Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Evaluace v terciárním vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Zpracovala: PhDr. Olga Mrňová

Školitel: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Praha 2006

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci na téma „Evaluace v terciárním vzdělávání" vypracovala samostatně s použitím literárních pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D. za neobyčejně vstřícný postoj a podporu při zpracování této disertační práce. Děkuji také Dr. Carlu Bagleymu a Rosalyn Robertsové za poskytnuté konzultace při studijní návštěvě Durham University a panu Ing. Jiřímu Filipcovi za předání cenných zkušeností a rad v diskusích o vývoji českého vyššího odborného školství. Poděkování patří také paní Ing. Lence Vojtekové za pomoc s grafickou úpravou práce.

OBSAH

ÚVOD

Významné změny v českém vzdělávacím systému zahájené transformačními procesy začátkem 90. let minulého století přinesly českým školám a v podstatě všem hlavním aktérům vzdělávání řadu aktuálních témat a problémů, jimiž bylo třeba se zabývat a začít je řešit na různých úrovních rozhodování a zodpovědnosti. K identifikaci klíčových témat spolu s navržením cest jejich řešení v určité časové perspektivě došlo ve strategickém dokumentu vyjadřujícím vize a cíle české vzdělávací politiky - v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT, 2001). Za jednu z hlavních strategických linií vzdělávací politiky bylo označeno monitorování a hodnocení **kvality a efektivity vzdělávání**, které souviselo s požadavkem ekonomické, právní a pedagogické **autonomie škol** prosazovaným liberalizačními a demonopolizačními proudy ovlivňujícími především počáteční fázi procesu transformace (Rabušicová, 2002, s. 12). Snaha definovat, měřit a hodnotit kvalitu a efektivitu byla spojena podobně jako ve vzdělávacích systémech ostatních vyspělých zemí s konceptem **evaluace** jakožto významným nástrojem hodnocení, řízení a rozvíjení kvality a efektivity vzdělávacích procesů na všech vzdělávacích úrovních.

Ve své disertační práci se zaměřuji na problematiku evaluace v terciárním vzdělávání, kterou představuje soubor stále nevyjasněných otázek, jako např. zda evaluace skutečně může zkvalitnit vzdělávání, v jaké časové perspektivě, zda okamžitě či jde o dlouhodobý proces, co při tom vyžaduje od jednotlivých aktérů (různých úrovní managementu, učitelů, studentů, jejich budoucích zaměstnavatelů, státní správy atd.), zda je vytvořena taková evaluační kultura na národní i institucionální úrovni, která podpoří a zajistí smysluplnost, věrohodnost a efektivitu evaluačních procesů a jejich výsledků, zda existují jisté základní principy, při jejichž dodržení může být evaluace úspěšná, kdo jsou klienti evaluace, jaká jsou jejich očekávání a zda je lze splnit, jaký je vztah vnitřní a vnější evaluace a zda lze koordinovat záměry, postupy a využití výsledků různými evaluačními subjekty, a mnohé další.

Nezbytným východiskem při hledání odpovědí na vytýčené otázky bylo studium odborné literatury. Ukázalo se, že v západoevropských zemích, zejména ve Velké Británii, Nizozemí, Švédsku apod., ale také např. ve Spojených státech a Austrálii, se evaluace stala tak významným a rychle se rozvíjejícím tématem pedagogické vědy, že je možné ji považovat za konstituovanou **pedagogickou disciplínu** (Průcha, 2000, s. 24), která vedle vědeckých a výzkumných způsobů využití slouží ve stále sílící míře účelům praktickým. K hlavním zahraničním pramenům, o něž se opíráme, patří v oblasti evaluačních teorií práce těchto

autorů: Alkin (2004), Dugan (2004), Hernon (2004), Scriven (1967, 1976, 1999), autory zásadních prací vztahujících se k hodnocení kvality ve vysokoškolských institucích jsou Elton (1987), Harvey (2002), Newton (2001, 2002), Ramsden (1998), ze slovenských autorů pak Bukovský (2001), Plavčan (2001), praktické aplikaci evaluace ve vzdělávacích institucích, při řízení výuky managementem škol i samotnými učiteli, se věnují Ashcroft a Foreman-Peck (2002), Fink a Stoll (1999) aj. Současná česká odborná literatura jen pomalu navazuje na práce 80. let, které se na srovnatelné úrovni se zahraničím věnovaly zejména teorii a metodologii hodnocení: např. Byčkovský (1983)[1], Kotásek (1983)[2], Mareš (1985)[3]. Přestože české zdroje vztahující se k problematice evaluace nejsou z hlediska kvantity tak početné jako zahraniční, mnohé se jim kvalitou vyrovnají, ať už je to Průchova monografie Pedagogická evaluace (1996), publikace Rýdlovy (1998, 1999), Nezvalové (2002, 2003) a řada statí a studií autorů jako jsou např. Chvál (2002), Chráska (1995), Mareš (1999), Šebková (2003, 2005), Vašutová (1999) a další. Zatímco v zahraničí nalezneme časopisy, které se systematicky věnují dané tématice (např. Quality in Higher Education[4], Educational Research and Evaluation[5]), u nás se věnují problematice hodnocení kvality a evaluace v terciární sféře některá čísla Auly (revue pro vysokoškolskou a vědní politiku), odborný časopis pro pedagogické pracovníky e-Pedagogium, na Slovensku Academia, sborníky příspěvků z konferencí a seminářů, k tématu využití evaluace v praxi nalézáme v poslední době články např. v Učitelských listech, Učitelských novinách apod. Významný zdroj pro komparativní studium přístupů k hodnocení kvality a evaluaci v evropských zemích představuje informační síť Eurydice, dále pak evaluační zprávy na webových stránkách vysokých škol, odborné články a sdělení vybrané na základě internetové rešerše zahraniční literatury, apod.

