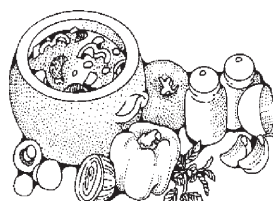


1. Složky evaluace ve vzdělávání



1.1 Co je pedagogická evaluace? Definice

Pedagogickou evaluaci lze definovat například takto:

„Pedagogická evaluace je systematické šetření, pozorování a interpretace informací.“²²

„Pedagogická evaluace je metoda (postup), jež má prokázat, zda očekávání a cíle pedagogického procesu odpovídají realitě (výsledkům procesu).“²³

„Pedagogická evaluace je proces, v němž se získávají informace a vyvodí se z nich určité závěry, jež se použijí při rozhodování.“

Aniž bychom zamýšleli předložit pouze jedinou definici nebo shrnout všechny stávající, můžeme vyvodit závěr, že různé procesy pedagogické evaluace mají určité společné složky. Jsou obsaženy v následující definici.

„Pedagogická evaluace je systematický a průběžný proces, jenž zahrnuje:

- zkoumání a sběr informací z různých zdrojů o edukačním procesu, obsahu, metodách, kontextu a výstupech edukační aktivity;
- uspořádání a analýzu těchto informací;
- stanovení určitých kritérií (evaluačních kritérií);
- posouzení a zhodnocení analyzovaných informací (podle stanovených evaluačních kritérií a se zřetelem k pedagogickým cílům);
- vyvození závěrů a doporučení, jež umožní přeorientovat a případně zlepšit edukační aktivitu.“²⁴

Je třeba nezaměňovat pedagogickou evaluaci s procesem sbírání a získávání určitého druhu informací. Sběr informací je jasně ohraničenou činností, jež má své místo v určitých fázích procesu evaluace. Pedagogická evaluace je však dlouhý proces. Nutně zahrnuje hodnotící soud (dobrý, špatný, přijatelný, vyhovující, prospěšný, neprospěšný, vysoká kvalita, nízká kvalita atd.). Pedagogická evaluace zahrnuje kvantitativní metody. Nezůstává však u pouhého zjišťování kvantitativních parametrů. Předkládá vysvětlení a závěry.

22 Tenbrink, T. a Cooper, J. M. (2003), Educator's Guide, str. 64.

23 Nydia Elola, Lilia V. Toranzos (2000), Evaluación educativa: una aproximación conceptual, str. 2.

24 Giovanni lafrancesco (2001), Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje, str. 6.

Pedagogická evaluace by neměla být obhajobou nedostatků. Evaluace by mohla odhalit, co bylo příčinou některých nedostatků, ale zainteresované subjekty by se do ní neměly pouštět s tím, že musí najít „polehčující okolnosti“ nebo se hájit.

Pedagogická evaluace vzdělávání by neměla být strategií k zajištění financování. Jak později uvidíme, jedním z operačních cílů pedagogické evaluace je zkoumat, zda edukační aktivita plní očekávání partnerů a institucí, které ji financují. Tyto instituce evaluaci často používají jako kontrolní nástroj a někdy dokonce jako kritérium, na základě něhož rozhodují, které projekty a organizace podpoří. To má na dotčené subjekty finanční dopad. Ale základem, podstatou a hlavním cílem pedagogické evaluace není zajišťování peněz. Jestliže evaluaci „zjistně“ zneužijeme a neprovedeme ji poctivě a transparentně, může nám nanejvýš přinést určitý krátkodobý finanční zisk. V praxi se však ukazuje, že evaluace, která je motivována finančně, je nejen méně legitimní, ale narušuje také důvěru mezi sponzory a příjemci podpory.

Pedagogická evaluace by se neměla stát mocenskou hrou. Evaluace ve vzdělávání zahrnuje různé subjekty s rozdílnou mírou a oblastmi odpovědnosti. Často pochopitelně dospívají k rozdílným závěrům. To společně se skutečností, že závěry mohou přinést změny, jejichž dopady na jednotlivé subjekty nebudou stejnou měrou pozitivní, by mohlo vést k tomu, že evaluace ve vzdělávání se zvrhne v mocenskou hru, v níž se jednotlivé subjekty budou vůči ostatním snažit mocensky prosadit a evaluaci použijí jako nástroj k dosažení svých cílů. Neexistuje žádná kouzelná formule, jak tomuto pokušení odolat. Avšak odpovědné osoby by měly být co nejotevřenější vůči připomínkám a co nejochotněji přijmout odpovědnost i tehdy, když výsledky evaluace nebudou podle jejich představ. Těmito postoji lze významně přispět k zajištění toho, aby byl náležitě respektován charakter a cíle evaluace.

Pedagogická evaluace by neměla být prostředkem k budování pozitivního veřejného obrazu. Výstupy pedagogické evaluace a jeho dosažené výsledky je samozřejmě třeba sdílet s cílovými dotčenými skupinami, organizacemi a institucemi. To by však mělo organicky plynout z celého procesu a nebýt samotným cílem evaluace. Pokud se evaluace pojme jako prostředek k budování pozitivního veřejného obrazu a přizpůsobí se tomu její plánování, naruší se tím proces evaluace a z dlouhodobého hlediska to bude mít kontraproduktivní dopad na spolupráci a partnerství s ostatními.

1.2 Proč hodnotit? Podstata a cíle evaluace ve vzdělávání

Něčemu se naučit

Hlavním a úplně základním cílem evaluace je přinášet ponaučení. Cílem je, aby evaluace byla poučná pro všechny zúčastněné osoby: aby jim otevřela cestu k dalším poznatkům a poskytla novou příležitost k učení. Pedagogický účel je podstatnou vlastností, kterou se pedagogická evaluace odlišuje od jiných druhů evaluace.

Při provádění evaluace se zúčastněné osoby učí chápat své vlastní edukační zkušenosti, hodnotit je a činit o nich závěry. Při pedagogické evaluaci se učíme ze zkušenosti. Změny a opatření, jež vyplynou z pedagogické evaluace, se stávají rozhodujícím výstupem a reflexivní praxí.²⁵

Všechny osoby zapojené do pedagogické evaluace se učí vyjadřovat své poznatky: nikoliv vědomosti o „tématech“, ale pochopení významu edukační zkušenosti pro jejich život. Určitá edukační aktivita se může jevit z mnoha hledisek jako velmi dobrá, ale ve skutečnosti může být odtržená od života účastníků a naopak. Pochopení tohoto významu a vztah práce s mládeží k životu mladých lidí je pravděpodobně tím nejdůležitějším „poznatkem“ v práci s mládeží. Lidé k němu velmi často dospívají v průběhu evaluačního procesu.

Účastníci procesu se často učí také tím, že sdílí své úsudky s kolegy a konfrontují je s jejich úsudky. V průběhu evaluace se účastníci setkávají s rozdílnými výklady, významy a souvislostmi a diskutují o nich. Zúčastněné osoby si velmi často kladou otázku: Co to znamená? Jak mám chápat tento nebo jiný výsledek? Jaké to má důsledky? Pestrost odpovědí na tyto otázky předpokládá otevřenost vůči pochybám, již lze považovat za určitou kompetenci. Jednotlivé zúčastněné osoby musí do určité míry „snášet otazníky“, být schopny žít s více možnými závěry, jež nemusí být možné vždy snadno sloučit s osobními či profesními hodnotami nebo hodnotami dané organizace, být schopny přijmout výstupy evaluace, jež nemusí být podle jejich představ. Mají-li tuto kompetenci, pedagogická evaluace může podporovat zvědavost, být prostředkem učení a podnětem dále se učit. Jde-li evaluace ruku v ruce s učením, zúčastněné osoby tvoří, rozlišují, představují si, analyzují, srovnávají, formulují odpovědi a kladou otázky, pochybují, hledají další zdroje. Jinak řečeno, skutečně hodnotí.

Aniž bychom chtěli přehlížet jiné účely nebo snižovat jejich význam, jsme přesvědčeni, že pedagogická evaluace by měla především sloužit učení.

25 Praxe: praktikování určité myšlenky.

Zdroj: slovník Word Reference Dictionary <http://www.wordreference.com>.

Motivovat

Evaluace by měla vést ke zlepšení a změnám. Změna, zlepšení, vývoj a další rozvoj jsou prvky motivace všech účastníků edukačního procesu. Proto konstruktivně prováděná pedagogická evaluace přispívá k udržení úrovně projektu a podporuje motivaci.

Evaluace, jejíž výsledky nebo průběh nejsou motivující, se stává omezenou a neúplnou, protože si nemůže udržet účast všech dotčených osob. Někteří účastníci by ji mohli vnímat negativně a nechat se odradit. Může to být následek toho, že evaluace ve školství (nebo přesněji řečeno hodnocení studentů) někdy funguje jako nástroj sloužící k „výběru“ a „vylučování“.

Zda evaluace bude současně fungovat jako motivace, však nezávisí jen na tom, jestli hodnocení „vedle nedostatků uzná také úspěchy“. Závisí to rovněž velkou měrou na postojích zúčastněných, na atmosféře, v níž evaluace probíhá, a na představách zúčastněných osob o tom, co se stane po zveřejnění výsledků evaluace.

Účastnit se

Pedagogická evaluace je příležitostí k prosazování hodnot účasti a k praktikování účasti. Možná se to zdá samozřejmé, ale všechny osoby účastníci se edukačního procesu by se měly účastnit také evaluace. Participativní rozměr se neomezuje jen na zajištění „demokratické legitimacy“ změn edukačního procesu. Má také edukační rozměr. Nebylo by konzistentní nebo konsekvantní snažit se prosazovat účast na edukační aktivitě, ale plnění tohoto cíle nehodnotit participativně. Cíl podporovat účast při provádění evaluace má metodologické důsledky: v pedagogické evaluaci hraje velmi důležitou úlohu participativní metody.

Měnit a zlepšovat

Jak víme z definice, změna a zlepšení jsou nedílnou součástí pedagogické evaluace.

Obecně se tato změna chápe z hlediska provádění: změna nástrojů, struktury, metod, míst, cílů. Změna jako následek rychlých změn, k nimž dochází v našich společnostech a v životní realitě mladých lidí.

V pedagogické evaluaci změny nastávají také na osobní úrovni: změna postojů, hodnot, způsobů chápání. Tento „osobní“ rozměr změny je často méně viditelný než změna v „provádění“. Obě jsou však stejně důležité: pedagogická evaluace vyžaduje připravenost jak ke změnám toho, jak věci děláme, tak ke změnám našeho myšlení.

Odpor k evaluaci často pramení z odporu k „vnitřním“ a „vnějším“ změnám, jež by mohly od jednotlivce nebo skupiny vyžadovat výstupy evaluačního procesu.



1.3 K čemu je evaluace?

Operační cíle pedagogické evaluace

Kromě obecných cílů pedagogické evaluace lze uvést určité „operační cíle“ nebo využití pedagogické evaluace.

Dále uvedené cíle souvisejí s prováděním a průběhem pedagogické evaluace a s využitím jejích výstupů v různých fázích procesu. Následující seznam pochopitelně není vyčerpávající. Pedagogická evaluace má značný potenciál a mnohostranné využití, díky ní můžeme mimo jiné:

Zlepšit plánování

Pedagogická evaluace může pomoci měnit věci a plánovat „něco jiného“, ale může nám také pomoci zlepšit plánování, a tak předcházet negativním následkům a napravit nedostatky.

Mít přehled o dosažených úspěších

Je důležité rozpoznat, pojmenovat a ocenit dosažené úspěchy edukačního procesu, aby nezůstaly nepovšimnuty nebo nedostatečně využity.

Upevnit výsledky

Zjištěné výsledky lze upevnit tím, že se na konci procesu evaluace jasně formulují. Popis, sdílení a další využití výsledků jsou přirozenými následnými kroky po pedagogické evaluaci.

