekonomie, teorie profesí aj.), vědecky se rozvíjí zejména od 60. let na vysokých školách. Má svou infrastrukturu, odborné časopisy, konference aj.[?]

Jak je vidět z uvedených definic, všechny se shodují v tom, že jde o vzdělávání dospělých, někteří autoři jsou přesvědčeni, že v dospělém věku nejde o výchovu, ale především o vzdělávání, naopak Beneš [10] vidí přínos i v psychologickém aspektu vzdělávání, domnívá se, že právě vzdělávání přináší změny v chování a jde tedy o vývoj osobnosti jako takové a tudíž se jedná i o výchovu ve vyšším věku.

### 2.2.1 Současné vzdělávání dospělých

Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé

studium. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné jako schopnost učit se.

Mluví se spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam vlastní aktivity studujícího a učebních aktivit, které nejsou organizované vzdělávacími institucemi (samostatné učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.)

Celoživotní učení zahrnuje:

- **formální vzdělávání**, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělávání (základního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)
- **neformální vzdělávání**, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.
- **informální učení**, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy



učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálních vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Celoživotní učení předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života, v podstatě vždy a všude. Vzhledem k tomu ani termín celoživotní plně nevyhovuje, protože zdůrazňuje pouze časovou dimenzi vzdělávání. V poslední době se proto uplatňuje i termín všezivotní (lifewide) učení, který zdůrazňuje, že učení probíhá ve všech prostředích a životních situacích.

[22]

Podle Memoranda o celoživotním učení jsou prioritními rozvojovými oblastmi a indikátory celoživotního učení:

- učení (formálního, neformálního a informálního)
- přehodnocování poradenství
- více investic do lidských zdrojů
- přiblížení učení domovu (distanční vzdělávání, e-learning)
- nové základní dovednosti pro všechny
- inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody)

Nutnost a účel vzdělávání dospělých se zdůvodňuje z různých hledisek, nejčastěji je význam vzdělávání dospělých argumentován jako druhá šance nebo odložená poptávka po vzdělání pro ty, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku života o toto vzdělání neměli zájem. Ve vyspělých zemích se většinou jedná o získání úplného středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Dále vzdělávání dospělých může být chápáno jako odborné profesní vzdělávání a zvyšování kvalifikace a kompetencí nebo jako rozvoj schopností potřebných pro naplnění sociální role v rodině, v sociálním

životě, jako občan atd.

Dle tohoto modelu lze představit i současnou nabídku v oblasti celoživotního vzdělávání. [8] V České republice jsou organizovány vzdělávací programy a kurzy v následující podobě:

- **všeobecné vzdělávání** pro ty, kteří ho nenabývali v počátečním vzdělávání, v přípravných kurzech k přijímacím zkouškám na střední a vysoké školy a jazykovém vzdělávání
- **další odborné vzdělávání a příprava** (získání, rozšíření či doplnění kvalifikace, rekvalifikace, v některých povoláních povinné pravidelné aktualizované vědomosti a dovednosti)
- **občanské/zájmové vzdělávání** (v ČR tradiční), které má obecně kulturní charakter a uspokojuje zájmy občanů, např. v oblasti politiky, dějin, kultury apod.

V blízké budoucnosti bude celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých hrát ještě významnější roli vzhledem k fenoménu stárnutí populace. V České republice byl vypracován národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 až 2012 "Kvalita života ve stáří", který reflektuje demografický vývoj a stanoví strategické priority v oblasti péče ve stáří.

### 2.2.2 Trendy ve vzdělávání dospělých

Současná andragogika popisuje dospělého studujícího jako někoho, kdo má nezávislé sebepojetí a může řídit vlastní učení, nashromáždil během života mnoho zkušeností které mohou být důležitým zdrojem v učení, má učební potřeby úzce provázané se změnou své sociální role, je zaměřený na řešení problému a okamžité využití naučených dovedností v praxi a je motivován k učení spíše vnitřními nežli vnějšími faktory. [6]

## 2.3 Systematické vzdělávání v institucích

Podle Koubka [18] se podnikové vzdělávání zaměstnanců netýká pouze vědomostí, které při školení zaměstnanci získají, ale také se mění pracovní schopnosti v širším slova smyslu. Tzn. formují se sociální vztahy, které jsou potřeba k vytváření zdravých mezilidských vztahů, systematické vzdělávání zaměstnanců tedy vede k větší loajalitě, zaměstnavatel vyjadřuje podporu svých zaměstnanců, je ochoten investovat do jejich rozvoje, může to tedy následně i zlepšit vztahy mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem a vzbudit větší důvěru mezi oběma stranami. V širším slova smyslu si zaměstnanec rozšiřuje své portfolio znalostí a je tak uplatnitelnější na trhu práce, což zvyšuje jeho sebevědomí a možnosti osobního kariérního růstu i v rámci jiné instituce.

„Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie. Vyžaduje to nezbytnou spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi.“ [28, s. 64]

Vzdělávání v instituci není proces krátkodobého charakteru, ale je součástí promyšlené strategie, obvykle vzdělávací proces dělíme do čtyř fází. Těmito fázemi jsou:

- identifikace potřeb vzdělávání pracovníků,
- plánování vzdělávání,
- realizace vzdělávacího procesu,
- vyhodnocování výsledků vzdělávání a vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu a použitých metod.

### 2.3.1 Systematické vzdělávání na školách, DVPP

Ze závazných školských dokumentů vyplývá důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, důraz je hlavně kladen na kvalifikovanost učitelů a

jejich další osobní rozvoj. DVPP je zmíněna například v Národním programu rozvoje vzdělávání České republiky - Bílé knize, problematiku DVPP najdeme v zákonu č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, dále v prováděcí novelizované vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

### 2.3.2 Vymezení pojmu DVPP

Každý autor přistupuje k definici pojmu dalšího vzdělávání po svém. Kohnová [17] chápe tento pojem především jako institucionalizovaný dlouhodobý proces, který je součástí celoživotní učitelovy kariéry, nikdy nekončí a učitel pod dohledem odborných osob (školitelů) rozvíjí své schopnosti odborné, ale i osobnostní. Lazarová a Prokopová [20, s. 261-273] vidí hlavní přínos pro přímou práci s dětmi. Učitel, který je schopen být sám, alespoň na chvíli, opět žákem, přináší do svého vlastního působení na děti nový rozměr. Nejde jen o získávání dovedností prakticky použitelných v praxi, ale také o rozvoj sebe sama a profesionální rozvoj. Podle Kohnové [17] nelze míchat pojmy celoživotní vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Celoživotní vzdělávání se dělí na vzdělávání dětí a mládeže a na vzdělávání dospělých, další vzdělávání pedagogických pracovníků považuje tedy za jeho součást. Průcha, Walterová, Mareš [24] považují za dvě hlavní funkce DVPP standardizační a rozvojovou, standardizační se týká zajišťování stálé kvality vzdělávacího systému a rozvojová se týká rozvoje tohoto systému.

Z komparace uvedených definic vyplývá, že DVPP je nedílnou součástí učitelovy celoživotní kariéry, rozvíjí ho nejen po odborné stránce, ale má vliv i na jeho osobnostní rozvoj. Probíhá v institucích a je povinný ze zákona pro všechny pedagogické pracovníky

### 2.3.3 Formy DVPP

Vyhláška 317 (*317 vyhláška ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, podle § 24 odst. 6, § 28 odst. 2 a § 29 odst. 5 zákona č. 563/2004 Sb.) vymezuje tři druhy dalšího vzdělávání: studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Existují různé formy dalšího vzdělávání jako takového. Kohnová [17] vidí dva směry:

- kvalifikační postgraduální vzdělávání realizované formou rozšiřujícího studia, doplňujícího studia, nebo specializačního studia.
- průběžné studium realizované prostřednictvím různých přednášek, seminářů, kurzů, letních škol nebo dílen

Obecně lze říci, že se za typické formy DVPP považují přednáška, školení, seminář a kurz.

Jak již bylo zmíněno organizátorů DVPP je nepřehledné množství a učitel se v nabídce jednotlivých institucí téměř ztrácí. Lze však vygenerovat instituce s dlouhodobou historií, které poskytují vysoký standard, jedná se především o vysoké školy, krajská centra DVPP, okresní střediska DVPP a profesní organizace. Kohnová [17] považuje za nejlepší systém, který by byl několikaúrovňový:

- „místní úroveň: školy, okresní střediska dalšího vzdělávání učitelů,
- regionální úroveň: pedagogická centra, vysoké školy,
- centrální úroveň: instituce s koncepční, koordinační, informační a iniciační funkcí“.

Vzhledem k tomu, že institucí poskytující DVPP je mnoho, rozdělila bych je do tří kategorií:

1. státní instituce, vysoké školy, NIDV
2. komerční firmy a agentury
3. neziskové organizace

Není prostor k tomu, abych zde jednotlivé instituce hodnotila, jen bych zmínila výsledek výzkumu v diplomové práci Součkové [26], kde výsledek šetření upozornil na kritiku komercializace DVPP, byznys podle výsledku výzkumu Součkové ničí kvalitu nabízených seminářů, kurzy se stávají podbíživými a učitelé resp. jejich zaměstnavatelé plýtvají prostředky určené na DVPP, které mohly být využity jinak a lépe.

### 2.3.4 Kvalita DVPP

Definovat kvalitu je stejně obtížné jako definovat efektivitu, jež bude obsahem další kapitoly. Kvalita se dá v širším slova smyslu pojímat jako jakost, je to pojem pro zpravidla kladné vlastnosti výrobku nebo služby. Kvalitní výrobek nebo služba je tak v souladu s požadavky zákazníků nebo standardů. [5].

Rámcový plán systému kurzů DVPP pro cizí jazyky schválený MŠMT dne 4. ledna 2005, čj. 17 245/2004-25 vymezuje kvalitu jako hodnotu, kterou lze zkoumat na základě informací získaných od jednotlivých účastníků kurzů, dále je měřítkem kvality akreditace MŠMT a lektor sám o sobě. Lektorské kvality lze dosáhnout hospitacemi, které budou u jednotlivých lektorů pravidelně prováděny. Důležitá je i zpětná vazba od samotného lektora, jak se s účastníky pracovalo, jaké byly překážky, dále je důležité, aby lektor jednotlivé kurzy vyhodnocoval, aby pracoval na zlepšení a modernizaci svých dosavadních metod, aby byl kreativní a neupadl do stereotypu.

Definice kvality uvedená v normě ISO 9000 je „stupeň plnění požadavků...“, tudíž opět jde spíše o širší pojetí daného pojmu, kdy vyhovujeme požadavkům zákazníků, kteří stojí v centru dění.

Hutyra [16] uvádí, že kvalitní produkty (produkty, které splňují požadavky a očekávání těch, kterým jsou určeny) jsou výsledkem kvality realizačních procesů. Kvalita realizačních procesů je v rozhodující míře dána kvalitou řízení.