Za pomoci analýzy různých teoretických přístupů k evaluaci vznikala první kapitola, v níž od obecného pojetí evaluace vycházejícího ze zkoumání původu a významu termínu přecházíme k definování a klasifikaci **pedagogické evaluace**, která se stává hlavním předmětem našeho zájmu. Různé přístupy k evaluaci třídíme pomocí vodítek vyjádřených základními otázkami, které zkoumají, co může být předmětem evaluace, k jakému účelu evaluace slouží a jaké mohou být její cíle, na čem záleží výběr evaluačních nástrojů a které

---

[1] BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky*. Praha: VÚIS, ČVUT, 1983.
[2] KOTÁSEK, J. *Systémové inženýrské přístupy k projektování a hodnocení výuky*. Praha: VÚIS, ČVUT, 1983.
[3] MAREŠ, J. *Hodnocení kvality vysokoškolské výuky pomocí posuzovacích škál*. Studijní texty, sv. 27. Praha: ÚRVŠ ČSR, 1985.
[4] mezinárodní časopis vydávaný ve spolupráci s INQAAHE od r. 1995 v nakl. Routledge
[5] časopis vydává EERA od r. 1995 v nakl. SwetS and Zeitlinger

z nich patří k nejběžnějším, ale také k nejefektivnějším. Všímáme si složitosti procesu stanovení hodnotících kritérií v souvislosti se zaměřením evaluace na postupy (procesy) a výsledky a v závislosti na evaluačním subjektu. Provádíme rozbor silných a slabých stránek externí a interní evaluace, upozorňujeme na význam jednotlivých fází evaluačního procesu při jeho organizování uvnitř instituce. V rámci jednotlivých podkapitol upozorňujeme na specifika evaluace vysokoškolských institucí.

Teoretická část disertační práce pokračuje ve druhé kapitole a čerpá z výsledků výzkumu i praktických zkušeností ze zahraničí, opírá se mimo jiné o studium strategických dokumentů, programů a zpráv, ale i o osobní poznatky ze studijních pobytů (Durham University, LEA a OFSTED v Norwichi ve Velké Británii, Orebro University ve Švédsku, University v Tilburgu v Holandsku) a o rozbory poskytnutých autentických materiálů. Považujeme za důležité zorientovat se v současném stavu mezinárodních diskusí o pojetí zodpovědnosti za kvalitu terciárního vzdělávání a charakterizovat její klíčové aspekty a trendy. Kritická analýza konkrétního modelu hodnocení kvality, který považujeme za velmi pokročilý, systémově dobře propracovaný a který v současné době prochází fází revize a přehodnocování akademickou komunitou i orgány pověřenými monitorováním kvality vysokoškolského vzdělávání v Anglii a Walesu, nás vede k úvahám o možnosti využití zahraničních příkladů dobré praxe spolu s poučením se ze slabých stránek systému hodnocení kvality ve vzdělávacím systému jiné země. Dále zkoumáme, jak po zapojení do integračního procesu a zejména do procesu vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání postupuje Česká republika při naplňování společných cílů definovaných v dokumentech boloňského a lisabonského procesu.

Ve třetí kapitole věnujeme zvláštní pozornost popisu evaluačních procesů a postupů na vyšších odborných školách a faktorům, které je ovlivňují a které vyplývají z vývoje postavení tohoto typu škol v diferencovaném sektoru vysokoškolského vzdělávání a z aktuálních legislativních úprav vztahů těchto institucí k příslušným aktérům v oblasti vzdělávání a státní správy. Hodnotíme též přínos vyšších odborných škol k realizaci hodnocení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání, který spočívá ve vytvoření a úspěšné implementaci programu EVOS (Evaluace vyššího odborného studia). Sledujeme, zda nové možnosti společného postupu při realizaci bakalářských studijních programů na základě kooperace vyšší odborné školy s vysokou školou ovlivňují kvalitu a jak v těchto podmínkách postupně krystalizuje model vnitřní evaluace, který má směřovat k požadovanému zvyšování kvality a efektivity konkrétní vzdělávací instituce.

Pro prezentaci modelu efektivní školy, která vědoma si svých specifických funkcí cítí potřebu hledat, co tvoří její skutečnou kvalitu, používáme metodu **případové studie**. Výhodou této metody empirického výzkumu, při níž je „zkoumání podroben jednotlivý případ (např. skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.), který je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout, je možnost hlubokého poznání podstaty případu"[6]. Vycházíme z nezbytnosti hlubšího poznání a pochopení zkušeností, vztahů a procesů, které ve škole jako v živém organismu probíhají. Zkoumáme, zda a jak vnější a vnitřní evaluační procesy ovlivňují kvalitu tohoto poznání, jakou roli při tom hraje použití kvantitativních i kvalitativních metod, mezi nimiž dominují dotazníková a statistická šetření, rozhovory, pozorování, rozbory a SWOT analýzy. Přestože respektujeme fakt, že to, co funguje na jedné konkrétní škole, nemusí fungovat na jiné, zastáváme názor, že zobecnění některých zjištění při výzkumu tohoto typu může přispět k pochopení mechanismů efektivního fungování školy obecně. Sledujeme přibližně 13leté časové období, během nějž byla shromážděna adekvátní autentická data, jejichž analýzou chceme dosáhnout co nejhlubšího vhledu do zkoumané reality. Sumarizací výsledků zjištění dospíváme k definici klíčových faktorů ovlivňujících úspěšnost evaluačních procesů tak, aby z nich na prvním místě mohla profitovat především škola sama.

Práce je doplněna glosářem cizojazyčných pojmů a zkratek, které byly v textu použity. Vzhledem k tomu, že jde většinou o výrazy anglického původu, jsou tyto doplněny překladem a nejdůležitější z nich výkladem významu. Chceme tím přispět k lepší srozumitelnost a přesnosti této práce a doufáme, že i ke sjednocení používání určitých pojmů mezi odborníky v oblasti hodnocení kvality institucí terciárního vzdělávání i realizátory evaluačních procesů v České republice.

---

[6] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 188-189.