Prověřit, zda jsme naplnili očekávání financujících institucí

Financující instituce poskytnou podporu edukačnímu projektu podle určitých kritérií: povahy projektu, jeho cílů, svých priorit. Financující instituce obvykle chtějí na konci projektu dostat popisnou a hodnotící zprávu. Plány a kritéria pedagogické evaluace by se však ani v takovém případě neměly omezit na očekávání organizací, jež financují daný projekt. Je však důležité je vzít v potaz a zahrnout je do evaluace. Obvykle to nebývá nijak složité: požadované otázky, jež by měla evaluace zodpovědět, by tak či tak byly její součástí.

Posílit spolupráci s partnery

Pokud se do edukačního projektu zapojí partneři, budou zapojeni i do jeho evaluace. Konstruktivní participativní evaluace samozřejmě posílí spolupráci.

Výsledky evaluace však mohou zajímat i partnery, kteří nejsou do projektu přímo zapojeni. Mohli byste s nimi sdílet nápady na nové společné projekty, společné zájmy a možnosti spolupráce, nové partnery a sítě.

1.4 Co hodnotit?

Oblasti a „modely“ evaluace – kritický pohled a návrh

Další klíčovou otázkou (vedle otázky „proč hodnotit?“) k pochopení různých možností a přístupů k pedagogické evaluaci, jež máme k dispozici v práci s mládeží, je otázka „co hodnotit?“.

V následujících oddílech si stručně představíme některé modely, jež stanovují určitou strukturu toho, co se má hodnotit. Budeme se jimi zabývat kriticky, ale nikoliv každým samostatně, spíše se zamyslíme nad určitými přístupy k evaluaci, jež jsou jim společné. Na základě tohoto posouzení předložíme návrh: „pedagogické evaluace jako celkové zkušenosti“.

Oblasti a „modely“ evaluace

V T-Kitu „Základy školení“ (str. 77) nalezneme popis čtyř různých modelů pedagogické evaluace. Můžeme je doplnit ještě modelem uvedeným v T-Kitu o evropském občanství (str. 57), jež preferuje Ministerstvo školství USA.

V každém z těchto modelů je evaluace zaměřena na jinou oblast. Následující tabulka obsahuje stručný popis všech těchto modelů a jejich oblastí evaluace.

Kirkpatrickův model:

Čtyři oblasti:

- Reakce: osobní reflexe ze strany účastníků, tj. o spokojenosti se vzdělávacím programem, o jeho dopadu a užitečnosti
- Učení: růst znalostí, výsledky učení
- Chování: změny chování, přenos dovedností do konkrétních kroků / situací
- Výsledky: dlouhodobý přenos, rovněž v rámci organizace nebo instituce.

Příklad pedagogické evaluace provedené na základě tohoto modelu je popsán v tomto T-Kitu v kapitole „Evaluace v praxi“. Podrobnější informace viz „Celková evaluace dlouhodobého pilotního školicího kurzu“ (str. 94–96).

Model CIPP:

Čtyři oblasti:

- Evaluace kontextu – jsou zvolené cíle správnými cíli pro tuto aktivitu?
- Evaluace vstupu – je program dobře naplánován? Jsou k provedení dané aktivity k dispozici dostatečné zdroje?
- Evaluace procesu – jaký by byl průběh aktivity? Jaká byla zpětná vazba ze strany účastníků?
- Evaluace produktu (výstupu) – bylo dosaženo cílů?

Brinkerhoffův model:

Šest oblastí:

- Stanovení cílů – jaké jsou potřeby? Jedná se o skutečné potřeby?
- Osnova programu – co je nutné pro naplnění těchto potřeb? Naplní tato osnova dané potřeby?
- Realizace programu – jak hodnotíme program v praxi?
- Bezprostřední výstupy – naučili se účastníci něco? Co se naučili?
- Střednědobé výstupy nebo využití výstupy – uplatňují účastníci to, co se naučili?
- Dopad a hodnota – dosáhlo školení trvalejších změn v organizacích účastníků a ovlivnilo viditelným způsobem i jejich individuální rozvoj?

Systémový (Bushnellův) přístup:

Čtyři oblasti:

- Vstup – co zahrnujeme do školicího úsilí (kvalifikace účastníků, schopnost školitele, zdroje atd.)?
- Proces – nakolik adekvátní je plánování, osnova, příprava a realizace aktivity?
- Výstup – jaké jsou reakce účastníků? Získali nějaké poznatky či dovednosti? Přemýšleli o svém chování? Změnili se jejich postoje?
- Výsledky – jaký dopad to má na organizace účastníků?²⁶

Ministerstvo školství USA:

Tři oblasti:

- Výstup – okamžitý, přímý vliv edukační aktivity na účastníky
- Dopad – dlouhodobé výstupy programu a nenaplánované dopady.
- Proces – zde jde o postupy, metody a jejich aplikaci.”²⁷

26 „T-Kit 6 – Základy školení“, Rada Evropy a Evropská komise, říjen 2002, str. 77. Původní zdroj: J.J Jackson, Training and Evaluation, a R.L. Simone a D.M. Harris, Human Resource Development.

27 „T-Kit 7 – Under construction. Citizenship, Youth a Europe“, Rada Evropy a Evropská komise, květen 2003, str. 57.

Kritický pohled na oblasti a „modely“ evaluace

Viděli jsme, že každý z uvedených modelů klade důraz na jiné oblasti evaluace. Nebudeme analyzovat samostatně a detailně možnosti a omezení každého z modelů. Místo toho bychom se chtěli kriticky zamyslet nad jednotlivými hlavními oblastmi, na něž se může evaluace z horizontálního hlediska zaměřit: evaluace cílů, kompetencí a výsledků. Toto horizontální hledisko nám pomůže kriticky posoudit jak dosud popsané, tak i další modely a (co je důležitější) bude inspirací pro náš vlastní přístup k pedagogické evaluaci.

Evaluace cílů

Úplně první a nejpřirozenější zaměření pedagogické evaluace je: hodnotit projekt podle jeho cílů. Účelem cílů projektu je určovat směr edukačního procesu a zaměření jeho evaluace.

Cíle by měly být jasné, podstatné, uspořádané podle priorit, přizpůsobené potřebám a profilu účastníků. Měl by být též stanoven harmonogram jejich naplňování. Evaluace cílů je spojena se „sledováním těchto cílů“ a změnou orientace hodnoceného edukačního procesu, jenž se mívá svými cíli.

Výhody a nevýhody tohoto typu evaluace jsou:

Výhody	Nevýhody
• Evaluační proces má jasné zaměření: sledování plnění cílů. • Cíle edukační aktivity jsou společným vztahným bodem různých prvků a aktérů. Hodnocení podle cílů proto usnadňuje jejich spolupráci a komunikaci.	• Evaluace zaměřená výhradně na stanovené cíle nemůže sama zaručit splnění žádoucích edukačních cílů. • Hrozí u ní riziko, že se nebude věnovat dostatečná pozornost průběhu a dalším aspektům dané aktivity. • Evaluace zaměřená pouze na cíle omezuje kreativitu a originalitu edukačního procesu a nebere v potaz rozmanitost a mnohvrstevnatost podstatných zjištění, jež mohou vzejít z edukační aktivity.

„Woolf (1999) tvrdí, že evaluace může být účinná pouze tehdy, pokud jsou stanovené cíle projektu inteligentní (SMART). Inteligentní (SMART) cíle jsou konkrétní, měřitelné, splnitelné, realistické a dosažitelné v určitém časovém horizontu. Tento přístup může být velmi přitažlivý svojí jasností a jednoduchostí. Evaluace cílů SMART skutečně má své opodstatnění a hodnotu. Domníváme se však, že proces evaluace soustředěný výhradně na měřitelné cíle nemůže vždy plně vystihnout bohatství výstupů a dlouhodobý dopad vzdělávacích procesů. Je tedy inteligentní přístup SMART dostatečně inteligentní?“²⁸

28 „T-Kit č. 7 – Under construction.Citizenship, Youth and Europe“, Rada Evropy a Evropská komise, květen 2003, str. 57.

Tento přístup hodnotí kompetence (znalosti, dovednosti, postoje, schopnosti a hodnoty) osvojené, rozvinuté nebo získané během edukační aktivity.

V neformálním vzdělávání se kompetencí rozumí „umět něco provést v určitém kontextu a vědět, jak na to“. Evaluace kompetencí tudíž analyzuje vhodnost, relevanci a význam edukačního procesu v jeho sociálním kontextu. Tento typ evaluace se snaží odpovědět na otázku: Jaký má v našem sociálním kontextu daná edukační aktivita nakonec význam? Například: evaluace kompetencí by se mohla zaměřit na určitou aktivitu, v níž účastníci v kontextu našich multikulturních společností rozvíjejí své interkulturní kompetence.

Výhody a nevýhody tohoto typu evaluace jsou:

Výhody	Nevýhody
• Evaluace kompetencí více odkrývá spojitost neformálního vzdělávání a jeho sociálního kontextu. A díky tomuto vztahu / interakci se mohou účastníci mnohému naučit • Kombinace individualizovaných kvalitativních a kvantitativních informací, jež lze v tomto druhu evaluace shromáždit, může být velmi užitečná pro osobní rozvoj účastníků. Určité informace mohou být například základem pro vypracování plánů osobního rozvoje a nástrojů sebeevaluace / hodnocení. • Interpretace, argumenty a tvrzení analyzované v rámci tohoto typu evaluace se mohou stát katalyzátorem dalšího rozvoje kompetencí účastníků.	• Hodnocení kompetencí v neformálním vzdělávání a vztahení jejich významu k širšímu kontextu nemusí být vždy úplně hladké. <i>Například: určitý účastník v edukační aktivitě zdokonalí svoji schopnost týmové práce. Týmová práce je sice v širším sociálním kontextu velmi důležitou kompetencí, ale je těžké posoudit, nakolik bude schopen ji uplatnit mimo edukační aktivitu.</i> • K pojmu kompetence se váže celá řada kategorií a ukazatelů, což může komplikovat organizaci a realizaci evaluace. <i>Například schopnost týmové práce je mimo jiné spojena s: komunikací, plánováním, řízením, vyjednáváním, zprostředkováním.</i> • Pokud má kontext (zejména finanční kontext) příliš velký vliv na identifikaci a stanovení kompetencí, jež mají rozvíjet edukační aktivity, hrozí, že neformální vzdělávání bude podřízeno potřebám trhu. <i>V posledních letech se v evaluaci neformálního vzdělávání kladl velký důraz na to, jak se může prostřednictvím neformálního vzdělávání zlepšit „zaměstnatelnost“²⁹ účastníků.</i>

²⁹ Zaměstnatelnost lze definovat jako „schopnost pohybovat se samostatně na pracovním trhu a realizovat svůj potenciál prostřednictvím udržitelného zaměstnání.“ Zdroj: Wikipedie. <http://en.wikipedia.org/wiki/Employability>

Evaluace dosažených výsledků

Úspěšný výsledek je sám o sobě neúplný pojem: čeho bylo úspěšně dosaženo? V pedagogické evaluaci se úspěšným výsledkem chápe „dosažení cílů“ nebo „dosažení určité úrovně kompetencí“. Proto bychom odpustili tomu, kdo by se domníval, že evaluace dosažených výsledků je jen jinou formou evaluace splnění cílů nebo evaluace kompetencí rozvinutých prostřednictvím dané aktivity. Avšak hodnocení podle dosažených výsledků poskytuje určitá nová hlediska k promýšlení.

K pojmu dosaženého výsledku se váže pojem „ukazatele“.

