



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Stanovení cílů pro ITV ve vzdělávací oblasti

Petr  
Pabian  
Soňa  
Nantlová

Studie se zabývá určením hlavních cílů pro oblast institucí terciárního vzdělávání. Patří mezi ně především výstupy ze studia (learning outcomes), jež lze dosahovat mj. při použití hloubkových přístupů učení, propojování výstupů z učení s metodami vzdělávání a ověřování a celkovým rozvojem kultury kvality instituce. Podrobněji jsou rozebrána východiska kutikulární reformy, základní principy hodnocení a zajišťování kvality vzdělávacích procesů, vztah ke klíčovým aktivitám č. 2 a 3 IPN Kvalita; popisuje se mj. jak ověřovat výstupy z učení, studentské a absolventské hodnocení kvality vzdělávání, hodnocení akademických pracovníků a komplexní hodnocení kvality. Studie je doplněna obsáhlým seznamem odborné literatury, včetně řady zahraničních publikací.

Východiska  
práce pro KA1,  
pracovní  
skupinu pro  
oblasti  
vzdělávání

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Stanovení cílů pro ITV ve vzdělávací oblasti“<sup>1</sup>**Úvod**

Oblast vzdělávání prochází v současné době určitou změnou paradigmatu, která bývá označována pojmem „**kurikulární reforma**“. Její základní východiska, principy a z nich vyplývající cíle si klade za cíl shrnout předkládaný text.

Vychází přitom z předpokladu, že hlavním cílem pro ITV v zajišťování kvality vzdělávacích činností by mělo být dosahování kvalitních výstupů z učení (*learning outcomes*). Výzkumy ukazují, že tomuto cíli slouží zejména **podpora hloubkových přístupů k učení se, akcent na vzdělávací prostředí důsledně propojující výstupy z učení s metodami vzdělávání a ověřování a konečně celkový rozvoj kultury kvality instituce.**

Metodiky a nástroje pro hodnocení a zajišťování kvality ITV by především měly zohlednit klíčovou roli vzdělávacích činností v terciárním vzdělávání. Hodnocení vzdělávacích činností by pak mělo být založeno na výše uvedených cílech.

Východiska a základní principy pro zajišťování kvality vzdělávání jsou shrnuty v částech 1 a 2 tohoto dokumentu. Část 3 pak ukazuje, jak by tyto cíle měly být reflektovány do kritérií a metodik sledování kvality vztahujících se ke vzdělávací oblasti, které budou vytvářeny v rámci KA2 a KA3.

**1. Východiska kurikulární reformy****1.1. Nárůst počtu studujících a přechod k masovému či univerzálnímu vysokému školství**

Vysoké školství prošlo v uplynulých letech značnými proměnami, z nichž nejvýraznějším rysem byl poměrně prudký nárůst počtu studujících. Kvantitativní expanze vysokého školství však přináší i významné kvalitativní změny.

Podle známé teorie M. Trowa, která se zbývá konceptem transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové po univerzální, totiž nárůst počtu studujících ovlivňuje podstatným způsobem také všechny ostatní aspekty terciárního vzdělávání - od obsahu a forem výuky přes způsoby a formy studia až po standardy sledování kvality a řízení vysokých

---

<sup>1</sup> Tento materiál byl zpracován za podpory IPN Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání

škol. Přejít k univerzálnímu systému, jehož prvky již naše vysoké školství charakterizují, se ve vzdělávací oblasti projevuje zvyšujícím se důrazem na celoživotní proces vzdělávání, v němž ustupují hranice mezi studiem, zaměstnáním a dalšími životními dimenzemi, přičemž důraz se přesouvá od poměrně rigidně předepsaného kurikula k přenesení zodpovědnosti na studující volící si svou vlastní vzdělávací cestu. Kritérium kvality vzdělávání je pak spatřováno spíše než v akademických standardech v přidané hodnotě vysokoškolského vzdělání (Trow 2006; Prudký, Pabian, Šima, 2010).