1 Pedagogická evaluace

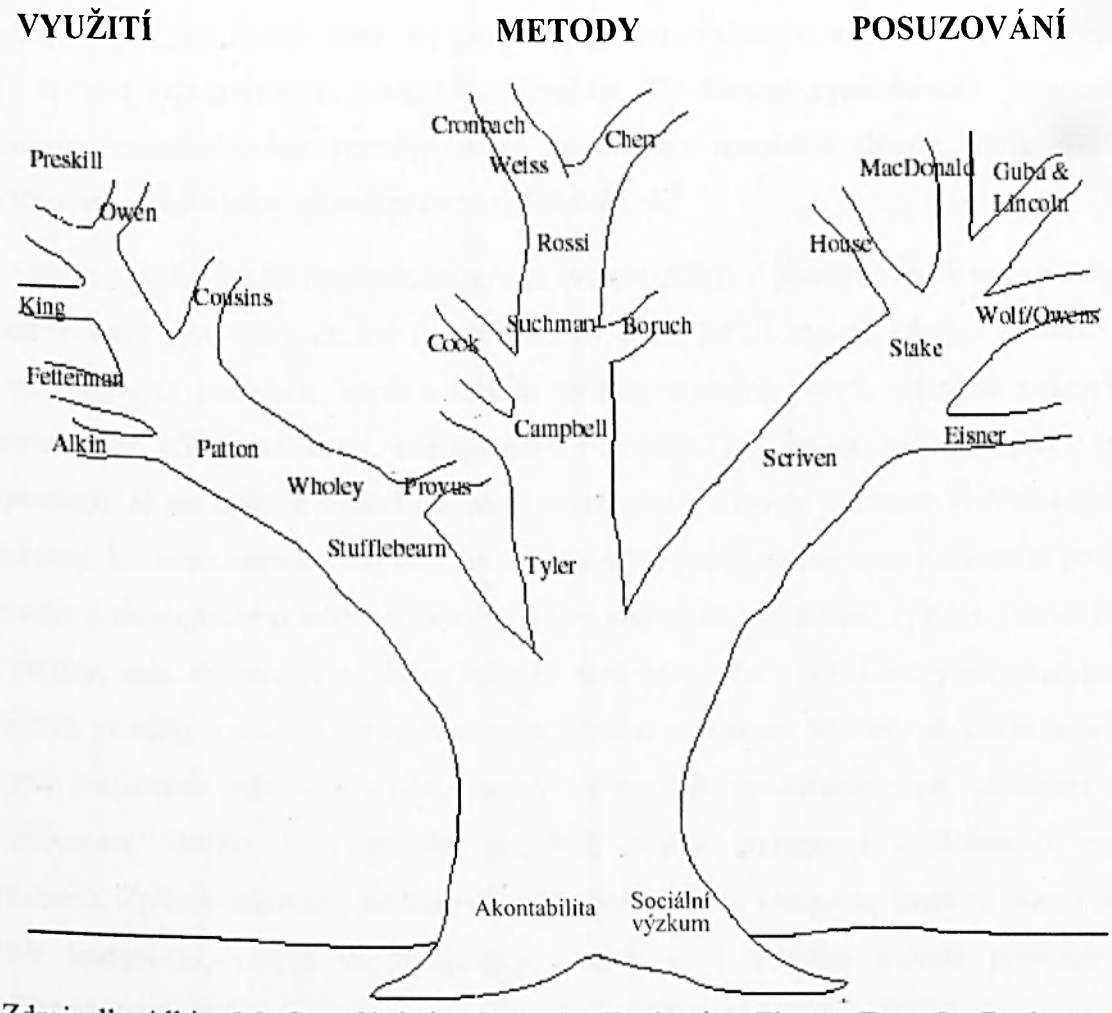
1.1 Evaluační teorie a výzkum

Zájem o evaluační teorie začal narůstat přibližně před čtyřiceti lety, takže historie evaluace, úzce související s rozvojem oblasti kontroly, organizace a řízení v životě společnosti, je krátká a je spíše součástí zkušenosti mnoha dnešních teoretiků i praktiků, kteří ji dále rozvíjejí. Při orientaci v rozmanitosti přístupů k evaluaci se opíráme o studii Marvina Alkina (2004, s.13), který v ní jako centrální metaforu užívá „strom evaluační teorie" (viz obr. 1), jehož kmen a tři primární větve vyrůstají ze dvou kořenů: akontability a systematického sociálního výzkumu. Potřeba a požadavek akontability zdůvodňuje potřebu evaluace, **akontabilita** tak představuje její logický základ či odůvodněnost; **sociální výzkum,** od nějž byly odvozeny různé modely evaluace, souvisí se zájmem o uplatňování systematického a legitimního souboru metod k určování akontability jakožto procesu „skládání účtů", zodpovědnosti či způsobilosti nést zodpovědnost.

Hlavní větev stromu, která je pokračováním té části kmene, která vyrůstá ze sociálního výzkumu, nese název **metody** (*methods)* a představuje evaluaci vedenou výzkumnými metodami. Další větví, která pevně zakotvuje důležitou roli evaluátora, jenž uděluje příslušným údajům určitou míru hodnoty, je **posuzování** či **určování hodnoty** (*valuing).* Třetí hlavní větev - **využití** (*use*) vyjadřuje zájem o způsob, jímž se informace vyplývající z evaluace budou využívat, a soustřeďuje se na uživatele těchto informací.

Každý z těchto hlavních směrů je podpořen celou řadou vědeckých prací autorů, jejichž jména jsou umístěna na příslušné větvi, další vedlejší větve naznačují možnou orientaci i na jiné cíle. V dalších částech této kapitoly při definování evaluace a při její klasifikaci zmiňujeme názory a teorie některých uvedených autorů, vedle Alkina (2004) jsou to např. Owen (1998) a Scriven (1967).

Obrázek 1 Strom evaluační teorie



Zdroj: dle Alkin, M. C. a Christie, C. A. An Evaluation Theory Tree. In *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Sage Publications, 2004, s. 13.

1.2 Původ a význam klíčových termínů

K rozvoji teorie evaluace přispěly velkou měrou anglo-saské země, takže původ celosvětově používané terminologie vztahující se k evaluaci začínáme hledat v anglickém jazyce. Sledujeme-li etymologii anglického slovesa *evaluate* (v českém překladu *ocenit, určit hodnotu, vypočítat cenu, ohodnotit, provést hodnocení*), zjišťujeme, že bylo převzato z francouzského *évaluer* s významem *odhadnout, ocenit, posoudit,* kam vstoupilo pravděpodobně z latinského *valere,* kde mělo význam *být silný, mít hodnotu, vládnout,* mohlo to však být i z latinského *evallere,* což znamená *„oddělovat zrno od plev"* [7]. Oba termíny pocházejí z indogermánského **ual-* (být silný, vládnout). Francouzština ovlivnila ve středověku také němčinu, kam vstoupil termín *evaluieren* (podstatná jména *Evaluation,*

[7] Plinius 18, 10 (23) odstavec 97 a 99.

