

HVQS

HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL

Současné trendy v hodnocení kvality



SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ z 11. semináře

BRNO, 11.–12.2.2010

HKVS

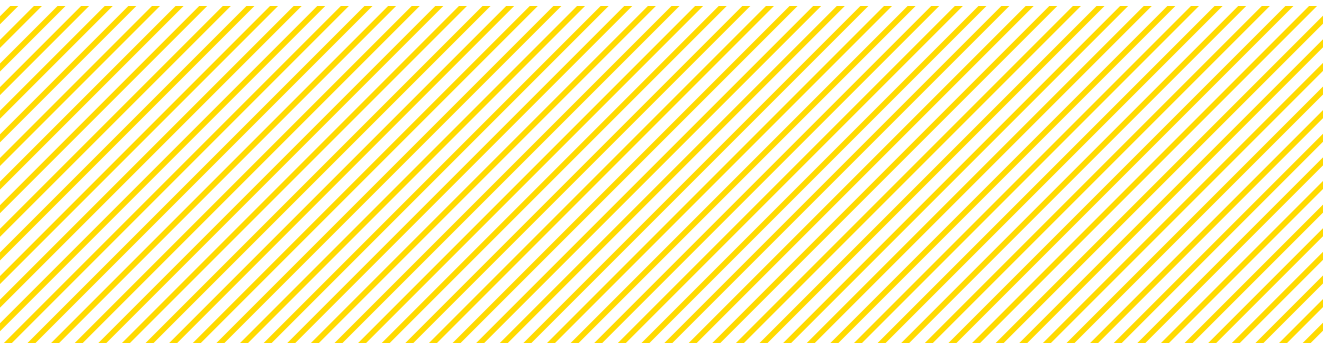
HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL

Současné trendy v hodnocení kvality



SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ z 11. semináře

BRNO, 11.-12.2.2010



© 2010, Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5363-2

OBSAH

	Úvodní slovo	4
1	Výstupy z učení a kvalifikační rámce terciárního vzdělávání Jiří Nantl	5
2	The Mysterium Tremendum, or What Happens to Programme Specifications Once They've Been Devised? Alastair G. Hunter	11
3	Analýza nabídky bakalářských studijních programů ICV v rámci pedagogického vzdělávání Lenka Danielová, Dita Janderová, Dana Linhartová	21
4	Interní mechanismy zajištění kvality studijních programů z hlediska přístupnosti studia lidem se zdravotním postižením Lenka Krhutová	27
5	Etické cíle vysokoškolského vzdělávání Jiří Dan	37
6	Hodnocení úspěšnosti ukončení doktorského studia podle forem studia na VŠE v Praze: vztah ke strategickým cílům v oblasti doktorského studia a k potřebě změny ve financování Jakub Fischer, Savina Finardi	41
7	Možnosti využití Modelu Excelence v prostředí vysoké školy Petříková Růžena, Nenadál Jaroslav	47
8	Zkušenosti VŠB-Technické univerzity Ostrava s hodnocením kvality na bázi EFQM Modelu Excellence Milan Hutýra	51

Úvodní slovo

Seminář s názvem „Současné trendy v hodnocení kvality“ se zaměřil na dvě témata, která byla vybrána s ohledem na jejich aktuálnost – celoevropský trend směrem k posilování důrazu na výsledky vzdělávání vyjádřené prostřednictvím kompetencí absolventů a přípravu dlouhodobých záměrů vysokých škol pro nadcházející období.

Prvním z vybraných témat se stalo hodnocení kvality studijních programů a využívání „výstupů z učení“. Rozvoj metod popisu vzdělávacího procesu prostřednictvím výstupů z učení (*learning outcomes*) je ve vysokém školství důsledkem trendu, v němž je tradiční důraz na vyučování (*teaching*) doplněn a vyvažován důrazem na učení se (*learning*). Zatímco tradiční způsob tvorby studijních programů, modulů či předmětů se odvíjí typicky od definování obsahu vzdělávání, současné mezinárodní trendy ukazují zvyšující se zájem veřejnosti o to, co se opravdu studenti na vysoké škole naučí, a tedy směrem k výsledkům vzdělávání vyjádřených prostřednictvím kompetencí absolventů. Tento přístup v současnosti prostupuje všemi společnými aspekty Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Při zajišťování kvality studijních programů tak lze očekávat, že jedním z nejdůležitějších hledisek v budoucnu bude, zda jsou připraveny tak, aby v nich studenti získali očekávané výstupy z učení.

Druhé téma semináře se zaměřilo svou pozornost na oblast institucionálního výzkumu a strategického plánování vysokých škol. Rozhodování o strategickém směřování vysoké školy představuje vzhledem k povaze těchto institucí a složitosti jejich okolí vysoce náročnou záležitost, která si tak stále více žádá odbornou podporu založenou na systematickém studiu vysokoškolské politiky a interního prostředí dané instituce. Obvyklou zahraniční praxí je existence činností tzv. institucionálního výzkumu, který přináší pro akademické orgány vysoké školy informace o pozici instituce a trendech, jimž ve svém vývoji čelí. Institucionální výzkum tedy umožňuje především lepší chápání fungování univerzity jako celku i jejích jednotlivých součástí a je proto chápán jako nezbytný základ všech navazujících aktivit a činností, kterými univerzita zjišťuje, upevňuje a zlepšuje své postavení na trhu vzdělávání. Mezi oblasti, jež můžeme pod hlavičku institucionálního výzkumu zahrnout, patří například benchmarking, strategické plánování, zjišťování zpětné vazby o kvalitě studia od studentů a absolventů, stanovení a sledování výkonnostních indikátorů pro efektivní fungování instituce, výzkumy vnějšího prostředí a prognózy vývoje studentské populace, analytická činnost, atd.

Tento sborník je souborem osmi příspěvků, jejichž autoři na semináři vystoupili buď jako hlavní řečníci, nebo v rámci jednotlivých tematických skupin. Přestože všechny zde publikované články spadají pod některé ze dvou hlavních témat semináře, jejich konkrétní zaměření je velmi různorodé a odráží jak odlišné zázemí, z něž autoři pocházejí (od celoživotního vzdělávání po pedagogickou praxi či univerzitní management), tak šíři problematiky, kterou v sobě téma hodnocení kvality vysokých škol obsahuje. Doufáme, že vás příspěvky zde publikované zaujmou a přinesou vám užitečné podněty pro vaši práci.

Za programový výbor semináře
Soňa Nantlová

1

HRMCS

Výstupy z učení a kvalifikační rámce terciárního vzdělávání

Jiří Nantl

ABSTRAKT

Cílem zavádění kvalifikačních rámců je zvýšit přehlednost, a tudíž i prostupnost vzdělávacích soustav v národním i mezinárodním kontextu. Kvalifikační rámce se zaměřují na výsledky učení, tedy na skutečné znalosti, dovednosti a způsobilosti absolventů, na rozdíl od tradičních popisů vzdělávacích soustav, založených na výčtu formálních ukazatelů, jako jsou délka studia nebo povinné předměty. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání proto slouží jako nástroj pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání prostřednictvím vymezení úrovně prokazovaných znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů.

Mgr. Jiří Nantl, L.L.M.,

*metodický garant projektu Národní kvalifikační rámec
terciárního vzdělávání, ředitel právních a korporátních vztahů*

Masarykova univerzita
e-mail: nantl@muni.cz

1.1. Obecná východiska tvorby kvalifikačních rámců

Vysoké školství se v současné době prochází změnami, které lze charakterizovat jako paradigma- tické (Barr – Tagg 1995). Nově se ustavující paradigma bere jednak větší ohled na zájmy některých dosud spíše okrajových zájmových skupin, více či méně nové role však přisuzuje i tradičním aktérům. Středem pozornosti se stává student (*learner*), jehož role je zcela klíčová. Může to být „tradiční“ student, který plynule prostupuje soustavou formálního vzdělávání, ale stejně tak člověk, který se do vzdělávacího systému vrací obohacen profesními zkušenostmi, jež si chce rozšířit, prohloubit, nebo se hodlá zcela rekvalifikovat. Pokud se vzdělávání uskutečňuje ve škole (což by neměla být jediná možnost), očekává se, že středem pozornosti již nebude výuka pojatá jako transfer znalostí od vyučujícího směrem ke studentovi, nýbrž učení jako aktivní proces, v němž učitel plní spíše funkci „manažera“ vzdělávacího procesu a „designéra“ studijního prostředí. Posláním vzdělávací instituce není předávat konkrétní znalosti a dovednosti, ale spíše prostřednictvím kreativního prostředí a metod podporovat ve studentech schopnost učení. A jelikož cesty k těmto cílům se mohou mezi studenty výrazně lišit, není už hlavním kritériem úspěšnosti průchod rigidně předepsaným kurikulem. Pozornost se přesouvá od vstupů k výstupům z učení (*learning outcomes*). V souvislosti s tím vznikají v mnoha evropských i mimoevropských zemích kvalifikační rámce jako nástroje definující povahu a náročnost jednotlivých úrovní vysokoškolského vzdělávání prostřednictvím různých kategorií výstupů z učení.

Mezi hlavní důvody rozvoje kvalifikačních rámců patří masifikace a nastupující univerzalita vysokého školství, jež vedla ke stále vyšším veřejným výdajům na toto vzdělávání. Rostoucí požadavky vysokého školství na státní rozpočty přispěly ve všech zemích dotčených tímto trendem k tomu, že vlády v Evropě, USA, Austrálii a dalších vyspělých zemích začaly klást stále větší důraz na to, aby vysoké školy byly schopny prokazovat výsledky své činnosti. To samozřejmě vyžaduje, aby cíle a očekávané výsledky vzdělávací činnosti vysokých škol byly popsány měřitelným a verifikovatelným způsobem. Od 80. let 20. století se tak nejprve na Novém Zélandě a v Austrálii vyvíjí koncept rámců kvalifikací. V Evropě se rámce kvalifikací rozvíjejí především v současné dekádě v rámci Boloňského procesu – jeho vlivem proběhl v evropských zemích po roce 1998 proces strukturace vysokoškolského studia, kterým byl sledován zájem na diverzifikaci tohoto vzdělávání za situace, kdy na vysoké školy vstupuje stále více studentů, a nepřímo také zájem na kontrole veřejných výdajů na vysokoškolské vzdělávání (stále se zvyšující počty studentů nemohly studovat tak dlouho jako dříve omezená elitní skupina studentů). Strukturace vysokoškolského studia tento typ vzdělávání do jisté míry veřejnosti – a také uchazečům o studium a zaměstnavatelům – zne- přehledila a znejistila obecné povědomí o tom, co je a co není vysokoškolskou kvalifikací. Rámec kvalifikací má důležitou úlohu v tom, že do struktury vysokoškolských studijních programů vnáší systém podle transparentních kritérií. Úrovně kvalifikací obsažené v kvalifikačním rámci slouží také k rozlišení relativní obtížnosti resp. náročnosti, která se očekává od průběhu vzdělávání na dané úrovni studijního programu.

1.2. Definice základních pojmů

Pro pochopení významu kvalifikačních rámců je třeba nejprve věnovat pozornost klíčovým pojmům, jejichž vymezení je pro porozumění obsahu a funkcím těchto nástrojů nezbytné.

Jako výchozí bod nám může sloužit pojem **kvalifikace**, jehož definice má na pojetí, strukturu a obsah každého kvalifikačního rámce zásadní vliv. Většina soudobých definic, které v souvislos-

ti s kvalifikačními rámci nalezáme, chápe kvalifikaci s důrazem na prvek formální i obsahový jako formální osvědčení dosažených výstupů z učení.

Národní soustava kvalifikací v terciárním vzdělávání je vlastně souhrn všech existujících akreditovaných studijních programů plus referenční rámec, který umožňuje tyto studijní programy kategorizovat podle úrovně obtížnosti (level of challenge) vyplývající z povahy druhově vymezených popisů předpokládaných výstupů z učení v jednotlivých typech studijních programů. Z tohoto pohledu je soustava kvalifikací také soustavou „learning outcomes“ a je důležité, aby výstupy z učení byla formulovány srozumitelně, a to i v mezinárodním kontextu (tj. aby byly přeložitelné standardním a co nejméně problematickým způsobem). Vysoká škola jako instituce zde má hlavní odpovědnost za garanci standardizovaného přístupu, který vychází z národního rámce kvalifikací (v případě evropských zemí také z Evropské rámce kvalifikací a z Rámce kvalifikací Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání) a akademičtí pracovníci mají při tvorbě studijních programů a formulování výstupů z učení respektovat metodiku a terminologii zavedenou vysokou školou, i když oborově specifické případy mohou vyžadovat autonomní úvahu a zejména adaptaci některých užívaných pojmů.

Rámec kvalifikací je druhové vymezení výstupů z učení (znalostí, dovedností a obecných kompetencí), jejichž dosažení musí student prokázat, aby mu byla udělena vysokoškolská kvalifikace určité úrovně. Jedná se právě o onen referenční rámec, který se souboru různých studijních programů a kvalifikací činí logicky uspořádaný systém. Rámec kvalifikací bývá charakterizován jako „záruční list“ (*warranty*) vysokého školství: studenti aspirující na vysokoškolskou kvalifikaci musí prokázat instituci, že dosáhli příslušných výstupů z učení, ale instituce současně musí prokázat státu, že její studenti těchto výstupů dosahují a že je to zjišťováno adekvátními metodami. Rámec kvalifikací je tak důležitým nástrojem uplatňování společenské odpovědnosti (*accountability*) vysokých škol. Z charakteru rámce kvalifikací jako „záručního listu“ vyplývá, že tento dokument je určen nejen vysokým školám, akademickým pracovníkům a studentům, ale také státním orgánům, zaměstnavatelům a široké veřejnosti.

Rámec kvalifikací určuje výstupy z učení, které musí být dosaženy v každém studijním programu příslušné úrovně, a to bez ohledu na to, o jaký konkrétní obor se jedná. V rámci kvalifikací tak nalezneme společný minimální standard vysokoškolského vzdělávání. Některé země případně mezinárodní konsorcia (v Evropě a Latinské Americe např. projekt Tuning, který se nejnověji zavádí také v některých státech USA, příkladem na národní úrovni jsou *subject benchmarks* ve Velké Británii) zavedly dílčí kvalifikační rámce pro jednotlivé disciplíny resp. skupiny disciplín (*disciplinary frameworks*), které vyjadřují sdílený minimální standard určitého oboru resp. oblasti vysokoškolského vzdělávání (např. historie, matematika, chemie), který slouží jednotlivým vysokým školám jako vodítko a inspirace pro tvorbu jejich studijních programů.

Rámec kvalifikací by zjednodušeně řečeno měl umožnit, aby bylo zcela srozumitelné, co očekávat od jednotlivých úrovní vysokoškolského vzdělávání. V ČR se jedná o bakalářský, magisterský a doktorský studijní program – rigorózní zkouška vedoucí k titulu JUDr., PhDr., RNDr. apod. není považována za samostatnou úroveň vysokoškolské kvalifikace – ale v mnoha zemích je struktura kvalifikací složitější a zahrnuje kromě těchto *degrees* také různé *diplomas* a *certificates*, tedy kvalifikace, s nimiž není spojen akademický titul. Uvnitř Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání je národní rámec kvalifikací adresován také vysokým školám ostatních zemí a je součástí „zóny důvěry“, která usnadňuje tvorbu společných studijních programů (*joint/double degrees*), uznávání diplomů a mobilitu.

1.3. Význam kvalifikačního rámce

Kvalifikační rámce založené na výsledcích učení vycházejí vstříc vyučujícím, studujícím i zaměstnavatelům. Pro vyučující přinášejí odklon od formálních ukazatelů k samotnému obsahu výuky a studia, pro studující informaci o tom, jaké znalosti, dovednosti a způsobilosti svým studiem získají. V neposlední řadě zaměstnavatelé, kteří často vyjadřují požadavky týkající se připravenosti absolventů pro trh práce, získají díky kvalifikačním rámcům jasnou informaci o tom, co absolventi skutečně mají umět a znát. Z hlediska vzdělávací politiky a vzdělávacích institucí pak kvalifikační rámce znamenají soubor kritérií pro lepší a transparentnější zajištění kvality terciárního vzdělávání. Očekávané znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti absolventů se tak postupně stávají společným jazykem vysokého školství (obdobně jako kredity v rámci kreditového systému ECTS jsou jeho „společnou měnou“).

1.4. Vliv kvalifikačního rámce a výstupů z učení na zajišťování a hodnocení kvality

Není jistě jen shodou okolností, že v Boloňském procesu byl zastřešující Rámec kvalifikací přijat společně se Standardy a směrnicemi pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Formulace nároků na vysokoškolské vzdělávání prostřednictvím výstupů z učení s tématem zajišťování kvality neoddělitelně souvisí. Zatímco koncept kvality je obecně definován jako „vhodnost pro daný účel“ (*fitness for purpose*), kvalifikační rámce a uplatnění výstupů z učení představují nástroj pro vymezení onoho účelu. Debata o stanovení očekávaných výstupů z učení, která by měla pravidelně probíhat na úrovni jednotlivých vysokých škol představuje proces hledání vhodného účelu, zaměření a podob konkrétních vysokoškolských programů. Kvalifikační rámce pomáhají zjistit, co je na dané úrovni vysokoškolského vzdělávání žádoucí (*fitness of purpose*).

Uplatnění výstupů z učení v zajišťování a hodnocení vysokoškolského vzdělávání představuje fenomén, který se rozvíjí nejen pod vlivem Boloňského procesu v evropských zemích. Například standardy akreditačních agentur ve Spojených státech dnes běžně obsahují požadavky na explicitní vyjádření výstupů z učení. (Severoamerickým specifíkem pak je požadavek, aby výstupy z učení byly provázány z profilem a posláním dané vysokoškolské instituce.)