## **1.2. Zvyšující se diverzita vysokoškolských studentů**

Spolu s kvantitativním růstem počtu studujících dochází i k proměně studentské populace jako celku. Vysoké školy se musejí vyrovnat s úkolem vzdělávat stále různorodější skupiny studentů, kteří přicházejí na vysokou školu s rozdílnými motivacemi, předpoklady ke studiu, zájmy i představou o tom, co by jim vysokoškolské vzdělání mělo přinést (Prudký 2009). Rostou tak nároky na individuální přístup ke studentům a respekt k různým potřebám specificky zaměřených cílových skupin.

Tento přístup vyžaduje i jistou proměnu role učitele, která bude založena nejen na předávání znalostí a procvičování dovedností, ale rovněž na hledání neúčinnějších metod učení se a vytváření vhodného vzdělávacího prostředí, které by podporovalo zejména hloubkové přístupy ke studiu (viz níže).

## **1.3. Mezinárodní výzkumy učení (se) v terciárním vzdělávání a jejich využití v praxi ITV, v zajišťování a hodnocení kvality a ve vzdělávací politice**

Nový pohled na téma vysokoškolského vzdělávání přinesly také mezinárodní výzkumy věnující se procesu učení se. Tyto výzkumy (zejména Biggs, Tang 2007; Entwistle 2009; Ramsden 2003) ukázaly, že kvalita toho, co se studující na vysoké škole naučí, je dána mimo jiné také samotným přístupem ke studiu, přičemž rozlišily dva základní přístupy ke studiu: hloubkový (*deep*) a povrchový (*surface*). Následující tabulka shrnuje rozdíly mezi oběma přístupy:

| Hloubkový přístup                           | Povrchový přístup                               |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| vztahování nových vědomostí k těm dřívějším | vnímání informací jako nesouvisejících jednotek |
| hledání pravidelností a základních principů | memorování faktů a praktických postupů          |
| vztahování faktů k hlavním závěrům          | zaměření pouze na minimální nezbytné požadavky  |
| memorování toho, co je třeba pro porozumění | nevidí smysl v tom, co se učí                   |

Tyto dva různé přístupy ke studiu vedou k radikálně odlišným výsledkům: povrchním přístupem je možné dosáhnout reprodukce nebo maximálně parafráze toho, co se studující učí; hloubkové přístupy jsou potřeba, mají-li studující porozumět hlavním principům, vztáhnout je k předchozímu vědění, vysvětlit je nebo aplikovat v praxi. Jinými slovy, hloubkové přístupy vedou k hlubšímu porozumění a kvalitnějším výstupům z učení, zatímco povrchní přístupy vedou pouze k povrchnímu porozumění.

Klíčové přitom je, že tyto přístupy nepředstavují nezměnitelné osobnostní charakteristiky: studující používají jeden nebo druhý podle toho, co vnímají v dané situaci jako nejvýhodnější – tedy podle toho, jak vnímají vzdělávací prostředí svého programu a instituce. Všem studujícím i v univerzálním vysokém školství je však společná schopnost používat hloubkové přístupy ke studiu.

#### **1.4. Orientace na výstupy**

Současné mezinárodní trendy ukazují zvyšující se zájem veřejnosti o to, co se opravdu studenti na vysoké škole naučí a tedy směrem k výsledkům vzdělávání vyjádřeným prostřednictvím kompetencí absolventů, vyjádřených výstupy z učení (*learning outcomes*).

Tento přístup v současnosti prostupuje všemi společnými aspekty Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a promítá se logicky rovněž do zajišťování kvality studijních programů, kdy se jedním z nejdůležitějších hledisek stává to, zda jsou studijní programy připraveny tak, aby v nich studenti získávali očekávané výstupy z učení.

#### **1.5. Akcent na uplatnitelnost absolventů a přenositelné kompetence**

Proměny soudobé společnosti, životního stylu i trhu práce jsou dalším faktorem, který významně ovlivňuje společenská očekávání toho, jak by mělo vysoké školství fungovat a co by mělo být obsahem vysokoškolského vzdělání. Cílem vysokoškolských institucí je připravit absolventy na velmi rozmanité role ve společnosti a zvyšovat jejich adaptabilitu na sociální i technologické změny. Oslabují se tak v mnoha ohledech vazby mezi vystudovaným oborem a konkrétním povoláním směrem k větší flexibilitě, od zaměstnanosti směrem k obecněji pojaté zaměstnatelnosti absolventů na trhu práce. Tento trend se projevuje nejen v zvýšeném důrazu na výsledné kompetence absolventů jako takové, ale zejména v důrazu na tzv. přenositelné kompetence (obecné způsobilosti), které jsou často pro zaměstnavatele důležitější než odborné vzdělání (Allen, van der Velden 2011; Schomburg, Teichler 2006).