„Ukazatel je příznak, známka, charakteristika, údaj zachycující vnímatelnou informaci, jenž po porovnání s očekáváním a výkladu nám může poskytnout důkaz o úrovni nebo vývoji určité stránky edukačního procesu.“³⁰

Pokud je například jedním z cílů určité aktivity podpora účasti, ukazatelem dosažení tohoto cíle by mohl být počet osob, jež si na společné schůzi vezmou slovo a vyjádří své stanovisko. Pokud je cílem například povzbudit týmovou práci, ukazatelem dosažení tohoto cíle by byl počet a složení týmů dobrovolně vytvořených účastníky. Je-li cílem podpořit spolupráci mezi účastníky, ukazatelem by byl počet společných iniciativ a projektů a jejich charakteristiky.

Výhody a nevýhody tohoto typu evaluace jsou:

Výhody	Nevýhody
- Úspěšné výsledky a ukazatele dosažení cílů jsou konkrétnější ve srovnání s nejednoznačností obecnějšího hodnocení splnění cílů a rozvoje kompetencí. - Evaluace dosažených výsledků a uplatnění ukazatelů může podnítit k dalším otázkám a diskusím. <i>Pokud uprostřed určité aktivity školitel řekne: „no tak, zatím se jen čtvrtina účastníků přihlásila o slovo na společném setkání“, pak by mohli účastníci začít přemýšlet, proč tomu tak je, nebo dokonce diskutovat o tom, zda přihlásit se o slovo na společném setkání je ukazatelem „účasti“.</i> - Některé ukazatele mohou být pro různé edukační aktivity společné, a tak zakládat určitou srovnatelnost výsledků evaluace.	- Úspěšný výsledek není úplně jasným pojmem. Čeho bylo úspěšně dosaženo? Za jakým účelem? Za jakých okolností? Úspěšné výsledky vždy souvisejí s dalšími aspekty evaluace. - Úzkoprsé a omezené použití ukazatelů může být kontraproduktivní a matoucí. <i>Pokud jediným ukazatelem úspěšného dosažení účasti je mít slovo na společném setkání, pak by se pojem účasti mohl scvrknout na „mluvit na společné schůzi“ (např. účast = mluvení na společné schůzi).</i> - Pokud očekávanou úroveň dosažených výsledků nebo ukazatele stanoví externí osoba nebo instituce, mohou se stát náhražkovými cíli aktivity. <i>Pokud školitelé vědí, že sponzor, organizátor nebo externí hodnotitel si bude „všímat počtu lidí, kteří mluví na společném setkání“, pak se může stát „mluvení na společném setkání“ (a nikoliv „účast“) náhražkovým a nesprávným cílem aktivity.</i>

Výkon je pojmem, s nímž se běžně setkáme v soukromém sektoru, často v souvislosti s hodnocením lidských zdrojů a často se používá jako kritérium při výběru zaměstnanců.

Evaluace výkonu se zaměřuje na zhodnocení toho, nakolik „profesionálně“ si jednotlivci vedou a zohledňuje jejich potenciál dalšího rozvoje. Například evaluace vedoucího mládeže podle výkonu by analyzovala, jak organizuje aktivitu, komunikuje s účastníky, podněcuje skupinovou diskusi nebo rozvíjí určitou činnost.

V neformálním vzdělávání se s evaluací podle výkonu obvykle setkáme v souvislosti se „školením školitelů“ nebo v dlouhých kurzech, v nichž se od účastníků očekává, že v rámci edukační zkušenosti samostatně uskuteční praktické semináře nebo projekty. Evaluace výkonu je úzce spojena s potřebou další odborné přípravy a celoživotního učení zkušených osob činných v neformálním vzdělávání.

Výhody a nevýhody tohoto typu evaluace jsou:

Výhody	Nevýhody
• Tento druh evaluace je vhodný pro posuzování osobního potenciálu a jeho zapojení do služeb širší skupiny (ostatních účastníků, kolegů školitelů, vedoucích mládeže a pracovníků s mládeží). • Může být velmi užitečný pro stanovení strategií aktualizace a dalšího školení. • Lze jej využít k podpoře uznání osobní profesionality a v jiných kontextech obecně k podpoře neformálního vzdělávání.	• Tento druh evaluace má význam jen pro omezenou skupinu osob činných v neformálním vzdělávání, a to těch, které v této oblasti už mají určitou míru zkušeností. • Evaluace výkonu předpokládá umění poradit si s velkým množstvím proměnných: osobami působícími v různých podmínkách, dělajícími rozdílné věci v rozdílných kontextech. V zájmu zajištění konzistence toto personalizované hodnocení vyžaduje čas, specializované vykonavatele a množství zdrojů. • Pokud prostředí, v němž evaluace probíhá, není dostatečně bezpečné nebo profesionální, může vést k nedostatečné transparentnosti a vyvolat nedůvěru mezi hodnotiteli a hodnocenými. • V tomto typu evaluace mohou hrát důležitou roli osobní styl a preference. Pokud není evaluace provedena s potřebným odstupem od společenských rolí, hrozí jí riziko, že bude subjektivní.

Vhodnou ilustrací těchto výhod, nevýhod, možností a omezení je jeden druh evaluace, jenž se často používá při školení školitelů neformálního vzdělávání a v práci s mládeží. Obvykle probíhá tak, že školitelé-účastníci³¹ musí v týmech naplánovat a uskutečnit praktické semináře. Potom tito školitelé-účastníci a tým školitelů hodnotí celý proces. Evaluace zahrnuje analýzu toho, jaký výkon jako školitelé podali při přípravě a vedení svých seminářů. Toto hodnocení podle výkonu je pak impulsem k zamyšlení nad tím, jaké kompetence jako školitelé potřebují a jak se v nich mají zdokonalit.

31 Termín školitelé-účastníci označuje podvojnou roli účastníků školení pro školitele. Jsou školiteli a v rámci kurzu zároveň účastníky.

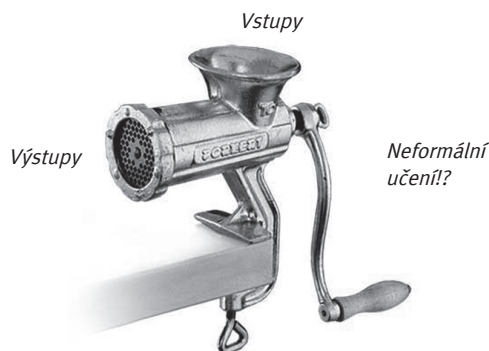
Evaluace výstupů

Pojmem výstupy se rozumí různé „účinky“ edukačního procesu. Z hlediska pedagogické evaluace se „výstupy“ vztahují zejména na plnění cílů, výsledky učení, dopady na organizaci a dopad aktivity v širším sociálním kontextu.

Evaluace výstupů zahrnuje všechny uvedené aspekty. Už jsme popsali výhody a nevýhody zaměření evaluace na jednotlivé z těchto aspektů a nebudeme zde tyto argumenty opakovat. Zabývat se všemi pod zastřešujícím pojmem „výstupu“ v zásadě obohacuje výsledky evaluace a přináší širší pohled na hodnocený edukační proces.

Evaluace, jež využívá tuto v podstatě integrující perspektivu, má však určitá rizika. Na základě vlivu podnikatelského sektoru je stále patrnější tendence hodnotit edukační programy (nikoli pouze jejich řízení) optikou srovnání vstupů a výstupů po vzoru výrobních odvětví.

Taková optika by možná byla legitimní u řízení procesů neformálního vzdělávání nebo k zajištění transparentnosti využití veřejných zdrojů. Avšak její přímá aplikace na edukační procesy, které utvářejí neformální vzdělávání, se dotýká jeho základního charakteru. Simplistictní evaluace vstupů a výstupů může zploštit neformální vzdělávání na „sociální technologii“ nebo nástroj „sociální intervence“ fungující jako výrobní linka: něco na ni vložíte a automaticky z ní vyjede určitý prefabrikát.



Nejnázorněji toto nebezpečí ilustruje videoklip „The Wall“.³² V klipu ke skladbě „Another brick in the wall“³³ vchází anonymní žáci do továrny a řadí se do dlouhatánského zástupu na jezdícím pásu. Ten je veze do mlýnku, z něhož vychází mleté maso. Tato scéna symbolizuje homogenizaci individualit. V písni se zpívá: „nepotřebujeme vzdělání, nepotřebujeme kontrolu myšlení...“

To je samozřejmě karikatura formálního vzdělávání, ale se „strojovou logikou“ se můžeme setkat i v neformálním vzdělávání. Redukcionistické zneužití „evaluace výstupů“ může přispět k utvrzení této logiky.

„Snad kvůli tlaku na organizátory projektů, aby prokázali externím subjektům (zejména těm, od kterých požadují finanční podporu), že jejich práce má cenu, se projevuje tendence věnovat nepřiměřenou pozornost evaluaci výstupů...
...Je také pravděpodobné, že během projektu vzniknou nepředvídané výstupy, a určité dojde k nepředvídaným procesům. To, že některé výstupy není lehké hodnotit a že jsou nepochybně nekvantifikovatelné, by nemělo vést k umenšování jejich významu. Považujeme za srovnatelně důležité, aby se kvůli možnosti prokázat, čeho bylo dosaženo, edukační cíle neredukovaly na měřitelné cíle. Je tudíž nepravděpodobné, že by evaluace založená na rigidních představách o výstupech plně docenila jakýkoliv projekt.“³⁴

32 Pink Floyd: The Wall (1982). Režie: Alan Parker.

33 „Another brick in the wall“. Rocková opera / konceptuální album „The Wall“. Pink Floyd, 1979.

34 „T-Kit č. 7 – Under construction. Citizenship, Youth and Europe“, Rada Evropy a Evropská komise, květen 2003, str. 57–58.

Historicky se tento přístup objevil jako kritická alternativa k evaluaci podle cílů a evaluaci podle dosažených výsledků. Evaluace průběhu se snaží překonat jejich omezení a je založena na kvalitativním hodnocení.³⁵

Obecně jsou jejím výchozím bodem potřeby jednotlivých účastníků. Na základě těchto potřeb se formulují očekávané výsledky. Stanoví se cíle, jež budou „provázet“ edukační proces od potřeb až k očekávaným výsledkům. V tomto případě by „výsledky“ byly souhrnem většiny prvků edukačního procesu.

Evaluace průběhu však není jen kontrolou toho, „jak se věci vyvíjí“. To je jejím velmi častým a někdy úmyslným zjednodušením. Evaluace průběhu analyzuje vztah mezi potřebami účastníků, očekávanými výstupy, cíli a výsledky mládežnického projektu. Provádět evaluaci podle průběhu by například znamenalo analyzovat vztah, spojitost, souvislost a soulad mezi:

- potřebou volnočasových aktivit,
- očekávaným výstupem v podobě vzniku kulturního sdružení,
- cílem podpořit spolupráci a účast ve volném čase,
- výsledkem v podobě sportovních soutěží a malého kybernetického centra.

Výhody a nevýhody tohoto typu evaluace jsou:

Výhody	Nevýhody
• Evaluace průběhu má specifickou edukační hodnotu, protože se různými fázemi edukační aktivity pouze nezabývá: ona jimi prochází. • Jelikož východiskem této formy evaluace jsou potřeby různých účastníků, zvláště dobře plní diagnostickou, orientační a motivační funkci. • Může pomoci účastníkům, školitelům a organizátorům, aby si vyjasnili, s jakými problémy se musí vypořádat, a seznámili se s nejdůležitějšími překážkami edukačního procesu. Proto přispívá ke zpevnění základů a posílení soudržnosti edukačního procesu.	• Pojem procesu není zcela ujasněný a neexistuje shoda o jeho obsahu. • Komplexnost a dynamiku edukačního procesu není snadné „uchopit“. • Vzhledem ke komplexnosti tohoto typu evaluace je prakticky obtížné sloučit její „teorii“ a „praxi“. • Jelikož se jedná v zásadě o kvalitativní hodnocení, je zde větší riziko, že evaluace nebude nestranná.

