



EVROPSKÁ UNIE
Evropský fond pro regionální rozvoj
Operační program Podnikání
a inovace pro konkurenceschopnost



MINISTERSTVO
PRŮMYSLU A OBCHODU

Diagnostika efektivity a kvality procesu dalšího profesního vzdělávání

Inovační voucher

výzkumná zpráva

registrační číslo projektu: CZ.01.1.02/0.0/0.0/16_045/0010397

rozhodnutí o poskytnutí dotace č. j. MPO 54161/17/61600/3059

pro společnost Poradkyně s.r.o.

zpracovala Univerzita Jana Amose Komenského Praha

odpovědný řešitel: Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

spoluřešitelé: PhDr. Bohumír Fiala, PhDr. Radka Löwenhofferová, MBA

Obsah

I.	Teoretická a metodologická část	3
I. 1	Rešerše a revize výsledků zahraničních výzkumů na téma „Efektivita a kvalita dalšího profesního vzdělávání“.	5
I.1.2	Efektivita vzdělávání pohledem Malcolma S. Knowlese a Richarda Grise	10
I. 2	Posouzení vlivu, vazby a váhy jednotlivých složek didaktického procesu na účinnosti a kvalitu výukového procesu (Focus group)	23
I. 3	Stanovení hypotetického modelu „Diagnostika efektivity a kvality procesu dalšího vzdělávání	41
II.	Praktická empirická část	45
II. 1	Analýza práce, pracovních úkolů a pracovních schopností	46
II. 2	Identifikace vzdělávacích potřeb. Tvorba kompetenčních modelů pro vybrané profese	55
II. 3	Zpracování vzdělávacího programu pro vybrané kurzy. Realizace vzdělávacího programu tzv. klasickou cestou, formou individuálního vzdělávání a formou tzv. smíšeného vzdělávání, kdy některé metody budou nahrazeny elektronickými prostředky ve vzdělávání	70
II. 4	Měření výsledků vzdělávání na základě inovovaného modelu Kirkpatricka a výpočet ukazatele ROI	73
II. 5	Vyhodnocení váhy a účinnosti jednotlivých složek didaktického procesu	86
II. 6	Zpracování závazné metody zjišťování efektivnosti a kvality dalšího vzdělávání	98

I. Teoretická a metodologická část

Úvod

Množství finančních prostředků investovaných do podnikového vzdělávání v České republice roste a celá tato oblast tvoří důležitou podporu pracovní výkonnosti lidí. Podle posledních kvalifikovaných odhadů v České republice se ročně vynakládá více než 13 mld. Kč do vzdělávání pracovníků ve veřejné správě (včetně státní politiky zaměstnanosti) a soukromém sektoru (podnicích). Podle šetření DV Monitor 2013 jsme v řadě ekonomických ukazatelů v této oblasti na předních místech jak mezi sedmadvacítkou, tak mezi původními 15 zeměmi EU. Příkladem je Podíl nákladů na další vzdělávání na celkových nákladech práce (0,78%) a Podíl vzdělávajících podniků (72%), kde jsme v EU na desátém místě nebo ukazatel Počet hodin strávených na kurzech na 1000 odpracovaných hodin, kde jsme na 13. místě v EU. Významným impulzem pro tuto oblast se staly základní dokumenty regulující trh práce, zejména Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání.

Vzdělávací programy (projekty) rekvalifikačního vzdělávání i mimo něj více odrážejí potřeby praxe, mají standardizovanou podobu a na jejich realizaci se podílejí akreditované instituce. **Přes tento pozitivní posun, zůstává v teorii i praxi dosud ne zcela ideálně řešena otázka zjišťování efektivity a kvality dalšího profesního vzdělávání dospělých.** Efektivitu v tomto kontextu chápeme jako míru dosažení stanovených vzdělávacích cílů kurzů, kvalitu pak představuje užitná hodnota poznatků a dovedností, které účastník kurzů získá a následně použije ve své práci.

V praxi českých podniků se nejvíce uplatňuje tzv. Kirkpatrickův model zjišťování výsledků podnikového vzdělávání, který je často v různých podnicích i odvětvích modifikován. Při určitém zjednodušení je možno mluvit o čtyřech úrovních evaluace výsledků výuky. První úroveň se týká měření spokojenosti účastníků s právě proběhlou vzdělávací akcí. Druhá úroveň je diagnostikou získaných znalostí a dovedností. Třetí úroveň měří změny v pracovním chování a jednání absolventů vzdělávacích akcí. Čtvrtá úroveň posuzuje vliv školení na výkonnost podniku, instituce či organizace.

Podle našeho šetření z roku 2009 je třeba v této souvislosti vzít v úvahu, že v praxi českých podniků se řada subjektů (více než 78 %) spokojí při hodnocení výsledků vzdělávání pouze s první úrovní modelu. To spočívá často v aplikaci relativně jednoduchých dotazníků směrem k absolventům kurzů, kde je podchycena pouze okamžitá reakce, zpětná vazba na celkový

průběh dané akce. Další krok, tj. zjišťování toho, co se lidé ve výuce naučili, provádí již jen 32 % podniků a dále tj. zkoumání změn v pracovním výkonu lidí a podniků tj. třetí a čtvrtou úroveň Kirkpatrickova modelu provádí jen 9 % resp. 7 % podniků. Některé podniky, zejména v hromadné výrobě nebo ve finanční sféře ke Kirkpatrickově modelu přidávají výpočet tzv. ukazatele ROI (návrtnosti investic), kdy se srovnávají finančně měřitelné hodnoty výsledků vzdělávání s náklady do této oblasti vloženými. Řada podniků vyhodnocuje výsledky vzdělávání v rámci systému řízení jakosti jako evropský model EFQM, klasické normy ČSN E2 9001:2001, Balance Scorecard (BSC), KPI indikators apod. Přes toto všechno zatím chybí jasná a jednotná metodika zjišťování výsledků vzdělávací činnosti.

V teorii i praxi dále chybí výzkumná šetření, která ukazují váhu a význam jednotlivých složek didaktického procesu v rámci profesního vzdělávání dospělých, ať již jde o cíle, obsah, formu, metody, výukové technologie, logistiku vzdělávání, lektory, velikosti skupiny účastníků apod. Naše dílčí šetření z roku 2004 například ukázalo, že na otevřeném trhu v oblasti vzdělávání manažerů v neziskové sféře má pro úspěšnost (v tomto případě šlo o nákup kurzů) vliv zejména obsah nabízeného vzdělávacího programu, úroveň jeho lektorů a cena. V teorii i praxi chybí jasně relevantní data porovnání efektivity klasické výuky a výuky realizované různými formami e-learningu.

I. 1 Rešerše a revize výsledků zahraničních výzkumů na téma „Efektivita a kvalita dalšího profesního vzdělávání“.

Autoři této výzkumné studie provedli rešerši teoretických pramenů (hlavně zahraniční provenience), které se zabývají analýzou vzdělávacího procesu v oblasti dalšího, profesně orientovaného vzdělávání a jeho efektivitou.

Jako první krok byla provedena rešerše k vyhledání informačních zdrojů odpovídajících řešenému rématu. Vyhledávání bylo provedeno vyhledávačem Google Chrom, pro vyhledávání byla použita funkce „Rozšířené vyhledávání“. Pro vyhledávání byla použita následující klíčová slova a jejich kombinace:

Evaluation of Adult Education and Training Programs, effectiveness of vocational education, effectiveness of Adult Education, Evaluating the Effectiveness.

Rešerše byla provedena rovněž ve specializované databázi informačních zdrojů z oblasti vzdělávání ERIC dostupné z <https://eric.ed.gov/> (podrobný výstup rešerše viz. příloha)



V průběhu zpracování rešerše se ukázalo, že informační zdroje z řešené problematiky se dají rozdělit do dvou skupin. První skupina jsou informační zdroje výzkumně akademického charakteru, které řeší problém evaluace jako obecný andragogický problém. Studie jsou často velmi podobné, čerpají ze stejných zdrojů a mají-li dojít ke konkrétnějšímu řešení, čerpají či modifikují postupy vytvořené pro bussines sektor. S rozvojem využívání ICT ve vzdělávání jsou zpracovávány studie zabývající se evaluací e-learningu. Na druhou stranu, tím, že tyto zdroje mají širší záběr a jejich autoři nepropagují svoji metodiku (svůj produkt) evaluace profesního vzdělávání jsou inspirativní z hlediska hledání inspirace pro tvorbu originálních či inovovaných postupů v této oblasti.

Pro další práci na tomto inovačním voucheru se autorský tým inspiroval následujícími informačními zdroji:

G McNamara, P Joyce, and J O'Hara: Evaluation of Adult Education and Training Programs, Dublin City University, Dublin, Republic of Ireland a 2010 Elsevier Ltd. All rights reserved.

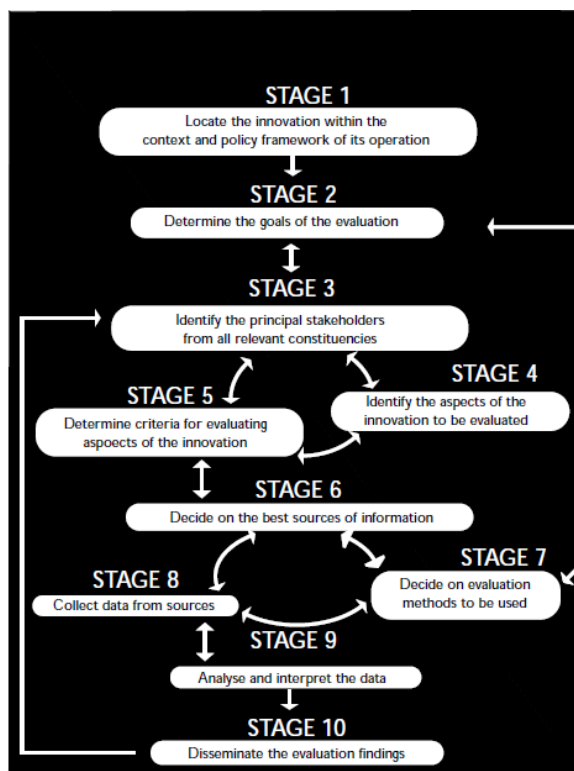
Marilyn H. Oermann, PhD, RN, FAAN, ANEF, Kathleen B Gaberson, PhD: Evaluation and testing in education, Springer publishing company 2016

TuncayYigit, ArifKoyun, Asim SinanYuksel, Ibrahim Arda Cankaya: Evaluation of Blended Learning Approach in Computer Engineering , dostupné z:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035642>

Johnson, LR; Quan-Baffour, KP: The effectiveness of adult basic education and training programmes: An exploratory study of adult educators from 2002–2012, dostupné z
<http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/21620>

CECILIA JACOBS: The Evaluation of Educational Innovation, dostupné z: http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/documents_electroniques/for/for-eval/ele%20for-eval%207512.pdf

Vzhledem k velké potřebě inovovat stávající přístupy ke vzdělávání, přičemž tuto potřebu deklarují zejména velké firmy je tento zdroj velmi inspirativní. Za uvedení stojí minimálně schéma Etapy v procesu hodnocení vzdělávací inovace:



Evaluating E-learning Programs: An Adaptation of Kirkpatrick's Model to Accommodate E-learning Environments, dostupné z:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7b2d/6f04c9000bbdafa9d1cac8d6e5fb9303e58.pdf>

Informační zdroje a publikace zaměřené na praxi evaluace vzdělávání ve firmách a institucích

Asi světově nejznámější metodikou hodnocení efektivity vzdělávání je Kirkpatrickův model, poprvé publikovaný v padesátých letech 20.století. Od té doby byl dále rozvíjen a v současné době ve verzi označované jako Kirkpatrickův model bussines partnerství je velmi efektivním nástrojem nejen pro evaluaci, ale i pro navrhování a průběžné hodnocení vzdělávacích programů. Podrobněji se této metodice bude tato studie věnovat v praktické empirické části v bodě 4. Měření výsledků vzdělávání na základě inovovaného modelu Kirkpatricka a

výpočet ukazatele ROI. Základní informace o tomto modelu a přehled publikací s touto tematikou je uveden na <https://www.kirkpatrickpartners.com/>

Stručný přehled dalších modelů evaluace výsledků vzdělávání:

Model CIRO

Model CIRO vytvořili Warr, Bird a Rackham a publikovali v roce 1970 ve své knize "Hodnocení manažerského vzdělávání" (Evaluation of Management Training).

CIRO znamená:

- Context (kontext)
- Input (vstup)
- Reaction (reakce)
- Outcome (výstup)

Klíčový rozdíl v modelech CIRO a Kirkpatricka spočívá v tom, že CIRO se zaměřuje na měření provedená před a po školení.

Viz. <https://www.spearhead-training.co.uk/blog/evaluating-training>

Model CIIP

Publikovaný v práci Guili Zhang, Nancy Zeller, Robin Griffith, Debbie Metcalf, Jennifer Williams, Christine Shea, and Katherine Misulis: Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, Volume 15, Number 4, p. 57, (2011) dostupné z: https://scholar.google.cz/scholar?q=cipp+context+input+process+product+evaluation+model&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwjRpqiupNzWAhWDYJoKHeG3DjEQgQMIJTAA

CIIP znamená:

- Context
- Input
- Process
- Products

Philipsův model

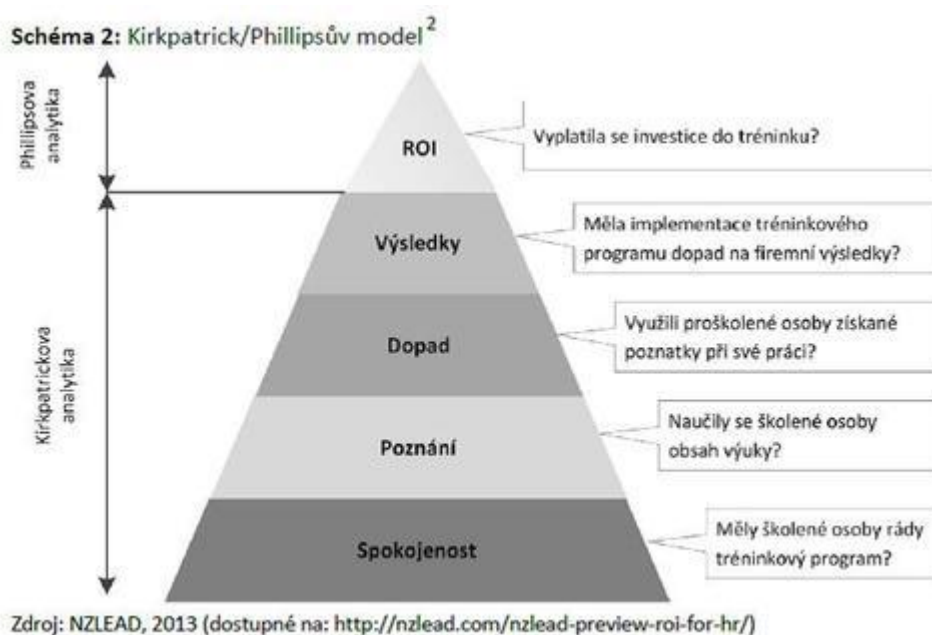
Popsaný např. v J. Phillips: Measuring ROI: The Fifth Level of Evaluation, http://www.abcdanismanlik.com/dosya/makale/Measuring_ROI_0956.pdf, Phillips, J., P. Phillips and L. Zuniga, 2000. Evaluating the Effectiveness and the Return on Investment of e-Learning. American Society of Training and Development, Alexandria, Virginia. <http://www.neiu.edu/~sdundis/hrd490/evalqstns.pdf>.

Základní úrovně modelu:

- reakce
- učení
- aplikace v práci
- obchodní výsledky
- návratnost investice

Model fakticky navazuje na Kirkpatrickův model. Slavným se stal návrhem počítat efektivitu vzdělávání stejně jako efektivitu jakékoliv investice metodou ROI.

Někdy se hovoří dokonce o Kirkpatrick – Philipsově modelu. Tento model je schematicky zachycen na následujícím obrázku:



Parkerův model:

Parkerův model je další způsob klasifikace typů hodnocení podle shromážděných informací

Parker rozdělil stupně (informace pro) hodnocení do 4 skupin

- Job performance (Pracovní výkon)
- Group performance (Výkonnost skupiny)
- Participant satisfaction (Spokojenost účastníků)
- Participant knowledge gained (Získané znalosti účastníků)

Rešerše odborné literatury ukazuje nejenom řadu variant a modelů měření (evaluace) efektivity vzdělávání resp. dalšího vzdělávání. Můžeme se setkat s různými někdy až extrémně protikladnými názory nejenom na efektivitu dalšího vzdělávání, ale vůbec na jeho celkový smysl. Pro uvědomění si složitosti situace předkládáme jako jeden z výstupů rešerše srovnání dvou přístupů

I.1.2 Efektivita vzdělávání pohledem Malcolma S. Knowlese a Richarda Grise

V této části studie chceme představit dva pohledy světově respektovaných teoretiků, vyjadřujících určitý protipól názorů na danou otázku. První názor, velmi optimistický na průběh vzdělávacího procesu, včetně jeho efektů dlouhodobě zastává americký andragog Malcolm S. Knowles. Druhý názor, stojící na opačné straně spektra zastává německý teoretik Richard Gris, který tvrdí, že další vzdělávání nepřináší nic, nebo jen velmi málo.

Knowles uvádí, že základem diagnostiky efektivnosti vzdělávání dospělých je

- a) porozumění konkrétním dospělým studentům, jejich osobnostním vlastnostem a individuálním rozdílům,
- b) vymezení charakteristik konkrétní situace, v níž učení probíhá, kdy je potřeba předpoklad nezbytné úpravy hlavních principů učení,
- c) vymezení přesného názoru rozsahu a obsahu předmětu výuky a učební látky.

Uvedený autor zpracoval pro zkoumání efektivity tři pracovní tabulky jako základní rámec tohoto procesu. Efektivnost vzdělávání podle Knowlese zahrnuje šest faktorů předpokladů

v levém sloupci a současně tvoří řádky v tabulce. Každá „buňka“ v tabulce tedy představuje potenciální účinek jednoho z faktorů výuky a učení dospělých.

Andragogický princip	Použije se na tyto studenty?	Očekávaný vliv					
		Rozdíly u jednotlivců			Cíle a záměry pro učení se		
		Předmět	Jednotlivý student	Situační	Jednotlivců	Institucionální	Společenské
1. Dospělí potřebují vědět, proč se potřebují něco naučit předtím, než se začnou učit.							
2. Sebepojetí dospělých je vysoce závislé na pohybu směrem k sebeřízení.							
3. Předchozí zkušenosti studenta poskytují bohatý zdroj pro učení							
4. Dospělí jsou obvykle připraveni na to se učit, když zažijí potřebu vyrovnat se s životní situací anebo provést nějaký úkol.							
5. Orientace učení se dospělých je zaměřena na životní situace; vzdělanost je proces rozvíjení zvýšených úrovní kompetencí k dosažení jejich plného potenciálu.							
6. Motivace pro dospělé učitele je spíše interní než externí							

Obr. Pracovní tabulka analýzy efektivity výuky podle Knowlese

Analytik používající andragogickou optiku by měl nejdříve ohodnotit, nakolik jsou andragogické předpoklady vhodné v dané době a zkontrolovat příslušné buňky ve sloupci 2. Potom musí určit, do jaké míry by každá ze šesti skupin měla vliv na šest hlavních předpokladů. Díky vlivu by se to mohlo stát o mnoho důležitější, méně důležité, nepřítomné ve skupině studentů atd. Odchytky a případné změny by měly být zaznamenány do příslušné buňky v tabulce. Při použití k tomuto účelu je asi nejlepší začít s vnějším okruhem a pracovat směrem dovnitř. Na druhou stranu pokud někdo nemá příležitost analyzovat studenty dopředu, může být vhodnější začít program s hlavními principy jako vodítkem a při zjišťování dalších prvků modelu dělat příslušné úpravy.

Knowles svoji metodiku konkretizuje na dvou příkladech z praxe vzdělávání dospělých. Příklad ukazuje analýzu u případu klasického základního vzdělávání dospělých. V tomto případě jsou studenty znevýhodnění občané, kteří mají nedostatek základní gramotnosti k získání dobře placené práce. Kvůli slabému porozumění psanému textu a matematické gramotnosti se v životě potýkají s nesnázemi, pracují za minimální plat nebo blízko němu. Jsou zařazeni do gramotnostního programu na daném pracovišti s cílem zlepšení jejich gramotnosti v naději, že budou moci získat lépe placené místo, a tím i zlepšit svoji životní úroveň. Cílem tohoto programu je jednoznačně cíl zlepšení života jednotlivce, i když cílem sponzorující organizace je cíl rozvoje komunity.

Analýza ukazuje, že studenti obecně vyhovují hlavním předpokladům andragogického modelu. Nicméně předpoklad č. 2 - sebeřízenost studentů je nejslabší, protože studenti v minulosti nebyli v podobných učebních situacích úspěšní, a když přijde na čtení nebo matematiku, často jim chybí sebevědomí. Naštěstí byli úspěšní v učení v jiných oblastech života, takže potenciál k sebeřízení zde existuje, budou však zpočátku potřebovat silnou podporu. Mají vysokou motivaci, protože mají málo placené zaměstnání a touží po zlepšení svého života; pokud by na ně bylo zpočátku natlačeno sebeřízené učení příliš rychle, jejich předchozí zkušenosti s tímto typem učení by mohly být značnou překážkou. Má se však u nich za to, že to jsou vysoce pragmatičtí studenti, u předpokladu č. 5 (orientace na učení zaměřené na životní situace) se předpokládá, že bude zvlášť důležitý v tom, že učení bude muset být kontextualizované v pracovních a životních situacích. Proto se instruktoři rozhodli, že nepoužijí učení v podobě tradičního ukončení středoškolského studia (GED) a místo toho

použijí pro udržení vysoké motivace experimentální učební techniky založené na praktické výuce.

Andragogický princip	Použije se na tyto studenty?	Očekávaný vliv					
		Rozdíly u jednotlivců			Cíle a záměry pro učení se		
		Předmět	Jednotlivý student	Situační	Jednotlivců	Institucionální	Společenské
1. Dospělí potřebují vědět, proč se potřebují něco naučit předtím, než se začnou učit.		Některé předměty se nemusí zdát relevantní pro životní potřeby			Účastníci potřebují vytvořit lepší základní dovednosti, aby si díky lepší práci zvýšili životní standard		Program gramotnosti na pracovišti je určen k pomoci snížení počtu znevýhodněných pracovníků v komunitě
2. Sebe-koncept dospělých je vysoce závislý na pohybu směrem k sebeřízení.		Neznámý předmět	Malá sebedůvěra ve schopnost sebeřízeného učení; budou zpočátku potřebovat pomoc				
3. Předchozí zkušenosti studenta poskytují bohatý zdroj pro učení		Předchozí zkušenosti mohou být překážkou v učení, protože při tradičním vzdělávání nebyli úspěšní					

4. Dospělí jsou obvykle připraveni na to se učit, když zažijí potřebu vyrovnat se s životní situací anebo provést nějaký úkol.				Většina účastníků bojuje kvůli svým slabým dovednostem tím najít si dobře placenou práci			
5. Orientace učení se dospělých je zaměřena na životní situace; vzdělanost je proces rozvíjení zvýšených úrovní kompetencí k dosažení jejich plného potenciálu.		Základní předměty budou muset být vysoce relevantní pro život.					
6. Motivace pro dospělé učitele je spíše interní než externí				Vysoká motivace k učení vzhledem k ekonomickým potížím			

Obr. Analýza efektivnost učení, případ 1

V příkladu 2 vytvořilo jedno městské zastupitelstvo program rozvojového řízení, aby pomohlo změnit organizaci na vysoce výkonné pracoviště. Byl vytvořen na základě nejlepších zkušeností a úvah vedení zabývajícím se zlepšení výkonnosti. Obr. 5.4. zobrazuje dokončenou analýzu andragogického studenta pro tento scénář.

Analýza studentů naznačuje, že obecně studenti vyhovují základním předpokladům andragogického modelu. To představuje několik problémů. Za prvé, celkovým cílem programu je zlepšit organizační výkon. Proto studenti nebudou mít až takový výběr ohledně

obsahu učení (cílový faktor). Bylo stanoveno, že bude muset být věnováno značné úsilí k tomu přesvědčit studenty o potřebě znát, protože někteří z nich nemusejí vnímat, že tento program potřebují. Za druhé, většina ze studentů jsou zkušení manažeři, kteří se považují za ty, co ve svém zaměstnání čehosi dosáhli. Tento program však bude u těchto studentů výzvou pro mentální modely rozvoje řízení, protože představuje nový přístup řízení v obecném sektoru. Proto by jejich předchozí zkušenosti mohly být ve skutečnosti překážkou k učení (faktor rozdílů u jednotlivců). Dále bylo stanoveno, že se několik z nich zapojilo do sebeřízeného učení s ohledem na záležitosti v oblasti řízení. Díky této skutečnosti a neznalosti materiálu je sebeřízené učení nepravděpodobné, přinejmenším v raných fázích programu. Další komplikací je to, že zde bude malý formální přínos, protože systémy zaměstnání ve veřejném sektoru neumožňují příplatky na základě výkonnosti nebo dovedností (situační faktor). Většina přínosu bude vnitřní a studující budou muset být přesvědčeni o jeho hodnotě. Konečně bude utvářet učení samotný předmět. Vyučovaný přístup závisí na komplexní integraci teorií a tito manažeři by s ním nebyli obeznámeni. Jednotlivé části tohoto programu tak mohou být didaktičtější než jiné (předmětový faktor).

Tento příklad ilustruje, jak se efektivita vzdělávání výslovným přizpůsobováním nepředvídaným skutečnostem ve většině situací souvisejících s učením se dospělých stává silnější. Je obtížné podrobně popsat přesný mechanismus, jakým ovlivní faktory ve vnějším okruhu používání hlavních předpokladů vzhledem ke složitým způsobům jejich interakcí. Analýza studenta založená na praktickém rámci však poskytuje lidem v praxi strukturovaný model, v rámci budou muset být zvažovány klíčové způsoby, v nichž se andragogika bude muset přizpůsobit.

Andragogický princip	Použije se na tyto studenty?	Očekávaný vliv					
		Rozdíly u jednotlivců			Cíle a záměry pro učení se		
		Předmět	Jednotlivý student	Situační	Jednotlivců	Institucionální	Společenské
1. Dospělí potřebují vědět, proč se potřebují něco naučit předtím, než se začnou						Studenti nemusejí vnímat, že daný program potřebují, proto je zde zapotřebí větší nasazení	

učit.							
2. Sebe-koncept dospělých je vysoce závislý na pohybu směrem k sebeřízení.				Několik studentů se zapojilo do sebeřízeného učení o záležitostech řízení			
3. Předchozí zkušenosti studenta poskytují bohatý zdroj pro učení		Předchozí zkušenosti mohou být překážkou k učení, nový program je totiž velmi odlišný					
4. Dospělí jsou obvykle připraveni na to se učit, když zažijí potřebu vyrovnat se s životní situací anebo provést nějaký úkol.		Bude nutné studenty přesvědčit o hodnotě nového učení				Potřeba pro daný program není v každodenním zaměstnání okamžitě zřejmá.	
5. Orientace učení se dospělých je zaměřena na životní situace; vzdělávání je procesem rozvíjení zvýšených úrovní kompeten		Nový materiál může být složitý a neznámý, studenti se mohou cítit ohroženi					

cí k dosažení jejich plného potenciálu .							
6. Motivace pro dospělé učitele je spíše interní než externí				Žádné formální odměny ve veřejném sektoru za účast, bude muset záviset na vnitřní motivaci			

Obr. Analýza efektivnosti učení

Knowles na základě svých dlouholetých výzkumů, že uplatnění uvedených pracovních tabulek pro posuzování efektivnosti vzdělávání má v praxi vzdělávání dva základní směry. První způsob je, že metodici vzdělávání vychází ze šesti stanovených principů učení (v tabulce na levé straně) a snaží se jím přizpůsobit šest základních předpokladů (faktorů) výuky (umístěné na pravé straně tabulky). Druhý způsob je v opačném gardu. Důraz je kladen na šest hlavních faktorů výuky a přizpůsobují jim stanovené andragogické principy.

Německý teoretik vzdělávání dospělých Richard Gris poukazuje ve své práci Die Weiterbildungngslüge (Lži o dalším vzdělávání) na skutečnost, že další vzdělávání zejména profesně orientované v podnicích, institucích a organizacích představuje zejména z hlediska efektivit velmi spornou záležitost. Jeho názory je možno shrnout stručně na poznámkách o účastnících vzdělávání, lektorech a personalistech.

Podle Grise je zřejmé, že atmosféra v této oblasti je mírně řečeno velmi zvláštní. Zvláštní kapitolou jsou pracovníci, tj. účastníci kurzů. Lidé v podnicích, institucích považují další vzdělávání především za povinnost, účastní se ho často z donucení. Chtějí především neztratit pracovní místo, příjem. Ideální představou je účastník, - chameleon, tj. člověk, který chce vyhovět zaměstnavateli a chce se naučit to, co je na něm právě požadováno. O to více se lidé nucen k tomu, co vůbec nechtějí nebo nepotřebují „vyřadí“ na lektorovi, trenérovi či kouči. Oni mají nad ním moc v podobě závěrečného písemného anonymního hodnocení jeho výkonu. Velmi často si v tomto hodnocení kompenzují skutečné i domnělé krivdy utrpěné

před výukou nebo i v jejím průběhu. V zásadě to funguje i v obou směrech. Lidé mohou být lektorem nadšeni, ale se skutečně exaktně určeným výsledkem kurzu to nemá žádnou souvislost. Řešení této situace je zcela prosté. Zpětná vazba, tj. hodnocení výsledků kurzů by měla být okamžitá, sdělena lektorovi přímo „face to face“, ne odložená na základě pozdějšího zpracování písemných podkladů. Z hodnocení by měly být vyloučeny extrémy (příliš kladné či záporné ohlasy) a mělo by být o tom věcně diskutováno. I lektor by měl mít příležitost hodnotit učební aktivity a studijní výkon účastníků a to i v běžném, necertifikovaném kurzu.

Druhou samostatnou kapitolou jsou lektoři, trenéři, kouči, zejména ti profesionální ať již podnikatelé ve vzdělávání nebo zaměstnanci. Jedním z hlavních problémů vzdělávací branže je nejasnost, nezřetelnost a nekonkrétnost celé vzdělávací služby. V celé branži se pohybuje celá řada blafovačů a zamlžovačů obchodujících se zážitky. Všichni chtějí vydělávat peníze a celá oblast dalšího vzdělávání jim to umožňuje. Zatímco honoráře jsou konkrétní a marketingově zdůvodnitelné, výsledky výuky jsou ve značné mlze. Obzvláště ve velkých firmách je fungování vzdělavatelů hodně pro „galerii“, hodně na efekt. Zvláště kouči často fungují mysteriózně, manipulují nejen s účastníky, ale i s manažery, kteří jim pak dodají další a další zážitky.

Třetí kapitolou jsou personalisté či personální poradci, kteří vycházejí z toho, že každému pracovníkovi něco chybí a proto ho je nutné dále rozvíjet. Osobní rozvoj a vzdělávání má magické postavení. Lektoři svojí marketingovou citlivostí a umem získávají práci, podniky vyhazují peníze oknem a všichni jsou v konečném důsledku spokojeni. U lektorů, trenérů či koučů to chce ještě jednu vlastnost – být sociálním romantikem, tj. nedělat si až tak velké starosti s tím, co se lidé v kurzu či školení naučí a už vůbec ne s tím co pak použijí v praxi. To platí například v plném důsledku zejména pro aktivity v rámci tzv. zážitkového vzdělávání. Výše uvedené argumenty nelze samozřejmě paušalizovat. Určitě lze najít výuku či tréninky, kde jsou cíle exaktně formulovány, kde účastníci získají potřebné poznatky či dovednosti pro své pracovní činnosti. Určitě existuje v podnicích i tzv. kolegiální koučování, ve kterém se spolupracovníci vzájemně propojují k určitým pracovním cílům a prakticky se tak vzdělávají. Výše uvedené pochybnosti jsou však v praxi dosti časté, že to nemůže nenarušit dosti vžitý stereotyp myšlení a přínosnosti dalšího, zvláště profesního vzdělávání.

Abychom dokumentovaly autorovy někdy velice svérázné názory o efektech dalšího vzdělávání, uveďme si dva příklady, které uvádí z praxe v upraveném příkladu.

Trenér: Blafovač a mlžič dalšího úspěchu vzdělávání

„Už jsou pryč časy ve kterých jsme mohli provozovat další vzdělávání otevřené výsledkům, protože člověk vycházel z toho, že to byla dobrá věc sama o sobě“. Podniková opatření ve vzdělávání nabízejí příspěvek utvoření nějaké hodnoty pro podnikání. Jak dosud říká jedno přísloví: Nevěř statistice, kterou jsi sám nezfalšoval. Pokud pozorujeme oblast dalšího vzdělávání, rozhoduje kritérium o vítězství nebo porážce – mluvíme o výhodě představení – zpětnému hlášení, o semináři.

Profesionální trenéři ovládají klaviaturu, jak člověk může manipulovat s pozitivními hodnoceními a tím s úspěchem semináře. „Samozřejmě vím, jak na konci semináře ještě jednou zvednu náladu, aby v posuzujících dotaznících byly dobré známky“. Vysvětluje známý tréninkový kolega. „Nejlepší jsou cvičení, orientovaná na praxi a zábavná cvičení“. Tabu by mělo být, být konfrontační a ve službách cíle učení vytvořit konfrontaci se skupinou nebo jednotlivými účastníky. Pracovník osobního rozvoje z oblasti medicíny – technické mi nezávazně potvrdil: „Lidé mohou být trenérem zcela nadšeni, ale s úspěchem tréninku to nemá co dočinění. Měl jednou charismatického vedoucího semináře, který dával k dobrému na okraji oficiálních témat typy akcí. Účastníkům přišlo skvělé, dozvědět se jak je někdo bohatý.

Kdo by chtěl vydělat peníze jako trenér, potřebuje excelentní schopnost představit sám sebe. Takový trenér nadchne účastníky vtipem a kompetencí. A když se chová jako vystupující v médiích a napíše pár knih, aby dokázal svou základní kompetenci, stojí dveře dokořán jeho úspěšným obchodům. Předpokladem je, aby byl známý v široké bázi, a mohl naplnit celé haly posluchači. S dalším vzděláním to nemá co dělat. Referentská agentura Speakers / Excellence rozlišuje sedm pozic na trhu u trenérů, jak jsem se dozvěděl v průběhu přednášky. Existuje polo-profi se 700 až 800 eury denní sazby, profi – trenér s 1500 eury a profi-mluvčí s různými tématy, který nabízí své služby za 3000 euro za den. K tomu přistupuje profi-mluvčí se základním tématem za 5000 euro denní sazby, tak jako značka s 8000 až 10 000 eury. Zcela nahoře stojí specialita: Globální superstar může vydělat 25 000 euro denní sazby a guru se světoznámou prezentací s známostí dokonce 50 000 euro.

Trenéři chtějí vydělávat peníze. Mají rádi blyštivý mamon. Rádi se dlouhé hodiny dívají na své výpisy z účtu a koketují se sumami, které tudy protékají, kdyby našli jednoho, který by byl připraven, jim převést tolik hotovosti. BMW Roaster nebo mercedes SLK stojí prostě hodně peněz. Aby měl trenér pěkně nacpané konto, musí pracovat na univerzitě stále dokola. Ještě si vzpomínám, jak jsme se svými spolužáky v posluchárně na základě vývodů pracovních a organizačních psychologů šeptali a horké poselství kolovalo místností: budu trenér. Tak dostanu hodně prachů. Jednoho dne budu vydělávat tak hodně jako pomocnice lékaře za jeden měsíc.

V této souvislosti je obzvláště napínavé, když jsou trenéři mezi sebou. Potom se začnou vzájemně předhánět v tom, jak zákazníci důvěřují tomu, že mají hodnotu jako hromada „štěrku“. U stálého stolu profilových neuróz existuje sotva jeden, který ne tomto místě pouze stojí. Snad se klepe strachem o čest, ale oficiálně se statečně drží, aby patřil k velkým do branže. Potom vážně: Kdo mluví se ztracenými, kteří označili opatření úrovně nositelů vzdělání a hodnotu škol pro vzdělávání dospělých. Rozpadněte se v prach, vy ubozí nentalentovaní hlavoví trpitelé!

A snad mají i pravdu. Psycholog je sám vinen, když je terapeutem. Nemusí se ohánět neurózami a psychózami, ale dostane za to bolestné. Jako u kouče vypadá svět jinak – ačkoliv práce se nedá ve velkém rozlišit. Stejně překvapivé jsou honoráře pro docenty na fyzioterapeutických, ošetrovatelských a logopedických školách, u nositelů vzdělání nebo v nemocnicích. Provádějí, tak jako trénující kolegové v hospodářství, komunikační trénink – pouze celou práci a vlastní kvalifikace přijde nazmar. A to jen proto, že člověk není trenér, ale nazývá se docent nebo učitel. Jednou vydělá 35 euro za hodinu, podruhé 80 euro za hodinu nebo více. Začátečníci v povolání věří, že dobře placení trenéři mají nějaké tajné zázračné koncepty nebo super – příručky v šuplíku. S přibývajícími zkušenostmi ale zjišťují, že „všichni vaří jen z vody“. Každý zprostředkuje poznatky komunikace ve hře o rolích a ve cvičeních, o kterých se můžeme všude dočíst a které si člověk vypůjčil od kolegů – trenérů.

Klasikou je komunikační téma, jak můžeme předvést na konstruktivní hodnotový feedback. Tak se učí zdravotní sestry s ročním platem 25 000 euro, hodnotově neutrálně a v takzvaném osobním poselství říci: „Pane Meiere, ráda bych s Vámi něco probrala. Všimla jsem si, že jste čtyřikrát schoval váš nočník...“ Normální občan by reagoval místo toho výbuchem zlosti: „Pane Maiere, už vás mám plné zuby. Zase jste schoval nočník. Jestli se to ještě jednou stane,

tak vám ho dám na hlavu. I s obsahem“. Stejně tak se učí 70 000 euro – vedoucích sil, mluvit se spolupracovníky osobním poselstvím: „Pane Schuster, rád bych s vámi něco projednal. Všiml jsem si, že minulé večery jste ještě dlouho po skončení služby stál u kopírky a kopíroval časopis spolku. Je to správné?“ Netrénovaný šéf by rozčileně řekl: „Pane Schuster, jestli vás ještě jednou nachytám u kopírky, bude zle“.

Výše bankovního konta závisí také na tom, zda má člověk dobré kontakty a mnoho kontaktů k dobře placícím a známým firmám. Na této bázi peníze přibývají do kasy a člověk může ozdobit svou referenční listinu. Najednou je pokládán člověk za top-trenéra, který je hoden svých peněz. Kdo zná vedoucí obchodu a zástupce, vyhrál jackpot. Neboť zde už peníze nehrají skoro žádnou roli – celkově ve srovnání s nižšími odděleními, zvláště personální a nákupním oddělením, které se dohadují o každé euro.

A ještě další zajímavou zkušenost jsem získal v minulých letech práce trenéra. Nazývám to schopností „kongruentně lhát“. Znamená to, že zákazníkovi představíme souhlasně a přesvědčivě jeho kompetenci, ačkoliv člověk ještě neudělal nic pro toto téma nebo právě má pokrok v poznacích povinné četby. Právě tak se známé firmy uvádějí jako referenční zákazníci do oblasti, která má symbolizovat: „Podívej se, milý zákazníku, když mě tato značková firma koupí, tak musím být dobrý“. Zpravidla jde o účet a nikdo se detailně neptá nebo nevolá jmenovaným zákazníkům. Jinak by to vyšlo do ztracena.

A tak nás učí realita všedního dne: Drahý nebo cenově výhodný, experti nebo newcomer, známě reference nebo ne, důkazy kvalifikace nebo sotva certifikáty – to všechno není na konci dne garancí pro dobro trenéra. Nejvíce to vypovídá něco o jeho schopnosti uvádění na trh. Jinými slovy. V tréninkové branži se tážeme zamlžovačů a blafovačů, kteří seriózností svého vystupování a konceptu prodávají nejvýše autentický splněný užitek. Mistři pod nimi jsou viditelně honorováni. Zdařený vliv účastníků má svou cenu. A když guru vstoupí do domu, potom to stojí více než bezejmenný trenér. Ocas komety kompetence slibuje netušený úspěch vzdělání.

Boj o oprávnění být zde: Sociální romantik jako vlákno samotného trhu

Nejen trenér chce vydělávat peníze. Pracovníci osobního rozvoje v podnikání přirozeně také. Bohužel netrpí jen pověstí, být vyhlášenými sociálními romantiky, takže oprávnění být zde je stále na vážkách. „Denně bojujeme o přežití a pokoušíme se, dělat samostatný marketing“,

řekla mi pracovnice osobního rozvoje z podnikání IT. Neboť vždycky, když si zisky v podnikání dobře nestojí, je kvalifikace pracovníků omezena nebo odbourána. Také personální vedoucí pojištění ví: „V čase úspor je další vzdělání zastaveno, neboť není jisté, zda střední nasazení přinese návratnost nebo investment“.