## **2. Základní principy hodnocení a zajišťování kvality vzdělávacích činností**

### **2.1. Přístup zaměřený na studenta**

Základním principem sledování a zajišťování kvality vzdělávání by se měl stát tzv. přístup zaměřený na studenta (*learner-centered approach*), který reflektuje změny v tradičním pojetí výuky zaměřeném na roli učitele směrem ke zdůraznění klíčové role studenta jako aktivního účastníka vzdělávacího procesu. Tradiční důraz na vyučování je v tomto pohledu doplněn a vyvažován důrazem na učení se (což shrnuje paradigmatický obrat „*from teaching to learning*) (Barr, Tagg 1995).

### **2.2. Popis vzdělávacího procesu prostřednictvím výstupů z učení**

Výstupy z učení, které představují soubor znalostí, schopností, dovedností a způsobilostí, které si student osvojuje a prokazuje v rámci vzdělávací jednotky, jsou považovány za základní stavební jednotku boloňských reforem a představují specifický metodologický přístup k vyjádření a popisu kurikula. Používání výstupů z učení je odrazem posunu akcentu od vstupů směrem k výsledkům vzdělávacího procesu, přičemž kvalita studijních programů je poměřována právě vzhledem k naplňování očekávaných výstupů z učení. V tomto ohledu navazujeme na IPN QRam, v rámci kterého je vytvářen kvalifikační rámec pro terciární vzdělávání založený na výstupech z učení (Nantl, Černíkovský 2010).

### **2.3. Akcent na studijní prostředí a konstruktivní propojení**

Kvalita dosažených výstupů z učení souvisí s tím, jakým způsobem se studující učí, což je ovlivněno jejich vnímáním studijního prostředí. Klíčem k vytvoření takového prostředí, které podporuje hloubkové přístupy k učení, je důsledné propojení (*constructive alignment*) očekávaných výstupů z učení, metod výuky / učení se a metod hodnocení (způsobů ověřování dosažených výstupů). Takové propojení činí proces učení se efektivnějším a transparentnějším pro všechny zainteresované subjekty (Biggs, Tang 2007).

### **2.4. Institucionální kultura kvality**

Hodnocení kvality vzdělávání je nutné zařadit do širšího rámce, který zahrnuje institucionální a politická opatření k zajištění kvality vzdělávání, vnitřní prostředí a kulturu dané školy, včetně vzdělávacích a motivačních systémů zaměřených na podporu studentského učení a pedagogického vzdělávání vyučujících. Souhrnně jsou všechny tyto aspekty řazeny pod koncept „kultury kvality“, který akcentuje kvalitu jako sdílenou hodnotu instituce.

### 3. Cíle pro ITV a vstupy pro aktivity KA2 a KA3

Výše shrnutá východiska a základní principy ukazují, že **hlavním cílem pro ITV v zajišťování kvality vzdělávacích činností by měla být podpora hloubkových přístupů k učení se, akcent na propojení výstupů z učení s metodami vzdělávání a ověřování a konečně celkový rozvoj kultury kvality instituce.** Tyto charakteristiky vzdělávacích procesů byly výzkumy v posledních desetiletích identifikovány jako klíčové pro dosahování kvalitních výstupů z učení a současně umožňují respektovat různorodost institucí a oborů v terciárním vzdělávání.