Zavedení výstupů z učení (na úrovni jednotlivých studijních programů, oborů a předmětů) otevírá řadu témat, která mají být předmětem fungování vnitřního systému zajišťování kvality vysoké školy, jak jej předvídají Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Jedná se zejména o tato témata:

- **Má studijní program stanoveny srozumitelné, koherentní a ověřitelné výstupy z učení?**

Výstupy z učení na úrovni studijního programu (nebo oboru) mají představovat operacionalizaci profilu absolventa. Jedná se tedy o vyjádření nejdůležitějších, charakteristických znalostí, dovedností a způsobilostí, které absolvent studiem v daném studijním programu získá. Výstupy z učení by měly být vyjádřeny způsobem dostatečně konkrétním, který současně bude pochopitelný nejen akademickým pracovníkům v daném oboru, ale také uchazečům o studium, studentům, zaměstnavatelům. Jednotlivé výstupy z učení mají být zpracovány ve srovnatelném stupni podrobnosti. Na paměti je třeba mít, že výstupy z učení na úrovni programu jsou dále rozpracovány v jednotlivých předmětech a jejich výstupech z učení. Zásadní je, aby všechny stanovené výstupy

z učení byly ověřitelné, tj. jako výstupy z učení mají být vymezeny pouze takové znalosti, dovednosti a způsobilosti, které jsou v rámci studia nebo při jeho ukončení skutečně prokazovány.

■ **Odpovídají výstupy z učení ve studijním programu náročnosti dané úrovně vysokoškolského vzdělávání?**

Výstupy z učení mohou být formulovány po „technické“ stránce zdařile (jsou srozumitelné, koherentní navzájem i s profilem absolventa, jsou reálně ověřitelné), a přesto nemusí svoji funkci plnit dobře. Je zapotřebí, aby náročnost očekávaných výstupů z učení odpovídala náročnosti dané úrovně vysokoškolského vzdělávání (bakalářský, magisterský nebo doktorský studijní program). Kvalifikační rámec slouží právě k tomu, že nároky na absolvování jednotlivých úrovní studijních programů ve vysokém školství vyjadřuje s příslušnou mírou obecnosti prostřednictvím terminologie výstupů z učení. Tím vytváří referenční rámec, vůči němuž lze posoudit adekvátnost výstupů z učení stanovených pro konkrétní studijní programy.

■ **Naplníjí výstupy jednotlivých předmětů výstupy z učení na úrovni studijního programu jako celku?**

Výstupy z učení mohou být a jsou formulovány na každé z relevantních úrovní vysokoškolského vzdělávání (na úrovni systému jako celku v kvalifikačním rámci, na úrovni jednotlivých studijních programů, jejich předmětů případně jiných studijních povinností). V rámci studijního programu by struktura předmětů měla být taková, aby studenti mohli na úrovni programu jako celku dosáhnout stanovených výstupů z učení. Jedná se zde zejména o povinné předměty a jejich strukturu. Každý povinný předmět by měl svými výstupy prokazatelně směřovat k naplnění jednoho nebo více výstupů z učení studijního programu, ať již tím, že příslušné znalosti nebo dovednosti zavádí, prohlubuje nebo aplikuje.

■ **Jsou používány takové metody výuky, které podporují dosažení stanovených výstupů z učení?**

Mechanismy zajišťování a hodnocení kvality se nemohou spokojit s tím, že vše je dokonale popsáno a formálně uspořádáno, výstupy z učení jsou správně a vhodně nastavené a korespondují s národním kvalifikačním rámcem. Předmětem vnitřního systému zajišťování kvality musí být sledování toho, zda výuka je organizována a uskutečňována tak, aby vytvářela efektivní podmínky pro osvojení si příslušných znalostí a dovedností. Hodnocení kvality orientované na výstupy (outcomes-based assessment) se zabývá mj. právě formami a metodami výuky, ale obecněji také všemi podmínkami, které vytvářejí studijní prostředí, mezi něž se tak řadí i různé podpůrné služby mimo vlastní výuku. (Bresciani 2006)

■ **Poskytuje hodnocení studentů věrohodnou informaci, zda a do jaké míry studenti dosáhli stanovených výstupů z učení?**

Hodnocení studentů představuje jeden z nejdůležitějších mechanismů zajišťování kvality ve vysokém školství. Nemusí přímo jít o hodnocení sumativní (známkování), ale pozornost by měla být věnována vhodným postupům formativního hodnocení (co a jak může student příště udělat lépe), zejména však by měla být vnímána zpětnovazební funkce hodnocení studentů při zajišťování kvality ve studijním programu. Výsledky hodnocení studentů by měly být analyzovány také z toho hlediska, zda příslušný studijní předmět nebo program naplňuje své cíle vyjádřené v očekávaných výstupech z učení. Hodnocení studentů může svůj účel dobře plnit tehdy, je-li v přiměřené míře standardizované (tj. opakovatelné a přezkoumatelné), což také zdůrazňuje požadavek Standardů a směrnic pro zajišťování kvality ve vysokém školství, aby studenti byli hodnoceni podle veřejně dostupných a konzistentně aplikovaných kritérií, pravidel a postupů. Vysoké školy by měly kromě

formálních procesních pravidel ve studijních a zkušebních řádech zabezpečit přijetí hodnotících kritérií pro studijní program a předměty, které by vycházely ze stanovených výstupů z učení.

Problém hodnocení studentů, v klasické podobě zejména tedy známkování, je v zajišťování a hodnocení kvality klíčový, neboť na spolehlivosti a věrohodnosti hodnocení závisí, v jaké míře se veřejnost může spolehnout na to, že udělené vysokoškolské diplomy potvrzují opravdu prokázané znalosti, dovednosti a způsobilosti. Lze si tedy jen přát, aby v českém vysokém školství neplatila charakteristika hodnocení studentů, kterou v roce 1976 podal Paul Dressel. Podle něj známky představují „*an inadequate report of an inaccurate judgement by a biased and variable judge of the extent to which a student has attained an undefined level of mastery of an unknown proportion of an indefinite material.*“ (citováno dle Middaugh 2010: 90).

Národní kvalifikační rámec a výstupy z učení by spolu s obecnějším uplatňováním Standardů a směrnic pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání měly napomoci tomu, abychom informacím o absolvovaném vysokoškolském studiu rozuměli o něco lépe.

Literatura:

- BARR, Robert B. – TAGG, John. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, vol. 26, no. 7 (November/December 1995). Dostupné z [www: http://pages.cs.wisc.edu/~nordheim/Barr_and_Tagg.pdf](http://pages.cs.wisc.edu/~nordheim/Barr_and_Tagg.pdf)
- BRESCIANI, Marilee J. (2006) *Outcomes-Based Academic and Co-Curricular Program Review*. Sterling, Virginia: Stylus.
- ENQA (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Dostupné z [www: http://www.enqa.eu/pub_esg_lasso](http://www.enqa.eu/pub_esg_lasso)
- MIDDAUGH, Michael F. (2010) *Planning and Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass



HMAS

The Mysterium Tremendum, or What Happens to Programme Specifications Once They've Been Devised?

Alastair G. Hunter

ABSTRACT

The vogue for programme specifications goes back some fifteen years in the development of quality assurance procedures in the UK. It was, however, some years before they began to find their way into the regular profiling of subjects, degrees and university programmes. An interesting question, therefore arises, as to why these were relatively late in being shaped, long after course or module descriptions, assessment methods, and aims and objectives (later to be redesignated 'learning outcomes') became a routine part of every department's quality procedures.

Dr. Alastair G. Hunter

*Senior Adviser of Studies, Senior Lecturer in Hebrew and Old
Testament Studies*

University of Glasgow
e-mail: a.hunter@arts.gla.ac.uk

2.1. Introductory Remarks

The vogue for programme specifications goes back some fifteen years in the development of quality assurance procedures in the UK. I have a vivid memory of attending briefing sessions on them in the late nineties in Glasgow, and trying my hand at designing them for the department of which I was then head. It was, however, some years before they began to find their way into the regular profiling of subjects, degrees and university programmes. An interesting question, therefore arises, as to why these were relatively late in being shaped, long after course or module descriptions, assessment methods, and aims and objectives (later to be redesignated 'learning outcomes') became a routine part of every department's quality procedures.

I shall return that that question in due course; but first let me raise another puzzle which is suggested by my extremely pretentious title. While programme specifications have now become a routine part of the set of descriptors for courses in Scottish and UK HE institutions, there is surprisingly little evidence as to their use by students, prospective students, or parents. Most of the literature I have been able to access concerns the perceived importance of programme specifications from the perspective of a variety of bodies involved in generating them. Surveys of student satisfaction, for example, rarely refer to their happiness or otherwise with QAA-related matters in general, far less program specs in particular. The most recent report on the choices students make before going to university, produced by the NUS, suggests that a combination of general prestige and affordability weighs most heavily¹. Attempts to Google questions such as "Why do students choose universities" generates page after page after page of what is essentially advertising material from individual universities proclaiming their virtues; an attempt to qualify the question by including "programme specifications" was little better, and gave no useful information about the awareness or otherwise of students of quality concerns.

I can further report that an admittedly quick and rather cursory search of the educational literature on these questions fared little better. There is a book by Roger Brown, *Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992* (London: RoutledgeFalmer, 2004) which may shed light; unfortunately I have not been able to gain sight of it in the time available to me to prepare this paper. As far as I can tell from the reviews, however, it does not touch on the question of student reception of QA. Ironically, perhaps, the one place where such information is regularly embedded is in the reports of appraisals of individual departments and universities by the QAA, in the course of which current and former students are interrogated as a matter of course on their understanding of and evaluation of the usefulness of course documentation, learning outcomes, and programme specifications. Thus it might appear that there is an circularity to these processes which *might* imply that they are more limited in their usefulness than some of their advocated maintain.

It is not my purpose in my presentation to you today to undermine quality assurance – after all, I have devoted a significant proportion of my time and energy in the academic world since 1995 to creating, evaluating and promoting quality mechanisms! But neither is it my wish to make false claims or to mislead those who might need to be persuaded of their value. There is nothing more destructive of a good cause than the presentation of muddled or frankly wrong evidence in its support, as those of you who have followed the recent travails of the climate change movement will realize. For just as the enemies of real science will take every advantage they can of such slips, so those who affect to believe that quality is simply another word for intolerable red tape will seize upon any claims we make that we cannot substantiate. It only takes one bad press release to undo

1 See Appendix 5

years of patient work – and believe me, if your media are anything like ours, they will be quick to publicise faults and very slow to repent of their bias, if they ever do.²

2.2. Origins and Definition

So: where are we with programme specifications? How are they to be defined, and why do they seem to represent a junior partner in the quality process?

2.2.1. Let me begin with definition³. The following is taken from a QAA document of 2006:

What are programme specifications?

A programme specification is a concise description of the intended learning outcomes of an HE programme, and the means by which the outcomes are achieved and demonstrated. In general, modules or other units of study have stated outcomes, often set out in handbooks provided by institutions to inform student choice. These intended learning outcomes relate directly to the curriculum, study and assessment methods and criteria used to assess performance. Programme specifications can show how modules can be combined into whole qualifications. However, a programme specification is not simply an aggregation of module outcomes; it relates to the learning and attributes developed by the programme as a whole and which, in general, are typically in HE more than the sum of the parts.

For the purposes of audit and review, programme specifications are '...the definitive publicly available information on the aims, intended learning outcomes and expected learner achievements of programmes of study, and audit teams will wish to explore their usefulness to students and staff, and the accuracy of the information contained in them' (*Handbook for institutional audit: England and Northern Ireland, 2006*).

It is, of course, in many ways a functional definition, designed at one level to form part of the assessable documentation used during institutional reviews (A), as can be seen from the second paragraph. It does not in the direction of other uses – 'to inform student choice'⁴ (B), for example, and to show how an HE programme is 'more than the sum of [its] parts' (C). This latter point is revealing, for it is closely related to a widely perceived problem with the now near-ubiquitous modular approach, namely that it is the enemy of overall coherence and the need for students to develop through time, and can result in the arbitrary bolting together of disparate modules to form a degree.⁵ The QAA definition acknowledges this danger implicitly in its second sentence, referring to those handbooks which describe individual modules; and it is my own experience, both in my own department and in reviewing a wide sample of institutions in Scotland and England, that the handbook catalogue of module descriptors is a primary and much-used source of

2 The MMR vaccine scare in the UK is a case in point – media hype of unfounded claims led to a significant fall in the uptake of the MMR (Measles, Mumps, Rubella) vaccine with the danger of the return of a disease known to be a killer. While the medic concerned has been discredited, the media have never (as far as I know) admitted their complicity.

3 A further definition, from the University of Glasgow, is noted in Appendix 2.

4 It is perhaps significant that I have had force this reference somewhat out of context, for in the quote itself the choice is related specifically to modules and handbooks. This arguably reinforces my earlier comment about the seeming lack of evidence for prospective student interest in programme specifications.

5 The danger here, if it exists, is more obvious in the non-language humanities and the social sciences. Vocational programmes and mathematically-based sciences, together with the study of non-native languages, tend to have a built-in progression element which guards against mere accumulation of modules.

information for students, who rarely pause to consider (questions of level apart) their connections with each other, far less to an over-arching programme.

The concluding remark, that 'audit teams will wish to explore their usefulness to students and staff, and the accuracy of the information contained in them' picks up a fourth concern – the usefulness of programme specifications to students and staff (D). Here the reference is to students on-course, rather than those considering entry to a degree programme.

2.2.2. I will return to these four dimensions shortly; but first I want to make some comments about the point I signaled at the start of this paper: the relative insignificance (apparently) of programme specifications and the fact (arguably) that they have only recently become a normal part of the quality provision.

One of the striking things about the quality movement in Scotland in particular, and in the UK in general, is that it has been by and large embraced by practitioners. Despite occasional fulminations in the pages of the Times Higher, and mutterings from the corners of common rooms and the fringes of departmental meetings, there has emerged a remarkable consensus that the identification of appropriate learning outcomes, the use of assessment methods in harmony with what is assessed, the gathering of student feedback *in response to which action is taken!*, and the provision of decent module documentation are all normal and unexceptionable. *Not one of these was the norm when I began teaching at Glasgow University in 1980, far less when I studied in the early sixties and seventies.*

This represents a real revolution, and – regardless of its origins – can properly be described as 'grass roots'. It is my thesis that it is in this very fact that we can, ironically, find the cause of the poor relation, second-class nature of programme specifications. For the great majority of grass-roots teachers do not have responsibility for the broader picture of the degree programme, even if they know what it is. Those who are the most research active are the least likely to have this perspective. They often teach with enthusiasm and skill, but without necessarily venturing into the wider arena of the student's study experience. Students on an arts degree programme in Glasgow, for example, may well take level one modules entitled 'Exploring the Cosmos'. I would be surprised if this were known to most of their other lecturers, and where know, the response would be puzzlement perhaps, surprise maybe, admiration and envy on occasion; but not any reflection on their place in the overall degree programme. The effect of this is to relegate discussions at degree level to a cadre of specialists, who have in turn struggled to make their quite genuine concerns known either to practitioners within the system or users of the system. I suspect that this is changing, partly because more individuals are getting involved in the concept of the degree as a whole, and partly because universities themselves have seen that they cannot defend the quality of their teaching as a whole simply by asserting or demonstrating the quality of its individual parts.

I expect that you will face in the Czech Republic a similar dilemma. For some, the coherence of their degree programme needs no additional documentation: the work of producing doctors, vets, lawyers, engineers, clergy, dentists and so on is subject to external validation, upon which the course provision rests comfortably. Equally, those who see a clear progression – from elementary Maths or French or Physics, through intermediate to advanced – may imagine that coherence is inherent to their discipline. And on the other side of the academic divide, colleagues in the humanities and the social sciences may resent yet further intrusions on their right to define both the nature and the content of their teaching. Perhaps this does not matter, for the real importance of programme specifications is, in my assessment, constructive rather than descriptive; they relate as much to the reflective internal process by which we refine the coherence of our programmes as they do to any external utility.

2.3. Programme Specifications: Where and What Next?

This is only a short presentation, so I cannot deal in depth with the issues I have identified. What I want to do in this concluding section is to focus on the four aspects I referred to above (marked A through D in 2.1), and to end with some thoughts on the way forward.

2.3.1.

The first, and perhaps least important, aspect of programme specifications is their use in institutional and departmental review. As a former reviewer, I know that they are invaluable in the process of gaining an effective overview of provision, providing not only a summary of degrees but a synoptic perspective on its purposes, shape, and place in the wide institutional scheme. It is important, however, not to let this function drive the internal shaping of programme specifications. One of the best-documented failings of the HE quality assurance process when it first began was the scramble to produce paper trails and comprehensive sets of documentation which bore little if any resemblance either to teaching practice or to students' experience. I remember seeing one handbook which had dozens of pages of transferable skills outcomes cross-references in pedantic detail with every module in the department. While it may have been well-intended, it was in the end no more than an exercise in ticking boxes of little practical use to students. We have, I believe, become more mature in the UK in our general approach to QA, but the very remoteness of programme specifications suggests that we need to be aware of the same danger.

2.3.2.

The second putative use of programme specifications is to enlighten prospective students. As I have already indicated, this is so far a largely failed ambition. It is remarkably difficult to uncover them in many websites, there is very little evidence that they are used, and they may in principle (at least in the form they now take of detailed overviews⁶) be actively off-putting, since they assume a level of familiarity with technical forms of quality documentation which is rare outside the ranks of quality geeks! It may be that we are up against an ineluctable contradiction here: for programme specifications to be fit for their other purposes implies that they will not be helpful to prospective students.

2.3.3.

The third purpose of programme specifications lies, I suggest, in providing clear evidence that a degree is far more than the sum of its individual parts – in particular, where a modular sub-structure is in place, they show how to build greater coherence into the student experience over time, ensuring both breadth and depth of learning. Cynics amongst you may argue that this is a case of using a device to cure a problem that has only been created by the imposition of modules in the first place, and that HE made a huge mistake in going over to a 'building-blocks' approach to education. That's as may be – I have not the time today to argue the merits and demerits of modules. The skeptics do have a case – but the huge advantage of the modular system in relation both to wider access and transferability in the European contexts cannot be denied. Thus, within the terms of programme specifications there has to be a conscious awareness of the longer-term objectives of a degree, the relationship between modules, the guarantee of progress

6 I have one for my own department in the university of Glasgow which contains ten closely-written pages with links to further resources. Prospective students interested in comparing programmes in different universities will certainly not have the time or patience to read so much. What they need are the very brief (half page) accounts regularly provided in recruitment documentation.

through time, and the provision of a proper place for independent learning and study – such as, for example, the use of dissertations of 6000 words or more. All of these, I would affirm, are now widespread in UK HE.