Proto rozvinula oddělení pro osobní rozvoj ve velkém podnikání pozoruhodný vlastní život. Osobní a organizační pracovníci rozvoje z velkého podnikání informační a komunikační technologie mi prozradili: „Člověk se musí starat o to, aby byly rozvíjeny nové programy a tyto prodávány obchodnímu vedení. Potřeba obchodního vedení není vždycky nezpochybněná. Narazíme na vlastní zájmy a ne obchodní zájmy. „Tak byl program dalšího vzdělání pro projektové manažery uveden do chodu, protože oddělení pro osobní rozvoj vyjádřilo potřebu jednotlivých prohlášení. Někteří vedoucí projektu se cítili poctěni, a přáli si proto koučink. Toto slovo zní pro pracovníky osobního rozvoje pozitivně. Krátce byli osloveni a získáni pro takové představení lidé. „Když člověk všechno dělá správně, přijdou mu nové nabídky dobré a přinesou vyšší akceptaci personálního rozvoje a tím potvrzení pro oprávnění být zde“, objasnil promovaný fyzik s rázným úsměvem.

Tyto triky zná také oblastní vedoucí osobního rozvoje v podnikání v oblasti zařízení. Obzvláště ve velkých koncernech se dělá hodně pro galerii. Člověk se musí zviditelnit a dobře prodávat projekty. Role osobního rozvoje a otázka jak se pracovníci mohou lépe uplatnit na trhu a zaujmout pozice, je hodně diskutované téma. Také otázka odborného tisku. V roce 2004 vyšel článek, v manažerském semináři, který začínal slovy: „Přibývajících dynamika, rostoucí internacionalizace, ornamentní změna – požadavky, které musí v budoucnu ovládat podnikání, tvoří pro pracovníky osobního rozvoje velkou šanci: Mohou konečně vystoupit z roku zastupitelství a stát se strategickým partnerem top – managementu“. Záblesk naděje pro specialisty v oblasti osobního rozvoje. Jako žíznící po vodě, touží také po vlivu a ohodnocení vlastní práce. Tak je jasný požadavek, že osobní rozvoj (PE) musí být uveden přímo pod první úroveň, jako vedoucí štabního oddělení. Americký tréninkový spolek ASTD s 70 000 členy ve 100 zemích mluví o vytvoření představeného místa, chief leasing officer (CLO). Tak by tréninková scéna zajistila přednášky.

Jinak by se osobní rozvoj, orientovaný příznivě na člověka, změnil v této době na zlý, drátěný bojový stroj, aby získal pro svůj prospěch vedení obchodů. Pracovnice osobního rozvoje z branže finančních služeb mně podala zprávu, že se kolegové dohadují o tom, kdo píše

zprávy pro představenstvo a čí jméno pod tím stojí. Tato pozoruhodná pohnutka dospělého člověka se stává tím zvláštnější, když člověk jde k podstatě slova „osobní rozvoj“. V tomto pojmu je samotné už zřetelné, proč nefunguje další vzdělávání. V jádru to přece znamená, že pracovníkům něco chybí a proto je nutné to rozvíjet. Proto někdo přišel a myslí si, že ví, co osoba potřebuje: Vedoucí obchodu, vlastního šéfa, Human- Resources – manažera, pracovníka osobního rozvoje, nositele dalšího vzdělání, trenéra, konzultanta nebo odborný časopis. A proč si to myslí? Jsou přesvědčeni, že člověk může rozvíjet osobu systematicky a s orientací na cíl v určitém a chtěném směru, aby podnikání na trhu přežilo popřípadě profitovalo.

Paradox na pojmu osobní rozvoj je tedy, že sugeruje, že člověk může přijít zvenka a libovolně něco rozvíjet, co právě potřebujeme. Firmy očekávají lidské chameleony, které se nechají přizpůsobit jako Lakritzestangen. Tak to také vypadá v praxi. Dochází k rozvoji, až když přijde trenér. Firmy potřebují stále přesné a přizpůsobivé spolupracovníky. Včera jsi byl pekař a dnes opravuješ kamna. A když se ti to nelíbí, stále na tebe působíme, až myšlenku pokládáš za vlastní. Ideály osobního rozvoje zní: Člověk se může všechno naučit, když má nutnou vůli a sílu vydržet. To nám připomíná seriál Pro sedm stavbařů „Co nepasuje, uděláme, aby pasovalo“. Vedoucí osobního rozvoje slibují „vyléčení“ pro každého. Ale ve skutečnosti nemá člověk žádnou moc na to, aby se ostatní změnili. Tady se objevuje chyba v myšlení u pojmu „osobní rozvoj“. Zaslouží si čestné místo v hale studu nevyřčeného. Hle vedle slova „lidský kapitál“.

Tak na konci můžeme kontaktovat jen jedno: Trenér a pracovník osobního rozvoje se sjednocující v boji o vlastní přednášky a pracovní místa. Oba musí mít schopnost vlastního představení se a prodat pocíťovaný užitek. A když pracovníka osobního rozvoje nic nenapadá, může si být jistý, že chytrý externí trenér ho naládčuje myšlenkami, jak se v podnikání dostat zase nad vodu. Jenom této přátelské koexistenci můžeme děkovat, že v dřívější době se „trénování se zvířaty“ stalo trendovým tématem. Vlci pozorují, koně vedou, velryba se dívá přes mokré rameno, také bude brzy skákat s klokany nebo příklad změny schopnosti améby – zvířecí seminární koncepty od chytrých trenérů najdou své odběratele. Spočívá to v tlaku pracovníků osobního rozvoje, nabízet stále nové. Žádány jsou nové formy sezení a učení – možná co nejnovější kick a entertainment. Jiný aktuální coup v nabídce dalšího vzdělávání je hype o kontrolu vzdělání, kterým se budeme podrobněji zabývat v kapitole 9. Na tomto místě jen tolik: V tzv. kontrole vzdělání obchází slovo obchodní případ. Pro ty, kteří nestudovali

BWL: v obchodním případě se to týká příjmů o nákladech projektu a tím očekávané výnosy. Také k tomu přichází jedno: rétorické nadání, abychom přesvědčili nutnou argumentací.

I.2. Posouzení vlivu, vazby a váhy jednotlivých složek didaktického procesu na účinnosti a kvalitu výukového procesu (Focus group)

Posouzení vlivu vazby a váhy jednotlivých složek didaktického procesu na účinnost a kvalitu výukového procesu (Focus group). Složky didaktického procesu v oblasti vzdělávání dospělých nejsou v teoretické literatuře jednotně vymezeny. Pro potřeby praxe vzdělávání dospělých zvláště profesně orientovaného lze tyto složky (prvky) odvodit ze specifík vzdělávání a učení dospělého a z charakteristik jednotlivých etap vyučovacího procesu.

Problém specifík vyučování a učení dospělého je v odborné pedagogické a andragogické literatuře popsán dosti rozsáhle. Je i předmětem řady výzkumných, empirických šetření. V této studii se pokusíme o shrnutí některých hlavních poznatků. Ve stručnosti lze konstatovat, že dospělý člověk přenáší do svého vzdělávání svoji profesní a osobnostní pozici. To se projevuje v těchto směrech:

- a) Dospělý člověk si uvědomuje objektivní požadavky na své vědomosti, dovednosti či návyky. Stupeň tohoto uvědomění ovlivňuje jeho zainteresovanost na jejich prohlubování a rozvoji.
- b) Do vzdělávání a učení se dospělý člověk zapojuje převážně z vnitřních pohnutek, které ho vedou k určité selektivitě. Tato selektivita se týká především vědomosti, jejichž osvojování považuje za nezbytné. Týká se i volny forem a metod učení.
- c) Dospělý člověk srovnává učební látku se svými dosavadními profesními, životními či pracovními zkušenostmi. V zásadě dospělý člověk přijímá učivo jen do určité míry, v jaké ji pokládá za prostředek při řešení úkolů své profesní praxe.
- d) V procesu vyučování a učení musí mít dospělý možnost aktivně se podílet na řešení různých úkolů, problémů. Musí mít příležitost aplikovat osvojené vědomosti, rozvíjet praktické dovednosti a svoji osobnost.
- e)

Dospělý člověk získává vědomosti a dovednosti ve zcela odlišné situaci než dítě. Výchovné vlivy z dětství, zejména emocionální, dále účast primárních skupin na výchově, tj. rodiny, sousedů, skupin dětských her apod. jsou neopakovatelné. Na druhé straně přistupuje dospělý člověk k poznávání světa mnohem racionálněji. Je ovlivněn svými životními zkušenostmi,

kteřé zobecňuje a využívá jako subjektivní filtr (Livečka, Kubálek). Zkušenosti z výuky dospělých ukazují, že určité vědní disciplíny (nebo jejich části) mají odpovídající účinek jen ve spojení s určitou mírou praktických zkušeností účastníků.

Specifičnost dospělého člověka jako objektu výuky je možno postihnout z různých úhlů.

- a) Fyziologické výzkumy prokazují částečně sestupnou tendenci senzorických a tělesných funkcí s přibývajícím věkem. Klesá například rychlost vnímání, snižuje se rychlost úkonů, stoupá reakční doba, zvyšuje se unavitelnost organismu apod.
- b) K dalším výrazným, spíše psychickým odlišnostem dospělých patří jiné vnímání a pojetí času a hospodařením s ním. Dospělý má hlubší pocity odpovědnosti, spojené s promýšlením životních plánů, citlivost na ztrátu prestiže apod. Dospělí jednají podle určitého systému hodnot a norem, který je relativně stabilizován.
- c) Pro dospělého člověka, který se stává znovu objektem výuky se vlastně rodí nová životní situace. Má mnohem složitější okolnosti sociálního podmiňování studia. Musí se přizpůsobit soukromý život (režim volného času) studijním povinnostem.

V tomto kontextu se pokusíme shrnout příznivé a nepříznivé vlivy na průběh vyučování a učení dospělých. K nepříznivým vlivům náleží zejména

- odlišné názory, které dospělý získal na základě praktických zkušeností, mohou způsobovat, že odmítá přijmout prezentovanou učební látku,
- stereotypy v myšlení a jednání způsobují, že dospělý může priority zamítat nebo přijímat v nedůvěrou řešení problémů, které je prováděno ve výuce,
- dospělý konfrontuje výukovou situaci s komplikovaností reálných vztahů v praktickém životě. To ho vede k tomu, že si není jist svými přístupy a stále více se přesvědčuje, že neexistují obecně platné recepty pracovních postupů.
- Dospělý často ve výuce hledá odpověď na praktické nebo životní otázky, což často může ústít v utilitarismus. Dospělý člověk žádá ve vyučování pouze poznatky bezprostředně aplikovatelné v praxi, odmítá teoretické vysvětlení a odůvodnění.

K příznivým vlivům náleží zejména

- kritičnost dospělých zaměřená jak k přijímání poznatků, tak k zaměření vlastního studijního výkonu,
- schopnost osvojovat si poznatky v relaci k jiným, snahu třídit informace a vytvářet soustavu poznatků,

- potřeba sebeuplatnění dospělých je často spojena s vyšší motivací k učení a k aplikaci získaných poznatků.

Některé vlivy na proces vyučování a učení mají ambivalentní charakter. Například určitá pomalost smyslů může být kompenzována přesností studijního výkonu. Potřeba poznávat a učit se může vést na straně jedné k omezení platného teoretizování ve výuce a na straně druhé zase k úzkému praktikizmu apod.

V odborné literatuře najdeme často různá srovnání rozdílů mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých. Méně již tato literatura pojednává o společných rysech v těchto na první pohled odlišných oblastech.

Vzdělávání dětí je univerzální povahy systémově strukturováno často v podobě uceleného stupně vzdělání, studijního programu, oboru, specializace či předmětu. Vzdělávání dospělých je více zaměřeno na řešení konkrétních potřeb a požadavků účastníků. Převažují flexibilní vzdělávací aktivity, dospělí více ovlivňují cíle a výběr učiva.

Vzdělávání dětí probíhá v relativně konzervativním prostředí, je ovlivňováno formální autoritou učitele. Těžiště je v intencionálním působení na žáka, v zaměření na normativy a na formování jeho osobnosti.

Vzdělávání dospělých představuje určitou pomoc při řešení jejich profesních a životních problémů. Akceptuje individuální přístup funkcionálního působení. Jde o výrazně praktickou aktivitu založenou na interakci, na participaci účastníka na vyučování.

Cíle, obsah, formy a metody výuky jsou ve vzdělávání dětí většinou unifikované. Převládá tradiční didaktické pojetí vyučování a učení, děti berou cíle, obsah, formy a metodické postupy učitele jako víceméně dané. Jejich studijní výsledky jsou rigorózně ověřovány chování a jednání je kontrolované.

Cíle, obsah, formy a metody výuky jsou ve vzdělávání dospělých diverzifikované podle vzdělávacích potřeb účastníků. Dospělí lidé více ovlivňují cíle, to co se má vyučovat, formy i metody výuky. Převažuje pomoc dospělým v učení, tvorba operativních metodických soustav volených podle skladby účastníků a komunikace s nimi.

Jinak však lze konstatovat, že vzdělávací praxe přináší jevy, které ukazují určité sbližování vzdělávání dětí a dospělých. Didaktické analýzy ukazují některé shody a společné rysy výuky dětí a dospělých. Didaktické cíle začínají konvertovat, např. jde o napomáhání zrání člověka, uschopnění k adekvátnímu myšlení, uvádění do poznání věcí a jevů, stimulace ke správnému vyjadřování apod. Obsah výuky je v obou oblastech většinou založen na relativně pevné základní učební dokumentaci. Ve vzdělávání dospělých k tomuto trendu napomáhají procesy standardizace a certifikace. Absolventi kurzů, zejména v profesním vzdělávání (rekvalifikaci) mají poměrně přesně definován výstup výuky, tj. úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které ve výuce získají. Tento přístup se v mnohém blíží profilu absolventů škol. Výuka dětí a dospělých jsou založeny na oficiálním otevření kurikulu, avšak stále více je nutno respektovat vliv tzv. skrytého kurikula, tj. efekty, které výuka přináší jako vedlejší neplánovaný efekt. Také rozdíly ve formách vzdělávání se jeví minimální. Ve výuce dětí a dospělých se rozvíjí klasická prezenční forma, forma distanční a kombinovaná. Nejlépe je možné si tento trend ukázat na využívání moderních výukových technologií. Jsme svědky rozvoje e-learningu ve školství i ve vzdělávání dospělých. Pod pojmem e-learning se skrývá celá řada různých didaktických postupů a technických řešení.

V každém případě jde o vzdělávání záměrné, organizované a řízené. Nutno však podotknout, že jeho didaktické zvládnutí je v samých začátcích. Nicméně jedna věc je evidentní. E-learning vlastně standardizuje proceduru výuky bez ohledu zda je jejím objektem dítě či dospělý. S určitým zevšeobecněním lze říci, že tato procedura je složena z těchto etap: motivace k učení – získání nových informací, vědomostí – jejich aplikace – ověřené úrovně osvojení vědomostí a dovedností – korekce chyb v učení.

Pro analýzu všech složek didaktického procesu s dospělými je také nutno rozebrat tento proces z hlediska jeho etap, které jsou v určité posloupnosti.

a) Etapa motivační

Dospělý člověk se učí jen tehdy, když má zájem, potřebu, tj. když má pro něj učivo význam. Prostě učí se jen když je motivován. Všechny teorie učení potvrzují, že motivace determinuje proces učení. Motivace ve výuce je *conditio sine qua non*. Komenský v „Didaktice analytické“ to objasňuje slovy: „Nezačínej vyučovat toho, kdo není připraven, aby byl vyučován, protože není záhodno mluvit k člověku, který nehodlá slyšet, ukazovat někomu

něco, kdo se nehodlá dívat, jít před někým, kdo nehodlá následovat. Jestliže by totiž kdo nemohl, neuměl nebo nechtěl učit se, nadarmo budeš vyučování mořit sebe i jeho“.

Motivace je souhrnem vnitřních popudů a podnětů, které orientují naše zaměřené chování. Je založena na přijímání a odmítání hodnot. Procesuální stránka zaměřeného chování je založena na podnětech a popudech, které prožíváme, na motivech. Motivace zahrnuje takové duševní procesy, jako jsou – přání, úsilí, touha, žádost, zájem, snaha. Motivace plní v životě dospělého člověka významné funkce: podněcuje aktivitu, dává činnosti zaměření, dává různým činnostem určitou váhu.

Protože se lidí navzájem liší, je i motivace dospělých různá. Každý člověk má

- odlišné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, zvyky, postoje
- odlišné zážitky z prostředí, ve kterém vyrostl a ve kterém žije
- jiné podmínky, jiné prostředí ve kterém pracuje, jiný status povolání, které vykonává jiné role, které zastává.

Motivace, která je založena na věcném zájmu, se nazývá motivací primární, přímou. Účastník, který je přímo motivován, učení prožívá, řeší úkoly rád, promýšlí a diskutuje problémy s chotí a spontánně usiluje o dosažení předsevzatých cílů. Motivace, která není založena na věcném zájmu se nazývá motivací sekundární, nepřímou. U nepřímé motivace jsou cíle učení jen prostředkem k dosažení vlastního cíle. Nepřímá motivace je založena na cílech vnějších. Posluchač, který je nepřímou motivován se učí proto, aby získal odpovídající známky, aby získal slušné vysvědčení, aby dosáhl předepsané kvalifikace. Lze říci, že primární motivace dospělých je podmínkou uvědomělého učení. Věcný zájem účastníka výuky se zvyšuje, když zná cíle vyučování v tematickém celku, v tématu a ve vyučovací jednotce. Naopak, když nezná cíle vyučování, jeho motivace se snižuje. Věcný zájem se rovněž snižuje, když má pocit, že cíle vyučování stanovili „ti nahoře“, aniž by uvážili skutečné potřeby.

Je významné, aby každá forma vzdělávání dospělých měla přesně a jasně vymezeny cíle vyučování. Zvláště důležité je proto, aby pro každé pedagogické vystoupení, pro každý seminář, přednášku, kurz apod. byl zpracován program, plán, osnova, projekt nebo scénář s vymezením cílů vyučování. Lektor posiluje primární motivaci účastníků tím, že při zahájení výukové lekce, před zahájením výkladu nové tematiky seznámí účastníky s cíly vyučování. Když účastníci neznají cíle vyučování, nepodílí se na vyučování aktivně a pracují jen podle

pokynů lektora. Objasnění cílů vyučování upozorňuje rovněž na pokrok ve vyučování a na úspěchy v učení se.

Dospělí lidé mají potřebu prokázat ve vyučovacím procesu své schopnosti a mají potřebu se ve vyučování projevit. Přímá motivace k učení roste s jejich podílem na vyučovacím procesu. Lidem je třeba dávat příležitost, aby ve vyučování uplatnili svou přirozenou zvědavost, aby se dotazovali, aby seznamovali ostatní posluchače se svými zkušenostmi. Lektor ponechává volnost a samostatnost účastníků při řešení dílčí problematiky, v rámci strukturovaného učiva. Nemůže však ponechat na jejich vůli výběr znalostí a dovedností, se kterými mají být seznámeni a nemůže ponechat na jejich vůli časové požadavky a termíny plnění úkolů v učení.

Pro upevňování přímé motivace dospělých je významné, aby výukové cíle byly reálné. Příliš náročné cíle vedou k neúspěchu a vyvolávají nechuť k učení. Málo náročné cíle nemotivují a nedávají pocit rozvoje. Úkolem lektora je, aby usměrňoval výuku k postupnému dosahování reálných cílů. Přímou motivaci účastníků, zvýšení zájmu o učivo a významnost učiva pro posluchače se posilují nejčastěji takto: odvolání na příklady z praxe, odvolání na pozitivní a negativní zkušenosti posluchačů a aktualizace výuky.

Pro motivaci účastníků výuky a pro vyváření vhodné vzdělávací situace má průkazně silný vliv také navození přátelské a partnerské atmosféry mezi nimi a lektorem. Lidé právem předpokládají, že lektor je odborník s angažovaným vztahem, vnitřním zájmem a s hlubokým zaujetím pro vyučovanou problematiku. Entusiasmus lektora má rovněž silný motivační účinek. Lektor, který je problematikou zaujat, který má z vyučování vnitřní uspokojení a který přednáší se zaujetím, strhne i účastníky ke spontánně pozitivnímu zájmu o učivo.

b) Etapa vytváření vědomostí a dovedností

Cílem uvedené etapy je zabezpečení jedné ze stěžejních didaktických funkcí vyučovacího procesu, tj. v přiměřené době zabezpečit, aby účastníci porozuměli učivu a získali předpoklady pro osvojení si učiva.

Vytváření vědomostí a dovedností má několik stupňů:

- vytváření představ
- vytváření obecných teoretických vědomostí

- vytváření motorických a intelektuálních dovedností

Vytváření představ může mít trojí význam. Jednak je cílem vyučovacího procesu, je předpokladem pro vytváření obecných představ a je také součástí vytváření dovedností. Vytváření představ a proces vnímání učební látky musí být lektorem řízen. Lektor řídí vnímání účastníků tím, že jeho pozornost orientuje na podstatné znaky jevu, že pomáhá vyčlenit jevy z jeho okolí a že vede účastníky k aktivní myšlenkové činnosti, tzv. pozorování. Pozorování navozuje lektor prostřednictvím učebních pomůcek, prostřednictvím vlastní činnosti posluchače, prostřednictvím již získaných zkušeností, tj. nepřímé pozorování. Vytváření představ prostřednictvím učebních pomůcek umožňuje vytvářet představy na základě smyslového vnímání. Učební pomůcky usnadňují vytváření představ, protože zdůrazňují podstatné na příslušných jevech. Přímé vytváření představ na podkladě vlastní činnosti účastníků je hlavním zdrojem zkušeností. Člověk dochází k uceleným představám právě zacházením s předměty. Nevýhodou je, že pomůcky vytrhují jev a jeho souvislosti s okolím. Nepřímé vytváření představ navozuje lektor prostřednictvím příbuzných představ a pomocí verbálního srovnání.

Při vytváření obecných vědomostí jde o složitý proces osvojování pojmů, soudů, pravidel, pouček a zákonů. Lektor zde musí usměrňovat myšlenkové pochody účastníků. Ale pozor, k rozvoji myšlenkových pochodů dochází jen když účastníci musí řešit poznávací úkol. Vědomí problému je proto výchozím předpokladem rozvoje myšlenkových pochodů. Množství učiva a nedostatek pedagogického vzdělání lektorů vede často k tomu, že předpoklad vytváření obecných vědomostí nebývá v praxi respektován. Ve výuce jsou sdělovány poznatky jako hotová fakta a jejich vědomosti jsou potom formální. Vytváření obecných vědomostí může být prováděno na bázi zobecňování empirických zkušeností a teoretického, pojmového myšlení.

Usměrňování myšlenkových pochodů na bázi zobecňování zkušenosti je dospělým blízké. Na rozdíl od mládeže mají totiž bohaté praktické zkušenosti a v denní praxi jsou stavěni často do situace, aby uplatnili získané zkušenosti. Rozvíjení myšlenkových postupů se dosahuje řešením problémových situací, řešením případů a formou her. Zobecňování zkušeností má silný motivační účinek a vede je k komplexnímu přístupu, učí metodám práce a vede k algoritmizování postupů řešení. Zobecňování empirických zkušeností dynamizuje proces učení dospělých. Lektor při usměrňování myšlenkových postupů a při zobecňování zkušeností

postupuje tak, že shromažďuje a popisuje konkrétní případy, které předkládá účastníkům k řešení, připravuje si předem postup řešení a provádí algoritmizaci řešení, připravuje zobecnění případů (syntetická metoda).

Druhou formou vytváření vědomostí na bázi teoretického přístupu má tyto přednosti: umožňuje dobře porozumět problematice učiva, podporuje zapamatování, umožňuje velmi široký transfer vědomostí. Lektor rozvíjí teoretické myšlené účastníků tím, že je vede ke zpracování a pochopení principů, zákonitostí, pravidel a pojmů, k pochopení struktury učiva, k velmi svědomitému utřídění učiva. Velký význam teoretického, pojmového učení tkví v tom, že umožňuje obecně platné principy, pravidla, zákonitosti a poučky správně uplatnit v konkrétní situaci. Kdo se naučí teorii, nemusí získávat poznatky pomocí pokusu a omylu.

Dovedností rozumíme uvědomělé, aktivní použití vědomostí při jejich realizaci, při řešení úkolu. Dovednosti se člení na motorické a intelektuální. Motorická (také senzomotorická) dovednost, která umožňuje uskutečnit manipulační postup a ovládat technické zařízení spočívá ve smyslové regulaci výkonu činnosti. Motorická dovednost se vytváří opakovaným prováděním činnosti – tj. výcvikem.

Vytváření motorických dovedností je charakterizováno těmito znaky:

- provádí se výcvik jednotlivých operací, které se později spojují v souborný úkon
- výcvikem dochází ke zrychlování a zkvalitňování operací a úkonů a k jejich automatickému provádění
- snižuje se počet zbytečných pohybů, odstraňuje se význam svalové kontroly
- dochází k anticipaci úkonu vjemem
- úkony se provádí více způsoby

Intelektuální dovednost zahrnuje duševní činnosti, při kterých pracujeme s obecnými znaky (matematické výpočty, rozhodovací techniky, komunikace).

Vytváření intelektuálních dovedností lze charakterizovat těmito fázemi:

- analýza úkolu, problému
- druhové vytipování úkolu, problému
- vybavení pravidel, zákonitostí potřebných k řešení úkolu
- dosazení konkrétních veličin do obecného řešení úkolu

- řešení úkolu, problému.

c) Etapa upevňování vědomostí a dovedností

Vyučování se nemůže omezit na vysvětlení učiva a na předávání poznatků a dovedností. Tato práce je významná, protože přesnost a správnost představ a zobecnění tvoří základ pro další učení. V etapě upevňování vědomostí a dovedností jde zejména o to, aby dospělí vlastní prací dosáhli toho, aby poznatky a vědomosti přešly do jejich trvalé paměti. Lektor přitom usměrňuje a navozuje adekvátní aktivity při dodržování těchto zásad:

- označí jádro učiva, které musí posluchači zvládnout
- dává pokyny jak se danému učivu naučit a přesný návod, jakým způsobem lze úsporně a efektivně a racionálně učivo zvládnout
- po ukončení ucelené části učiva zahrnuje do vyučování semináře a diskuze k probranému učivu
- zadává cvičení k praktické aplikaci učiva v konkrétních podmínkách praxe.

Praxe i výzkumy poukazují, že stupeň použitelnosti vědomostí a dovedností závisí zejména na tom, zda se účastníci dopracovali vlastním úsilím k novým vědomostem a dovednostem. Lektor v oblasti vzdělávání dospělých má velmi často jen jednorázová pedagogické vystoupení a tak nemá možnost upevňovat vědomostí a dovedností soustavným opakováním. Přitom upevňování vědomostí a dovedností není jednorázový akt, ale dlouhodobý proces, ve kterém se vědomosti a dovednosti postupně spojují do ucelených poznatkových struktur. Vědomosti se postupně systematizují, zařazují se do širších souvislostí a aplikují se v nových situacích. Lektor pak nemá možnost upevnit osvojení vědomosti a dovednosti aplikovat v reálných situacích a ve změněných podmínkách.

Ve vzdělávání dospělých obecně platí, že důležitý prožitek z úspěchů v učení, který není omezen jen na konečné cíle. Posilování aktivity v učení vyvolávají i dílčí úspěchy. K posílení aktivity dochází:

- když zjistíme, že se ve svých znalostech a dovednostech přibližujeme cíli
- když zjistíme jakýkoli pokrok v učení
- když jsme dosáhli i jen dílčího cíle

Lektor volí takový postup vyučování, který umožní aby účastník výuky neustále dosahoval dílčích úspěchů a aby posluchač tyto dílčí úspěchy prožíval. Lektor při posilování učební aktivity klade důraz na posilování přímé. Učí v krátkých krocích a po každém kroku potvrzuje věcnou správnost práce účastníků a stanoví kriteria učení tak, aby každý byl sám schopen hodnotit vlastní práci. Tím vytváří lektor předpoklady pro časté prožívání úspěchů v učení a tak posiluje přímou motivaci posluchačů.

Přiměřené nároky, přiměřené cíle a realistická předsevzetí mají vliv na prožívání úspěchů z učení. Přitom můžeme být svědky toho, že dospělí mají příliš nízkou nebo nepřiměřeně vysokou aspirační úroveň. Nízké nároky v učení si kladou lidé bojácní, nejistí, účastníci s různými komplexy a účastníci, kteří jsou k učení motivováni jen nepřímo. Tito účastníci usilují o to, aby v učení splnili jen nezbytné minimum. Nepřiměřeně vysoké nároky si kladou účastníci málo kritičtí, málo zkušení a účastníci, kteří jsou sice nadšení, ale nedovedou odhadnout své možnosti.

d) Etapa kontrolní

Aby bylo možno vyučovací proces řídit a zdokonalovat, je nezbytné mít informace o tom, jak účastníci chápali nebo nechápali učivo, jak si učivo osvojili nebo neosvojili, jak jsou schopno získané vědomosti a dovednosti aplikovat. Úkolem kontrolní etapy je provést:

- zhodnocení průběžné kontroly vyučovacího procesu
- zhodnocení studijního výkonu účastníků
- závěrečné zhodnocení výsledků vyučovacího procesu.

Zhodnocení průběžné kontroly vyučovacího procesu je nepřetržitý proces, který řídí lektor. Proto lektor provádí průběžnou diagnózu výsledků učení ve všech etapách vyučovacího procesu. Diagnózu provádí na základě výpovědi účastníků hodnocením jejich výkonů. Cenné informace lektorovi poskytují chyby, kterých se účastníci dopouštějí. Rozpoznat příčiny, proč se dopouštějí chyb, umožňuje zdokonalování práce lektora. Pro průběžnou kontrolu výsledků učení jsou vhodné didaktické testy.

Zhodnocení a analýza studijního výkonu v průběhu vyučovacího procesu poskytuje podklad k celkovému hodnocení vyučování a podněty ke zlepšování vyučovacího procesu. Ověřování

výsledků učební činnosti účastníků probíhá všemi etapami vyučovacího procesu v závěrečné, kontrolní etapě nabývá však dominujícího významu. Uskutečňuje se formou zkoušení a klasifikace účastníků. Zkoušení a klasifikace má široký dosah. Týká se posluchače bezprostředně a svými důsledky zasahuje i do jeho života. V určitých situacích dokonce rozhoduje o další pracovní činnosti dospělého. Proto je zkoušení velmi citlivým jevem. Předpokladem správného zkoušení je znalost posluchače a studijní skupiny. To umožňuje při zkoušení diferencovaný přístup.

Zkoušení má poskytnout obraz o tom, jak účastníci zvládli učivo z hlediska:

- kvantitativního, tj. v jakém rozsahu zvládli posluchači fakta, pojmy, definice, vzorce, zákonitosti apod.
- kvalitativního, tj. jak účastníci chápou podstatu jevů, jejich souvislosti, vztahy a následky, jak dovedou doložit svá tvrzení, jak dovedou odlišit podstatné od nepodstatného
- aplikačního, tj. jak dovedou osvojených poznatků a dovedností prakticky používat
- samostatného a přesného myšlení, tj. jak dovedou usuzovat zdůvodňovat a provádět závěry a jak jsou jejich ústní a písemné projevy výstižné, utříděné a správné
- vztahu účastníka k učivu, tj. jaký má zájem o učivo a jak je aktivní v učení.

Hodnocení a klasifikace účastníků je ožehavým problémem didaktiky. Je velmi obtížné vědomosti a dovednosti zjistit objektivně a výsledek pak objektivně kvantifikovat známkou. Hodnocení a klasifikace účastníků je ovlivňována subjektivními přístupy (náročnost a nálada lektora, schopnosti a dispozice účastníků, zkušenosti, štěstí při výběru otázky apod.).

V této konstelaci je nutno charakterizovat činitele ovlivňujících vyučovací proces.

C – Cíle

Ovlivňují vyučovací proces rozhodujícím způsobem. Jejich vymezení má klíčový význam pro konečný výsledek vyučování, zvláště při řízení vyučovacího procesu a při praktické aplikaci získaných vědomostí a dovedností. Obecně stanovené cíle znemožňují kontrolu výsledků vyučování. Cíle stanovené bez vazby na záměry řízení vlastní organizace vedou k tomu, že získané vědomosti a dovednosti nejsou v praxi využity.

Pedagogické cíle konkrétní akce zasahují do těchto oblastí:

- a) znalostí a vědomostí

- b) dovedností a rozvoje schopností
- c) postojů a hodnotové orientace

O – Obsah výuky (učivo)

Představuje soustavu požadavků kladených na účastníky výuky. Udává konkrétní směr vyučování. Zahrnuje v sobě změny, kterých má být u posluchačů dosaženo a které mají být ve vyučování navozeny. Učivo bývá definováno požadavky na vědomosti, dovednosti a návyky posluchače. Toto pojetí se dosud praktikuje, i když je pro výchovu a vzdělávání pracujících úzké, protože vyučováním se mění i hlubší rysy osobnosti. Učivo se nedá vyložit bez zřetele k cílům vyučování. Učivo má morální hodnotu, zastarává a musí být neustále aktualizováno. Učivo musí být adekvátní úrovni a možnostem posluchačů, musí vázat na potřeby účastníka a na záměry řízení v příslušné organizaci. Negativní důsledky na vyučovací proces má učivo, které není aktualizováno, neodpovídá potřebám řízení organizace, potřebám účastníka a které neberou v úvahu úroveň a možnosti účastníků. U konkrétních kurzů zahrnuje učivo učební plán a učební osnovu.

Učební plán obsahuje:

- a) seznam předmětů, resp. tematických celků, které budou náplní výuky
- b) určený rozsah hodin, jejich rozvržení od jednotlivých semestrů (soustředění)
- c) rozpis zkoušek, zápočtů a jiných technik kontroly výsledků studia.

Učební osnova obsahuje:

- a) rozpracování předmětů do jednotlivých témat s vymezením časových nároků
- b) rozčlenění témat v příslušné logické, pedagogické a časové posloupnosti, formulaci hlavních myšlenek (tezí)
- c) upřesnění použití forem a výcvikových metod
- d) bližší vymezení způsobů a techniky ověřování výsledků studia.

F, T, M, L,

Didaktická forma znamená organizační rámec výuky. Na základě určitého úzusu v teorii i praxi rozdělujeme v didaktice přímou výuku, výuku distanční a kombinovanou.

Didaktické metody představují konkrétní postupy lektora ve výuce a zásadně určují i jeho způsoby komunikace s účastníky kurzů. V odborné literatuře jsou uváděny různé způsoby členění výukových metod. Nejobvyklejší kritérium členění je míra aktivity účastníky, resp. intenzita jejich participace na výuce. Tato členění začíná od metod monologických (přednáška, výklad, vysvětlování), přes metody diskuzí, problémové až metodám „vysoce participativním“ jako je workshop koučování či zážitkové vzdělávání.

Technologie výuky je pojem zahrnující zejména využití adekvátních technických prostředků a zařízení ve výukovém procesu. V současné době se jedná o masové využití počítačů a výukového software.

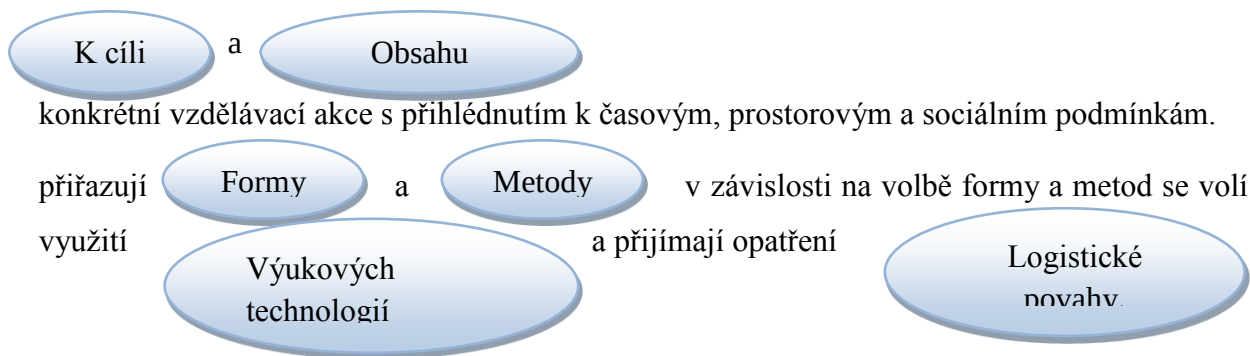
Logistika vzdělávání je tvořena opatřeními vzdělávacích institucí směřující k informačnímu, finančnímu a organizačnímu zajištění výuky. Patří sem také doprovodní služby spojené se vzděláváním, jako je doprava, ubytování a stravování.

Samotný vzdělávací proces by měl být přesně připravován a naplánován v návaznosti na zjištěné vzdělávací potřeby účastníků školení. Všechny složky didaktického procesu by měly být přesně vymezeny. Pro posuzování efektivity vzdělávacího procesu je důležitý cíl výuky, který zachycuje to, co má účastník na konci vědět nebo umět. Cíl tedy popisuje konečné znalosti, chování a jednání účastníka. Stanovení obsahu vzdělávání je závislé na mnoha okolnostech, zejména na typu vzdělávací akce, zadání objednatele apod. Specifikace obsahu vzdělávání se provádí obvykle v podobě učebního plánu a učební osnovy. Učební plán uvádí hlavní tematické celky výuky a jejich hodinovou dotaci. Učební osnova představuje naplnění učebního plánu učivem, respektive rozpracovává blíže hlavní tematické celky. Součástí učebního plánu a osnovy bývá i upřesnění způsobů ověřování získaných znalostí či dovedností účastníky kurzu. Formou vzdělávání rozumíme určitý organizační rámec výuky.

V praxi dalšího vzdělávání jsou nejvíce obvyklé formy a za určitých výukových situací a podmínek. Výchozí metodou výuky je přednáška, monolog, vysvětlování. V závislosti na cíli výuky a obsahu narůstá podíl aktivizujících metod, kdy účastníci přijímají větší podíl na výuce, rozvíjejí různé interakce a aktivity jako jsou diskuze, řešení problémů, workshopy apod. Vyučovací technologie představují didaktické prostředky, jejichž prostřednictvím dochází k zprostředkování a předání poznatků, dovedností a zkušeností od lektora k účastníkům. Díky velmi rychlému rozvoji elektronických digitálních technologií stále více roste standard výuky, co se týká technického a technologického vybavení. Poslední, nikoliv

však významem je logistika vzdělávání, která zahrnuje doprovodné služby a procesy s výukou spojené aniž se to týká cestování, stravování, informační podpory, financí apod.

Didaktická teorie v tomto kontextu řeší vztah jednotlivých složek (prvků) výukového procesu takto:



Je však otázkou jak se k tomuto teoretickému konstruktovi staví praxe. Je otázkou jak se k tomu staví realizátoři vzdělávací činnosti jak jsou jejich názory, zejména při přípravě výuky. Autoři studie využili ke zkoumání problému metodu Focus group.