Následující část textu představuje **způsoby, jakým mohou kritéria a metodiky vytvářené v rámci KA2 a KA3 pomoci naplňovat tyto cíle v konkrétních aspektech zajišťování kvality vzdělávacích procesů v terciárním vzdělávání.**

Ve všech konkrétních nástrojích hodnocení kvality je také vždy potřeba rozlišovat mezi formativním hodnocením pro účely zlepšení vzdělávání v rámci instituce (*improvement*) a sumativním hodnocením pro účely zajištění zodpovědnosti institucí vůči veřejnosti například formou výkonových ukazatelů (*accountability*).

#### 3.1. Ověřování výstupů z učení (a přidané hodnoty studia)

Protože cílem vzdělávání jsou vždy formulované výstupy z učení, svým způsobem ideálním způsobem hodnocení kvality je sledování toho, zda jsou očekávané výstupy z učení studujícími skutečně dosahovány. To je samozřejmě účelem hodnocení studujících v každém oboru/programu. Součástí **vnitřního systému zajištění kvality** všech ITV by proto měla být transparentní pravidla pro hodnocení studujících a současně mechanismy zajišťující propojení očekávaných výstupů, metod učení a učení se s hodnocením studujících ověřujícím výstupy. Tyto předpoklady bude potřeba vzít v úvahu a naplňovat zejména při rozvoji interních mechanismů sledování a hodnocení kvality studijních programů/ oborů na jednotlivých ITV.

Pokud jde o **vnější hodnocení**, v posledním desetiletí se v celé řadě zemí rozšířilo nezávislé srovnávací ověřování výstupů z učení standardizovanými testy (*learning outcomes assessment*). Hlavní výhodou tohoto způsobu vnějšího hodnocení kvality vzdělávání je maximální relevance: ověřují se přímo výstupy z učení a tedy hlavní vzdělávací cíl. Nevýhod je však celá řada, zejména velmi vysoké náklady na realizaci a velká diverzita institucí a programů v terciárním vzdělávání. Konkrétnější představu o těchto nevýhodách a o možnostech, jak se s nimi vypořádat, získáme ze stručného přehledu existujících systémů vnějšího ověřování výstupů z učení v různých zemích světa.

Dosud jedinou zemí, kde je takovéto hodnocení prováděno celostátně na všech institucích, je Brazílie; v Austrálii a Mexiku existuje celostátně realizované ověřování, ke kterému se instituce připojují dobrovolně; a v USA existuje hned několik nevládních organizací, které toto ověřování provádí pro několik set dobrovolně zapojených institucí (Nusche 2008). Brazilský program ENADE je vyvíjen už od roku 1995 a v současné době zahrnuje testování všech studujících všech vysokých škol v prvním a třetím ročníku bakalářského studia, u kterých jsou ověřovány znalosti a dovednosti ve 13 oblastech vzdělávání, obecné způsobilosti a základní občanské znalosti (Pedrosa 2011). Americký program *Collegiate Learning Assessment* (CLA) je nabízen institucím a jejich studujícím ideálně pro testování na začátku a na konci studia a ověřuje obecné dovednosti a způsobilosti jako například kritické myšlení nebo písemnou komunikaci v kontextu několika velmi širokých oblastí vzdělávání (Shavelson 2010). V mezinárodním kontextu pak OECD v současné době provádí studii proveditelnosti mezinárodního srovnávacího ověřování v programu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) (podobný programu PISA pro mezinárodní srovnávací testování patnáctiletých); programu se v této fázi účastní 15 zemí a 10 institucí v každé zemi; v pilotních testech jsou ověřovány obecné způsobilosti (na základě CLA) a oborové dovednosti ve dvou vybraných oblastech vzdělávání: ekonomii a technických oborech (viz [www.oecd.org/edu/ahelo](http://www.oecd.org/edu/ahelo)).

Rozsah podobného testování a tudíž také nákladů na ně je zřejmý: v českých podmínkách by například testování všech studujících na začátku a na konci bakalářského studia (podobně jako v Brazílii) znamenalo ročně administrovat přes 100 tisíc testů. Testování na začátku a na konci studia je přitom klíčové pro hodnocení kvality vzdělávání v rámci instituce: protože různí studenti v českém terciárním vzdělávání vstupují na různé instituce, omezení na výstupní hodnocení by mohlo pouze odrážet rozdíly mezi studujícími, které existovaly už na vstupu. Proto je nezbytné identifikovat „přidanou hodnotu“ studia na dané instituci testováním na počátku i na konci studia.