2.3.4.

Programme specifications are, fourthly, of great potential value to staff and students. Not so much in their finished form as in the involvement of all parties in their development. I referred above to the kind of blinkered academic who rarely sees beyond his or her chosen field, and to the pragmatic student who wants to put together enough of the right kind of credits to add up to a degree with least possible effort. Both of these are caricatures, admittedly, but all practitioners will recognize them as valid, if extreme portraits. Where we can involve the maximum number of teaching staff in thinking about how 'their' modules contribute to a wider whole, a lively debate will often emerge within departments and sub-departments which can often be very creative. I speak here from personal experience within my own department. There is less scope for student participation in the development of programme specifications, though it is now the norm in the UK for student representatives to have a voice in all such processes. However, when advisers of studies and tutors are fully briefed on the programme specifications of the degrees their students are pursuing, they will be able to help them to see the broader picture, to make appropriate choices, and to put in place – where necessary – quite radical changes of programme. For one of the clear advantages of the modular approach (again, leaving aside the more strictly vocational programmes) is that there are opportunities for students to retreat from bad initial choices without having to go back to square one. This is greatly assisted by, indeed arguably requires, the existence of the kind of overview that only programme specifications can provide.

2.4. In Conclusion

You asked me to speak on the experience of programme specifications in Scotland and the UK. I hope that what I have said has gone some way to fulfilling that remit. Let me conclude by returning to the title: the 'great mystery'. I have suggested that programme specifications, though they have been around in theory since the beginnings of the modern QA movement, have only relatively recently come into play. They remain 'mysterious' to many, and this seems to me to be because of the admirable ground-up way in which quality principles have been taken on by the community. They remain 'mysterious' to students, again for understandable reasons: they are too complex for web-surfing, and cannot effectively serve all of the purposes I have identified.

Perhaps what we need to do, once we have technical programme specifications in place, is to look to ways of reducing them to user-friendly pages. Fortunately, that is not something you have asked me to do, even if I were qualified!

Resources:

University of Glasgow has a 71-page guide to programme design, which I'm sure would be available to other interested users.

QAA 115 06/06 is a useful guide to programme specifications which is available from the UK QAA website at <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/programSpec/guidelines06.asp>

QAA review of development of programme specifications, November 2005. Includes links to a number of examples. Available from the QAA website at <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/programSpec/interimReport/default.asp>

Appendices:

Appendix 1

Honours degree-level aims from Theology & Religious Studies, University of Glasgow

The Honours Master of Arts in Theology & Religious Studies

General Aims

1. To provide a wide-ranging core curriculum of courses in the disciplines associated with Theology and Religious Studies at Levels 1 and 2.
2. To enable students to pursue independent study of a chosen selection of the relevant disciplines in depth by means of primary and secondary texts, using original languages where appropriate, discussion with recognised experts in the disciplines, and interaction with fellow students.
3. To help students to make connections between different disciplines and to reflect creatively on the connections thus effected.
4. To encourage and extend students' powers of original thought and to afford a context for this in the form of discussion courses and dissertations using bibliographical resources.
5. To encourage the development of a range of generic and transferable skills such as willingness to learn, good communication skills, analytic ability, logical argument, the ability to summarise key issues, problem solving skills, and the ability to work well with others.
6. To encourage students to reflect on the ways in which both academic learning and generic skills relate to the wider society in which they live.

All Honours students are strongly encouraged to participate in seminar presentations and discussions.

Appendix 2

Glasgow University Definition of Programme Specifications

Programme specifications form part of the public information the University provides on its degrees and other awards. They can be used as a source of information for potential and registered students, employers and professional and statutory regulatory bodies. They are also used in the University by teaching teams, internal subject review panels, external examiners and for programme approval.

At the University of Glasgow we have been developing programme specifications on a phased basis and most of our programmes of study should now have one. They will be published here as they become available. Please be patient if the one you are looking for is not available yet. You will be able to find information on the programme you are interested in from other sources.

Appendix 3

Report in the Times Higher Education (THE), 6th December 2002, concerning the 'invisibility' of programme specifications.

Course specs are 'buried', says NUS

Student leaders have accused universities of renegeing on commitments to be more accountable for the quality of their courses and lecturers because they fear an explosion of litigation.

The National Union of Students said this week that universities had betrayed one of the most fundamental legacies of the 1997 Dearing report into higher education – the recognition that fee-paying students had enforceable rights and were entitled to a clear contract with their universities.

NUS vice-president Chris Weavers said universities were "burying" or obscuring course specifications – the explicit information on content and intended learning outcomes.

His criticism came after a series of meetings on programme specifications (PS) between academics, students and quality chiefs, which revealed that some institutions had "serious concerns" about using them to inform students.

Dearing recommended that institutions produce specifications for every course, spelling out exactly what students could expect to be taught and what skills they would acquire on completion. His report says: "We stress the importance of clear and explicit information for students so that they can make informed choices about their studies."

The specifications were seen as a contract-style checklist against which students could hold institutions to account.

But a Quality Assurance Agency report on the round-table meetings says:

"There remains a strongly held view that programme specifications are most useful if prepared as an academic tool... as opposed to the Dearing recommendation that (they) were primarily concerned with providing information for students."

It also states: "There were serious concerns about moving back to the Dearing concept of PSI concern was expressed about possible contractual implications if the PS were used as a document for students' information."

Mr Weavers said universities had a tendency to bury the specifications, fail to publish them, or write them in language students would not understand. Universities were reluctant to provide too much information, he added, for fear that students would take, and win, legal action against them if they failed to deliver.

Peter Williams, QAA chief executive, said the availability of specifications would be examined during audits. "I am in no doubt that programme specifications are intended for publication. The concept was created for that purpose and we expect to see them made available to the public," he said.

Appendix 4

Review Article by Peter Williams, recently retired head of QAA. THE 4th January 2008

Right course to make the grade

From a sector rife with disjointed local practices to a coherent nationwide framework: in just a decade a clear blueprint for UK higher education has emerged, Peter Williams reflects on challenges past and present.

Last year turned out to be one of several major ten-year anniversaries. In 1997, the Blair premiership began, Lord Dearing published his report on higher education, Harry Potter and the rather different educational world of Hogwarts were introduced, and the UK last won the Eurovision Song Contest (Katrina and the Waves – remember?).

On this heady scene, the Quality Assurance Agency appeared. The unlikely child of the strife and hostility of the „quality wars“ of the 1990s, the QAA was intended to provide a unified, rational focus for the external quality assurance of UK higher education. No sooner was it born than it was heaped with blessings. Dearing's gift was a ready-made set of tasks: not only a proposal for a less burdensome approach to the review of institutional quality and standards, but also the blueprint for a simple, understandable structure for UK higher education.

How have we done? The creation between 1997 and 2001 of the structure now known as the „academic infrastructure“ was a major achievement. It may now seem inconceivable that, before its creation, our much vaunted national higher education system was in reality no more than a loosely connected series of local practices – local to the extent of being departmentally or even personally determined – that were largely incomprehensible to all but practitioners themselves. What did a bachelor's degree mean? With „honours“? What was a master's degree? Were degree courses in physics the same or similar in all universities? Did it matter? What would I know and be able to do if I were to take this course? What was it for? This set of mysteries shared a common lexicon but had few common definitions and offered few answers. It may arguably have been an appropriate arrangement when the preservation of the academic species was a principal purpose of higher education, but scarcely sustainable in a world where „inclusion“, „widening participation“ and „employability“ had become the piper's tunes.

Into this world Dearing injected the clarity and simplicity of vision of the academic infrastructure. It proposed a qualifications framework, explaining the nature of all levels of academic qualifications and their relationships to one another; (benchmark) descriptions of the shared features of honours degrees, subject by subject; a codification of recognised good practice in the organisation of effective teaching and learning; and a common way of explaining to students and others the nature of individual study programmes, their intended purposes and outcomes, approaches to teaching and learning, and assessment methods („programme specifications“).

When first proposed, these four elements were seen by some to be the work of the devil. They were said to represent an attempt to create national curricula for higher education, amounting to the external control of universities, and to be another manifestation of the death of western civilisation as the academic community knew and preferred it. In fact, the QAA was at great pains to ensure that the development of the academic infrastructure was placed entirely in the hands of the academic community. The whole of the project was undertaken by groups of people nominated by and recruited from across the spectrum of universities and other higher education institutions.

The QAA's role was to help those people in their work, and in this it succeeded. The subsequent definition of the academic infrastructure as „reference points“ rather than „requirements“ further clarified the objective of the project: to protect institutional and national autonomy while creating a coherent UK-wide higher education system.

By 2001, the four elements of the academic infrastructure were in place, and they have slowly but surely become recognised as a valuable support to students and academics alike. They have also, surprisingly perhaps,

found some resonance across Europe through the Bologna Process. We now have European qualifications descriptors, European standards and guidelines for quality assurance and, in the Tuning Project, a form of benchmark description for each subject. Only the programme specifications remain to be taken up.

The QAA's adoption of Dearing's other main recommendation, a simpler and less intrusive form of external review, was slower and, regrettably, less adroitly managed than its work on the academic infrastructure. The opportunity for a swift transition to a review solely of institutions' quality and standards management practices was passed over in the apparent (and erroneous) belief that universities could not and should not ultimately be trusted to assure their own quality and standards.

It took the extraordinary political intervention of 2001 to create the quality assurance framework in England with which we are now familiar, and which places responsibility for quality and standards firmly with institutions. But while that episode thankfully turned out alright in the end, it had the unforeseen effect of destroying any UK-wide approach to external quality reviews. This might well have happened anyway, with increasingly independent higher education strategies in Scotland and Wales, but it was not planned, and the aftermath had to be managed with considerable care. The upshot is that we now have three different external quality assurance procedures in the UK, all managed successfully by one organisation.

Fitness for purpose, reduction of burden, less is more: in higher education at least, quality assurance has moved purposefully away over the past six years from confrontational head-banging. I hope it is now evolving into something both indispensable and even desirable – a help, not a hindrance, to effective learning by our hugely increased student population.

What lies ahead for the QAA in the next ten years? Well, there is no shortage of mountains to climb in the landscape of quality assurance. The emergence of „employer engagement“ as a major policy initiative, for example, brings with it a need to work out how institutions can ensure that their academic standards are secured and the value of any resulting awards protected in that novel, volatile and uncharted learning environment.

Transnational education is another mountain. Whatever we choose or wish to do by way of quality assurance in the UK, our universities' increasing reliance on international students and overseas ventures means that they cannot ignore the demands of other countries. In many of them, words such as „enhancement“ and „skills agenda“ are heard with suspicion, and programme-based accreditation is the expectation and the norm. Quality assurance has become an international activity, and our institutions will need to demonstrate that they are delivering the high quality and standards required by international students. How this can be done effectively and convincingly, while still limiting direct intervention into institutions' lives, will be an interesting challenge.

But the biggest challenge of all remains: how to win the hearts and minds of the ordinary academic, how to shift the perception of quality assurance from one of external policing or central control to one of internalised, individual, professional academic responsibility, bringing with it the wish, intention and means to do even better by one's students. Will this take another ten years? – at least. Holy grails do sometimes take a while to find.

Appendix 5 **NUS Report on Student Choice (THE 9th November 2009)**

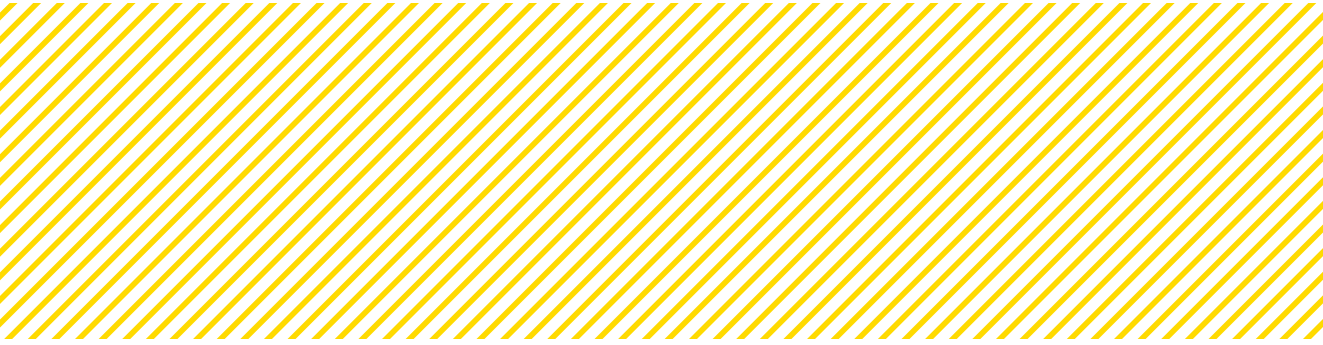
Many students in England are choosing the cheaper option when applying for university, rather than the course or institution which best suits their interests and abilities, according to a survey commissioned by NUS.

The survey of this year's university applicants found that half of all applicants claim that the recession has affected their choice of university.

The report also found that students are choosing universities where they can live at home (15 per cent), reduce travel costs (17 per cent), or where they can get the most bursary or scholarship money (28 per cent).

NUS President Wes Streeting says the recession is clearly having an effect on student choice.

“Students applying for university this year have faced some stark choices as a result of the recession. Rather than simply choosing the best course or campus for them, half are now sadly having to take money into consideration. There is no denying that the economic crisis has made everyone think more carefully about the debt they incur, and students are no exception. But it is completely unacceptable that six out of ten poorer students are restricted in their choice of university by financial concerns.”



Analýza nabídky bakalářských studijních programů ICV v rámci pedagogického vzdělávání

Lenka Danielová, Dita Janderová, Dana Linhartová

ABSTRAKT

Studenti vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (ICV MENDELU) mohou studovat bakalářský studijní program Specializace v pedagogice, studijní obor Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Interní vědecko-výzkumný projekt zahájený v roce 2008 má mimo jiné za cíl analyzovat obsah bakalářského studijního programu a nabídku studijních oborů na ICV MENDELU. V předkládaném příspěvku je pozornost zaměřena na dotazníkové šetření uskutečněné v roce 2009 na ICV MENDELU, jehož součástí byla rovněž otázka spokojenosti studentů se ziskem teoretických znalostí a praktických dovedností v průběhu studia, a také otázka koordinace těchto dvou složek ve studijním programu. Pozornost je také věnována otázkám, dotazujícím se na důvody volby studovaného oboru na ICV, dostatečnosti nabídky bakalářských studijních programů i možnosti rozšíření počtu bakalářských studijních oborů o nové. Z uvedených dat vyplývá, že převážná většina studentů považuje studium na ICV za perspektivní z hlediska uplatnění na trhu práce. Potěšitelné rovněž je, že studenti volí své studium nejčastěji z důvodů zvýšení své kvalifikace a odbornosti a nikoliv jako druhořadou volbu v případě, že na jinou vysokou školu nebyli přijati.

Ing. Lenka Danielová, Ph.D.,
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.,
doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.,

*Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání*

e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz

e-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz

Významnou součástí Mendelovy univerzity v Brně je Institut celoživotního vzdělávání. Přesto, že byl založen teprve před šesti lety, jeho činnost se progresivně rozvíjí a sklízí již řadu úspěchů. V začátcích jeho činnosti bylo stěžejním úkolem prostřednictvím zjišťování vzdělávacích potřeb a obsahové a organizační realizace zabezpečovat rozvoj celoživotního vzdělávání na MENDELU a na její Univerzitě třetího věku, která je od založení Institutu celoživotního vzdělávání jeho významnou součástí.

Postavení Institutu celoživotního vzdělávání v Brně se v organizační struktuře Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006, kdy se podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. stal Institutu celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od té doby je jeho úkolem podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

Institut celoživotního vzdělávání MENDELU nabízí dva bakalářské studijní programy, Specializace v pedagogice a Technické znalectví a pojišťovnictví. V bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice připravuje budoucí učitele odborných předmětů a učitele praktického vyučování a odborného výcviku. Studijní obor Učitelství odborných předmětů je určen zejména pro prezenční studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří perspektivně uvažují o svém širším uplatnění na trhu práce, zejména v oblasti středního školství. Nutnou podmínkou započetí studia v bakalářském studijním oboru Učitelství odborných předmětů je ukončení bakalářského studia ve studijním oboru zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického zaměření. Jednou ze stěžejních složek studijního programu je pedagogicko-psychologická příprava, která je postavena na pedagogických, didaktických a psychologických disciplínách, hraničních disciplínách a pedagogické praxi.

V oblasti celoživotního vzdělávání je nabídka ICV velice rozmanitá. ICV MENDELU nabízí Studium v oblasti pedagogických věd, individuální kurzy, širokou nabídku kurzů dalšího odborného vzdělávání. Důležitou součástí je také Univerzita třetího věku a Poradenské centrum nabízející odborné i psychologické poradenství.

Od roku 2008 se ICV MENDELU účastní interního vědeckovýzkumného projektu Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MENDELU vzhledem k možností vzdělávací instituce a požadavkům praxe. Jedním ze specifických úkolů tohoto projektu je zhodnocení kvality bakalářských studijních programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání a poradenské činnosti na ICV MENDELU prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe. Analýza se uskutečnila v rámci dotazníkového šetření realizovaného v 2009, kdy byl mezi studenty distribuován sestavený dotazník. Osloveni byli studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Dotazníky vyplnilo 71 studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a 102 studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Návratnost dotazníků byla 52%.

Tabulka 1: Popis výzkumného souboru

	počet oslovených studentů	počet vyplněných dotazníků	návratnost dotazníků (%)	forma studia		pohlaví	
				prez.	komb.	muž	žena
UOP*	71	41	58	3	38	12	29
UPVOV*	102	49	48	19	30	13	36
celkem	173	90	52	22	68	25	65

*UOP = Učitelství odborných předmětů

Zdroj: Vlastní tvorba

*UPVOV = Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Otázky 14,15,16 dotazníku byly zaměřeny na obsah studijního programu. Respondenti byli elektronickou formou, v prostředí UIS (univerzitní informační systém MZLU v Brně), dotazováni na to, zda získají podle jejich názoru po ukončení studia, ucelenou strukturu teoretických vědomostí, praktických dovedností a návyků. Rovněž vyjadřovali svůj názor na propojenost teoretické výuky a tím i získání teoretických znalostí s praktickými dovednostmi a návyky.

U studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) i studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV) převažuje spokojenost se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí v průběhu studia (39 odpovědí ze 40 u studentů UOP a 47 ze 48 u studentů UPVOV). Studenti UOP jsou sice spokojeni, ale převažuje pouze částečná spokojenost (23 jen částečně spokojených, 16 spokojených bez výhrad), u studentů UPVOV převažuje spokojenost bez výhrad (26), oproti částečné spokojenosti (21).

Se získáním ucelené struktury praktických dovedností a návyků je rovněž spokojena převážná většina studentů obou typů studijních oborů, kteří dotazník vyplnili. U obou studijních oborů ovšem ubyla plná spokojenost oproti částečné spokojenosti (UOP 29 jen částečně spokojeno, 6 bez výhrad, UPVOV 28 částečně spokojených studentů, 16 zcela spokojených). Tyto zjištěné četnosti dobře korespondují i s výsledky výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999 – 2003). (Vašutová, 2004) V otázce propojenosti teoretických znalostí a praktických dovedností ve studovaném studijním oboru, opět převažuje spokojenost. U studentů UOP převažuje částečná spokojenost (25 částečně spokojených, 8 zcela spokojených). U studentů UPVOV převažuje rovněž spokojenost, ale bezvýhradná a částečná jsou vyrovnány (21:21). U obou studijních oborů ovšem přibyl počet studentů, kteří jsou zklamáni.

Otázka číslo 10 zjišťovala, zda studenti považují z hlediska svých vzdělávacích potřeb nabídku bakalářských studijních programů za dostatečnou. Z výsledků je patrné, že studenti UOP jsou všichni alespoň částečně spokojeni. Nejvíce udávali možnost, že stávající nabídka zcela odpovídá vzdělávacím potřebám studentů, dále pak významná část respondentů odpověděla, že s nabídkou jsou spokojeni, ale uvítali by spíše dílčí změny. Pouze vždy jeden z respondentů studia UOP a UPVOV uvedl, že je pouze částečně spokojen s nabídkou studijního oboru. Je tedy patrné, že studenti UPVOV projevují menší míru spokojenosti se způsobem, jakým jsou uspokojovány jejich vzdělávací potřeby. Analýza nabídky vzdělání není možná pouze z pohledu studenta. Důležitý je také pohled zaměstnavatelů, ale i žáků, kteří budou absolventy bakalářských studijních oborů vzdělávání a jejichž potřeby a požadavky se také mění vlivem mnoha okolností, které dnes nejsme například schopni plně identifikovat.

Studenti bakalářských studijních programů UOP, UPVOV byli dále vyzváni, aby uvedli důvody, které rozhodly o volbě jejich studia na ICV. Měli možnost vybrat současně více odpovědí. Z výsledků vyplynulo, že studenti UOP uváděli nejčastěji důvod – *zvýšení kvalifikace*, na další místa už

s malými vzájemnými odstupy umístili *snahu o lepší uplatnění na trhu práce, zájem o zvolený studijní obor a rozšíření odbornosti*. Z uvedených dat lze učinit závěr, že mnoho studentů považuje studium na ICV za perspektivní z hlediska uplatnění na trhu práce, což je velmi důležitá zpráva pro ICV. Dokazuje to, že nabízí obory, které jsou studenty žádány a které sami vnímají jako perspektivní i z pohledu jejich profesního uplatnění. Tedy, že jako absolventi těchto oborů budou úspěšní na trhu práce při hledání budoucího zaměstnání. Je totiž dnes víceméně samozřejmé, že dnes se zájemci o studium rozhodují ve velké míře podle toho, jak je vystudovaný obor uživí a také jak dlouhou dobu. Studenti UPVOV zmiňovali jako nejčastější variantu *rozšíření odbornosti*, na další místa se pak dostala možnost jako *zvýšení kvalifikace, zájem o zvolený studijní obor a snaha o lepší uplatnění na trhu práce*. U této skupiny studentů lze konstatovat totéž co u předchozí skupiny. Ovšem lze si všimnout jednoho rozdílu. Skupina UOP si volí v mnoha případech studium na ICV až jako určitou nadstavbu, pokračování stávajícího vzdělání, proto se na prvním místě pravděpodobně objevuje zvýšení kvalifikace. Ovšem jedná se o menší významové rozdíly, protože není velké sémantické diference mezi *zvýšením kvalifikace a rozšířením odbornosti*.

Dále nás jako zadavatele dotazníku zajímalo, po kterých oborech bude podle mínění studentů největší poptávka na trhu práce. Získané odpovědi jsme opět zpracovali do tabulek. Jednotlivé oblasti, které studenti zmiňovali, byly sdruženy podle významové blízkosti a uspořádány podle jejich četností. Zjistili jsme, že studenti všech typů studia uváděli nejčastěji oblast informačních technologií. Není to nijak překvapivé zjištění. Jejich odhady lze například podpořit i aktuální studií IDC pro softwarovou firmu Microsoft. Studie se uskutečnila ve 13 zemích EU, včetně ČR na vzorku 1370 zaměstnavatelů. Dle této studie bude za pět let 90% všech pracovních pozic u evropských firem vyžadovat schopnost práce s informačními technologiemi a systémy. Co ale stojí za zmínku je, že nejvyšší důležitost informačním znalostem podle výsledků studie přikládají zaměstnavatelé v České republice. Více než 50% firem neočekává, že by důležitost informačních znalostí rostla. Paradoxně ovšem právě české firmy očekávají v následujících letech největší nárůst školení, a to jak pro IT profesionály, tak školení základních výpočetních dovedností. Nejčastěji ale půjde o průběžné zaškolení nových pracovníků přímo v provozu, se kterým počítá více než polovina respondentů z České republiky. (*Seznam.cz* [online]. 2009 [cit. 2009-08-12]).

Z výsledků našeho dotazníkového šetření lze odvodit, že respondenti mají přehled o trhu práce a jsou připraveni na jeho nároky a tudíž by neměli být zaskočení jeho požadavky. Zajímavé může být zjištění, že studenti UOP preferují ekonomické obory výrazně méně než jejich kolegové ze studia UPVOV. Jedním z možných vysvětlení může být, že tito studenti jsou v některých případech studující či absolventi bakalářských či magisterských ekonomických oborů (například na MENDELU, Provozně ekonomická fakulta) a mají už zkušenosti, že najít zaměstnání v ekonomické oblasti není dnes nijak snadné.

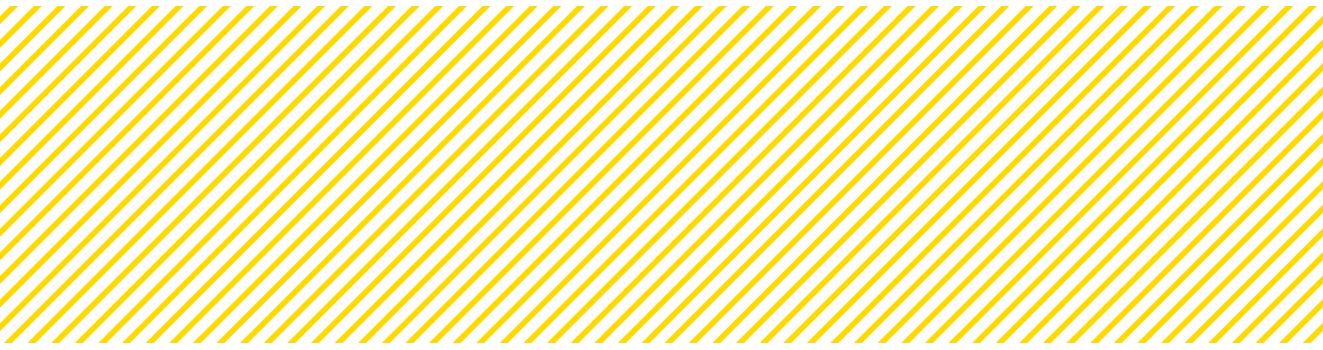
Závěr

Problematika vysokoškolské přípravy budoucích učitelů odborných předmětů je velice široká. Snahou všech vysokých škol, podílejících se na přípravě budoucích učitelů je, aby studenti získali co nejucelnější teoretické znalosti i praktické dovednosti, aby je také byli schopni aplikovat v pedagogické praxi. Jak vyplynulo z interního výzkumu na ICV MENDELU, studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice jsou se ziskem teoretických znalostí i praktických dovedností a návyků v průběhu studia v převážně většině spokojeni. V oblasti zisku praktických dovedností i v oblasti poměru teoretické a praktické výuky ovšem převažuje spokojenost pouze částečná. V rámci dalšího výzkumného šetření budeme zjišťovat konkrétní důvody této částečné

nespokojenosti tak, abychom mohli inovovat stávající studijní programy, a tím zkvalitnit výuku v bakalářských studijních oborech Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, a tím lépe připravit budoucí učitele na jejich profesní dráhu. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že převážná většina studentů považuje studium na ICV za perspektivní z hlediska uplatnění na trhu práce. Potěšitelné rovněž je, že studenti volí své studium nejčastěji z důvodů zvýšení své kvalifikace a odbornosti a nikoliv jako druhořadou volbu v případě, že na jinou vysokou školu nebyli přijati.

Literatura:

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
Seznam.cz [online]. 2009 [cit. 2009-08-12]. Za pět let bude práci s IT vyžadovat devět z deseti míst. Dostupné z [www: novinky.cz](http://www.novinky.cz).



4

HMAS

Interní mechanismy zajištění kvality studijních programů z hlediska přístupnosti studia lidem se zdravotním postižením

Lenka Krhutová

ABSTRAKT

Příspěvek je pojednáním k tématu kvality vysokých škol v kontextu přístupnosti vzdělávacích institucí a jejich studijních programů všem uchazečům a studentům bez rozdílu zdravotního stavu. Téma je nahlíženo z perspektivy obecného aktuálního společenského rámce i z perspektivy jednotlivých vysokých škol. Obsah příspěvku vychází z předpokladu, že kvalitní instituce poskytující kvalitní studijní programy je taková instituce, která se na úrovni řídicího managementu cíleně zabývá otázkami přístupnosti a v souladu se zákonem o vysokých školách, Dlouhodobým záměrem ministerstva a dalšími normativními akty zajišťuje vysokoškolské vzdělání všem studentům včetně těch studentů z okruhu studentů se zdravotním postižením, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a z nich plynoucí specifické nároky na zajištění kvality studia.

Mgr. Lenka Krhutová, Ph.D.

předsedkyně Odborné skupiny Vládního výboru pro zdravotně postižené občany pro vzdělávání, proděkanka pro studium a celoživotní vzdělávání

Ostravská univerzita v Ostravě,
Fakulta sociálních studií
e-mail: lenka.krhutova@osu.cz

Klíčová teze

Studenti a studentky se zdravotním postižením jsou nedílnou součástí akademické komunity. Výchozím bodem zpřístupňování jejich studia je uznání, že zajištění podmínek k jejich studiu ve smyslu „přístupný“ není něčím navíc, něčím „dalším“, ale že jde o součást klíčových služeb, které vysoká škola poskytuje. Tyto služby by měly být zajištěny studujícím s postižením ve stejném rozsahu a kvalitě jako ostatním studujícím a s ohledem na individuální požadavky plynoucí z důsledků zdravotního postižení. (The Quality 2010)

Úvod

Kvalita vysokoškolských institucí v ČR je v současné době skloňována v mnoha pádech. Ačkoliv i dříve byla otázka kvality činnosti a hodnocení vysokých škol důležitá, nabývá nyní nový rozměr. V souvislosti s avizovanými změnami ve způsobu financování vysokých škol (VŠ) se z ní postupně stává jeden z nástrojů regulace vysokoškolského prostoru v ČR. Přesto, že v současné době nemá obsah finanční stránky parametru kvality zcela zřetelné obrysy, je pravděpodobné, že v budoucnu bude hrát stále významnější roli.

Do obsahu následujícího příspěvku se promítly významné změny, které se odehrály v mezidobí konání 11. semináře k hodnocení kvality vysokých škol a termínem redakční uzávěrky tohoto textu. Bezesporu nejvýznamnější je zveřejnění Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením⁷. Úmluva mimo jiné zakládá právo lidí se zdravotním postižením na přístupné prostředí v terciárním vzdělávání a z úrovně mezinárodního zákona zavazuje Českou republiku k realizaci opatření směřujících k vyšší přístupnosti vysokých škol a dalších subjektů terciárního vzdělávání. V souvislosti s připravovanou změnou vysokoškolské legislativy je ČR povinna implementovat Úmluvu do své národní legislativy.

Klíčovým vládním dokumentem je Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením pro období 2010–2014 (NPVRP)⁸, který, oproti minulým letům, věnuje zvýšenou pozornost řešení otázek vysokoškolského vzdělávání osob s postižením zejména v souvislosti s dosažením vyšší míry jejich odborné kvalifikace.

Opatření pro zvýšení přístupnosti vysokých škol v ČR obsahuje rovněž vládní dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – návrh přípravné fáze⁹, který řeší otázky přístupu ke vzdělávání na všech stupních české vzdělávací soustavy a nejen pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením.

Na zvýšení přístupnosti VŠ se cíleně zaměřuje dokument Vládního výboru pro zdravotně postižené občany Strategie systémového zpřístupňování vysokoškolského studia studentům se zdravotním postižením¹⁰ na období 2010–2014. Strategie v souladu s Úmluvou a dalšími vládními dokumenty obsahuje formulaci systémových řešení, která posouvají témata vysokoškolského vzdělávání lidí s postižením z oblasti nahodilosti, dobrovolnosti, aktu dobré vůle, resp. primárního náhledu coby sociální otázky/charity do roviny lidských práv realizovaných formou přístupu k získání jejich vysokoškolské kvalifikace.

Následující příspěvek zachycuje jak původní autorskou přednášku na semináři, tak reflexi zmíněné legislativy a dokumentů.

7 platná od 29. 10. 2009, ve Sbírce mezinárodních smluv byla zveřejněna 12. 2. 2010 (Úmluva 2010)

8 schválený Usnesením vlády České republiky ze dne 29. 3. 2010 č. 253 (Vláda 2010a)

9 schválený Usnesením vlády České republiky ze dne 15. 3. 2010 č. 206 (MŠMT 2010c)

10 schválený usnesením Vládního výboru pro zdravotně postižené občany dne 27. 4. 2010 (Vláda 2010b)

Přístupnost vysokoškolského vzdělávání lidem se zdravotním postižením v ČR

Aktuálnost tématu přístupnosti VŠ souvisí s faktem, že děti s postižením a jejich rodiče mají od počátku 90. let možnost volby vzdělávací cesty, která do té doby v zásadě nebyla možná. Mohou navštěvovat jak mateřské, základní a střední školy specializované na určitý druh zdravotního postižení, tak také běžné školy. Děti integrované v 90. letech nyní dospívají do věku vysokoškoláků a přirozeně se tak zvyšuje počet zájemců o získání VŠ kvalifikace. To vytváří tlak na zajištění přístupného vzdělávacího prostředí, které je – v úrovni „jednotlivá vysoká škola“ – charakterizováno nejen realizací univerzálního designu¹¹, ale zejména připraveností pedagogů a dalších zaměstnanců školy k přijetí těchto uchazečů a k vytváření prostředí pro vyrovnávání nepříznivých podmínek jejich studia.

Pro bližší porozumění „nepříznivým podmínkám studia“ je potřebné vnímat, že obtížné studijní podmínky, jimž mnoho uchazečů a studentů s postižením čelí, „nejsou nevyhnutelným důsledkem jejich zdravotního stavu, nýbrž vycházejí z překážek v oblasti sociální, postojové a environmentální“. (The Quality 2010: 13)

Přístupné vzdělávací prostředí je jednou z podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání, jež lze obecně popsat jako proces nevyčleňování jednotlivce nebo skupiny z možnosti dosáhnout příslušného stupně vzdělání.¹² Ve vztahu k lidem s postižením se v tomto procesu primárně uplatňuje vědomí a uznání legitimacy speciálních potřeb při studiu podmíněných existencí zdravotního postižení a z nich plynoucích specifických nároků pro zajištění podmínek jejich studia.

Ačkoliv se proces zpřístupňování vysokoškolského studia lidem se zdravotním postižením¹³ v ČR realizuje již od počátku devadesátých let, jde i po dvaceti letech o proces, jehož hlavními a stálými charakteristikami jsou nahodilost a dobrovolnost.¹⁴ Z nich plyne další typický rys, a sice značná diverzita a kvalita podmínek studia studentů s postižením na jednotlivých VŠ od špičkových po nulové¹⁵ a s nimi spojená koncentrace těchto studentů v příslušných institucích. Důsledkem i příčinou nahodilosti je nesystémové financování aktivit spojených se zpřístupňováním jednotlivých VŠ a studijních programů formou dotací a grantů, kdy dochází k mnohanásobně opakovanému „novému“ financování identických aktivit na různých vysokých školách bez snahy o využití a koordinaci již objeveného a zavedeného potenciálu škol, které jsou v tomto směru dále než jiné.

Výsledkem je, že na ojedinělých VŠ jde o téma, o němž se již–nediskutuje, na dalších o téma, kde se ještě–nediskutuje, a to přesto, že závazné ustanovení VŠ zákona deklaruje, že VŠ „*umožňují* v souladu s demokratickými principy *přístup* k vysokoškolskému vzdělání“ a mezi zákonné

11 jinak také „design for all“, zkratka DfA, je „designe výrobků a prostředí, použitelné v co nejvyšší míře pro všechny lidi bez nutnosti úprav nebo specializovaného designe.“ (Center 1997)

12 Záměrně užíváme pojem „nevyčleňování“, neboť při užití výrazu „začleňování“ se pojem inkluze velmi často zaměňuje za pojem „integrace“, což není totéž.