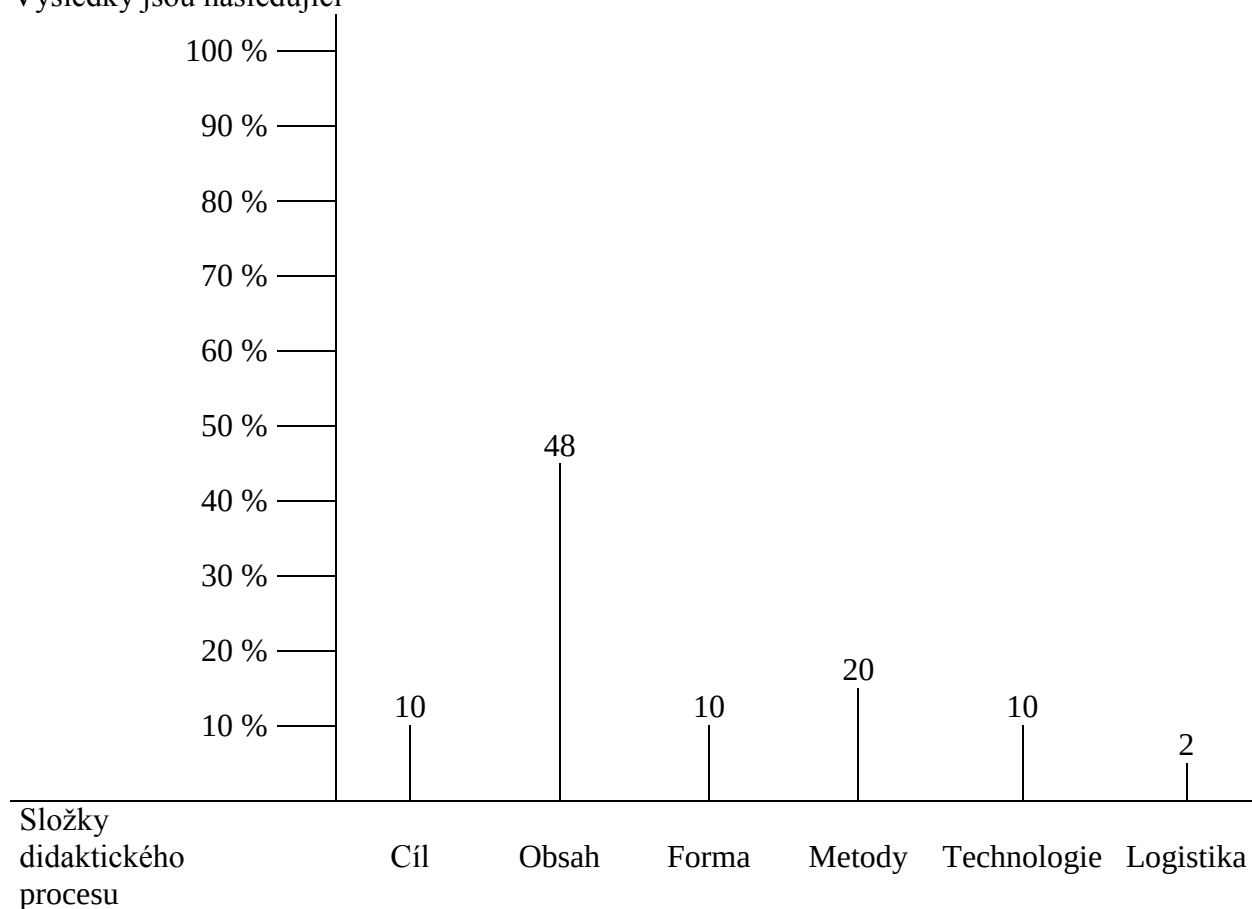
Focus group je jednou z výzkumných metod, které se používají k kvalitativním výzkumům v různých společenských vědách. Cílem metody je zjistit názory na zadaný problém ve skupině maximálně dvanácti osob, jichž se daný problém dotýká. V našem výzkumném šetření byla zvolena tzv. standardní podoba této metody, tj. diskuze s lektory finanční správy vedená dvěma odborníky z andragogické oblasti. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak účastníci, tj. lektori působící v různých oborech výuky smýšlí o problému didaktické relevance základních prvků didaktického procesu. Současně bylo cílem ve skupinové interakci zjistit faktory, které ovlivňují názory lidí, které se o daném problému ve skupině objevují.

Specifikou tohoto použití metody bylo, moderátoři diskuze byli kolegy účastníků Focus group, avšak měli širší vzdělání v teorii učení dospělých a větší zkušenosti z praxe vzdělávání. Vedli proto diskuzi a celkově nebyl problém je udržet v koridoru vymezeného problému, tj. jakou váhu mají jednotlivé složky didaktického procesu ve výukové praxi. V souladu s metodikou Focus group byla sezení s účastníky opakována několikrát až došlo k nasycenosti řešení tématu, tedy situace se s názory ve skupině začnou opakovat. Cílem Focus group nebylo najít společné řešení problému, ale najít co nejvíce možných názorů a odlišných řešení stanoveného problému. Celkové vyhodnocení výsledků Focus group je

jednak zjištění kolik lidí zastává ten který názor, přičemž rozdílnost názorů ve skupinách i v konečném celku může sloužit jako určitý konkrétní příklad či korekce všeobecně přijímané teorie.

Autoři této studie zkoumali ve výzkumném šetření váhu jednotlivých složek didaktického procesu ve vzdělávací praxi tak, jak je vidí lektori samotní. K výzkumnému šetření bylo zvoleno celkem 6 skupin po 30 lektorech v rámci Ministerstva financí v letech 2015 – 2017. Šlo o zaměstnance ministerstva, kteří pravidelně školí ve vzdělávacím středisku ve Smílovicích a Luhačovicích. Šlo většinou o specialisty, lektory průměrné s roční výukovou praxí, kteří školí pracovníky finančních ředitelství a finančních úřadů v oblasti účetní, daní a finančního řízení. Šetření se účastnilo 152 lidí, kteří měli za úkol přidělit jednotlivým složkám didaktického procesu jejich váhu při posuzování efektivity jejich výuky (od 0% do 100% váhy).

Výsledky jsou následující



Názory členů skupin Focus group byly velmi rozdílné. Velmi často se lektori opírali o schéma Obsah – Metody jako absolutní priority své činnosti. Další skupina názoru byla také vázána na Obsah, přičemž následovaly rovnocenné složky didaktického procesu jimiž je Cíl a Forma. Další skupina názorů vycházela také z priority Obsahu, ale pak následovala volba Technologií, které směřovaly k distribuci toho obsahu. Výrazným překvapením celého šetření je velmi malá váha, kterou lektori připisují logistice vzdělávacích procesů. Je možno však konstatovat, že obě vzdělávací střediska prokazují velmi vysoký standard služeb, které výuku doprovázejí. Kromě velmi kvalitního ubytování a stravování disponují obě zařízení i velkými možnostmi využití volného času (bazény, kadeřnické služby, knihovna, pedikúra, manikúra apod.).

Velmi často se lektori opírali o schéma Obsah – Metody jako absolutní priority své činnosti. Další skupina názoru byla také vázána na Obsah, přičemž následovaly rovnocenné složky didaktického procesu jimiž je Cíl a Forma. Další skupina názorů vycházela také z priority Obsahu, ale pak následovala volba Technologií, které směřovaly k distribuci toho obsahu. Výrazným překvapením celého šetření je velmi malá váha, kterou lektori připisují logistice vzdělávacích procesů. Je možno však konstatovat, že obě vzdělávací střediska prokazují velmi vysoký standard služeb, které výuku doprovázejí. Kromě velmi kvalitního ubytování a stravování disponují obě zařízení i velkými možnostmi využití volného času (bazény, kadeřnické služby, knihovna, pedikúra, manikúra apod.).

Stejně skupiny posuzovaly i váhu jednotlivých složek posunování účinnosti (validity) výuky. K posouzení měly čtyři složky posuzování účinnosti výuky a to tyto:

Účinnost vyučování

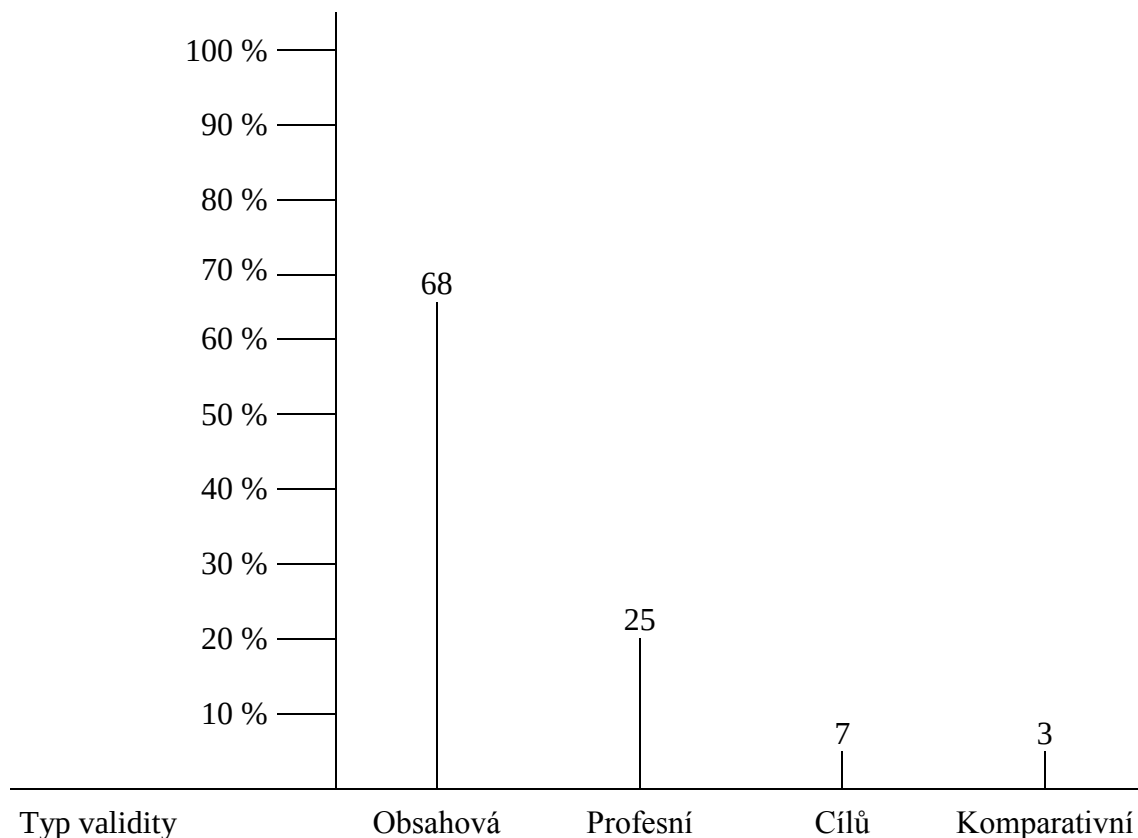
- Validita cílů – výukové cíle byly v určité míře plněny
- Obsahová validita – obsah výuky byl relevantní k potřebám praxe a účastníků
- Validita profesní – výsledky výuky jsou připravené k zavádění do praxe

Stejně skupiny posuzovaly i váhu jednotlivých složek posunování účinnosti (validity) výuky. K posouzení měly čtyři složky posuzování účinnosti výuky a to tyto:

Účinnost vyučování

- Validita cílů – výukové cíle byly v určité míře plněny
- Obsahová validita – obsah výuky byl relevantní k potřebám praxe a účastníků
- Validita profesní – výsledky výuky jsou připravené k zavádění do praxe
- Validita kompatibilní – výsledky lze srovnat s výsledky jiných lektorů s obdobně tvořenými skupinami

Této části posuzování váhy jednotlivých složek účinnosti výuky se zúčastnilo 168 lektorů ze zmíněných 6 skupin. Výsledky šetření jsou tyto (počty názorů)



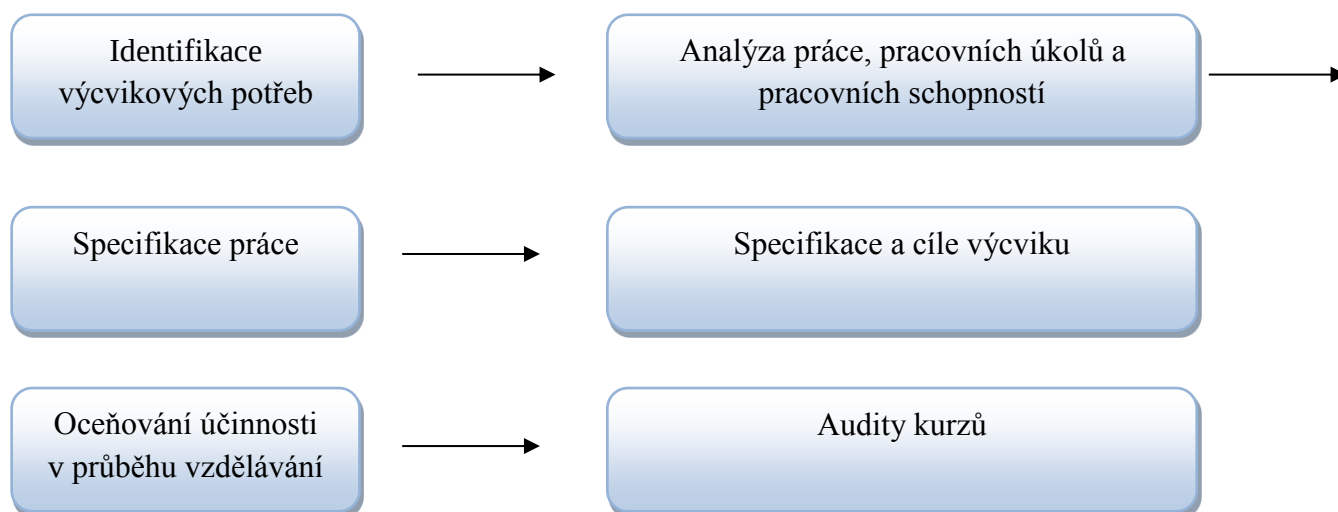
Názory na tento problém ve skupinách Focus group nebyly již tak rozptýlené jako u posuzování váhy a vlivu jednotlivých složek didaktického procesu. Výrazně dominantní byl názor, že lektoři výrazně sledují obsahovou validitu, tj. aby výuka reagovala na potřeby účastníků z jejich praktické činnosti. Tento názor byl jen v menšině případů doplněn názorem, že obsahová validita by měla být doplněna tou profesní, tj. že výuka by měla „vrcholit“

konkrétními návody jak sdělené poznatky a zkušenosti zavádět do pracovní činnosti účastníků. Jen minium názorů se týkalo validity cílů, což je z didaktického hlediska velký problém. Takřka symbolický je pohled tří lektorů, který hledali srovnání se svými kolegy, kteří vyučují stejnou problematiku. Při diskuzi o této problematice došlo brzy k nasycení odpovědí, proto byl proces zkoumání předčasně ukončen.

I. 3 Stanovení hypotetického modelu „Diagnostika efektivity a kvality procesu dalšího vzdělávání

Rozbor teorie účinnosti vzdělávacích procesů byl v rámci tohoto výzkumného úkolu základem pro formulaci konkrétního modelu diagnostiky efektivnosti vyučování a učení v podnikové sféře. Kromě zdrojů uvedených v části „Informační zdroje a publikace zaměřené na praxi evaluace vzdělávání ve firmách a institucích“ byly využity i další zdroje, o které se model opírá a to z Velké Británie Ray (1992), z Maďarska András (2017), z Polska Denek (2015) a poněkud netradičně z Turecka Uysal a Yidiz (2009).

Navrhovaný model diagnostiky efektivnosti vzdělávacích procesů v odborném výcviku se skládá z těchto kroků:



Efektivní výcvik začíná jasným označením potřeby a v tomto stadiu také začíná zhodnocení stavu. Potřeba pro výcvik pramení z poznání, že nějaký faktor výkonnosti, zde chybí a školení nebo výcvik tento chybějící článek doplní. Existence výcvikové potřeby signalizuje, že je třeba učinit změnu. Změnit danou situaci nebo úroveň podávané výkonnosti, která je pod požadovanou úroveň a zvednout ji alespoň na požadovanou úroveň. Činitelem změny je právě výcviková akce.

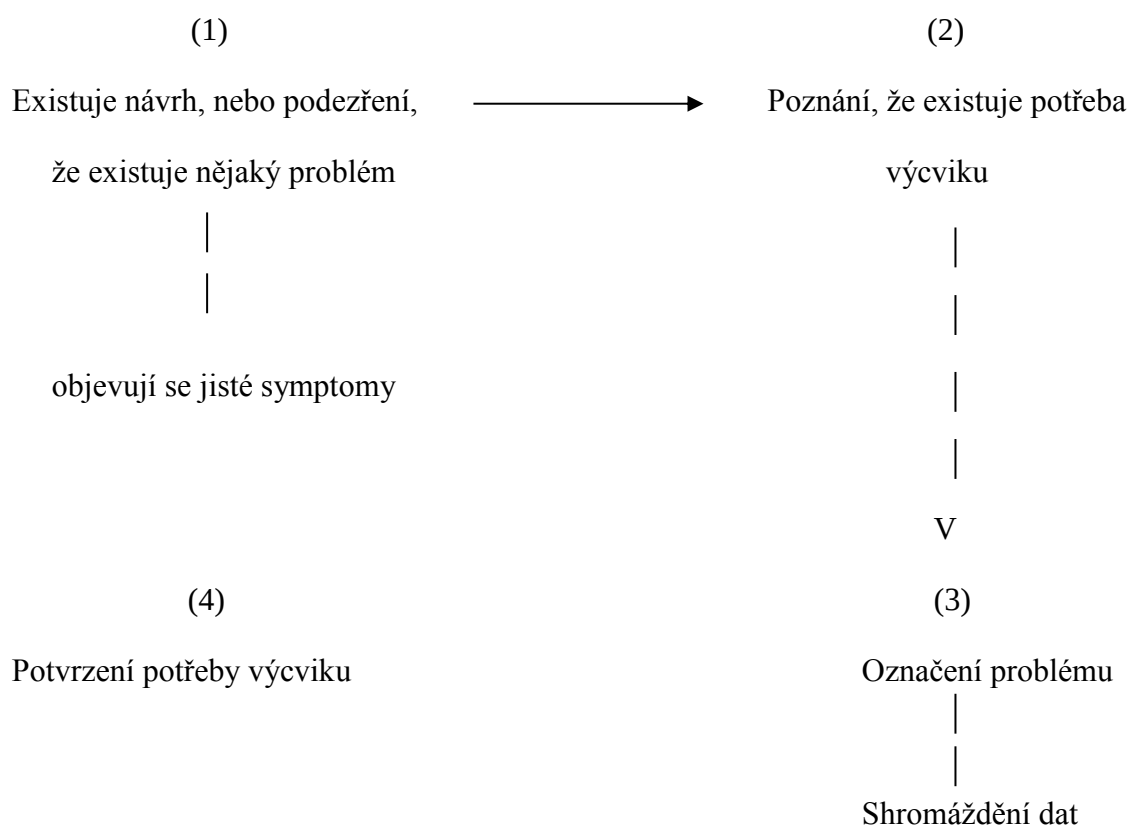
Potřeb výcviku a školení je mnoho, a jsou různé v závislosti na vykonávané práci a na lidech, kteří ji vykonávají. Potřeby mohou být vyjádřeny obecnými pojmy jako zručnost, přístup k práci a znalosti. Některé potřeby mohou zahrnovat celé široké spektrum, zatím co se jiné soustřeďují na jediný specifický aspekt. Absolventi škol, kteří nastupují například do elektronických výrobních oborů budou mít pravděpodobně potřebu dalšího vzdělávání ve všech třech oblastech – znalostí, zručností a přístupu k práci. Musí si být vědomi takových aspektů vědomostí, jako je rozsah a šíře produktů, omezených možností práce, kterou budou vykonávat, bezpečnostních aspektů a dalších. Procesy, které budou muset vykonávat budou pro ně nové a budou potřebovat získat zručnost pro jejich provádění a zacházení s výrobky.

Ve škole byly jejich přístupy k výuce individuální a dosažená úroveň školská, zatímco nová práce bude vyžadovat úzkou spolupráci s pracovním týmem a to může vyžadovat zcela nový přístup k jednání s lidmi a změnu sociálního přístupu. Některé potřeby výcviku lze odhadnout, nebo změřit snadněji než jiné. Například výrobní podnik nedosahuje svých cílových výkonů o “X” procent, protože jejím pracovníkům chybí patřičná zručnost. Operátor měřidla udělá 50 % chybného odečtu, protože neví jak správně odečítat nové měřidlo “X” procent studentů nedosahuje pokrok ve výcvikovém kurzu, protože nejsou schopni porozumět výkladům lektora.

Před několika lety byl výcvik téměř výhradně záležitostí trenéra, instruktora. On určoval předměty určitého kurzu, jak dlouho bude probíhat, jeho obsah a formu. V mnoha případech měl výcvik pedagogický charakter a instruktor a zaměřené výcviku bylo pod kontrolou instruktora. Názory účastníků výcviku byly zřídka vyžadovány, a pokud ano, byly připouštěny, aniž by jim byl přikládán velký význam. V současné době jsme svědky příznivých změn v těchto přístupech. Oproti minulosti, kdy jiné názory byly spíše nežádoucí dnes se od účastníků výcviku daleko více přijímají a vyžadují. To vede k faktu, že se vytvářejí

formy, které jsou zcela orientovány na účastníky výcviku. Podobné změny je možno zaznamenat a provést při identifikaci výcvikových potřeb. Při tradičním přístupu úloha vedoucího zahrnovala také sledovat zručnosti a další vlastnosti u lidí, za které byl zodpovědný. Také ovšem sledoval a identifikoval jejich slabé stránky a nedostatky. Tyto nedostatky pak byly „napravovány“ jednostranným vysíláním lidí do jistých doplňkových výcvikových kurzů. Stále běžnější přístup je, že když výcvikové potřeby jsou u jednotlivce předem identifikovány, problém a jejich možná řešení jsou s účastníkem výcviku a vedoucím pracovníkem diskutovány.

Každý kdo je schopen identifikovat výcvikové potřeby může proces identifikace vyjádřit následujícím schématem:



Stadium 1 může být vyvoláno různými způsoby a často závisí na tom, kde je těžiště odpovědnosti dané organizace. Pokud zde není rutinní mechanismus, který provádí průzkum potřeb výcviku, mnohé potřeby se objeví náhodně, nebo jako výsledek nějaké aktivity, která

s činností organizace nesouvisí. Běžná situace, která může signalizovat potřebu určitého výcviku při výpadku nějaké služby nebo výroby dané organizace. To může naznačovat, že práce se v určitém stadiu nevykonává správně, pravděpodobně proto, že chybí zručnost, nebo znalosti, nebo přístup k práci u těch, kteří provádějí příslušné úkony. Je samozřejmé, že nedostatky nemusí mít nic společného s potřebami výcviku, ale jestliže jsou zde určité varovné signály, provedení určitého průzkumu je logický krok, který je přirozeně potřebný. Audity, ať již finanční nebo obecné, mohou rovněž poskytnout příležitost odhalit nedostatky a obvykle bezprostředně identifikovat, zda jsou či nejsou důsledkem nějakého výcvikového problému.

Nelze zajisté vždy předpokládat, že nedostatek zručnosti, nebo znalosti neb přístupu k práci je problémem výcviku. To se potvrdí ve stadiu 2. Selhání podávat efektivní výkon může spočívat v jedné ze dvou možných příčin. Selhání, nebo nedostatečný výkon může být důsledkem nedostatečného, nebo neefektivního výcviku, nebo může být prostě chybějícím pracovním výkonem – pracovník má zručnost nebo znalosti k tomu, aby konal práci, ale buď selhává, nebo odmítá podávat patřičný výkon. Jedním z hlavních problémů souvisejících s výcvikem mimo práci, je přenesení poznatků z výuky do pracovního procesu. Pokud byl jednotlivec efektivně vycvičen a stále selhává podávat efektivní výkon, další výcvik by byl zbytečný a problém vyžaduje přímý zásah ze strany výrobní linky.

Potřeby výcviku vyvstávají z nedostatků objevených rutinní inspekci nebo průzkumem, nebo jsou výsledkem speciálního průzkumu zaměřeného na zjištění, zda existují potřeby určitého výcviku.

Stadium 4 uvádí hloubkovou analýzu výcvikových potřeb ve vztahu k doporučením, která mají být splněna. Pro toto stadium jsou charakteristické dva hlavní aspekty procesu identifikace výcvikové potřeby – analýza práce a shromáždění patřičných dat.

II. Praktická empirická část

II. 1 Analýza práce, pracovních úkolů a pracovních schopností

Popisy práce jsou materiály dokumentující celou konanou práci a specifikující povinnosti a odpovědnosti, které ta práce zahrnuje. Vzory pracovních popisů mají různé formy a obsahují údaje o komunikaci, o pracovních hodinách, mzdových a dalších podmínkách přesahujících pracovní smlouvu. Pro účely analýz a výcvikových potřeb se budeme zajímat principiálně o ty části popisu, které se vztahují na provádění a vykonávání práce. Ale záznamy vztahující se ke komunikaci, nebo k ještě významnější absenci komunikace, což může být první okolnost, kde existuje nedostatek.

Příklad popisu práce hotelového recepčního.

Pracovní titul:	Hotelový recepční
Pracovní funkce:	Vede hotelové objednávky, rezervace a systém hotelových plateb a pro hotelové hosty je základní kontaktní osobou.
Směry komunikace:	Nahoru – k hlavnímu recepčnímu Do šíře – k ostatním recepčním Dolů – k mladším recepčním a k halovému personálu
Odpovědnosti:	Odpovídá se – hlavnímu recepčnímu Má odpovědnost – za mladšího recepčního
Pracovní hodiny:	Systém směn (podrobnosti podle zavedené praxe).
Povinnosti:	1. Zařizuje rezervace pokojů prostřednictvím telefonátů, telexu nebo přímým kontaktem s hosty 2. Přiděluje rezervované pokoje a vyplňuje záznamy o těchto rezervacích 3. Potvrzuje rezervace pro hosty odpovídajícími prostředky.

Nejdůležitější částí dokumentu o analýze práce je výpis povinností, které specifikují, co se požaduje, aby pracovník dělal, nebo by měl být schopný dělat. Popis povinností v pracovní specifikaci by měl být úplný a zahrnovat i dodatkové odstavce, vymezující i „příležitostné

povinnosti“. Dokument by měl být formulován co možno jednoduchými a jednoznačnými termíny, aniž by zacházel do zdoluhavých popisů každého jednotlivého úkolu. Pravděpodobně prvním krokem specialisty na výcvikové potřeby bude pročíst si popis práce a sledovat dotýčnou osobu jak povinnosti vykonává, a tak tyto povinnosti do hloubky pochopit i ve vztahu k druhým osobnostem.

Specifikace práce

V tomto kroku je úkolem výcviku „vycvičit“ jednotlivého pracovníka tak, aby byl schopen úkoly plnit. To by mohl být příklad poměrně jednoduchého případu vyhodnocení a potvrzení správnosti. Tato jednoduchá popsána potřeba výcviku se může vyskytnout u nových, případně relativně nových pracovníků. Je třeba však pátrat hlouběji, jestliže se jedná o potřeby výcviku zkušených pracovníků. V této situaci může poskytnout cennou pomoc specifikace práce a procesy, kterými se k ní dochází.

Specifikace práce podrobně stanoví zručnosti, znalosti a přístupy k práci, které jsou od jednotlivce požadovány k tomu, aby plnil povinnosti, které práce ukládá. Například jednou z povinností malíře a dekorátéra může být tapetování. V tomto případě pracovní specifikace by mohla být pojata takto:

Označení práce:	Malíř a dekorátér
Povinnosti:	Tapetování
Úkol:	volba tapety
Znalosti:	typů omítky na zdi zahrnující její pevnost, strukturu apod.
Zručnosti:	schopnost odhadnout pokrytí stěny ručně
Úkol:	změnit místnost
Znalost:	metody odhadu; jednotlivé metody měření
Zručnosti:	měření různými měřicími metodami.

V pracovní specifikaci podle příkladu není uveden vztah, přístup k práci. V případě, že malíř a dekorátér provádí tapetování v soukromé domácnosti jeho přístup a vztah k práci bude

určitě zahrnovat trpělivost, dobré společenské vystupování a uvědomění, dobrý přístup k hygieně jak osobní tak ve vztahu k prostředí ve kterém se práce provádí a další aspekty. Čím je pracovní specifikace podrobnější, tím bude snadnější poznat, kde mohou být nedostatky. Je jasné, že pro některá povolání budou pracovní specifikace dlouhé a podrobné, kdežto pro jiná budou poměrně jednoduchá. Analytik specialista na výcvik zcela určitě zjistí, že existuje méně pracovních specifikací, než popisů prací, takže bude často nutno je narychlo vytvořit. K tomu cíli nevede jednoduchá cesta a tento úkol zahrnuje zejména pozorování pracovního procesu a rozhovor s pracovníkem.

Specifikace a cíle výcviku

Výsledkem specifikace práce zahrnující shromáždění dat, je provedení analýzy dovedností a znalostí vedoucí k plnému a optimalizovanému výkonu. Budou zřejmé nejen slabiny, ale i jejich rozsah, ať již úplný nebo 50ti procentní, nebo minimální. Tento odhad vede k obecné specifikaci výcviku. Předtím, než mohou být potřeby výcviku realizovány, je třeba určit cíle výcviku, tj. jasně formulovat, čeho má být výcvikem dosaženo.

Cíle a předměty výcviku pro každou výcvikovou formu musí být výsledkem analýzy práce a specifikace výcviku. Aby měl výcvik smysl musí být stanoven pevně a co možno kvantitativně a vyjádřen v termínech určitého chování, tak aby byly zřejmé jakékoliv změny. Cíle tohoto charakteru určují vedoucí linii potřeb výcviku, ale též hlavního tématu této knihy, totiž ověřené správnosti a hodnocení.

Vraťme se k případu hotelové recepční. Bylo zjištěno zpětnou kontrolou, že se dopouští chyb 90 % všech aritmetických operací, které má provádět. Popis práce v tomto případě ukázal, že součástí jejích povinností byl výpočet zákaznických účtů, a specifikace práce ukázala, že musí být schopna provádět jednoduché aritmetické výpočty. Následné stupně analýzy prokázaly, že je velmi slabá v aritmetice, ale měla k dispozici kalkulačku. Bohužel nikdo jí nevysvětlil jak kalkulačka funguje. V důsledku toho ji nikdy nepoužívala a „dostávala tedy špatné součty“. Čím častěji se chyby vyskytovaly, tím více se dostávala do panických situací a byla blízka k tomu, aby se práce vzdala. Zde tedy byla jasná potřeba výcviku. Netýkala by se ani tak slabé znalosti aritmetiky, ale transformováno do praxe, bylo třeba recepční naučit pracovat s kalkulačkou v součtovém režimu, aby byla schopna sčítat zákaznické účty se 100procentní předností, i za stresových situací.

Tento cíl je zřejmě začátek procesu potvrzením správnosti závěrů a vyhodnocení. Za současného stavu naše recepční dělá chyby. Výcviková specifikace bude tudíž obsahovat doporučení pro výcvik v používání kalkulačky a předměty výuky budou vyjádřeny specifickými termíny. Doporučením by mohla být buď její účast ve výcvikovém jednodenním kurzu v tomto předmětu, nebo večerní školení zaměřené na dodatečné vzdělávání.

Správnost a účinnost výcviku pak může být snadno ověřena při jeho ukončení závěrečnými testy, které ukáží, že je schopna používat kalkulačku na požadované úrovni a tak je cíl výcviku splněn. Až se pak vrátí ke své práci a pokračuje v ní na požadované úrovni, vyhodnocení rovněž bude uspokojivé, neboť přispěje k úspoře financí jejího zaměstnavatele. Dosažení cíle i jí umožní pokračovat v práci, kterou má ráda a pro kterou byla jinak velmi vhodnou osobou.

V oblasti výcviku existuje často nejasnost mezi záměry a cíli i mezi výcvikovými specialisty, ačkoli oni by měli mít v tomto ohledu jasno. Záměr je konstatování obecného úmyslu, kdežto úkol a cíl je přesná specifikace požadavku. Uvedeme příklad rozdílu mezi záměrem a cíleným předmětem výcviku:

Záměry jsou obecná vyjádření, která vyjadřují globální přístup k problému bez přesné definice – „Budu se učit létat“. To je prohlášení obecného záměru, které nemá žádnou přesnou definici. Prohlášení nespecifikuje „s čím se budu učit létat“, v jakém čase, do jakého stupně dokonalosti. Je natolik vágní a nepřesné, že by mohlo znamenat, že si nechám narůst křídla a budu se učit, jak je používat!

Cíle jsou na druhé straně specifická a přesná konstatování a vymezení záměru s přesně definovanými a termínovými počiny. „Budu se učit létat, abych mohl řídit tryskový bojový letoun koncem příštího měsíce na akrobatické úrovni“ je daleko přesnější vyjádření mých záměrů, jejichž plnění může být sledováno a rovněž vyhodnoceno.

Pro stanovení cíle je třeba se řídit určitými obecnými principy. Cíl, který má být alespoň do určité míry realistický, obsahuje

- Přesné vymezení požadavku, aby bylo možné konat určité činnosti
- Přesné definice podmínek, při nichž je možno vykonávat činnosti na určité úrovni
- Formulování standardů, kterých má být dosaženo.

Jestliže budou dodržovány tyto stanovené principy, cílený výcvik splní vytyčené požadavky.

Oceňování účinnosti v průběhu vzdělávací akce

Vyhodnocení správnosti a účinnosti akce se zabývá zjišťováním změn, které nastávají oproti stavu před výcvikovou akcí a tím, který nastává po skončení výcviku. Avšak výcvikový instruktor si často potřebuje ověřit během výcviku do jaké míry je výcvik účinný. Pokud se nepozorují požadované změny, může být nutné okamžitě pozměnit způsob výcviku nebo výukové materiály. Akceptovat nutnost změnit výcvik a odhodlání změny provést je výrazem pružnosti jak výcvikového instruktora, tak samotné výcvikové akce, a je tak mírou a prověřením správnosti akce.

V tomto „mezietaповém stadiu“ výcviku je možno použít přímé testy k prověření znalostí a dovedností buď tak, že opakujeme původní test vztahující se k tomu, co bylo v průběhu dosavadního výcviku probíráno. Testy mohou být provedeny formálně, nebo neformálně. Při formálním provedení testu v závislosti na tom, co je třeba ocenit a prověřit, je možno použít písemný test k prověření rozsahu znalostí, nebo může být ověřena dovednost praktickou činností. Vyhodnocení odpovědí získaných v znalostním testu dají objektivní zhodnocení vývoje výuky. Samozřejmě testování nemusí být formální ani nápadné. Rozvoj znalostí je možno vždy odhadnout rozváženým a nenápadným opatrným dotazováním během diskuze. Pokud všichni vyučovaní mají možnost odpovědět na otázky, jejich odpovědi odhalí rozsah jejich učení. Obdobně je možno specifický test zařadit jako součást praktické činnosti a pozorovat prováděný výkon.

Pozorování se musí stát důležitou součástí ohodnocování výuky během výcvikové akce, zejména při výcviku zaměřeném jinak, než na specifické zručnosti a znalosti. Přesný charakter pozorovací metody bude záviset na typu aktivity, a pokud jsou k dispozici pozorovací pomůcky, mohou se také měnit v závislosti na charakteru činnosti.

V nejjednodušším případě je ohodnocení výuky pozorováním prováděno výcvikovým instruktorem, který má představu o jistém standardu, k němuž se vyučování snaží dospět. Pozorování pokroku ve výcviku směřujícího k danému standardu, prováděné instruktorem poskytne odhad dosaženého stupně úspěchu. Výsledky pozorování zkušeného a obratného výcvikového instruktora, který může srovnávat skupinu nebo jednotlivce vyučovaných,

s nimiž již pracoval, by neměly být opomíjeny. Ať je však instruktor sebezkušenější a snaží se provést hodnocení pokroku ve výcviku co nejobjektivněji, zůstává zde vždy určité nebezpečí subjektivity při hodnocení. Míra subjektivnosti může být snížena, jestliže použijeme kvantitativní a objektivní formy pozorování.

Pokud existuje možnost obvinění jednotlivého instruktora ze subjektivnosti hodnocení, je možno tomu čelit a zmenšit tuto možnost tím, že budeme mít více než jednu hodnotící osobu a podložíme ohodnocení vícenásobným pozorováním. Tento způsob samozřejmě předpokládá mít k dispozici více instruktorů, ale pouze ve vzácných případech si výcvikové kurzy mohou tento luxus dovolit. Jestliže výcviková akce má v programu skupinové aktivity, skupina sama může zajistit vícenásobné pozorování. Pokud však nemáme co činit s velmi zkušenou skupinou na vysoké úrovni, vícenásobné ohodnocení nemůže kompenzovat sníženou pozorovací zkušenost a zručnost.

V nejjednodušším případě skupina provádějící výcvik bude také působit jako vlastní pozorovatelé a bude zodpovídat za analýzu výkonnosti skupiny. Tento přístup má však mnoho obtíží a, ačkoliv je hojně používán jako motivace skupiny k tomu, aby si byla vědoma cílů své výukové činnosti, má tento přístup menší význam jako hodnocení pokroku výuky. Pokud je skupina aktivně zainteresovaná na skupinovém cíli, buď cíl, nebo pozorování může být zjednodušeno a oslabeno v důsledku dvojích požadavků na jednotlivce, tedy plnění cíle a pozorování. Podobnou paralelu tohoto efektu pozorujeme u vedoucího nebo předsedy skupiny v reálném životě. Jestliže je tento vedoucí příliš angažován a zainteresován na úkolu, který skupina řeší a on ji vede, pak zjišťuje, že jeho kontrolní činnost skupiny je snížena.

Některá část skupiny může být vybrána, aby působila jako pozorovatelé a tento přístup může často zvýšit hodnotu pozorování. V tomto přístupu, který je běžně označován jako „Fishbowl Approach“ – tedy „Přístup rybí nádoby“ – je ze skupiny asi 12 členů vybráno 6, aby působili jako pozorovatelé, zatímco ostatních 6 jsou požádáni, aby prováděli cílenou činnost. Předností této metody je skutečnost, že pozorovatelé se mohou soustředit na pozorování a další účastníci se soustředí na provádění úkolu.

Po skončení akce, činnost může být ohodnocena kombinací názorů, účastníků, pozorovatelů, a pokud je třeba i výcvikového instruktora. Jsou možné různé varianty časového sledu a někdy

je žádoucí používat různé přístupy v určitých stadiích výcvikového kurzu. Například účastníci pomohou být požádáni, aby sami komentovali a ohodnotili svůj vlastní výkon dříve, než jsou pozorovatelé požádáni o jejich názor. V konečné fázi instruktor může předejít některým nejasným závěrům tím, že se rozhodne o případných nesouhlasných hodnoceních a komentuje zejména příznivá hlediska aktivity, neboť je téměř jisté, že se soustředí na méně příznivé aspekty. Alternativní možnost je obrátit časový sled hodnocení mezi účastníky a pozorovateli a dát první příležitost vyjádřit se pozorovatelům. Zde existuje téměř neměnné pravidlo: výcvikový instruktor nesmí jako první podat svůj komentář. V závislosti na tom, jak pevná je instruktorova pozice, jeho názor může ovlivnit názory ostatních hodnotitelů, nebo naopak ostatní mohou být proti těmto názorům a tedy vyvolat jistý konflikt.

Příklad scénáře pozorování v průběhu výcviku

Jednání a chování instruktora

K cíli akce	Dosahuje žádaný cíl akce? Jak je úspěšný? Analyzuje a definuje problém? Pracuje podle plánu? Zkoumá nápady, návrhy a řešení? Využívá dobře všechny zdroje? Využívá veškeré informace, které jsou k dispozici a které je možno získat?
Ke skupině	Seznámí skupinu v krátkosti s cílem? Dosahuje souhlas o předmětech výuky, akce? Souhlasí se skupinovým procesem – načasování, standardy, postupy řešení, rozhodování? Hodnotí průběh? Jak často? Jak důkladně? Podněcuje skupinu ke společné činnosti? Vede skupinu správným směrem? Zapojuje do činnosti všechny členy?
K jednotlivci	Přiděluje každému účastníkovi úkol k provedení? Kontroluje, zda každý jednotlivec rozumí práci a chápe cíl výuky? Zkoumá speciální zručnosti a znalosti? Konstatuje pokrok u každého jednotlivce? Představuje každou osobu je-li to nutné?

Ignoruje někoho?
Veřejně někoho dehonestuje?

Tento scénář může být modifikován různými způsoby tak, aby byl přizpůsoben vzdělávací aktivitě a jejím požadavkům. Například je nutno sumarizovat činnost lektora takto: Jak hodně zapojoval členy skupiny do činnosti? Jak efektivně vedl členy k činnosti? Jak intenzivně zapojoval skupinu do aktivity vynášet rozhodnutí? Jak často sumarizoval činnost?, a podobně.

Při použití obecných pozorovacích přístupů, směřuje ke zmenšení subjektivity pozorování a následného vyhodnocení. Další přístupy se pokoušejí omezit subjektivitu ještě více jako například analýza chování účastníků výcviku. Tento nástroj může být použit v rozsahu od analýzy a zpětné odezvy při vzájemné interakci jedné osoby s druhou, přes pozorování, analýzu a zpětnou reakci předsedy, jeho dovednosti, techniky, jeho chování a vystoupení, až k pozorování procesu výuky a pokroku ve výuce celé skupiny.

Zpětná reakce a diskuze pozorování se může měnit podle aktivit, které byly pozorovány. U většiny technik pozorování a zpětné reakce je běžné, a skutečně se to očekává, že diskuze výsledků interview následuje bezprostředně po interakci. Proces pozorování výcviku skupiny orientované na přijímání rozhodnutí, nebo na vyjednávací činnost a dovednosti předsedy a vést jednání musí být provedeno rovněž bezprostředně po akci. Jestliže však například sledujeme vývoj chování a dovednosti chovat se, může být nebezpečné udělat závěr bezprostředně na základě jednoho izolovaného aktu.

Audity kurzů

Kromě ověření pokroku ve výuce jednotlivců je možno sledovat pokrok ve výuce celého kurzu a přístup účastníků z hlediska možné modifikace učebních materiálů a celkového přístupu k výuce.

Toto sledování je často prováděno jako určitý audit, nebo zhodnocení průběhu výuky v závěru každodenního programu. Účastníkům výuky jsou kladeny asi takovéto otázky:

- Co jste se dnes naučil?
- Co pomáhalo při výuce?
- Bylo zde něco, co dnes ztěžovalo vaši výuku?
- Pokud ano, co se přihodilo?

- Bylo zde něco, čemu byste rád věnoval více času
něco, čemu byste věnoval méně času?
něco, co byste chtěl vynechat?