³⁵ Kvalitativní hodnocení se zaměřuje na „kvality“: charakteristiky edukační zkušenosti. Zabývá se také jejich významem pro různé aktéry. Klade spíše otázky jak?, proč? než kolik? V kvantitativním hodnocení jde o měření a počítání. Zaměřuje se na „kvantitativní stránku“ edukační zkušenosti a klade si otázky typu kolik? Jaká část? Jak často?

Podrobnější definice kvalitativního a kvantitativního hodnocení naleznete na stranách 33–34 v oddíle „Typologie evaluace“.

Obtížnost evaluace průběhu bývá hodně vidět ve školicích kurzech. Obvykle se vynořují otázky:

- Jak lze na začátku kurzu smysluplně uvést do vztahu různé potřeby účastníků s cíli kurzu a programu?
- Jak lze uprostřed kurzu s ohledem na cíle a vývoj skupiny tyto potřeby ověřit?
- Jak se lze na konci kurzu znovu podívat na tyto potřeby a zjistit, do jaké míry byly naplněny?

Evaluace průběhu se bohužel mnohdy redukuje na výběr těch či oněch aspektů, a nezahrne tak komplexně různé procesy, jimiž účastníci během kurzu procházejí.

Náš návrh: pedagogická evaluace jako celková zkušenost.

Vzhledem ke komplexnosti edukačního procesu by okamžitá a nejspontánnější odpověď na otázku, co hodnotit, zněla: VŠECHNO. V souladu s tím redakční tým tohoto T-Kitu chápe pedagogickou evaluaci jako celkovou zkušenost. Tak zní náš návrh a pozvání.

Pedagogická evaluace jako celková zkušenost:

- se vyznačuje globální vizí, celistvostí a skloubením různých přístupů, metod, teorie a praxe;
- kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístupy k hodnocení;
- zabývá se celým edukačním procesem (uceleně a z různých hledisek);
- zabývá se informacemi podle důležitosti, nesnaží se „vše stihnout najednou“.

Z metodologického hlediska je tento přístup k pedagogické evaluaci kombinací rozličných míst, aktérů, okamžiků, postupů, zdrojů a metod evaluace.

„Koncepční“ (učení, motivace) a „praktická“ (hodnocení, změna, rozhodování) stránka evaluace tak nejdou proti sobě, ale spíše se doplňují.

Etickými a pedagogickými základy tohoto typu evaluace jsou:

- Dialektická³⁶ jednota
Dialektickou jednotou se rozumí situace, kdy se určitá myšlenka, závěr, vysvětlení nebo teze a jejich opak nevyklučují: obě jsou součástí určitého celku. Stává se to velmi často. Pro některé účastníky například může být porada příliš dlouhá, pro jiné zase krátká. Pedagogická evaluace jako celková zkušenost by si nečinila nárok, že určí, kdo z nich má pravdu a kdo se mýlí, ale snažila by se oba závěry pochopit, zhodnotit, zařadit do určité perspektivy a případně problematizovat.
- Jednota v rozmanitosti
 V edukačních aktivitách máme co do činění s **rozmanitostí**. Ta bývá velmi často nejdůležitějším zdrojem učení ve skupině. Při evaluaci se často klade důraz na oddělení a podrobný popis zázemí, názorů, zkušeností, závěrů, kontextů, obsahů, organizačních rámců a metod za účelem jejich analýzy. Tuto rozmanitost je nicméně třeba bezpodmínečně respektovat a zohlednit všechny aspekty edukačního procesu. To však není v rozporu s požadavkem chápat je jako součást určitého celku nebo jednoty, edukačního procesu samotného.

36 Obecně je dialektika střet tvrzení (tezí) a protikladných tvrzení (antitezí), jenž vede k určité syntéze opačných názorů nebo alespoň k jejich kvalitativní proměně v rámci dialogu.

Zdroj: Wikipedie 2006. <http://en.wikipedia.org>

Všechny dříve uvedené „modely“ evaluace a veškeré další, které používáte nebo znáte, mají své místo a funkci. Jsme přesvědčeni, že je dobré je znát, dívat se na ně kriticky a budovat si základ pro vlastní přístupy a strategie evaluace.

Když šéfkuchař čas od času vymýšlí nový vhodný jídelníček, vychází z dostupných surovin, z receptů, z dosavadní zkušenosti a tipů. Domníváme se, že totéž platí i pro účinnou pedagogickou evaluaci.

1.5 Kdo a pro koho? Osoby, jichž se týká pedagogická evaluace

Zabývali jsme se už možnými definicemi, cíli, operačními cíli a oblastmi evaluace, a proto pro nás nebude obtížné určit, kterých osob se pedagogická evaluace týká. Otázkami, kdo ji provádí a pro koho, se zabýváme společně, protože všichni, kdo jsou zapojeni do edukačního procesu, by se měli podílet na jeho evaluaci a být informováni o jejích výsledcích, a to:

- **účastníci:** jako vyučovaní a cílová skupina aktivity;
- **facilitátoři,** vedoucí nebo členové týmu: jako osoby odpovědné za provádění aktivity;
- **organizátoři** a partneři: jako navrhovatelé aktivity;
- **sponzoři:** jako podporovatelé aktivity;
- **osoby s pravomocí rozhodovat:** jako ti, kdo „zodpovídají“ za zohlednění výsledků evaluace v dalším rozhodování.

Tyto jednotlivé role a jejich představitelé mají v evaluaci odlišné povinnosti a úkoly. Evaluace by se měli účastnit na různých úrovních a v různých fázích. Nicméně je důležité, aby se všichni zapojili. Evaluace by měla být demokratická, transparentní a zároveň otevřená pro všechny dotčené osoby.

Někdy ji provádí „externí hodnotitel“. To však není důvodem, proč by do ní neměly být zapojeny všechny dotčené osoby. Jedním z úkolů externího hodnotitele navíc je zapojit jednotlivé dotčené osoby a napomáhat jejich komunikaci a spolupráci během procesu evaluace. Obecně se má za to, že externí hodnotitel toho ve svém postavení dosáhne snáze a s méně ústupky než tzv. „insideři“.

1.6 Kdy hodnotit? Načasování pedagogické evaluace

Evaluace je průběžný a nepřetržitý proces! Avšak při plánování evaluace je důležité rozhodnout také o tom, „kdy“ ji budeme provádět. Důležité je to pro to, že si uděláme představu o tom, co se kdy bude dít, a umožní nám to v průběhu edukačního procesu využít shromážděné informace k provedení nezbytných změn k lepšímu. Z hlediska doby provádění můžeme evaluaci rozdělit na tři hlavní druhy: úvodní evaluaci, evaluaci v polovině období a závěrečnou evaluaci.



Představte si, že vaříte. Předtím, než začnete vařit, si nachystáte všechno, co budete k vaření potřebovat, a zkontrolujete, jestli vám nic nechybí a, co je nejdůležitější, jestli máte ty správné suroviny. Nebylo by asi dobré zjistit uprostřed vaření, že nemáte kukuřici nebo že jste místo kuřete koupili rybu.

Poté, co začnete vařit, občas zvednete pokličku a zkontrolujete barvu a vůni, abyste měli jistotu, že všechno běží podle plánu. Jídlo, které vaříte, samozřejmě občas ochutnáte, abyste zjistili, zda je dost slané nebo zda jsou těstoviny už hotové. A nakonec, když už jídlo, které jste pro kamarády nebo rodinu uvařili, všem hrdě naservírujete, se pochopitelně zeptáte, jestli jim chutná



Asi už vás to napadlo: V uvedeném příkladu se prostě jedná o sled úvodní evaluace, evaluace v polovině období a závěrečná evaluace. Hodnocením procesu a výstupů v různých fázích získáváte větší kontrolu nad celkem a nestane se, že by kuře nebylo dost slané nebo nebylo uvařené. Aniž byste si toho byli vědomi, běžně používáte úvodní evaluaci, evaluaci v polovině období a závěrečnou evaluaci.

Úvodní evaluace je evaluace, která se provádí na samotném začátku. Než začneme pracovat na projektu, ať už je to výměnný pobyt mládeže nebo školící kurz, je dobré věnovat určitý čas prověření našich záměrů, cílů a metodik. V této fázi si může položit třeba některou z těchto otázek:

- Jsou cíle našeho projektu v souladu s naším celkovým cílem?
- Napomáhají zvolené metody dosáhnout tohoto cíle?
- Zahrnuje program všechno, čemu se chceme věnovat? Je realistický?
- Má náš tým nezbytnou kvalifikaci a kapacitu pro realizaci tohoto programu nebo budeme potřebovat určitou pomoc?

Ted' úkol pro vás! Vyhradte si pět minut a napište si několik otázek, které byste si měli položit při úvodní evaluaci před zahájením projektu.

Další důležitou součástí úvodní evaluace jsou informace o účastnících, obvykle nazývané „profil účastníků“.

Lze je chápat jakousi „počáteční situační fotografii účastníků“. Tyto informace jsou nezbytné k tomu, abyste mohli zjistit, jak váš program ovlivní život mladých lidí. Mezi těmito informacemi jsou některé údaje, které se nemění, například věk účastníků. Ty jsou užitečné k zjištění toho, kdo s největší pravděpodobností bude mít z našeho programu užitek. Profil účastníků je klíčový k tomu, abyste mohli program navrhnout tak, aby vyhovoval jejich potřebám.

Evaluace v polovině období nám dává možnost ověřit, jak se věci vyvíjejí. Jak vyplývá z jejího názvu, provádí se během projektu. Může se jednat o „průběžnou evaluaci“ jako například každodenní hodnocení na konci každého dne nebo o ucelený soubor metod, jež se použije v polovině programu.

Evaluace v polovině období může být pro týmy nesmírně užitečná, neboť jim umožňuje v průběhu programu identifikovat potenciální problémy nebo nedostatky. Členové týmu se mohou rozhodnout provést nezbytné změny programu, kterými vyřeší dané problémy, nebo vyjít vstříc dodatečným potřebám účastníků, které se mohou ukázat.

Po dokončení programu se provádí **závěrečná evaluace**. Účastníci a tým s určitým odstupem a z určité perspektivy hodnotí pomocí pestré škály metod celý projekt s ohledem na výstupy (tj. splnění cílů, výsledky učení, dopad na organizaci a dopad v širším sociálním kontextu).

1.7 Typologie evaluace

V předchozím oddíle jsme se seznámili s několika typy evaluace z hlediska jejich načasování (úvodní evaluace, evaluace v polovině období a závěrečná evaluace). V tomto oddíle si představíme další typy evaluace, tentokrát rozdělené podle toho, kdo je vykonává (osobní, interpersonální, skupinová), podle funkce (formativní, sumativní) a podle povahy (kvantitativní, kvalitativní).

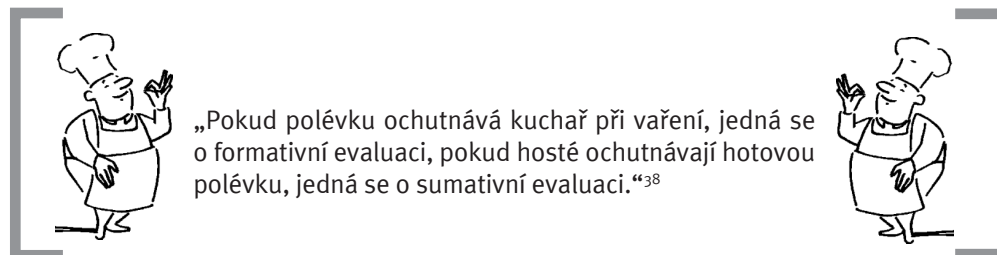
Osobní/interpersonální/skupinová evaluace

Osobní evaluace je taková evaluace, v níž každý jednotlivec nebo osoba hrající určitou roli v edukačním procesu provede vlastní posouzení a vyvodí vlastní závěry o nabytých zkušenostech.