Walterová a Starý [29] nastiňují problematiku určení kvality ve vzdělávání jako velmi problematickou a těžko uchopitelnou oblast. Explicitní a jednoznačné vyjádření toho, co je vlastně kvalitou ve vzdělávání míněno, je dle autorů velmi obtížné. Pojem kvalita není jednoznačně vymezen, vnímání kvality je ovlivněno tradicí, hodnotami společnosti, jejími potencialitami a očekáváním. Kvalita je dle těchto autorů často spojována s pojmem efektivita, účinnost či účelnost, v praxi s atributem „dobrý“ – dobrý učitel, dobrá škola, dobrý žák. Jakákoliv definice či úsudek skrývá jistou dávku subjektivismu, jednostrannosti či zúžení pojmu kvalita, pokud nepřihlédneme ke specifčnosti kontextu, v němž definice vznikala.

Z jednotlivých definic vyplývá jistá nestabilita tohoto pojmu, někteří se definici téměř vyhýbají, jiní si představují kvalitu jako jakost, kterou určuje sám zákazník.

### 2.3.5 Shrnutí

Je zřejmé, že další vzdělávání učitelů je hlavním tématem českého školství. Tzv. učící se škola je nezbytným parametrem dnešní úspěšné školy. Nestačí vědomosti a dovednosti nabyté kdysi na vysoké škole v rámci formálního vzdělávání, dnes se společnost, tedy i učitelé, musí vzdělávat celý život. K tomu slouží systém DVPP, který nabízí širokou škálu možností, jak český učitel může udržet krok s dobou, nezakrnět a stát se tak plnohodnotným členem kvalitního pedagogického sboru, který bude jako celek žáky motivovat a žáci si budou takových učitelů vážit a budou se navzájem respektovat. Pokud ve škole panuje soutěživá atmosféra a prostředí, v němž každý má tendenci zlepšovat své vědomosti a dovednosti, dosáhne obecně lepších vzdělávacích výsledků u žáků, již Komenský říkal, že pokud chce učitel své žáky zapálit, musí sám hořet.

## Kapitola 3

# Efektivita vzdělávání

Efektivita vzdělávání je velmi nestálý a těžko definovatelný pojem, je to jeden z nejpálčivějších problémů rozvojových a vzdělávacích programů, využívání dosavadních evaluačních metod jsem se pokusila zahrnout do této kapitoly.

### 3.1 Definice efektivity

Efektivita je ve většině slovníků definována jako působnost či účinnost. [23]

Podle Wittek a Kvernbekk (2011) lze efektivitu a kvalitu vzdělávání chápat v různém smyslu:

- kvality ve vzdělávání chápané jako soulad s účelem, tj. s cílem služby,
- kvality ve vzdělávání chápané jako hodnota za prostředky (efektivita)
- kvality ve vzdělávání chápané jako transformace.

První bod se týká praktického uplatnění výstupů vzdělávání na trhu práce, druhý finanční efektivity a třetí přechodu účastníků napříč vzdělávacími fázemi.

Na otázky související s definováním kvality a efektivity ve vzdělávání logicky navazuje problematika metodik jejich sledování a hodnocení. Na této úrovni se sleduje kvalita a efektivita vzdělávání ve vztahu lektor-účastník, instituce-



system atd.

A jak lze výsledky zjišťování kvality a efektivity vzdělávání využít? Poznatky lze využít pro srovnání kvality vzdělávacích institucí, pro rozhodování o dalším využití prostředků na vzdělávání, pro informování o stavu DVPP atd. [3]

Efektivita vzdělávání souvisí podle Řeháka [25] i s emocionálními zážitky, didaktický proces se nemůže obejít bez kultivace citů dospělých účastníků, aby se nestal pouze formálním, jednostranným didaktickým procesem.

Z hlediska efektivity vzdělávání dospělých je směrodatný motiv účastníka, za jakým účelem se účastník vzdělává, většinou se nejedná o jeden motiv, ale o ucelený komplex, který se mění a vyvíjí. Některé účastníky může odradit vlastní zkušenost s učením ve školních letech. Je důležité si uvědomit, že dospělý se nevzdělává jen za účelem uspokojení vlastních zájmů, ale i z důvodu potřeby řešit konkrétní problémy [11]

### 3.1.1 Efektivita a efektivnost

Postihnout rozdíl mezi efektivitou a efektivností není jednoduché: Efektivita je účinnost (efficiency): obecně je to poměr mezi přínosem nějaké činnosti a náklady na ni vynaloženými. Efektivitu je možné definovat také jako takové použití ekonomických zdrojů, které přináší maximální úroveň uspokojení dosažitelnou při daných vstupech a technologii [Samuelson, s.968].

Efektivnost je účelnost, smysluplnost (effectiveness). Efektivnost je vztah mezi stanoveným cílem a dopadem, vlivem nebo následkem.

## 3.2 Posuzování efektivity vzdělávacích programů

„Hodnocení efektivity vychází z poznání problémů spojených s vyhodnocováním a představuje užitečnou pomůcku k určení finanční hodnoty, kterou podnik na plnění učebních cílů získá. K posouzení efektivity vzdělávacích programů je nutné provést podrobnou analýzu nákladů a přínosů.“ [28, s. 148]

Posuzování efektivity je spojeno se spoustou problémů, jedná se jednak o problémy spojené s samotným vyhodnocováním, zároveň však vyhodnocování může být užitečnou pomůckou k určení finančního zisku (srovnávají se náklady - výdaje a zisk pro firmu, případně pro zaměstnance). Dále jsou to problémy se subjektivitou jednotlivých hodnocení, špatně sestavenými dotazníky a obecně náročností celého procesu, který bývá zdlouhavý s nejistými výsledky, protože vedoucí pracovníci nedisponují jasnými kritérii, podle kterých by jednoznačně šla efektivita určit.

Jednou ze základních otázek, které si manažeři kladou, pokud sestavují plán dalšího vzdělávání, jsou náklady na tuto aktivitu, vedle přímých osobních nákladů, jako jsou zaplacení školení jako takového, tzn. náklady na lektora, prostory, cestovné stravné, musí připočítat náklady spojené s neodvedeným výkonem.

Dalšími vícenáklady může být kopírování materiálů, které jsou ke školení potřeba, pokud se školení uskutečňuje na půdě školy. V neposlední řadě by zaměstnanec zodpovědný za DVPP měl brát v úvahu náklady na vyhodnocování celého procesu, přičemž vyčíslení hodnoty je velmi složité a stojí hlavně čas manažera, který se soustředí místo jiné práce na vyhodnocovací proces dalšího vzdělávání, zkoumá přínos pro instituci a velmi složitě kontroluje, zda zaměstnanec, který školení absolvoval, je pro školu výhodnější, než ten, který na školení nebyl.

Při plánování DVPP by měl vedoucí pracovník vzít v potaz, kolik peněz

má na tuto činnost k dispozici na rok, kolik peněz bude potřebovat na náklady spojené s DVPP, které nejsou na první pohled vidět (cestovné, stravné). Měl by mít jasnou představu, co by který zaměstnanec měl absolvovat a dále nechat na každém, aby si mohl případně zvolit z nabídky sám.

### 3.2.1 Náklady na vzdělávání

Mezi náklady na vzdělávání lze zařadit tyto položky:

- Přímé osobní náklady na účastníky a lektory včetně pojištění, cestovních výdajů a stravného.
- Náklady spojené se sestavováním a analýzou vzdělávacích potřeb.
- Náklady na vývoj učebních aktivit.
- Náklady spojené s ubytováním, pronájmem prostor a potřebné techniky.
- Náklady na přípravu a kopírování materiálů.
- Náklady na externí lektory.
- Výdaje spojené s tím, že někdo jiný musí realizovat výkon místo účastníka vzdělávacího programu.
- Režijní a administrativní náklady spojené se vzdělávacím programem. [28, s. 150]

Při zkoumání nákladů na vzdělávání je také nutné věnovat pozornost faktorům, které mohou výši nákladů ovlivňovat. Může to být například velikost, typ a organizační struktura vzdělávací instituce, počet účastníků vzdělávání nebo výše platu lektorů.

### 3.2.2 Přínosy vzdělávání

Posuzování efektivity ovšem nelze dělat tak, že by si manažeři sečetli vyčíslené náklady. Pro zjištění efektivity je vhodné sledovat přínosy vzdělávání. Přínosy vzdělávání zahrnují:

- Lepší využití potenciálu zaměstnanců.
- Lepší využití zařízení a systémů.
- Zvýšení výkonnost zaměstnanců.
- Snížení fluktuace.
- Zvýšení spokojenosti zákazníků. [28, s. 152]

Lepší než sledovat náklady, kolik školení bude stát, je spočítání si přínosů pro školu, jaký užitek přinese, že se učitelé např. naučí pracovat s žáky se specifickými poruchami učení, že objeví nové formy výuky, že se díky školení stane výuka atraktivnější. Ovšem toto je dlouhodobý proces, který by měl mít jakousi koncepci, plán. Pokud škola má vizi, že se stane institucí, která bude poskytovat vzdělávání dětem např. se specifickými poruchami učení, je jasné, že přednost budou mít školení a semináře, které vedou ke zlepšení přístupu k těmto žákům, které budou nabízet rozšíření interaktivní výuky pro tyto žáky, aby učení samotné mělo pro ně přijatelnější formu.

### 3.2.3 Faktory ovlivňující efektivitu investic do vzdělávání

Návratnost investic, vynaložené prostředky, které zaměstnavatel do dalšího vzdělávání svých zaměstnanců vložil je třeba zkoumat. Nejideálnější pohled je vidět tyto peníze jako skutečné investice, nikoli jako navždy ztracené prostředky, které byly jednou vydány a tím jejich potenciál končí. Důležité je pokusit se určit faktory, které mohou návratnost investic ovlivnit. Nezanedbatelnou úlohu hraje faktor času, manažer by si měl stanovit dobu, která je pro něj optimální, a investice se mu v nějaké formě vrátí. Je jasné, že ne všechny přínosy se dají vyčíslit v penězích, příkladem může být týmová spolupráce, zvýšení efektivitu práce, zlepšení komunikace či zlepšení vztahů na pracovišti. [28] Celkově lze shrnout, že vyhodnocování přínosů vzdělávacích akcí není jednoduché, je ale důležité, aby výsledky takového vyhodnocování byly zveřejňovány. Vzdělávání tak nabývá na významu, víc se o něm mluví a další řadoví zaměstnanci mohou získat motivaci k vlastnímu učení, přihlášení se do programu dalšího vzdělávání

atd. [28]

Jak již bylo řečeno, problémy s vyhodnocováním vzdělávání závisí na více faktorech, přístupů k vyhodnocování může být více, vždy by mělo mít více částí, sledovat více oblastí, např. výkonnost, chování, zájem, spokojenost atd. Důležitým faktorem je také doba, kdy danou skutečnost zjišťuji, tzn. zda před, v průběhu či po ukončení školení. Před vzdělávací aktivitou mohu sledovat, kolik lidí o danou aktivitu projevilo zájem, následně potom, kolik lidí se do dané vzdělávací aktivity skutečně závazně přihlásilo.

### 3.2.4 Přístupy k posuzování efektivnosti vzdělávání

Investice mají většinou dlouhodobý charakter, než se projeví jejich návratnost a účelnost vynaložených prostředků, trvá to zpravidla déle. [28] Školu, resp. jakoukoli instituci či podnik nelze efektivně rozvíjet bez investic do vzdělávání, o stále agresivnějším konkurenčním boji mezi školami a nepříznivě se vyvíjející demografické křivce již byla řeč. Pokud škola tedy nebude investovat do kvalitního vzdělávání, ztratí konkurenční výhodu a začne dříve nebo později stagnovat a trpět nedostatkem žáků.