Účastníci kurzu jsou požádáni, aby vyplnili kontrolní dotazník obsahující shora uvedené otázky a k tomu účelu mají asi deset minut v závěru každodenního programu. Tyto kontrolní listy jsou předány učiteli, který před začátkem výuky následujícího dne provede shrnutí a analýzu získané informace. Informace se využije jako základna pro začátek příštího vyučovacího dne. Tento postup může vyvolat něco více, než prostou diskuzi, jestliže kontrolní dotazníky poukazují na společné přání, aby určitému tématu bylo věnováno více času (pravděpodobně proto, že téma nebylo zcela pochopeno, nebo mu nebylo porozuměno) a učitel musí tato sdělení vzít v úvahu. Normální průběh kurzu může být pozastaven a určitý čas je třeba věnovat se nápravě pochybení nebo vynechání něčeho důležitého. Pokud by se tak nestalo, kurz by nepokračoval dostatečně efektivně.

Jednoduchý a efektivní denní zhodnocení (audit) může probíhat i bez písemného zhodnocení na závěr každodenní výuky. Na začátku každého výcvikového dne mohou být účastníci kurzu požádáni, aby třemi slovy vyjádřili své pocity, nebo názory o předcházejícím dni a proběhlé aktivitě. Slova každého z účastníků jsou vyvěšena na papírech, připevněných na zdi učebny. Slova jsou předložena výukové skupině s výzvou, aby je objasnila a tak může proběhnout velmi živá diskuze. Podle toho, o jaká slova se jedná a co vzejde z následné diskuze, může učitel podniknout nezbytné kroky a rozvinout další diskuzi nebo probrat aspekty, které podnítily tří-slovné audity a otevřely tak oblasti, které vyžadují další aktivitu. Výsledky auditů tohoto průběhu se mohou vztahovat na mnoho typů výcviku.

Tato metodika může pro podnikovou sféru přinést řadu výhod. Podnik získá řadu informací, které mu slouží k jeho činnosti, dojde k propojení cílů podniku a cílů vzdělávání a dojde též k rozvoji vztahů mezi účastníky vzdělávání, personálními liniíovými manažery. Informace získané pomocí této metodiky také umožní lepší rozhodování podniku o vzdělávacích akcích, volba nejvhodnějších cílů, obsahů, forem, metod, technologií a logistiky vzdělávání. Výsledky efektivity a přínosu kurzů umožní i lepší výběr poskytovatelů vzdělávacích služeb pro podnik.

II.2 Identifikace vzdělávacích potřeb. Tvorba kompetenčních modelů pro vybrané profese

U každého pracovního místa by měla být vytvořena analýza pracovního místa, která bývá někdy nazývána i jako analýza práce. Jedná se o komplexní proces získávání informací o pracovním místě, analyzování informací o úkolech, metodách, odpovědnosti, náplni práce a požadavcích na konkrétní pracovní místo. Získané informace se následně zpracovávají a tvoří se z nich např. kompetenční model k pracovnímu místu, popis pracovního místa, identifikace a vymezení vzdělávacích potřeb a popis pracovního výkonu na konkrétní pracovní místo.

Popis pracovního místa lze využít různými způsoby (při hodnotících pohovorech, jako příloha pracovní smlouvy, při vyhlásování výběrového řízení apod.). Popis pracovního místa obsahuje např. následující údaje: účel pracovního místa, kvalifikační požadavky na pracovníky, vykonávané činnosti, pravomoci a odpovědnosti pracovníků.

Při snaze udělat jednotný popis pracovních míst byla vytvořena Národní soustava povolání, která by měla obsahovat popis všech povolání existujících na trhu práce v České republice. Povolání jsou zde členěna dle svého zaměření do 40 odborných směrů (např. stavebnictví a zeměměřictví, IT, právo, apod.) a 8 kvalifikačních úrovní dle náročnosti dané pozice. U každé pracovní pozice lze najít např. charakteristiku a popis činností, klíčové odborné dovednosti a znalosti nutné pro výkon povolání. Karta povolání také obsahuje informace o pracovních podmínkách, průměrné mzdě, volných pracovních místech a další doplňující informace.

Dále byla vytvořena Národní soustava kvalifikací, která navazuje a rozvíjí Národní soustavu povolání. Kvalifikace jsou v této soustavě členěny na menší pracovní celky, nazývané jako profesní kvalifikace, které lze následně skládat v klasifikace úplné. Problémem obou těchto soustav je, že jsou vytvořeny již několik let a nemohou tedy plně respektovat neustále se měnící trh práce v České republice. Určitým problémem může být i skutečnost, že každý zaměstnavatel má jinou představu o náplni práce svých zaměstnanců. Jednotlivá pracovní místa se mohou na trhu práce lišit v závislosti na velikosti organizace, na odvětví, ve kterém organizace působí apod. Z obou soustav mohou však vycházet zaměstnavatelé např. při vyhlásování výběrových řízení na volná pracovní místa nebo mohou být využívány zaměstnavateli i potencionálními zaměstnanci při zjišťování pracovní náplně jednotlivých pracovních pozic.

Ke každému pracovnímu místu se vytváří kompetenční model, který popisuje kompetence, znalosti, vzdělání, zkušenosti, schopnosti, dovednosti, vlastnosti a osobní charakteristiky, které jsou potřebné k výkonu pracovní činnosti.

Na každé povolání lze nahlížet i z pohledu funkcionální analýzy, tedy z pohledu, jak profese působí na své okolí a kde se nachází v hierarchii organizace – s jakými profesemi spolupracuje, jaké profese jsou jí nadřízené a jaké podřízené.

V závislosti na popisu pracovního místa může být definován i požadovaný pracovní výkon. U plánování výkonu je důležité definovat cíle a cesty k jejich dosažení a to v konkrétním časovém horizontu. Přičemž při hodnocení výkonu se posuzuje, jak zaměstnanci postupují a plní stanovené cíle. Tyto informace bývají stěžejní při hodnotících rozhovorech, při kterých by zaměstnanci měli získat od svých nadřízených kladnou i zápornou zpětnou vazbu a ocenění za pracovní úspěchy. Následně mohou být v organizaci u vybraných pracovních pozic vytvořeny standardy pracovního výkonu.

V rámci hodnotících rozhovorů by měly být identifikovány i vzdělávací potřeby zaměstnanců a to jak z pohledu osobního rozvoje, tak z pohledu profesního rozvoje zaměstnanců. V současné době zaměstnavatelé upřednostňují krátkodobé presenční kurzy úzce zaměřené na jedno téma oproti kurzům dlouhodobým a komplexním. Je to hlavně z důvodu, finanční a časové úspory zaměstnavatelů, neboť v okamžiku, kdy je zaměstnanec na kurzu, tak zaměstnavatel platí nejen kurzovné, ale i mzdu zaměstnanci, který fakticky není v práci. Určitou alternativou k prezenčním kurzům je vzdělávání e-learningovou formou, kdy se zaměstnanec vzdělává prostřednictvím počítače. Toto vzdělávání hradí zaměstnavatel, ale může probíhat jak v rámci pracovní doby, tak mimo ní (záleží na domluvě zaměstnavatele a zaměstnance). Ačkoliv jsou základem e-learningové formy kvalitní studijní materiály, je tato forma studia vhodná jen pro některá témata (zejména se jedná o studium rozsáhlých textů, právních předpisů, profesních řidičských průkazů apod.). U této formy studia jsou výhodou tréninkové zkušební testy, ale nevýhodou je nepřítomnost lektora, takže účastníci kurzu, kteří mají nějaké dotazy, mohou využít buď konzultace, nebo vznést dotaz elektronicky. Další formou studia, je forma kombinovaná, kdy dochází ke kombinaci studijních metod, např. presenční + e-learningové formy a to buď prostřednictvím počítače, nebo prostřednictvím mobilní aplikace. Nejefektivnější formou vzdělávání se jeví individuální zaškolení zaměstnance, které je vždy lepší, než skupinové vzdělávání a školení. Nevýhodou této formy

je časová náročnost, velmi vysoké nároky na odbornost mentora, jeho osobnostní charakteristiky a flexibilitu.

Pro lepší představu o praktickém využití výše uvedených informací, byly na základě analýzy práce zpracovány kompetenční modely, popisy pracovních činností, náplně práce, funkcionální analýzy, výsledky pracovního výkonu a další informace o 3 pracovních místech ve firmě CVD s.r.o.. Závěrem jsou pro vybrané pracovní činnosti zpracovány vzdělávací programy a to pro různé formy vzdělávání.

Firma CVD s.r.o. je společnost velice mladá (existuje od listopadu 2011) a je sesterskou firmou společnosti Poradkyně, s.r.o., kterou založila Hedvika Gabrielová. Ta se v rámci Poradkyně, s.r.o. věnuje lektorování. Firma CVD s.r.o. vznikla proto, aby mohla plnit veškeré požadavky podle zkušenosti Hedviky Gabrielové a jejích kolegů. Tak aby kongresové centrum splňovalo přesně požadavky lidí, kteří jsou často díky své práci mimo domov, ale také čas odpočinku. Společnost chce dosáhnout nadstandardního ubytovacího a vzdělávacího prostoru, kde se lidé budou cítit dobře a budou se sem rádi vracet. Nejen na základě krásného a luxusního vzhledu, nadstandardních služeb, ale také proto, že celé středisko i energeticky bude působit na lidi velmi pozitivně.

Cíle společnosti CVD s.r.o. jsou následující:

Vytvořit jedinečné kongresové centrum, pocit domova při pracovních i odpočinkových cestách.

Nadstandardně vybavené prostředí pro práci i odpočinek, spojené s energetickým pohlazením duše.

Lidé by se u nás měli dobře cítit, a rádi by se měli vracet. Příjmy společnosti vyšší než náklady, s dlouhodobou růstovou tendencí.

Společnost CVD s.r.o., si zakládá na tom, že v ní pracují pouze motivovaní lidé, kteří v ní pracovat chtějí. Zaměstnanci a spolupracovníci jsou si vědomi svých motivů a pocitů, protože s nimi někdo pracuje na jejich vlastní motivaci, aby je to, co dělají, bavilo. Stejně by měli zaměstnanci a spolupracovníci od samotného začátku pracovat se zákazníkem. Samozřejmě k tomu také patří systematická práce, jasně určené podmínky práce, příjemné a hezké prostředí, dobrá nálada a dobré vztahy. Výsledkem činnosti celého týmu je především spokojený zákazník, ale také zaměstnanec. Spokojený zaměstnanec je velice vstřícný a milý vůči

zákazníkovi. To je příčinou, že si zákazníci předávají dobré reference mezi sebou, což přináší další zákazníky. Rostoucí zisky, pokrývající veškeré náklady firmy, nadále umožňují další rozvoj firmy a nové investice. Za první rok provozu navštívilo prostory CVD s.r.o. cca 2350 lidí. V prostorách společnosti absolvovali především školení, prezentace, přednášky a kulturní akce.

Kompetenční modely vybraných profesí

Koordinátor

KOMPETEČNÍ MODEL:

Vzdělání:

- minimálně středoškolské vzdělání

Znalosti, schopnosti a dovednosti:

- počítačové znalosti a dovednosti: Microsoft Office – Word, Excel, Outlook, PowerPoint, organizační a komunikační dovednosti
- řidičský průkaz sk. B + praxe

Kompetence:

- je kompetentní organizovat a koordinovat činnosti všech postů, které se podílejí na přípravě a zajištění průběhu akce.

ZAŘAZENÍ V ORGANIZACI (funkcionální analýza):

- přímí nadřízení: obchodní vedoucí
- nepřímí nadřízení: ředitel společnosti, jednatel společnosti
- spolupracující posty: provozní, vedoucí marketingu, administrátor, obchodní zástupci

POPIS PRACOVNÍ ČINNOSTI:

- koordinace školicích, vzdělávací a kulturních akcí společnosti
- zajištění nestandardních požadavků VIP klienta pro hladký průběh akce
- zastupuje za vedoucí marketingu a vedoucí obchodu

PRACOVNÍ NÁPLŇ:

- vyřizuje maily, poštu a zmeškané hovory popřípadě SMS

- má povinnost účastnit se všech akcí, které pořádá CVD
- prodej produktů a služeb CVD – kontaktování firem – domlouvání a realizace schůzek, budování vztahů s potencionálními zákazníky, propagace vzdělávacích kurzů, vyhledávání zákazníků pro pravidelný odběr vstupenek na kulturní akce
- připravuje „organizační plán akce a pokyny“
- Pronájem školící místnosti (objednávka, domluvení občerstvení s restaurací, koordinace – příprava místnosti, spuštění techniky ve vybrané místnosti, kontrola občerstvení v den akce, věnovat se zákazníkovi, fakturace)
- rezervace parkovacích míst
- během akce koordinuje spolupracovníky a jejich činnosti
- před akcí předává jmenovky bez pozice + pro hostesky jmenovka „Hosteska“.
- před kulturní akcí zajišťuje květiny na recepci a toalety s marketingovým
- pracovníkem + květinu a dárkovou tašku pro VIP
- kontroluje i-Pady před školením či akcí – nabití, funkčnost, atd.
- zpracovává přehledy plnění týdenních úkolů a předkládá je na poradě
- zadává akce (včetně BIVŠ) do Softwaru Dvorana pro zobrazení na TV obrazovce dle termínů v kalendáři dle manuálu
- v případě, že obdrží jakýkoliv účetní doklad (nejčastěji za prodej vstupenek), předá jej postu administrátora

Další činnosti:

- Forecast 1x týdně – hotel, sály, prognóza obsazenosti (vyznačit IDS), statistika obsazenosti (vyznačit IDS)
- sumární tabulka tržeb vždy k ukončení měsíce
- faktury – došlé faktury k podpisu vždy na poradě, vydané faktury vystavovat pokud možno max. den po skončení akce
- pohledávky, závazky – kontrola
- finance – pokladna sekretariát (z toho v €), Hores pokladna, stav účtu v Kč + v €
- 1x týdně kontrolovat stránky hoteldvorana.cz, cvdkarlovyvary.cz, poradkynekv.cz, gabrielovahedvika.cz a Hores web booking, zda je funkční
- aktualizovat osobní facebookové stránky dle zadaných pokynů
- 1x měsíčně kontrolovat adresář náborů a subnáborů
- kontrola rezervací v Horesu každou středu
- 1x za rok zkontrolovat možnosti IDS

- příspěvky na webové stránky a facebook – minimálně 1x za 14 dní točit balíčky apod.

VÝSLEDKY PRACOVNÍHO VÝKONU:

- kompletně naplánovaná a zajištěná akce – veškerá příprava, hladký průběh akce, vyhodnocení akce
- vypracovaný plán akce s pokyny, rezervace termínu, připravená prezentační technika, osvětlení a zvuk v sále, rozdělené úkoly během průběhu akce, zpracované vyhodnocení akce

STATISTIKY POZICE (mohou být využívány pro standardy pracovního výkonu):

- počet připravených, zrealizovaných a vyhodnocených akcí
- počet zjištěných nedostatků při přípravě či v průběhu akce

Administrátor

KOMPETEČNÍ MODEL:

Vzdělání:

- minimálně středoškolské vzdělání

Znalosti, schopnosti a dovednosti:

- počítačové znalosti a dovednosti: Microsoft Office – Word, Excel, Outlook, PowerPoint, organizační a komunikační dovednosti
- řidičský průkaz sk. B + praxe

Kompetence:

- podporuje obchodní oddělení, hlídá fakturace, účetní doklady, proplacenou, administrativní činnost
- je zodpovědný za fakturace, přípravu účetních podkladů, aktuálnost ceníků

ZAŘAZENÍ V ORGANIZACI (funkcionální analýza):

- přímí nadřízení: obchodní vedoucí
- nepřímí nadřízení: ředitel společnosti, jednatel společnosti
- spolupracující posty: provozní, vedoucí marketingu, koordinátor, obchodní zástupci

POPIS PRACOVNÍ ČINNOSTI:

- administrativní podpora oddělení
- fakturace, zpracování účetních dokladů
- zajištění nestandardních požadavků VIP klienta pro hladký průběh akce
- zastupuje za vedoucí marketingu, obchodní vedoucí a koordinátora

PRACOVNÍ NÁPLŇ:

- vyřizuje maily, poštu a zmeškané hovory popřípadě SMS
- má povinnost účastnit se všech akcí, které pořádá CVD
- prodej produktů a služeb CVD – propagace vzdělávacích kurzů, vyhledávání zákazníků pro pravidelný odběr vstupenek na kulturní akce
- faktury, účetní doklady (došlá faktura, účtenky a doklady za hotovostní platbu, sestava hotelových účtů), účtování na konci měsíce, kontrola došlých plateb, pokladna recepce
- finance (stav účtu, přehled závazků a pohledávek)
- účetnictví CVD (daňová přiznání)
- Forecast – každé pondělí na poradu
- kalkulace, ceníky, podklady pro obchod
- kontakty (aktualizace kontaktů)
- zadává akce (včetně BIVŠ) do Softwaru Dvorana pro zobrazení na TV obrazovce dle termínů v kalendáři dle manuálu
- akce v CVD (informace o akcích, spolupráce s marketingem a obchodem, letáky, propagace)

Další činnosti:

- Forecast 1x týdně – hotel, sály, prognóza obsazenosti (vyznačit IDS), statistika obsazenosti (vyznačit IDS)
- sumární tabulka tržeb vždy k ukončení měsíce
- faktury – došlé faktury k podpisu na poradě, vydané faktury vystavovat pokud možno max. den po skončení akce
- pohledávky, závazky – kontrola
- finance – pokladna sekretariát (z toho v €), Hores pokladna, stav účtu v Kč + v €
- 1x týdně kontrolovat stránky hoteldvorana.cz, cvdkarlovyvary.cz, poradkynekv.cz, gabrielovahedvika.cz a Hores web booking, zda je funkční
- aktualizovat osobní facebookové stránky dle pokynů

- 1x měsíčně kontrolovat adresář náborů a subnáborů
- kontrola rezervací v Horesu každou středu
- 1x za rok zkontrolovat možnosti IDS
- příspěvky na webové stránky a facebook – minimálně 1x za 14 dní točit balíčky apod.

VÝSLEDKY PRACOVNÍHO VÝKONU:

- včasná fakturace, zaplacené účty, zajištěné účetnictví, přehled stavu financí
- aktuální ceníky, administrativní podpora

STATISTIKY POZICE (mohou být využívány pro standardy pracovního výkonu):

- počet faktur vydaných, došlých
- počet zjištěných nedostatků při přípravě či v průběhu akce

Úklidový pracovník CVD – pokojská

KOMPETEČNÍ MODEL:

Osobní charakteristiky:

- čistotnost
- svědomitost
- časová flexibilita
- upravenost

Kompetence:

- je kompetentní provádět svědomitě úklid všech prostor společnosti
- je zodpovědný za úklid prostor firmy CVD

ZAŘAZENÍ V ORGANIZACI (funkcionální analýza):

- přímí nadřízení: hospodyně
- nepřímí nadřízení: ředitel společnosti, jednatel společnosti, provozní
- spolupracující posty: Úklidový pracovník CVD – pokojská

POPIS PRACOVNÍ ČINNOSTI:

- zajištění úklidu prostor firmy

- pomoc při přípravě sálů na plánované akce
- kontrola a hlášení poškození veškerého vybavení
- hlášení docházejících čisticích prostředků
- zastupuje za hospodyně, na pokyn nadřízeného přebírá její kompetence

PRACOVNÍ NÁPLŇ:

Úklid pokojů:

- účastní se ranní operativní porady u hotelové hospodyně, kde obdrží aktuální sestavu pokojů pro pokojské vč. dalších pracovních pokynů
- připravuje a doplňuje si vozík pro pokojské hotelovým prádlem s výjimkou ložního a vozík doplní všemi potřebnými náležitostmi pro hosty
- uklízí s předností hotelové pokoje bydlících hostů, následně odjezdové pokoje
- kontroluje počet ks froté prádla, fén, kartáč, vývrtku a náhradní polštáře vč. povlaku, v případě rozdílu v počtu ks zapíše tento rozdíl do formuláře „Kontrola pokoje“
- froté prádlo vymění s přihlédnutím na přání hosta: prádlo na podlaze znamená vyměnit
- kontroluje minibary a v případě chybějícího zboží nahlásí rozdíl na recepci a zajistí jeho okamžité doplnění. Chybějící zboží zapíše do tabulky „Minibary“.
- vyprazdňuje odpadkové koše a připraví odpad ke třídění
- ustýlá postele
- kontroluje dekorativní polštářky a přehoz a v případě jejich znečištění předá hospodyně k vyčištění do prádelny
- pokud si host přeje vyprat/vyčistit prádlo, jednorázový sak k tomuto účelu určený řádně označí číslem hotelového pokoje, jménem hosta a spolu s žádankou neodkladně předá hospodyně, která zajistí odvoz prádla do čistírny případně jeho vyprání v zázemí hotelu
- uklízí hygienická zařízení – umyvadlo, vanu, sprchový kout, bidet, toaletu vč. prkénka vše zvenčí i zevnitř s použitím dezinfekčního přípravku, myje a leští odkládací pult, leští zrcadlo, všechny baterie, háčky, úchyty, držadla otírá a leští
- doplňuje do stojánku hotelovou kosmetiku, toaletní papír, hygienické ubrousky a sáčky na hygienické potřeby vše dle standardu hotelu
- myje skleničky z minibaru a z koupelny
- utírá prach z nábytku a vnitřní parapety
- v případě potřeby vysává podlahu

- myje podlahu v koupelně
- v případě potřeby vytírá balkony pokojů
- srovnává záclony a závěsy
- zjištěné závady v hotelovém pokoji zapíše na druhou (prázdnou) stranu sestavy pro pokojské s uvedením čísla pokoje, popisu závady a ihned o tomto informuje hospodyně nebo vedoucího provozu
- pokud není nařízeno jinak, okna v pokoji zavře, upraví záclony a závěsy a dveře do koupelny nechá pouze nedovřené
- při odchodu z pokoje zapíše do formuláře „Kontrola pokoje“ počty kusů u příslušného čísla pokoje, na konci směny formulář podepíše a tímto potvrdí, že vše po jejím odchodu z pokoje souhlasí (viz vybavení pokoje)
- při odchodu z pokoje zhasne všechna světla s výjimkou podhledu na chodbičce!
- věnuje pozornost hlášeným přistýlkám, které v pokoji vhodně umístí a doplní náležitostmi pro hosta
- věnuje pozornost hlášeným dětským postýlkám, připraví dětské lůžkoviny s dětským ložním prádlem, pod napínací prostěradlo vloží nepropustný chránič matrace
- spolupracuje při generálních úklidech, ke kterým dá pokyn nadřízený pracovník (mytí oken, mytí lustrů, praní záclon, závěsu, dekorativních polštářů a přehozů, čištění koberců, čalouněného nábytku, apod.)
- přijímá s maximální odpovědností všechna ekologická opatření k ochraně a zlepšování životního prostředí
- minimalizuje spotřeby energie, vody, materiálů
- udržuje čistotu a pořádek v šatně, skladech a v sociálním zařízení
- kontroluje stěny a strop pokoje, skvrny, které je možné umýt, pokojská odstraní, náročnější opravy na malování zajistí vedoucí provozu
- drobné skvrnky na kobercích vyčistí pokojská, pokud znečištění vyžaduje celoplošné vyprání, nahlásí požadavek hotelové hospodyně
- kontroluje funkčnost mechanismu zatahování závěsů a záclon, poškozené záclony a závěsy ihned hlásí hotelové hospodyně
- prasklá okna ihned hlásí hospodyně nebo vedoucímu provozu
- kontroluje funkčnost a vzhled hotelového nábytku
- u čalouněného nábytku kontroluje čistotu a funkčnost, je-li potřeba nábytek vyčistit, hlásí zjištěné nedostatky hotelové hospodyně

Další činnosti vykonávané při úklidu odjezdového pokoje:

- po vstupu do pokoje kontroluje, zda host něco nezapomněl a zda v pokoji něco nechybí (nález neprodleně nahlásí a předá recepci)
- všechno použité prádlo z pokoje odnese a odloží do saků k tomu určených
- kontroluje ochrannou podložku matrace, polštář i přikrývku a v případě znečištění je vymění a připraví pro prádelnu společně s hotelovým prádlem
- povléká lůžkoviny, upravuje dekorativní volán, dekorativní přehoz a polštářky
- v celém pokoji důkladně stírá prach (nábytek, čelo postele, telefony, osvětlovací a topná tělesa, okenní parapety, televize a umělá květinová výzdoba, ozdobné poháry).
- uklízí za stolky a v nich, mezi postelemi a podobná místa
- kontroluje minibarovou lednici a v případě potřeby vyčistí
- čistí odtokovou mřížku a kanálek pod mřížkou ve sprchovém koutě
- čistí rohy ve sprchovém koutu, přechodovou lištu a v případě potřeby používá Savo proti plísni
- kontroluje těsnicí lištu na dveřích sprchového koutu a v případě potřeby ji vyčistí v roztoku vody a Sava
- kontroluje, jestli nejsou zašlé spáry a podle potřeby je vyčistí kartáčkem nebo Savem proti plísni
- utírá obě sprchové hlavice a v případě potřeby hlavici na déšť sundá a vyčistí kartáčkem a Savem proti plísni
- důkladně čistí zátku a odtokový kanál v umyvadle a bidetu
- vyprazdňuje a dezinfikuje nádobu na WC štětku
- důkladně vysává celý pokoj včetně čalouněného nábytku, podlahy v koupelně i v předsíni, a to včetně rohů a za nočními stolky
- kontroluje prostor pod postelemi
- podlahu v koupelně myje přípravkem k tomu určeným a následně utírá suchou utěrkou z důvodu zachování lesklého povrchu
- v topné sezóně topení nastavuje na stupeň III, žebřík v koupelně vypíná
- nahlašuje na recepci, že je pokoj uklizen a připraven k přijetí hosta
- každé 2 dny a vždy před nahlášeným příjezdem hosta provádí kontrolu dlouhodobě neobsazeného pokoje
- na konci pracovní doby použité prádlo spočítá, zapíše do tabulky hotelového prádla a následně uloží do klece

- na konci pracovní doby předá hospodyně: sestavu pro pokojské, tabulku „Minibary“, tabulku „Kontrola pokoje“, tabulku „Hotelové prádlo pro prádelnu“
- kontroluje funkčnost telefonů, televize a minibarové lednice

Úklid veřejných prostor:

Činnosti prováděné denně:

- odstraní odpad z košů před hotelem, na terase, koš v recepci, v knihovně a v místnosti BAGGAGE
- kontroluje a uklízí kinosál, Games club, knihovnu, Wellness, místnosti BAGGAGE, garderoby
- ve veřejných prostorách hotelu i CVD denně vytírá dlažby, vysává koberce vč. schodišť ke všem východům z CVD a otírá nábytek, televize a vnitřní parapety
- vysává ředitelnu a sekretariát, odnáší z ředitelny použité nádoby
- z ředitelny, sekretariátu a ostatních kanceláří odstraňuje odpad z košů a ze skartovacích zařízení a vloží nové sáčky
- uklízí kuchyňku a odstraňuje odpad z koše na směsný odpad a podle potřeby z koše na tříděný odpad a vloží nové pytle na odpad
- uklízí veřejné toalety

Činnosti prováděné 1x týdně nebo dle potřeby:

- vysává sedací čalouněný nábytek a otírá dřevěné části sedacího nábytku ve veřejných prostorách a čela recepčního pultu
- utírá, myje a leští zrcadla a prosklené dveře, včetně rámu ve veřejných prostorách hotelu
- utírá zábradlí ve veřejných prostorách hotelu a CVD
- utírá kožený sedací nábytek, včetně záhybů čistou vodou a čistým hadříkem (kinosál, Games Club, garderobera)
- myje a leští výlohy a vstupní dveře do hotelu, ve Wellness a Games Clubu
- vysává a vytírá výtah v hotelu i CVD
- utírá prach na nástěnných osvětleních, květinové výzdobě, ozdobných pohárech, hydrantech a hasicích přístrojích
- uklízí šatnu, která se nachází v suterénu vily
- kontroluje podhledy ve veřejných prostorách (mouchy), v případě potřeby vysává a otírá navlhčeným hadříkem
- na základě pokynu nadřízeného pracovníka uklízí školící místnost a toalety
- 3x týdně uklízí Budovu č. 7 a 1x týdně Dvoranku, a to dle manuálu

- 1x týdně nebo na základě pokynu nadřízeného pracovníka zkontroluje parkoviště a v případě potřeby vyčistí záhony a obrubníky (odpadky, nedopalky)
- na základě pokynu nadřízeného pracovníka vysaje, vytře a uklidí prostory skladů
- Konkrétní požadavky jsou řešeny operativně během dne, a to bez zbytečných prostojů na základě pokynu nadřízeného pracovníka nebo pracovníka recepcce.

Úklid Wellness:

- myje použité nádobí a uklízí ho do kuchyňky
- odstraňuje odpad z košů a vloží nové sáčky
- odstraňuje z košů použité prádlo a jeho počet zapíše do „Denní spotřeby prádla“
- čistí rohy ve sprchových koutech a přechodovou lištu, v případě potřeby použije Savo proti plísni
- otírá sprchové hlavice
- kontroluje a v případě potřeby vyměňuje vlasový a tělový šampon, který je umístěn ve stojácích v obou sprchových koutech a doplní obsah ve všech dávkovačích na tekuté mýdlo
- myje a leští skleněné plochy
- myje a leští chromované prvky
- utírá nábytek a dveře
- na ostatní plochy vč. ohřívaných lehátek používá dezinfekční přípravek k tomu určený
- kád' v suché sauně vyprazdňuje, dezinfikuje přípravkem k tomu určeným a vytírá do sucha
- dřevěné lavice v suché sauně otírá dezinfekčním přípravkem
- kotel v suché sauně otírá, leští a důkladně vytírá podlahu i pod lavicemi
- v prostorách sauny nechává rozsvícený podhled
- lehátka v masážních místnostech čistí dezinfekčním přípravkem k tomu určeným
- podle potřeby do obou masážních místností doplňuje papírové ručníky (role)
- kontroluje, zda je na umyvadle před masážními místnostmi dezinfekční gel a v případě potřeby dodá nový
- do skříněk ve Wellness (č. 1-8, které jsou určeny pro uživatele sauny) doplňuje hotelové prádlo k tomuto účelu určené
- skříně v prostorách určených pro masáže pravidelně kontroluje a doplňuje prostěradla, froté osušky velké a froté ručníky
- uklízí toaletu a podle potřeby doplní osvěžovač vzduchu a gel

- celý prostor vysává a vytírá vodou s dezinfekčním přípravkem

Úklid klubu (games club):

- kontroluje vypnutí klimatizace „OF“
- kontroluje osvětlení v klubu (po opuštění klubu svítí pouze LED podhled)
- kontroluje bar – mytí a úklid nádobí, odpadkový koš, čistota a zamčení lednic
- vysává celý prostor
- utírá všechny plochy dveře, výklenky oken, pult, stoly, skříňky
- srovnává polštáře, gauče, křesla, stoly a stolky
- srovnává a uklízí součásti herních prvků (šipky, kulečnicková tága, koule, křídý, pokerové karty a žetony)
- kontroluje a nastavuje ozvučení klubu

Úklid horní terasy:

- v případě potřeby vyvětrá (otevřít okna či dveře)
- vysává podlahu
- vytírá podlahu
- utírá stoly, zrcadlo, TV, pult (desku) a sloupy
- srovnává židle, stoly a box s květinami
- kontroluje, zda mají všechny židle podsedačky
- kontroluje a nastavuje ozvučení terasy
- na základě pokynů nadřízeného pracovníka: myje okna a posuvné dveře, zametá za posuvnými dveřmi a schody k parkovišti a otírá umělé květiny

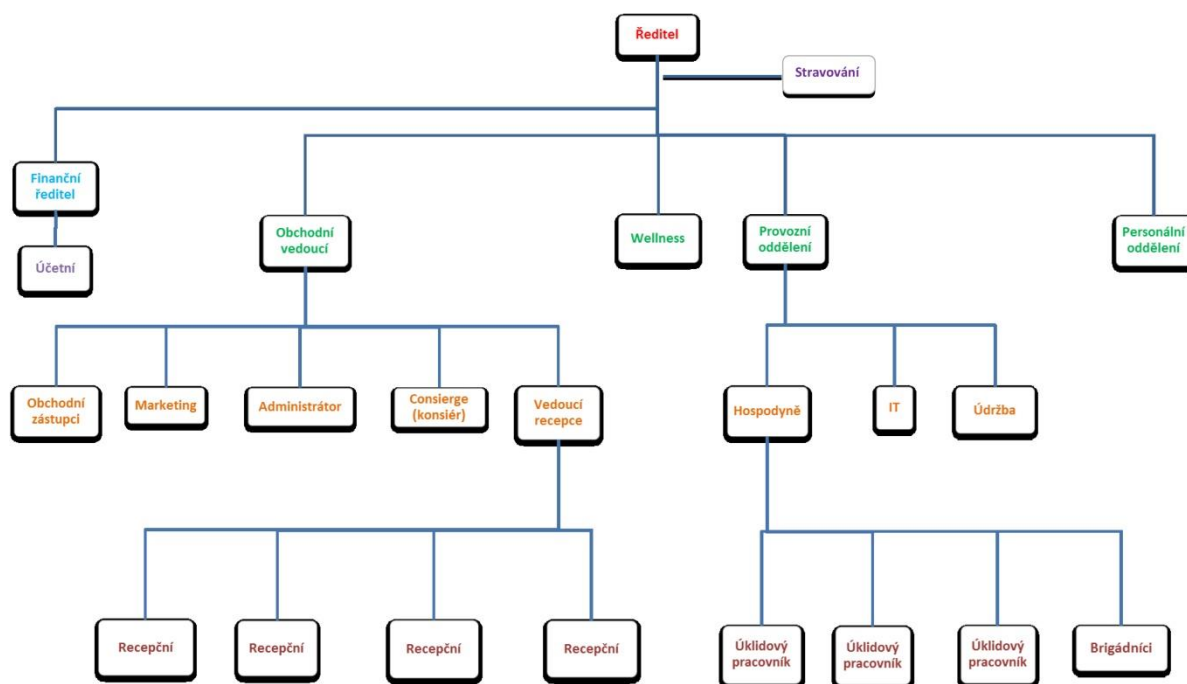
VÝSLEDKY PRACOVNÍHO VÝKONU:

- uklizené a připravené prostory firmy
- doplňkové služby zákazníkovi

STATISTIKY POZICE (mohou být využívány pro standardy pracovního výkonu):

- počet uklizených pokojů
- počet zjištěných nedostatků a vad při úklidu

Organizační struktura firmy CDV



Platné od 27.4. 2014

II. 3 Zpracování vzdělávacího programu pro vybrané kurzy. Realizace vzdělávacího programu tzv. klasickou cestou, formou individuálního vzdělávání a formou tzv. smíšeného vzdělávání, kdy některé metody budou nahrazeny elektronickými prostředky ve vzdělávání

V následující části jsou zpracovány vzdělávací programy pro různé formy vzdělávání na výše uvedené pracovní pozice ve společnosti CVD s.r.o. Při **individuální** výuce lze vycházet jak z presenční, tak kombinované formy výuky, avšak je potřeba přihlídnout k tomu, že hlavním rozdílem je praktická výuka, kde by při individuální výuce měl být jeden lektor (mentor) na jednoho účastníka kurzu.

Učební plán: Koordinátor

<i>Název předmětu</i>	<i>Počet hodin Presenční výuky Teorie/praxe</i>	<i>Počet hodin Kombinované výuky E-learning*/Teorie/praxe</i>
Zajištění bezpečnosti hostů, BOZP, PO	1/0	1/0/0
Obsluha osobního počítače	1/2	1/0/2
Obsluha kancelářské techniky	2/5	2/0/5
Vedení administrativní dokumentace	5/5	4/1/5
Vyřizování korespondence (pošta, emaily, telefony apod.)	4/3	3/1/3
Koordinace akcí (příprava materiálů, organizační plán, pokyny, pronájem, rezervace, květiny, technické zabezpečení apod.)	20/20	15/5/20
Koordinace spolupracovníků a jejich činností	5/5	4/1/5
Komunikace při styku s klienty a zákazníky	7/5	5/2/5
prodej produktů a služeb CVD, vyhledávání nových zákazníků	5/5	2/3/5
propagace vzdělávacích kurzů	5/5	2/3/5
Účetní doklady, fakturace	5/5	4/1/5
POČET HODIN CELKEM (vyučovací hodina = 45 minut)	60/60	43/17/60

* za E-learning je považována jakákoliv dálková forma výuky, např. prostřednictvím mobilní nebo webové aplikace nebo na základě tištěných materiálů. Veškeré materiály musí splňovat požadavky na materiály využívané při dálkové formě studia.

Učební plán: Administrátor

<i>Název předmětu</i>	<i>Počet hodin Presenční výuky Teorie/praxe</i>	<i>Počet hodin Kombinované výuky E-learning*/Teorie/praxe</i>
Zajištění bezpečnosti hostů, BOZP, PO	1/0	1/0/0
Obsluha osobního počítače	1/2	1/0/2
Obsluha kancelářské techniky	2/5	2/0/5
Vedení administrativní dokumentace	5/5	4/1/5
Vedení administrativy	5/5	4/1/5
Vyřizování korespondence (pošta, emaily, telefony apod.)	4/3	3/1/3

Komunikace při styku s klienty a zákazníky	7/5	5/2/5
prodej produktů a služeb CVD, vyhledávání nových zákazníků	5/5	2/3/5
propagace vzdělávacích kurzů	5/5	2/3/5
Tvorba kalkulací, ceníků a dalších podkladů pro obchod	5/5	3/2/5
Vedení účetnictví	30/40	25/5/40
POČET HODIN CELKEM (vyučovací hodina = 45 minut)	70/80	52/18/80

* za E-learning je považována jakákoliv dálková forma výuky, např. prostřednictvím mobilní nebo webové aplikace nebo na základě tištěných materiálů. Veškeré materiály musí splňovat požadavky na materiály využívané při dálkové formě studia.

Učební plán: Úklidový pracovník CVD – pokojská

<i>Název předmětu</i>	<i>Počet hodin Presenční výuky Teorie/praxe</i>	<i>Počet hodin Kombinované výuky E-learning*/Teorie/praxe</i>
Zajištění bezpečnosti hostů, BOZP, PO	1/0	1/0/0
Organizace práce a systém úklidu	2/0	1/1/0
Manipulace s chemickými a dezinfekčními látkami, přípravky a potřebnými pomůckami	2/1	2/0/1
Volba, příprava a kompletace, údržba a čištění pomůcek a strojů včetně pomůcek	2/1	1/1/1
Identifikace základních materiálů podlah, nábytku, zařízení a volba vhodných technologických postupů	2/1	1/1/1
Provádění úklidu sociálních zařízení	3/2	2/1/2
Provádění úklidu tvrdých podlahových ploch	3/2	2/1/2
Provádění běžné údržby kobercových podlahových ploch a čalounění	3/2	2/1/2
Provádění údržby nábytku a zařízení	3/2	2/1/2
Provádění čištění a impregnace kůže, koženky a kovových částí zařízení	3/2	2/1/2
Provádění čištění a údržby kuchyňských a jídelních prostor	3/2	2/1/2
Provádění úklidu a čištění chodeb, schodišť, podest, teras a zimních zahrad	3/2	2/1/2
Provádění čištění a údržby skleněných ploch včetně leštění	3/2	2/1/2
Úklid pokojů	6/20	3/3/20
Provádění hygienicko-sanitační činnosti	1/1	1/0/1
POČET HODIN CELKEM (vyučovací hodina = 45 minut)	40/40	26/14/40

* za E-learning je považována jakákoliv dálková forma výuky, např. prostřednictvím mobilní nebo webové aplikace nebo na základě tištěných materiálů. Veškeré materiály musí splňovat požadavky na materiály využívané při dálkové formě studia.

Uvedené pracovní pozice ve společnosti CVD s.r.o. nejsou uvedeny ani v Národní soustavě povolání ani v Národní soustavě kvalifikací, avšak uvedené soustavy obsahují podobné povolání nebo kvalifikace:

Pozice ve společnosti CVD s.r.o.	Národní soustava povolání	Národní soustava kvalifikací
Administrátor	Administrativní pracovník Technickoadministrativní pracovník Účetní	Pracovník v administrativě Asistent/ka, sekretář/ka
Koordinátor	Administrátor projektu	Administrátor projektu Koordinátor služeb pro korporátní klientelu
Úklidový pracovník CVD - pokojská	Úklidový pracovník Úklidový pracovník administrativních ploch Úklidový pracovník restauračních a ubytovacích zařízení	Úklidové práce v ubytovacím zařízení - pokojská

Pokud by měly vzdělávací programy připravovat na zkoušky z profesních kvalifikací, musely by být vzdělávací programy zpracovány v souladu se standardy profesních kvalifikací uvedených v Národní soustavě kvalifikací. Následně by pro vzdělávací programy bylo možné získat akreditaci k pořádání rekvalifikačních kurzů.

Pokud by vzdělávací zařízení chtělo realizovat i zkoušky z profesních kvalifikací, muselo by si zažádat o autorizaci k provádění závěrečných zkoušek z profesních kvalifikací.