Evaluierung) s podobným významem *odhadovat, určovat hodnotu.* v samotné francouzštině se v současnosti používá podstatné jméno *évaluation* jako *odhad(nutí), ocenění, (o)hodnocení, posouzení.* Anglické podstatné jméno *evaluation* má dva základní významy: (1) činnost ohodnocování, oceňování výrobků; (2) činnost vypočítávání nebo určování hodnoty matematického termínu nebo fyzikálního množství. Navíc může označovat hodnocení významnosti pravděpodobností či důkazů.[8]

V odborné pedagogické literatuře se termín evaluace objevil poměrně nedávno, ve vyspělých vzdělávacích systémech zhruba na přelomu 70. a 80. let 20. století, kde byl přebírán, často s významovým posunem, spolu s dalšími termíny z jiných oborů, zejména z ekonomie a práva (např. efektivita, audit, management, benchmarking, rating, validita apod.) Je třeba upozornit, že ani některé anglické termíny používané v odborné literatuře ve Velké Británii a Spojených státech nejsou vždy totožné a významově jednoznačné, což může ztížit pochopení obsahu a zkomplikovat snahy o nalezení odpovídajících ekvivalentů v jiných jazycích. Např. v češtině, kde se termín evaluace objevil podobně jako v ostatních postkomunistických zemích později v souvislosti s reformním hnutím počátkem 90. let, překládáme anglický výraz *evaluation* jako *hodnocení*, stejný výraz však používáme i při překladu výrazu *assessment,* kterým se v britském prostředí rozumí hodnocení vzdělávacích výsledků studentů. Způsob takového hodnocení může být součástí evaluace, která je považována za širší hodnocení, i když ve Spojených státech se i v tomto smyslu objevuje běžně výraz assessment (např. *institutional assessment* u Dugana (2004, s. 103).

Další výrazy, které mají věcnou souvislost s evaluací, i když jde o kvalitativně odlišné modifikace, jsou např. *audit*, který má blíže k pojmu *kontrola*, výrazy *review a self-review* v sobě obsahují prvky konfrontace, přezkoumání a kritického pohledu. V podobném smyslu jako self-review se používá i výraz *self-evaluation*, pro který se v české odborné literatuře objevil termín *sebeevaluace.* V Anglicko-českém slovníku pedagogickém (1999, s. 155) je slovo *self-evaluation* překládáno jako *autoevaluace, sebeoceňování, sebeposuzování.* S autoevaluací je spojena plánovitost, stanovení hodnotících kritérií a systematické dokumentování výstupů. Zdálo by se, že termín ***sebehodnocení*** je překladem autoevaluace, avšak u sebehodnocení jde o neplánovanou a nepravidelnou posuzovací činnost vycházející ze subjektivních dojmů a mínění vycházející většinou z osobní zkušenosti. V Pedagogickém slovníku (2003, s. 209) se s tímto termínem setkáváme mimo jiné ve smyslu výchovné metody, díky níž student konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy

---

[8] Etymologie a definice slova „evaluace". In *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí*, XVI, 12/2005. Praha: NÚOV, 2005, s. 6-7.

vyučujících a spolužáků. Takové vysvětlení vyhovuje anglickému výrazu *self-assessment*. S uvedenými termíny souvisí velmi úzce i pojem *sebereflexe (self-reflection)*, který považujeme za důležitý předpoklad pro hodnocení vlastní činnosti. Reflektování a hodnocení vlastní pedagogické činnosti považuje např. Urbanovská (2002, s. 150) za nedílnou a přirozenou součást učitelského povolání, podle Vašutové (2002, s. 136-137) patří sebehodnocení a sebereflexe k důležitým oblastem znalostí, dovedností a postojů utvářejících pedagogickou kompetenci vysokoškolských učitelů. Švec (1997, s.45-52) hovoří o profesionální sebereflexi učitele jako o „zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám".

V českých strategických dokumentech se v poslední době objevují pojmy *vnitřní* nebo *interní evaluace (hodnocení) školy* jako protějšek k *vnější* nebo *externí evaluaci (hodnocení) školy*. Rozdíl spočívá v tom, že při prvním typu evaluace jsou hodnotící procesy vykonávány lidmi, kteří jsou v dané instituci zaměstnáni, u externí evaluace tento vztah k instituci evaluátoři nemají. Zcela nedávno se začal používat termín *vlastní hodnocení školy* (např. nový školský zákon č. 561/2004 Sb.), který však není v odborné literatuře jednoznačně vysvětlen a jednotlivá pojetí se mírně odlišují. Považujeme jej za označení takového hodnocení, při němž škola posuzuje jen ty úkoly, které si sama určila (takto např. charakterizuje Rýdl (2002, s. 6) autoevaluaci, a jehož výsledky by škola také měla podle vlastního uvážení využívat, zatímco v rámci interní evaluace jsou posuzovány všechny úkoly a procesy sledované instituce.

Pokud se hovoří o procesech a metodách hodnocení vzdělávání, používají se výrazy „*evaluace, evaluační*" často bez rozlišení, zda se hodnotí uvnitř či vně vzdělávací instituce.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že při studiu zahraničních materiálů je vždy nezbytné pečlivě zkoumat kontext, do nějž popisované jevy patří a který odrážejí, nepřekládat termíny za každou cenu a spíše je uvádět v původní podobě, abychom se vyhnuli zkreslení, o což se snažíme i v této práci.

V následujících pasážích zkoumáme obsah, smysl i vývoj chápání a využívání evaluace v oblasti vzdělávání.