## Kapitola 4

# Charakteristiky vyhodnocování vzdělávání

Vyhodnocování vzdělávání je pokus získat informace čili zpětnou vazbu o účincích určitého vzdělávacího programu [2, s. 555] V tržní oblasti je normální, že ověřujeme návratnost investic, ve vzdělávání je tento počin složitější, protože měřitelnost jednotlivých veličin je buď subjektivní, nebo velmi složitě uchopitelná. Vodák, Kucharčíková [28, s. 109] mluví o negativních a pozitivních vyhodnocování, zajímavá je také zmínka o nákladech na vyhodnocování vzdělávání, které není většinou součástí standardního rozpočtu. Pokud se již zaměstnavatel rozhodne, že svému zaměstnanci školení, kurz či jinou formu vzdělávání zaplatí, většinou sleduje cenu, kterou uvádí školicí agentura či jiný poskytovatel dalšího vzdělávání, v tom případě se jedná jen o cenu za produkt, za jednotku, za kurz, za sérii školení, nikoli však za vyhodnocovací proces, který by potom zaměstnavateli poskytl zpětnou vazbu, do jaké míry bylo školení pro zaměstnance přínosné, čím se pro školu stal hodnotnějším.

Základní již zmíněnou nevýhodou vyhodnocovacího procesu je subjektivita, dnes již standardně probíhají zpětnovazební dotazníky, které zjišťují, do jaké míry byli účastníci dalšího vzdělávání spokojeni s formou školení, s lektory, s občerstvením, co by si účastníci představovali jako téma dalších seminářů, o která témata je zájem, jež jsou z marketingového pohledu zajímavá, aby je po-

skytovatel DVPP zařadil do své stálé nabídky.

Další nevýhodou vyhodnocování vzdělávání je časová náročnost, informace posbírané v rámci feed backu se také obtížně dostávají k zaměstnavatelům, kteří jednotlivá školení platí, nemají tudíž šanci vědět, jak dopadlo školení, byť v subjektivně hodnoceném dotazníku, na které zaměstnance vyslali, jaký byl lektor, resp. jaký převažoval názor na onoho lektora.

Výhod hodnocení je jednoznačně víc, pokud je prováděno fundovaně, umožňuje manažerům soustředit se na lidské zdroje, pro manažery je dobré, když se soustředí z jakéhokoli pohledu na lidi, když se oprostí od finančních záležitostí a od čísel, zlepšují se vztahy mezi nadřízenými a podřízenými, vzniká komunikace na jiné úrovni, zaměřuje se na dosažení cílů týmu, vzniká nutnost přemýšlet o zlepšování výkonnosti, zaměřuje se na osobní rozvoj zaměstnanců, ukazuje účastníkům, že mají zodpovědnost za dosažené výsledky a že vzdělávací aktivity neslouží pouze k uvolnění z práce. Pomáhá rozhodovat o prioritách, které aktivity přispívají ke zvyšování výkonnosti a dosahování dalších cílů. [28]

Riziko vyhodnocování je spojené opět se subjektivitou poskytovaných informací. Spokojení účastníci se samozřejmě učí lépe, mají větší motivaci k učení, jsou zainteresováni a jednoznačně mají lepší výsledky v samotném procesu vzdělávání. Když se vyhodnocování neprovádí vůbec, ztrácí se čas a peníze, protože nikdo neví, které školení bylo efektivní, které přineslo dobré výsledky, které zanechalo na účastnících dobrý dojem a které by se vyplatilo objednat a zaplatit další vzdělávací skupině.

Úskalí vyhodnocovacího procesu jako takového jsou závislá na osobnosti manažera, který samotné vyhodnocování provádí a na ochotě účastníků vyplnit evaluační dotazník. Většina pracovníků ve vedoucích funkcích, kteří mají další vzdělávání zaměstnanců na starosti, trpí nedostatkem času, nechce se jim zabývat se činnostmi, které nepřinesou okamžitý efekt, naopak pro účastníky vzdělávání je vyplnění evaluace zbytečnou činností a protože je tato aktivita

dobrovolná, hodnotit odmítají. Důležité je, aby ještě před zahájením vzdělávání manažer měl představu o výkonnosti zaměstnance před samotným vzděláváním, aby manažeři uměli měřit výkon, protože bez znalosti výchozího stavu nelze určit dopady, které školení na zaměstnance mělo. Vodák, Kucharčíková [28, s. 114] uvádějí umístění vyhodnocování do centra vzdělávání, tzn. že vyhodnocování stojí v centru jak při stanovování a pojmenovávání vzdělávacích potřeb, cílů, návrhů na vzdělávání, tak při samotné realizaci. Vyhodnocování výsledků vzdělávání by se tedy měly stát jen dílčí součástí palety všech vyhodnocovacích procesů, které v rámci vzdělávacího procesu probíhají, včetně vyhodnocování výhod pro danou instituci.



## Kapitola 5

# Modely pro vyhodnocování výsledků vzdělávání

Modely pro vyhodnocování mají několik kroků, nejdříve musíme určit kritéria vyhodnocování, tzn. co vlastně chceme hodnocením zjistit. Dále si musíme zvolit model, který použijeme na vyhodnocování vzdělávání, ten ovšem závisí na tom, o jaký typ vzdělávací akce jde, co je jejím cílem, jaká je délka trvání a rozsah těchto aktivit, jaké vědomosti a předcházející zkušenosti s aplikací modelů mají lektori nebo manažeri a jaká je vzájemná dohoda mezi lektory a manažery [28, s. 122] David Simmonds navrhl model vyhodnocování vzdělávání sestávající ze tří kroků:

1. Interní validace - zjišťuje, zda školení dosáhlo požadovaného cíle, tzn. zda způsobilo alespoň částečnou změnu chování u účastníků, resp. u absolventů vzdělávání.
2. externí validace - je hodnocení, které posuzuje, zda došlo ke zlepšení výkonu účastníka vzdělávání.
3. evaluace je posouzení celkové hodnoty vzdělávacího procesu, jde většinou o posouzení kvality a dopadu vzdělávací akce s cílem zvýšení celkového přínosu pro instituci.

Hamblin definoval pětiúrovňový model vyhodnocování, který je uveden v [28, s. 125]

1. VYHODNOCOVÁNÍ REAKCÍ - reakce školených osob, zážitky, subjektivní hodnocení lektora, tématu, zjišťuje, co by příště školené osoby uvítaly, co by změny či doplnily. Tato činnost se nezabývá tím, co se dané osoby v kurzu naučily. Obecně lze říci, že osoby s pozitivními zážitky a reakcemi uplatňují více své poznatky do praxe, rády zkouší nové věci, kterým se právě naučily. Tato úroveň však neříká nic o tom, do jaké míry jsou nové znalosti a dovednosti relevantní pro pracovní činnosti účastníka. Principy, které významně ovlivňují pozitivní reakce patří pozitivní myšlení a ochota přijímat nové myšlenky a informace, přirozené a příjemné prostředí, užívání rozmanitých tvořivých vyučovacích metod lektorem, podpora různých učebních stylů a potřeb účastníků, podpora zábavného a hravého prostředí, skupinová práce a názornost materiálů, které si lektor pro účastníky připraví. [28, s. 125]
2. VYHODNOCOVÁNÍ NÁRŮSTU VĚDOMOSTÍ - zde měříme efektivitu procesu vzdělávání, tzn. hodnocení poznatků, čemu se školené osoby naučily, jaké nové poznatky, zkušenosti, dovednosti získaly, k jakým změnám v postojích u nich došlo.
3. VYHODNOCOVÁNÍ PRACOVNÍ VÝKONNOSTI JEDNOTLIVCŮ znamená hodnocení pracovního chování, jak se změnilo chování v práci, jaký je vliv na výkon práce, zahrnuje také odhad, do jaké míry absolventi uplatní nové poznatky v praxi. Nejlépe funguje v tomto ohledu učení na pracovišti, pokud např. uvádějící učitel vede začínajícího učitele a ten se učí novým zvyklostem na dané škole (a ani to nemusí být absolvent), učení funguje velmi rychle, aplikace nových poznatků do pracovního chování je bez problémů.
4. VYHODNOCOVÁNÍ DOPADU NA VÝKONNOST CELÉ ŠKOLY NEBO JEJÍ ČÁSTI znamená hodnocení na úrovni organizační jednotky - zde se jedná o kolektivní výsledky, výstupy a produktivitu celé skupiny učitelů.

5. VYHODNOCOVÁNÍ ZMĚN V KULTUŘE ŠKOLY a hodnocení konečné hodnoty je asi nejobtížnější úrovní celého hodnocení, zjišťuje totiž, jaký vliv má vzdělávání na celou instituci z hlediska růstu, jaký vliv má to, že učitelé jsou aktivní a účastní se DVPP, na kulturu školy. Nejen že je to obtížné zjistit, ale také je složité vyčíslit, o kolik je škola úspěšnější a do jaké míry vzdělávání přispělo ke konečným lepším výsledkům.

Doporučený postup procházení jednotlivými úrovněmi hodnocení vzdělávání je začít nižšími úrovněmi a postupovat směrem vzhůru, je možné řešit také každou úroveň zvlášť, ovšem nedosáhne se tak optimálních komplexních výsledků. Obecně lze říci, že vyčíslování efektivity vzdělávání lze uplatnit jen velmi složitě a personalisté většinou před vrcholovým managementem neuspějí, pokud mají prokázat efektivitu vzdělávání pro danou instituci, ovšem vzdělávání může přinést pozitivní výsledky, které nejsou zjevné na první pohled, např. snížení fluktulace nebo zlepšení mezilidských vztahů.

Konkrétní vyhodnocování vzdělávacího procesu daným člověkem může narážet na několik překážek, většinou platí, že daná činnost je podceňována a je časově velmi náročná, takže manažer raději zvolí jiný druh své práce a hodnocení odloží na později, což může být problém hlavně v případě, nedostane-li se k dané činnosti již vůbec.

## Kapitola 6

# Shrnutí

Vzdělávání na školách představuje jednu z možností zvýšení výkonnosti a konkurenční schopnosti školy v globalizujícím se prostředí. Výchozí myšlenkou je zvýšení hodnoty školy, její prestiže rozvojem lidských zdrojů a trvalé dosahování cílů. Zvláštní důraz je v poslední době kladen na návratnost investic, tudíž na řadu přišla i efektivita vzdělávání a návratnost investic vložených tímto směrem. Předpokládá se spolupráce personalistů a manažerů, což je v českém školství problém, většinou dochází ke kumulaci funkcí do jedné osoby, která potom z důvodu neodkladných záležitostí nemá čas na vyhodnocování procesu vzdělávání a zkoumání návratnosti těchto investic.

## Kapitola 7

# Metodologie výzkumu

V předcházející části mé práce jsem se snažila vytvořit teoretický základ pro realizaci výzkumu týkajícího se zjišťování efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách. V této, metodologické části, se zaměřím na objasnění cílů výzkumu, na výzkumné otázky a jejich operacionalizaci. Také zdůvodním zvolenou strategii výzkumu, velikost reprezentativního vzorku a představím metody a techniky sběru dat. Jedním z cílů školy je vytvořit kompaktní tým lidí, kteří se budou navzájem motivovat, kteří se budou svévolně efektivně rozvíjet a jejich vzdělávání zároveň pomůže růstu kvality školy. Skloubit tyto požadavky do jakéhosi kompaktního plánu pro vedoucí pracovníky je velmi složitý úkol, protože se ve školství pozice kumulují a práce vedoucího pracovníka, např. zástupce ředitele je velmi náročná. Jedna osoba tak plní přímou vyučovací povinnost, kterou musí vykonávat, tvoří rozvrh a suplování a plní další delegované funkce např. zajišťuje chod státních maturitních zkoušek, kdy je zodpovědný za celý proces.