13 Poznámka k užívání terminologie student se „zdravotním postižením“: pro účely tohoto textu vycházíme z pojetí zdravotního postižení ve smyslu disability definované v rámci modelu ICF jako „snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se člověk se svou zdravotní kondicí setkává s bariérami prostředí.“ (Mezinárodní 2008: 14) V tomto kontextu máme při užívání pojmu v textu na zřeteli nikoliv všechny studenty nebo uchazeče, kteří mají zdravotní postižení, nýbrž jen ty z nich, kteří mají speciální potřeby v přístupu ke vzdělání, podmíněné důsledky postižení sluchové, zrakové, motorické nebo řečové funkce nebo důsledky specifické poruchy učení nebo důsledky onemocnění či poruch psychických funkcí nebo jiného závažného onemocnění (zejména onkologické a metabolické) a z těchto potřeb plynoucí specifické nároky pro absolvování studia včetně příslušného zajištění kvality výuky.

14 Téma zpřístupňování VŠ se netýká jen studentů a uchazečů o studium, nýbrž také zaměstnanců se zdravotním postižením. S ohledem na rozsah a stanovený cíl se však v tomto příspěvku primárně zaměříme na studenty a uchazeče s postižením.

15 V současné době jsou špičkovým pracovišti v ČR zejména Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky na MU v Brně (Teiresiás) a pro specifický zaměřenou cílovou skupinu osob se zrakovým postižením Centrum podpory samostatného studia zrakově postižených TEREZA na ČVUT v Praze.

povinnosti (veřejné) vysoké školy patří „činit všechna *dostupná opatření* pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole“ (zvýrazněno L.K.).

Stávající formulace zákona logicky nastoluje otázku: umožňují vysoké školy *všem* přístup ke vzdělání? Víme, *co je* vyrovnávání příležitostí? Víme, *co jsou* „dostupná opatření“? Jaké jsou možnosti a kde jsou hranice těchto opatření?

Zákon by měl odstraňovat či alespoň minimalizovat nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Z pohledu školy, fakulty, katedry, knihovny, menzy, koleje atd., která se přístupností příliš nebo vůbec nezabývá, mohou být stávající formulace zákona vyhovující minimálně ze dvou důvodů: (1) není jasné, co je vágními ustanoveními „umožňuje všem“ a „dostupná opatření“ myšleno. Může to být cokoliv nebo také nic v případě, že *se škola rozhodne*, že nedisponuje žádnými „dostupnými“ opatřeními pro vyrovnávání příležitostí, (2) pokud je škola neplní, nic se neděje.

V souvislosti s budoucí změnou legislativy pro oblast VŠ předpokládáme, s ohledem na povinnost ČR implementovat Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením do svých právních norem, že nová terciární legislativa dozná změn ve smyslu systémového ukotvení a pregnančnějších formulací práva na vzdělání lidí se zdravotním postižením v ČR.

Pro VŠ je důležitým normativním aktem nelegislativní dokument MŠMT. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol¹⁶ a jeho průběžné aktualizace. Dlouhodobý záměr ministerstva na období 2010–2015 deklaruje, že MŠMT bude „podporovat studium smyslově, pohybově nebo obdobně znevýhodněných studentů případně studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a zajistí systémové změny ve financování těchto aktivit“ (MŠMT 2010b: 22) a dle aktualizace tohoto záměru na rok 2011 bude „vytvářet podmínky pro širší přístup a podporu vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a nároky“. (MŠMT 2010a: 2) Ústředním cílem Dlouhodobého záměru ministerstva je „zásadní změna orientace rozvoje vysokých škol směrem *od kvantity ke kvalitě*, která se má projevit v naplňování všech hlavních funkcí a rolí vysokých škol.“ (tamtéž: 3)

Parametr kvality = (také) přístupnost (?)

V současné době „zajištění kvality VŠ studijních programů z hlediska přístupnosti studia lidem se zdravotním postižením“ není v ČR známo ani jako pojem. Parametr hodnocení „kvalita vysoké školy = přístupnost“ v ČR neexistuje. Téma přístupnosti je na úrovni (nejen) vysokého managementu českých VŠ až na ojedinělé výjimky zpravidla vnímáno jako marginální, v lepším případě jako téma, které primárně spadá do oblasti sociální péče, resp. sociálních komisí školy. Zpravidla neveřejným argumentem pro pasivní přístup managementu VŠ vůči zpřístupňování bývá „malý počet takových studentů a tomuto počtu neúměrně vysoké náklady“, zvláště pak „v této pro VŠ náročné době“.

Hovořit v tomto smyslu a kontextu o interních mechanismech zajištění kvality vzdělávací instituce se proto zdá být předčasné. V návaznosti na deklarovaný ústřední cíl Dlouhodobého záměru MŠMT však má již nyní význam započít diskusi o možné podobě tohoto parametru a jeho začlenění mezi hodnotící kritéria vysokých škol. Má-li se „orientace rozvoje vysokých škol směrem od kvantity ke kvalitě [...] projevit v naplňování všech hlavních funkcí a rolí vysokých škol“ (MŠMT 2010a: 3), pak je zcela jistě jednou z hlavních funkcí a rolí vysokých škol, aby VŠ vzdělání bylo přístupné

16 „Tento koncepční dokument je vedle dlouhodobého záměru veřejné vysoké školy a dalších skutečností stanovených v § 18 odst. 3 a 5 zákona (o VŠ, pozn. L.K.) rozhodný pro stanovení výše příspěvků ze státního rozpočtu a dotací ze státního rozpočtu a jako takový přispívá k vytváření transparentního a předvídatelného prostředí pro další rozvoj a financování vysokých škol.“ (MŠMT 2010b: 2)

všem, a tedy i lidem bez rozdílu zdravotního stavu. Proces vnějšího i vnitřního hodnocení kvality VŠ tak může významným způsobem podpořit odstraňování nerovností v přístupu ke vzdělání.

Na jednotlivých VŠ a v jejich interních strukturách lze v současné době předpokládat rozdílnou úroveň povědomí o tématu přístupnosti studia lidem s postižením, kterou můžeme přiblížit škálou: (1) nic o tom nevíme; (2) něco tušíme; (3) víme, že existuje zákonná povinnost činit dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí na VŠ; (4) uvažujeme o zajištění přístupnosti; (5) zjišťujeme o ní informace; (6) zavádíme přístupnost, činíme příslušná opatření; (7) zavedeno – vyladujeme; (8) odladěno – zkvalitňujeme; (9) zkvalitňujeme, kvalitu cíleně nehodnotíme; (10) hodnotíme kvalitu zajištění přístupnosti ve své instituci.

V tuto chvíli je málo pravděpodobné, že by se některá vysoká škola v ČR cíleně a systematicky zabývala v rámci interního hodnocení kvality úrovní 10. Pro tuto činnost by si musela jednak (1) stanovit vlastní parametry kvality, (2) kritéria jejího hodnocení a především (3) disponovat motivační a kapacitou k této činnosti.

Z pohledu vnějšího hodnocení kvality programu/instituce a jeho dopadu na aktivaci jednotlivých VŠ lze předpokládat, že v případě, kdy by VŠ byla hodnocena (také) podle toho zda/do jaké míry a jakým způsobem naplňuje výše zmíněná ustanovení zákona o VŠ a cíle Dlouhodobého záměru ministerstva, a tedy poskytuje kvalitní vzdělávání – pak se vysoká škola musí zabývat otázkami kvality z hlediska přístupnosti cíleně, systematicky a trvale v rámci vnitřního hodnocení kvality.

Interní mechanismy zajištění kvality v kontextu zdravotního postižení

Realizace cíleného a systematického zpřístupňování studia lidem s postižením předpokládá změnu myšlení, kdy vysoká škola ve svých koncepcích, procedurálních postupech a činnostech včetně strategického plánování a alokace zdrojů věnuje pozornost prostředkům a aktivitám umožňujícím účast studentům s postižením ve všech oblastech akademického života. (The Quality 2010)

Faktory úspěšnosti této změny jsou závislé zejména na (1) relevantní informovanosti a pozitivním nastavení managementu školy, správné rady, akademického senátu, (2) existenci vnitřních normativních aktů zaměřených na řešení podmínek studia lidí s postižením – směrnice, metodika, standardy apod., (3) existencí podpůrných systémů k vyrovnávání nepříznivých podmínek studia, (4) zapojování studentů s postižením do formálních i neformálních aktivit školy, (5) kapacitě pro koordinaci aktivit spojených se zpřístupňováním a „až na prvním místě“ (6) dostupnosti finančních zdrojů.

Zvláště důležitou funkcí kvality je existence podpůrného systému zaměřeného jak na konzultace, poradenství a zajišťování služeb uchazečům/studentům se zdravotním postižením, tak na podporu pedagogů a dalších zaměstnanců školy včetně koordinace těchto aktivit. V současnosti je podpůrný systém na školách, kde existuje, realizován zpravidla formou činnosti center/středisek podpory studentům s postižením. Klíčovými otázkami zde jsou zejména (1) organizace a postavení centra podpory ve struktuře VŠ a jeho kompetence, (2) rozsah a kvalita zajištění služeb v závislosti na dostupnosti finančních zdrojů, (3) míra zapojení externích subjektů atd.

Nikoliv nepodstatným faktorem kvalitního zajištění přístupu k VŠ vzdělání lidí s postižením je transparentnost a dostupnost informací o možnostech a podmínkách studia směrem k odborné i laické veřejnosti.

Vnímání kvality VŠ v kontextu zdravotního postižení má dvě roviny (1) zda vůbec je program/instituce přístupný/á a pokud ano, (2) jaká je vlastní kvalita těchto programů/instituce ve vztahu k přístupnosti. Nástroje pro posouzení či hodnocení těchto aspektů přístupnosti však v současné

době v ČR neexistují. Důvodem je sama skutečnost, že obsah pojmu „přístupné VŠ vzdělávací prostředí“ t.č. není v ČR definován a neexistuje žádná doporučující metodika nebo standard na národní úrovni, od něž by se toto hodnocení mohlo odvíjet.

Pokusem o prvotní vymezení uvedeného pojmu je pracovní definice pro účely realizace Strategie systémového zpřístupňování vysokoškolského vzdělávání studentům se zdravotním postižením v ČR uvedená v závěru tohoto textu. Vypracování Metodiky k zajištění rovného přístupu k VŠ vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením je úkolem vlády pro MŠMT v rámci opatření 9.12 Národního plánu vytváření rovných příležitostí osobám se zdravotním postižením na období 2010–2014.¹⁷

Jedním ze zahraničních příkladů zajišťování akademické kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání ve vztahu ke studentům se zdravotním postižením je třetí část dokumentu britské agentury pro kvalitu ve vysokém školství The Quality Assurance Agency for Higher Education s názvem *Code of Practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 3: Disabled students*.¹⁸ (The Quality 2010) Obsahuje základní principy zpřístupňování studia lidem s postižením a jejich aplikaci v oblasti institucionálního a strategického managementu, procedurálních postupů, plánování, monitorování a hodnocení, podpory studentů s postižením, přístupu ke službám atd. v návaznosti na platnou legislativu ve Velké Británii. Důležitým prvkem je požadavek participace studentů s postižením na všech aktivitách a úrovních rozhodovacích procesů, které se jich týkají.

Participace na realizaci inkluzivního vysokoškolského vzdělávání

Participace na procesu realizace inkluzivního VŠ vzdělávání na úrovni jednotlivé veřejné vysoké školy předpokládá zapojení minimálně čtyř subjektů (1) management školy, správní rada, akademický senát, (2) odborníci okruhu A, tj. odborníci pro oblast terciárního vzdělávání, odborníci pro oblast speciálně pedagogických intervencí, odborníci pro oblast poradenství, (3) odborníci okruhu B, tj. uchazeči, studenti a absolventi se zdravotním postižením a (4) pedagogové a další zaměstnanci školy, studenti bez postižení.

Role studentů v procesu zpřístupňování studia je dvojí. Student je objektem i subjektem vzdělávání a jako takový má či měl by mít právo spolu/rozhodovat o záležitostech, které se jej týkají. Současně však má či měl by mít povinnost nést spolu/odpovědnost za tato rozhodnutí, což platí jak pro jednotlivce, tak z hlediska úlohy studentské komory akademického senátu veřejné vysoké školy a obdobných subjektů na soukromé VŠ. Mezi klíčové zásady pak patří vlastní aktivita studenta, který je povinen v maximálně možné míře participovat na aktivitách směřujících k vyrovnávání jeho individuálních podmínek ke studiu včetně osobní iniciace těchto aktivit.

17 S termínem plnění do 31. 12. 2011. „Metodika bude podpůrným nástrojem pro realizaci přístupného studia institucím v oblasti terciárního vzdělávání, tj. zejména vysokým školám a subjektům činnými rozhodovacích procesech terciárního stupně vzdělávání. Metodika objasní podmínky přístupnosti vysokoškolského vzdělávání včetně postupů pro jeho vytváření, a dále kritéria přístupnosti studijních programů“ (Vláda 2010c: 31) V současné době (září 2010) MŠMT dokončuje analýzu situace studentů s postižením na VŠ, která bude základem pro optimalizaci finančních nákladů a může být oním opěrným bodem také v oblasti hodnocení kvality VŠ.

18 více viz Krhutová 2009

Koncept přístupnosti vysokoškolského vzdělávacího prostředí v kontextu zdravotního postižení¹⁹

Přístupné vysokoškolské vzdělávací prostředí je utvářeno

1. vědomím a uznáním, že:

- začleňování a nevyčleňování studentů a zaměstnanců se zdravotním postižením je v zájmu akademické obce a školy jako celku, jakož i subjektů činných v rozhodovacích a hodnotících procesech v oblasti vysokého školství,
- studenti/zaměstnanci s postižením mají obecně ve srovnání se studenty/zaměstnanci bez postižení zpravidla složitější podmínky pro studium/pracovní aktivity a mají potřeby vztahující se k úpravám studijních/pracovních podmínek odpovídající danému zdravotnímu postižení,
- a že tyto potřeby jsou oprávněné, tzn. legitimní a že při jejich uplatňování nejde o neopodstatněné úlevy a zvýhodňování, nýbrž o akceptaci dopadů funkčních limitů konkrétního zdravotního postižení,
- stejně jako ostatní studenti také studenti s postižením řídí své vlastní studium a jsou odpovědní za plnění studijních a se studiem spojených povinností,
- je potřebné klást důraz na individualitu studentů/zaměstnanců a variabilitu individuálních potřeb i při stejném typu zdravotního postižení včetně jejich proměnlivosti v čase,
- je potřebné vytvářet systémové rámce provádění aktivní politiky rovného přístupu a nediskriminace na úrovni státu i na úrovni jednotlivých vysokých škol,

2. realizací cílených aktivit vysoké školy na mikro úrovni, zejména:

- modifikace podmínek přijímacího řízení s ohledem na druh a stupeň zdravotního postižení,
- učebny, laboratoře, knihovny, studovny, sociální zařízení a další materiální a technologické vybavení školy je architektonicky a organizačně přístupné,
- přímí aktéři vzdělávání – studující, spolustudující, pedagogové, další zaměstnanci školy (referenti studijních oddělení, oddělení pro vědu a výzkum, zahraniční vztahy, zaměstnanci knihoven, sekretariátů, atd.) znají a respektují základní charakteristické podmínky studia při zdravotním postižení,
- využívané pracovní postupy, výukové metody a další aspekty výuky, tj. přednášky, laboratorní práce, práce v terénu, pracovní stáže, školení, semináře a další setkání, poskytování studijních a informačních materiálů v dostupných/alternativních formátech, podpora flexibilních metod výuky, dále například možnost delší lhůty pro ukončení studijního kurzu apod. odpovídají oprávněným potřebám studentů/zaměstnanců s postižením,
- studentům/zaměstnancům se zdravotním postižením je zpřístupněno provádění výzkumných aktivit,
- existuje přiměřená nabídka distančního vzdělávání,
- při ověřování studijních výsledků studenta (zkoušení a hodnocení studijních výsledků) nejsou snižovány nároky, nýbrž je, v případě potřeby, ověřování prováděno modifikovaným způsobem,
- existuje nabídka poradenských a dalších podpůrných služeb,
- stravovací, ubytovací, případně další zařízení spojená se studiem jsou přístupná lidem s postižením,

¹⁹ Vymezení obsahu pojmu pro účely realizace Strategie systémového zpřístupňování vysokoškolského vzdělávání studentů se zdravotním m postižením v ČR, Pracovní verze 02, 12. 12. 2009 (viz Vláda 2010c: 8–10)

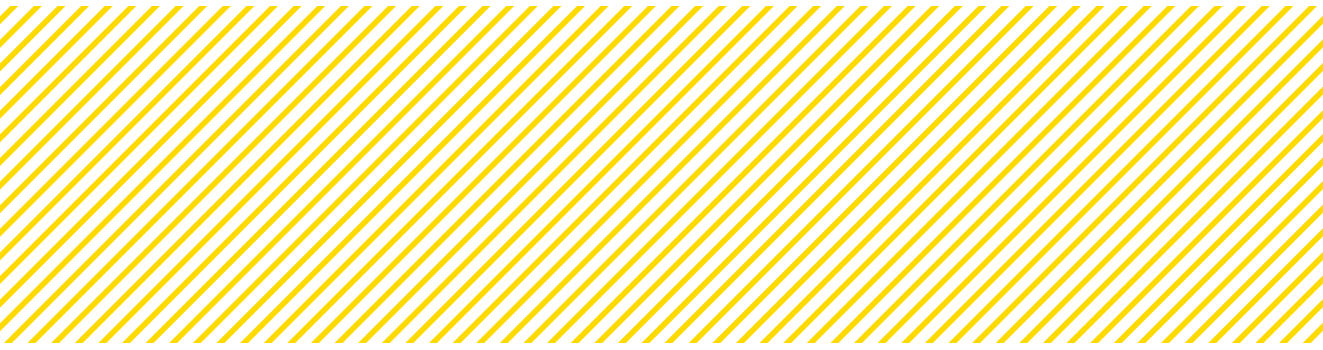
3. *realizací cílených aktivit* vysoké školy na mezo úrovni, kdy vysoká škola ve všech svých koncepcích, procedurálních postupech a činnostech včetně strategického plánování a alokace zdrojů, věnuje pozornost prostředkům umožňujícím účast studentům/zaměstnancům s postižením ve všech oblastech akademického a společenského života. Týká se zejména aspektů
- organizace školy,
 - systém vnitřních norem,
 - úroveň řízení,
 - formální i neformální aktivity školy,
 - finanční zdroje atd.
4. Cílenou koordinací aktivit v obou úrovních vysoká škola vytváří podmínky pro realizaci tzv. *přístupných studijních programů*. Obecnou charakteristikou přístupnosti studijního programu je zejména²⁰:
- základní studijní literaturu a další studijní opory má student se zdravotním postižením k dispozici ve formátech pro něj sdělných,
 - materiální a technické zázemí pracoviště, které garantuje studijní program, stejně jako materiální a technické zázemí pracovišť, které se podílejí na realizaci programu, umožňuje využití tohoto materiálního a technického vybavení studenty se zdravotním postižením,
 - opatření v úrovni organizace studia zohledňují charakteristiky zdravotního postižení,
 - studenti se zdravotním postižením mají při studiu možnost využívat podpůrné služby vysokoškolského poradenského centra.
5. *realizací cílených aktivit* státu na makro úrovni, kdy zejména:
- existuje politická vůle pro realizaci rovných podmínek při vysokoškolském studiu osob se zdravotním postižením,
 - existují závazné právní normy pro zajištění přístupného vysokoškolského studia osob se zdravotním postižením
 - existují systémové finanční nástroje pro zajištění přístupného vysokoškolského studia osob se zdravotním postižením

Účelem a smyslem strategie k přístupnosti VŠ je formulovat vizi řešení přístupnosti vysokoškolského studia všem bez rozdílu zdravotního stavu. Spolu s prozatímní pracovní definicí přístupnosti VŠ v kontextu zdravotního postižení je podkladem pro diskusi subjektů zainteresovaných na systémovém řešení zpřístupňování vysokoškolského vzdělávání lidem s postižením. S ohledem na úzkou provázanost tématu s otázkami kvality VŠ vzdělávání, je i jedním z možných nástrojů dialogu se subjekty, které se zabývají hodnocením vysokých škol a jejich kvality.