Druhý problém je spojený s diverzitou studijních programů: není reálné provádět celostátní standardizované testování, které by bylo přizpůsobené ověření výstupů formulovaných pro každý jedinečný studijní program. Některé testy se proto zaměřují pouze na obecné dovednosti a způsobilosti, což se ovšem míjí s tím, že hlavním cílem terciárního vzdělávání je právě vzdělání v některém konkrétním oboru. Jiné testy provádí testování v široce vymezených oblastech vzdělávání – jdou tedy jakousi střední cestou. Mohlo by se zdát, že k tomuto účelu by v ČR mohly být využity oblasti vzdělávání vymezené v projektu IPN QRam, ale není tomu tak: výstupy z učení formulované v těchto oblastech jsou koncipovány jako typické a nevystihují proto rovnoměrně výstupy všech programů spadajících pod tyto oblasti vzdělávání (Nantl, Černíkovský 2010).

Celkově je podle nás zřejmé, že ověřování výstupů z učení je nezbytnou součástí vnitřních systémů zajištění kvality všech ITV a perspektivně i možným velmi vhodným nástrojem vnějšího hodnocení kvality. Úvahám na toto téma však musí předcházet systematické vyhodnocení zahraničních zkušeností zaměřené zejména na tři nejvýznamnější programy uvedené výše – včetně otázek financování, formulace cílů pro takové hodnocení, vyhodnocení výsledků a zvážení rozdílů mezi českým terciárním vzděláváním a zahraničními systémy, kde jsou tyto programy realizovány.

### **3.2. Studentské hodnocení kvality vzdělávání**

Studentské hodnocení je v českém terciárním sektoru i mezinárodně nejrozšířenějším způsobem hodnocení kvality vzdělávání. Důvody pro univerzální využití zpětné vazby od studentů jsou všeobecně přijímané jako nezpochybnitelné: za prvé, studenti jsou hlavními *stakeholdery* v terciárním vzdělávání, a za druhé, vzhledem ke své jedinečné pozici ve vzdělávacím procesu mají přístup ke klíčovým informacím o tomto procesu, které jsou z principu nedostupné komukoliv jinému (Lizzio, Wilson 2009; Pabian, Minksová 2011).

Hlavní nevýhodou studentského hodnocení kvality vzdělávání je to, že nezjišťuje přímo hlavní vzdělávací cíl, tj. dosahování výstupů z učení. Můžeme však jeho prostřednictvím zjistit, zda studující přistupují k učení způsobem podporujícím dožení kvalitních výstupů a zda je vzdělávací prostředí vede k hlubinným přístupům a tudíž i k očekávaným výstupům z učení. Výzkumy procesů učení a učení se v terciárním vzdělávání totiž vedou k jednoznačnému závěru, že existuje velmi silná provázanost mezi třemi klíčovými aspekty vzdělávacího procesu: 1) vzdělávacím prostředím (*teaching-learning environment*) sestávajícím z metod výuky a hodnocení; 2) příklonem studujících k hlubinnému nebo povrchovému přístupu ke studiu; 3) dosahovanými výstupy z učení (Case, Marshall 2009).

Pro hodnocení kvality vzdělávání studenty jsou proto nejvíce využitelná kritéria sledující právě charakteristiky vzdělávacího prostředí, o kterých z výzkumů vyplývá, že podporují studující v přijetí hlubinných přístupů k učení se. Mezi tyto charakteristiky patří nejen kvalitní učení samo o sobě, ale také poskytování formativní zpětné vazby studentům, stanovení jasných cílů a standardů, přiměřené metody hodnocení studentů, přiměřená studijní zátěž (*workload*), rozvoj obecných způsobilostí nebo podpora samostatnosti studentů (Ramsden 2003).