II. 4 Měření výsledků vzdělávání na základě inovovaného modelu Kirkpatricka a výpočet ukazatele ROI

Kirkpatrickův přístup k evaluaci – východiska modelu

Kirkpatrickův přístup k měření výsledků vzdělávání je historicky nejstarším a světově nejznámějším pokusem o měření výsledků vzdělávání v prostředí firem a institucí. Svůj přístup zveřejnil Don Kirkpatrick v roce 1959 ve čtyřech článcích publikovaných v odborném periodiku Journal of the ASTD.

Již v období vzniku Kirkpatrickova modelu byla, a dodnes stále je, řada vzdělávacích aktivit sice hodnocena, avšak velmi často jen v rovině spokojenosti účastníků s průběhem školení. V mnoha případech tak evaluační zjištění postrádají komplexní a podrobné informace o účincích a efektivitě vzdělávacích procesů a o jejich významu pro fungování příslušné organizace.

Především tento aspekt byl ve své době hlavním stimulem ke vzniku a následnému rozvoji Kirkpatrickova modelu, ale i jiných evaluačních nástrojů.

I v současné době, téměř 60 let od jeho vzniku, tvoří Kirkpatrickův model základ mnoha odborných evaluačních prací a je v řadě modelů rozvíjen a upravován. V původních Kirkpatrickových textech se ještě nehovořilo o úrovních hodnocení, ale byly zde již vymezeny čtyři kategorie, které je možné při hodnocení výsledků vzdělávání použít a na nichž je dodnes postaven model hodnocení tj. reakce, učení, chování a výsledky. Původním záměrem čtyř Kirkpatrickových úrovní bylo a je prokázat účinek, hodnotu a přínos vzdělávání pro byznys.

Tento přístup se stal rychle velmi populární byl rozpracováván a někdy ne zcela přesně interpretován řadou dalších autorů. Fakticky dnes nenajdeme publikace zabývající se profesním vzděláváním, kde by v nějaké podobě nebyl tento model interpretován.

Kirkpatrickův model je naopak nástrojem, s jehož pomocí lze dospět k závěru, zda (a zároveň jaký) měl vzdělávací proces reálný dopad na chod hodnocené organizace (např. prodeje, produktivita práce, konkurenceschopnost apod.). Pro Kirkpatrickův model je tak realizace vzdělávacího procesu nutnou podmínkou. S ohledem na výše popsané se tak jako nejpřesnější definice účelu Kirkpatrickova modelu jeví následující: Evaluace vzdělávacích procesů je

jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle získané informace (Armstrong, 1999).

Při interpretaci Kirkpatrickova modelu je si třeba uvědomit, že navzdory relativně úspěšnému šíření modelu napříč obory, je naráží jeho praktické uplatnění v praxi na některé problémy.

Problémy při aplikaci modelu (Tenkl 2014) bývají vymezovány následně:

- 1) Nevhodné časové rozvržení dílčích činností, jejichž předpokladem je vzájemná závislost a návaznost. Jakákoli časová prodleva či špatné načasování tak může vyústiti v nedostatečné či dokonce nepřesné závěry celé evaluace.
- 2) Nekomplexnost práce s modelem. Namísto všech čtyř fází jsou ve většině případů realizovány pouze první dvě, či dokonce jen jedna fáze. Na základě dílčích (či spíše podpůrných) zjištění jsou následně činěny nepřesné evaluační závěry o celém projektu.

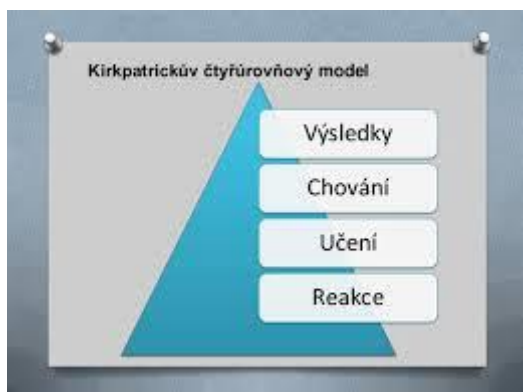
Při aplikaci Kirkpatrickova modelu ev. i dalších modelů, které z něj vycházejí je třeba vycházet z toho, že se jedná o evaluace orientované na cíl. Základním rysem tohoto typu evaluací je stanovení jasně definovaných a měřitelných cílů, což musí proběhnout před započítáním samotné evaluace. Na základě těchto indikátorů je v konečné fázi hodnocena míra úspěšnosti celého projektu.

Dle názoru řešitelů, je hlavní problém při aplikaci (který je následně v inovovaném modelu odstraněn) nepochopení předprojektové fáze přípravy evaluace.

Jednoduchou aplikaci ve firemním prostředí komplikuje i to, že dle metodiky modelu se první tři evaluační fáze provádějí před a zároveň po vzdělávacím procesu, podmínkou čtvrté fáze je její realizace až po uplynutí určitého času po školení.

Druhým momentem, kterým se řada vykladačů tohoto modelu nezabývá je fakt, že v době vzniku Kirkpatrickova čtyř-úrovňového modelu, byla evaluační praxe vzdělávacích procesů založena především na metodě tzv. kontrolních skupin. Konkrétně se jedná o metodu, v jejímž rámci jsou porovnávány dvě skupiny lidí, z nichž jedna (experimentální) je vyučována (a následně se chová, jedná, pracuje apod.) dle nových, zatímco druhá (kontrolní) dle starých pravidel. Cílem je samozřejmě nalézt odpověď na otázku, zdali jsou nově zavedená pravidla či postupy v porovnání s těmi starými lepší či horší.

Původní Kirkpatrickův model je zpravidla schematicky znázorňován následujícím schématem.



Jednotlivé úrovně a jejich měření jsou potom popisovány následovně:

Reakce (Reaction)

V této fázi se zkoumá, jakým způsobem reagují školení jednotlivci na vzdělávací proces. Jinými slovy, zdali reagují pozitivním či negativním způsobem. Vzhledem k tomu, že negativní reakce školených může nepříznivě ovlivnit celý vzdělávací (či tréninkový) program, je v této fázi nanejvýš nutné, aby byla dosažena pozitivní reakce. Navíc, negativní reakce na školení by mohla mít za následek nižší či dokonce nulovou motivaci k přenesení nových poznatků do běžné pracovní činnosti. Nicméně ani pozitivní reakce není stoprocentní zárukou úspěšnosti druhé a třetí fáze.

Evaluace první části probíhá nejčastěji formou dotazníků, které jsou ideálně vyplňovány účastníky bezprostředně po skončení školení. Pro správnou evaluaci první fáze se v odborné literatuře uvádí několik doporučení:

Evaluátor si musí ujasnit to co se chce v této fázi dozvědět. Měl by tak být sestaven seznam osmi až patnácti položek, jež by měly být výsledky dotazování zodpovězeny (např. celkový dojem ze školení, úroveň přednášejícího, užitečnost informací, hodnocení efektivity vynaloženého času, hodnocení prostředí apod.).

Následně je třeba správně zformulovat jednotlivé otázky a zkonstruovat dotazník. Nejčastěji se doporučuje pětiúrovňová škála možných odpovědí, z níž dvě možnosti by měly být

odpovědi pozitivní, dvě negativní a jedna neutrální. Někteří evaluátoři nicméně vypouštějí neutrální odpověď a preferují tak pouze čtyř-úrovňovou škálu, která „nutí“ respondenta zaujmout jasné stanovisko. Kirkpatrick klade také důraz na to, aby byl u jednotlivých otázek dostatečný prostor na případné komentáře, k jejichž vyplnění by měl být respondent v rámci každé otázky vyzíván. Na konci dotazníku by měl mít respondent možnost prezentovat své návrhy na zlepšení. Šetření musí být anonymní a jeho cílem by měl být získat sta procent odpovědí.

Příklady otázek:

- Jste spokojen/a se znalostmi vašeho školitele?
- Jste spokojen/a s prezentačními a komunikačními schopnostmi vašeho školitele?
- Jak hodnotíte prostředí, ve kterém se školení konalo? (pohodlí, pomůcky atd.)
- Jak hodnotíte časový harmonogram školení?
- Jakým způsobem byste příště vylepšil/a program?

Učení (Learning)

Učení je definováno jako míra, o kterou došlo u školeného jedince ke změně postojů, zlepšení znalostí či schopností. Uvádějí se dva základní důvody pro měření úrovně nabytých vědomostí

1. Bez změny úrovně ve fázi poznání nelze očekávat změnu úrovně ve fázi chování. Jinými slovy, změna postojů, znalostí či schopností je předpokladem pro změnu chování.

Pokud by nebyly nalezeny změny ve třetí fázi, tzn. chování, mohlo by být předpokládáno, že žádné změny nenastaly ani ve fázi poznání. Tento předpoklad může být však milný a třeba jej testovat. Právě nejasná příčinná souvislost mezi reakcí a mírou nabytých vědomostí je stále jedním z nejdiskutovanějších (a zároveň nejkritizovanějších) aspektů Kirkpatrickova modelu, jelikož první verze modelu tento vztah nevyklučovala. Pro evaluaci druhé fáze lze využít několika vhodných nástrojů, které je možné použít buď separátně, nebo je lze mezi sebou kombinovat.

Mezi zmíněné nástroje se řadí použití tzv. kontrolní skupiny, vědomostního testu či provedení výkonnostního testu. Měření efektivity zisku vědomostí pomocí kontrolní skupiny je nepochybně relevantní a užitečný nástroj, jehož nevýhodou je však určitá logistická a organizační náročnost. Výsledky kontrolní skupiny složené výhradně z pracovníků, kteří

neabsolvovali školení, jsou podle této metodiky konfrontovány s výsledky právě vyškolených zaměstnanců. Podmínkou srovnávacích testů je jejich realizace co nejdříve po absolvovaném školení. Je však nezbytně nutné, aby obě skupiny měly srovnatelné vstupní předpoklady, tzn. pracovní agendy či vědomostní předpoklady.

Další možností, již méně organizačně náročnou, jsou klasické „Paper-and-Pencil“ znalostní testy. Jedná se o nejčastěji využívanou evaluační metodu druhé fáze modelu. Za předpokladu, že školení je zaměřeno na rozvoj dosavadních znalostí či schopností zaměstnanců, je test prováděn dvoufázově, tzn. před i po školení, a to se stejným zadáním. V případě, že zaměstnanci nedisponují dostatečnými vstupními znalostmi školené problematiky, předškolicí test nelze realizovat a evaluační metodiku je tomu třeba přizpůsobit. K evaluaci druhé fáze je možné využít různé typy testů (zaškrtačací testy typu: souhlasí vs. nesouhlasí pravda vs. Lež, výběr správných odpovědí z více možností).

V případě, že je školená specifická dovednost, je možno k evaluaci využít tzv. výkonnostní (performance) test (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2007). Vzhledem k tomu, že se v těchto případech obvykle jedná o testování měkkých dovedností (prezentační schopnosti, úroveň vyjednávání apod.), je potřeba, aby evaluátor (společně se zadavatelem) předem nastavil požadovanou úroveň a stanovil pravidla, na jejichž základě bude hodnocení prováděno.

Chování (Behaviour)

Třetí fáze navrženého modelu zkoumá, jakým způsobem dokáže vyškolený jedinec převést nabyté poznatky testované v druhé fázi do své každodenní pracovní činnosti. Třetí fáze je v porovnání s prvními dvěma o něco složitější, jelikož vyškolení pracovníci potřebují čas na vstřebání nových vědomostí a jejich následné přenesení do své praxe. Proces „přenosu poznatků“ vyžaduje, podle mínění Kirkpatricka, alespoň tři měsíce. Teprve po uplynutí tohoto časového úseku lze zkoumat případné změny v pracovních návycích a chování vyškolených pracovníků.

Úspěšná změna chování vyžaduje splnění několika důležitých podmínek:

1. Pracovník musí být ke změně motivován (ovlivněno školením)
2. Pracovník musí vědět co a jakým způsobem změnit (ovlivněno školením)
3. Pracovník musí být obklopen vhodným pracovním prostředím (vnitropodnikové klima je jedním z klíčových faktorů)

4. Pracovník musí být za pozitivní změnu odměněn (hmotně či nehmotně)

Evaluace třetí fáze je oproti předcházejícím fázím časově náročnější a zároveň klade vyšší nároky na zdroje. Dle Kirkpatrickova návrhu by měla probíhat před i po školení, a to dokonce opakovaně. I to jsou nejspíše důvody toho, proč se třetí fáze modelu v praxi spíše nevyužívá.

Existuje opět několik metod, které lze k evaluaci třetí úrovně modelu využít. I v tomto případě je jednou z možností kontrolní skupina, pro jejíž implementaci ovšem platí stejná pravidla jako v druhé fázi. Dalšími alternativami jsou řízené rozhovory či dotazníková šetření mezi kolegy (nadřízenými i podřízenými). Toto šetření je doporučováno realizovat opakovaně, a to před i po samotném školicím procesu.

V rámci evaluace třetí fáze modelu se objevují otázky typu:

- Používají vyškolení nové techniky práce?
- Myslíte si, že školení mělo pozitivní efekt na fungování vašeho oddělení?
- Myslíte si, že účastníci školení zvládají nové techniky práce?

Třetí možností je pozorování každodenních pracovních činností vyškoleného zaměstnance a jejich srovnání s pracovními postupy a návyky před školením. Jako pozorovatelé mohou v tomto případě sloužit nadřízení, školitelé, kolegové, či zákazníci. Zapojení samotných účastníků školení není v rámci evaluace třetí úrovně tak výrazné jako v předešlých případech. Na druhou stranu není úplně pravda, že zde účastníci školení působí jako pouhý „pasivní“ objekt zájmu, který je hodnocen jejich nejbližším pracovním okolím. V zájmu evaluátora je začlenit do hodnocení i školené jednotlivce a zjistit tak, zda přenesli (na základě jejich subjektivního pohledu) nabyté znalosti, dovednosti a postoje do své činnosti. Tato zjištění je však nutné komparovat s pohledem kolegů, podřízených či nadřízených a na základě zjištěných reziduí konstruovat ucelený evaluační závěr.

Výsledky (Results)

Poslední fáze modelu není zaměřená primárně na jedince, nýbrž na celou organizaci. Hlavním cílem v rámci této úrovně je porovnat stav určitého jevu (tržby, prodeje, produktivita práce apod.) před začátkem a po skončení školení. Základním předpokladem, který musí být naplněn již před školením a na nějž se v praxi často zapomíná, je stanovení měřitelných cílů, kterých by mělo být pomocí školicího procesu dosaženo. Vzhledem k tomu, že ke stanovení

cílů v praxi často nedochází, je výsledková fáze v mnoha případech neúplná a omezuje se na strohé konstatování výsledného stavu bez možnosti odpovědět na základní otázku, zda se jedná o dobrý či špatný výsledek.

V určitých oblastech, především v byznysu, stoupá v rámci čtvrté fáze na evaluátory tlak. Ti jsou nuceni co možná nejpečlivěji a nejdetailněji vyjádřit efektivitu a přínos školení pro hospodářský výsledek organizace.

Stále častěji se tak evaluátoři setkávají například s otázkami typu: O kolik se díky zavedení nových technologických postupů zvýšila efektivita výroby?

- ☐ O kolik se zvýšily prodeje v důsledku školícího procesu zaměřeného na jednání s klienty?
- ☐ Kolik se ušetřilo díky implementaci nového e-learningového programu?

Evaluace závěrečné fáze může být provedena opět pomocí tzv. kontrolní skupiny, což Kirkpatrick konkrétně demonstruje na příkladu firmy, která disponuje více než jednou pobočkou. Za těchto podmínek by měl být tréninkový program uskutečněn pouze ve vybraných pobočkách, zatímco zbylé z nich by se stále řídily původními pravidly. Úkolem evaluátora je sledovat rozdíly v prodejkách (či v efektivitě výroby) mezi oběma skupinami poboček a v závislosti na tom změřit efekt tréninkového programu. Tato metoda účinně eliminuje ostatní faktory, které mají na úroveň prodejků (či efektivitu výroby) vliv.

K evaluaci závěrečné úrovně se používá také dotazníkové šetření mezi účastníky školícího procesu. I přesto, že se jedná o čistě subjektivní hodnocení, má tato forma evaluace zajímavou vypovídací hodnotu. Je nepochybně cenné pozorovat, zdali (případně jak) se vyškolení jedinci liší ve svých odpovědkách. Tuto formu evaluace je vhodné aplikovat jak na horizontální tak na vertikální úrovni organizační struktury. Jinými slovy změřit, zda se liší pohledy na hodnocenou problematiku mezi jednotlivými organizačními sekcemi (odbory, odděleními apod.), ale také, zda existují významné rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi z hlediska zaměstnanecké hierarchie (ředitel, top management, střední management, řadoví pracovníci apod.). V této fázi evaluace se lze zeptat například těmito způsoby:

1. Jak se změnila Vaše pracovní postupy v závislosti na vzdělávacím procesu?
2. Zlepšily se po absolvovaném školení Vaše následující pracovní dovednosti?
 - Vaše schopnosti řídit tým? (Ano/Ne/Nevím)

- Pracovní výkonnost Vašeho týmu? (Ano/Ne/Nevím)

3. Pokud si myslíte, že se efektivita Vaší práce zvýšila, uveďte ve kterých činnostech.

- Rozhodování Stanovování priorit
- Organizace práce
- Komunikace
- Spolupráce v týmu

Důležitým aspektem evaluace čtvrté fáze je seznam předem stanovených cílů, který je nezbytné konfrontovat s aktuálně zjištěnými fakty. K dosažení co nejpřesnějších výsledků je potřeba měření pravidelně a dlouhodobě opakovat tak, aby byl minimalizován vliv nahodilých jevů na celkový výsledek. V této fázi je na evaluátora vyvíjen ze strany zadavatele nejvyšší tlak. Hodnocení však nelze uspěchat, jelikož se jedná o klíčový prvek celé analýzy, jehož výsledky mohou mít výrazný dopad na další fungování celé organizace.

Toto pojetí Kirkpatrickova modelu lze ve stručnosti shrnout v následujících bodech.

I. Reakce

- jaké pocity mají účastníci ze vzdělávacího programu, jak jsou spokojeni (dotazníky)
- měříme nejčastěji pomocí ankety, dotazníku, interview. Zkoumáme bezprostřední reakce účastníků na kurz, lektory, jejich názory na učební látku, její využití v praxi atd.

II. Učení

- do jaké míry rozšířili účastníci své znalosti, zlepšili dovednosti, případně změnili postoje
- měříme zpravidla klasickými školskými způsoby (testy, referáty, zkouškami apod.)

III. Chování

- do jaké míry změnili účastníci své jednání a chování na pracovišti
- měříme – metody mystery shopping, supervize, zpětná vazba od nadřízeného školených pracovníků (podle Mužíka je možné měřit i v rámci výuky za použití metod hraní rolí, manažerských her, outdoorových aktivit apod.)

IV. Výsledky

- jaké výsledky výuky se projeví v profesní praxi absolventů (množství, kvalita práce, prodej, náklady, obrát, zisk, návratnost investic apod.)

- měříme zpravidla na základě ekonomických ukazatelů

Další modely a aplikace metody ROI

Kirkpatrickovu modelu je také často vytýkána jeho nevyváženost. Konkrétně se jedná o to, že jednotlivé fáze modelu jsou v evaluační praxi nerovnoměrně využívány. Zatímco Kirkpatrick tvrdí, že k relevantním a úplným výsledkům je nezbytná realizace všech úrovní modelu, **Phillips naopak zdůrazňuje nutnost flexibility modelu, který bude sloužit rozdílným požadavkům jeho uživatelů.**

Průzkum Americké společnosti pro trénink a rozvoj (ASTD) zjistil, že americké firmy se v rámci evaluací zaměřují převážně na první, potažmo druhou fázi modelu, přičemž zbylé dvě úrovně jsou realizovány spíše zřídka. Naměřené frekvence využívání jednotlivých fází ukazuje následný přehled.

Reakce: 81 %

Poznání: 40 %

Chování: 11 %

Výsledky: 6 %

Nevyváženost využívání jednotlivých úrovní je jedním z nejzásadnějších nedostatků Kirkpatrickova modelu, jelikož jeho podstata je právě v komplexnosti a komplementaritě všech fází. Ačkoli je nezbytné změřit v druhé fázi rozdíl v úrovni znalostí, dovedností a postojů, nelze na těchto výsledcích formulovat ucelený evaluační závěr. Ani změna chování a pracovních návyků stimulovaná novými znalostmi a dovednostmi nemusí nutně vézt k pozitivním efektům na chod organizace. Až teprve čtvrtá fáze evaluace je schopna tento fakt spolehlivě posoudit. Příčinnou souvislost jednotlivých úrovní tak nelze vnímat jako základní charakteristiku modelu (jak se tomu často děje), ale jako aspekt, který je nutný evaluačními metodami potvrdit, či vyvrátit.

Nespornou výhodou modelu je jeho adaptabilita, tedy možnost využití v široké škále evaluačních oblastí. Přestože byl původně navržen výhradně pro evaluace efektivity vzdělávacích procesů, jeho praktické využití se objevilo v mnoha dalších společenských oborech. Flexibilita modelu zároveň umožňuje přidávat další fáze, které jsou navrženy v některých alternativních modelech. Především zásluhou masivního praktického využití se Kirkpatrickův model stal předlohou mnoha úprav a revizí tak, aby co nejlépe a nejefektivněji

sloužil v požadovaném kontextu. Na jedné straně se tak objevují autoři, jež navrhuji redukci počtu úrovní, na straně druhé by jiní autoři model dále rozšiřovali (např. Hamblin, Phillips). Alternativní modely již primárně nevznikají ve školském a vzdělávacím prostředí. Jejich autoři se naopak snaží o co největší flexibilitu a využitelnost v širokém spektru odvětví. V omezené míře vznikají ale také modely, které jsou „šité na míru“ přímo konkrétnímu oboru.

Kirkpatrick/Phillipsův model

Phillipsův návrh, někdy označovaný jako Kirkpatrick/Phillipsův model, počítá s rozšířením původního návrhu o jednu úroveň nazvanou Návratnost investic (ROI-Return of Investment). Zjednodušeně řečeno se jedná o měření efektivity vynaložených zdrojů. Tzv. Phillipsův model přidává ke Kirkpatrickovým čtyřem stupňům stupeň pátý, který je definován následujícím vzorcem.

$$\text{ROI} = ((\text{Příjmy celkem} - \text{Náklady}) / \text{Náklady}) * 100$$

Primárním motivem pro realizaci toho alternativního modelu bylo nalézt odpověď na otázku (kterou si původní Kirkpatrickův model nekladal), zda se investice zdrojů do vzdělávacího procesu vyplatila z ekonomického hlediska (Phillips, 2002). V rámci této úrovně se evaluátor zabývá primárně poměrem cena-kvalita školícího programu. V praxi pak může nastat situace, že navzdory vysoké kvalitě a přínosu tréninkového programu zjištěných v rámci čtvrté fáze lze v páté úrovni dojít k závěru, že vynaložené náklady nejsou v adekvátním poměru s reálným přínosem a tréninkový program je tak nerentabilní. Hlavním záměrem Phillipsova pojetí je těsnější vazba modelu s potřebami komerční sféry.

Zásadním úskalím tohoto postupu jsou zejména převody měkkých bezrozměrných jevů a dat do peněžního vyjádření. I přes snahu zkonstruovat postupy pro překonání této bariéry je často aplikace tohoto postupu problematická.

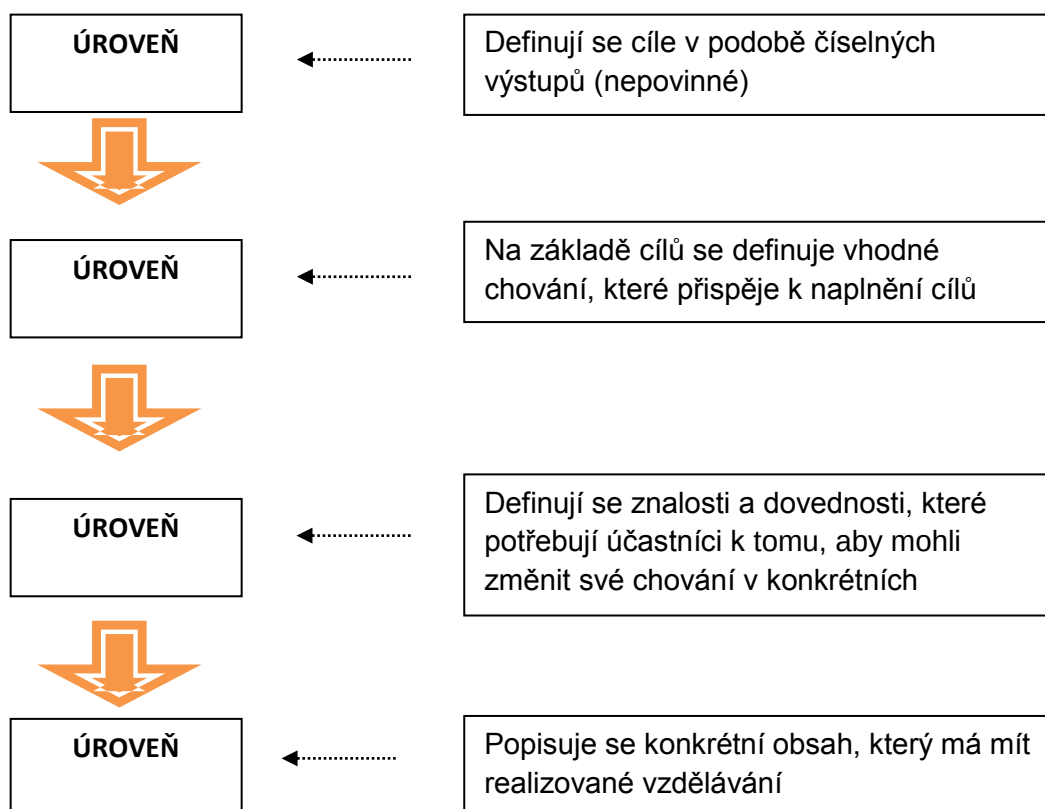
Od ROI k ROE – výše naznačené problémy s kvantifikací vedli k tomu, že v posledních verzích Kirkpatrickova modelu se objevuje kritérium ROE (Return on Expectations) překládané do češtiny jako návratnost očekávání...

Inovovaný model Kirkpatricka

V posledních letech byl Kirkpatrickův model rozšířen synem původního autora J. Kirkpatrickem a jeho manželkou. Rozšíření se týká především odpovědí na otázky, které jsou formulovány takto:

- Jak rozložit odpovědnost za výsledky vzdělávacích aktivit mezi HR a byznys?
- Jak motivovat manažery ke spolupráci na rozvoji podřízených?
- Jak zefektivnit strategické rozvojové aktivity a přesvědčivě prokázat jejich dopad na výsledky organizace?

Celý vzdělávací program se pak připravuje „obráceně“, tedy od úrovně IV a postupuje k úrovni I.



Tento model umožňuje od počátku zapojit management do plánování vzdělávání a zvýšit motivaci pro vzdělávání. Podle výzkumu, který byl publikován, vedlo využití této varianty Kirkpatrickova modelu k podstatnému nárůstu praktického využívání získaných dovedností ve firemní praxi.

Výsledky výzkumu:

	kontrolní skupina	Skupina využívající Kirkpatrickův model
ani nevyzkoušelo	15 %	5 %
vyzkoušelo a nepoužívá	70 %	10 %
s úspěchem používá	15 %	85 %

Inovovaný Kirkpatrickův model se de facto stává již nejenom modelem statického hodnocení, ale **postupem pro návrh a sledování úspěšnosti vzdělávacího programu.**

Již v r 1993 Kirkpatrick ve své práci *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (Hodnocení vzdělávacích programů: čtyři úrovně, 1. vydání Berrett-Koehler, 1993). V ní popsal celý svůj model, který je komplexnější než čtyři jednoduché úrovně.

V praxi bohužel došlo k nepochopení podstaty tohoto modelu, který Kirkpatrick ve své knize vyjádřil následovně:

„Lektor musí začít tím, že stanoví výsledky, kterých chce dosáhnout a teprve potom chování, které umožní tyto výsledky splnit. Potom musí stanovit postoje, znalosti a dovednosti, které vedou k tomuto chování. Závěrečnou výzvou pro školitele je představit vzdělávací program takovým způsobem, který účastníkům nejen umožní naučit se to, co potřebují, ale také na celý program reagují pozitivně.“

Mnohým vzdělavatelům, personalistům i manažerům odborníkům tato podstata modelu unikla. Po několik desetiletí se snaží tyto čtyři úrovně aplikovat až poté, co byl vzdělávací program navržen a realizován. Vytvořit tímto způsobem něco, co pozitivně změní chování účastníků je ale těžké, ne-li nemožné.

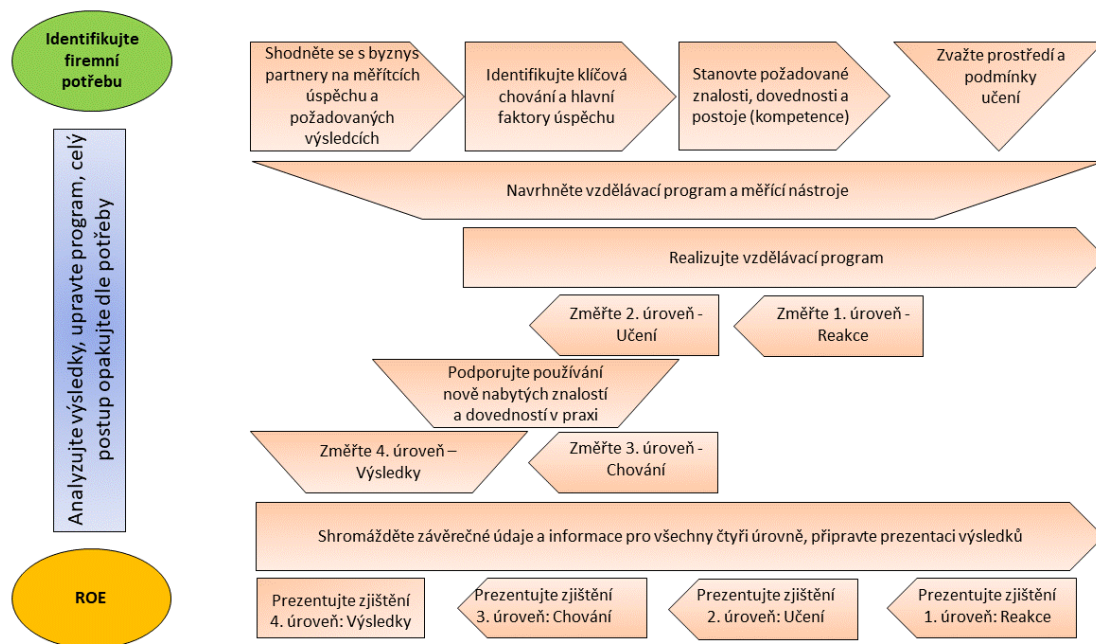
Z toho vyplývá, že je třeba rozlišovat mezi vypracováním plánu na tvorbu efektivních programů a metodiky hodnocení (k čemuž dochází na úrovni výsledky) od skutečného sběru dat, ke kterému dochází postupně napříč všemi úrovněmi – od první až po čtvrtou úroveň.

Tento přístup je patrný z výše uvedeného schématu a je v inovovaném modelu shrnut v pěti principech publikovaných v knize *Training On Trial*.

1. Konec je začátek
2. Základní ukazatel hodnoty – návratnost očekávání (ROE – Return on Expectations)

3. Pro dosažení kladných výsledků ROE je nezbytné partnerství s byznysem
4. Hodnotu nejprve musíme vytvořit, teprve poté ji můžeme prokázat
5. O skutečné hodnotě svědčí přesvědčivý řetězec důkazů

Aplikace tohoto přístupu ke tvorbě efektivních vzdělávacích programů a hodnocení jejich efektivity je v uvedené publikaci znázorněno následujícím vývojovým schématem.



Tento uvedený model dává ucelenou představu o optimálním postupu k efektivnímu vzdělávání. K jeho praktické aplikaci je třeba pro konkrétní podmínky navrhnout vhodné nástroje k úspěšné realizaci tohoto modelu. Rovněž je třeba zvážit, zda pro zjišťování efektivity vzdělávání v konkrétních podmínkách používat kritérium ROI nebo ROE.

II. 5. Vyhodnocení váhy a účinnosti jednotlivých složek didaktického procesu

V návaznosti na kapitulu I/2 této studie, která se zabývala vymezením a empirickým zkoumáním jednotlivých složek (prvků) didaktické práce s dospělými je nutno učinit ještě jednu poznámku. Vzdělávací proces ovlivňují i další činitelé, mezi něž patří tyto hlavní:

Účastníci:

Jsou tím činitelem vyučovacího procesu, který má být vyučováním „měněn“. Cílem vyučovacího procesu je navodit změny ve vědomostech, dovednostech a návycích posluchačů. Hodnocení výsledků vyučovacího procesu vychází ze srovnání cílů a výsledků vyučování, které jsou měřitelné. Příčiny neúspěchu v učení mohou být příčiny:

- nedostatečná motivace
- nedostatky ve vytváření představ, pojmů, obecných vědomostí a dovedností
- nedostatky ve způsobu učení a v upevňování poznatků a dovedností
- neadekvátní výsledky učení, které neodpovídají vynaloženému úsilí

Zjišťování rozdílů mezi dospělými účastníky vzdělávání je do značné míry ústředním tématem andragogiky. Je tomu tak z důvodů, že právě tyto rozdíly mnohdy ovlivňují průběh didaktického procesu.

Lektor ve vzdělávání dospělých je druhým „hráčem“ v procesu vzdělávání a učení. Lektor bývá často srovnáván s učiteli ve školském systému. Nicméně jeho role je odlišná, zejména co se týká řídicí a organizační práce ve vzdělávání a učení dospělých. Lektor neztrácí svou vedoucí roli, ale centrem dění je samotná skupina účastníků. Lektor zadává úlohy, vysvětluje, podává instrukce, řídí a organizuje činnost skupin, pomáhá, radí, motivuje, může se i příležitostně stát členem některé skupiny. Jeho důležitou úlohou je získat účastníky pro nějakou aktivitu a dosáhnout toho, aby se do ní aktivně zapojili všichni. To může být problematické u méně „výkonných“ účastníků nebo u nesmělých lidí, kterým třeba skupinová práce příliš nevyhovuje. Musí ovládat celou škálu výukových metod, znát jejich výhody a nevýhody a vhodně je volit z hlediska obsahu cílů a obsahu vyučování. Musí respektovat i složení skupiny účastníků, které má před sebou.

SCHV

Skupinový charakter výuky je typickým znakem, ale současně velkým problémem vzdělávání dospělých. Jak již bylo v předchozím textu zdůrazněno, lidé vstupují do výuky s rozdílnou motivací, s rozdílným vzděláním i rozdílnými vzdělávacími potřebami. Z toho vyplývá, že didaktická efektivnost vyučování je logicky z výuky individuální, neboť lektor se může plně věnovat adresátu svého vzdělávacího působení.

Obecně je však možno říci, že vzdělávání dospělých je charakteristické prací lektora se skupinami účastníků. Tento velmi signifikantní rys dospělých současně v sobě obsahuje určitý paradox. Cílem vyučování dospělých je upokojit vzdělávací potřeby každého jednotlivce, většina formalizovaného učení však probíhá skupinově. Každý účastník zpravidla přichází do výuky s odlišnými požadavky. Celá situace se v praxi odehrává v jakémsi kompromisu, kdy dochází k dělení výukových skupin. Díky rozdělení účastníků do menších skupin podle určitých hledisek může každá skupina postupovat svým vlastním tempem. Lektor může zadávat i odlišné úlohy s různým obsahem a různým stupněm obtížnosti. Ve skupinách mohou být řešeny úlohy, které jsou náročnější a jejichž zpracování by bylo nad možnosti jednotlivce. Vhodné jsou úkoly, kde je možné uplatnit procesy jako jsou analýza, syntéza, srovnávání, rozhodování, konstruování, práce s informacemi apod. Spolupráce a kooperace ve skupině také často podněcuje a motivuje k lepším výkonům a produktivita skupiny je větší než u práce jednotlivců. Lidé pracující ve skupině se většinou dobrovolně zapojují do práce, nechtějí skupinu brzdit. Více se angažují, vzájemně se podněcují k větším výkonům. Zajímavá skupinová práce může také podnítit větší zájem o daný předmět nebo téma. Pozitivně mohou působit i vztahy při dlouhodobější práci ve vytvořené skupině, rozvíjí se sociální dovednosti.

Skupinová práce poskytuje také jiné příležitosti v oblasti rozvíjení kompetencí, komunikace, používaných aktivit a typů zadávaných úloh. Týmová práce vyžaduje komunikaci mezi členy skupiny, musí si rozdělit úkoly, sdílet informace, radit se, diskutovat uplatňovat své jednotlivé zkušenosti. Mohou spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Jejich výsledky jsou společnou prací, nesou společnou zodpovědnost. Komunikace probíhá mezi jednotlivci ve skupině, mezi skupinami navzájem (např. při prezentaci svých úkolů nebo společné diskuzi), i mezi lektorem a účastníky. Jsou tak využity všechny žádoucí směry komunikace. Krom získávání

znalostí a vědomostí si účastníci mohou trénovat sociální a komunikační dovednosti, což je v následném profesním i společenském životě velmi důležité.

Příprava na skupinovou práci se týká vhodného uspořádání prostředí (třída, osvětlení) a zajištění výukových pomůcek. Poslední fází přípravy je samotné ustavení skupin a zadání úloh. Skupinová výuková metoda nemusí nutně zaplňovat celý vyučovací čas, může být použita například na začátku hodiny jako motivační složka, v průběhu výuky jako procvičení nebo a závěr ke shrnutí látky či praktické aplikaci získaných znalostí. Při výuce jsou obvykle účastníci děleni do menších skupin o velikosti 2–6 členů. Někteří odborníci považují za optimálnější spíše 3–5 studentů. Liší se tak od partnerské výuky, která probíhá ve dvojicích. Účastníci mohou být vybíráni do skupin náhodně, nebo na základě jejich profesních charakteristik nebo prostřednictvím sociometrických šetření (výzkum vztahů a sympatií ve skupině). Náhodná volba se hodí v případě krátkodobé spolupráce skupiny. Pro dlouhodobější práci je vhodnější sestavovat skupiny uvážlivě. Jako kritéria sestavování skupiny je možné brát výkon jednotlivých účastníků, jejich povahu, zájmy i sociální preference a vztahy. Rozhodující může být i styl učení členů skupin nebo jejich přístup k učení. Podle výkonnosti členů mohou být skupiny homogenní, tzn. že členové skupiny jsou stejně výkonní, nebo heterogenní. V takové skupině jsou seskupeni členové s různou výkonností či znalostmi, mohou si také vzájemně pomáhat a využívat jednotlivé dovednosti.

Samozřejmě skupinový charakter výuky může přinášet i další problémy. Ty se vyskytují zejména ve vztazích výuky může přinášet i další problémy. Ty se vyskytují zejména ve vztazích mezi členy skupiny například negativní emoce k blokování člena skupiny. Přílišné neshody ve skupině, příliš dominantní člen skupiny atd. špatné výsledky může přinášet i přespřílišná soutěživost mezi skupinami, která už není zdravá, ale vyvolává negativní atmosféru při výuce.

PKR

Pracovní kolektivy a zejména manažeři také patří mezi faktory ovlivňující výuku dospělých. Vedoucí pracovníci z vysílající organizace ovlivňují motivaci účastníků k učení svým zájmem o využívání nabytých vědomostí a dovedností v praxi organizace. Pro usměrňování vyučovacích procesů z hlediska potřeb řízení organizace je nutný úzký kontakt mezi vedoucími pracovníky a lektory. Vyučovací proces zejména podniku musí sloužit záměrům

řízení a je vůči řízení funkční. Hodnocení vztahů mezi lektory a vedoucími pracovníky vysílajících organizací je předmětem závěrečného hodnocení vyučovacího procesu. Rodinné prostředí a pracovní kolektivy působí velmi solně na motivaci účastníků vzdělávání. Velmi pozitivně působí zájem rodinných příslušníků a spolupracovníků, právě tak jako nezájem demotivuje. Při zatížení a změně režimu jeho života je velmi významná podpora úsilí dospělého v primárních kolektivech. Proto do kontrolní fáze patří i analýza těchto vztahů a podmínek.

Posouzení vlivu základních složek didaktického procesu ve vzdělávání dospělých je nutno provést v kontextu zpětné vazby, která představuje dominující charakteristický znak této oblasti.

Zpětná vazba

Zpětná vazba v pedagogickém procesu je v podstatě způsob, jak získat informaci o dosahování, plnění (popř. splnění) vytyčených pedagogických cílů. Zpětná vazba v pedagogickém procesu (a u jeho dospělých účastníků zvlášť) má tyto základní funkce:

- a) umožňuje regulaci, tj. řízení výukového procesu lektorem (jde o tzv. vnější zpětnou vazbu) i procesu učení se u účastníka (posluchače) samého (jde o tzv. vnitřní zpětnou vazbu), je tedy prostředkem, který zvyšuje intenzitu pedagogického procesu, resp. prostředkem (způsobem) intenzifikace výuky a učení se;
- b) umožňuje získávat informace o výsledcích pedagogického procesu; je tedy prostředkem (způsobem) zjišťování efektivnosti (účinnosti) výuky.