20 Tyto obecné charakteristiky budou předmětem dalšího konkrétního rozpracování v rámci Metodiky k zajištění rovných podmínek studia při zdravotním postižení – Minimální standardy přístupnosti

Literatura:

- Center of Universal Design* [online]. 1997 [cit. 2010-09-17]. The Principles of Universal Design. Dostupné z [www: http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udprinciplestext.htm](http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udprinciplestext.htm).
- KRHUTOVÁ, L. (2009) K přístupnosti vzdělávacího prostředí studentům vysokých škol se zdravotním postižením ve Spojeném Království Velké Británie a Severního Irsku a v České republice. *Aula*, roč. 17, č. 1, s. 20–30.
- Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví WHO (2008). Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením, 2008. První české vydání překladu anglického vydání International Classification of Functioning, Disability and Health, World Health Organization, 2001. Přeložili O. Švestková a J. Pfeiffer.
- MŠMT [online]. (2010a) [cit. 2010-09-17]. Aktualizace Dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol pro rok 2011. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizace-dlouhodobeho-zameru-pro-oblast-vysokych-skol-pro-1](http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizace-dlouhodobeho-zameru-pro-oblast-vysokych-skol-pro-1).
- MŠMT [online]. (2010b) [cit. 2010-09-17]. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011–2015. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a](http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a).
- MŠMT [online]. (2010c) [cit. 2010-09-17]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – návrh přípravné fáze schválený usnesením vlády České republiky ze dne 15. 3. 2010 č. 206. Dostupné z [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/strategie-systemoveho-zpristupnovani-vs-vzdelavani-studentum-se-zdravotnim-postizenim-v-cr-73391/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/strategie-systemoveho-zpristupnovani-vs-vzdelavani-studentum-se-zdravotnim-postizenim-v-cr-73391/).
- The Quality Assurance Agency for Higher Education* [online]. 2010 [cit. 2010-09-17]. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Dostupné z [www: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/default.asp](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/default.asp).
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2010): *Sbírka mezinárodních smluv č. 10/2010, částka 4*, s. 66–128. Dostupné také z [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/). [cit. 2010-09-17].
- Vláda ČR (c) 2010 (2010a) [online]. 2010-03-30 [cit. 2010-09-17]. Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014 usnesením vlády České republiky ze dne 29. 3. 2010 č. 253 Dostupné z [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvareni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/).
- Vláda ČR (c) 2010 (2010b) [online]. 2010-06-14 [cit. 2010-09-17]. Strategie systémového zpřístupňování vysokoškolského studia studentům se zdravotním postižením v ČR. Dostupné z [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/strategie-systemoveho-zpristupnovani-vs-vzdelavani-studentum-se-zdravotnim-postizenim-v-cr-73391/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/strategie-systemoveho-zpristupnovani-vs-vzdelavani-studentum-se-zdravotnim-postizenim-v-cr-73391/).



5 FAKTA

Etické cíle vysokoškolského vzdělávání

Jiří Dan

ABSTRAKT

Všeobecně se uznává oprávněnost definovat kognitivní cíle ve vysokoškolském vzdělávání. Jsou teoreticky rozpracovávány, jejich formulování je od vysokoškolských učitelů vyžadováno. Jen jako příležitost se někdy hovoří o taxonomii cílů afektivních a psychomotorických. Argumentem ve prospěch orientace na kognitivní cíle je zdánlivá snadnost ověření, že byly dosaženy. Myšlenkovým pozadím jednostranné orientace na kognitivní cíle je racionalistický pohled na svět, na vzdělávání.

Ojedinelé jsou v současnosti snahy definovat etické cíle vysokoškolského vzdělávání. Příspěvek je připomenutím etických cílů vzdělávání z pohledu jedince, veřejné vysoké školy a státní politiky. Na příkladu výuky psychologického předmětu ukazujeme na odlišnosti v právním aspektu vzdělávání (přiznání práva zájemcům vzdělávat se), právně-ekonomickém (umožnit všem zájemcům, aby absolvovali alespoň jeden ročník studia), ekonomickém pohledu (vzdělávání jako zboží přinášející zisk jak organizátorům tak vzdělaným) a v psychologickém aspektu (hledat shodu mezi nároky studia a předpoklady uchazeče vzdělávat se a být vzdělán v určitém oboru jako prevenci selhání na životní dráze).

Doc. PhDr. Jiří Dan, CSc.,
docent

Masarykova univerzita, Pedagogická
fakulta, Katedra psychologie
e-mail: dan@ped.muni.cz

Otázka cílů vysokoškolského vzdělávání úzce souvisí s vysokoškolskou didaktikou. Christoph Steinebach, profesor na Katholische Fachhochschule ve Freiburgu se ve své stati Perspektivy vysokoškolské didaktiky na vysokoškolskou didaktiku dívá z psychologického pohledu. Připomíná, že při studiu se nezískávají jen kompetence věcné a metodologické. Student nezískává jen poznatky a neosvojuje si jen metody vědecké práce. Získává také například sociální schopnosti, posiluje se jeho hierarchie v systému hodnot. Bez didaktiky nelze učit. Slouží ke spokojenosti či nespokojenosti vyučujících i studentů. Otázka spokojenosti nabývá na významu na pozadí diskuzí o kvalitě výuky a studia. Nepřekvapuje, že kvalita výuky je v těžišti hodnocení vysoké školy. Psychologie jako věda o chování a prožívání může významně přispět k utváření vysokoškolské didaktiky. Svoji úvahu prof. Steinebach uzavírá s tím, že „přes převážně pozitivní vývoj přináší první bilance vysokoškolské didaktiky, také v oboru psychologie v Německu rozčarování, vystřízlivění (2005: 13–22).“ Při diskuzích o cílech vysokoškolského vzdělávání je tedy i v našich podmínkách účelné neopomíjet otázky didaktiky a psychologické zřetele při definování cílů vysokoškolského vzdělávání.

Všeobecně se uznává oprávněnost definování kognitivních cílů ve vysokoškolském vzdělávání. *Scientia est potentia*. Vědění je moc. Tento známý výrok je připisován anglickému filozofovi Francisu Baconovi. Většinou je interpretován jako výzva k získávání vědění, k získávání poznatků. S tím samozřejmě nelze nesouhlasit. Kognitivní cíle jsou teoreticky rozpracovávány, jejich definování je od vysokoškolských učitelů vyžadováno. Reprezentativní a reprezentující příspěvek k tomuto tématu představuje například stať J. Maňáka a T. Janíka Cíle výchovy a vzdělávání (2009: 132–137).

Jen jako přílepek se někdy hovoří o taxonomii cílů afektivních a psychomotorických. Výhradně kognitivní cíle mají na zřeteli též ti autoři, kteří promýšlejí úroveň a posloupnost vzdělávacích cílů. Argumentem ve prospěch akcentace kognitivních cílů je zdánlivá snadnost ověření, že byly dosaženy. Myšlenkovým pozadím někdy jednostranné orientace na kognitivní cíle je racionalistický pohled na svět, na vzdělávání. Skeptickou alternativou k tomuto tvrzení je skutečnost, že při kognitivně definovaných cílech vzdělávání je více méně irelevantní ptát se na osobnost učitele a jeho etické, resp. politické postoje v různých desetiletích jeho profesionální dráhy.

Je třeba rovněž připomenout otázku implicitního versus explicitního učení. Je to prospěšné nebo zbytečné rozlišování? Je to otázka, která stála vždy v centru zájmu v té nebo jiné podobě v dějinách psychologie a speciálně v dějinách empirického výzkumu výuky a učení se: otázka taxonomie lidského učení, tedy otázka po tom, jaké rozličné formy má lidské učení. O explicitním učení se mluví, když si je žák, student vědom toho, že se učí určitá fakta, pravidla nebo vztahy. Naproti tomu implicitní učení probíhá neuvědomovaně. Dítě se implicitně učí často formou hry, u dospělých se implicitní učení uplatňuje v procedurálních schopnostech.

V souvislosti s cíli vysokoškolského vzdělávání jsou tedy na místě tyto otázky: Jakou roli hrají při formování osobnosti vysokoškolského studenta explicitně definované cíle?, Musí být cíle vysokoškolského vzdělávání definovány explicitně, a proč?, Jaké formy učení v širším slova smyslu se uplatňují u vysokoškolského studenta mimo explicitně definované cíle?, Nejde jen o to, že vysoká škola má učit studenta učit se, ale formuje jeho charakter?, Je to otázka, kterou by si vysoká škola měla klást?, Jestliže ano, proč?, Jestliže ne, proč?

Ojedinelé jsou v současnosti snahy explicitně definovat etické cíle vysokoškolského vzdělávání. Existuje alternativa nebo snad doplnění onoho známého *Scientia est potentia*: „*Harmonia causa est.*“ „Příčinou (důvodem) je soulad“, zní teze švýcarského filozofa a psychologa Maxe Lüschera (2009). Ti, kdo jako profesor Steinebach kladou na první místo etické aspekty a etické cíle vzdělávání, jsou v lepším případě bráni jako znalci středověkých dějin pedagogiky a filozofie. Většinou jsou však vnímáni jako osamělí podivíni, kteří ztratili kontakt s nejnovějšími výzvami globalizovaného (rozuměj euro-atlantického) světa. Jejich výrok, že předním cílem vysokoškolského vzdělávání by mělo být posílení jistoty v odpovědích na etické otázky (Steinebach, c.d.), vyvolává útrpný úsměv

i na tvářích těch vysokoškolských učitelů, kteří jsou velmi zruční v úvahách o etice vzdělávání, a za ně často nadprůměrně finančně ohodnoceni.

Jestliže chceme explicitně hovořit o etických cílech vysokoškolského vzdělávání, jak je formulovat? Jak zjišťovat, že jich bylo dosaženo či nedosaženo? Liší se uchazeči o přijetí na vysokou školu z hlediska možnosti dosáhnout definovaných cílů výuky v etické oblasti stejně, jako se liší v předpokladech k dosažení kognitivních cílů vzdělávání? Nenavozuje už položení této otázky představu středověkých etických komisí? Když rezignujeme na zjišťování efektu implicitního učení vysokoškolačka v etické oblasti, jak posoudíme morální úroveň vysokoškolačka? Má vysoká škola právo posuzovat výsledky implicitního učení v etické oblasti u absolventů? Podle čeho?

Jak na tyto otázky odpoví právník, jak psycholog? Dostáváme se tím například ke kontroverznímu tématu, zda v explicitně definovaných cílech vysokoškolského vzdělávání má své místo formulování stanovisek ve prospěch určitého světového názoru.

V současných diskuzích můžeme sledovat a popsat různé přístupy k vysokoškolskému vzdělávání.

1. Právní aspekt. Vychází z úkolů veřejné vysoké školy definované ve vysokoškolském zákoně a má na zřeteli přiznání práva zájemcům vzdělávat se. Na zřeteli má rovnou příležitost ke vzdělávání, rovný přístup ke vzdělávání.
2. Právně-ekonomický aspekt. Umožnit všem zájemcům, aby absolvovali alespoň jeden ročník studia. Uchazeči prožívají vzdělávání na vysoké škole, jejich přizvání na vysokou školu je ekonomickým přínosem pro VŠ. Učitelé je hned v prvních přednáškách informují, že nároky prvního ročníku studia splní asi polovina z nich. Je to pravda, VŠ nemá ani kapacitu k zajištění výuky, pokud by z nějakého důvodu většina posluchačů 1. ročníku zvládla kognitivní cíle 1. ročníku studia. Příčinné pozadí „neúspěchu ve studiu“ může být dvojitý: buď jsou nároky VŠ nepřiměřené, nebo posluchači nemají předpoklady ke vzdělávání na úrovni VŠ, resp. na této fakultě, na tomto oboru. Nebo připadá v úvahu kombinace obou příčin.
3. Ekonomický aspekt. Vzdělávání je chápáno jako zboží přinášející zisk jak organizátorům, tak vzdělávaným. Zájemcům se umožní zahájit studium, od předchozího modelu se ovšem liší v tom, že VŠ má zájem, aby většina posluchačů studium dokončila. Abych se nedotkl nikoho ze žijících, vzpomínám na svého dávného již zemřelého přítele, který vyučoval fyziku na tehdejší Vojenské akademii Antonína Zápotockého. Byl zavolán náčelníkem vysoké školy, který požadoval vysvětlení, proč v jeho předmětu (ve fyzice) mají posluchači nejhorší výsledky, a žádal přijetí opatření ke zlepšení. Nelze vyloučit, že řada učitelů na současných vysokých školách existuje pod stejným sociálním tlakem.
4. Psychologický aspekt. Psycholog vzhledem ke své profesi hledá shodu mezi nároky studia a předpoklady uchazeče vzdělávat se a být vzděláván v určitém oboru. Má tendenci chápat nedokončení studia jako neúspěch, jako selhání na životní dráze. Činí tak na úrovni základní, střední i vysoké školy. K předpovědi úspěchu či neúspěchu mu slouží jeho odbornost, jeho znalost předpokladů predikce školního výkonu, znalost psychologických a pedagogických teorií a modelů determinant školního výkonu. Neúspěch ve vysokoškolském studiu, a tak lze nedokončení studia jednoznačně chápat, nejen může, ale v řadě případů zanechává negativní stopu na životní dráze. Na rozdíl od aspektu právního, který připomíná jen právo a povinnost se vzdělávat, psycholog akceptuje právo a povinnost vzdělávat se, ale v nárocích základní a střední školy, které odpovídají osobnostním předpokladům vzdělávaného. V diskusích s některými právníky zjišťujeme, že tito zaměňují rovnost v právu na přístup ke vzdělávání s rovností předpokladů ke vzdělávání. K zajištění souladu nabídky VŠ a předpokladů slouží systém profesního poradenství, kde psychologická profese nemusí být profesí výhradní, dominující. Soulad nároků vzdělávacího programu a předpokladů je jedním z faktorů umožňujících prožitek štěstí, ten tak často zesměšňovaný pojem. K tomu viz například World Database of Happiness [online].

Jako možné východisko k navazujícím diskusím uvádíme v příloze výtah z katalogu předmětů Informačního systému Masarykovy univerzity demonstrující na jednom předmětu alternativu v definování cílů předmětu vyučovaného na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Neskromně konstatuji, že předmět je vyhledáván mj. polskými studenty studujícími jeden semestr na zmíněné fakultě v rámci programu Erasmus.

Literatura:

- DAN, Jiří. Masarykova univerzita, informační systém : Informace o předmětu [online]. Poradenská a školní psychologie. Dostupné z [www: http://is.muni.cz/predmety/predmet.pl?kod=ZS1MP_PSPs&fakulta=1441&lang=cs&obdobi=5084](http://is.muni.cz/predmety/predmet.pl?kod=ZS1MP_PSPs&fakulta=1441&lang=cs&obdobi=5084). [cit. 2010-08-20]
- LÜSCHER, M. (2009): Das Harmoniegesetz in uns. 5. Aufl. Berlin: Ullstein.
- MAŇÁK, J. / JANÍK, T. (2009): Cíle výchovy a vzdělávání. In: J. Průcha, ed.: Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál. Str. 132–137.
- STEINEBACH, Ch. (2005): Neue Theorie – neue Praxis? Perspektiven der Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. In: Ch. Steinebach (Hg.): Psychologie Lehren und Lernen. Beiträge zur Hochschuldidaktik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, „Edition S“. Str. 13–22.
- World Database of Happiness [online]. Continuous register of scientific research on subjective appreciation of life. Dostupné z [www: http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/](http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/). [cit. 2010-02-12].

Příloha:

Katalog předmětů, název předmětu: Poradenská a školní psychologie, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, podzim 2010

Vyučující a garant předmětu: doc. PhDr. Jiří Dan, CSc., katedra psychologie

Cíle předmětu:

poskytnout utříděný přehled o jednotlivých kategoriích a tématech poradenské psychologie a školní psychologie, které jsou adekvátní pro psychologickou pomoc člověku v kontextu školy a pro komunikaci pedagog-psycholog. Vychází se z „klasického paradigmatu“, kdy diagnostika, náprava a psychologická péče je zaměřena na jednotlivce a psychologické intervence vycházejí z eklektického, resp. „racionálního“ konceptu.

Na konci kurzu budou studenti schopni:

- porozumět základním přístupům, postupům a metodám diagnostiky člověka na úrovni běžného pozorovatele, pedagoga a psychologa a vysvětlit modely determinant školního výkonu a pracovního výkonu
- na základě nabytých znalostí rozvíjet své profesionální diagnostické dovednosti v roli učitele.