### 7.1 Cíle práce

Základním cílem práce je vymezit mechanismy, kterými je možné zjišťovat efektivitu DVPP. Bohužel nelze eliminovat subjektivní pohled samotných účastníků jednotlivých školení, kteří hodnotí efektivitu školení, která absolvovali. Objektivnější a pro mě relevantní pohled a zároveň hlavní cíl mé práce byl,

kdo a jak zjišťuje, zda bylo školení, na které učitele instituce vyslala a které mu zaplatila, efektivní. Důležité byly vztahy mezi tím, kdo školení vybírá, kdo ho hodnotí, jestli se vůbec na školách hodnocením někdo zabývá a jestli se s informacemi dále pracuje.

Řízení jakékoli organizace, v tomto případě školy zahrnuje řadu náročných činností, které mohou problematiku vzdělávání zaměstnanců zastínit. Navíc je ve školství víc než v jiných organizacích diskutabilní zastupitelnost, vždy je třeba učitele v konkrétní situaci nahradit a zaplatit sílu navíc, která vykoná práci za školícího se člena pedagogického sboru. Také proto jsou upřednostňována školení v odpoledních hodinách, hromadné akce, kdy se zúčastní více lidí z jedné instituce, populárními se stávají kurzy a školení na objednávku, které se realizují přímo na školách po dohodě s lektorem, který danou instituci navštíví. Odpadnou cestovní náklady, které by zaměstnavatel musel řešit, zajistí se hromadné proškolení v dané oblasti a nemusí se řešit zastupitelnost, protože školení proběhne v době, která se nekryje s vyučováním.

## 7.2 Výzkumné otázky a jejich operacionalizace

Nezbytným krokem k naplnění poznávacího cíle této práce a zároveň nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, je vyvození dílčích výzkumných otázek. A to tím způsobem, že teoretické pojmy jsou převedeny do empirické podoby indikátorů, které jsou pozorovatelné. [13] Hlavní výzkumnou otázkou je *Jaké jsou mechanismy při zjišťování efektivity vzdělávání na školách*. Dílčími výzkumnými otázkami, které jsem si vymezila, byly:

- Jaké činnosti bude pedagogický pracovník provádět, když bude sledovat efektivitu DVPP?
- Kdo se podílí na výběru DVPP?
- Kdo hodnotí efektivitu vzdělávání?
- Proč se zjišťováním efektivity vedení školy nezabývá?

- Jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí?
- Jaké faktory ovlivňují přínos vzdělávacích akcí?
- Kdy se hodnotí efektivita po proběhnutí vzdělávací akce?
- Jaké metody se používají pro hodnocení efektivity vzdělávání?

Cílem hlavní výzkumné otázky a otázek dílčích bylo zjistit, jak fungují mechanismy zjišťování efektivity DVPP na školách, v jaké závislosti je velikost školy na tom, jestli škola vzdělávání svých zaměstnanců hodnotí či nikoli, případně kdo školení hodnotí a kdo ho vybírá. Zajímavým zjištěním je i odpověď na otázku, proč se škola zjišťováním efektivity nezabývá. Neméně důležité, i když otázka je subjektivnějšího rázu, byly i faktory, které ovlivňují přínos vzdělávacích akcí, tzn. co všechno ovlivňuje to, aby školení na účastnících zanechalo pozitivní dojem, aby poznatky z kurzu či jiné vzdělávací akce byli účastníci schopni použít pro svou práci a aby byli i nadále motivováni k celoživotnímu učení.

## Kapitola 8

# Výběr respondentů

Do své práce jsem vybrala vzorek respondentů, škol Ústeckého kraje, ze kterého pocházím. Na základě získaných kontaktů od ředitele jedné z největších středních škol v kraji, jsem jeho jménem oslovila jednotlivé vedoucí pracovníky, většinou ředitele škol s prosbou, aby věnovali pozornost následujícímu mailu, ve kterém byl odkaz na elektronický dotazník. Prosba byla směřována na všechny střední školy v kraji, v rámci optimalizace škol v Ústeckém kraji však vznikly velké korporace, které mají sice několik budov, ale jen jedno vedení, tudíž se počet škol snížil. Mail byl poslán na zhruba 60 institucí.

V rámci bývalého okresu Teplice vzniklo několik poskytovatelů DVPP, jedním z největších je Pedagogicko-psychologická poradna. Za loňský rok proškolilo toto středisko 1346 účastníků dalšího vzdělávání v 39 seminářích. Pedagogicko-psychologická poradna zpětnovazebnými dotazníky řeší ohlasy na jednotlivá školení, která v rámci své činnosti poskytuje. Jako největší nevýhodu shledává ředitelka této poradny Mgr. Blahoslava Pekařová subjektivitu dotazníků, může se v nich promítnout momentální rozpoložení účastníků, nefunkční klimatizace či subjektivní sympatie nebo antipatie k lektorovi. Sama hodnotím dotazník, který přikládám v příloze, jako přijatelný pouze zčásti, samy otázky totiž navozují subjektivní hodnocení a svádějí k tomu, aby účastníci sdělili svůj názor, nikoli aby byli požádáni o objektivnější pohled na věc. Dotazníky poradna nikterak statisticky nevyhodnocuje, bere v potaz pouze spokojenost či nespokojenost s



daným školením, lektorem. Zpětnovazebné dotazníky slouží víceméně pouze k tomu, aby věděli, které školení zopakovat, kterého lektora znovu pozvat a které školení bylo naplněné, takže se ekonomicky vyplatí.

## Kapitola 9

# Statistické vyhodnocení

Dotazník se vrátil vyplněný ze 17 středních škol. Všechny dotazníky byly vyplněny formálně správně a nebylo třeba některý z nich vyřazovat pro formální nedostatky. První otázka zjišťovala množství pedagogů a jednalo se o kvantitativní proměnnou. Všechny ostatní otázky sledovaly kategoriální proměnné s jednou či více možnými odpověďmi.

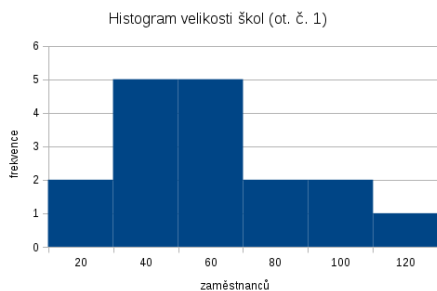
Statistické vyhodnocení jsem provedla ve dvou částech. První zaujímala popisná statistika dat ve vztahu k jednotlivým otázkám. Použila jsem nejčastěji relativní četnosti v kategoriích, tak jak se vyskytly v dotaznících. Pro kvantitativní data první otázky jsem použila parametrické a neparametrické charakteristiky popisující polohu a variabilitu dat [21]. Výsledky jsem zobrazila v grafické podobě pro jejich celkovou vypovídací hodnotu. V případě první otázky jsem použila Grubbsův test [1] a test vnitřních hradeb [19] pro zjištění odlehlosti extrémních dat.

Ve druhé části jsem testovala několik různých hypotéz a hledala závislost některých proměnných. Jednotlivé hypotézy jsou rozebrány v následujícím textu vždy k dané testové otázce. Většina hypotéz, které jsem testovala byla založena na hledání vztahu jednotlivých otázek k množství pedagogů na škole (dále jen velikost školy). Rozhodla jsem se, že školy dle velikosti rozdělím do dvou

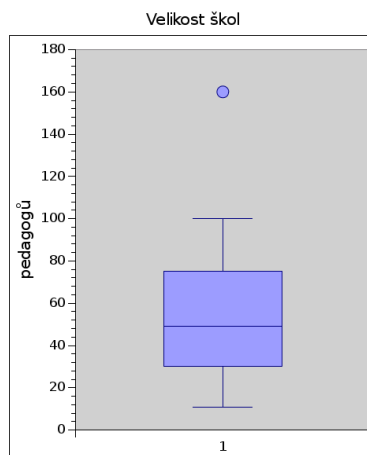
kategorií dle mediánu [21]. Takto vzniklé velikostní kategorie jsem zařadila do kontingenčních tabulek [21] proti dalším kategoriálním proměnným. V tabulkách jsem testovala homogenitu  $\chi^2$  testem [14] a míru asociace pearsonovým koeficientem kontingence [14]. Pro vybrané hypotézy porovnání odhadu střední hodnoty výběrů jsem použila t-test [12] a Mann-Whitneyův test [21]. Není-li řečeno jinak, hladina významnosti  $\alpha$  byla volena 0,05.

## 9.1 Otázka č. 1

Jako jediná otázka z celého dotazníku byla otevřená a umožňovala respondentům vkládat definitivní hodnotu počtu pedagogických pracovníků zaměstnaných na pracovišti. Z dat je patrné, že průměrný počet pedagogů činil 55,2 osob (medián 49) se směrodatnou odchylkou 36,7 (interkvartilové rozpětí 45). Z histogramu 9.1a je patrné, že výběrové rozdělení četností je mírně zešikmené zprava. Naopak v případě vizualizace pomocí krabicového diagramu vypadá spíše symetricky (viz obr. č. 9.1b). Proto jsem uvažovala rozdělení přibližně normální. Problematická je hodnota 160, která byla potvrzena, jak Grubbsovým testem (testová statistika byla 2,85 a kritická hodnota byla 2,62), tak testem vnitřních hradeb (horní vnitřní hradba měla hodnotu 142,5) za odlehlou. Protože však vzorek dat byl relativně malý, nevyločila jsem danou hodnotu a zahrнула ji do všech výpočtů. V Ústeckém kraji v rámci optimalizace škol vznikly velké korporace s tisícovkami žáků a stovkami učitelů, údaj tedy není třeba vyhodnocovat jako překlep ze strany respondenta, protože reálně takové školy v kraji existují, i když jich je málo. Ostatně cílem práce nebylo zjišťovat, jaká je velikost škol v Ústeckém kraji.