Interpersonální evaluace je taková evaluace, v níž své soudy a závěry mezi sebou sdílí více účastníků edukačního procesu a diskutuje o nich. Tento typ evaluace obvykle probíhá v menších skupinách. I když jednotlivé osoby mohou na základě interpersonální evaluace změnit svůj úsudek, jejím cílem není dosáhnout konsensu. Jejím účelem je prostě jen sdílení individuálních hodnocení a diskuse o nich.

Skupinová evaluace má ještě další rozměr. Není to interpersonální evaluace s větším množstvím zapojených osob. Jelikož skupina sama o sobě tvoří kontext a v neformálním vzdělávání je velmi často důležitým zdrojem výuky, skupinová evaluace se zaměřuje zvláště na ty aspekty a rozměry edukačního procesu, jež lze pozorovat a posuzovat ze skupinového pohledu včetně například atmosféry, spolupráce mezi účastníky, příspěvku skupiny k učení a skupinového procesu. Je však třeba podotknout, že to není její výlučnou funkcí.

Formativní/sumativní evaluace



Formativní evaluace provází edukační proces a může se na něm podílet. Spočívá v průběžném hodnocení, průběžné analýze a vyvození závěrů.

Sumativní evaluace se zaměřuje na celkové konečné výstupy (např. splnění cílů, výsledky učení, dopad na organizaci a dopad v širším sociálním kontextu). Jinak řečeno, spočívá v závěrečném ověření očekávaných výsledků a vyvození závěrů na konci procesu.

Kvantitativní/kvalitativní evaluace

Kvantitativní evaluace se zaměřuje na „kvantitativní stránku“ zkušenosti. Zaměřuje se na počítání nebo měření určitých jevů (v doslovném významu). Mezi hlavní otázky, jimiž se zabývá kvantitativní evaluace, patří „kolik?“, „do jaké míry?“, „jak často?“. Například:

- Kolik mladých lidí se zúčastnilo výměnných pobytů mládeže?
- Kolik zemí bylo zastoupeno?
- Jak často spolu zůstali v kontaktu po skončení výměnného pobytu?

Kvalitativní hodnocení se naproti tomu zabývá kvalitou programu a zkušenosti. Zabývá se tudíž významem dané zkušenosti pro jednotlivé dotčené osoby. Může se to týkat osobní roviny nebo skupinové roviny. Například zkušenost Ardy z Turecka s daným výměnným pobytem se zváží spolu se zkušenostmi skupiny pracovníků s mládeží účastnících se komplexního školení ve městě, v němž Arda žije. Kvalitativní evaluace si obvykle klade otázky „jak“ a „proč“. Například:

- Proč účastníci semináře pro navazování kontaktů nevytvořili žádné návazné projekty?
- Jak účastníci kurzu po návratu domů uplatnili pracovní metody, s nimiž se seznámili na školicím kurzu?

Než se budeme kvantitativní a kvalitativní evaluaci dále podrobně věnovat, je důležité upozornit, že solidní a profesionální pedagogická evaluace obvykle zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní evaluační metody. Obě poskytují rozdílné informace, jež vám umožní získat širší a jasnější představu o přínosu vašeho projektu.

Cvičení: Kvantitativní nebo kvalitativní evaluace?

Přečtěte si následující otázky a zkuste rozhodnout, zda se jedná o kvantitativně nebo kvalitativně zaměřené otázky. Potom diskutujte, proč si myslíte, že jsou kvantitativní nebo kvalitativní.

1. Kolik mladých lidí se zúčastnilo aktivity?
2. Kolik mladých lidí se v roce 2005 zúčastnilo dobrovolnického tábora organizovaného vaší organizací?
3. Našeho projektu se zúčastnilo 200 dobrovolníků z Istanbulu. Proč se účastní mnohem méně dobrovolníků z měst z východu Turecka?
4. Našeho projektu se zúčastnilo 200 dobrovolníků. Kolik jich bylo z východoevropských zemí?
5. Proč se jako dobrovolníci s větší pravděpodobností přihlásí studenti, a zejména vysokoškolští studenti?
6. Jak naše kampaň o dobrovolnictví pomáhá zlepšit informovanost?
7. Kde je nejlepší provádět nábor dobrovolníků?
8. Jak často se dobrovolníci po své první zkušenosti účastní dobrovolnických táborů?
9. Proč pracujeme výhradně s dobrovolníky?
10. Proč máme více dobrovolnic než dobrovolníků?

Odpovědi: 1: Kvantitativní – 2: Kvantitativní – 3: Kvalitativní – 4: Kvantitativní – 5: Kvalitativní – 6: Obojí – 7: Obojí – 8: Kvantitativní – 9: Kvalitativní – 10: Kvalitativní

Rozdíly mezi kvantitativní a kvalitativní evaluací nespočívají jen v druhu otázek. Jsou mezi nimi i další důležité rozdíly.

Kvantitativní a kvalitativní evaluace: základní rozdíly:³⁹

KVANTITATIVNÍ	KVALITATIVNÍ
1. Měření	1. Vysvětlení
2. Závěry jsou vyvozeny z analýzy dat.	2. Závěry vycházejí z pozorování a jsou závislé na interpretaci.
3. Proces je možné opakovat.	3. Proces je obtížné opakovat.
4. Strukturovaná	4. Nestrukturovaná

První rozdíl spočívá v tom, že kvantitativní evaluace měří jevy, jež se vyskytnou v našem programu. Kvantitativní závěry obsahují číselné údaje, například: „55 % účastníků pocházelo ze západoevropských zemí.“ Kvalitativní evaluace se naproti tomu snaží vysvětlit, proč většina účastníků pocházela ze západní Evropy. Vysvětlením by například mohlo být, že účastníci, kteří nepocházejí z Evropské unie, neměli dost času na vyřízení žádosti o vízum.

Druhý rozdíl se týká transparentnosti. V kvantitativní evaluaci je celkem jasné, jak jsme dospěli k počtu účastníků, kteří se zúčastnili dané akce – sečetli jsme je. Při použití kvalitativních metod však dospíváme od pozorování k závěru na základě interpretace, jež bývá považována za subjektivnější úkon.

Třetí rozdíl se týká opakování. Kvantitativní metody lze přesně opakovat: každý, kdo je použije, udělá stejnou evaluační zkušenost. Naproti tomu kvalitativní údaje větší měrou závisí na kontextu. Dopad na výsledky může mít dokonce i tak prostá okolnost jako denní hodina, v níž evaluace probíhá.

Konečně čtvrtý rozdíl: Uvádí se, že kvalitativní evaluace je nestrukturovaná. Důležité při jejím provádění je, aby jednotlivé dotčené osoby měly možnost vyjádřit svůj názor na danou aktivitu. Kvantitativní evaluace však mnohem více závisí na určené struktuře: od každého dotazovaného se zjišťuje soubor informací, který předem stanovili hodnotitelé.

Další rovina rozdílů mezi kvantitativní a kvalitativní evaluací proto spočívá v tom, jaké používáme metody, i když hranice mezi nimi někdy může být neostrá, jak jsme viděli v cvičení zaměřeném na rozpoznání kvantitativních a kvalitativních otázek.

Následující tabulka uvádí různé metody kvalitativní a kvantitativní evaluace:

KVALITATIVNÍ		KVANTITATIVNÍ
<i>NESTRUKTUROVANÁ</i>	<i>POLOSTRUKTUROVANÁ</i>	<i>STRUKTUROVANÁ</i>
Postřehy účastníků	Strukturované rozhovory	Průzkumy
Dopis sobě samému	Postřehy s pokyny	Dotazníky
Diskusní skupina	Namátková prověrka	Zaškrťovací seznam
Deníky		
Film/Video		
Hlubkový rozhovor		

1.8 Pedagogická evaluace v širším rámci



Kvasnice a pizza v Itálii!

Kdybyste si jako cizinci chtěli v Itálii udělat pizzu, mohli byste narazit na pár problémů. Když zajdete do „supermercato“ koupit kvasnice na přípravu těsta, mohli byste snadno vzít špatný druh a místo pizzy připravit sladký koláč. V Itálii totiž mají několik druhů droždí. Ale jako cizinci to pravděpodobně nebudete vědět.

Každopádně pečení pizzy by mohlo být podnětem k sáhodlouhým diskuzím s vašimi italskými přáteli o tom, jak chápete pizzu. To totiž není jen záležitostí výběru správného droždí, jde také o to, čím ji obložíte, kdy se má jíst, o regionální rozdíly, o její historii, o to, co je dobrá rajčatová omáčka, jaký sýr je ten správný, jaké bylinky použít, jde o celý rámec.



V době psaní této publikace se v debatách o neformálním vzdělávání často objevuje termín „evaluace“ spolu s termíny jako „hodnocení“, „validace“, „akreditace“ a „kvalifikace“. Všechny tyto termíny jsou součástí probíhající debaty o uznávání neformálního vzdělávání. Zdá se, že panuje shoda o tom, že lidé se neformálním vzděláváním naučí mnoho věcí. Co se zde však vlastně rozumí učením? Co přesně se lidé naučí? Jak to můžeme měřit? Má to na trhu práce vůbec nějakou hodnotu?

Čeho může sedmnáctiletá dívka dosáhnout se třemi roky praxe dobrovolnické práce v místním sdružení mládeže? Nepomohlo by jí, kdyby její zkušenosti byly nějak písemně zdokumentovány, aby se mohla při pohovoru odvolávat na své dovednosti? To by samozřejmě bylo skvělé. Ale co by to dokazovalo? Skutečně se něčemu díky této zkušenosti naučila a jak dobře umí dělat to, o čem tvrdí, že to umí? Jak může neformální vzdělávání přesněji popisovat, co se lidé naučili a do jaké míry se to naučili?

Jednou z věcí, jíž se neformální vzdělávání liší od formálního vzdělání, je, že v neformálním vzdělávání neprobíhá hodnocení účastníků. V neformálním vzdělávání neorganizujeme zkoušky a neudílíme známky. Hodnotíme program, proces, výstupy, ale nehodnotíme individuální úroveň účastníků. Spíše se jich ptáme, co si myslí, že se naučili.

Přesto by sedmnáctiletá dívka mohla dosáhnout uznání své způsobilosti vykonávat dané zaměstnání i díky tomu, že by měla k dispozici přesný popis toho, co se naučila a na jaké úrovni. To by také znamenalo, že její sdružení mládeže je akreditovanou organizací, jež splňuje určité normy, a na základě toho jí může vystavit potvrzení popisující její dovednosti, u něhož je zajištěno, že se bude uznávat jeho určitá hodnota.

Hodně se diskutuje o tom, zda by k neformálnímu vzdělávání mělo patřit také udělování osvědčení a diplomů za učení, které se uskutečnilo během jeho edukačních procesů. Je to kontroverzní otázka, neboť účastníci této debaty se neshodnou, zda by se neformální vzdělávání mělo vyvíjet tímto směrem.

Zastánci „uznávání“ tvrdí, že z osvědčení o neformálním vzdělávání by přineslo užitek mnoha mladým lidem. Rozšířily by se tím jejich možnosti při přechodu na trh práce a k samostatnému životu.

Odpůrci naopak tvrdí, že neformální vzdělávání by udělováním osvědčení ztratilo svoji specifickou povahu a charakter. Vlastní role, sociální význam a občanské poslání neformálního vzdělávání by byly ohroženy jeho posunem směrem k udělování osvědčení. Úplně by se tím změnil vztahy mezi vedoucími mládeže, pracovníky s mládeží, školiteli mládeže a jejich cílovými skupinami. Kdyby museli hodnotit účastníky svých programů, jejich role „facilitátorů“ by byla narušena logikou moci.