1.3 Jak definovat evaluaci?

Definic evaluace je celá řada, v praxi se velmi často od sebe liší v závislosti na pojetí samotného evaluátora, takže může být poněkud komplikované vyhodnotit tu, která obsah pojmu vyjadřuje nejvýstižněji. Abychom se vyhnuli konfliktu definic, zvolili jsme cestu výběru několika charakteristik různých autorů ve snaze nalézt ty rysy, které jsou jim společné a lze je považovat za klíčové.

V materiálech OECD, charakterizujících současné prostředí reformního hnutí veřejného sektoru v zemích OECD jako prostředí orientované na výsledky, v němž evaluace sehrávají nezastupitelnou roli pro svůj zpětnovazební charakter, jsou evaluace chápány jako „analytická hodnocení pojmenovávající **výsledky** státní politiky, organizací nebo programů a kladoucí důraz na spolehlivost a užitečnost zjištění. Jejich rolí je zlepšení informovanosti a snížení nejistoty."[9]

Na rozdíl od předchozí šířeji pojaté a na cíle a „spotřebitele či uživatele" informací zaměřené definice Stockmann (2004)[10] zdůrazňuje **procesuální charakter** evaluace a popisuje ji velmi jednoduše jako 3 kroky:

„(1) Informace jsou shromážděny,
(2) pak vyhodnoceny,
(3) aby mohlo dojít k rozhodnutí."

Zároveň se řadí k těm, kteří se zabývají využitím evaluačních informací pro rozhodovací proces (*decision making*) – např. Alkin (1974)[11], Owen (1998)[12] apod.

Ve stručném přehledu evaluační terminologie na informační síti o vzdělávání v Evropě Eurydice nacházíme pojetí evaluace jako „utváření posudku na základě sběru dat za účelem **určení kvality** jedné nebo více (vzdělávacích nebo správních) činností a zlepšení způsobu, kterým jsou vykonávány".[13] Podtrhuje tak hlavní smysl evaluace jako nástroje řízení a zlepšování kvality. Platí však, že evaluace musí být součástí širšího rámce řízení výkonu, může jej doplňovat a zlepšovat, ale nikoliv nahradit.

---

[9] http://www.oecd.org/dataoecd/11/56/1902965.pdf

[10] STOCKMANN, R. Evaluation in Deutschland. In Ders. (ed.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder.* (2.) Auflage. – Opladen: Leske & Budrich, 2004, s. 13-43.

[11] ALKIN, M., KOSECOFF, J., FITZ-GIBBON, C., & SELIGMAN, R. Evaluation and decision making: The title VII experience. *CSE Monograph, 4.* 1974.

[12] OWEN, J., LAMBERT, F. Evaluation and the information needs of organizational leaders. *American Journal of Evaluation, 19,*1998, s. 355-365.

[13] http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/terminology_en.html

Nezvalová (2002, s. 22), která staví na definici Bennetově [14], podle nějž je evaluace „proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování", vytváří půdu pro stanovení **základních rysů evaluace**, jimiž jsou:

- systematičnost,
- správná metodologie,
- pravidelnost,
- předem stanovená kritéria,
- použitelnost pro rozhodování a další plánování.

Základním vymezením obsahu evaluace je tedy systematický sběr, analýza a výměna údajů, které se provádějí za určitým účelem a jsou potřebné k určitým rozhodnutím.

V **pedagogické evaluaci** se účel, cíle a rozhodnutí vztahují ke všem jevům pedagogické reality. Dle Průchy (1996, s. 10-11) je pedagogická evaluace „velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev", který představuje zároveň teoretický přístup, metodologii i proces uskutečňovaný „na různých úrovních vzdělávací praxe od hodnocení jednotlivců či jednotlivých vzdělávacích programů až po evaluaci výsledků na úrovni celé národní vzdělávací soustavy či mezinárodní evaluaci vzdělávacích soustav mnoha zemí." Slavík (1999, s. 181), který se věnuje problematice hodnocení spíše ve smyslu „assessmentu", doplňuje toto širší pojetí evaluace o názor, že „v poněkud jiném smyslu patří k evaluaci všechny výsledky hodnotících procesů, tj. ve škole např. posudky, charakteristiky, vysvědčení, osvědčení apod."

1.4 Klasifikace pedagogické evaluace

Přístupy k evaluaci se měnily od pouhého měření individuálních vzdělávacích výsledků k širšímu pojetí evaluace s orientací na evaluaci cílů. Od zkoušení jednotlivých modelů, které se v 70. letech často přejímaly z podnikové sféry a byly zaměřeny na „spotřebitele" vzdělávacích služeb, rozhodovací procesy a řízení zdrojů apod., nastalo období hledání výběru a kombinace přístupů tak, aby co nejlépe vyhovovaly skutečným potřebám škol a zároveň i těm, kteří evaluaci vyžadují. Přibližně na přelomu 80. a 90. let, kdy se školy začaly stále více chápat jako **učící se organizace,** projevovala se nezbytnost organizovat evaluaci tak, aby poskytovala optimální příležitost pro ty, kteří na ní participují a pro něž se provádí, učit se z vlastních zkušeností (Mrňová, 2004).

---

[14] BENNET, N., GLATTER,R., LVARIC,R. *Improving Educational Management.* London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1994.

Do popředí se tak dostává evaluace zaměřená na:

- procesy učení studenta,
- vedení školy ve smyslu „leadershipu“,
- organizaci a management školy.

To znamená, že evaluace pokrývá všechny oblasti spojené s poskytováním vzdělávání, výuku a studium, plnění poslání školy a dosahování dlouhodobých cílů, financování a řízení. Umožňuje všem zúčastněným lepší pochopení toho, co dělají. Může zvýšit inovační potenciál prezentováním úspěšných iniciativ a vysvětlením kontextu těchto úspěchů.

Chceme-li z důvodu přehlednosti a jasnosti provést rozřazení různých koncepcí evaluací, musíme si stanovit hlediska, podle kterých budeme postupovat. Navrhujeme následující otázky jako vodítko pro klasifikaci pedagogické evaluace.