(a) Histogram množství pedagogů na školách s hranicemi tříd po 20 osobách



(b) Krabicový diagram množství pedagogů na školách

Obrázek 9.1: Velikost škol

charakteristika	hodnota
průměr	55.2
sm. odch.	36.7
Q25	30.0
medián	49.0
Q75	75.0
inter Q rozpětí	45.0

(a) Deskriptivní statistika výběru

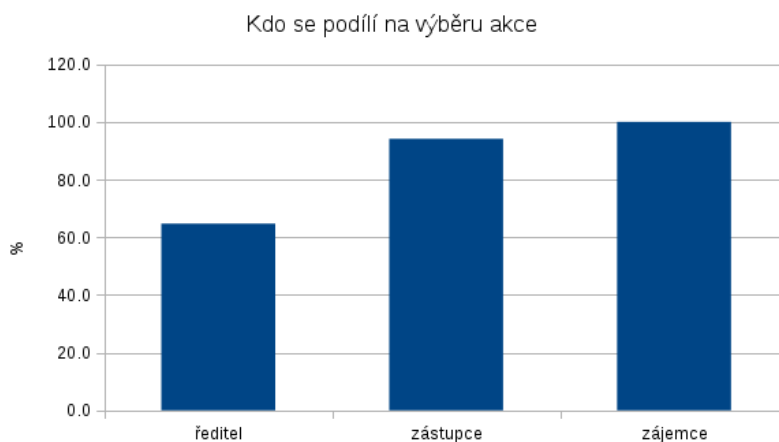
Grubbsův test	
stdev	35.60
T	2.85
T krit $\alpha = 0,05$	2.62

(b) Grubbsův test pro podezřelou hodnotu 160

Tabulka 9.1: Statistiky pro velikost škol

## 9.2 Otázka č. 2

Druhá otázka měla za cíl zjistit, kdo se podílí na výběru vzdělávacích akcí. Byly definovány tři možnosti (ředitel, zástupce ředitele a zájemce) a jedna otevřená možnost. Respondenti mohli vybrat více odpovědí. Získané četnosti byly vztaženy k celkovému počtu odevzdaných dotazníků a vypočítáno tak relativní zastoupení (viz obr. č. 9.2). Na výběru vzdělávací akce se ve všech případech podílí zájemce (100%), téměř ve stejném množství zástupce ředitele (91%) a v menší míře i ředitel (65%).



Obrázek 9.2: Relativní zastoupení zaměstnanců, kteří se podílí na výběru vzdělávací akce

Zajímalo mě, zda existuje vztah mezi velikostí školy a tím, kdo se podílí na výběru vzdělávání. Školy jsem rozdělila do dvou kategorií dle velikosti (řádky tabulky) a vytvořila kontingenční tabulku, kde sloupce tvořily četnosti, kdo se podílí na výběru (viz tab. č. 9.2a). V závorkách jsou vedle absolutních četností uvedena procenta vztahovaná k řádkovým součtům, tedy sumě všech četností v jednotlivých velikostních kategoriích. Nulová hypotéza (dále jen  $H_0$ ), rozdělení všech velikostních kategorií je shodné, byla testována oproti alternativní (dále jen  $H_a$ ), rozdělení velikostních kategorií bylo jiné. Testová statistika (0,06, p-hodnota 0,97) byla výrazně nižší než kritická hodnota (5,99). Míra kontingence byla 0,01. Hypotézu  $H_0$  jsem potvrdila, tedy ten, kdo vybírá vzdělávání, není závislé na velikosti školy.

Dále mě zajímalo, zda některý z výběrců se statisticky významně více či méně podílí na výběru. Testovala jsem absolutní četnosti proti očekávaným četnostem získaným podílem sumy četností proti třem kategoriím (ředitelé, zástupci a zájemci) (viz tab. č. 9.2b). Použila jsem dvoustranný test dobré shody  $\chi^2$  [21] s testovým kritériem o velikosti 1,4 (kritická hodnota 5,99, p-hodnota 0,49). Nelze vyvrátit  $H_0$  a tedy nikdo ze zúčastněných se nepodílí na výběru

statisticky významně rozdílně.

velikost školy	ředitel (%)	zástupce ředitele (%)	zájemce (%)
Q1,2 (0-49)	6 (26,1)	8 (34,8)	9 (39,1)
Q3,4 (50-160)	5 (23,8)	8 (38,1)	8 (38,1)

(a) Četnosti, kdo se podílí na výběru vzdělávání dle velikosti školy

vybírá	hodnotí efektivitu a náklady (%)	hodnotí pouze efektivitu (%)
ředitel	3 (27,3)	8 (72,7)
ostatní	4 (66,7)	2 (33,2)

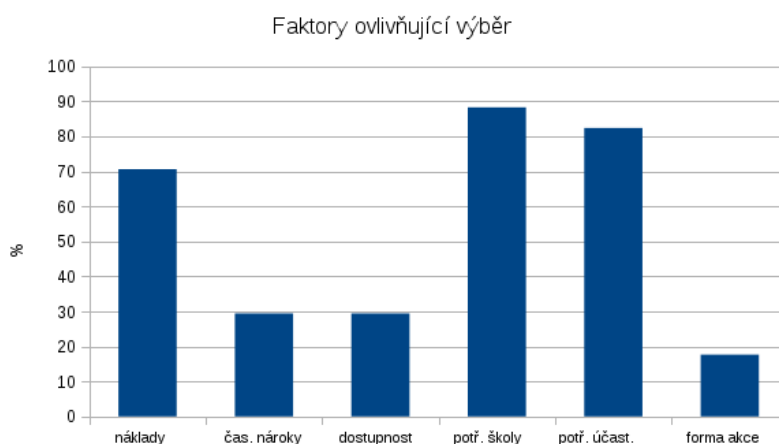
(b) Porovnání četností škol, kde vybírá vzdělávání ředitel proti četnostem škol, kde se sleduje efektivita a náklady na vzdělávání

hodnoty	ředitel	zástupce ředitele	zájemce
měřené	11	16	17
očekávané	14,7	14,7	14,7

(c) Četnosti, kdo se podílí na výběru vzdělávání a očekávané četnosti

Tabulka 9.2: Kontingenční tabulky k ot. č. 2

Neméně zajímavé srovnání bylo ve vztahu k otázce č. 4, tedy zda školy, kde vybírá školení ředitel, sledují efektivitu vzdělávání a náklady či nikoliv. Jedno kritérium bylo rozdělení škol do dvou skupin podle toho, zda školení vybírá ředitel nebo někdo jiný. Druhým kritériem bylo zohlednění nákladů. Hypotéza  $H_0$  tvrdila, že neexistuje rozdíl mezi školami, kde vybírá ředitel a školami, kde se sledují i náklady vzdělávání. Testováním nebylo nalezeno dostatek evidence pro její zamítnutí (testová statistika 2,49; kritická hodnota 3,84; p-hodnota 0,11). Avšak při volbě hladiny  $\alpha$  0,11 bych mohla  $H_0$  zamítnout a tvrdit, že platí  $H_a$ , tedy existuje rozdíl mezi školami, kde vybírá vzdělávací akci ředitel a školami, co sledují efektivitu s náklady. V tab. č. 9.2b je patrné, že na školách, kde je sledována efektivita a náklady vybírá školení někdo jiný než ředitel. Na tomto místě je nutno zdůraznit, že hladina významnosti 0,11 je velmi nestandardní a poukazuje na slabý statistický důkaz. Míra asociace v tabulce měřená pearsonovým koeficientem kontingence odpovídala 0,25. Protože se jednalo o za-



Obrázek 9.3: Relativní zastoupení faktorů ovlivňujících výběr vzdělávací akce

jímavý případ, vypočítala jsem ještě Cramerovo  $V$  [14], které činilo 0,38. Míra kontingence volby vzdělávání a sledování nákladů je slabá. Ze zjištěného jasně vyplývá, že hlavní slovo při výběru jakéhokoli vzdělávání má samotný účastník akce, ředitelé stojí trochu v pozadí, nejsou hlavním rozhodcem, kdo vybírá, kam kdo na jaké školení půjde. Zástupce ředitele se podílí na výběru z toho důvodu, že na škole zajišťuje suplování a náhradní rozvrh a účast zaměstnanců na školení ovlivňuje tedy přímo jeho práci.

### 9.3 Otázka č. 3

Otázka zjišťovala, které faktory se podílí na výběru vzdělávací akce. Bylo možno vybrat několik možností z následující baterie: ekonomické náklady, časová náročnost, dopravní dostupnost, potřeby a cíle školy, potřeby a profesní rozvoj samotného účastníka vzdělávací akce a forma a metody akce. Nejvíce respondentů označilo faktory potřeby a cíle školy (88%), potřeby a profesní rozvoj účastníka (82%) a náklady (71%), zbylé faktory byly zastoupeny méně (viz obr. č. 9.3).

Opět jsem testovala  $H_0$ , zda velikost školy ovlivňuje jmenované faktory. Aby

byly splněny podmínky  $\chi^2$  testu provedla jsem sloučení faktorů časová náročnost a metody a formy vzdělávací akce (tyto odpovědi se vyskytly pouze v malém množství). Dále jsem sloučila kategorii dopravní dostupnost s faktorem ekonomické náklady, protože pro účastníka představuje též ekonomický náklad (viz tab. č. 9.3a). Hypotéza o homogenitě nebyla vyvrácena (testová statistika 4,48; kritická hodnota 7,81; p-hodnota 0,21; koeficient kontingence 0,08) a lze předpokládat, že velikost školy neovlivňuje faktory, které se podílí na výběru vzdělávání.

velikost školy	ekon. nákl., dopr. dost. (%)	potřeby a cíle školy (%)	profesní rozvoj účastníka (%)	čas. náročnost, forma akce (%)
Q1,2 (0-49)	9 (34,6)	7 (26,9)	7 (26,9)	3 (11,6)
Q3,4 (50-160)	8 (28,6)	8 (28,6)	7 (25)	5 (17,8)

(a) Četnosti faktorů, které se promítají do výběru vzdělávání dle velikosti školy

školy sledují	ekon. nákl. (%)	čas. nár., dopr. dost., forma (%)	potřeby a cíle školy (%)	profesní rozvoj účastníka (%)
efekt., náklady	4 (19)	6 (28,6)	7 (33,3)	4 (19,1)
efekt.	8 (24,2)	7 (21,2)	8 (24,2)	10 (30,4)

(b) Četnosti faktorů výběru vzdělávání proti sledování nákladů

hodnoty	náklady	časové nároky	dopravní dostup.	potřeby školy	potřeby účasť.	forma akce
měřené	12	5	5	15	14	3
očekávané	9	9	9	9	9	9

(c) Četnosti faktorů výběru vzdělání a symetrické četnosti

Tabulka 9.3: Kontingenční tabulky k otázce č. 3

Podobně jsem testovala i vztah k otázce č. 4, tedy zda neexistuje vztah mezi výběrovými faktory a tím, zda škola sleduje náklady vzdělávání. Z důvodu nízkého výskytu sloučila jsem faktory časová náročnost, dopravní dostupnost a metody a formy studia. Vzniklá kontingenční tabulka (viz tab. č. 9.3b) neprokázala neplatnost  $H_0$ , tedy data neukazují na rozdíl ve školách, které sledují efektivitu a náklady a školách sledujících pouze efektivitu vzdělávání (testová statistika 1,45; kritická hodnota 7,81; p-hodnota 0,69; koeficient kontingence 0,05).



V neposlední řadě jsem chtěla zjistit, zda faktory ovlivňující výběr školení se vyskytovaly ve stejné míře. Porovnávala jsem tedy získané četnosti proti očekávaným, které jsem vypočítala jako poměr sumy získaných četností faktorů ku počtu faktorů (viz tab. č. 9.3c). Hypotéza  $H_0$  tvrdila, že všechny faktory se vyskytují stejnoměrně, zatímco  $H_a$  tvrdila opak. Vypočtená statistika (15,3) převyšovala kritickou hodnotu (pro hladinu významnosti  $\alpha$  0,01 - 15,08; p-hodnota 0,009) a mohla jsem tedy zamítnout  $H_0$ . Některé faktory se ve výběru vzdělávacích aktivit vyskytují statisticky významně více. Konkrétně se jedná o faktory potřeby a cíle školy a potřeby účastníka.