Debaty o hodnocení, osvědčeních a akreditaci neformálního vzdělávání vyvolávají ohnivé pedagogické a etické diskuze na velmi odlišných úrovních. Jedním z klíčových kritických argumentů proti přechodu k osvědčením je, že takový přístup k neformálnímu vzdělávání se může stát nástrojem selekce a vylučování, což představuje riziko omezení rovného přístupu k vědomostem a negativních dopadů na povahu, vzdělávací program a praxi neformálního vzdělávání.

Chápeme-li neformální vzdělávání jako demokratický proces přístupu k procesům osobního rozvoje, pak selektivní zneužívání osvědčení by nebylo jen problematické, nýbrž by nás konfrontovalo s naprosto fundamentálními etickými otázkami a zpochybňovalo by legitimitu neformálního vzdělávání a zúčastněných osob.

Důležitým „výstupem“ vzházejícím z těchto diskusí a alternativou k „černobílému“ charakteru této debaty je koncept sebehodnocení. Záměrem této formy hodnocení je poskytnout účastníkům nástroje a podporu, aby mohli sami provést hodnocení toho, co se naučili, a doložit jeho výsledky. Jedním z nich je například portfolio, což je určitá složka, v níž se shromažďují veškeré materiály dokládající úsilí dané osoby v oblasti neformálního vzdělávání a výsledky učení.

V posledních letech byly vytvořeny některé sebehodnotící nástroje neformálního vzdělávání na evropské úrovni. Rada Evropy vytvořila sebeevaluační matici, která vám pomůže ohodnotit vaše jazykové dovednosti.⁴⁰ V oddělení mládeže Rady Evropy skupina odborníků vypracovala Evropské portfolio pro vedoucí mládeže a pracovníky s mládeží.⁴¹

⁴⁰ Uvedená sebeevaluační matice je součástí „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“. Tento rámec je nástrojem pro stanovení mezinárodně srovnatelných standardů. Usnadňuje jasné vymezení cílů výuky a studia i metod a poskytuje nezbytné nástroje pro hodnocení úrovně ovládnutí jazyka. Je dostupný na adrese: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference

⁴¹ Evropské portfolio pro vedoucí mládeže a pracovníky s mládeží je nástrojem, jehož účelem je umožnit vedoucím mládeže a pracovníkům s mládeží v Evropě zhodnotit a popsat své kompetence pomocí základního souboru evropských kvalitativních standardů. Je dostupné na adrese: <http://www.coe.int/youthportfolio>

Objasnění termínů

„Evaluate: Evaluací se v angličtině rozumí zdůvodněný soud o něčem nebo možné posouzení něčeho. Nezahrnuje žádný specifický účel (například známkování něčeho výkonu) ani žádnou konkrétní evaluační metodu (např. písemný test) a ani její výstup automaticky nevypovídá o tom, že určitá věc je cennější nebo důležitější než jiná věc (např. činnosti Rady Evropy ve srovnání s činnostmi centra SALTO).

O **hodnocení** mluvíme tehdy, pokud má evaluace srovnávací rozměr spočívající v tom, že stanovuje odstupňované pořadí jednotlivců, činností nebo institucí podle výkonu nebo výsledků. Pořadí může být stanoveno na základě specifických kritérií vztahujících se k hodnocenému kontextu, procesu nebo výstupům (například: kdo nejrychleji přeplave řeku nebo která agentura EVS⁴² bude mít mezi účastníky programu nejvyšší podíl znevýhodněných mladých lidí). Nebo lze podle externích standardů (například podle úspěšnosti patnáctiletých žáků v testech PISA⁴³ v různých zemích) hodnotit relativní výkon.

Udělováním osvědčení se rozumí standardizovaný proces formálního potvrzení znalostí, vědomostí, dovedností nebo kompetencí získaných jednotlivcem nebo předávaných poskytovatelem výuky/služby.

Osvědčení, vysvědčení nebo diplomy jsou „papíry“, na nichž je zaznamenán výstup procesu udělování osvědčení. Nejčastěji má platnost úředního dokumentu, ale není to nutný předpokladem.

Akreditace: formálně nebo společensky uznávané orgány nebo instituce (univerzity, ministerstvo školství) udělují akreditaci kurzům, aktivitám a jejich výstupům. To znamená, že potvrzují, že organizace nebo jednotlivci splňují standardy, s jejichž dodržováním všichni souhlasili. Ručí za důvěryhodnost vydaných osvědčení, vysvědčení a diplomů, a tudíž za jejich spolehlivost a za validitu monitorování, evaluace a hodnocení jednotlivců a organizací, jejichž dobrozdání se tímto oficiálně schvaluje.⁴⁴

„Zpětná vazba: poskytnout zpětnou vazbu znamená informovat určitou osobu k jejímu užítku/poučení o dopadu jejího chování. Zpětná vazba má osobě, která ji přijímá, pomoci.⁴⁵

42 Evropská dobrovolná služba (EVS) je součástí programu Evropské unie Mládež v akci na podporu mobility a dobrovolného zapojení mladých lidí. Bližší informace viz http://eacea.ec.europa.eu/youth/programme/index_en.htm#structure

43 Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) je mezinárodní standardizované hodnocení, jež společně vypracovaly zúčastněné země a provádějí jej mezi patnáctiletými žáky. Při prvním hodnocení v roce 2000 se průzkumu zúčastnilo 43 zemí, při druhém hodnocení v roce 2003 41 zemí a třetí hodnocení v roce 2006 se zúčastní nejméně 58 zemí. Bližší informace viz <http://www.pisa.oecd.org>

44 Převzato z terminologického taháku („Terminology Cheat Sheet“, Lynne Chisholm, str. 44–46), jenž je součástí zprávy „Bridges for Recognition 2005“. Tato zpráva je k dispozici na adrese <http://www.salto-youth.net/bridgesReport/>

45 Definice byly převzaty ze zprávy Training Module II: Responding Effectively to Cultural Insensitivity, vydané institutem Multicultural Leadership Institute v roce 2004, a upraveny..



1.9 Pedagogická evaluace a kvalita v práci s mládeží

Proč hovořit o kvalitě?

Pedagogické evaluace a kvalita spolu úzce souvisí. Evaluaci lze chápat jako součást zkvalitňování. A naopak: otázka kvality může být součástí pedagogické evaluace. Co to znamená?

Pedagogická evaluace jako součást zkvalitňování: Pedagogickou evaluaci lze chápat jako nástroj nebo mechanismus pro dosažení kvality. Kvalita by v tomto případě byla cílem a evaluace nástrojem.

Kvalita

Pedagogické evaluace

Otázka kvality jako součást pedagogické evaluace: Pedagogická evaluace zahrnuje hodnotové soudy o předmětu evaluace. Toto „určování hodnoty“ by bylo totéž jako „přiznávání jisté kvality“ předmětu evaluace. V tomto případě by kvalita byla určitou vrstvou, poukazem ve službě procesu evaluace.

Educational Evaluation

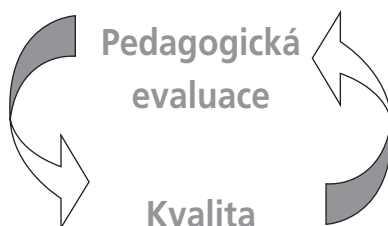
Quality

Jak jsme viděli, těsný vztah mezi pedagogickou evaluací a kvalitou má dialektickou povahu a není nikterak jednoduchý, pokud se nespokojíme s tím, že jeden z prvků této dvojice budeme chápat jako pouhý nástroj druhého.

V diskusi o vztahu mezi pedagogickou evaluací a otázkou kvality existují dva póly:

- Na jedné straně zredukovat pedagogickou evaluaci na pouhý nástroj zkvalitňování by podle nás znamenalo nerespektovat pedagogický charakter, cíle a možnosti evaluace. I když „zlepšování“ je jedním z cílů, pedagogická evaluace je mnohem více než jen nástroj zlepšování.
- Na druhou stranu považovat „kvalitu“ pouze za jeden z „prvků“ procesu pedagogické evaluace by podle nás znamenalo vyhnout se nárokům kvality. V současné době totiž v řadě oblastí včetně neformálního vzdělávání sílí společenská poptávka po kvalitě (u průmyslových výrobků, sociálních služeb, veřejných služeb atd.). Financující instituce, partneři, organizátoři, školitelé a účastníci se snaží o zvyšování kvality edukačních aktivit a očekávají, že se bude zvyšovat.

U vědomí těchto „pólů“ můžeme prohlásit, že ve vztahu mezi kvalitou a pedagogickou evaluací existuje značný potenciál zpochybnit předem stanovené hranice, a tak dosáhnout vzájemného obohacení.



„Chápání“ kvality

Co je kvalita? Existuje mnoho různých pojetí kvality:

- Jedno původem ze soukromého sektoru by vypadalo takto: „Kvalita znamená, že se k vám zákazník vrátí“, nebo „kvalita znamená uspokojit potřeby spotřebitele“. I když toto obchodní pojetí kvality budeme interpretovat velmi volně a pružně (za spotřebitele bychom považovali účastníky, za poskytovatele organizátory), docházíme k závěru, že taková představa je pro vzdělávací oblast dosti omezená. Na fenomén vzdělávání a vztahy mezi jeho aktéry (účastníci, školitelé, organizátoři) je „logika obchodních transakcí“ krátká.

Tento přístup má nepochybně své opodstatnění pro řízení programů nebo využití veřejných zdrojů. Avšak zredukovat skutečnost nebo zkušenost vzdělávání na hodnocení, na vztah zákazník-poskytovatel je v nejlepším případě zjednodušující.

- Evropský výbor pro normalizaci⁴⁶ se usnesl na této definici kvality v neziskové a obchodní oblasti, jež byla zveřejněna jako Evropská norma EN ISO 9000⁴⁷: „Kvalita je stupeň splnění požadavků souborem inherentních charakteristik. Termín kvalita se může používat s přívlastky, například špatná, dobrá nebo vynikající“.⁴⁸

V této definici je kvalita vztažena k inherentním charakteristikám, k požadavkům (stanovených nebo očekávaných z vnějšku) a k subjektivním hodnotícím soudům vyjádřeným přívlastky. Tento „trojúhelník“ je pro zkoumání koncepce kvality velmi důležitý.



Kvalita kávy by se v první řadě odvozovala od toho, že se jedná o kávu: od všech inherentních charakteristik veškeré kávy (chuť, vůně). Pak by závisela na očekávaných požadavcích na kávu (silná káva, slabá káva). A nakonec bychom z těchto a dalších „faktorů“ (např. srovnání nebo jiné zkušenosti) pomocí určitých přívlastků vyvodili závěr: je to káva dobré kvality, špatné kvality... To, co jsme řekli o kávě, bychom mohli v naší oblasti říci o výměnném pobytu, školení nebo semináři...



46 Evropský výbor pro normalizaci (CEN) byl založen v roce 1961 evropskými národními orgány pro normalizaci. V současnosti se podílí na cílech Evropské unie dobrovolnými technickými normami. Bližší informace viz <http://www.cenorm.be/cenorm/>

47 Organizace ISO (Mezinárodní organizace pro normalizaci) je největším světovým tvůrcem norem pro všechny typy průmyslových a obchodních organizací, pro vládní orgány, dodavatele a spotřebitele výrobků a služeb ve veřejném a soukromém sektoru. Bližší informace viz <http://www.iso.org>

48 DIN-Taschenbuch, 2001, Normen zum Qualitätsmanagement, Beuth-Verlag, Berlin Wien Zürich, str. 451

- Navzdory tomu, že kvalita ve vzdělávání je frekventovaným tématem, ke kterému existuje bohatá literatura⁴⁹ (kontrola kvality, revize, valorizace, politiky a ustanovení o veřejném financování), dosud není příliš jasně formulováno, co se jí myslí.