Zpětná vazba, její pojetí, systém a realizace nejsou pouze věcí lektora, nýbrž především školícího pracoviště. Nároky na zpětnou vazbu v celém výukovém procesu musí být koordinovány a v optimální míře sjednocovány především organizátorem (pořadatelem) výukové akce.

Z tohoto hlediska lze rozčlenit použití zpětné vazby na časově odlišné fáze:

1. Zpracování projektu pedagogické akce

Jde na jedné straně o zjištění objektivních potřeb (organizace, pracoviště účastníků) v oblasti předpokládané výuky a na druhé straně o zjištění, co očekávají a subjektivně

jako potřebné pocítují předpokládání (potenciální) účastníci. Z jejich porovnání a tvůrčího zpracování školícím pracovištěm lze formulovat žádoucí (adekvátní) cílovou strukturu pedagogických cílů.

2. Vstup do pedagogické akce (pedagogická diagnostika)

Jde o zjištění závažných a rozhodujících (relevantních) znalostí, dovedností a postojů účastníků ve vztahu k formulovaným pedagogickým cílům. Vedle diagnostického zjištění a jeho regulační funkce (například informace poskytující lektorovi přehled o výchozí úrovni jedinců i kolektivu jako celku) musí mít tento způsob i značný motivační efekt.

3. Průběh pedagogické akce (procvičování a pedagogická kontrola)

Jde jednak o účelné prohlubování a upevňování dosažených znalostí, dovedností a postojů (obvykle dílčích pedagogických cílů) pomocí technik zpětná vazby zaměřených na procvičování (trénink); současně jde i o kontrolní operace směřující k zjištění míry dosahování pedagogických cílů, dávají možnost využít je k ovlivnění způsobu (volbě adekvátních metodických postupů) další výuky. Tato fáze je v pedagogické práci (v obou aspektech) dospělými rozhodující.

4. Výstup z pedagogické akce (ověřování, hodnocení, examinace, popřípadě klasifikace)

Tato fáze zpětné vazby se často mylně používá při výuce dospělých jako jediná a rozhodující. Nejsou –li rozvinuty předchozí fáze, nelze zpravidla dosáhnout v konečné fázi (při výstupu) hodnověrných výsledků. Navíc výlučné použití forem a technik zpětné vazby až na závěr působí u dospělých většinou demotivujícím způsobem (obavy a stresy před zkoušením apod.).

V této fázi jde v podstatě o zhodnocení

- změny kvalifikačního profilu účastníka (rozdíl mezi vstupními a výstupními znalostmi, dovednostmi a postoji)
- vytvoření předpokladů pro aplikaci získaných nových prvků kvalifikačního profilu v praxi.

Hodnotí se tudíž především účinnost výuky.

5. Praktická účinnost pedagogické akce (hodnocení aplikace dosažených výukových výsledků v praxi).

Jde o klíčový problém zhodnocení celkové (komplexní) pedagogické účinnosti (efektivnosti) výuky projevující se ve změnách pracovní výkonnosti absolventa, v kladných výsledcích výkonu jeho funkce, v řízení kolektivu, v metodách a stylu řídicí práce, v pracovních výsledcích skupiny v níž působí atd.

Této fázi se zatím v praxi věnuje nejmenší pozornost, což je jedním z hlavních důvodů povrchního posuzování významu a objektivnosti přínosů výchovně vzdělávací práce s dospělými. Komplikace přináší zejména skutečnost, že v pracovní výkonnosti absolventa se zdaleka neprojevuje pouze vliv výuky a studia, nýbrž i velké množství dalších faktorů, které mohou působit jak výrazně kladně – umožní a usnadní praktické využití výsledků výuky, tak třeba i negativně – znemožní prosadit jejich efektivní využití.

Je třeba sledovat míru citlivosti, tzn. rozlišovací schopnosti různých metod a technik zpětné vazby zejména v případě, když jde o nezbytné postižení různých odchylek, nuancí a podrobností, rozhodných pro posouzení správnosti pochopení, zvládnutí či vhodnosti použití získaných vědomostí, dovedností a postojů.

Současně nelze opomenout aspekt jejich použitelnosti, například z hlediska organizačních podmínek a nároků, které jsou spojeny s použitím některé z technik. V tomto směru ovšem platí především tendence vytvářet organizační a věcné podmínky pro to, aby osvědčené techniky zpětné vazby mohly být použity, nikoliv naopak.

Konečně je nezbytné kalkulovat s náklady spojenými s použitím některé z technik. Je pochopitelné, že například komisionální zkoušení je i finančně nákladnější, na druhé straně by ekonomická hlediska nikdy neměla snížit pedagogickou náročnost a ohrozit efektivnost pedagogických výstupů z náročných akcí, kterým účastníci věnovali mnoho úsilí, studia ve volném čase apod. Investice do správně prováděné výuky dospělých jsou nejrychleji návratnými, nejsou-li znehodnoceny krátkozrakými „úsporami“ za každou cenu.

Předmětem diskuzí mezi lektory, metodiky a manažery vzdělávání jsou techniky zpětné vazby. Techniky zpětné vazby lze pracovně rozdělit do skupin, mezi nimiž nelze vést přesnou hranici.

Sledování pozornosti (zájmu) účastníků je základní způsob zpětnovazebního kontaktu lektora s účastníky. Na míru jejich pozornosti mohou mít vliv různé faktory, často na lektorovi nezávislé (prostředí, doba výuky, předchozí pedagogické působení a z něho vyplývající atmosféra, nálada, únava, fyzikální podmínky apod.). Rozhodující je však vždy lektorovo působení při výuce, jeho hlasový projev, přiměřený pohyb v učebně, zejména však uspořádání látky, vhodné didaktické metody a především udržování optického kontaktu s účastníky. Reakce účastníků (jejich mimika apod.) jsou kontrolními prvky, které by neměl lektor nikdy podcenit, naopak měl by mít připraveny didaktické varianty pro povzbuzení zájmu a pozornosti. Jde o základní výchozí prvek zpětné vazby, při němž ještě nejde o aktivní součinnost účastníků s lektorem, proto není vhodné jej na druhé straně přeceňovat.

Dotaz (ústní) v plánu, v průběhu výuky je nejjednodušší způsob, jak se pokusit o základní aktivizaci účastníků. Z hlediska výuky dospělých jde o způsob obvykle málo účinný a nejméně výhodný. Při dotazu lektora se jen málokdy objeví žádoucí reakce, navíc aktivitu zpravidla projevují jen někteří (obvykle stejní) účastníci, na něž se druzí „spoléhají“. Tím se aktivizační efekt velmi snižuje. Obvykle se tento způsob používá spíše jako „řečnická otázka“, na kterou si lektor odpoví tak, aby umožnil naslouchajícím účastníkům vnitřní zpětnou vazbu buď upevnit nebo korigovat jejich „odpověď“. Při kladení dotazů v plénu je nejméně vhodné vyvolávání, které způsobuje obvykle jisté rozpaky a nebývá účastníky přijímáno pozitivně. Vyvolávání lze použít zpravidla tehdy, jde-li o otázky v podstatě nesložitěho charakteru, které mají „rozehřát“, vytvořit atmosféru – tudíž s motivačním posláním. V žádném případě nelze nesprávnou odpověď zesměšňovat či znevažovat. Určitou formou „vyvolávání“ lze rovněž aktivizovat pozornost, respektive omezovat projevy rozptýlenosti u některých účastníků. Velmi záleží na pedagogickém taktu lektora, jak s touto technikou pracuje. Dotaz lze položit i písemně – jde tudíž již o formu nucené odpovědi. Účastníci odpovědí na připravený list (lístek) papíru, zpravidla volně formulují odpověď. Tím se alespoň minimálně zaktivizují a očekávají, že se v průběhu výuky dozvědí správnou odpověď, k čemuž je lektor povinen dospět.

Jinou variantou může být diagnostický test, například forma pedagogické sondy, což však již patří k jinému typu zpětné vazby – k testům.

Dotaz s nucenou odpovědí v průběhu výuky vyžaduje zpravidla důkladné promyšlení a přípravu. Účastníci jsou povinni například na položenou otázku vybrat z několika nabídnutých odpovědí správnou a sdělit svou volbu lektorovi například pomocí indikačních karet (zpravidla barevné písmo či číslo zvolené odpovědi).

Tato technika plní zřetelně obě funkce zpětné vazby

- podává bezprostřední informaci o současném stavu osvojení (pochopení) poznatků, především globálně v celé skupině,
- zvyšuje pozornost účastníků, kteří nevědí, v kterém okamžiku budou tázáni, tudíž se intenzifikuje proces jejich učení.
-

Stejnou techniku lze použít při zjišťování postojů a názorů, například dotazem, zda se účastníci domnívají, že o konkrétní otázce jsou informováni (z hlediska svých potřeb) málo, dostatečně, velmi dobře apod. Pedagogický dotazník je technikou zpětné vazby, která má mj. silný motivační účinek, zejména, je-li sestaven tak, aby účastníci poznali, že jejich výpovědi mají význam pro další průběh výuky. Dotazník tudíž nezkoumá úroveň znalostí apod., nýbrž názory a postoje účastníků a to tak, aby byli nuceni nad vyplněním dotazníku přemýšlet a vážít svá rozhodnutí. Nejde tudíž o zaškrťávání apod., jak bývá obvyklé u testů. Zpracováním výpovědí účastníků si může lektor nebo organizátor konfrontovat své názory (například na závažnost přednášené problematiky) s míněním účastníků a výsledek vhodně zakalkulovat do své pedagogické práce.

Některé typy diskusních metod poskytují již zpětnovazební informace nejen o dosažených vědomostech, resp. názorech, nýbrž i do jisté míry o dovednostech formulovat problémy a projednávat je. Lektor si při jejich zařazení do výuky a zasvěcením sledování může tvořit mnohem detailnější názor o jednotlivých účastnících, byť zatím pouze na základě jejich ústního projevu. Pedagogický dialog mezi lektorem a účastníkem, ale i mezi lektorem a skupinou účastníků, například mezi účastníky samými má významnou zpětnovazební (kontrolní) funkci s důležitým emotivním (tím i motivačním) zabarvením.

Metody problémové výuky prohlubují možnost zpětné vazby v oblasti dovedností, zejména pak specifických dovedností ve sféře řídicí práce. Při vhodném zadání problému však lze řešit i problémy technického či ekonomického charakteru.

Testy jsou nejčastěji používanou technikou zpětné vazby, zejména z hlediska jejich diagnostické a ověřovací funkce, popřípadě i při hodnocení dosažených výsledků. Při jejich konstruování je třeba dbát, aby skutečně umožňovaly zjistit to, co zjištěno má být tzn., aby byly platné (validní). Mají-li testy sloužit pro více skupin účastníků téže kategorie, měla by být zabezpečena jejich vypovídací schopnost (reliabilita), tzn. aby při vícenásobném použití přinášely srovnatelné výsledky. Konstrukce testů má různé varianty, jejich vhodnost by měla být vážena ve vztahu k obsahu učiva, popřípadě k úrovni účastníků.

Písemné práce zejména menšího rozsahu, zpracovávané buď přímo v průběhu výuky (ve vymezeném čase), nebo v období individuálního studia, dávají lektorovi řadu zpětnovazebních informací, které může bezprostředně využít ve své práci. Pro účastníka jsou vhodným prostředkem k procvičení práce se získanými poznatky a současně i formulačních dovedností.

Seminární práce jsou efektivní pro rozvoj samostatné tvořivé práce účastníků především v dlouhodobých pedagogických akcích. Velmi záleží na správné formulaci tématu seminární práce a na způsobu jejího projednávání. Optimální je přitom zapojení dalších účastníků kolektivu, například jako oponentů. Předsedů seminárních kroužků při projednávání prací, jako zapisovatelů průběhu jednání apod. Lektor může současně hodnotit i plnění těchto úkolů, které mají řadu dovednostech a postojových aspektů.

Na závěr podstatných (relativně samostatných) částí obsahu (programu) pedagogické akce, zvláště pak na její závěr, je obvyklé provádět zpětnovazební operace s cílem zjistit nakolik byly dosaženy vytyčené dílčí nebo celkové výukové cíle, a to především v oblasti vědomostí a znalostí. Podle charakteru jde převážně o kontrolní (hodnotící, examinační) techniky, při nichž je ve styku s lektorem (skupinou lektorů – komisí) jednak individuální účastník, což je obvyklé, popř. i malá skupina účastníků, což je méně obvyklé a klade na lektory (zkoušející) zvláštní nároky. Obtíž v práci s malou skupinou spočívá zejména v přiměřeném zapojení všech účastníků do kontrolní operace a v objektivním posouzení jejich podílu, resp. výsledků, které musí vyplanout ze skupinového dialogu.

Na druhé straně se zpravidla zlepšuje atmosféra, je zmírněn či odstraněn pocit „osamocenosti“ účastníka a lektorovi to umožňuje nenásilně projednávat ověřovanou látku v širších aspektech a navíc popř. ušetřit i čas, na nějž jsou nároky při individuálním jednání s účastníky vyšší.

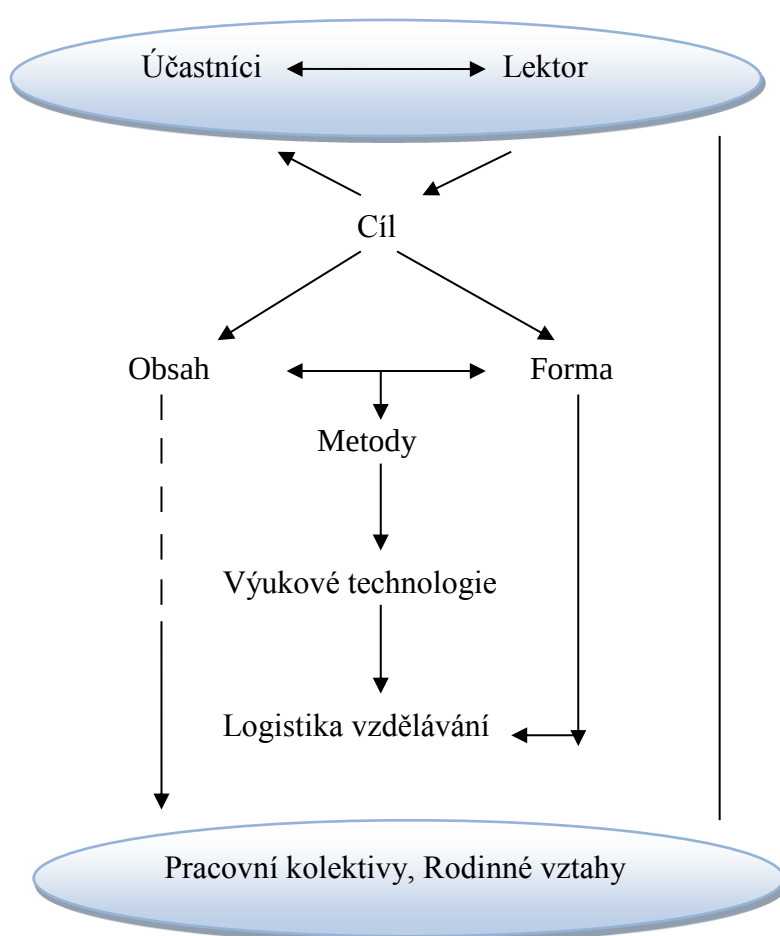
Obecně při všech technikách hodnotícího (examinačního) charakteru by mělo platit, že mají být zaměřeny především na cíl zjistit, co účastník zná, a nikoliv na vyhledávání jeho slabín a nedostatků. Zdůrazněním toho, co účastník zná, a opřením se o jeho znalosti při dalším postupu kontrolní operace se snižuje přirozené vnitřní napětí účastníka a působí motivační pro nenásilné zjištění té míry jeho úspěchu, jakého je subjektivně schopen.

V moderní andragogice se tvrdí, že jedním z nejsilnějších motivačních faktorů při výuce dospělých je úspěšnost jejich úsilí. Subjektivně prožívaný pocit, že vynaložená námaha při studiu přináší účastníku kladné výsledky, tj. studijní úspěch, je výrazný podnět pro jeho aktivizaci a spolupráci s pedagogy a školicím pracovištěm. Lektor a organizátor pedagogické akce jsou povinni vytvářet podmínky k tomu, aby se o úspěšnosti svého studia mohli účastníci přesvědčovat, a to pokud možno průběžně. Nejde jen o vnější způsoby vyjadřování spokojenosti s prací účastníků, například pochvalami (a to jen tehdy, jsou-li na místě) apod. Vůbec pak nesmí jít o formální „poklepávání na rameno“. Účastníci se mohou relativně objektivně o výsledcích své práce přesvědčovat právě prostřednictvím různých zpětnovazebních technik, zejména těch, které výrazně sledují kontrolní funkci. Tuto možnost jsou povinni jim poskytnout jejich partneři, tj. lektori a organizátoři (školicí pracoviště). Bez nich jsou účastníci prakticky bezmocní a místo ztotožnění se s výukou dochází u nich spíše k opaku, k lhostejnosti, popřípadě i demotivaci.

Průběžné používání těchto technik je nejvhodnější způsob získávání účastníků k sledování vlastních studijních výsledků. Optimální je kombinace různých technik, neboť jen tak lze skutečné výsledky objektivizovat, odstranit se nebezpečí subjektivismu při použití zpětnovazebních operací jako na organickou a samozřejmou součást výukového procesu. Lektorům a organizátorům je navíc dána možnost dlouhodobého sledování studijních výsledků a nejsou odkázáni pouze na jednorázové ověření (examinaci) například na konci akce, která může být poznamenána subjektivismem, nahodilostí, momentální indispozicí atp.

Nejpodstatnější, bohužel i nejméně propracovaný problém je zjišťování praktické efektivity, tzn. uplatnění získaných nových poznatků, dovedností a postojů v praxi, při aplikaci v každodenní práci a životě.

S přihlédnutím k dosavadním analýzám specifik vzdělávání dospělých, fází didaktického procesu, projevů zpětné vazby ve výuce a provedenému empirickému šetření lze navrhnout následující model vazby a účinnosti jednotlivých složek, jednotlivých faktorů, které spoluurčují průběh vyučování a učení.



Tento model byl zpracován jako zobrazení objektivní reality, představuje logickou konstrukci priorit a váhy jednotlivých prvků didaktického procesu. Model je do jisté míry hypotetický, variantní a snaží se podat určitou míru přiblížení se různým výukovým situacím. Znázornění této části vzdělávací praxe má do jisté míry systémový charakter, neboť rozděluje didaktické prvky na determinující (určující) a determinované (určené). Dalším kritériem je nezbytnost

zastoupení některých prvků v didaktickém systému vzhledem k jeho cílovému chování. Do jisté míry je tento model i normativní, zejména pro lektory a organizátory vzdělávání dospělých.

Zcela jednoznačnou podmínkou pro úspěšný vzdělávací proces je interakce lektora a účastníků vzdělávacích akcí. Profese lektora je dnes součástí Národní soustavy povolání i Národní soustavy kvalifikací, což znamená, že jsou poměrně přesně definovány standardy jeho práce a potřebné profesní kompetence. Účastník stojí (jako adresát vzdělávání) do značné míry v centru didaktického procesu, jeho vzdělání, praxe a schopnost učit se často fatálně ovlivňují nejen průběh, ale hlavně výsledky výuky. Nelze přehlédnout situaci, kdy u nás řada profesí (například pedagogové, úředníci, zdravotníci a sociální pracovníci atd.) má u nás zákonem předepsané kontinuální další vzdělávání.

Z hlediska realizace výuky je cíl, tj. výstupní stav po skončení výuky determinujícím, určujícím prvkem pro průběh i hodnocení výsledků vyučování a učení. V deskripci didaktického systému cíl určuje volbu obsahu, formy i metod výuky. Tyto tři prvky, tj. obsah, forma a metody jsou vzhledem k cíli prvky determinované a jejich optimální volba má velký vliv na efektivnost vzdělávání. Forma jako taková, tj. jestli vzdělávání probíhá přímou výukou, distanční či kombinovanou výrazně určuje volbu metodických postupů lektorů. Obdobně lze vyjádřit i vztah obsahu (učiva) k nasazení didaktických metod. Určitou modifikací didaktických postupů představuje elektronické učení. Lektor není zpravidla „živý“, ale je zastoupen ve vzdělávacích produktech, a to zejména v off-line režimu. Také účastník nemusí být konkrétní, ztotožněnou osobou, v didaktickém světě může vystupovat pod nějakou značkou, smyšleným jménem.

Zcela výjimečné postavení v didaktickém systému mají výukové technologie, pod nimiž rozumíme slovy klasické didaktické pomůcky a didaktickou techniku. V současné době jde o vybavení vzdělávacích prostor počítač (Hardware) a doprovodné výukové programy a jejich funkce (software, resp. techware). Samostatné, relativně nezávislé postavení vyučovacích technologií v praxi registrujeme jako standard každé výuky, jako určitou prestiž a marketingovou přednost vzdělávacích institucí. Podobné nezávislé postavení má i logistické zajištění vzdělávací činnosti, kde se vzdělávací společnosti „předhání“ v množství, kvalitě a rychlosti doprovodných informačních či cateringových služeb. Faktem zůstává, že rozsah a podobu logistiky určuje zvolená forma. Za určité ne zcela zbytné prvky didaktického procesu

Lze považovat vztahy dospělých účastníků v práci a rodině. Nicméně v řadě vzdělávacích situací, například v podnikovém vzdělávání hraje úroveň vztahu na pracovišti a přístupy manažerů ke vzdělávání pracovníků důležitou roli. Také u některých, zejména dlouhodobějších forem dalšího vzdělávání, zejména u rekvalifikací registrujeme roli uspokojivých rodinných vztahů jako nezbytný předpoklad jeho úspěchu v učení.

II. 6. Zpracování závazné metody zjišťování efektivnosti a kvality dalšího vzdělávání

Východiskem k navržení metody zjišťování je komparace publikovaných modelů uvedených v části I.1 tohoto materiálu. Tyto modely je možné označit jako modely používající přístup „orientace na cíl“. Zpravidla používají několik stupňů (kritérií) ve kterých je možné evaluaci provádět.

Kirkpatrick považuje za nutné provádět hodnocení efektivity vzdělávání ve všech čtyřech jím navržených úrovních, tj. reakce, učení, chování a výsledky. Naproti tomu Philips jehož model je považován za modifikaci modelu Kirkpatrickova s přidáním ukazatele ROI, se domnívá, že není nutné provádět evaluaci ve všech úrovních, ale systém evaluace musí vycházet z konkrétní potřeby a dle názoru autorů i konkrétní situace společnosti (rozuměj firmy či instituce).

Problematičnost hodnocení ve všech čtyřech úrovních Kirkpatrickova modelu podtrhují i zjištění z praxe, která dokládají malé využívání hodnocení na úrovni tři a čtyři. V řadě případů je komplikovanost, pracnost a náklady těchto měření tak vysoké, že pokud je firma srovná s prostředky vynaloženými na vlastní vzdělávání rozhodne se těmito úrovní měření nezabývat. Navíc výsledky firmy jsou ovlivněny celou řadou faktorů a je velmi obtížné určit jakou mírou se na výsledku podílí vzdělávání.

U některých modelů hodnocení efektivity (CIP, CIRO) je výchozím kritériem evaluace kritérium „KONTEXT“. Navíc i inovovaný Kirkpatrickův model v rovině přípravy vzdělávacího programu a navrhování nástrojů měření uvádí „zvažte podmínky a prostředí učení“.

Hodnocení má fakticky smysl pouze tehdy pokud:

- 1) byly identifikovány potřeby z hlediska firmy a zároveň jsou adekvátní cílové skupině
- 2) realizace vzdělávání probíhá v té cílové u které byla potřeba identifikována a je v souladu s potřebami firmy

Příklad špatné praxe:

Přímo odstrašujícím příkladem může být „kurz pro začínající lektory“, k jehož realizaci byli autoři studie přizváni. Zásadním problémem bylo od zadavatele získat vymezení potřeb potenciálních účastníků. Po velkém naléhání byla potřeba vymezena jako „získání základních lektorských dovedností“. Cílová skupina byla vymezena jako budoucí lektori bez lektorské ev. s minimální zkušeností. Přímý kontakt se zástupci cílové skupiny nebyl umožněn, protože zadání je jasné. Při zahájení kurzu se ukázalo, že ve skupině účastníků jsou lidé bez zkušenosti, kteří měli obavy z vystoupení před skupinou posluchačů, ale také účastníci s dvacetiletou lektorskou zkušeností.

Předložený návrh metody zjišťování efektivnosti vychází z výše uvedených skutečností a navrhuje následující kroky:

- 1) zvažte kontext ve kterém dochází k realizaci vzdělávání: tj. jakým způsobem byla identifikována potřeba vzdělávání.

Budeme vzdělávání realizovat na základě skutečné potřeby vzdělávání nebo jde o realizace projektu financovaného z veřejných zdrojů (např. ESF), který vznikl od zeleného stolu a jde pouze o naplnění ukazatelů a získání finančních prostředků z nichž část zůstává firmě v podobě tzv. nepřímých nákladů nebo dokonce na principu čím levněji firma vzdělávání nakoupí, tím více prostředků ze schválené dotace firmě zbude. Potřebou v tomto případě je naplnit formálně stanovené ukazatele a i v případě, že bude provedeno měření spokojenosti ev. měření na úrovni učení je třeba je provést tak, aby byla naplněna kritéria projektu.

- 2) položte si otázku zda je prostředí firmy (klima) na takové úrovni, že management cítí odpovědnost za vzdělávání pracovníků a je ochoten se na něm podílet a přijmout určitou část odpovědnosti za výsledky, které má vzdělávání přinést.

V případě, že firemní prostředí umožňuje rozdělit odpovědnost za výsledky vzdělávání mezi management, HR a vzdělavatele je možné přistoupit k aplikaci Kirkpatrickem doporučených kroků. **Základem pro vytvoření předpokladů pro hodnocení efektivity vzdělávání, je navrzení vzdělávacího programu podle potřeb a stanovení jeho cílů viz. následující schéma.**

Výchozím krokem bude shoda na požadovaných výsledcích vzdělávání a kritériích úspěchu na úrovni byznys partnerství. V této fázi je třeba zvážit, zda opatření v oblasti vzdělávání může problém skutečně vyřešit. Není nutné přijmout předtím opatření v oblasti výroby, organizace, financí?

Pro úspěšnost vzdělávacího programu je třeba, aby manažeři spolupracovali během celého procesu vzdělávání a uplatňování nabytých znalostí a dovedností v praxi.

Obr. Navrzení vzdělávacího programu



Stávající praxe, kdy se zpětně snažíme aplikovat čtyři nebo pět úrovní hodnocení až poté, co byl vzdělávací program navržen a realizován nemůže přinést výsledky. Tímto zpětným postupem téměř nelze dosáhnout toho, aby se změnilo chování účastníků. Návrh vzdělávacího programu zároveň musí obsahovat návrh způsobu měření a hodnocení účinnosti.

Rozhodujícím momentem pro to, aby vzdělávací program přinesl výsledky, je jeho reakce na skutečné potřeby jeho účastníků.

Pro lepší pochopení tohoto problému a chyb, kterých se dopouštíme při navrhování vzdělávacích programů uvádíme následující příklad:

- *Vedení obchodního oddělení ve firmě vyrábějící okna eviduje dlouhodobější pokles počtu nově získaných zákazníků. Obrátil se na oddělení vzdělávání s požadavkem na uspořádání kurzu „Jak získávat nové zákazníky“. Měl poměrně přesnou představu, jak by kurz měl vypadat. Vedoucí odboru vzdělávání si přesto udělal výzkum mezi obchodníky, aby zjistil co přesně potřebují. Ukázalo se, že většina z nich akvizici umí, ale*
- *40 % procent uvedlo, že nemají důvěru v produkt, službu nebo schopnost firmy dostát svým závazkům*
- *30 % procent uvedlo, že ztrácejí příliš mnoho času na zákaznické služby, dohadování s výrobou a řešením způsobu plateb klientů.*
- *25 % procent uvedlo, že konkurenční problémy jim brání v podpisu nových zákazníků.*
- *zbývajících 5 % uvedlo řadu dalších faktorů, včetně toho, že nevěděli přesně, jak na akvizici.*

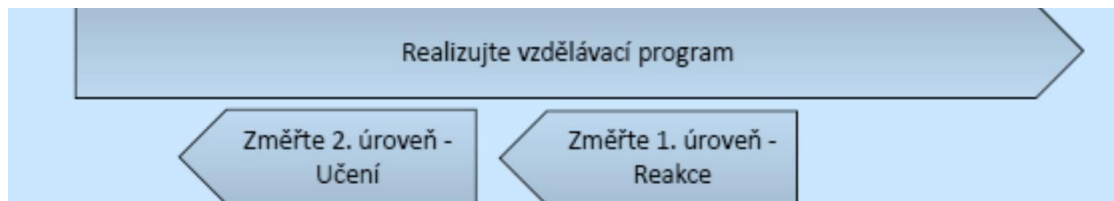
Navíc se ukázalo, že po přestěhování výroby a centra služeb zákazníkům došlo k vysoké fluktuaci a následně k mnoha problémům v oblasti dopravy, kvality výrobků i dílčích návazných služeb. Obchodní zástupci se snažili se spravovat všechny tyto problémy a udržovat dobré vztahy se svými zákazníky – takže příliš času na získávání nových zákazníků jim nezbylo.

Obchodní zástupci navíc připustili, že se vyhýbají akvizici, i když tam byl čas, protože nevěřili produktu a firmě. Další zákazníci, kteří získají, by jen zvýšili aktuální problémy. Vedoucí odboru vzdělávání spolu s vedením obchodního oddělení došli k závěru, že tyto otázky je nutně nutné řešit předtím, než se budou zástupci účastnit jakéhokoli školení. Klasický vzdělávací program (kurz) v této situaci by uspokojil potřeby 5 % obchodníků a fakticky by k řešení problému nepřispěl.

Proto bylo domluveno, že kurz bude zaměřen na organizaci práce a řízení času, ale nejprve dojde k setkání obchodníků s vedením firmy k vyjasnění celé situace. Celý kurz byl navržen na 3 hodiny. V průběhu kurzu si jednotlivý obchodníci udělali osobní plán získávání zákazníků. Tento plán byl potom s každým obchodníkem pravidelně projednáván, tzn. byli podporováni

při aplikaci znalostí a dovedností. V průběhu tří měsíců se podařilo dosáhnout nárůstu počtu nově získaných zákazníků a to i u těch obchodních zástupců, kteří byli zpočátku skeptičtí.

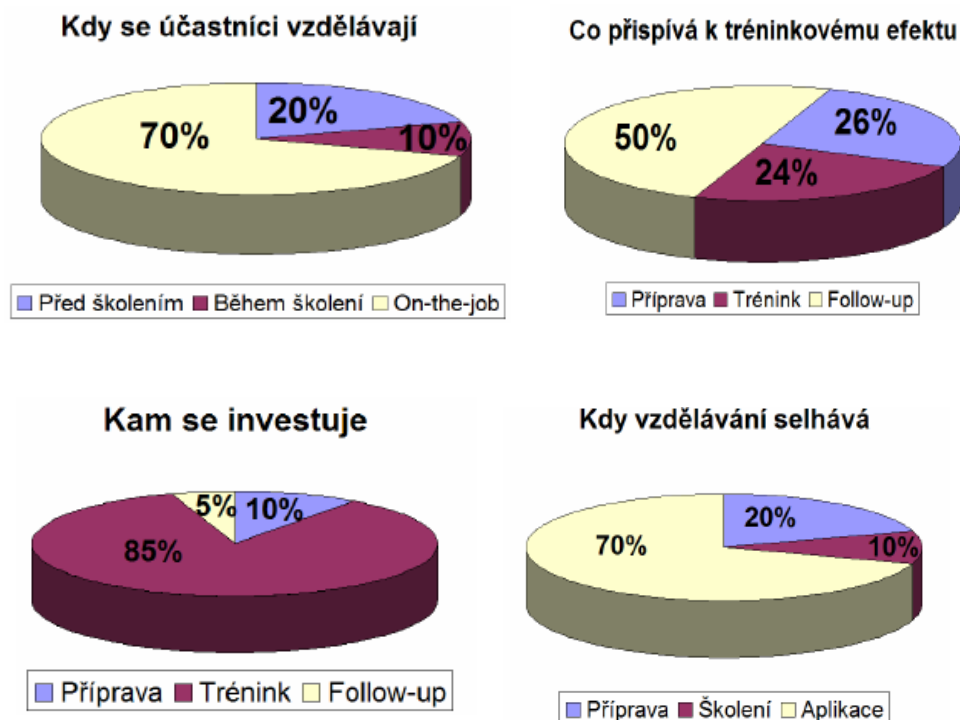
Pokud správně navrhne vzdělávací (rozvojový program) je možné postupovat podle následujícího obrázku.



Nástroje měření na uvedených úrovních jsou podrobně uvedeny v kap. II. 4.

Program nemusí mít nutně formu prezenčního kurzu. Cílem je, aby se lidé učili a hlavně naučené využívali v praxi.

Kde jsou slabá místa tradičního přístupu ke vzdělávání a kam zaměřit pozornost vyplývá z výzkumu provedeného americkou společností pro trénink a rozvoj (ASTD) a Columbijskou univerzitou.



Vzhledem k tomu, že se jednoznačně ukazuje, že klíčovým místem je přechod od vlastního učení k jeho použití v praxi. Zde je nutné podporovat používání nově nabytých znalostí a dovedností v praxi. Do této fáze se musí zapojit management firmy viz. uvedený příklad, kdy vedení obchodu „koučuje“ obchodní zástupce k dosažení cílů na jejichž dosažení mají dostatek znalostí a dovedností. Fáze aplikace znalostí a dovedností do praxe vyžaduje určitou dobu. Zpravidla se uvádí 3 měsíce. Po této době se můžeme zaměřit na měření výsledků, které prostředky vložené do vzdělávání a rozvoje přinesly.

Uvedeným způsobem se dají sledovat výsledky učení na úrovni jednotlivých vzdělávacích programů, nelze jej použít k sledování výsledků celého vzdělávání ve firmě. Zároveň zpravidla tento složitý proces neuplatňujeme u všech vzdělávacích aktivit. Doporučuje se vybrat jeden nebo dva kurzy a u těch provést hodnocení dosažení plánovaných výsledků.

Literatura a zdroje:

Armstrong, M. (1999) *Personální management*. Praha: Grada Publishing.

Baskin, C. (2001) *Using Kirkpatrick's four-level-evaluation model to explore the effectiveness of collaborative online group work*, ASCILITE conference proceedings, 37-44.

Bassi, L., Van Buren, M. (1999) *The 1999 ASTD state of the industry report*. Training and Development Magazine, Supplement, 53 (5).

Dick, W., Johnson, R. B. (2007) *Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four-level model*. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (2nd ed., 94-103). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Fiala, B. Další profesní vzdělávání z pohledu systémů řízení kvality. In MUŽÍK, J., BENEŠ, M. Aplikace andragogiky v různých oblastech společenského života. Žatec: Ohře-Media, 2016.

Holton, E. F., III. (1996) *The flawed four-level evaluation model*. Human Resource Development Quarterly, 7 (1), 5-21.

Kirkpatrick, D. L. (2006) *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, Ed., Berrett-Koehler Publishers, Inc.: San Francisco, CA.

Kirkpatrick, D. L. and Kirkpatrick, J. D. (2005) *Transferring Learning to Behaviour: Using the Four Levels to Improve Performance*, Berrett-Koehler Publishers: Inc. San Francisco, CA.

Kirkpatrick, D. L. and Kirkpatrick, J. D. (2007) *Implementing the Four Levels*, Berrett-Koehler Publishers: Inc. San Francisco, CA,

Kirkpatrick, J. D., Kirkpatrick, W. D. (2010) *Training on Trial*. New York: AMACOM.

Mužík, J. (2010) Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika. Praha Wolters Kluwer ČR

Phillips, P. P. (2002) *The bottomline on ROI*, GA: Center for Effective Performance, Atlanta.

Phillips, P. P. (2010) *Handbook of Measuring and Evaluating Training*. Alexandria: ASDT Press.

Pituchová, I. (2013) *Vyhodnocování podnikového vzdělávání s využitím modelu Kirkpatricka*. Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta, Karviná

Stufflebeam, D. L. (1971) *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Journal of Research & Development in Education, 5(1), 19-25.

Werner, J. M., DeSimone, R. L. (2006) *Human Resource Development*. New York: Thompson South-Western.

Přílohy

Příloha 1

Rešerše informačních zdrojů z databáze ERIC

Showing first 50 results. Please visit ERIC to see all results from this search.