Student po úspěšném ukončení předmětu:

- získá jistotu v odpovědích na etické otázky,
- získá poznatky o významném přínosu moravských, českých a slovenských psychologů k rozvoji této vědní disciplíny,
- zvýší svoji citlivost vůči křesťanským hodnotám,
- bude pokorný při hodnocení cesty, kterou kráčely předchozí generace psychologů a pedagogů,
- bude otevřen novým myšlenkám v této disciplíně a bude v něm probuzena touha po celoživotním vzdělávání,
- na studium předmětu bude vzpomínat rád a často a bude je doporučovat svým známým.

Student po neúspěšném ukončení předmětu:

- bude schopen realistického pohledu na své předpoklady ke studiu,
- bude schopen racionální úvahy v otázce smysluplnosti opakování předmětu,
- bude schopen studia zanechat bez ztráty sebeúcty.



Hodnocení úspěšnosti ukončení doktorského studia podle forem studia na VŠE v Praze: vztah ke strategickým cílům v oblasti doktorského studia a k potřebě změny ve financování

Jakub Fischer, Savina Finardi

ABSTRAKT

Na rozdíl od řady jiných příspěvků týkajících se úspěšnosti doktorského studia tento pracuje s podélnými (longitudinálními) údaji namísto údajů průřezových. Tento přístup je datově výrazně náročnější a pracnější (pracuje s každou jednotkou zvlášť), nicméně s ohledem na postupné změny v organizaci doktorského studia poskytuje výrazně spolehlivější výsledky.

Základním cílem předkládané analýzy je ověření hypotézy, zda forma studia (prezenční vs. kombinovaná) ovlivňuje pravděpodobnost úspěšného ukončení studia, a zda se liší průměrná délka studia podle formy studia. Přitom je nutno zkoumat studijní historii každého studenta, neboť málokdo stihne dokončit studium ve standardní době studia, tj. namísto formy studia v době ukončení studia je třeba zohlednit formu studia, v níž student studovat začal.

doc. Ing. Jakub Fischer, Ph.D.

prorektor pro strategii

Ing. Savina Finardi

studentská tajemnice rektora

Vysoká škola ekonomická v Praze, rektorát
e-mail: fischerj@vse.cz

Vysoká škola ekonomická v Praze, rektorát
e-mail: savina@finardi.cz

Úvod

Cílem příspěvku je analýza úspěšnosti ukončení doktorského studia. Příspěvek navrhuje metodiku měření úspěšnosti ukončení doktorského studia, kde jednotkou sledování je ukončené studium. Příspěvek se věnuje pouze doktorskému studiu na VŠE v Praze, avšak metodika může být aplikována i na jiné veřejné vysoké školy v ČR. Příspěvek rovněž rozlišuje mezi jednotlivými formami studia (prezenční vs. kombinovaná), protože výsledky upozorňují na skutečnost, že se míra úspěšnosti liší podle formy studia poměrně významně.

Náš příspěvek navazuje na předchozí analýzu z roku 2007, který byl publikován ve sborníku ze semináře Hodnocení kvality vysokých škol; více viz Fischer, Finardi (2007).

Metodika příspěvku

V době, kdy stále narůstá počet studentů, není možné hodnotit míru úspěšnosti průřezově a je třeba přistoupit k podélnému (longitudinálnímu) přístupu. Tento přístup sleduje každého studenta od počátku jeho studia až k jeho ukončení. S ohledem na probíhající studia a studia aktuálně přerušena jsou v analýze použita data pouze za studia, která již byla ukončena (řádně či neúspěšně); nerozlišujeme, zdali student studia zanechal na vlastní žádost nebo zda z něj byl vyloučen. Jednotkou sledování je tedy již ukončené studium. Jsou použita data ze SIMS²¹, což teoreticky umožňuje provést později i rozšíření na studia na ostatních školách. Na VŠE jsou k dispozici data o 1783 ukončených studiích, do analýzy vstupují všechna.

Vzhledem k tomu, že Fakulta managementu v Jindřichově Hradci získala akreditaci doktorského studia později a zatím má pouze malý počet ukončených studií, jsou studia na FH zahrnuta do celkového zpracování, ale data za FM nejsou samostatně uváděna.

Zjišťujeme, zda se úspěšnost liší podle formy studia; rozlišujeme na formu prezenční a neprezenční (kombinovanou a distanční dohromady). Vzhledem k tomu, že v prezenční formě je možné studovat pouze po dobu standardní doby studia (což málokdo stihne), je třeba sledovat i změny forem během studia (pro zjednodušení sledujeme formu, v níž student začal studovat, a formu, v níž skončil). Z logiky věci končí v neprezenční formě většina z úspěšně dokončivších. Úspěšnost pak vztahujeme k formě, v níž student studium zahájil.

Sledujeme **skutečnou délku studia** dle SIMS ve dnech, a to v členění podle úspěšnosti studia (úspěšná studia jsou logicky delší) a v členění podle fakult VŠE. Od délky studia odečítáme dobu přerušování studia, sledujeme tedy skutečnou dobu, po níž byl student ke studiu zapsán.

Dále zjišťujeme náklady na úspěšného absolventa. Do těchto nákladů vstupují:

- roční normativ za studenta (A+B1),
- normativ za absolventa (B2).

Naopak neuvažujeme:

- stipendia studentů v prezenční formě (C),
- sociální výhody apod.

Vše uvažujeme v „cenách“ (jednotkových sazbách) roku 2009. Do nákladů na (úspěšného) absolventa samozřejmě vstupuje i normativ placený za studenty, kteří ukončí neúspěšně. Vycházíme ze skutečné délky studia po odečtení přerušování, ovšem s tím, že stát hradí normativ pouze za

21 Sdružené informace matrik studentů, více viz zde: <http://sims.ics.muni.cz/>

studenty, kteří nepřekročili standardní dobu studia o více než 1 rok (SDS+1). Neuvažujeme pro zjednodušení odlišný koeficient ekonomické náročnosti u oboru Informatika (1,65; všechny ostatní obory mají 1,0). Rovněž neuvažujeme studenty, kteří již neúspěšně studovali dříve nebo jinde (a kteří tedy překročí SDS+1 dříve, naopak pracujeme s počtem financovaných dnů a nikoli s tím, že stát platí za studenty ve stavu k 31.10. předchozího roku; tyto vlivy se navzájem kompenzují).

Výsledky

Ze 1783 pozorovaných ukončených studií bylo celkem 605 úspěšných a 1178 neúspěšných. Úspěšnost doktorského studia na VŠE pak činí 33,9%. Na jednotlivých fakultách se pohybuje od 22,8% (FIS) do 44,2% (FPH), takže existují významné rozdíly i mezi jednotlivými fakultami.

Z 605 úspěšně ukončených studií bylo 240 zahájeno v prezenční formě a v tom:

- 34 v prezenční formě ukončeno,
- 206 přešlo do neprezenční formy.

Z 1178 neúspěšně ukončených studií bylo

- 361 zahájeno v prezenční formě a v tom:
 - 180 v prezenční formě ukončeno,
 - 181 přešlo do neprezenční formy,
- 817 zahájeno v neprezenční formě a v tom:
 - 809 v neprezenční formě ukončeno,
 - 8 přešlo do prezenční formy.

Z celkového počtu 601 studií zahájených v prezenční formě jich v prezenční formě studium úspěšně ukončí 34, tj. cca 5%.

Nyní se můžeme zaměřit na samotnou úspěšnost jednotlivých forem studia.

Z 601 studií zahájených v prezenční formě:

- 240 úspěšně absolvuje,
- 361 skončí neúspěšně.

Úspěšnost studentů v prezenční formě: 39,9%

Z 1182 studií zahájených v neprezenční formě:

- 365 úspěšně absolvuje,
- 817 skončí neúspěšně.

Úspěšnost studentů v kombinované formě: 30,9%

Rozdíl v úspěšnosti studií zahájených v prezenční a neprezenční formě je 9 procentních bodů, což alespoň na VŠE v Praze ukazuje na relativně významný rozdíl mezi oběma formami studia. Rozdíly po jednotlivých fakultách jsou uvedeny v tabulce.

Tabulka 2: Srovnání úspěšnosti studií v prezenční a kombinované formě

	FFÚ	FMV	FPH	FIS	NF	Celkem
Prezenční forma	41,2	46,6	62,4	25,7	34,1	39,9
Kombinovaná forma	33,2	32,1	38,7	20,0	19,4	30,9
Celkem	35,8	35,5	44,2	22,8	27,3	33,9

Standardní doba studia doktorských studijních oboů na VŠE v Praze jsou 3 roky (1095 dnů); průměrná doba studia je 1203 dnů, v tom:

- úspěšně ukončených studií 1614 dnů (4,42 roku),
 - zahájených prezenčně 1534 dnů (4,20 roku),
 - zahájených neprezenčně 1668 dnů (4,57 roku),
- neúspěšně ukončených studií 992 dnů (2,71 roku),
 - neliší se významně podle formy studia.

Studium zahájené v prezenční formě tedy dává nejen vyšší šanci na úspěšné dokončení studia, ale v případě úspěšného dokončení trvá v průměru i o tři měsíce kratší dobu. Úspěšně ukončené studium trvá v průměru výrazně déle než je standardní doba studia.

Nyní si kvantifikujeme náklady na jednoho úspěšného absolventa VŠE v Praze se zohledněním metodického přístupu, který je vymezen výše.

Z ukazatele A+B1:

- 1783 ukončených studií
- průměrná skutečná doba studia 1203 dnů
- průměrná skutečná doba financovaného studia (neuvažuje se studium nad SDS+1) 1029 dnů (2,819 roku)
- základní normativ v roce 2009: 34 325 Kč
- 605 absolventů
- **Na jednoho absolventa připadá 285 186 Kč**

Částka 285 186 Kč je vypočítána jako podíl součinu částek 1 783 ukončených studií (úspěšně i neúspěšně), průměrné skutečné doby financovaného studia 2,819 let, základního normativu v roce 2009 34 325 Kč a 605 absolventů.

Z ukazatele B2:

- základní normativ v roce 2009: 9 503 Kč
- pro studenty doktorského studia se zvyšuje 1,5krát, tj. na 14 254 Kč

Jeden úspěšný absolvent ekonomického oboru při použití koeficientu ekonomické náročnosti 1,0 tedy stát přijde na cca 300 tis. Kč.

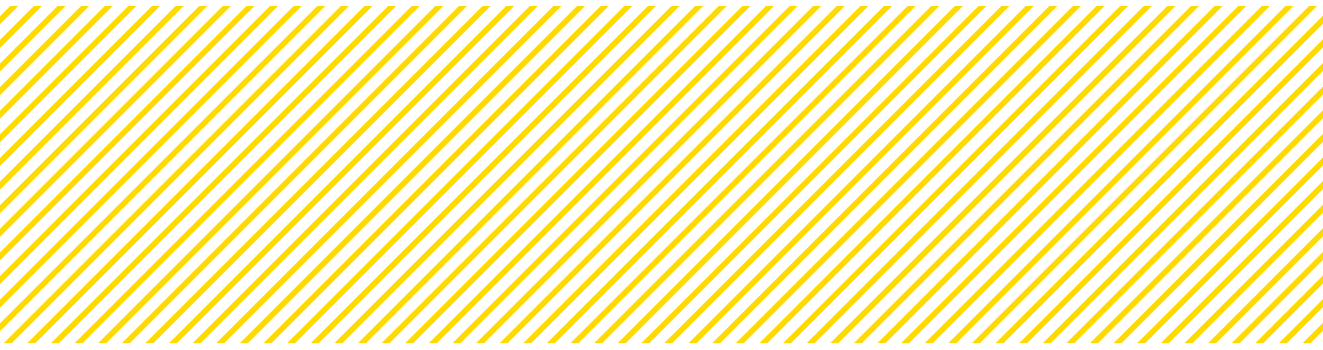
Závěr

Doktorské studium si jistě zaslouží pozornost i vzhledem k jeho náročnosti a výjimečnosti. Na VŠE v Praze je realizováno na všech fakultách, a proto bylo předmětem zájmu autorů. Je nutné poznamenat, že doktorské studium by nemělo patřit mezi masové vzdělání, ale jeho silnou stránkou by měla být vysoká kvalita. Měřítkem náročnosti a kvality by ovšem neměla být nízká úspěšnost studentů doktorských studijních programů, a to zejména vzhledem k faktu, že toto studium je hrazeno z prostředků státního rozpočtu. Na VŠE v Praze přesahuje průměrná doba studia standardní dobu studia a průměrná délka neúspěšného studia činí 2,71 let, což téměř odpovídá standardní době studia. Proto je třeba zavést taková opatření, která povedou k mnohem dřívějšímu oddělení úspěšných a neúspěšných studentů, čehož lze docílit mnohem přísnějšími pravidly pro zápis do dalšího ročníku studia; tato pravidla jsou bohužel mnohdy velmi formální. Vhodným řešením se jeví vazba na financování doktorského studia na výsledky VaV, jednak v rovině stanovení počtu financovaných studentů a jednak v rovině normativu.

Rovněž by mělo být uvažováno zvýšení podílu částky za absolventa, ovšem při dodržení standardu kvality. Velmi významnou otázkou jsou rovněž stipendia pro doktorandy, která jsou v jednotkových částkách velmi nízká (přestože stát v ukazateli C vynakládá částku blížíící se 1 mld. Kč) a neumožňují doktorandům se soustředit pouze na jejich studium. Tato otázka je silně spjata se všeobecnou otázkou finanční pomoci studentům.

Literatura:

FISCHER, J., FINARDI, S. (2007): *K hodnocení úspěšnosti doktorského studia podle jednotlivých forem studia*. Ústí nad Labem 29. 01. 2007 – 30. 01. 2007. In: *Hodnocení kvality vysokých škol*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2007, s. 84–91. ISBN 978-80-7044-873-1.



EFQM

Možnosti využití Modelu Excellence v prostředí vysoké školy

Petříková Růžena, Nenadál Jaroslav

ABSTRAKT:

Z řady zkušeností lze již jednoznačně rezultovat, že EFQM Model Excellence přináší novou dimenzi, sféru školství nevyjímaje. Řada subjektů z podnikové sféry i veřejné správy již dnes přiznává, že sice v mnoha případech vědělo, že mají mnoho věcí dělat jinak, ale až využití Modelu potvrdilo orientaci a rozhodnutí, co a jak dělat jinak. Předložený příspěvek prezentuje nejen jaké jsou možnosti a přístupy pro dosahování excellence v prostředí VŠ, ale především možné efekty využití Modelu Excellence ve školství obecně.

Prof. Ing. Růžena Petříková, CSc.

profesor

Prof. Ing. Jaroslav Nenadál, CSc.

profesor

VŠB – Technická univerzita Ostrava,
FMMI, Katedra řízení jakosti
e-mail: r.petrikova@dtocz.cz

VŠB – Technická univerzita Ostrava,
FMMI, Katedra řízení jakosti
e-mail: jaroslav.nenadal@vsb.cz

Úvod

Jak již bylo zmíněno, na základě řady zkušeností přináší EFQM Model Excellence novou dimenzi v řízení, sféru školství nevyjímaje. O jak významnou oblast využití se jedná dokumentuje i nově přepracovaná podoba normy ISO 9004:2009, která definuje mj. udržitelný úspěch, zainteresované strany, jejich potřeby a očekávání, řízení zdrojů, monitorování, měření, analýzy a zlepšování, včetně významné úlohy řízení znalostí, inovací a učení se.

Významnou skutečností je rovněž definice jednoho z nástrojů pro udržitelný úspěch organizací, kterým je metoda sebehodnocení, s úspěchem používaná každoročně u nejlepších světových organizací pro zlepšování výkonnosti a efektivnosti všech jejich činností, nabízející ucelený pohled na výkonnost a stupeň vyspělosti systému managementu. Výstup z takového sebehodnocení lze pak využít ke stanovení silných a slabých stránek, a tím i k identifikaci oblastí pro zlepšování a inovace na základě přijaté strategie té které organizace.

Kvalita ve vzdělávání

Kvalita ve vzdělávání je v posledním období meritem zájmů nejen řady odborníků a profesionálů přímo z rezortu školství, ale velký význam této problematice kvality vzdělávání, včetně jejího hodnocení, přikládá řada dalších institucí. Jednou z nich je i Rada kvality ČR, která si ve své vizi vytýčila mj. ambiciózní cíl – spoluvytvářet v ČR prostředí, ve kterém je kvalita trvalou součástí všech oblastí života společnosti i jednotlivců, oblasti vzdělávání nevyjímaje. Pozice Rady je přitom iniciáční, koordinační a poradenská.

Jak již bylo zmíněno, je jednou z významných oblastí zájmu Rady značně rozsáhlá problematika vzdělávání, osvěty, vědy a výzkumu. Z konkrétních aktivit možno v této oblasti vzpomenout:

- Oblast základního vzdělávání (morálka, etika, výchova k toleranci, ke kvalitě apod.)
- Oblast středoškolského vzdělávání (kvalita jako prostředek k uplatnění absolventů na trhu práce)
- Oblast vysokoškolského vzdělávání (zejména rozvoj technického, dalšího mimoškolního a podnikového vzdělávání)
- Standardy kvality
- Spolupráce výzkumných pracovišť a VŠ
- Aplikovaný výzkum a podpora podnikání
- Péče o kvalitu jako zdroj inovací a informací

Pro rozvoj různých forem vzdělávání v oblasti kvality bude Rada nadále podporovat a iniciovat: zavádění programu rozvoje kvality do školního vzdělání, tvorbu kvalitních vzdělávacích výukových programů pro rekvalifikaci, ověřování kvalifikací, certifikací, tvorbu a rozvoj vzdělávacích programů k využívání EFQM Modelu Excellence, Modelu CAF a dalších, které vedou k vyšší úrovni vzdělávání.