	Klíčové otázky		Hlediska
1	Co chceme evaluovat?	→	Předmět evaluace
2	Proč?	→	Účel, cíl
3	Kdo bude evaluaci provádět?	→	Evaluační subjekt
4	Jak budeme evaluaci provádět?	→	Způsob, metody, nástroje
5	Kdy se bude provádět?	→	Načasování
6	V jakém časovém rozsahu?	→	Rozsah
7	Jaká budou měřítka úspěchu?	→	Kritéria
8	Jak a kým budou zjištění využívána?	→	Využití

1.4.1 Předmět evaluace

Jak již bylo uvedeno, pedagogická evaluace se vztahuje k pedagogické realitě v celé její šíři, takže i klasifikace evaluací podle předmětu by mohla být velmi rozsáhlá. Navíc jednotlivá hlediska spolu velmi úzce souvisejí a při klasifikaci se budou prolínat. Proto cílem nebude podat vyčerpávající přehled typů evaluace podle předmětu, ale poukázání na ty nejfrekventovanější a z hlediska praxe i výzkumu nejvýznamnější.

Smith (2001) rozlišuje **evaluaci programu** nebo **projektu** a **evaluaci praxe**.

První forma evaluace se týká utváření posudků o efektivitě, účinku a udržitelnosti určitého produktu (projektu nebo programu). Má sloužit jako nástroj manažerský, takže posudky jsou vytvářeny proto, aby mohli být odměněni tvůrci produktu (projektu, programu) a/nebo aby byla poskytnuta zpětná vazba pro zlepšení, úpravu nebo změnu další činnosti. V prvním případě se jedná o **motivační** aspekt – odměnu, penalizaci, ve druhém případě aspekt **rozvojový**.

Evaluace praxe (tj. procesu) je zaměřena na zdokonalení práce, již vykonávají určití jednotlivci nebo skupiny a na rozvoj účastníků (tj. vzdělavatelů). Jejím smyslem je stát se integrální součástí pracovního procesu. Účastníci procesu jsou povzbuzováni k tomu, aby hodnotili situaci a svou roli v ní. Jejím hlavním cílem je podporovat **rozvoj učení**, které je orientováno na budoucí a následné aktivity a které je kvalifikované a naplněné jistými hodnotami a úkoly.

Oba typy takto obecně charakterizované evaluace půjdou pravděpodobně rozdílnými směry, oba jsou však nezbytné, ovšem to, k jakému poznání a zkušenosti povedou, záleží na dvou následujících dimenzích evaluace – *formativnosti* a *sumativnosti*. Poprvé byly tyto termíny použity a vysvětleny Michaelem Scrivenem (1967)[15].

Formativní evaluace představuje hodnocení, jehož funkcí je zlepšit průběh a výsledky výuky a učení (průběžné, diagnostické, zpětnovazební hodnocení pro učitele a studenty). Obecně má umožnit účastníkům vyučovacího procesu posoudit provedenou práci, poznat své znalosti, postoje a dovednosti a porozumět změnám, které se v nich objevily, zlepšit svou schopnost hodnotit své učení a výkon.

Sumativní evaluace je globální, souhrnné, závěrečné, výstupní hodnocení, které má umožnit účastníkům demonstrovat, že splnili cíle vzdělávacího programu nebo projektu nebo prokázat, že dosáhli požadovaných standardů.

---

[15] SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In. *R. E. Stake (ed.) Curriculum evaluation (Vol. 1)* Chicago: Rand Mc Nally, 1967.

Průcha (1996, s. 23), který uplatňuje při klasifikaci pedagogické evaluace **předmětové hledisko**, vymezuje tyto oblasti hodnocení:

- evaluace vzdělávacích potřeb,
- evaluace vzdělávacích programů,
- evaluace učebnic/didaktických testů,
- evaluace výuky (učení a vyučování),
- evaluace edukačního prostředí,
- evaluace vzdělávacích výsledků,
- evaluace vzdělávacích efektů,
- evaluace škol/vzdělávacích institucí,
- evaluace alternativních škol/alternativního vzdělávání,
- evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému,
- evaluace pedagogické vědy/výzkumu.

Tento výčet bychom mohli doplnit o další oblasti, v nichž evaluace probíhá v rámci autoevaluačních procesů v jednotlivých školách, které si samy stanovují priority pro evaluaci a připravují si tak půdu pro rozvoj procesů učení a odborný růst. Vedle hodnocení studentů, pracovníků, programů a kurikulí, probíhá také evaluace rozvoje instituce z hlediska změny jejích postojů, implementace změn, evaluace krátkodobých a dlouhodobých úspěchů, kvality partnerství a společných projektů, jejich efektu a vlivu na školu, na studenty, zaměstnance a partnery, dále evaluace poskytování informací klientům (public relations), vedení a řízení školy, klimatu školy apod. V praxi se nejčastěji setkáváme s evaluací výuky a učení, edukačního prostředí a vzdělávacích výsledků, a to zejména uvnitř vzdělávacích institucí (autoevaluace), dále pak s evaluací vzdělávacích programů, jež je velmi často prováděna vnějším evaluátorem (např. akreditace), dále pak s komplexními evaluacemi vzdělávacích institucí, u vyšších odborných škol představovanými např. projektem EVOS (viz 3. kap.)

Při evaluaci vysokoškolského vzdělávání se předmětem evaluace nejčastěji stávají:

- procesy výuky,
- rozvoj studentů,
- studijní materiály a vybavení,
- výukové dovednosti a interakce,
- podmínky a podpora učení,
- prostředí a klima.

Pokud se na evaluaci vzdělávání díváme stejně jako Heathcote et al. (1982) jako na „proces vztahující se k identifikaci, popisu a posouzení účinků a účinnosti všech aspektů výuky", pak by taková evaluace měla zahrnovat všechny vzdělávací strategie, přístupy a obsah výuky a měla by mít dvě ohniska :

1. studenty a jejich učení (*learning*),
2. širší kontext vzdělávání zahrnující učitele, výukové metody, prostředí učení (současné prostředí instituce a jeho momentálně dostupné zdroje, ale také zdroje místní komunity a ekonomické a politické klima ovlivňující vzdělávání).