Jako shrnutí výsledků této otázky lze využít tvrzení, že účastníci chodí na školení hlavně proto, aby posílili školu, aby se stali plnohodnotnějším členem pedagogického sboru a dále, aby posílili sami sebe, aby se stali kompetentními pracovníky, kteří mají prostor i u jiného zaměstnavatele.

## 9.4 Otázka č. 4

Tato otázka zjišťovala, zda je sledována vedením škol efektivita vzdělání. Respondenti mohli odpovídat pozitivně i negativně a mohli vybrat pouze jednu odpověď. Pozitivní odpovědi byly dvě, a to zda je sledována pouze efektivita nebo efektivita a náklady na vzdělávací akci. Žádná z odpovědí nebyla negativní, všichni respondenti tedy sledují efektivitu. Z toho 58,8% škol sleduje pouze efektivitu a zbylých 41,2% navíc i náklady.

Rozdělila jsem školy do dvou skupin, podle toho, jak odpověděli na otázku č. 4 a stanovila jsem  $H_0$  tak, že neexistuje významný rozdíl mezi velikostí škol, které sledují pouze efektivitu a těmi co sledují i náklady. V první skupině, školy které sledují jen efektivitu byl průměr (57,2; medián 51) jen o málo větší než ve skupině druhé (52,4; medián 42). Použila jsem jednostranný dvouvýběrový t-test [21]. Vypočtené testové kritérium (0,39; kritická hodnota 2,1; p-hodnota

0,35) neleželo v intervalu pro zamítnutí  $H_0$ . Protože nemusela být dodržena podmínka normality výběru a jedné odlehlé hodnoty (škola se 160 pedagogy), zvolila jsem též neparametrický Mann-Whitney test [21]. Statistika U (33; kritická hodnota 9) opět nebyla dostatečně vysoká aby potvrdila zamítnutí  $H_0$ .

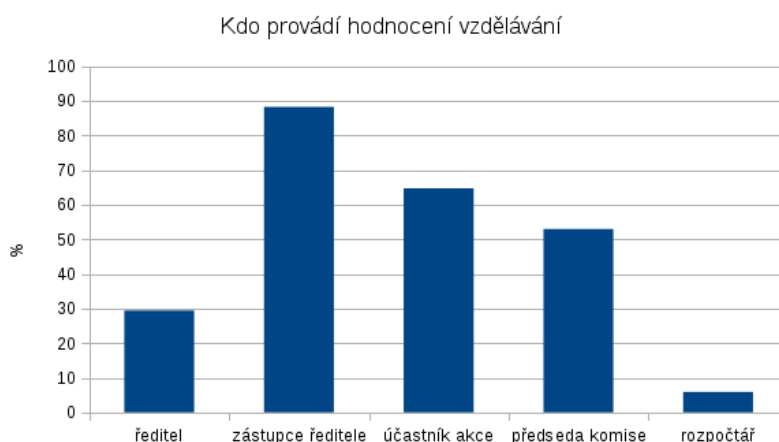
Zajímavé je zjištění, že všichni sledují efektivitu, ačkoli tato činnost je časově náročná a svým způsobem složitá, všichni respondenti odpověděli kladně. Z výsledků též vyplývá, že nezanedbatelným ukazatelem jsou i náklady, které jsou se školeními spojeny. V dnešní době je to logické, každá škola hlídá své finanční prostředky a nikdo nemá nazbyt.

## 9.5 Otázka č. 5

Kdo provádí zjišťování efektivitu zkoumala otázka č. 5. Vybrat bylo možno následující možnosti: ředitel, zástupce ředitele, účastník, předseda předmětové komise a ostatní (otevřená možnost). V jednom případě respondent využil možnost ostatní a vyplnil odpověď rozpočtář. Bylo možno vybrat více možností. Nejčastěji se vyskytla odpověď zástupce ředitele (88%), účastník akce (65%) a předseda předmětové komise (53%). Ředitel efektivitu hodnotil ve 29% a ostatní pouze v 6% případů (viz obr. č. 9.4).

Vyšetření vztahu velikosti školy a hodnotitele vzdělávací akce jsem provedla následovně. Sloučila jsem kategorie ředitel a zástupce (vedení školy) a kategorie ostatní (rozpočtář) byla přiřazena ke kategorii předseda předmětové komise (viz tab. č. 9.4a). Stanovila jsem  $H_0$  tak, že velikost školy neovlivňuje hodnotitele vzdělávací akce. Tuto hypotézu nebylo možno vyvrátit (testové kritérium 1,2; kritická hodnota 7,8; p-hodnota 0,75; pearsonův koeficient kontingence 0,05), proto jsem mohla tvrdit, že volba hodnotitele nezávisí na velikosti školy.

Vztah otázky č. 2, tedy kdo vybírá školení a otázky č. 5, kdo hodnotí efektivitu školení jsem sledovala na tomto místě. Protože se u hodnotitelů vyskytovala



Obrázek 9.4: Relativní zastoupení hodnotitelů efektivity vzdělání

jedna odpověď někdo jiný (rozpočtář), přidružila jsem tuto odpověď k četnostem hodnotitele účastníka samotného. Vzniknuvší tabulka č. 9.4d již na první pohled dokladuje, že zde nebyl patrný žádný vztah, což dokladují i statistiky (testové kritérium 0,25; kritická hodnota 12,6; p-hodnota 0,99; pearsonův koeficient kontingence 0,01).

Otestovala jsem zároveň přítomnost vztahu mezi otázkou č. 4, tedy zda škola sleduje jen efektivitu nebo efektivitu a náklady vzdělávací akce. Sloučila jsem kategorie ředitel a zástupce ředitele a také jsem přiřadila kategorii ostatní ke kategorii předseda předmětové komise (viz tab. č. 9.4b). Standardně definovaná  $H_0$  popisující neexistenci vztahu obou proměnných nebyla vyvrácena (testové kritérium 0,06; kritická hodnota 5,99; p-hodnota 0,97; pearsonův koeficient kontingence 0,01), tedy volba hodnotitele nezávisí na tom, zda škola sleduje či nesleduje efektivitu a náklady.

Na některých sledovaných školách se hromadně objednávala školení, protože se to jeví jako cenově výhodné a navíc se řeší problém se suplováním. Zde vybíral školení ředitel nebo zástupce školy, např. takto probíhala školení k novému občanského zákoníku, ostatní oborové vzdělávání bylo ponecháno na samotných zaměstnancích, kteří si mohou vybrat ze široké nabídky. Školy jsou dnes zapoje-

ny do mnoha evropských projektů, které nabízí vzdělávání dospělých, výhodou je finanční či materiální přínos pro školu a vzdělávání zdarma. V dnešní době je bohužel právě díky projektům pokřivená úroveň dalšího vzdělávání, navíc téměř všichni nabyli dojmu, že veškeré vzdělávání je zdarma a není třeba za něj platit. Co se rovněž týká, je škoda, že se evropským projektům nepodařilo udržet si alespoň průměrnou úroveň, některé vzdělávací programy byly psány pouze pro efekt a proto, aby příjemci podpory nemuseli peníze vracet, bohužel se s touto negativně hodnocenou vlnou propadly i projekty dobré, které úroveň měly, ale účast na nich byla mizivá, protože špatná zkušenost potencionální účastníky odradila. Druhým problémem je obecné povědomí, že školení jsou zdarma a není třeba za ně platit, mnohdy vedou jen k odpočinku od dennodenní rutinní práce a motivací bývá občerstvení a setkání s kolegy z jiných škol.

Statistickému zkoumání jsem též podrobila hypotézu, že na hodnocení vzdělávání se podílí všichni hodnotitelé stejnou měrou, tedy že nikdo nehodnotí více než ostatní ( $H_0$ ). Alternativní hypotéza tedy zněla, že někteří hodnotitelé hodnotí častěji než ostatní. Použila jsem jako v předešlých případech  $\chi^2$  statistiku a očekávané četnosti jsem spočítala jako podíl sumy zjištěných četností všech hodnotitelů ku počtu kategorií hodnotitelů. Na základě výsledků testu (testová statistika 14,2; kritická hodnota pro hladinu významnosti  $\alpha$  0,01 - 13,27; p-hodnota 0,006) jsem s velkou statistickou jistotou zamítla nulovou hypotézu. Výsledek poukazuje na to, že hodnotitel ve skupině ostatní (rozpočtář) je statisticky signifikantně méně zastoupen. V případě zanedbání této odpovědi, testové kritérium by spadalo do intervalu, kdy by nemohlo být na hladině významnosti 0,05 vyloučené. Tedy při zanedbání výskytu kategorie ostatní nebylo dostatek evidence pro tvrzení, že některý z hodnotitelů se vyskytuje signifikantně více.

Již v otázce č. 2 se zástupce ředitele promítl jako významný rozhodce o tom, kdo na jaké školení půjde, zde se tedy potvrdilo, že tato osoba je spojena i vyhodnocováním a zjišťováním efektivity jednotlivých školení nejvíce. Opět nemůžeme opominout samotného účastníka akce, ale je logické, že zástupce

velikost školy	ředitel, zástupce ředitele (%)	účastník (%)	předseda komise, ostatní (%)
Q1,2 (0-49)	9 (47,4)	4 (21)	6 (31,6)
Q3,4 (50-160)	11 (50)	7 (31,8)	4 (18,2)

(a) Četnosti hodnotitelů vzdělávání dle velikosti školy

školy sledují	ředitel, zástupce ředitele (%)	účastník (%)	předseda komise, ostatní (%)
efekt., náklady	8 (47)	5 (29,4)	4 (23,6)
efekt.	11 (47,8)	6 (26,1)	6 (26,1)

(b) Četnosti hodnotitelů vzdělávání na základě hodnocení efektivity

hodnota	ředitel	zástupce ředitele	účastník akce	předseda předm. komise	ostatní
měřená	5	15	11	9	1
očekávaná	8.2	8.2	8.2	8.2	8.2

(c) Získané četnosti hodnotitelů a hypotetické symetrické četnosti

vybírání	hodnotí			
	ředitel (%)	zástupce (%)	předseda komise (%)	účastník, ostatní (%)
ředitel	3 (11,5)	9 (34,6)	5 (19,3)	9 (34,6)
zástupce	5 (12,8)	14 (35,9)	8 (20,5)	12 (30,8)
účastník	5 (12,2)	15 (36,6)	9 (22)	12 (29,2)

(d) Četnosti hodnotitelů ve vztahu k výběrcům školení

Tabulka 9.4: Kontingenční tabulky k otázce č. 5

ředitele si dělá vlastní průzkum o tom, kdo se jakého školení zúčastnil a jaké ono školení bylo, aby měl přehled do budoucna a mohl případně radit potencionálním zájemcům o konkrétní školení.

## 9.6 Otázka č. 6

Otázka sledovala, kdy se sleduje efektivita vzdělávání po samotné akci. Respondenti měli na výběr tři možnosti, bezprostředně po akci, s kratším časovým odstupem (týden až tři měsíce) a s delším časovým odstupem (více jak tři měsíce). Nikdo však třetí možnost nezvolil a všichni respondenti využili buďto první variantu (47%) nebo druhou (53%).