Konkrétní priority a záměry jsou postupně realizovány v rámci odborných sekcí zřízených Radou, z nichž se v oblasti vzdělávání významně profiluje odborná sekce „Kvalita ve vzdělávání“. Tato OS si do svého plánu činnosti pro příští období 2011 – 2015 zapracovala úkoly plně kompatibilní s přijatými záměry Národní politiky kvality [1], s cílem rozvoje nejrůznějších forem vzdělávání, a to zejména v oblastech:

- Rozvoje a hodnocení kvality VŠ
- Technického vzdělávání (s orientací na ZŠ, SŠ a VŠ)
- Dalšího vzdělávání

Svoji pozornost v rámci příspěvku zaměříme pouze na oblast kvality vysokých škol, kdy jsou postupně diskutovány možnosti a alternativy výkladu pojmu kvalita vysokých škol s cílem dosáhnout v prostředí ČR konsensu nad chápáním tohoto pojmu. Opakovaně byl diskutován návrh projektu s názvem „Tvorba jednotné metodiky pro hodnocení kvality vysokých škol v ČR“ (jeho realizace je v současném období v jednání na MŠMT).

Ve smyslu výše uvedených skutečností si proto pro nejbližší období Odborná sekce „Kvalita ve vzdělávání“ zadefinovala řadu klíčových problémů, z nichž uvádíme:

- Řada podniků ČR nepovažuje dosud vzdělávání a znalosti za prioritní součást své personální politiky
- Výdaje do vzdělávání nedosahují ani poloviny analogických výdajů podniků západní Evropy
- Žádný státní ani nestátní orgán nenese komplexní odpovědnost za vzdělávání dospělých
- Neexistuje dostatečná motivace k celoživotnímu vzdělávání
- Neexistují informační systémy které by usnadnily orientaci v nabídce této komodity na trhu
- Procesy akreditace zatím jen minimálně uvažují s hodnocením kvality systémů řízení fakult a VŠ
- Trvalá existence dvou izolovaných světů – akademického a podnikového
- **Není dosud k dispozici ucelený mechanismus hodnocení a rozvoje kvality vzdělávání**

EFQM Model Excellence

„EFQM Model Excellence nám dal novou dimenzi řízení. Byli jsme si vědomi toho, že bychom měli dělat mnoho věcí jinak, ale až model nám řekl, co a jak máme dělat jinak.“

Elke Fischer

Velmi výrazným trendem posledního desetiletí je intenzivní příklon mnoha světových organizací k aplikaci modelů tzv. podnikové excellence, které jsou výrazem snah o efektivní zvládnutí přístupu a zásad TQM. Tento trend je v Evropě reprezentován zejména aktivitami podporovanými Evropskou nadací pro management jakosti (EFQM), jejímž posláním je právě podpora organizací v TQM, detailněji viz [2]. Tato nadace v posledních letech formulovala osm základních principů excellence organizací a pro praktické použití v různých typech organizace doporučuje již zmiňovaný EFQM Model Excellence.

V předcházejícím textu jsme již zmínili projekt „Tvorba jednotné metodiky pro hodnocení kvality vysokých škol v ČR“ s tím, že výstupy z projektu by měly sloužit jako:

- Nástroje interního rozvoje a neustálého zlepšování systému řízení jednotlivých fakult a vysokých škol
- Nástroje externího posuzování kvality VŠ včetně kvality systému řízení a vzdělávání (zabezpečovala by buď akreditační komise nebo zvláštní instituce, k těmto úkonům pověřena MŠMT, případně zřízená na základě iniciativy samotných VŠ)

Navržená metodika vychází z principů výše uvedeného a veřejnosti dostatečně známého EFQM Modelu Excellence, který byl shledán optimální variantou i k využití ve školství, a to zejména:

- Jako rámec pro rozvoj a hodnocení systému řízení škol
- Jako inspirace pro zvyšování výkonnosti
- Jako rámec pro sebehodnocení
- Jako kritérium pro hodnocení v soutěžích o národní a nadnárodní ceny za excelenci
- Jako jednoduchý a transparentní rámec pro zaměstnavatele při volbě potenciálních zaměstnanců – absolventů té které VŠ

Závěr

Nelze závěrem než doufat, že navrhovaná metodika najde své uplatnění, mj. i při navrhování, zavádění, realizaci (a následně i zlepšování) všech připravovaných reforem systému vzdělávání a odborné přípravy, s cílem rozvoje zaměstnatelnosti, zvyšování významu základního a odborného vzdělávání, odborné přípravy na trhu práce a konečně i s cílem neustálého zlepšování dovedností pedagogů s ohledem na inovace a znalostní ekonomiku.

Literatura:

Strategie Národní politiky kvality v ČR na období let 2011 až 2015. NPK, Praha, 2010.
www.efqm.org

8

EFQM

Zkušenosti VŠB-Technické univerzity Ostrava s hodnocením kvality na bázi EFQM Modelu Excellence

Milan Hutyra

ABSTRAKT

Kvalita VŠ je určována tím, jak tato instituce naplňuje požadavky a očekávání odběratelů jejich produktů. Komplexní vyhodnocení kvality VŠ v sobě zahrnuje jak hodnocení dosažených výsledků, tak i metod a nástrojů využívaných při řízení VŠ. VŠB-TU Ostrava postupně implementovala hodnocení na bázi EFQM Modelu Excellence. V příspěvku je popsán postup zavádění tohoto hodnocení včetně doporučení, která vyplynula na základě získaných zkušeností.

Doc. Ing. Milan Hutyra, CSc.

VŠB-Technická univerzita Ostrava
e-mail: milan.hutyra@vsb.cz

Vnímání kvality VŠ

V současné době je všeobecně přijímáno vnímání kvality v souladu s definicí uvedenou v mezinárodním standardu ISO 900 jako: „stupeň plnění požadavků. Kdo definuje požadavky a jakým způsobem jsou tyto požadavky uspokojovány? Požadavky jsou uspokojovány prostřednictvím produktů (hmotné výrobky i nehmotné služby), které jsou určeny jejím odběratelům – zákazníkům. Jaké jsou hlavní produkty VŠ a komu jsou určeny je patrné z Tabulky č 1.

Tabulka 1: **Produkty a zákazníci VŠ**

Produkt	Charakteristika	Zákazník	Požadavky zákazníka
Bakalářské, magisterské, doktorandské vzdělávání	Získaná kvalifikace	Studenti	Připravenost pro praxi, předpoklady k získání výhodného zaměstnání
		Zaměstnavatelé	Způsobilost pro výkon pracovního zařazení
		Společnost	Shoda s rozvojovými záměry
Celoživotní vzdělávání	Prohloubení nebo změna kvalifikace	Frekventanti	Možnost růstu, změna kariéry
		Zaměstnavatelé	Rozvoj způsobilosti zaměstnanců
Vědecko-výzkumná činnost	Hledání nových principů a řešení	Společnost	Nový princip, realizovatelnost řešení
Spolupráce s praxí	Řešení konkrétních zadání	Podniky	Použitelná řešení, efektivita řešení

Vedle hlavních produktů VŠ uvedených v tab.1 existují ještě další produkty VŠ. Každá VŠ produkuje odpady, minimálně komunální. Odběratelem odpadů je v konečné fázi životní prostředí. To si tento produkt neobjednalo, ale přesto jej dostává. Je tedy životní prostředí odběratelem produktu VŠ a tedy jejím zákazníkem? Bezespору je.

Dalším z možných produktů VŠ je to, jak ovlivňuje okolí (blízké i širší), ve kterém se nachází, což bychom mohli nazvat vnější firemní kulturou. Odběratelem tohoto produktu je komunita lidí nacházející se v bezprostředním ale i širším okolí sídla VŠ. Komunita lidí (společnost) je tedy rovněž zákazníkem VŠ. Jaký produkt dostávají od VŠ její zaměstnanci? Pomineme-li mzdu a plat, pak je to způsob jak je s nimi na půdě VŠ zacházeno, tedy to co bychom mohli nazvat vnitřní firemní kulturou. Zaměstnanci VŠ jsou tedy rovněž zákazníci VŠ.

Určitě bychom mohli nalézt i další produkty a zákazníky (zajímavé strany – stakeholders) VŠ. Právě zákazníci, a jedině ti, definují požadavky na produkty a vyhodnocují stupeň jejich plnění VŠ – tedy kvalitu VŠ. Jejich požadavky je nutno znát (v některých případech jsou dány platnou legislativou jako je tomu v případě životního prostředí) resp. aktivně od nich získávat a průběžně aktualizovat. Samozřejmě různé produkty VŠ mají v činnosti VŠ různou váhu a jejich zabezpečování VŠ různou prioritou. Určení váhy jednotlivých požadavků a nastavení priorit jejich zabezpečování je základní úlohou vedení VŠ.

Hodnocení kvality

Kvalitu organizace lze vyhodnocovat jednak podle toho:

- jak její produkty splňují potřeby a očekávání jejich odběratelů – zákazníků a to pomocí tzv. zpětných indikátorů (*lagging* indikátory),
- dále lze k vyhodnocování kvality využít i hodnocení toho jaké metody a nástroje organizace využívá, a to prostřednictvím tzv. dopředných indikátorů (*leading* indikátory).

Existuje komplexní metodika hodnocení vyzrálosti organizace – hodnocení stupně excellence. V Evropě široce využívaná metodika vycházející z EFQM Modelu Excellence, resp. jeho varianty určené pro veřejnou správu – Modelu CAF. V Americe se využívá metodika vycházející z Modelu Malcoma Baldridge. Všechny tyto modely mají společné to, že kritéria v nich používané hodnotí jak:

- Nástroje a prostředky (co a jak organizace dělá)
- Výsledky (hodnocení toho, co organizace dosáhla)

Právě komplexnost EFQM Modelu Excellence (např. v oblasti výsledků bere v úvahu nejen vlastní klíčové výsledky organizace a výsledky vzhledem k zákazníkům, ale i výsledky vzhledem ke společnosti a vzhledem k vlastním zaměstnancům) a jeho široké využívání pro hodnocení v celé řadě organizací v Evropě (včetně univerzit), bylo důvodem proč jsme se rozhodli tento nástroj na VŠB-TU Ostrava implementovat. Naše rozhodnutí bylo podpořeno i existencí EFQM vypracované metodiky RADAR pro kvantifikaci hodnocení.

Implementace metodiky hodnocení s využitím EFQM Modelu Excellence na VŠB-TU Ostrava

Z možných variant metodiky hodnocení na bázi EFQM Modelu Excellence jsme se rozhodli využít metodu „simulace Ceny“. Jedná se o kombinaci sebehodnocení a na ně navazujícího externího hodnocení. Využili jsme toho, že v rámci programu Národní cen ČR za jakost byla od roku 2006 zřízena nová kategorie – veřejný sektor. Zavedení této kategorie bylo podporováno v rámci Národní politiky podpory jakosti tak, že veškeré poplatky spojené s účastí v této soutěži byly v prvním roce hrazeny zcela, v následujících letech z velké části, z prostředků Národní politiky podpory jakosti.

Jako pilotní fakulta, kde byla metodika hodnocení na bázi EFQM Modelu Excellence ověřována, byla Fakulta strojní. Tato fakulta se přihlásila v roce 2006 do soutěže o Národní cenu ČR za jakost. Vypracovala sebehodnotící zprávu strukturovanou podle EFQM modelu Excellence. Tato zpráva pak byla následně ve spojení s návštěvou na místě vyhodnocena externími hodnotiteli Sdružení pro Cenu ČR za jakost.

V průběhu vypracování sebehodnotící zprávy, ale zejména po její finalizaci, si vedení FS uvědomilo, více než kdykoliv předtím, silné stránky fakulty (autoreflexe) a identifikovalo příležitosti pro zlepšování. Byl sestaven akční plán pro udržení silných stránek a postupnou eliminaci slabých stránek.

Vlastní hodnocení externími hodnotiteli realizované jejich návštěvou na místě, kdy si ověřovali a doplňovali informace uvedené v sebehodnotící zprávě, a zpětná zpráva poskytnutá následně hodnotiteli, bylo vedením FS vnímáno jako velmi užitečná zpětná vazba. Na podkladě

externího hodnocení byl pak následně doplněn akční plán o další opatření směřující k zlepšení chodu fakulty.

Na základě posouzení sebehodnotící zprávy vypracované kolektivem pracovníků FS a posouzení na místě, které provedli hodnotitelé Sdružení pro Cenu ČR za jakost a projednání Řídící rady Národní ceny České republiky za jakost rozhodla Jury udělit Fakultě strojní VŠB-TUO ocenění 2. stupně – „Ocenění zlepšení výkonnosti organizace – hodnocení podle Modelu Excellence EFQM „ ročníku 2006 ve veřejném sektoru. Velmi dobré zkušenosti s provedeným sebehodnocením s využitím EFQM Modelu Excellence na FS v roce 2006 vedly vedení VŠB-TUO k rozhodnutí tuto metodiku postupně rozšířit na další fakulty a následně na celou univerzitu. Do aktualizace „Dlouhodobého záměru VŠB-TUO pro léta 2006–2010“ pro rok 2007 bylo zahrnuto rozhodnutí realizovat sebehodnocení s využitím EFQM Modelu Excellence na dalších fakultách.

Sebehodnocení bylo v roce 2007 provedeno opakovaně na Fakultě strojní a dále na Hornicko-geologické fakultě a Fakultě ekonomické. Fakulta strojní a Hornicko-geologická fakulta se přihlášily do soutěže o Národní cenu ČR za jakost. Obě fakulty byly v této soutěži úspěšné. Hornicko-geologická fakulta získala ocenění 2. stupně – „Ocenění zlepšení výkonnosti organizace“ a Fakulta strojní VŠB – Technické univerzity v Ostravě se stala držitelem Národní ceny ČR za jakost pro rok 2007 v kategorii veřejný sektor. Národní cena ČR za jakost pro rok 2007 pro FS a Ocenění zlepšení výkonnosti organizace pro HGF byly předány zástupcům VŠB-TUO na slavnostním večeru pořádaném v rámci Evropského týdne kvality v ČR a Listopadu – Měsíce kvality, který se konal 12. listopadu 2007 ve Španělském sále Pražského hradu.

V následujících letech byla implementace metodiky sebehodnocení realizována i na zbývajících fakultách, následně i na úrovni celé VŠB-TU Ostrava. U některých fakult jsme se rozhodli použít jednodušší metodiku sebehodnocení – metodiku dotazníkovou. Tato metodika je pro hodnotitele (vedení fakulty) časově méně náročná, její vypovídací schopnost je však menší. Přehled účasti jednotlivých fakult a dosažené výsledky v soutěži o Cenu je uveden v tab. 2.

Tabulka 2: Účast VŠB-TU Ostrava v soutěži o Národní cenu ČR za jakost (od roku 2008 Národní cenu kvality ČR)

Rok	Fakulta	Ocenění
2006	FS	2. stupeň
2007	FS	Vítěz Ceny
	HGF	2. stupeň
2008	HGF	Oceněný finalista
	FMMI	2. stupeň
2009	VŠB-TU Ostrava	2. stupeň

Významným přínosem orientace na komplexní systém excelence označuje vedení fakult a univerzity to, že s poměrně vysokou mírou objektivit vyhodnotili úroveň řízení fakult i celé univerzity a uvědomili si, že univerzita není uzavřeným organismem, ale musí velmi aktivně reagovat na změny vnějšího prostředí, tedy je především soustavně sledovat, analyzovat, hledat nové cesty řešení, provádět adekvátní úpravy své činnosti a především měřit a ověřovat dopady svých rozhodnutí. Zkušenosti s prováděním sebehodnocení s využitím EFQM Modelu Excellence vedly vedení VŠB-TU Ostrava k rozhodnutí zavést toto sebehodnocení jako metodiku hodnocení úrovně fakult i celé univerzity.

Doporučení

Na základě zkušeností s realizací hodnocení kvality na bázi EFQM Modelu Excellence na VŠB-TU Ostrava doporučujeme:

- pro hodnocení kvality VŠ využívat EFQM Model Excellence – neplýtvat dalšími prostředky na hledání toho, co již bylo vytvořeno a ověřeno v praxi;
- definovat sledované položky a algoritmus jejich stanovení zejména pro výsledková kritéria EFQM Modelu Excellence pro jednotlivé typy VŠ (technické, humanitní, umělecké);
- realizovat proškolení vybraných pracovníků VŠ v problematice sebehodnocení na bázi EFQM Modelu Excellence;
- vyškolit meziuniverzitní tým hodnotitelů v použití metodiky RADAR.

HODNOCENÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL
Současné trendy v hodnocení kvality

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z 11. SEMINÁŘE
BRNO, 11.–12. 2. 2010

Vydala Masarykova univerzita roku 2010

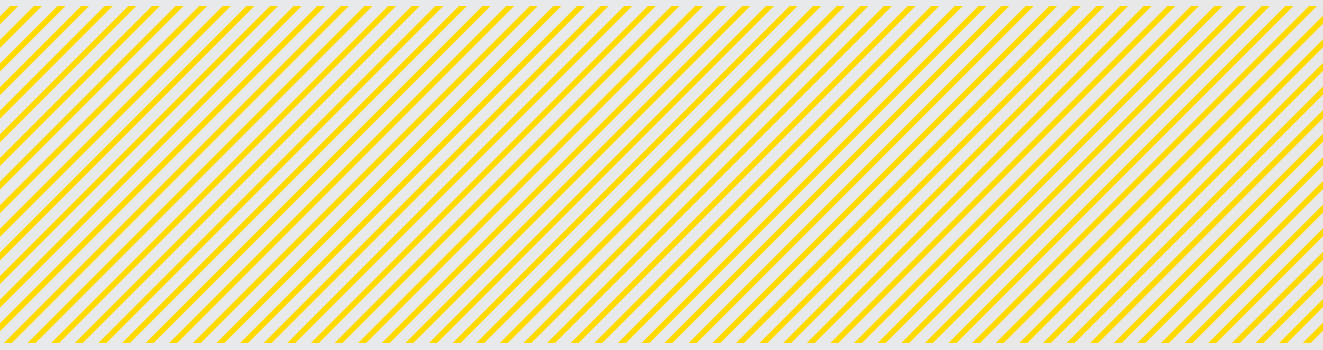
1. vydání, 2010, náklad 170 výtisků

Editorka: Soňa Nantlová

Návrh a sazba: EXACTDESIGN, Pavel Jílek, Jana Jansková; www.exactdesign.cz

Tisk: Jaroslav Olejko – OLPRINT

ISBN 978-80-210-5363-2



muni
PRESS

ISBN 978-80-210-5363-2



9 788021 053632