S ohledem na tento stav Harvey a Green (1993) identifikovali a analyzovali čtyři různé rozměry kvality a tento počin je podle našeho názoru zásadním příspěvkem k chápání kvality v neformálním vzdělávání.

Čtyřmi rozměry kvality, které uvedení autoři identifikovali, jsou:

- kvalita jako „věrnost“ cílům;
- kvalita jako soudržnost – étos;
- kvalita jako transformace (kvalitativní změna);
- kvalita vztažená k něčemu novému.

Kvalitu v neformálním vzdělávání považují za kombinaci těchto čtyř rozměrů.

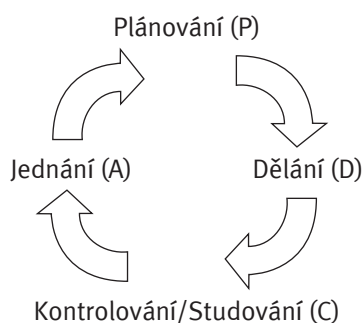
Nepovažujeme tuto „definici“ za „jedinou správnou“. Ale z našeho pohledu jsou tyto čtyři rozměry v chápání kvality v naší oblasti vzdělávání trefné, inspirativní a podnětné.

Cyklus řízení kvality a práce s mládeží

Dr. William Edwards Deming⁵⁰ (1900–1993), jenž je považován za zakladatele řízení kvality, vypracoval tzv. cyklus PDCA⁵¹.

Cyklus řízení kvality

Každý projekt lze přirovnat ke kruhu se čtyřmi díly nebo fázemi:



Plánování: Nejprve musíme mít nápad na projekt. Uvažujeme o jeho cílech a možnostech. Pak vypracujeme konkrétní koncepci a pracovní plán.

Dělání: Začneme svůj plán uskutečňovat. Co nejvěrněji se ho držíme.

Kontrolování/Studování: Při realizaci plánu narážíme na menší nebo větší nesoulad mezi plánem a výsledky. Přemýšlíme, co se daří a co je třeba změnit.

Jednání: Kritické posouzení vyústí k dalším krokům: změnám, nápravě, přizpůsobení...

Tento cyklus je koncipován chronologicky. Každá část navazuje na předchozí. Není možné změnit směr cyklu nebo celý systém obrátit.

⁴⁹ Jako dvě zajímavé knihy k dalšímu studiu doporučujeme: Edward Sallis, *Total Quality Management in Education*, Routledge Falmer 2002; Jerome S. Arcaro, *Quality in Education: An Implementation Handbook*, St. Lucie Press, 1995

⁵⁰ Americký statistik a odborník na kontroly kvality, narodil se v Sioux City, v Iowě. Deming pomocí statistiky zkoumal průmyslové výrobní procesy, hledal jejich slabá místa a byl přesvědčen, že zvýšení kvality výrobků závisí na zintenzivnění spolupráce mezi vedením a pracovníky a na zlepšení procesů návrhu a výrobních postupů.

⁵¹ Zdroj: http://www.valuebasedmanagement.net/methods_demingcycle.html. Value Based Management (hodnotově orientované řízení) je portál zabývající se tvorbou hodnot, řízením zaměřeným na hodnoty a oceňováním.

Demingova teorie se stala východiskem pro vypracování různých modelů systémů řízení kvality pro různé oblasti (průmysl, veřejná správa, primární sektor).

V pozdějších adaptacích kruh nahradila spirála, aby se tak zdůraznil plynulý ráz projektu. Jak víme, každý projekt má svou dynamiku a nikdy nemá skutečný začátek ani úplný konec, protože určitý konec je často prvním krokem „nového“ projektu.

Práce s mládeží je strukturována hlavně do projektů. Demingova teorie proto měla důležitý dopad i na tuto oblast. Toto pochopení práce s mládeží jako záležitosti projektových cyklů vedlo instituce a organizace působící v této oblasti ke snaze zlepšovat kvalitu projektů, které podporují, ve všech jejich fázích. Za tímto účelem u řízení kvality rozlišují tři klíčové pojmy:⁵²

- **Kritéria kvality:** charakteristiky vybrané za účelem definování kvality v souladu s cíli projektu. Pokud je kritérium splněno, je kvalita dobrá, pokud není splněno, je ucházející nebo špatná. Kritéria kvality jsou podstatná a platná.

Příkladem kritéria kvality v práci s mládeží by mohlo být:

Zapojení účastníků

- „Zapojení účastníků“ je charakteristikou vzdělávacího projektu.
- Je v souladu s cíli projektu. Projekty pro mládež mají obecně jako cíle podporu aktivní účasti, zapojení, spoluodpovědnosti a použití aktivních metodik.
- Pokud se účastníci zapojují, je to dobře, pokud se nezapojují, je to špatně.
- „Zapojení účastníků“ je podstatné a platné kritérium.
- **Normy kvality:** Jedná se o podmínky ke kritériím. Normy jsou formulovány jako nejvyšší nebo nejnižší hodnota nebo povolené rozpětí. Definují očekávanou kvantitu, stupeň a hledisko daného kritéria.

Příkladem normy kvality v práci mládeží pro kritérium kvality „zapojení účastníků“ by bylo:

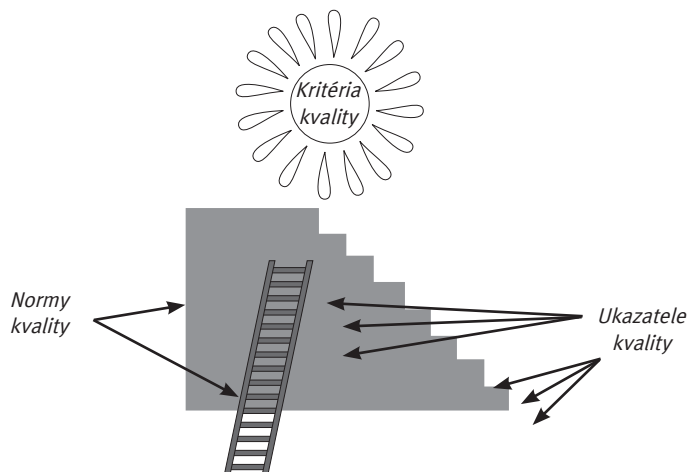
Účastníci si sami řídí a organizují projekty a volný čas

- „Samostatné řízení a organizace projektů a volného času“ je podmínkou, mírou, hlediskem kritéria „zapojení účastníků“.
- Existují další kritéria pro hodnocení zapojení účastníků, ale tato norma (pro jejich projekt a volný čas) je tím, co se od nich očekává.
- **Ukazatele kvality:** Po většinu času nemůžeme dané kritérium přímo pozorovat. Pokud tudíž chceme kritéria operacionalizovat, potřebujeme ukazatele. Ukazatele jsou měřítka, jež ukazují, zda očekávaná kvalita popsána normou byla dosažena. Ukazatele mohou být kvalitativní nebo kvantitativní a měly by být spolehlivé a měřitelné.

52 Zdroje: BMFSFJ: QS-Compendium, sešit č. 24, str. 75 a následující, Bonn, 2001, a Paul Nies a Philip C. Berman, A resource book for social managers, 2004, European Management Association.

Budeme-li pokračovat v našem příkladu, ukazateli (kvantitativními a kvalitativními) pro normu „účastníci si sami řídí a organizují projekty a volný čas“ by mohly být:

- **Počet a druh projektů**
- **Složení projektového týmu**
- **Počet a druh aktivit ve volném čase, které si účastníci sami organizují**
- **Způsob práce sociálního výboru**
- **Sdílení odpovědnosti**
- ...



Příklad kritérií, norem a ukazatelů kvality

Pro doplnění příkladu, který jsme uvedli, když jsme definovali kritéria kvality, normy kvality a ukazatele kvality, si zkusme představit projekt výměnného pobytu mládeže, jehož cílem je podpořit vzájemné porozumění a spolupráci mezi účastníky.

- Kritériem kvality by mohla být:
komunikace mezi účastníky
- Normou kvality by mohlo být:
ke komunikaci v projektu dochází:
 - mezi všemi účastníky projektu
 - ve všech fázích projektu
 - během různých aktivit a okamžiků dne
- Ukazateli kvality by například mohly být:
 - komunikace a součinnost mezi účastníky ve volném čase a všedních chvílích
 - přímá komunikace/součinnost účastníků na „pracovních stanovištích“
 - iniciativy k překonání komunikačních bariér (tj. jazyk atd.)
 - míra porozumění/nepochopení v případě rozdílných názorů nebo konfliktu
 - používání neverbální komunikace.
- ...

Zde jsme se věnovali jen jednomu příkladu. Pro každý z cílů našeho projektu je třeba vytvořit konkrétní kritéria, normy a ukazatele kvality. Ty všechny dohromady tvoří „kvalitativní katalog“ našeho projektu.

Každý projekt je jedinečný, proto katalog s týmem, skupinou a nakonec případně s podporou externího hodnotitele raději vytváříme u každého nového projektu.

Tento katalog kritérií, norem a ukazatelů je užitečný v dvojím ohledu. Zaprvé definuje, co v našem projektu je a co znamená kvalita, a zadruhé se používá jako reference v naší pedagogické evaluaci. Dalším příkladem tohoto postupu je „Nástroj pro přípravu vašeho vlastního plánu evaluace – kontrolní seznam SALTO“ (strany 105–112).

Nápady z oblastí řízení kvality obohacují strategie pedagogické evaluace a přináší nová hlediska do evaluace dosažených výsledků a cílů. Jak jsme si řekli v oddíle „Co hodnotit?“ (strany 19–28), evaluace dosažených výsledků a evaluace cílů mají v pedagogické evaluaci ústřední význam. Avšak bez doplňujících informací získaných pomocí dalších přístupů (a zejména bez kvalitativních informací o průběhu) nemohou zachytit edukační zkušenost v celé komplexnosti. Globální přístup k pedagogické evaluaci jako celkové zkušenosti, jenž navrhujeme v tomto T-Kitu, využívá řízení kvality, ale neomezuje se na něj.

Kvalita v práci s mládeží: opatření a diskuse v evropských institucích

Kvalita v práci s mládeží na evropské úrovni

Co považujeme v naší práci v edukačních projektech pro mládež za „dobré“ a co za „špatné“? Stanovení evaluačních kritérií je podstatnou a citlivou částí procesu evaluace edukační aktivity. Dotýkáme-li se těchto témat a dalších souvisejících otázek, vstupujeme do komplexní debaty o kvalitě neformálního vzdělávání v Evropě. Navíc při stanovování kritérií pro evaluaci edukačních aktivit nutně pronikáme do oblasti kvality neformálního vzdělávání a práce s mládeží.

Kvalita neformálního vzdělávání a práce s mládeží je mezi badateli, školiteli a pracovníky s mládeží předmětem stálých diskusí, které podnítila Rada Evropy a Evropská komise. Pro obě instituce se toto téma stává klíčovou otázkou zejména pro jejich úsilí vypracovat společenskou a politickou validaci a uznávání neformálního vzdělávání, a tudíž i práce s mládeží.

Pro lepší situování neformálního vzdělávání a učení v širším sociálním, politickém a ekonomickém kontextu je nezbytné zavést konkrétní kritéria kvality. Tato kritéria se týkají organizátorů, pracovníků s mládeží a školitelů a jejich výkonu, zvolených míst, rozšiřování nabízeného učení a úspěšnosti, přípravy účastníků, nákladové efektivity, soudržnosti, evaluace a spojení s dalšími zkušenostmi v oblasti vzdělávání a učení se zřetelem k osobnímu rozvoji, sociálnímu začlenění, veřejnému a občanskému životu nebo trhu práce.