Jako první hypotézu jsem uvažovala vztah velikosti školy a odpovědí na otázku č. 6. Definice  $H_0$  zněla, neexistuje statisticky významný rozdíl mezi velikostí školy a termínem, kdy se hodnotí efektivita vzdělávací akce. Školy dle velikosti byly rozděleny do dvou kategorií (viz tab. č. 9.5a). Pro vyvrácení  $H_0$  jsem neměla dostatek evidence (testová statistika 1,44; kritická hodnota 3,84; p-hodnota 0,23; pearsonův koeficient kontingence 0,19). Velikost školy tedy statisticky významně neovlivňuje, kdy hodnotitelé sledují efektivitu vzdělávání po skončení vzdělávací akce.

Další úvaha se opírala o vztah mezi otázkami č. 5 a 6, tedy zda existuje vztah mezi hodnotitelem vzdělávací akce a časem, kdy akci hodnotí. Testovala jsem tvrzení, že neexistuje žádný vztah mezi těmito dvěma faktory ( $H_0$ ) proti alternativní hypotéze, že tento vztah existuje. Pro splnění podmínek testu jsem musela sloučit kategorie ředitel s zástupce ředitele a ke kategorii předseda předmětové komise jsem přidružila kategorii ostatní (viz tab. č. 9.5b). Testová statistika byla nižší (3,7) než-li kritická hodnota (5,99; p-hodnota 0,16) a nepodařilo se mi  $H_0$  zamítnout.

Efektivní hodnocení vzdělávání probíhá bezprostředně po ukončení vzdělávací aktivity, sleduje se spokojenost účastníků, dá se vysledovat měřitelná přidaná hodnota, pomocí testu či jinými způsoby. Obzvláště učitelé jazyků umí s touto přidanou hodnotou pracovat, na různých školeních získávají dovednosti např. na aktivizaci žáků, rozmluvení žáků v daném cizím jazyce, na konci vzdělávací akce i v jejím průběhu si mohou vyzkoušet simulované aktivity, které by potom měli aplikovat u svých žáků, na místě tedy mohli hodnotit, která aktivita bude funkční a která nikoli, záleží samozřejmě vždy na úrovni daných žáků, jejich ochotě se aktivně zapojit do komunikace. Přístup lektora je mnohdy příliš naivní a aktivity, které fungovaly jako simulace na školeních, kdy žáky sehrávali samotní učitelé, potom ve třídě nefungovaly, neboť žáci nebyli ochotni se zapojit do komunikační aktivity.

velikost školy	bezprostředně po skončení akce (%)	s krátkým časovým časovým odstupem (%)
Q1,2 (0-49)	3 (33,3)	6 (66,7)
Q3,4 (50-160)	5 (62,5)	3 (37,5)

(a) Četnosti časového odstupu hodnocení v závislosti na velikosti školy

kdy probíhá hodnocení	ředitel, zástupce ředitele (%)	účastník (%)	předseda komise, ostatní (%)
bezprostředně	11 (57,9)	6 (31,8)	2 (10,3)
s krátkým odstupem	9 (40,9)	5 (22,7)	8 (36,4)

(b) Četnosti hodnotitelů vzdělávání na základě časového odstupu hodnocení

Tabulka 9.5: Kontingenční tabulky k otázce č. 6

## 9.7 Otázka č. 7

Cílem otázky bylo zjistit, které metody používají hodnotitelé při hodnocení efektivity vzdělávání. Otázka měla předdefinovány možnosti dotazník, sebehodnocení, rozhovor s účastníkem, hospitaci a jiná (otevřená odpověď). Poslední jmenované možnosti nikdo nevyužil a všichni použili pouze předložené varianty. Nejvíce se vyskytla možnost rozhovoru s účastníkem (94%), méně často sebehodnocení a hospitace (oba 29%), nejméně pak dotazník (6%).

Příklad z vlastní školy: zástupce ředitele byl konkrétním svědkem situace, kdy učitel angličtiny využil dovednost získanou na školení, kterého se v nedávné době účastnil. Na hospitované hodině si zástupce všiml netradičních komunikačních metod ve výuce. V pohospitačním pohovoru učitel vysvětlil svůj záměr, výsledky a zkušenosti, které s danou aktivitou v hodině měl. Vedení školy tak hmatatelně vidělo výsledek vzdělávací aktivity, které se učitel účastnil a viděl posun ve formě vyučování, zlepšení komunikačních dovedností žáků a v neposlední řadě i konkrétní dlouhodobější výsledky žáků např. u státních maturit nebo v jazykových soutěžích. Je samozřejmě velmi obtížné dokázat vliv konkrétního školení na výsledky žáků, ale systematickou přípravou učitelů a sledováním moderních přístupů k výuce jazyků vedou jednoznačně k lepším výsledkům žáků. Tento příklad je jasným důkazem toho, že vyhodnocování vzdělávání s odstupem času



Obrázek 9.5: Relativní četnosti použitých metod k hodnocení efektivity vzdělávání

má svůj význam a je důležitou součástí vyhodnocování jako takového.

Dalším způsobem, jak poměrně snadno zjistit vliv vzdělávání na chování v práci, je diskuze na dané téma, které probíhá v rámci kabinetů a sboroven. Účastníci připraví zprávu o tom, jak lze využít vědomosti a dovednosti, které daným školením získali, diskuze mohou probíhat v rámci schůzek předmětové komise.

Vliv na výkonnost je už složitější popsat, většinou platí, že rychle získané zkušenosti, vědomosti a dovednosti, kterých účastník dosáhl, rychle a promptně aplikuje do výuky, která následuje bezprostředně po školení, dlouhodobější efekt je složitě sledovat, ale obecně platí, že učitel absolvující určitý počet motivačních a znalost prohlubujících školení je z hlediska výkonnosti lepším pracovníkem, než ten, který žádná školení neabsolvuje.

Školy jsem rozdělila do dvou kategorií dle velikosti a dvou kategorií dle použité metody. Protože metody kromě rozhovoru byly zastoupeny málo, musela jsem všechny ostatní metody sloučit do jedné (viz tab. č. 9.6a). Tvrzení, že mezi



veličinami (velikost a metoda hodnocení) neexistuje žádný vztah ( $H_0$ ) nemohlo být vyvráceno (testová statistika 0,03; kritická hodnota 3,8; p-hodnota 0,85; pearsonův koeficient kontingence 0,03).

velikost školy	rozhovor s účastníkem (%)	sebehodnocení, dotazník hospitace (%)
Q1,2 (0-49)	9 (60)	6 (40)
Q3,4 (50-160)	7 (63,6)	4 (36,4)

(a) Četnosti hodnotících metod v závislosti na velikosti školy

hodnotící metoda	bezprostředně po vzdělávací akci (%)	s krátkým časovým odstupem (%)
rozhovor s účast.	8 (50)	8 (50)
ostatní	3 (27,3)	8 (72,7)

(b) Četnosti termínu hodnocení v závislosti na hodnotící metodě

hodnota	dotazník	sebehodnocení	rozhovor s účast.	hospitace
měřená	1	5	16	5
očekávaná	4.25	4.25	4.25	4.25

(c) Získané a hypotetické symetrické četnosti hodnotících metod

Tabulka 9.6: Kontingenční tabulky k otázce č. 7

Hypotéza o neexistenci vztahu mezi časovým odstupem, kdy se hodnocení provedlo a hodnotícími metodami (z důvodu popsaném výše jsem sloučila všechny metody s výjimkou rozhovoru do jedné kategorie) nebyla vyvrácena (testová statistika 1,39; kritická hodnota 3,8; p-hodnota 0,23).

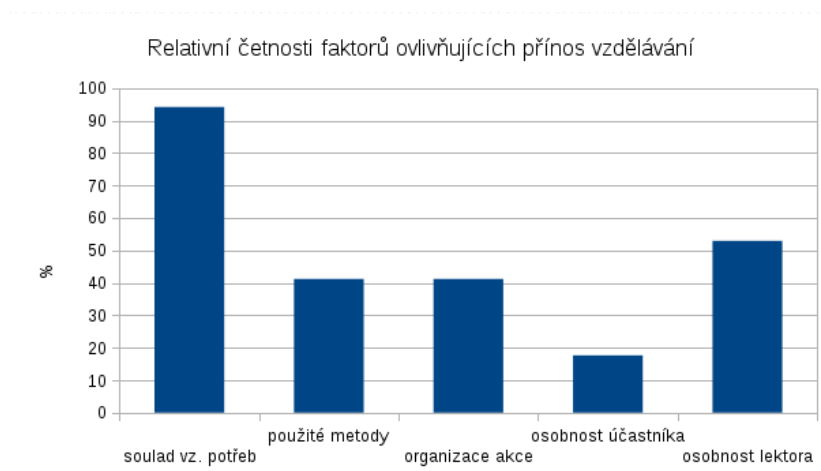
Při porovnání zda se všechny metody vyskytují rovnoměrně a bez statisticky významných odchylek, jsem použila očekávané hodnoty jako sumu všech četností dělené počtem metod. Nulová hypotéza tvrdila, že neexistuje statistický rozdíl mezi výskytem všech metod. Tato hypotéza byla velmi přehledně zamítnuta a bylo potvrzeno, že metoda rozhovoru se vyskytuje významně více než všechny ostatní metody (testová statistika 18,5; kritická hodnota 7,8; p-hodnota 0,0003).

## 9.8 Otázka č. 8

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, které faktory podle respondentů ovlivňují přínos vzdělávacích akcí. Byly nabídnuty následující možnosti: soulad vzdělávacích potřeb účastníka (školy) a konkrétního vzdělávání; použité metody a formy vzdělávání; organizace akce; osobnost účastníka vzdělávací akce; osobnost lektora a jiné (otevřená otázka), které nikdo ze zúčastněných nevyužil. Ze všech nejvíce se opakoval faktor soulad vzdělávacích potřeb účastníka a konkrétního vzdělávání (94%), méně pak osobnost lektora (53%), použité metoda a organizace akce (oba faktory po 41%), nejméně byl zastoupen faktor osobnosti účastníka (18%).

Co se týká použitých metod forem vzdělávání, jeví se jako velmi zajímavá a progresivní forma e-learningu, která začíná pronikat i do DVPP, kdy se účastníci setkávají pouze dvakrát, na začátku a na konci kurzu, na tzv. úvodním a závěrečném tutoriálu a další studium probíhá on-line po internetu, každý účastník dostane na začátku přihlašovací údaje, které slouží k identifikaci jednotlivých studujících, účastníci mají za úkol projít on-line kurzem, který je koncipován tak, že musí plnit postupně jednotlivé úkoly, procházet kapitolami, které stanovil tutor a odevzdávat postupně úkoly. Forma studia je přijatelná, studující si mohou studijní čas sami rozvrhnout, navíc tuto formu znají ze školení CERMA-Tu, kde se takto vzdělávali zadavatelé a hodnotitelé státní maturitní zkoušky.