Učitel, který podle tohoto modelu evaluace, zaměřeného na výsledky učení a orientovaného na kompetence (osvojení si přesně stanovených vědomostí a dovedností), postupuje při hodnocení svého kurzu/předmětu, musí se při tom vyhnout pouhému hodnocení toho, zda studenti pracovali určitými způsoby, nýbrž soustředit se na to, zda:

- jejich pracovní výkon byl hodnotný,
- definice kompetence jsou přesné,
- definované kompetence jsou adekvátní pro daný kurz (studijní předmět) na dané úrovni,
- konkrétní přístup zaměřený na kompetence odpovídá potřebám studentů,
- se objevily příznivé či nepříznivé nepředpokládané vstupy, procesy nebo výsledky.

Je-li předmětem evaluace **vzdělávací program** a jeho fungování, je podle Rýdla (2005) nezbytné přesně vymezit vzdělávací služby; například zjistit, jakým znalostem, dovednostem, postojům nebo chování by měl program věnovat pozornost. Součástí musí být také stanovení **cílů programu** a rozhodnutí, jak doložit, že tyto cíle byly splněny. Klíčem úspěšné evaluace jsou **jasné, měřitelné a realistické cíle**. Pokud jsou příliš optimistické nebo nejsou měřitelné všeobecně uznávanými "standardními" metodami, může být obtížné doložit, že program byl úspěšný, i když má dobré výsledky. Pro sledování cílů programu je žádoucí vypracovat systém, ze kterého bude zřejmé, koho program oslovuje, jaké služby se poskytují, jak klienti dané služby hodnotí a které přístupy nejlépe vyhovují učitelům a dalším pracovníkům školy.

Prostřednictvím těchto aktivit mohou učitelé a poskytovatelé služeb zjistit, co by měli nabízet a zda to, co dělají, dělají správně. Pedagogická evaluace kromě toho může zjišťovat účinky programu, pomáhat pedagogickým pracovníkům a ostatním hodnotit, jaký vliv má jejich práce na znalosti a postoje studentů.

1.4.2 Cíle a účel evaluace

Evaluace může naplňovat celou řadu cílů. Také tyto cíle se mění a vyvíjejí v souvislosti s posunem v zodpovědnosti za kvalitu vzdělávání směrem od státních orgánů a školských úřadů k samotným vzdělávacím institucím. K tomuto vývoji dochází na všech stupních škol, např. ve Velké Británii a mnoha dalších zemích s poměrně dlouhou tradicí evaluace již asi od 80. let min. století. Vede to ke stavu, kdy se evaluace na úrovni instituce a učitele stále více vztahuje ke kvalitě studentovy zkušenosti. Neznamená to však, že by na univerzitách a dalších vysokých školách docházelo k tomu, že by např. vysokoškolští učitelé byli omezeni ve své tradiční pedagogické autonomii. V českém vzdělávacím systému je evaluační praxe teprve na počátku. Proto se opíráme o nejnovější zahraniční poznatky evaluační teorie, které zmíněný vývoj reflektují.

Ashcroft a Foreman-Peck (2002) považují evaluaci za důležitý prostředek řízení a rozvoje výukové praxe učitele jako reflektivního profesionála a nahlížejí na účel evaluace především z hlediska, co přináší hlavním aktérům, tedy učitelům a studentům, v procesu výuky a učení.

Zejména **učení** (*learning*) se dostává do popředí jako klíčový prvek na všech úrovních vzdělávání.. Už to není pouze učení žáků nebo studentů, jak bylo donedávna obvyklé, učí se všichni, kdo jsou do moderních vzdělávacích systémů zahrnuti, včetně učitelů. V těchto procesech učení je nejdůležitější složkou **zpětná vazba**. Jednotlivci potřebují znát výsledky svých činností a jejich účinek, aby bylo zřejmé, co se má změnit, co zdůraznit, co přidat a čemu se v budoucnu vyhnout. Ve školách plní roli zpětné vazby evaluace a hodnocení výkonů žáků a studentů, a to na různých úrovních a různými způsoby.

Cílem evaluace z pohledu učitele, jemuž tato slouží jako **nástroj,** je

- zdokonalování a zlepšování výuky,
- rozvíjení vlastních schopností v roli facilitátora učení studentů,
- posilování zodpovědnosti.

Za těchto okolností funguje evaluace jako dynamický **proces**, v němž učitel

- prověřuje a rozvíjí vlastní dovednosti reflektivní výuky,
- systematicky shromažďuje doklady, fakta a údaje, třídí je, diskutuje o nich a reflektuje s kolegy,
- vyhledává další možné pohledy na tato fakta,
- přezkoumává akční pole pro své plánování,
- analyzuje zájmy a potřeby svých studentů,
- zkoumá zdroje dostupné k naplnění těchto potřeb,

- zkoumá alternativní metody výuky a učení,
- získává přístup ke stanoviskům a názorům ostatních,
- přezkoumává své vlastní jednání, hodnoty a chápání,
- předvídá dlouhodobé a krátkodobé důsledky své činnosti,
- vytváří bázi pro reflexi a další plánování.

Při tomto přístupu k evaluaci se student stává nejen poskytovatelem zpětnovazebních informací, ale přejímá také zodpovědnost za své učení a přispívá k učení druhých, získává dovednosti analýzy a výzkumu, komunikativní a interpersonální dovednosti, schopnosti sebekritiky a sebereflexe při řešení problémů, dovednosti potřebné pro celoživotní vzdělávání a rozvoj (Mrňová, 2004, s. 79).

Jaké cíle pak mohou sledovat studenti zapojující se do evaluačního procesu?

- Možnost ovlivnit určité aspekty vyučovacího předmětu, kurzu nebo studijního programu (obsah, jednotlivé moduly, prvky praktické zkušenosti),
- poskytnutí podnětů pro změny ve výuce a participace na tvorbě některých aspektů učitelovy výuky,
- posun od závislosti a pasivity k nezávislosti a aktivitě,
- získání klíčových kompetencí, jako např. schopnost konstruktivní kritiky, diskuse, zřetelné a otevřené formulace vlastních potřeb, zájmů, postojů a hodnot jakož i dovednosti výše jmenované.