Hlediskem kvality je také důležitost – pro životní dovednosti, kognitivní učení a chápání, život ve skupinách a místních komunitách. Na evropské úrovni k tomu patří interkulturní dovednosti jako například komunikace v cizích jazycích, respekt k odlišnostem, poznávání univerzálních hodnot, život v rozmanitosti a rozvoj schopnosti snášet víceznačnost. Kvalita skutečně vyžaduje zajištění spolehlivosti a platnosti.

Evropská komise i Rada Evropy kladou ve svých politikách a aktivitách velký důraz na zajištění kvality a rozvoj kvality. Této problematice se věnovalo mnoho školicích kurzů pro školitele, například „Pokročilé školení pro školitele v Evropě“, jež přinesly velmi cenné přístupy a výsledky. Důležitá práce v této oblasti se také udělala v rámci programu Mládež Evropské komise, v síti národních agentur a školicích a informačních center SALTO.

Důležitou roli v oblasti rozvoje kvality práce s mládeží a neformálního vzdělávání hraje zejména program Partnerství mezi oběma institucemi (Evropskou komisí a Radou Evropy). Vedle zřízení odborné skupiny pro „normy kvality, evaluaci a validaci“ organizují různé aktivity (setkání odborníků, semináře, školení) za účelem podnícení co nejširší konzultace.

I když tato debata dosud neskončila, přinesla různá zjištění a další otázky k diskusi. Jedná se samozřejmě o kontroverzní téma, jež otevírá hluboké otázky, pokud jde o hodnoty a dopad práce s mládeží, naši roli jako pracovníků s mládeží a poslání v této profesi. Tyto otázky jsou v jednotlivých zemích, regionech a mezi různými jednotlivci vnímány poněkud odlišně a z rozdílných kulturních perspektiv.

Roste objem pracovních dokumentů, zpráv a vzdělávacích materiálů zaměřených na různé aspekty kvality, jež nám mohou pomoci pochopit povahu, význam a krásu tohoto tématu. Za pozornost stojí zvláště následující dokumenty, jež se zabývají kvalitou a souvisejícími tématy validace, uznávání, sebehodnocení, norem kvality v edukační práci s mládeží.

- Dlouhodobý školicí kurz Pokročilé školení pro školitele v Evropě (ATTE) byl vytvořen proto, aby vyšel vstříc rostoucí poptávce po kvalifikovaných školitelích v této oblasti a aby rozšířil a dále rozvinul evropské síť školitelů, kteří mají zájem rozvíjet a realizovat školení v práci s mládeží na evropské úrovni a mají k tomu potřebné kompetence. Díky svému novému a inovativnímu přístupu bylo důležitým krokem k zajištění kvalitního školení pracovníků s mládeží a vedoucích mládeže na evropské úrovni a k uznávání odborné přípravy pro školitele v oblasti neformálního učení a jejím potvrzení formou osvědčení.

Kurz ATTE byl koncipován jako pilotní kurz, a proto hned od začátku byla za nezbytný krok považována vhodná evaluace jeho účinnosti z hlediska učení jednotlivců, skupinového učení a vynaložených investic. Do evaluace byli zapojeni různí partneři včetně menšího počtu odborníků, tvůrců kurikula kurzu, Evropského fóra mládeže⁵³, národních agentur programu MLÁDEŽ, realizační týmy kurzu a zúčastnění školitelé. Hodnotící zpráva pokročilého školení školitelů v Evropě⁵⁴ má tudíž značný význam.

„Kurz ATTE nepřinesl velký pokrok ve stanovení kritérií kvality, ale podařilo se mu přesvědčit účastníky o potřebnosti kritérií kvality a monitorování kvality. Nejtvrdším oříškem kurzu ATTE se ukázala otázka, zda hodnotit výsledky výuky a pak jak to dělat. Účastníci měli tendenci si myslet, že se neustále implicitně hodnotí jejich kvality coby školitelů. Na začátku tutoři byli obecně toho názoru, že v neformálním vzdělávání je nepatřičná jakákoliv forma hodnocení, ale v průběhu kurzu měnili svůj pohled. Klíčem k řešení takovýchto problémů, jež vůbec nejsou výhradně záležitostí odvětví neformální odborné přípravy mládeže, je transparentnost.

Nakonec se rozhodlo, že v kurzu ATTE se budou používat postupy sebehodnocení doplněné a korigované zpětnou vazbou od spoluúčastníků, týmu kurzu a externích odborníků. Projekty Practice 2, výstup ke školení o kvalitě (TQP), portfolio a účast na seminářích ATTE by byly dostatečným dokladem. Polovina účastníků splnila základ-

53 Evropské fórum mládeže se skládá z více než 90 národních rad mládeže a mezinárodních nevládních organizací mládeže, jež jsou samy o sobě také federacemi organizací mládeže. Sdružuje desítky milionů mladých lidí z celé Evropy, kteří se takto organizují, aby zastupovali své společné zájmy. Bližší informace viz <http://www.youthforum.org>

54 Je dostupná na adrese http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/TCourses/olc_atte/atte_evaluation.html

*ní očekávání, že do závěrečného semináře vytvoří TQP, a mnozí z těch, kteří to neudělali, toho litovali vzhledem k významu setkání poskytujícímu zpětnou vazbu.*⁵⁵

- Pokud jde o normy kvality v edukačních aktivitách a školeních ředitelství pro mládež a sport Rady Evropy, vývoj kritérií kvality⁵⁶ má přispět k prohloubení a rozšíření transparentnosti, odpovědnosti, opakovatelnosti, udržitelnosti, kvality a k inovaci aktivit, aby Rada Evropy v oblasti mládeže nadále udávala trend a poskytovala vysoce kvalitní neformální vzdělávání.

Podle klíčového dokumentu k tomuto tématu se kvalita edukačních aktivit a školení zajistí a lze ji ověřit uplatněním celé řady kritérií: vyhodnocení relevantních potřeb, jasné, konkrétní a hodnotitelné cíle, definování cílových kompetencí a výsledků výuky pro účastníky, relevance z hlediska programu Rady Evropy a cílů politiky mládeže, přiměřený a včasný proces přípravy, kompetentní tým školitelů, integrovaný přístup k interkulturnímu učení, nábor a výběr účastníků, důsledné uplatňování zásad a přístupů neformálního vzdělávání, adekvátní, dostupná a včas připravená dokumentace, průběžný a otevřený proces evaluace, strukturálně optimální pracovní podmínky a prostředí, adekvátní institucionální podpora a integrálně navazující následné kroky v programu ředitelství a v partnerských organizacích, viditelnost, inovace a výzkum.

- V únoru 2004 vzešel z programu Partnerství pracovní dokument „Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field“⁵⁷ (Cesty k uznávání vzdělávání, odborné přípravy a výsledků učení v oblasti mládeže). Shrnuje současnou situaci a zdůrazňuje velkou potřebnost společenského a formálního uznávání neformálního a informálního učení v aktivitách pro mladé lidi. Tento dokument byl mezníkem v debatě o neformálním vzdělávání a vedl ke vzniku řady politických iniciativ.
- Výzkumný seminář o neformálním vzdělávání, jenž byl uspořádán v rámci programu Partnerství v dubnu 2004, přinesl podrobnější obraz o dopadu práce s mládeží a o dovednostech a kompetencích osob činných v oblasti mládeže.⁵⁸
- V lednu 2005 se v belgické Lovani konala konference Bridges for Recognition (Mosty k uznávání), jež se zaměřila na větší zviditelnění významu práce s mládeží a diskutovalo se na ní o možnostech zlepšení uznávání, čímž položila základy pro další kroky.
- V návaznosti na to školicí a informační centrum SALTO v Německu bylo pověřeno úkolem vytvořit určitý speciální „PAS MLÁDEŽE“ (YOUTH PASS), speciální evropský validační nástroj pro aktivity uskutečňované v rámci programu MLÁDEŽ.
- Na základě rozhodnutí politických orgánů Rady Evropy organizace pověřila skupinu odborníků tím, aby vytvořili Evropské portfolio pro vedoucí mládeže a pracovníky s mládeží. Uvedené portfolio bylo dokončeno a po určitém zkušebním období bude k dispozici na začátku roku 2007. Zkušební verze je dostupná na těchto internetových stránkách: www.coe.int/youthportfolio. Tento nástroj zahrnuje metody sebehodnocení doplněné externí zpětnou vazbou, funkční analýzu, tabulky kompetencí a úrovně hodnocení, návrhy, jak prokázat praxi a zkušenosti a slovníček.
- Z politické debaty v Evropské unii, jejímž koordinátorem byla Evropská komise, vzešlo usnesení Rady o uznávání významu neformálního a informálního učení v oblasti evropské mládeže, jež bylo přijato za rakouského předsednictví v květnu 2006.

55 Advanced Training for Trainers in Europe, Volume 2 - External evaluation, 2006. Autoři: Lynne Chisholm, Bryony Hoskins, Marianne Sogaard Sorensen, Leif Moos, Ib Jensen, str. 12.

Publikace je dostupná na sděse http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/TCourses/olc_atte/atte_course_pub_vol2.html

56 Quality standards in education and training activities of the Directorate of Youth and Sports of the Council of Europe, březen 2005, DJS/ET (2005)1

57 Publikace je dostupná na adrese <http://documents.youth-knowledge.net/documents/39.pdf>

58 Lynne Chisholm, Bryony Hoskins, Christian Glahn (eds.), Trading up – potential and performances in non-formal learning, Rada Evropy, srpen 2005

- Existuje několik dalších dokumentů, které nám mohou pomoci pochopit různé aspekty kvality. Z tohoto důvodu bychom vám chtěli doporučit, abyste navštívili internetové stránky programu Partnerství <http://www.training-youth.net/INTEGRATION/EKC/Intro/index.html>, na nichž je možno si stáhnout celou řadu informací.

Závěr:

Otázka kvality odborné přípravy a neformálního vzdělávání v práci s mládeží stoupající měrou zaměstnává zainteresované subjekty a dotčené osoby:

- účastníky školicích kurzů a aktivit neformálního vzdělávání, kteří chtějí nabídku kvalitních možností učení;
- školitele, organizátory a organizace, kteří chtějí uznání kvality své práce v oblasti neformálního vzdělávání a odborné přípravy;
- sponzory a subjekty veřejného sektoru, jež mají zájem na efektivním využití finančních prostředků a podpory, které poskytují v této oblasti.

K zájmu o kvalitu neformálního vzdělávání a odborné přípravy se pojí zájem o uznání odvětví neformálního vzdělávání jako celku a zejména pak nabídek v této oblasti a těch, kdo za nimi stojí – školitelů, organizátorů atd.

Proto je jedním z cílů programu Partnerství Rady Evropy a Evropské komise v oblasti školení evropských pracovníků s mládeží udržení a další rozvoj kvality evropské odborné přípravy a neformálního vzdělávání v oblasti mládeže. Nepostradatelnou součástí tohoto procesu je evaluace.



1.10 Vypracujte si vlastní evaluaci!

Zkušení hodnotitelé jsou zajedno v tom, že neexistují žádná „zlatá pravidla“ tvorby dokonalé pedagogické evaluace. Jsme přesvědčeni, že definice, modely a otázky, jimiž jsme se zabývali v této „teoretické“ části T-Kitu („Složky pedagogické evaluace“) mohou být velmi užitečné, ale nezaručí, že proces evaluace bude hladký a bezchybný. Nejdůležitější je nezapomínat na to, že pokud pedagogický evaluace nemá cíle projektu podkopávat, musí je aktivně podporovat.

Budte kreativní a odvážní! Prostě to zkuste! V následující poněkud „praktičtější“ části T-Kitu („Pánve, rendlíky a kořeně“) vás seznámíme s určitými nástroji, metodami a pomůckami, jež vám pomohou s vypracováním vašich vlastních pedagogických evaluací a se začleněním pedagogické evaluace do vašich projektů.