Existuje celá řada nástrojů pro studentské hodnocení kvality vzdělávání, které jsou založené na těchto kritériích. Některé z nich slouží především pro účely zlepšení kvality vzdělávání v rámci institucí a jejich programů, jiné fungují na úrovni celého systému jako výkonové indikátory pro srovnání kvality vzdělávání na jednotlivých institucích. Oba přístupy jsou samozřejmě legitimní a

přináší důležité výsledky, ale nelze stejný dotazník použít pro oba přístupy současně. Navíc vzhledem k tomu, že v IPNQ má být vytvořen i systém absolventského hodnocení kvality (viz níže), je potřeba uvažovat i o tom, zda a které hodnocení použít spíše pro účely zlepšení a které spíše jako výkonový indikátor. Zcela zřejmě postačuje jeden systém národního srovnávacího hodnocení, přičemž je obvyklé, když k tomuto účelu slouží absolventské hodnocení, zatímco studentské hodnocení je nejvhodnější pro formativní hodnocení v rámci institucí terciárního vzdělávání.

Příkladem nástroje pro studentské hodnocení, které slouží zlepšení kvality vzdělávání na úrovni institucí a jednotlivých programů, je sada dotazníků vytvořených týmem Noela Entwistle ve výzkumném projektu *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses* (Entwistle, McCune, Hounsell 2002; Entwistle 2009). Tyto dotazníky sledují na úrovni jednotlivých předmětů hloubkové a povrchové přístupy studujících k učení se spolu s jejich vnímáním toho, zda vzdělávací prostředí v daném kurzu podporuje spíše hlubinné přístupy (viz <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/publications.html>). Dalších nástrojů pro studentské hodnocení samozřejmě existuje velké množství, ne všechny jsou však skutečně založené na výzkumech kvality vzdělávacího prostředí.

### **3.3. Absolventské hodnocení kvality vzdělávání**

Absolventská šetření obvykle obsahují dva tematické okruhy: uplatnění absolventů v zaměstnání a jejich zpětné hodnocení kvality vzdělávání. Ohledně absolventských hodnocení vzdělávání platí totéž jako v případě hodnocení studentského: hodnotí se v nich, zda vzdělávací prostředí v absolvovaném programu vede studující k hlubinným přístupům a tudíž i k očekávaným výstupům z učení; nikoliv tedy prosté vyjádření o kvalitě vyučujících nebo sebehodnocení vlastních znalostí a dovedností (Ramsden 1991).

Absolventské hodnocení kvality má navíc proti studentskému hodnocení výhodu v tom, že absolventi mohou hodnotit absolvovaný program jako celek, navíc s výhodou odstupu a se zkušeností uplatnění v praxi. Hodnocení celého programu v absolventských šetřeních je však zároveň nevýhodou v tom, že není bezprostředně využitelné pro zlepšení vzdělávání na úrovni konkrétních výstupů z učení nebo konkrétních předmětů. Proto je absolventské hodnocení často využíváno jako výkonový indikátor pro srovnávání kvality vzdělávání na různých institucích; zde je však potřeba upozornit, že výsledky výzkumů jasně ukazují, že podobná srovnání institucí jsou validní pouze v rámci oblastí vzdělávání (Richardson 2009).

Nejdůležitějším příkladem nástroje pro absolventské hodnocení kvality je *Course Experience Questionnaire* (CEQ; v australské angličtině *course* označuje celek studijního programu), který

vytvořil jeden z nejvýznamnějších vědců v oblasti terciárního vzdělávání Paul Ramsden (Ramsden 1991; Wilson, Lizzio, Ramsden 1997). Tento dotazník vychází ze stejných charakteristik kvalitního vzdělávacího prostředí, které byly uvedeny výše v kapitole o studentském hodnocení, a používá se v Austrálii jako výkonový indikátor v rámci celostátního absolventského šetření už od roku 1993. Z australského CEQ vychází také obdobné britské šetření *National Student Survey*, jehož dotazník vychází přímo z CEQ, ale které se dotazuje na celkové hodnocení programu ještě studujících těsně před koncem studia (Higher Education Academy 2007; Yorke 2009).