1. Budgeting and Accounting in OECD Education Systems: A Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 128
Fakharzadeh, Tala - OECD Publishing, 2016
ERIC ID:ED565222 <<http://eric.ed.gov/?id=ED565222>>
2. The Value Orientation of Higher Vocational Education Evaluation: A Textual Analysis of an Evaluation Program
Wang, Yonglin; Wang, Zhanjun - Chinese Education & Society, 2016
ERIC ID:EJ1128000 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1128000>>
3. The Study of the Development of Writing Skill in the Textbooks of the Action-Oriented Approach, a Case of Iranian Learners of FFL
Moradian, Motahareh; Rahmatian, Rouholah - International Education Studies, 2016
ERIC ID:EJ1106527 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1106527>>
4. Perspectives on Evaluation in Financial Education: Landscape, Issues, and Studies
Walstad, William; Urban, Carly; Asarta, Carlos J.; Breitbach, Elizabeth; Bosshardt, William; Heath, Julie; O'Neill, Barbara; Wagner, Jamie; Xiao, Jing Jian - Journal of Economic Education, 2017
ERIC ID:EJ1133979 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1133979>>
5. Evaluation Strategies in Financial Education: Evaluation with Imperfect Instruments
Robinson, Lauren; Dudensing, Rebekka; Granovsky, Nancy L. - Journal of Extension, 2016
ERIC ID:EJ1113195 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1113195>>
6. VET Program Completion Rates: An Evaluation of the Current Method. Occasional Paper
National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 2016
ERIC ID:ED570967 <<http://eric.ed.gov/?id=ED570967>>
7. An Evaluation of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Procedures in Skill Acquisition for Young Children with Autism
Brandt, Julie A. Ackerslund; Weinkauff, Sara; Zeug, Nicole; Klatt, Kevin P. - Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2016
ERIC ID:EJ1090296 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1090296>>
8. Research Messages 2016
National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 2017
ERIC ID:ED573529 <<http://eric.ed.gov/?id=ED573529>>
9. Effectiveness of a Service Learning Model with Allied Health Assistant Students in Aged Care

Zulch, Debbie; Saunders, Rosemary; Peters, Judith; Quinlivan, Julie - International Journal of Training Research, 2016

ERIC ID:EJ1116672 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1116672>>

10. Development of Program to Enhance Strategic Leadership of Secondary School Administrators
Chatchawaphun, Pimpisa; Julsuwan, Suwat; Srisa-ard, Boonchom - International Education Studies, 2016

ERIC ID:EJ1116063 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1116063>>

11. State Strategies to Facilitate Adult Learners' Transitions to Postsecondary Opportunities. REL 2017-223

Hector-Mason, Anestine; Narlock, Jason; Muhsani, Helen; Bhatt, Monica P. - Regional Educational Laboratory Midwest, 2017

ERIC ID:ED571873 <<http://eric.ed.gov/?id=ED571873>>

12. Demonstrating Impact through Replicable Analysis: Implications of an Evaluation of Arkansas's Expanded Food and Nutrition Education Program

Phelps, Josh; Brite-Lane, Allison; Crook, Tina; Hakkak, Reza; Fuller, Serena - Journal of Extension, 2017

ERIC ID:EJ1139792 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1139792>>

13. Developing an Entrepreneurship Module by Using Product-Based Learning Approach in Vocational Education

Yulastri, Asmar; Hidayat, Hendra; Ganefri; Islami, Syaiful; Edya, Fuji - International Journal of Environmental and Science Education, 2017

ERIC ID:EJ1145587 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1145587>>

14. Teaching Note--Keeping It Real: Program Evaluation Projects for an Undergraduate Research Class

John, Aesha; Bang, Eun-Jun - Journal of Social Work Education, 2017

ERIC ID:EJ1147318 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1147318>>

15. Building a Future: Interim Impact Findings from the YouthBuild Evaluation

Miller, Cynthia; Millenky, Megan; Schwartz, Lisa; Goble, Lisbeth; Stein, Jillian - MDRC, 2016

ERIC ID:ED571142 <<http://eric.ed.gov/?id=ED571142>>

16. Measuring STEM in Vocational Education and Training

Korbel, Patrick - National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 2016

ERIC ID:ED570653 <<http://eric.ed.gov/?id=ED570653>>

17. Neural Correlates of Performance Monitoring during the Transition to Young Adulthood

Knežević, Martina; Veroude, Kim; Jolles, Jelle; Krabbendam, Lydia - Mind, Brain, and Education, 2016

ERIC ID:EJ1108547 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1108547>>

18. Measuring Technical Vocational Education and Training (TVET) Efficiency: Developing a Framework

Liu, Guimei; Clayton, John - Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 2016

- ERIC ID:EJ1120877 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1120877>>
19. Career Education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives
Welde, Annelise M. J.; Bernes, Kerry B.; Gunn, Thelma M.; Ross, Stanley A. - Journal of Career Development, 2016
ERIC ID:EJ1113698 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1113698>>
20. Unzip the Truth: Results from the Fort Peck Men's Sexual Health Intervention and Evaluation Study
Rink, Elizabeth; Ricker, Adriann; FourStar, Kris; Anastario, Michael - American Journal of Sexuality Education, 2016
ERIC ID:EJ1120984 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1120984>>
21. Teaching Note--Description and Preliminary Evaluation of a Modified College Experience for Adults with Intellectual and Developmental Disabilities
Remis, Kimberly; Moore, Crystal Dea; Pichardo, Julia; Rosario, Zuliany; Moore, Jeffrey Palmer - Journal of Social Work Education, 2017
ERIC ID:EJ1136219 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1136219>>
22. Design Recommendations for Self-Paced Online Faculty Development Courses
Rizzuto, Melissa - TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 2017
ERIC ID:EJ1125221 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1125221>>
23. On the Way to 2020: Data for Vocational Education and Training Policies. Country Statistical Overviews--2016 Update. Cedefop Research Paper. No 61
Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2017
ERIC ID:ED573446 <<http://eric.ed.gov/?id=ED573446>>
24. Bridging Theory and Practice in the Leadership Classroom: Intentional Emergence as a Modern Pedagogy
Werner, Linnette; Hellstrom, David; Chung, Jessica; Kessenich, Katherine; Taylor, Leonard, Jr.; Capeder, Anna - Journal of Leadership Education, 2016
ERIC ID:EJ1130143 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1130143>>
25. Striving for Independence: Two-Year Impact Findings from the Youth Villages Transitional Living Evaluation
Skemer, Melanie; Valentine, Erin Jacobs - MDRC, 2016
ERIC ID:ED572895 <<http://eric.ed.gov/?id=ED572895>>
26. The Adventure Therapy Experience Scale: The Psychometric Properties of a Scale to Measure the Unique Factors Moderating an Adventure Therapy Experience
Russell, Keith; Gillis, Harold L. - Journal of Experiential Education, 2017
ERIC ID:EJ1141378 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1141378>>
27. The Economic Returns to Early Childhood Education
Karoly, Lynn A. - Future of Children, 2016
ERIC ID:EJ1118537 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1118537>>

28. Innovative Approaches to Increasing the Student Assessment Procedures Effectiveness
Dorozhkin, Evgenij M.; Chelyshkova, Marina B.; Malygin, Alexey A.; Toymentseva, Irina A.; Anopchenko, Tatiana Y. - International Journal of Environmental and Science Education, 2016
ERIC ID:EJ1115754 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1115754>>
29. Health Website's Games and Features Evaluation by Middle Schoolers
Chapman-Novakofski, Karen; Muzaffar, Henna; Castelli, Darla; Scherer, Jane - International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 2016
ERIC ID:EJ1108587 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1108587>>
30. Design of a Problem-Based Online Learning Environment and Evaluation of Its Effectiveness
Gündüz, Abdullah Yasin; Alemdag, Ecenaz; Yasar, Sevil; Erdem, Mukaddes - Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 2016
ERIC ID:EJ1106369 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1106369>>
31. Entrepreneurship Education Programs in Malaysian Polytechnics
Othman, Norasmah; Nasrudin, Norfadhilah - Education & Training, 2016
ERIC ID:EJ1109152 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1109152>>
32. Effectiveness of the Self-Regulation eHealth Intervention "MyPlan1.0." on Physical Activity Levels of Recently Retired Belgian Adults: A Randomized Controlled Trial
Van Dyck, Delfien; Plaete, Jolien; Cardon, Greet; Crombez, Geert; De Bourdeaudhuij, Ilse - Health Education Research, 2016
ERIC ID:EJ1117202 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1117202>>
33. "The Impacts of Introducing Accountability: Evidence from a Randomized Field Trial in Vocational Schools in China"
Loyalka, Prashant; Li, Guirong; Yi, Hongmei; Johnson, Natalie; Shi, Henry - Society for Research on Educational Effectiveness, 2016
ERIC ID:ED567623 <<http://eric.ed.gov/?id=ED567623>>
34. The "Teachers Diploma Program" in Zambian Government Schools: A Baseline Qualitative Assessment of Teachers' and Students' Strengths and Challenges in the Context of a School-Based Psychosocial Support Program
Kaljee, Linda; Munjile, Kelvin; Menon, Anitha; Tembo, Stephen; Li, Xiaoming; Zhang, Liying; Malungo, Jacob; Stanton, Bonita; Langhaug, Lisa - International Education Studies, 2017
ERIC ID:EJ1130369 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1130369>>
35. Utilizing Virtual and Personal Learning Environments for Optimal Learning
Terry, Krista, Ed.; Cheney, Amy, Ed. - IGI Global, 2016
ERIC ID:ED563993 <<http://eric.ed.gov/?id=ED563993>>
36. Game-Coding Workshops in New Zealand Public Libraries: Evaluation of a Pilot Project
Bolstad, Rachel - New Zealand Council for Educational Research, 2016
ERIC ID:ED570904 <<http://eric.ed.gov/?id=ED570904>>
37. A Structured Physical Activity and Fitness Programme for Older Adults with Intellectual Disabilities: Results of a Cluster-Randomised Clinical Trial

- van Schijndel-Speet, M.; Evenhuis, H. M.; van Wijck, R.; van Montfort, K. C. A. G. M.; Ehteld, M. A. - Journal of Intellectual Disability Research, 2017
ERIC ID:EJ1122751 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1122751>>
38. What Works for Disconnected Young People: A Scan of the Evidence. MDRC Working Paper
Treskon, Louisa - MDRC, 2016
ERIC ID:ED564456 <<http://eric.ed.gov/?id=ED564456>>
39. Evaluation of an Educational Intervention on Knowledge and Awareness of Medication Safety in Older Adults with Low Health Literacy
Whittaker, Chanel F.; Tom, Sarah E.; Bivens, Angel; Klein-Schwartz, Wendy - American Journal of Health Education, 2017
ERIC ID:EJ1133295 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1133295>>
40. Music, Technology and Adolescents with Autism Spectrum Disorders: The Effectiveness of the Touch Screen Interface
Hillier, Ashleigh; Greher, Gena; Queenan, Alexa; Marshall, Savannah; Kopec, Justin - Music Education Research, 2016
ERIC ID:EJ1108630 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1108630>>
41. Computerized Agility Training Improves Change-of-Direction and Balance Performance Independently of Footwear in Young Adults
Paquette, Max R.; Schilling, Brian K.; Bravo, Joshua D.; Peel, Shelby A.; Li, Yuhua; Townsend, Robert J. - Research Quarterly for Exercise and Sport, 2017
ERIC ID:EJ1131040 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1131040>>
42. Anger Management Program Participants Gain Behavioral Changes in Interpersonal Relationships
Pish, Suzanne; Clark-Jones, Teresa; Eschbach, Cheryl; Tired, Holly - Journal of Extension, 2016
ERIC ID:EJ1118175 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1118175>>
43. Impact-Based Training Evaluation Model (IBTEM) for School Supervisors in Indonesia
Sutarto; Usman, Husaini; Jaedun, Amat - International Education Studies, 2016
ERIC ID:EJ1090139 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1090139>>
44. Exploratory Trial of a School-Based Alcohol Prevention Intervention with a Family Component
Segrott, Jeremy; Rothwell, Heather; Pignatelli, Ilaria; Playle, Rebecca; Hewitt, Gillian; Huang, Chao; Murphy, Simon; Hickman, Matthew; Reed, Hayley; Moore, Laurence - Health Education, 2016
ERIC ID:EJ1101523 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1101523>>
45. An Evaluation of the Reliability of the Food Label Literacy Questionnaire in Russian
Gurevich, Konstantin G.; Reynolds, Jesse; Bifulco, Lauren; Doughty, Kimberly; Njike, Valentine; Katz, David L. - Health Education Journal, 2016
ERIC ID:EJ1095313 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1095313>>
46. Measuring Economic Impact through Adoption: A Study of the Multi-County New Landowners Educational Series
Shackelford, Philip; Murphrey, Theresa Pesl; Dozier, Monty; Ripley, Jeff; Lockett, Landry - Journal of Extension, 2017

ERIC ID:EJ1139788 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1139788>>

47. Implementing 15 Essential Elements for High Quality: A State and Local Policy Scan
Barnett, W. Steven; Weisenfeld, G. G.; Brown, Kirsty; Squires, Jim; Horowitz, Michelle -
National Institute for Early Education Research, 2016

ERIC ID:ED571657 <<http://eric.ed.gov/?id=ED571657>>

48. "We Also Wanted to Learn": Narratives of Change from Adults Literate in African Languages
Trudell, Joel; Cheffy, Ian - International Review of Education, 2017

ERIC ID:EJ1155123 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1155123>>

49. Using Impact Bonds to Achieve Early Childhood Development Outcomes in Low- and Middle-
Income Countries

Gustafsson-Wright, Emily; Gardiner, Sophie - Brookings Institution, 2016

ERIC ID:ED568955 <<http://eric.ed.gov/?id=ED568955>>

50. Evaluation Study Effect of Allowances and Job Creativity--The Performance of the Teacher in
Secondary Vocational School Province of East Nusa Tenggara

Parsa, I. Made - International Education Studies, 2017

ERIC ID:EJ1150291 <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1150291>>

Vyhledávaná témata

- 1) Diagnostics of the efficiency and quality of the process of further professional education of employees in the education process
Diagnostika efektivity a kvality procesu dalšího profesního vzdělávání pracovníků v procesu vzdělávání
 - 2) the quality of the continuing vocational training process
kvalita procesu dalšího profesního vzdělávání
 - 3) Diagnosis of the process of further education of workers
Diagnostika procesu dalšího vzdělávání pracovníků
 - 4) Diagnosing the effectiveness of further professional education
Diagnostika efektivity dalšího profesního vzdělávání
 - 5) further professional training of workers in the education process
další profesní vzdělávání pracovníků v procesu vzdělávání
-

Výsledky vyhledávání:

- 1) Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices, Decemeber 2009 OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes

Překlad:

Hodnocení učitelů: Koncepční rámec a příklady praktik zemí, prosinec 2009, 37str
Přehled OECD o hodnocení a hodnocení rámců pro zlepšení výsledků školy

Anotace:

Tento dokument byl připraven k prezentaci v rámci workshopu OECD-Mexiko k hodnotícímu prostředí učitelů v Mexiku: Mezinárodní praktiky, kritéria a mechanismy, který se konal v Mexico City dne 1. a 2. prosince 2009. Vychází z práce vypracované v rámci OECD Přezkum hodnotících a hodnotících rámců pro zlepšení výsledků ve školách, projekt zahájený na konci roku 2009. Článek je založen na třech dílech: přezkum OECD o hodnocení a hodnocení zlepšení školních výsledků: návrh a implementace plánu přezkumu (OECD, 2009a); Hodnocení učitelů v Portugalsku: přezkum OECD (Santiago et al., 2009); Hodnocení učitelů: současné postupy v zemích OECD a přezkum literatury (Isoré, 2009). Příspěvek připravil Paulo Santiago a Francisco Benavides z sekretariátu OECD

OBSAH

1. ÚVOD

2: KONCEPTNÍ RÁMEC PRO ANALÝZU HODNOCENÍ UČITELE

3: DESIGN A ŘÍZENÍ KOMPLEXNÍHO RÁMCE PRO HODNOCENÍ UČITELŮ

3.1 Úvod

3.2 Cíle a cíle hodnocení učitele

3.3 Povinnosti pro hodnocení učitele

3.4 Soulad s ostatními složkami rámce hodnocení a hodnocení

4: POSTUPY HODNOCENÍ UČITELŮ

4.1 Úvod

4.2 Charakter a povaha hodnocení učitele

4.3 Referenční normy, vyhodnocované aspekty a kritéria hodnocení

4.4 Nástroje a informační zdroje

5: KOMPETENCE PRO HODNOCENÍ UČITELŮ A POUŽITÍ ZPĚTNÉHO ZPŮSOBU

5.1 Úvod

5.2 Hodnotitelé

5.3 Vývoj dovedností pro hodnocení

6. POUŽITÍ VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ

- 2) Education and Teacher Training Agency INSET Strategy for Professional Development of Teaching and Non- teaching Staff (2014- 2020), Final draft, March 2014 http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_EN2-Final.pdf

Překlad:

Agentura pro vzdělávání a učitelství Strategie INSET pro profesní rozvoj Vyučovací a non-pedagogický personál (2014-2020), Konečný návrh, březen 2014, Chorvatsko

Obsah

1. Úvod
2. Strategický základ strategie
 - 2.1. Vize
 - 2.2. Mise
 - 2.3. Cíl
 - 2.4. Hodnoty
 - 2.5. Kritické faktory úspěchu
3. Strategické cíle
4. Výchozí body strategie
 - 4.1. Proč nová strategie?
 - 4.1.1. Přistoupení k EU
 - 4.1.2. Změny ve vzdělávacím systému
 - 4.1.3. Počáteční vzdělávání učitelů
 - 4.1.4. Změna paradigmatu
 - 4.1.5. Demografické trendy
 - 4.1.6. Zahrnutí
 - 4.1.7. Dopad globální hospodářské krize na Evropu a Chorvatsko
 - 4.1.8. Dopady globální ekonomické krize na Agenturu pro vzdělávání a učitele
 - 4.2. Organizace a realizace dalšího vzdělávání v ETTA
 - 4.2.1. Legislativa
 - 4.2.2. Dokumenty o politice
 - 4.2.3. In-servic

Shrnutí

Agentura pro vzdělávání a učitelství je zodpovědná za odborné vzdělávání v oblasti vzdělávání

vzdělávacím personálem na všech úrovních všeobecného vzdělávání. ETTA definovala dlouhodobý vývoj tohoto cíle

aktivita strategie INSET pro profesní rozvoj učitelů a non-pedagogických pracovníků

2014-2020, který určuje směry rozvoje a stanoví rámec pro činnosti směřem k zlepšování kvality dalšího vzdělávání zaměřeného na rozvoj kompetencí vzdělávání zaměstnanců a zlepšení výsledků učení. Strategie je vyvíjejícím se dokumentem založeným na Strategii EU

Učitelství praktických učitelů 2009-2013 a Analýza stávajícího systému ETTA INSETT a hodnocení potřeb dalšího vzdělávání učitelů v rámci projektu Zlepšení kvality služeb Učitelství pro učitele v rámci širšího úsilí o posílení a rozvoj vzdělávacího systému v Chorvatské republice.

- 3) Vocational education and training statistics, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Vocational_education_and_training_statistics
Data extracted in December 2016

Překlad

Statistika odborného vzdělávání a přípravy – statistiky vysvětleny

Data získaná v prosinci 2016.

Anotace:

Tento článek představuje statistiky odborného vzdělávání v Evropské unii (EU) a je součástí online publikace o vzdělávání a odborné přípravě v EU. Článek poskytuje ucelenou představu o odborném vzdělávání a přípravě v EU, zahrnující jak odborné vzdělávání mladších studentů ve školách, tak odborné vzdělávání dospělých v podnicích. Článek se zaměřuje nejprve na odborné vzdělávání v rámci školního systému, jinými slovy na obecnou část počátečního vzdělávání. Studenti mohou absolvovat odborné vzdělávání jako součást středoškolského nebo terciárního vzdělávání a před plněním na trhu práce.

Druhá část se zabývá odbornou přípravou v rámci podniků, krátkým představením počátečního odborného vzdělávání (IVT) v rámci podniků a uzavřením podrobnějších informací týkajících se dalšího odborného vzdělávání (CVT) v rámci podniků. V analýze jsou zahrnuty pouze podniky z podnikatelské ekonomiky, které zahrnují téměř všechny ekonomické aktivity kromě zemědělství, lesnictví a rybolovu, veřejné správy a obrany, povinné sociální zabezpečení, vzdělávání, lidské zdraví a sociální práce.

4) THE IMPORTANCE OF FORMAL EMPLOYEE EDUCATION IN THE WORLD OF GROWING UNCERTAINTY

Assist. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Faculty of Economics and Administrative Sciences

Department of Management

Kahramanmaraş/Turkey

Překlad:

VÝZNAM FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ VE SVĚTĚ ZVYŠOVÁNÍ NESPRÁVNOSTI

Abstrakt:

Svět se velmi rychle mění s novými technologiemi, které vedou k nahrazení tradiční metody práce novými druhy práce a nové formy práce, které vyžadují různá kombinace dovedností. V tomto světě rostoucí nejistoty má mnoho manažerů uvědomují si potřebu, aby jejich podniky hledaly nové odpovědi na problémy produktivity a kvalitu. Učení se objevilo jako odpověď na tyto a další obavy protože světový trh práce nedávno zaznamenal posun od tradičního zaměstnání po celý život, založené na paternalistické kultuře, na pružnější vztah mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, založený na kulturu výkonu. Ve spojení s touto změnou jsou nyní jednotlivci nuceni převzít vlastní průběžné učení, aby měli jinou kombinaci dovedností

Zkušenosti zaměstnanců jsou základem úspěchu podnikání. Obchodní a zaměstnanci mají společný zájem na zvyšování úrovně dovedností. Pro podnikání pomáhá s jejich cílem je zvýšit výkonnost a zaměstnanec, který je nyní nucen řídit své vlastní futures tím, že převezme jejich vlastní učení, pomáhá udržovat a zvyšovat jejich zaměstnatelnosti, odborné způsobilosti a potenciálu výdělku, a tím pomáhat budoucí práci vyhlídky.

Nedávná studie dospěla k závěru, že většina manažerů pochopila, že podnikání nebo kvalifikace v oblasti řízení se stanou zásadnějšími z důvodu potřeby širšího výběru založené na podnikových znalostech, kvůli růstu odpovědnosti manažerů a proto existuje větší

konkurence pro pracovní místa. Trvalé formální vzdělání a rozvoj jsou důležité, aby jednotlivec měl znalosti a dovednosti potřebné pro splnění změn obchodní potřeby.

5) ILO Encyclopaedia of Occupational health and Safety

Part III – Management and Policy

Chapter 18 - Education and Training

Tema:

WORKER EDUCATION AND TRAINING

A NEW APPROACH TO LEARNING AND TRAINING: A CASE STUDY BY THE ILO-FINNIDA

<http://www.iloencyclopaedia.org/>

Překlad:

Encyklopedie ILO o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a bezpečnosti na pracovišti, Kanadské centrum pro Ochrana zdraví při práci a bezpečnosti

Část III – Řízení a politika

Kapitola: Vzdělávání a odborná příprava

Témata:

VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ

NOVÝ PŘÍSTUP K VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE PROJEKTU ILO-FINNIDA

Obsah:

VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ

Robin Baker a Nina Wallersteinová

Školení pracovníků v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci může sloužit mnoha různým účelům. Příliš často se školení pracovníků považuje pouze za způsob, jak splnit vládní předpisy nebo snížit náklady na pojištění tím, že povzbudí jednotlivé pracovníky, aby dodržovaly úzce vymezené bezpečné pracovní chování. Vzdělávání pracovníků slouží mnohem širšímu účelu, když usiluje o to, aby se pracovníci mohli

aktivně podílet na tom, aby pracoviště bylo v bezpečí, spíše než jen na podporu dodržování pravidel bezpečnosti práce pracovníky.

Během posledních dvou desetiletí došlo v mnoha zemích k přesunu do konceptu rozsáhlého zapojení pracovníků do bezpečnosti a ochrany zdraví. Nové regulační přístupy se spoléhají jen na státní inspektory, aby prosazovaly bezpečnost a ochranu zdraví při práci. Odbory a vedení se stále častěji vyzývají, aby spolupracovaly na podpoře bezpečnosti a zdraví prostřednictvím společných výborů nebo jiných mechanismů. Tento přístup vyžaduje kvalifikovanou a dobře informovanou pracovní sílu, která může přímo a přímo spolupracovat s vedením na otázkách bezpečnosti a ochrany zdraví.

Naštěstí existuje řada mezinárodních modelů pro školení pracovníků v plném rozsahu dovedností nezbytných pro širokou účast na úsilí o zdraví a bezpečnost na pracovišti. Tyto modely byly vytvořeny kombinací odborových svazů, univerzitních vzdělávacích programů a komunitních nevládních organizací. Mnoho inovativních programů odborné přípravy pracovníků bylo původně vytvořeno s financováním ze speciálních vládních grantových programů, fondy odborů nebo příspěvků zaměstnavatelů na kolektivně vyjednávané fondy bezpečnosti a zdraví.

Tyto participační programy odborné přípravy pracovníků, které jsou navrženy v různých národních podmínkách pro různorodé pracovníky, mají společný přístup ke školení. Vzdělávací filozofie je založena na zdravých zásadách vzdělávání dospělých a vychází z filozofie posílení "populárního vzdělávání". Tento článek popisuje výchovný přístup a jeho důsledky pro navrhování efektivního výcviku pracovníků.

Obsah:

NOVÝ PŘÍSTUP K VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE PROJEKTU ILO-FINNIDA

Antero Vahapassi a Merri Weinger

Mezinárodní projekt ILO-FINNIDA pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci je součástí činností technické spolupráce MOP zaměřených na zlepšení odborné přípravy

a informačních služeb v 21 afrických zemích, kde se běžně mluví anglicky. Sponzoruje FINNIDA, Finská agentura pro mezinárodní rozvoj. Projekt se uskutečnil v letech 1991 až 1994 s rozpočtem 5 milionů USD. Jedním z hlavních problémů při realizaci projektu bylo stanovení nejvhodnějšího tréninku, kterým by se usnadnilo vysoce kvalitní učení. V následující studii bychom chtěli popsat praktickou implementaci tréninkového přístupu, kurz Trénink školitelů (TOT) (Weinger 1993).

- 6) Guardian Professional, Keeping your professional development continuous (3/2013)
Corinne Mills, Personal Career Management
<https://www.theguardian.com/careers/careers-blog/keeping-professional-development-continuous>

Překlad:

Časopis Guardian Professional

Článek: Neustále udržování profesionálního rozvoje

Autor: Corinne Mills je generálním ředitelem Personal Career Managementu a je autorem několika nejprodávanějších kariérových knih.

Obsah:

Zaměstnanci jsou neustále hodnoceni na základě svých znalostí a dovedností. Tak jak můžete zůstat na vrcholu hry?

Vzpomínáte si na to, že opouštíte školu nebo univerzitu a myslíte si, že zkoušky a hodnocení by byly věcí minulosti? Netrvá dlouho, než si uvědomíme, že pracoviště může být stejně intenzivní a konkurenční prostředí pro učení.

Ať už se nám to líbí nebo ne, zaměstnanci jsou neustále posuzováni na základě svých schopností a srovnání s jejich vrstevníky. A na rozdíl od studia na kvalifikaci se stále pohybuje branka na pracovišti. To může být způsobeno novou technologií, poptávkou zákazníků, legislativou nebo prostě proto, že existuje nový výkonný ředitel s odlišnou vizí. Všechny tyto změny mají vždy důsledky pro zaměstnance.

Některé organizace jsou dobré v poskytování vzdělávacích příležitostí, když mohou vidět přímý prospěch organizaci. Co nabízíte, však nemusí být vždy v souladu s tím,

co opravdu chcete nebo potřebujete pro svou kariéru. Takže pokud chcete chránit svou zaměstnatelnost, musíte se ujistit o svém osobním rozvoji.

Příloha 3

Podrobná rešerše z databáze ERIC

The Value Orientation of Higher Vocational Education Evaluation: A Textual Analysis of an Evaluation Program

Wang, Yonglin; Wang, Zhanjun

Chinese Education & Society, v49 n1-2 p60-71 2016

Education evaluation should be based on human development and revolve around educational institutions integrating two dimensions, the development needs of the nation and society, and the logic and laws of self-development. The value orientation of higher vocational education evaluation in China is actually expressed through enhancing quality awareness, normalizing education standards, strengthening the central position of teaching, highlighting the characteristics of institutions, changing the focus of the evaluation based on developments in society, and using evaluation concepts in keeping with the times. Due to late start, less experience, and rapid development, there have inevitably been theoretical and practical shortcomings in the evaluation of higher vocational education in China. The value orientation of higher vocational education evaluation should combine instrumental rationality and value rationality, investigate the implicit factors associated with education quality, increase the inherent motivation of institutions to participate in evaluations, promote the separation of governance, management, and evaluation, and conduct normalized, continuous, and dynamic monitoring of teaching quality.

Descriptors: [Vocational Education](#), [Higher Education](#), [Foreign Countries](#), [Educational Quality](#), [Program Evaluation](#), [Program Effectiveness](#), [Academic Standards](#), [Educational History](#), [Educational Improvement](#), [Comparative Analysis](#)

Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 530 Walnut Street Suite 850, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Tel: 215-625-8900; Fax: 215-207-0050; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>

Evaluation Strategies in Financial Education: Evaluation with Imperfect Instruments

Robinson, Lauren; Dudensing, Rebekka; Granovsky, Nancy L.

Journal of Extension, v54 n4 Article 4RIB6 Aug 2016

Program evaluation often suffers due to time constraints, imperfect instruments, incomplete data, and the need to report standardized metrics. This article about the evaluation process for the Wi\$eUp financial education program showcases the difficulties inherent in evaluation and suggests best practices for assessing program effectiveness. We analyzed the stated behaviors of 125 Wi\$eUp survey respondents, finding that debt education produced a greater change in behavior than savings education did but that survey questions related to savings did not reflect the material in the associated module, potentially lowering scores. Longer evaluation periods and better matching of evaluation questions to the content delivered may improve the evaluation process.

Descriptors: [Evaluation Methods](#), [Evaluation Research](#), [Error of Measurement](#), [Money Management](#), [Program Evaluation](#), [Evaluation Utilization](#), [Best Practices](#), [Program Effectiveness](#), [Behavior Rating Scales](#), [Behavior Change](#), [Evaluation Problems](#), [Extension Education](#), [Surveys](#), [Adults](#)

Extension Journal, Inc. e-mail: joe-ed@joe.org; Web site: <http://www.joe.org>

VET Program Completion Rates: An Evaluation of the Current Method. Occasional Paper

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

This work asks one simple question: "how reliable is the method used by the National Centre for Vocational Education Research (NCVER) to estimate projected rates of VET program completion?" In other words, how well do early projections align with actual completion rates some years later? Completion rates are simple to calculate with a cohort of students who start together in a very short program with a defined end date. The context in vocational education and training (VET) is, however, far more complex. Program lengths vary and may span several years, students commence at different times and many study part-time. Waiting for all students to complete or "drop out" of their training before calculating an actual completion rate gives a reliable answer, but is somewhat impractical. This paper summarises the key findings from a technical review of the validity of the method long used by NCVER in estimating projected completion rates for government-funded VET programs. This analysis required the interrogation of large longitudinal data sets with tens of millions of enrolments over multiple years. The outcomes are revealing because of ever-high interest in completion rates as measures of the efficiency and effectiveness of the VET sector. Key findings include the following: (1) The method long used by NCVER for estimating VET program completion rates using data from the National VET Provider Collection is shown to be reliable and aligns well with actual rates of completion for historical estimates; (2) Given that it takes a number of years for actual rates of completion to stabilise, the method is well suited for inclusion as part of any method of assessing completion rates, where the projected completion rate method is used to estimate rates for the most recent years and actual rates used for prior years; (3) The technical review has also shown that the current predictive method can be improved by defining a program's commencing year as the year it first appears in the National VET Provider Collection rather than using the commencing flag variable; and (4) It is anticipated that the incorporation of unique student identifiers into any preferred methodology, and its extension to total VET activity, can be phased in from the collection of 2017 training activity. "The Current Method for Projecting Rates of Completion: A Working Example" is appended.

Descriptors: [Vocational Education](#), [Graduation Rate](#), [Predictive Measurement](#), [Predictive Validity](#), [Prediction](#), [Longitudinal Studies](#), [Data Analysis](#), [Enrollment Trends](#), [Computation](#), [Measurement Techniques](#), [Test Reliability](#), [Test Validity](#), [Accuracy](#), [Comparative Analysis](#), [Evaluation Methods](#), [Evaluation Criteria](#), [Foreign Countries](#)

National Centre for Vocational Education Research Ltd. P.O. Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. Tel: +61-8-230-8400; Fax: +61-8-212-3436; e-mail: ncver@ncver.edu.au; Web site: <http://www.ncver.edu.au>

Research Messages 2016

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

The "Research messages" annual series presents a summary of the research-focused reports produced by the National Centre for Vocational Education Research (NCVER) each year. In addition to presenting the research reports published by NCVER during 2016, NCVER has expanded this edition to include other relevant and informative resources, including summaries, infographics and statistical papers. A key focus area of this research is the learning needs and educational pathways of students, who are at the heart of the VET system, and supporting individuals and organisations to make informed choices in skills development through the VET system. Based on the research prospectus, NCVER has organized their research program into four priority areas: (1) Productivity; (2) Participation and outcomes; (3) Teaching and learning; and (4) The place and role of VET. The following provides summaries of projects that were published under each of these priorities. They include: (1) Beyond mentoring: social support structures for young Australian carpentry apprentices (John Buchanan, Catherine Raffaele, Nick Glozier and Aran Kanagaratnam); (2) Costs and benefits of education and training for the economy, business and individuals (Tabatha Griffin); (3) Cross-occupational skill transferability: challenges and opportunities in a changing economy (Darryn Snell, Victor Gekara and Krystle Gatt); (4) Defining "STEM" skills: review and synthesis of the literature (Gitta Siekmann & Patrick Korbelt); (5) Evaluation framework measuring return on investment (ROI) in TVET (Jane Schueler); (6) Firms' motivation for training apprentices: an Australian-German comparison (Harald Pfeifer); (7) The Australian literacy and numeracy workforce: a literature review. Foundation Skills Literature Review Project (Joanne Medlin); (8) Exploring perspectives on adult language, literacy and numeracy: foundation skills literature review project (Daniella Mayer); (9) Foundation skills policy contexts and measures of impact: foundation skills literature review project (Jane Newton); (10) The salience of diversity in foundation skills contexts, pedagogies and research: foundation skills Literature review project (Lynda Cameron); (11) Measuring STEM in vocational education and training (Patrick Korbelt); (12) Providing social support for apprentices: good practice guide (NCVER); (13) What is STEM? The need for unpacking its definitions and applications (Gitta Siekmann); (14) When one door closes: VET's role in helping displaced workers find jobs (Bridget Wibrow and Michelle Circelli); (15) Work-based learning and work-integrated learning: fostering engagement with employers (Georgina Atkinson); (16) Can VET help create a more inclusive society? (Hielke Buddelmeyer and Cain Polidano); (17) The impact of disadvantage on VET completion and employment gaps (Duncan McVicar and Domenico Tabasso); (18) Increasing survey engagement through gamification and the use of mobile devices (Maree Ackehurst and Rose-Anne Polvere); (19) Shedding light: private "for profit" training providers and young early school leavers (George Myconos, Kira Clarke and Kitty Te Riele); (20) Uptake and utility of VET qualifications (Patrick Korbelt and Josie Misko); (21) VET program completion rates: an evaluation of the current method (NCVER); (22) Graduate programs for VET students: is there a need? (Bridget Wibrow and Laura Jackson); (23) Apprenticeships and vocations: assessing the impact of research on policy and practice (Jo Hargreaves); (24) The development of Australia's national training system: a dynamic tension between consistency and flexibility (Kaye Bowman and Suzy McKenna); (25) Jurisdictional approaches to student training entitlements: commonalities and differences (Kaye Bowman and Suzy McKenna); (26) Making sense of total VET activity: an initial market analysis (Alison Anlezark and Paul Foley); (27) Student entitlement models in Australia's national training system: expert views (Kaye Bowman and Suzy McKenna); (28) Trends in VET: policy and participation (Georgina

Atkinson and John Stanwick); (29) VET provider market structures: history, growth and change (Patrick Korbel and Josie Misko); (30) 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed papers (Laura Jackson, Ed.); (31) Improving VET teachers' skills and their approach to professional learning 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed paper (Anne Denning); (32) Learning preferences of Enrolled Nursing students: Educational preparation and training for workplace readiness. 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed paper (Kalpana Raghunathan, Sonia Allen and Elisabeth Jacob); (33) Profiling the institutional diversity of VET providers in Australia, across four broad dimensions 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed paper (Peter Bentley, Leo Goedegebuure and Ruth Schubert); (34) Skills needed for innovation: a review. 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed paper (Michael Walsh); (35) Understanding the needs of VET students articulating to second-year university 24th National Vocational Education and Training Research Conference "no frills": refereed Paper (Mark Symmons, Paul Kremer and Alvin Rendell); and (36) Data on total investment in VET: what should be collected (Gerald Burke).

Descriptors: [Vocational Education](#), [Research Reports](#), [Educational Research](#), [Productivity](#), [Foreign Countries](#), [Apprenticeships](#), [Cost Effectiveness](#), [Transfer of Training](#), [STEM Education](#), [Outcomes of Education](#), [Cross Cultural Studies](#), [Literature Reviews](#), [Social Support Groups](#), [Definitions](#), [Dislocated Workers](#), [Workplace Learning](#), [Participation](#), [Inclusion](#), [Employment Level](#), [Surveys](#), [Telecommunications](#), [Handheld Devices](#), [Qualifications](#), [Graduation Rate](#), [Graduate Study](#), [National Programs](#), [Job Training](#), [Trend Analysis](#), [Labor Market](#), [Financial Support](#)

National Centre for Vocational Education Research Ltd. P.O. Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. Tel: +61-8-230-8400; Fax: +61-8-212-3436; e-mail: ncver@ncver.edu.au; Web site: <http://www.ncver.edu.au>

State Strategies to Facilitate Adult Learners' Transitions to Postsecondary Opportunities. REL 2017-223

Hector-Mason, Anestine; Narlock, Jason; Muhisani, Helen; Bhatt, Monica P.
Regional Educational Laboratory Midwest

Prior research has classified strategies to facilitate adult learners' transitions to postsecondary opportunities into five broad categories: advising, General Educational Development-plus (GED-plus), English as a second language, career pathways, and college preparatory (Zafft, Kallenbach, & Spohn, 2006). This two-part study relied on interviews with directors of state- and local-level adult education programs and existing data sources to explore how states facilitate adult learners' transition to postsecondary education. One part of the study used data from interviews conducted in 2014 with adult education directors in six Regional Educational Laboratory Midwest Region states. The study found that states use different combinations of strategies within and across these five categories to facilitate transition. The second part of the study used data from the National Reporting System for Adult Education Programs and found large variation across states in adult learners' postsecondary participation. Part of this variation may reflect inconsistencies in reporting across states. This report suggests areas for future research that can build on the findings described here. [This report was written in collaboration with the Midwest College and Career Success Research Alliance.]

Descriptors: [Educational Strategies](#), [Adult Learning](#), [Postsecondary Education](#), [State Government](#), [Government Role](#), [Administrator Attitudes](#), [Geographic Regions](#), [Transitional](#)

[Programs](#), [Adult Basic Education](#), [Structured Interviews](#), [Differences](#), [Program Implementation](#), [Vocational Education](#), [Educational Policy](#), [Alignment \(Education\)](#), [Industry](#), [Expectation](#), [Labor Market](#), [Skill Development](#), [Academic Advising](#), [Program Effectiveness](#), [Outcomes of Education](#), [Education Work Relationship](#), [Federal Legislation](#), [Labor Force Development](#)

Regional Educational Laboratory Midwest. Available from: Institute of Education Sciences. 555 New Jersey Avenue NW, Washington, DC 20208. Tel: 800-872-5327; Web site: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

Demonstrating Impact through Replicable Analysis: Implications of an Evaluation of Arkansas's Expanded Food and Nutrition Education Program

Phelps, Josh; Brite-Lane, Allison; Crook, Tina; Hakkak, Reza; Fuller, Serena
Journal of Extension, v55 n2 Article 2FEA2 Apr 2017

The evaluation described in this article focused on the effectiveness of Arkansas's Extension-based Expanded Food and Nutrition Education Program (EFNEP) but demonstrates an analytic approach that may be useful across Extension programs. We analyzed data from 1,810 Arkansas EFNEP participants' entry and exit Behavior Checklists to assess reliability of the checklist tool and explore behavior changes. The results demonstrate continued effectiveness of Arkansas EFNEP in delivering impactful health-related programming. Details of our process may provide direction for program leaders in determining which programmatic areas need attention to improve outcomes and in identifying best practices within particular program areas.

Descriptors: [Extension Education](#), [State Programs](#), [Nutrition Instruction](#), [Foods Instruction](#), [Program Effectiveness](#), [Behavior Change](#), [Check Lists](#), [Health Programs](#), [Low Income Groups](#), [Adults](#), [Statistical Analysis](#), [Adult Education](#)

Extension Journal, Inc. e-mail: joe-ed@joe.org; Web site: <http://www.joe.org>

Developing an Entrepreneurship Module by Using Product-Based Learning Approach in Vocational Education

Yulastri, Asmar; Hidayat, Hendra; Ganefri; Islami, Syaiful; Edya, Fuji
International Journal of Environmental and Science Education, v12 n5 p1097-1109 2017

Boring lecturers and irrelevant learning materials needed by students caused the students are less motivated to learn entrepreneurship course in vocational education. It is caused by the learning materials that will be delivered by the lectures can be predicted by the students. Thus, a relevant and supplementary support is much needed which can be in form of a module to learn entrepreneurship in order to make entrepreneurial learning in vocational education more interesting for the students. This article aims to describe the development of entrepreneurship module by using Product-Based Learning Approach which is valid, practice and effective. This research utilized Research and Development study. This research used ADDIE (Analyzing, Designing, Developing, Implementation and Evaluation) model. The validity, the practicality and the effectiveness of the module were analyzed descriptively. The results of this research are: 1) an entrepreneurship module by using Product-Based Learning Approach is produced; 2) the result of the content validity of this module is 0.89, the format validity is 0.86 and the presentation validity is 0.88; 3) the practicality of the module gathered from

lecturers' respond is very practice (87.50%) and from students' response is (81.63%); 4) the effectiveness of the module is categorized as effective to improve the students' achievement by gain score-test (0.53) at average category. Based on the findings, it can be concluded that the module used Product-Based Learning Approach is valid, practice and effective to improve the quality of entrepreneurial learning process in vocational education.

Descriptors: [Foreign Countries](#), [Entrepreneurship](#), [Units of Study](#), [Vocational Education](#), [Research and Development](#), [Instructional Design](#), [Models](#), [Content Validity](#), [Instructional Effectiveness](#), [Academic Achievement](#), [Scores](#), [Engineering Education](#), [College Students](#), [Active Learning](#)

LOOK Academic Publishers. Knobbeltzwaansingel 211 Den Haag 2496LN, Netherlands. Tel: 31-20-217-0912; e-mail: editor@lookacademy.nl; Web site: <http://www.ijese.net>

Measuring STEM in Vocational Education and Training

Korbel, Patrick

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

The concept of "STEM" (science, technology, engineering and mathematics) has influenced many education and workforce strategies and policies with the intention of improving innovation, productivity and international competitiveness. Generally, the focus has been on how the school and university sectors can help equip the workforce with the STEM-related skills and knowledge considered necessary for the changing economy (see Siekmann and Korbel 2016). This paper explores ways to measure how the vocational education and training (VET) sector is contributing to the development of STEM-related skills. Better measurement of STEM in VET can help to identify supply and demand for education and training, assess (and improve) outcomes and efficiency, direct funding and resources, and properly inform students' choices. [For the companion paper, "What Is STEM? The Need for Unpacking Its Definitions and Applications," see ED570651.]

Descriptors: [STEM Education](#), [Technical Education](#), [Vocational Education](#), [Job Skills](#), [Thinking Skills](#), [Social Development](#), [Emotional Development](#), [Numeracy](#), [Scientific Literacy](#), [Interdisciplinary Approach](#), [Teaching Methods](#), [Measurement Techniques](#), [Labor Market](#), [Postsecondary Education](#), [Higher Education](#), [Elementary Secondary Education](#), [Foreign Countries](#), [Intellectual Disciplines](#), [Occupations](#), [Qualifications](#), [Evaluation Methods](#)

On the Way to 2020: Data for Vocational Education and Training Policies. Country Statistical Overviews--2016 Update. Cedefop Research Paper. No 61

Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training

European policy-making in vocational education and training (VET) needs to be supported by sound evidence. In this report, Cedefop has selected 36 indicators to quantify key aspects of VET and lifelong learning. The selection is based on their policy relevance and their importance in achieving the Europe 2020 objectives. The report accounts for challenges and opportunities arising from recent developments in the international statistical infrastructure and includes updated comparable data from the European statistical system. This publication should be regarded as a tool to help policy-makers better understand and assess VET developments in each country. While these indicators do not claim to assess national systems or policies, they could be used to reflect on countries' situations and progress towards the strategic objectives set for Europe. The indicators present statistical overviews

from all European Union Member States, along with the former Yugoslav Republic of Macedonia, Iceland, Norway, Switzerland and Turkey. Contains an annex with a short description of indicators. [The HIVA Education and Lifelong Learning Research Group and the Centre for Educational Effectiveness and Evaluation, both at KU Leuven, carried out the underlying methodological and statistical work and updated the report.]