Vyšetření vztahu faktorů ovlivňujících přínos vzdělávání k velikosti škol jsem provedla tak, že jsem školy rozdělila dle velikosti do dvou skupin. Faktory jsem musela sdružit do tří skupin. První tvořila soulad vzdělávacích potřeb účastníka, další pak použité metody v kombinaci s organizací akce a poslední osobnost účastníka a osobnost lektora (viz tab. č. 9.7a). Nulová hypotéza ( $H_0$ ) popisuje neexistenci vztahu mezi velikostí školy a faktory, které ovlivňují přínos vzdělávání. Alternativní hypotéza tento vztah naopak prokazuje. Na základě testu jsem s dostatečnou jistotou mohla potvrdit  $H_0$  (testová statistika 1,6; kritická



Obrázek 9.6: Relativní četnosti faktorů ovlivňujících vzdělávání

hodnota 5,99; p-hodnota 0,44; pearsonův koeficient kontingence 0,08).

velikost školy	soulad vzdělávacích potřeb (%)	použité metody, organizace akce (%)	osobnost účastníka, osobnost lektora (%)
Q1,2 (0-49)	9 (45)	7 (35)	4 (20)
Q3,4 (50-160)	7 (33,3)	6 (28,6)	8 (38,1)

(a) Četnosti faktorů ovlivňujících přínos vzdělávání na velikosti školy

školy sledují	vzdělávací potřeby školy (%)	metody, osobnost účast., organizace akce (%)	osobnost lektora (%)
efekt., náklady	6 (35,3)	6 (35,3)	5 (29,4)
efekt.	10 (40)	11 (44)	4 (16)

(b) Četnosti faktorů ovlivňujících přínos vzdělávání podle sledování efektivity a nákladů

Tabulka 9.7: Kontingenční tabulky k otázce č. 8

Vztah faktorů ovlivňujících vzdělání ke sledování efektivity vzdělávání a nákladů či pouze efektivity jsem sledovala v tab. č. 9.7b. Nulová hypotéza předpokládala neexistenci závislosti obou faktorů. Výsledek testu neprokázal existenci vztahu a nemohla jsem tedy  $H_0$  vyvrátit (testová statistika 1,1; kritická hodnota 5,99; p-hodnota 0,58; pearsonův koeficient kontingence 0,07).

Test na rozdíly mezi četnostmi jednotlivých faktorů jsem provedla tak, že

jsem porovnávala získané četnosti proti očekávaným četnostem (získané jako u předchozích otázek v odpovídajících testech) a použila jsem test dobré shody  $\chi^2$ . Hypotéza  $H_0$  potvrzovala, že všechny faktory se vyskytovali v podobných četnostech, zatímco alternativní hypotéza konstatovala vyšší výskyt některých faktorů. Testem jsem získala důkaz statisticky významně vyššího výskytu faktoru souladu vzdělávacích potřeb účastníka (testová statistika 10,9; kritická hodnota 9,48; p-hodnota 0,03).

## 9.9 Shrnutí

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 17 středních škol z Ústeckého kraje. Nejmenší škola měla 11 pedagogů, zatímco největší 160. Na výběru školení pedagogických pracovníků se nejčastěji podílí zájemce (ve 100%), méně zástupce ředitele a v nejmenší míře pak ředitel. Nejčastějšími faktory, které se podílí na výběru školení jsou potřeby školy, profesní rozvoj účastníka a náklady vzdělávací akce. Všechny zúčastněné školy sledují efektivitu, menší část také náklady na vzdělávání (41%). Efektivitu nejčastěji zjišťují zástupce ředitele a samotný účastník akce, a to buďto bezprostředně po skončení akce či nejpozději do tří měsíců. Nejběžněji používanou metodou zkoumání efektivity je rozhovor s účastníkem. Na závěrečnou otázku, které faktory nejvíce ovlivňují přínos vzdělávacích akcí nejvíce respondentů odpovědělo soulad vzdělávacích potřeb školy a konkrétního vzdělávání.

Porovnání vztahu mezi tím, kdo vybírá školení a které ze škol sledují efektivitu i náklady a pouze efektivitu. S malou statistickou významností vyplynulo, že školy, kde se na výběru školení podílí ředitel, sledují spíše pouze efektivitu. Naopak ve školách, kde vybírá školení někdo jiný, sleduje se nejen efektivita, ale i náklady. Z dalších porovnání je zajímavé, že velikost škol neovlivňuje žádné ze zjišťovaných faktorů.

Zodpovězení výzkumných otázek: Jaké činnosti bude pedagogický pracovník provádět, když bude sledovat efektivitu DVPP? Činnosti, které bude vedoucí pracovník provádět, bude-li zjišťovat efektivitu DVPP, jsou hospitační činnost a rozhovor. Dá se říci, že rozhovor zjišťuje hlavně bezprostřední vliv školení na jednotlivce, hospitace potom zkoumá dlouhodobější vliv školení na chování a výkon zaměstnance.

Kdo se podílí na výběru DVPP? Na výběru školení se podílí hlavně sám zájemce, samozřejmě pod záštitou ředitele nebo zástupce.

Kdo hodnotí efektivitu vzdělávání? Efektivitu vzdělávání sledují vedoucí pracovníci, ředitelé a zástupci, v neposlední řadě také samotní zaměstnanci, účastníci akce.

Proč se zjišťováním efektivit vedení školy nezabývá?

Všechny zkoumané školy uvedly, že efektivitu zjišťují, tudíž výzkumná otázka, proč školy efektivitu nezjišťují byla nerelevantní.

Jaké faktory ovlivňují výběr vzdělávacích akcí?

Faktory, které ovlivňují výběr akce, jsou hlavně obsahového charakteru, zda tedy školení vyhovuje vzdělávacím potřebám a vývoji jednotlivce, méně významná je forma, metody vzdělávání, také lektor není při výběru akce nejdůležitější.

Jaké faktory ovlivňují přínos vzdělávacích akcí?

Přínos vzdělávacích akcí ovlivňuje především soulad vzdělávacích potřeb školy či účastníka a konkrétního vzdělávání, méně významné jsou formy a metody vzdělávání, opět lektor je faktor méně důležitý.

Kdy se hodnotí efektivita po proběhnutí vzdělávací akce?

Vzdělávací akce se hodnotí většinou ihned po skončení školení, když zaměstnanec přijde na pracoviště a například podá hlášení kolegům, vedení či na poradě předmětové komise.

Jaké metody se používají pro hodnocení efektivity vzdělávání?

Nejčastěji uváděnou metodou zjišťování efektivity vzdělávání byl rozhovor, je to forma běžná, rychlá a efektivní. Lze ji použít v pracovním procesu, nezabere příliš času a vedení získává průběžně obecný přehled o průběhu vzdělávacích akcí.

# Kapitola 10

## Závěr

Práci jsem vykonávala svědomitě, snažila jsem se o co největší objektivitu a přesnost statistických dat, kdy jsem srovnávala jednotlivé hodnoty. Výsledky jsem převedla do použitelné podoby pro školské manažery a doufám, že tímto bude má práce přínosem oboru, který jsem studovala.

# Literatura

- [1] ANONYMOUS. *NIST/SEMATECH e-Handbook of Statistical Methods* [online]. [cit. 15.11.2014]. Dostupný na WWW: <http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/index.htm>
- [2] ARMSTRONG, M. A.. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999, ISBN 8071696145
- [3] AUTOR NEUVEDEN. *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání* [online]. [cit. 3.10.2014]. Dostupný na WWW: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Projektove-vystupy/Analiza-soucasnych-systemu-sledovani-a-hodnoceni-k>
- [4] AUTOR NEUVEDEN. *Andragogika* [online]. [cit. 28.3.2015]. Dostupný na WWW: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/andragogika>
- [5] AUTOR NEUVEDEN. *Co je kvalita* [online]. [cit. 21.10.2014]. Dostupný na WWW: <https://managementmania.com/cs/kvalita-jakost>
- [6] AUTOR NEUVEDEN. *Current trends in adult education* [online]. [cit. 21.10.2014]. Dostupný na WWW: [http://www.umsl.edu/henschkej/andragogy\\_articlesi\\_added\\_03\\_06/colan\\_Current\\_trends\\_in\\_adult\\_236\\_education.pdf](http://www.umsl.edu/henschkej/andragogy_articlesi_added_03_06/colan_Current_trends_in_adult_236_education.pdf)
- [7] AUTOR NEUVEDEN. *Přípravné kurzy* [online]. [cit. 28.3.2015]. Dostupný na WWW: [http://www.dzadureder.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26%3Asikhuv-odiader-u-se-dal&catid=19%3Akdo-jsme&Itemid=24](http://www.dzadureder.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=26%3Asikhuv-odiader-u-se-dal&catid=19%3Akdo-jsme&Itemid=24)



- [8] AUTOR NEUVEDEN. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 21.10.2014]. Dostupný na WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>
- [9] BARTÁK, J.. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007, ISBN 80-86851-68-0
- [10] BENEŠ, M. . *Andragogika* Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 8024725800
- [11] BENEŠ, M.. *Andragogika* Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 8024725800
- [12] BOSLAUGH, S., WATTERS, P.A.. *Statistics in a Nutshell*. Sebastopol: O'Reilly Media Inc., 2008, ISBN 978-0-596-51049-7.
- [13] HENDL, J.. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, ISBN 8073670402
- [14] HENDL, J.. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-123-9.
- [15] HRONÍK, F.. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1457-8
- [16] HUTYRA, M.. *Kvalita ve vzdělávání a její zabezpečování v prostředí vysokých škol*. [online] [cit. 21.10.2014]. Dostupný na WWW: <http://www.csq.cz/res/data/000198.pdf>
- [17] KOHNOVÁ, J.. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK, 2004, ISBN 80-7290-148-6
- [18] KOUBEK, J.. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-7261-168-3
- [19] LANE, D. M. a kol. *Intorduction to Statistics* [online]. [cit. 15.11.2014]. Dostupný na WWW: <http://onlinestatbook.com/2/index.html>

- [20] LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A.. *Učitelé a jejich další vzdělávání. K některým psychologickým aspektům*. Pedagogica, 2004, roč. 54, č. 4, s. 261 - 273, ISBN 80-7290-148-6
- [21] NEWBOLD, P.; CARLSON, W. L.; THORNE, B. M.. *Statistics for Business and Economics*. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2013, ISBN 13: 978-0-13-274565-9.
- [22] PALÁN, Z.: *Celoživotní učení. In: Kalous, J. - Veselý, A.: Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, ISBN 0-415-311493-3
- [23] PETRÁČKOVÁ, V., KRAUSE J., a kol.. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001, ISBN 8020004971
- [24] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.. *Pedagogický slovník* Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-262-0403-9
- [25] ŘEHÁK M.. *Psychologické faktory didaktiky dospělých*. Praha: ÚKVČ, 1983, ISBN 80-210-4143-9
- [26] SOUČKOVÁ, J.. *Osobnostní a sociální rozvoj učitelů v jejich dalším vzdělávání - Analýza programů dalšího vzdělávání ve Středočeském kraji*. Brno: FF MU Ústav sociálních věd, 2008
- [27] TRLICOVÁ, J.. *Efektivita firemního vzdělávání zaměstnanců*. Brno: MSS MU, 2009
- [28] VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-3651-8
- [29] WALTEROVÁ, E., STARÝ, K.. *Kvalita ve vzdělávání*. [online] [cit. 21.10.2014]. Dostupný na WWW:[https://www.pedf.cuni.cz/-files/file/UVRV/BulletinCAPV\\_konf\\_PRAHA\\_2012.pdf](https://www.pedf.cuni.cz/-files/file/UVRV/BulletinCAPV_konf_PRAHA_2012.pdf)
- [30] WERTHER, W.; DAVIS, K.. *Lidský faktor a personální management*. Praha: Victoria Publishing, 1992, ISBN 808560504X