### **3.4. Hodnocení akademických pracovníků**

Akademičtí pracovníci (AP) jsou v současné době (nejen) v ČR nejvíce hodnoceni podle výsledků výzkumné činnosti. Vzhledem k významu vzdělávacích činností v ITV je zřejmé, že hodnocení AP musí významně zohlednit i kvalitu jejich pedagogického působení. Zahrnutí kvality vzdělávání do hodnocení AP je klíčové pro celý proces zajištění kvality vzdělávání, neboť vyjadřuje veřejnou a institucionální podporu tomuto cíli: jestliže mají vyučující rozvíjet kvalitu svého pedagogického působení, musí to pro ně být smysluplná aktivita, která se jim navíc bude počítat a vyplatí se jim. Jinými slovy, kvalita výuky musí hrát významnou roli v celkovém hodnocení jednotlivých vyučujících. Výzkumy toho, jak se studující učí, ukazují naprosto centrální roli ověřování (*assessment*): studující se jednoduše učí to, co se ověřuje – analogicky výzkumy ukazují, že i vyučující dělají jednoduše to, co se hodnotí (Prosser, Trigwell 1997).

Z tohoto pohledu jsou pro rozvoj kvality vzdělávání kontraproduktivní současná kritéria hodnocení vysokých škol zejména na základě formálních kritérií a výsledků výzkumu. Podobná situace ostatně panuje v řadě zemí: kvantitativní hodnocení výzkumné produkce hraje při hodnocení největší roli. Proto vzniklo a v posledních dvou desetiletích se mezinárodně rozšířilo hnutí s cílem rehabilitace výuky jako důležitého hlediska kvality vysokého školství. Ústředním konceptem tohoto hnutí je přesvědčení, že i výuka je „věda“ (v angličtině se mluví o *scholarship of teaching and learning – SoTL*), zejména pokud má být kvalitní a založená na nejlepších dostupných výsledcích pedagogického výzkumu (*evidence based*). (Zakládajícím textem tohoto hnutí je Boyer 1990, stručným současným úvodem Murray 2008).

Kritéria pro hodnocení kvality pedagogického působení akademických pracovníků jsou v principu stejná, jak už byla uvedena výše, aby synergicky spoluvytvářela celý systém zajištění kvality vzdělávacích činností. Hlavním kritériem by mělo být, jak jejich pedagogická činnost v metodách výuky a v metodách hodnocení studentů podporuje hloubkové přístupy k učení se.

Tak jako u všech nástrojů hodnocení kvality i zde je třeba zvažovat, zda se jedná o formativní hodnocení za účelem zlepšování akademických pracovníků nebo o sumativní hodnocení za

účelem rozhodování o obsazení pracovních míst, o finančním odměňování nebo o udělování docentur a profesur. Tak jako vždy, ani zde nebude jeden nástroj využitelný pro všechny případy; bude potřeba využít různé nástroje, které musí samozřejmě zahrnovat studentské hodnocení kvality, ale mohou zahrnovat i další kvalitativní nástroje od sebehodnocení k pedagogickým portfolioům (Berk 2006). I zde bude potřeba zpracovat studii toho, jak je hodnocení kvality vzdělávání zahrnuto do hodnocení akademických pracovníků v zahraničí.

### **3.5. Komplexní hodnocení kvality ITV**

Metodika komplexního hodnocení kvality institucí terciárního vzdělávání musí samozřejmě dostatečně zohlednit klíčovou roli hodnocení kvality vzdělávacích procesů. Jak už bylo naznačeno výše, jestliže mají katedry, fakulty a univerzity rozvíjet kvalitu poskytovaného vzdělávání, musí to pro ně být smysluplná aktivita, která se jim bude počítat a vyplatí se jim. Tak jako se studující učí především to, co se ověřuje, i instituce dělají především to, co se hodnotí (a podle čeho se financuje). Jinými slovy, kvalita výuky musí hrát významnou roli také v komplexním hodnocení ITV na celostátní úrovni (Ramsden 2003; Saroyan, Frenay 2010).

Hodnocení kvality vzdělávacích procesů zahrnuté do metodiky komplexního hodnocení kvality musí být založeno na kritériích uvedených výše: jak vzdělávací prostředí dané instituce podporuje hloubkový přístup ke studiu a tím pádem kvalitu výstupů z učení. To samozřejmě znamená, že výsledky získané díky všem dílčím nástrojům hodnocení, rozvedeným v předchozích kapitolách (např. studentským a absolventským hodnocením), vstoupí také do komplexního hodnocení kvality ITV.