Descriptors: [Vocational Education](#), [Technical Education](#), [Educational Quality](#), [Lifelong Learning](#), [Foreign Countries](#), [Training](#), [Public Policy](#), [Educational Indicators](#), [Benchmarking](#), [Statistical Analysis](#), [Labor Market](#), [Job Skills](#), [Skill Development](#), [Tables \(Data\)](#), [Trend Analysis](#)

Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. P.O. Box 22427, Finikas, Thessaloniki, GR-55102. Tel: 30-2310-490111; Fax: 30-2310-490049; e-mail: info@cedefop.europa.eu; Web site: <http://www.cedefop.europa.eu>

Bridging Theory and Practice in the Leadership Classroom: Intentional Emergence as a Modern Pedagogy

Werner, Linnette; Hellstrom, David; Chung, Jessica; Kessenich, Katherine; Taylor, Leonard, Jr.; Capeder, Anna

Journal of Leadership Education, v15 n4 p206-216 2016

With leadership education expanding at an unprecedented rate, there is an acute need for an evidence-based leadership pedagogy that can bridge the gap between leadership theory and student practice both in the classroom and beyond its boundaries. This paper will give an overview of the Intentional Emergence Model as a way to teach leadership to emerging adults that specifically addresses this gap between theory and practice. It will discuss the model, research and evaluation data associated with the model, training requirements for instructors and teaching assistants, and the implications for leadership education as a result of the research on, and application of, the model.

Descriptors: [Theory Practice Relationship](#), [Leadership Training](#), [Evidence Based Practice](#), [Teaching Methods](#), [Intention](#), [Models](#), [Undergraduate Students](#), [Training Objectives](#), [Instructional Effectiveness](#), [Program Evaluation](#)

Association of Leadership Educators. e-mail: Jole@aged.tamu.edu; Web site: <http://leadershipeducators.org/JOLE>

Design of a Problem-Based Online Learning Environment and Evaluation of Its Effectiveness

Gündüz, Abdullah Yasin; Alemdag, Ecenaz; Yasar, Sevil; Erdem, Mukaddes

Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v15 n3 p49-57 Jul 2016

Problem-based learning approach presents several advantages such as improving students' engagement in learning and fostering their higher-order thinking skills. Although there is a plethora of research regarding implementation of problem-based learning in classrooms, its design and application process for web-based environments need further investigation because of independent nature of online settings. This study developed a problem-based online learning environment based on constructivist learning design model proposed by Jonassen (1999) and evaluated its effectiveness. It was conducted in the spring 2014 semester with an intention to access to total population that is 1,417 students receiving distance education for Turkish II course at six university vocational schools. The online

lesson was implemented in one week, and data were gathered through students' performance tasks and self-evaluation form. The research indicated that the problem-based online learning environment has a positive influence on learning. Moreover, it was revealed that dynamic nature of online environment affected learner's participation in the designed activities and collaboration among students could not be fostered. Several suggestions were proposed based on the results.

Entrepreneurship Education Programs in Malaysian Polytechnics

Othman, Norasmah; Nasrudin, Norfadhilah

Education & Training, v58 n7-8 p882-898 2016

Purpose: The purpose of this paper is to evaluate students' views on the on-the-campus entrepreneurship programs in Malaysian polytechnics. Participation in the entrepreneurship programs is able to stimulate an interest in entrepreneurship, and improve the knowledge, skills, and entrepreneurial experience of its students. **Design/methodology/approach:** This study adopted a survey method designed in the form of an objective-oriented program evaluation. Questionnaires were used to identify the students' level of assessments of the instructional dimensions. This study explored the differences in evaluation based on gender, specializations, and courses attended. **Findings:** The results showed moderately high level of evaluation. The analysis of gender differences shows that gender did not affect students' views on the instructional dimension. However, students' specialization and courses attended are associated with significant differences in the level of evaluation. **Research limitations/implications:** This research is limited to only five Malaysian polytechnics. The study was looking into the instructional dimension of the entrepreneurship programs. Further research should include the assessment of the institutional side of the programs. **Practical implications:** The evaluation results provide important recommendations to improve some practical aspects of the entrepreneurial activities. The polytechnics' departments can focus on the actual content as well as on the learning experience to implement conducive, positive, and supportive practices that could lead to a maximum participation rate among students. **Social implications:** Increase the number of students involved in entrepreneurship. **Originality/value:** There have been no discussions or evaluation of the entrepreneurship programs conducted in Malaysian polytechnics in terms of objective-oriented evaluation. This paper attempts to fill the current gap.

Descriptors: [Entrepreneurship](#), [Vocational Education](#), [Program Effectiveness](#), [Program Evaluation](#), [Student Evaluation](#), [Questionnaires](#), [Instructional Effectiveness](#), [Gender Differences](#), [Specialization](#), [Educational Resources](#), [Educational Facilities](#), [Teaching Methods](#), [Course Content](#), [Student Behavior](#), [Skill Development](#), [Postsecondary Education](#), [Foreign Countries](#), [Statistical Analysis](#), [Surveys](#)

Emerald Group Publishing Limited. Howard House, Wagon Lane, Bingley, West Yorkshire, BD16 1WA, UK. Tel: +44-1274-777700; Fax: +44-1274-785201; e-mail: emerald@emeraldinsight.com; Web site: <http://www.emeraldinsight.com>

Effectiveness of the Self-Regulation eHealth Intervention "MyPlan1.0." on Physical Activity Levels of Recently Retired Belgian Adults: A Randomized Controlled Trial

Van Dyck, Delfien; Plaete, Jolien; Cardon, Greet; Crombez, Geert; De Bourdeaudhuij, Ilse
Health Education Research, v31 n5 p653-664 Oct 2016

The study purpose was to test the effectiveness of the self-regulation eHealth intervention "MyPlan1.0." to increase physical activity (PA) in recently retired Belgian adults. This study was a randomized controlled trial with three points of follow-up/modules (baseline to 1-week to 1-month follow-up). In total, 240 recently retired adults (intervention group [IG]: n = 89; control group [CG]: n = 151) completed all three modules. The IG filled in evaluation questionnaires and received "MyPlan1.0.", an intervention focusing on both pre- and post-intentional processes for behavioural change. The CG only filled in evaluation questionnaires. Self-reported PA was assessed using the long International Physical Activity Questionnaire, usual week version. Repeated-measures multivariate analysis of variances were conducted in SPSS 22.0. On the short-term (baseline to 1 week), the intervention significantly increased walking for transport (IG: +11 min/week, CG: -6 min/week; $P < 0.01$). On the intermediate-term (baseline to 1 month), the intervention increased transport-related walking (IG: +14 min/week, CG: +6 min/week; $P < 0.01$), leisure-time walking (IG: +26 min/week, CG: -14 min/week; $P < 0.10$), leisure-time vigorous PA (IG: +16 min/week, CG: -4 min/week; $P < 0.01$), moderate-intensity gardening (IG: +4 min/week, CG: -34 min/week; $P < 0.10$) and voluntary work-related vigorous PA (IG: +28 min/week, CG: +13 min/week; $P < 0.10$). Results show that our eHealth intervention is effective in recently retired adults. Future studies should include long-term follow-up to examine whether the effects persist over a longer period.

Descriptors: [Self Control](#), [Health Promotion](#), [Program Effectiveness](#), [Physical Activity Level](#), [Older Adults](#), [Retirement](#), [Foreign Countries](#), [Questionnaires](#), [Control Groups](#), [Experimental Groups](#), [Pretests Posttests](#), [Statistical Analysis](#), [Leisure Time](#), [Transportation](#), [Gardening](#), [Volunteers](#)

Oxford University Press. Great Clarendon Street, Oxford OX2 6DP, UK. Tel: +44-1865-353907; Fax: +44-1865-353485; e-mail: jnl.cust.serv@oxfordjournals.org; Web site: <http://her.oxfordjournals.org/>

Evaluation of an Educational Intervention on Knowledge and Awareness of Medication Safety in Older Adults with Low Health Literacy

Whittaker, Chanel F.; Tom, Sarah E.; Bivens, Angel; Klein-Schwartz, Wendy
American Journal of Health Education, v48 n2 p100-107 2017

Background: Older adults with low health literacy are at increased risk of nonadherence, accidental drug exposure, and adverse events. Purpose: This study evaluated older adults' knowledge and awareness of medication safety and poison prevention resources using an interactive educational game compared to a less intensive intervention involving individual review of brochures. Methods: Both groups were given pre- and postintervention surveys to assess change in knowledge. Participants were followed up at 30 days to assess knowledge retention and behavior changes. Results: A total of 101 older adults participated in the study. In the game group, the median improvement in the index score pre- and postintervention was 3, moving from 9 (interquartile range [IQR] 6, 9) to 11 (IQR 9, 12). The brochure group median improvement was 1, moving from 7.5 (IQR 6, 8) to 8 (IQR 5, 10). Comparing postintervention to 30-day follow-up, over 50% of respondents retained the correct responses. Discussion: The interactive game significantly improved knowledge regarding use of child-resistant

cap, interpreting a drug facts label, medication list documentation, and who to call for advice. Translation to Health Education Practice: This educational intervention has potential to increase awareness of poison prevention resources and medication safety strategies in older adults with low health literacy.

Descriptors: [Older Adults](#), [Health Education](#), [Intervention](#), [Adult Education](#), [Drug Therapy](#), [Safety Education](#), [Knowledge Level](#), [Poisoning](#), [Prevention](#), [Program Evaluation](#), [Pretests](#), [Posttests](#), [Surveys](#), [Adult Programs](#), [Comparative Analysis](#), [Behavior Change](#), [Educational Games](#), [Program Effectiveness](#)

Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 530 Walnut Street Suite 850, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Tel: 215-625-8900; Fax: 215-207-0050; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>

Evaluation Study Effect of Allowances and Job Creativity--The Performance of the Teacher in Secondary Vocational School Province of East Nusa Tenggara

Parsa, I. Made

International Education Studies, v10 n8 p96-107 2017

This research aims to know the influence of the allowances and the creativity of work on the performance of Secondary Vocational School teacher (SMK) in the Province of East Nusa Tenggara (Province NTT). Implementation of the survey method, i.e. to know the obvious problems with the picture of samples in field. The sample selected by random sampling technique of 4 County and 1 City in the Province of East Nusa Tenggara (Province NTT). The instruments used in this study is a questionnaire about: benefits, Working and performance and teacher creativity, who each totaled 30 items and 25 reserved. The obtained data were analyzed using path analysis. The study found the following results: 1). Evaluation of the Allowances received by SMK teachers in NTT province did not give a positive direct effect on teacher performance, this is shown from the correlation coefficient between the allowance received by the teacher and the teacher's performance of -0.013 and the path coefficient of -0.08. This can be interpreted that the high performance of a vocational school teacher in NTT Province is not influenced by the size of the allowance received by the teacher, 2). The evaluation of creativity gives a positive direct effect on the performance of SMK teachers in NTT Province, this is shown from the correlation coefficient between work creativity with teacher performance of 0.390 and the path coefficient of 0.403. This means that the higher the creativity of work the higher the performance, and conversely the lower the creativity of work, the lower the performance, and 3). Allowances received by SMK teachers in NTT Province give positive indirect effect on teacher performance through work creativity, this is shown from correlation coefficient between allowance received by teacher with teacher performance equal to -0.013 and path coefficient equal to -0.08 and correlation coefficient Between creativity of work with teacher performance equal to 0.390 and path coefficient 0.403. The coefficient of combined path (indirectly) is 0.067; Meaning the higher the allowance received by the teacher indirectly through the creativity of the work the higher the performance of the teacher. The research concluded that the allowances do not affect work directly against the performance of teachers. Affect the work will support the work of teachers' creativity that would have an impact on performance, The teacher SMK in Province NTT. Therefore

allowances work gives an indirect influence on performance through increased teacher creativity works.

Descriptors: [Foreign Countries](#), [Teacher Effectiveness](#), [Secondary School Teachers](#), [Vocational Education Teachers](#), [Creativity](#), [Correlation](#), [Teacher Salaries](#), [Compensation \(Remuneration\)](#), [Path Analysis](#), [Statistical Analysis](#)

Canadian Center of Science and Education. 1120 Finch Avenue West Suite 701-309, Toronto, ON M3J 3H7, Canada. Tel: 416-642-2606 Ext 206; Fax: 416-642-2608; e-mail: ies@ccsenet.org; Web site: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/es>

Going Away to School: An Evaluation of SEED DC

Unterman, Rebecca; Bloom, Dan; Byndloss, D. Crystal; Terwelp, Emily
MDRC

The prospect of a well-paying job for a worker without a college education has significantly dimmed in the past three decades, in the wake of sweeping changes in the U.S. economy and labor market. The effects of these changes are particularly devastating for young people from disadvantaged urban communities. In response to this issue, the SEED Foundation opened the first public, urban, college-preparatory boarding school in the country. The primary mission of the SEED School of Washington, DC (SEED DC), is to provide an intensive education program that prepares students from low-income and underserved communities for college enrollment and success. The SEED school, located in a residential section of southeast Washington, serves approximately 320 sixth- through twelfth-graders. Students attend school on campus five days a week, arriving on Sunday evening and going home on Friday afternoon. The SEED model posits that an alternative urban academic environment that puts a high priority on academic excellence and personal development will allow students to succeed through high school and in college. An important facet of the SEED model is to surround students with a cadre of adults to support them in preparing for college success—including their teachers, school administrators, and the residence hall staff. Using the random assignment inherent in the school admissions lottery, this report presents results from a six-year evaluation of SEED DC, including both an implementation study—to understand how the school operates in practice—and an examination of the impacts of winning admission to SEED DC on a broad range of student outcomes. Key findings included: (1) SEED DC creates a highly supportive environment for its students, with a network of caring adults. The school provides students with a wide array of services, ranging from academic support to emotional support and relationship-building activities; (2) The school produced significant, positive impacts on students' standardized test scores and proficiency levels—particularly in math—in comparison with outcomes among students who did not win admission to SEED; (3) For students in the earliest cohorts, who can be followed through high school, SEED DC did not increase the proportion who graduated from high school in four years; and (4) Although SEED DC showed a couple of positive behavioral effects, it did not show an impact on the key nonacademic outcomes,

such as teen pregnancy or interaction with the criminal justice system, that could justify its higher cost. The following are appended: (1) School Program Improvements, As Described by SEED; (2) Implementation Research Data Collection and Analysis; (3) The SEED DC Lottery Process; (4) The Analytic Approach; (5) Estimated Effects of Enrolling in SEED: A "Treatment-on-the-Treated" Analysis; and (6) The SEED Student Survey.

Descriptors: [Academic Achievement](#), [Outcomes of Education](#), [Disadvantaged Youth](#), [Disproportionate Representation](#), [Low Income Students](#), [College Bound Students](#), [Middle School Students](#), [High School Students](#), [College Preparation](#), [Charter Schools](#), [Boarding Schools](#), [Semi Structured Interviews](#), [Focus Groups](#), [Statistical Analysis](#), [Program Implementation](#), [Instructional Effectiveness](#), [Selective Admission](#), [Competitive Selection](#), [Admission \(School\)](#), [Urban Schools](#)

MDRC. 16 East 34th Street 19th Floor, New York, NY 10016-4326. Tel: 212-532-3200; Fax: 212-684-0832; e-mail: publications@mdrc.org; Web site: <http://www.mdrc.org>

Exploring Adult Basic Education--Quality Services with Limited Funding: Qualitative Multiple Case Study

Calaf, Dolores C.

ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northcentral University

English for Speakers of Other Languages (ESOL) classes are in great demand by immigrant adults in the Boston area. The problem investigated in this study was the limited funding to implement ESOL programs in Boston, which has resulted in waiting lists for many contracted community-based programs. The purpose of this qualitative multiple case study was to explore through the perceptions of staff and adult learners from a non-profit community ESOL program in Boston whether ESOL programs can be successful based upon the nine essential factors identified by the state and adult basic education scholars despite limited funding. The ESOL program selected for the research study is considered among the best two programs in Boston with proven performance outcomes. Participants included teachers, staff and adult learners from the intensive ESOL program in Boston. Data were triangulated not only in terms of participants but as well in methodology. Individual interviews with four teachers and staff, a focus group discussion with eight adult learners, and archival data analysis provided by the Center were the methods used. Results of the study showed the importance of the nine factors of success for all participants. It also showed that in spite of the success of the program and outcomes, teachers and staff felt challenged with funding decisions as they lack a full-time counselor, and the parent organization claimed the program ran deficit to the institution. Teachers felt time to plan and evaluate instruction was limited due to having to do other duties such as counseling. Staff faced fundraising strategies have changed in Boston and are limited with time and competition with other ESOL programs. Further research is recommended on the area of limited funding among other types of non-intensive ESOL programs with and without state funding contracts and in different geographical areas. Future research should explore quantitative methodology as well as data source and methodology triangulation to assess the application of the nine factors of success. [The dissertation citations contained here are published with the permission of ProQuest LLC. Further reproduction is prohibited without permission. Copies of dissertations may be obtained by Telephone

(800) 1-800-521-0600. Web page: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>.]

Descriptors: [Adult Basic Education](#), [Qualitative Research](#), [Case Studies](#), [English \(Second Language\)](#), [English Language Learners](#), [Second Language Programs](#), [Financial Needs](#), [Financial Problems](#), [Program Effectiveness](#), [Program Evaluation](#), [Teacher Attitudes](#), [Student Attitudes](#), [Performance Factors](#), [Interviews](#), [Focus Groups](#), [Success](#), [Faculty Workload](#), [Noninstructional Responsibility](#), [Fund Raising](#), [Research Needs](#), [Time Perspective](#), [Program Administration](#)

ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>

Assessment of Effectiveness of Public Integrity Training Workshops for Civil Servants -- A Case Study

Pallai, Katalin; Gregor, Aniko

Teaching Public Administration, v34 n3 p247-269 Oct 2016

The general practice of civil servant training providers in Hungary is to evaluate their products only through surveying the reaction of participants. The obvious weakness of this practice is that the variance in the level of satisfaction does not necessarily coincide with the positive professional impact that the trainings are aimed to produce. This paper presents the results of an effectiveness assessment survey of a large public ethics and integrity training programme that was delivered to civil servants in Hungary. The trainings examined were delivered by the same methodology but conducted by 26 different trainers for 7362 participants. The assessment was not part either of the original project, or of the training design; it was run as an additional activity. The aim of the survey was to show that even with a simple method, applicable even with weak organizational capacities, information can be produced both for validation and curriculum development. The results prove that the trainings made a moderate but statistically significant impact on participants' knowledge and attitudes, and most changes happened in the targeted direction. Beyond the validation of the training methodology, the survey also produced information on trainers' performance and a relatively differentiated picture on participants' learning that can contribute to the further development of the methodology. Thus, the results prove that even with simple quantitative survey methods, evidence for both validation and learning can be produced. The results also raised some questions for further research.

Descriptors: [Case Studies](#), [Government Employees](#), [Integrity](#), [Training](#), [Instructional Effectiveness](#), [Workshops](#), [Ethical Instruction](#), [Surveys](#), [Program Evaluation](#), [Quasiexperimental Design](#), [Statistical Analysis](#), [Pretests Posttests](#), [Questionnaires](#), [Foreign Countries](#), [Adult Education](#), [Likert Scales](#)

SAGE Publications. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320. Tel: 800-818-7243; Tel: 805-499-9774; Fax: 800-583-2665; e-mail: journals@sagepub.com; Web site: <http://sagepub.com>

Measuring the Quality of Professional Development Training

Gaumer Erickson, Amy S.; Noonan, Patricia M.; Brussow, Jennifer; Supon Carter, Kayla
Professional Development in Education, v43 n4 p685-688 2017

High-quality, evidence-based professional development is essential to ensure that teachers obtain the knowledge, strategies and skills necessary to positively impact student learning. While the primary form of professional development, training has rarely been evaluated for quality beyond the satisfaction of those being trained. The Observation Checklist for High-Quality Professional Development Training (HQPD Checklist) was designed to measure observable indicators of effective professional development consistently. The HQPD Checklist is a valuable tool for professional development providers when designing and reflecting on training content, and for evaluators when monitoring the quality of professional development.

Descriptors: [Faculty Development](#), [Training Objectives](#), [Educational Quality](#), [Measurement Techniques](#), [Observation](#), [Check Lists](#), [Program Effectiveness](#), [Program Evaluation](#), [Evaluation Methods](#), [Adult Learning](#), [Evidence Based Practice](#), [Change Strategies](#)

Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 530 Walnut Street Suite 850, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Tel: 215-625-8900; Fax: 215-207-0050; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>

VET Program Completion Rates: An Evaluation of the Current Method. Occasional Paper

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

This work asks one simple question: "how reliable is the method used by the National Centre for Vocational Education Research (NCVER) to estimate projected rates of VET program completion?" In other words, how well do early projections align with actual completion rates some years later? Completion rates are simple to calculate with a cohort of students who start together in a very short program with a defined end date. The context in vocational education and training (VET) is, however, far more complex. Program lengths vary and may span several years, students commence at different times and many study part-time. Waiting for all students to complete or "drop out" of their training before calculating an actual completion rate gives a reliable answer, but is somewhat impractical. This paper summarises the key findings from a technical review of the validity of the method long used by NCVER in estimating projected completion rates for government-funded VET programs. This analysis required the interrogation of large longitudinal data sets with tens of millions of enrolments over multiple years. The outcomes are revealing because of ever-high interest in completion rates as measures of the efficiency and effectiveness of the VET sector. Key findings include the following: (1) The method long used by NCVER for estimating VET program completion rates using data from the National VET Provider Collection is shown to be reliable and aligns well with actual rates of completion for historical estimates; (2) Given that it takes a number of years for actual rates of completion to stabilise, the method is well suited for inclusion as part of any method of assessing completion rates, where the projected completion rate method is used to estimate rates for the most recent years and actual rates used for prior years; (3) The technical review has also shown that the current predictive method can be improved by defining a program's commencing year as the year it

first appears in the National VET Provider Collection rather than using the commencing flag variable; and (4) It is anticipated that the incorporation of unique student identifiers into any preferred methodology, and its extension to total VET activity, can be phased in from the collection of 2017 training activity. "The Current Method for Projecting Rates of Completion: A Working Example" is appended.

Descriptors: [Vocational Education](#), [Graduation Rate](#), [Predictive Measurement](#), [Predictive Validity](#), [Prediction](#), [Longitudinal Studies](#), [Data Analysis](#), [Enrollment Trends](#), [Computation](#), [Measurement Techniques](#), [Test Reliability](#), [Test Validity](#), [Accuracy](#), [Comparative Analysis](#), [Evaluation Methods](#), [Evaluation Criteria](#), [Foreign Countries](#)

National Centre for Vocational Education Research Ltd. P.O. Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. Tel: +61-8-230-8400; Fax: +61-8-212-3436; e-mail: ncver@ncver.edu.au; Web site: <http://www.ncver.edu.au>

Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review

Tonhäuser, Cornelia; Bükér, Laura

Online Submission, International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) v3 n2 p127-165 Aug 2016

Investments in training measures can only be considered effective if the transfer of the learned contents to practical situations is continuously successful. In this context the scientific and professional discourse regarding the effectiveness of further education, especially regarding transfer of training, has intensified considerably. This analysis provides a systematic and comprehensive overview of the current state of international empirical research regarding major determinants of transfer of training in the context of formalized further vocational training. Our review of literature differentiates the most important determinants on the organizational level of the characteristics of the work environment, the learning field level of measure-specific characteristics, as well as characteristics of participants on the individual level. Decades of transfer research brings forth a wealth of information regarding determinants which influence the transfer of training. The current analysis systematizes these results and clarifies that research regarding the determinants of the process of transfer of training identifies positive relationships at the three levels. In particular, the question of which determinants positively influence the success of transfer of training is well-studied for the individual level. The article shows that there is still a research deficit concerning the determinants of transfer of training at the learning field and organizational level. There is particular need for research regarding the dimensions of the determinants at the three levels. Finally, in this context this article identifies promising directions for future research.

Descriptors: [Transfer of Training](#), [Literature Reviews](#), [Vocational Education](#), [Work Environment](#), [Vocational Evaluation](#), [Training](#), [Instructional Effectiveness](#), [Learning Motivation](#), [Social Support Groups](#), [Measures \(Individuals\)](#), [Statistical Significance](#), [Cognitive Ability](#), [Self Efficacy](#), [Locus of Control](#), [Personality Traits](#), [Goal Orientation](#)

Building a Future: Interim Impact Findings from the YouthBuild Evaluation

Miller, Cynthia; Millenky, Megan; Schwartz, Lisa; Goble, Lisbeth; Stein, Jillian
MDRC

Young people have been hit especially hard by changes in the labor market over the past decades. Unemployment among 16- to 24-year-olds increased the most of any age group during the recent recession, and remains more than double that among older adults. The unemployment rate is especially high for young people without high school diplomas. YouthBuild is one program that attempts to help this group, serving over 10,000 of them each year at over 250 organizations nationwide. Each organization provides construction-related or other vocational training, educational services, counseling, and leadership-development opportunities to low-income young people ages 16 to 24 who did not complete high school. YouthBuild is being evaluated using a randomized controlled trial, in which eligible young people at participating programs were assigned either to a program group, invited to enroll in YouthBuild, or to a control group, referred to other services in the community. The evaluation includes 75 programs across the country funded by the U.S. Department of Labor or the Corporation for National and Community Service and nearly 4,000 young people who enrolled in the study between 2011 and 2013. This report, the second in the evaluation, presents the program's effects on young people through two and a half years. About 75 percent of the young people assigned to the program group participated in YouthBuild, and about half of these participants reported that they graduated from the program within 12 months. YouthBuild led to a number of positive effects on young people, most consistently in the area of education and training. Main findings include: (1) YouthBuild increased participation in education and training, even though a high percentage of the young people in the control group also sought out and participated in education and training. Overall, participants rated their experiences in YouthBuild favorably, although some program components were rated more highly than others; (2) YouthBuild increased the rate at which participants earned high school equivalency credentials, enrolled in college, and participated in vocational training; (3) YouthBuild led to a small increase in wages and earnings at 30 months; (4) YouthBuild increased civic engagement, particularly volunteering, but had few effects on other measures of youth development or attitudes; and (5) YouthBuild had few effects on involvement in the criminal justice system. The program's interim effects on education and training are encouraging. A later report, measuring effects through four years, will examine whether these interim effects lead to longer-term gains in work and earnings. The following are appended: (1) Site Selection, Random Assignment, the Analysis Model, and Previous Evaluations; (2) Response Analyses for the 12- and 30-Month Surveys; (3) Survey Responses About YouthBuild Experiences and Service Receipt at 30 Months; and (4) Survey-Based Impacts and Subgroup Impacts at 12 Months and Selected Impacts Per Participant.

Descriptors: [Labor Market](#), [Unemployment](#), [Youth Programs](#), [Vocational Education](#), [Construction Industry](#), [Counseling](#), [Student Personnel Services](#), [Leadership Training](#), [Low Income Groups](#), [Adolescents](#), [Young Adults](#), [Dropouts](#), [Randomized Controlled Trials](#), [Program Evaluation](#), [Program Effectiveness](#), [High School Equivalency Programs](#), [Delinquency](#), [Volunteers](#), [College Attendance](#), [Employment Level](#), [Wages](#), [Educational Attainment](#), [Surveys](#)

MDRC. 16 East 34th Street 19th Floor, New York, NY 10016-4326. Tel: 212-532-3200; Fax: 212-684-0832; e-mail: publications@mdrc.org; Web site: <http://www.mdrc.org>

Developing Metrics for Effective Teaching in Agricultural Education

Lawver, Rebecca G.; McKim, Billy R.; Smith, Amy R.; Aschenbrener, Mollie S.; Enns, Kellie
Career and Technical Education Research, v41 n2 p67-83 Aug 2016

Research on effective teaching has been conducted in a variety of settings for more than 40 years. This study offers direction for future effective teaching research in secondary agricultural education and has implications for career and technical education. Specifically, 142 items consisting of characteristics, behaviors, and/or techniques considered indicative of effective teaching, identified in the qualitative strand of this sequential mixed-method study, were assessed using quantitative methods to identify constructs of effective teaching in agricultural education. A total of 1,631 secondary agriculture teachers, from 37 states, served as the population. Fifty perceived indicators of effective teaching were identified, representing 10 constructs. Psychometric evaluation of the items yielded 10 constructs with associated Cronbach's alpha coefficients ranging from 0.83 to 0.93. A panel of experts reviewed the construct items and loadings; item constructs were developed to reflect the summated item descriptions. Many items aligned with effective teaching concepts identified in previous research.

Descriptors: [Psychometrics](#), [Teacher Effectiveness](#), [Agricultural Education](#), [Secondary Education](#), [Vocational Education](#), [Qualitative Research](#), [Statistical Analysis](#), [Secondary School Teachers](#), [Evaluation Methods](#), [Correlation](#)

Association for Career and Technical Education Research. Web site:
<http://www.public.iastate.edu/~laanan/actermain/publications.shtml>

Education at a Glance 2015: OECD Indicators

OECD Publishing

"Education at a Glance: OECD Indicators" is the authoritative source for accurate information on the state of education around the world. It provides data on the output of educational institutions; the impact of learning across countries; the financial and human resources invested in education; access, participation and progression in education; and the learning environment and organisation of schools. The 2015 edition introduces more detailed analysis of participation in early childhood and tertiary levels of education. The report also examines first generation tertiary-educated adults' educational and social mobility, labour market outcomes for recent graduates, and participation in employer-sponsored formal and/or non-formal education. Readiness to use information and communication technology for problem solving in teaching and learning is also examined. The publication provides indicators on the impact of skills on employment and earnings, gender differences in education and employment, and teacher and school leader appraisal systems. The report covers all 34 OECD countries and a number of partner countries (Argentina, Brazil, China, Colombia, India, Indonesia, Latvia, Russian Federation, Saudi Arabia and South Africa, and for the first time, Costa Rica and Lithuania). This book is organized into the following chapters: (1) The output of educational institutions and the impact of learning; (2) Financial and human resources invested in education; (3) Access to education, participation and progression; and (4) The learning environment and organisation of schools. The following Annexes are included: (1) Characteristics of Education Systems; (2) Reference Statistics; (3) Sources, Methods and Technical Notes; (4) Contributors to this Publication; and (5) Education Indicators in Focus. Individual chapters contain references.

Descriptors: [Educational Indicators](#), [Foreign Countries](#), [Educational Attainment](#), [Adults](#), [Secondary Education](#), [Postsecondary Education](#), [Trend Analysis](#), [Gender Differences](#), [Readiness](#), [Job Skills](#), [Problem Solving](#), [High School Graduates](#), [Graduation Rate](#), [Vocational Education](#), [College Graduates](#), [Foreign Students](#), [STEM Education](#), [Parent Background](#), [Age Differences](#), [Generational Differences](#), [First Generation College Students](#), [Employment Level](#), [Wages](#), [Salaries](#), [Labor Market](#), [Unemployment](#), [Outcomes of Education](#), [Incentives](#), [Cost Effectiveness](#), [Costs](#), [Social Influences](#), [Social Behavior](#), [Low Achievement](#), [Educational Finance](#), [Expenditure per Student](#), [Elementary Education](#), [Economic Factors](#), [Expenditures](#), [Private Financial Support](#), [Higher Education](#), [Public Support](#), [Tuition](#), [Student Financial Aid](#), [Student Loan Programs](#), [Loan Repayment](#), [Resource Allocation](#), [Teacher Salaries](#), [Access to Education](#), [Enrollment Rate](#), [Institutional Characteristics](#), [Early Childhood Education](#), [Student Mobility](#), [Study Abroad](#), [Education Work Relationship](#), [Adult Education](#), [Educational Environment](#), [Educational Practices](#), [Teacher Student Ratio](#), [Time](#), [Teacher Characteristics](#), [Student Evaluation](#), [Evaluation Methods](#), [Teacher Evaluation](#), [Administrator Evaluation](#), [Technology Uses in Education](#), [Educational Technology](#)

OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. Tel: +33-145-24-8200; Fax: +33-145-24-8500; Web site: <http://www.oecd.org>

At the Interface of Learning for Employability: Cedefop's Achievements in 2013 and Plans for 2014. Briefing Note

Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training

High quality vocational education and training (VET) relevant to labour market needs is a policy priority for the European Union (EU). The economic slowdown has led to worryingly high levels of unemployment and underemployment particularly among young people. Skills, qualifications and employability are central to Europe's economic recovery. Improving employment prospects for young people and adults through better VET is central to Cedefop's work which focuses on supporting reform of VET systems, empowerment of individuals and understanding better skill demand and supply on the labour market. This Briefing Note describes the results of a recent evaluation of Cedefop's role in supporting European VET policy-makers and the shaping of their 2014 work programme.

Descriptors: [Foreign Countries](#), [Vocational Education](#), [Employment Potential](#), [Program Evaluation](#), [Educational Policy](#), [Labor Market](#), [Qualifications](#), [Agencies](#), [Credits](#), [Informal Education](#), [Job Skills](#), [Competence](#), [Efficiency](#), [Workplace Learning](#), [Professional Development](#), [Apprenticeships](#), [Supply and Demand](#)

Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. P.O. Box 22427, Finikas, Thessaloniki, GR-55102. Tel: 30-2310-490111; Fax: 30-2310-490049; e-mail: info@cedefop.europa.eu; Web site: <http://www.cedefop.europa.eu>

Publication Type: Reports - Descriptive

Vocational and Adult Education in Europe.

van Wieringen, Fons, Ed.; Attwell, Graham, Ed.

This book contains 25 papers on vocational and adult education in Europe and the United States. The following papers are included: "Vocational and Adult Education in Europe: Introduction to the Volume" (Fons van Wieringen, Graham Attwell); "Introduction to Section 1: Markets and Institutions in Vocational and Adult Education" (Fons van Wieringen); "Skills-Based Full Employment: The Latest Philosopher's Stone" (Colin Crouch); "Enhancing the Operation of Markets for Vocational

Education and Training" (Harm van Lieshout); "Market and Institutional Patterns in the Development and Activities of the French Vocational Training System" (Elsa Perzonnaz, Phillipe Mehaut); "Reasons and Policies To Stimulate Lifelong Learning" (Hessel Oosterbeek); "The Future of Vocational Education and Training" (Fons van Wieringen); "Introduction to Section 2: Learning and Organisation in Vocational and Adult Education" (Graham Attwell); "Cross Cutting Themes in the Education of VET (Vocational Education and Training) Professionals in Europe" (Graham Attwell, Alan Brown); "Learning in Work Teams as a Tool for Innovation" (Jeroen Ostenk); "How the Learning Organization Evolves: Notes on Some Conceptual Issues about Learning Networks" (Massimo Tomassini); "VET Systems and Criteria for Effectiveness" (Fons van Wieringen); "Searching for Educational Quality: A Stakeholder Approach" (Jan Ax); "Introduction to Section 3: Programmes and Sectors in Vocational and Adult Education" (Graham Attwell); "Sectoral Strategies of Labour Market Reform: Emerging Evidence from the United States" (Laura Dresser, Joel Rogers); "Evaluation and Decision Making in Swedish Adult Education" (Asa Sohlman); "Role of Distance Learning in Achieving Lifelong Learning for Community Pharmacists" (Lindsey Bagley); "Bridging the Gap between Education and Work: The Balance between Core Curriculum and Vocationalism in Swedish Recurrent Education" (Kenneth Abrahamsson); "Forming an Educational Policy That Meets Practical Needs: The Case of Greek Auto Mechanics" (Nikitas Patiniotis, Dimitris Stavroulakis); "Introduction to Section 4: Returns and Outcomes of Vocational and Adult Education" (Fons van Wieringen); "Enterprise Related Training: A Survey" (Wim Groot); "Participation of SMEs' (Small and Medium Enterprises) Employees in Continuing Training in the Alentejo Region" (Eduardo Figueira); "Returns of Labour Market Training under Conditions of Recession: An Individual Trainee Point of View" (Iiris Mikkonen); "Outcomes of Vocational Education/Training versus General Education: Results from the German Contribution to the International Adult Literacy Survey" (Rainer H. Lehmann, Rainer Peek); and "Functional Literacy Skills of School Leavers in Flanders" (D. Van Damme, L. Van de Poele, E. Verhasselt). (MN)

Descriptors: [Adult Education](#), [Adult Literacy](#), [Adult Programs](#), [Apprenticeships](#), [Auto Mechanics](#), [Comparative Analysis](#), [Continuing Education](#), [Cost Effectiveness](#), [Decision Making](#), [Delivery Systems](#), [Distance Education](#), [Dropouts](#), [Education Work Relationship](#), [Educational Environment](#), [Educational Needs](#), [Educational Policy](#), [Educational Practices](#), [Educational Quality](#), [Educational Trends](#), [Employment Patterns](#), [Employment Qualifications](#), [Enrollment Trends](#), [Evaluation Criteria](#), [Foreign Countries](#), [Futures \(of Society\)](#), [General Education](#), [Job Skills](#), [Job Training](#), [Labor Market](#), [Lifelong Learning](#), [Literacy Education](#), [Marketing](#), [Needs Assessment](#), [Outcomes of Education](#), [Partnerships in Education](#), [Pharmacists](#), [Postsecondary Education](#), [Professional Continuing Education](#), [Professional Development](#), [Program Administration](#), [Program Effectiveness](#), [School Business Relationship](#), [Secondary Education](#), [Skill Development](#), [Systems Approach](#), [Teacher Improvement](#), [Training Methods](#), [Trend Analysis](#), [Vocational Education](#), [Vocational Education Teachers](#)

Kluwer Academic Publishers, 101 Philip Drive, Norwell, MA 02061 (\$200). Tel: 781-871-6600.

The Impact of Training-Intensive Labour Market Policies on Labour and Educational Prospects of NEETS: Evidence from Catalonia (Spain)

Alegre, Miquel Àngel; Casado, David; Sanz, Jordi; Todeschini, Federico A.
Educational Research, v57 n2 p151-167 2015

Background: The literature has shown that the way active labour market policies (ALMP) aimed at youth are designed and implemented can influence the labour and educational prospects of youngsters.

The evaluation of the Catalan PQPIs (initial vocational qualification programmes) presented here seeks to provide new evidence on the effectiveness of ALMPs for a social, economic and geographical context--the south of Europe--in which such evaluations are scarce but particularly necessary, given current unemployment conditions. Purpose: This evaluation focuses on the impact of the PQPIs on participants' labour and education outcomes during the period 2009-2013. Research questions are: Does participation in the PQPIs increase the probability of finding a job? What is the impact of the PQPIs on the probability of returning to formal education? Does the impact of the PQPIs vary according to characteristics of the participants, such as age and gender? Programme description: First launched in 2006, PQPIs target 16-25-year-olds who are unemployed and who left education without earning the certificate of compulsory secondary education (GESO). PQPIs have two objectives: (a) to increase the labour prospects of participants, and (b) to facilitate their re-engagement into formal education, either by completing the GESO or by enrolling in middle vocational courses (CFGM). PQPIs take one academic year to complete and they include vocational training, work internships and preparation for returning to formal education. Sample: Our evaluation focuses on the two main types of PQPI, the PQPI-FIAP and the PQPI-SBS. Our sample consists of all students who started any of these courses during the 2008-2009 academic year--2401 participants in the PQPI-SBS and 1220 in the PQPI-FIAP. Both sets of students were observed from the beginning of their courses until April 2013. Design and methods: Using propensity score matching, we estimate the intention-to-treat and treatment-on-the-treated impact of PQPIs on participants' labour and educational outcomes. For labour outcomes, we focus on the monthly labour force participation from the moment that the programmes started (October 2008) until April 2013. For educational outcomes, we analyse the accumulated percentages of GESO and CFGM enrolments and graduations from the time the programmes finished (June 2009) until September 2012. Results: Results show that both the PQPI-FIAP and the PQPI-SBS are ineffective in increasing the labour prospects of participants. In contrast, both the PQPI-FIAP and the PQPI-SBS are significantly effective in re-engaging youths in formal education, although such gains are not translated into a higher level of attainment in post-compulsory education. The positive educational impact identified is concentrated among 16-18-year-olds, while the effects are null or even negative for all other age ranges. Conclusions: First, the study demonstrates the shortcomings of ALMPs and school-to-work transition programmes in increasing the labour participation of their participants. Second, despite these shortcomings, PQPIs do function as a mechanism for re-engaging early school leavers back into formal education. Third, the educational effectiveness of programmes such as the PQPIs question the capacity of comprehensive schooling to prevent early school leaving, especially when comprehensiveness is implemented without any margin of flexibility.

Descriptors: [Labor Market](#), [Public Policy](#), [Vocational Education](#), [Foreign Countries](#), [Program Evaluation](#), [Unemployment](#), [Employment Opportunities](#), [Outcomes of Education](#), [Educational Attainment](#), [Participant Characteristics](#), [Adolescents](#), [Young Adults](#), [Dropouts](#), [Compulsory Education](#), [Secondary Education](#), [Internship Programs](#), [Enrollment Trends](#), [Transitional Programs](#), [Education Work Relationship](#), [Program Effectiveness](#), [Prevention](#)

Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940; Web site: <http://www.tandf.co.uk/journals>