#### Přílohy: základní materiály k části 3

V příloženém souboru lze nalézt základní materiály k nástrojům a metodikám diskutovaným v části 3. Jedná se o přehledovou mezinárodní studii o ověřování výstupů z učení (Nusche 2008), základní studii k dotazníkům pro studentské (Entwistle, McCune, Hounsell 2002) a absolventské hodnocení kvality vzdělávání (Wilson, Lizzio, Ramsden 1997). Obě tyto studie obsahují také přímo ukázkou používaných dotazníků, která je doplněna absolventským dotazníkem používaným v Austrálii, jenž kombinuje dotazy na uplatnění absolventů s dotazy na jejich hodnocení absolvovaného vzdělávání (Course Experience and Graduate Destination Survey). Posledním materiálem je srovnání studentských a absolventských šetření realizovaných ve Velké Británii, USA a Austrálii (Higher Education Academy 2007).

## Literatura

- Allen, Jim; van der Velden, Rolf (eds.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2011.
- Barr, Robert B.; Tagg, John. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 1995, November/December, s. 13-25.
- Berk, Ronald A. *Thirteen strategies to measure college teaching*. Sterling: Stylus, 2006.
- Biggs, John; Tang, Catherine. *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- Boyer, Ernest L. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation, 1990.
- Case, J.M.; Marshall, D. 2009. Approaches to learning. In Tight, Malcolm et al. (eds.). *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, s. 9–22.
- Entwistle, Noel. *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. New York: Palgrave, 2009.
- Entwistle, Noel; McCune, Velda; Hounsel, Jenny. *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*. Edinburgh: University of Edinburgh, 2002.
- Higher Education Academy. *Comparative review of British, American and Australian national surveys of undergraduate students*. York: Higher Education Academy, 2007.
- Lizzio, A.; Wilson, K. Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 2009, vol. 34, no. 1, s. 69–84.
- Murray, Rowena (ed.). *The scholarship of teaching and learning in higher education*. Maidenhead: Open University Press, 2008.
- Nantl, Jiří; Černíkovský, Petr a kol. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010.
- Nusche, Deborah. *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices*. Paris: OECD Education Working Papers, 2008.
- Pabian, Petr; Minksová, Lenka. Students in Higher Education Governance in Europe: Contrasts, Commonalities and Controversies. *Tertiary Education and Management*, 2011, vol. 17, no. 3.
- Pedrosa, Renato H. L. Assessing higher education outcomes in Brazil. *International Higher Education*, 2011, no. 63, s. 25-26.
- Prosser, M.; Trigwell, K. Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 67, no.1, s. 25–35.

- Prudký, Libor. Neznámé diferenciacie studentů vysokých škol. *Aula*, 2010, vol. 17, no. 3, s. 1-10.
- Prudký, Libor; Pabian, Petr; Šima, Karel. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada, 2010.
- Ramsden, Paul. A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 1991, vol. 16, no. 2, s. 129–150.
- Ramsden, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 2003.
- Richardson, John T. E. 2009. What can students' perceptions of academic quality tell us? research using the Course Experience Questionnaire. In Tight, Malcolm et al. (eds.). *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge, p. 199-210.
- Saroyan, Alenoush; Frenay, Mariane (eds.). *Building teaching capacities in higher education: a comprehensive international model*. Sterling: Stylus, 2010.
- Shavelson, Richard J. *Measuring college learning responsibly: accountability in a new era*. Stanford: Stanford University Press, 2010.
- Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results From Graduates Surveys From Twelve Countries*. Dordrecht: Springer, 2006.
- Trow, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: Forest, J. J. F; Altbach, P. G. (eds.): *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 2006, s. 243–280.
- Wilson; Keithia L.; Lizzio, Alf; Ramsden, Paul. The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 1997, vol. 22, no. 1, s. 33-53.
- Yorke, Mantz. 'Student experience' surveys: some methodological considerations and an empirical investigation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2009, vol. 34, no. 6, s. 721–739.