Tyto cíle i aktivity při evaluaci probíhající považujeme za klíčové pro zlepšení kvality vzdělávání, zvláště proto, že vtahují do hodnotícího procesu dva základní aktéry vzdělávacího procesu. Jejich zaangažovanost je hlavním motivačním faktorem a předpokladem úspěšnosti evaluace. Zde vidíme také naplnění smyslu evaluace, která se stává součástí každodenní praxe učitelů i studentů.

Přesto je potřeba uvědomit si, že evaluace vedle obecných cílů může sledovat cíle specifické, které si mohou vyžádat aktuální potřeby konkrétní školy nebo celého vzdělávacího systému či společnosti. Stanovení těchto cílů může záviset na typu evaluace, požadavcích evaluátora apod.

Za **obecné cíle** můžeme považovat:

- **posílení akontability** – zodpovědnosti učitelů, škol a celého vzdělávacího systému za kvalitu a efektivnost své práce, resp. dosahovaných vzdělávacích výsledků,

- **poskytování informací** (hlavním aktérům vzdělávání, řídícím pracovníkům, státním orgánům, zaměstnavatelům, veřejnosti, mezinárodním evaluačním agenturám a organizacím např. pro komparativní účely apod.)

S těmito cíli pak souvisí další:

- posílení sebehodnocení studentů,
- profesionální rozvoj učitelů,
- rozvoj studijních programů:
  - hodnocení efektivity studijního programu jako celku nebo jeho jednotlivých aspektů (např. jednotlivých modulů),
  - hodnocení určitých aspektů výuky (její vztah k cílům studijního programu, přiměřenost obsahu, srovnávání hodnoty určitých prvků apod.)

Mezi těmito cíli existuje často shoda, např. cílům učitele, školy a studentů vyhovují cíle evaluace vztahující se k cílům kurzů, studijních předmětů a poslání školy, někdy však mohou být v rozporu.

Cíle specifické mohou být stanoveny vzdělávací institucí nebo její součástí (např. fakultou, katedrou, ústavem) jako závazné pro všechny kurzy a sledované v určitém období. Takto se provádí např. evaluace se záměrem zjistit využití informačních technologií, rovné příležitosti ke vzdělání, apod. Sám učitel si při autoevaluci svého kurzu může stanovit své specifické cíle (např. aspekty důležité pro studenty, prověření určité hypotézy, sběr informací týkajících se určitého problému).

Evaluace také může sloužit pro různé politické účely, jako je např. ujištění státních či jiných správních orgánů o efektivním využívání přidělených finančních zdrojů či demonstrace toho, že systémy zajišťování kvality fungují.

Specifické cíle (např. zaměření evaluace na kariérní postup) plní také tzv. **ad hoc evaluace**, která může být jednorázově provedena jmenovanými týmy na základě aktuální potřeby. Taková evaluace je např. iniciována na amerických univerzitách v případě postupu kandidáta z pozice „professor assistant“ na „professor associated“, tedy v případě postupu do pozice s tzv. definitivou.

Základní cíle evaluace vysokoškolského vzdělávání a výuky se vztahují ke zjištěním, která můžeme vyjádřit podle Vašutové (2005)[16] prostřednictvím následujících otázek:

- Jaká je kvalita výuky?
- Jaká je kvalita kurzu, studijního programu?
- Jaké jsou zdroje kvality?
- Jaké budou důsledky evaluace?
- Jaké přinese akademické a profesní hodnoty?
- Jak podpoří osobní růst?

Pro evaluační procesy se často stává důležitým vodítkem koncept „**fitness for purpose**", který používají k definici kvality např. Harvey a Green (1993), Ball (1985), a který překládáme jako „vhodnost k danému účelu". Šebková (2005, s. 112) na základě tohoto konceptu charakterizuje cíle hodnocení kvality na vysoké škole jako posouzení, „do jaké míry jsou cíle dané vysoké školy, deklarované v jejím dlouhodobém záměru, v souladu s charakteristikou prováděných činností na této vysoké škole, tedy do jaké míry jsou priority dlouhodobého záměru naplňovány v praxi". Na kvalitu pak pohlížíme z hlediska plnění požadavků, potřeb a tužeb klienta, který by teoreticky měl tyto požadavky specifikovat. Ve vzdělávání je tento koncept, který zdůrazňuje potřebu vyhovovat obecně uznávaným standardům, obvykle založen na schopnosti organizace splnit své poslání nebo splnit cíle studijního programu. Na slabiny tohoto pojetí však upozorňuje řada autorů právě v souvislosti s terciární sférou, neboť studenti i zájemci o studium, ti, kdo vysokoškolské studium financují, dále akademická komunita, vláda a společnost jsou všichni ve větší či menší míře klienty a uživateli vysokoškolského vzdělávání a tudíž i klienty evaluace, ovšem mohou mít velmi odlišné názory jak na cíl nebo účel (*purpose*) stanovený pro danou školu, tak na vhodnost či způsobilost (*fitness*) tento účel naplnit.

1.4.3 Evaluační subjekt

Evaluace se mohou ujmout externí nebo interní subjekty, podle čehož rozlišujeme dva typy evaluace: **externí (vnější) evaluaci** a **interní (vnitřní) evaluaci.** Tyto dva typy evaluace ale nejsou vzájemně protichůdné, úspěšné koncepce komplexního systému řízení a monitorování kvality vzdělávání jsou založeny na propojení interních i externích forem evaluace.

---

[16] VAŠUTOVÁ, J. *Hodnocení na vysoké škole.* Přednáška pro kurz vysokoškolské pedagogiky. Praha: ÚVRŠ, 2005.

Ve většině zemí vlády zavádějí nebo posilují celosystémové metody zajišťování kvality a odpovědnosti, kde se zjištění externích a interních evaluátorů doplňují, kde externí evaluátor vychází ze zjištění interních evaluací nebo prověřuje kvalitu a efektivitu interních evaluačních procesů a opatření z nich vzešlých. Způsob propojení interních a externích forem monitorování a hodnocení má být založen na potřebách jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu.

Externími evaluátory jsou:

- **státní (národní) orgány, ministerstva školství nebo orgány jimi zřizované**, jejichž působnost bývá vymezena v rámci různých úrovní vzdělávání od primárního přes sekundární až k terciárnímu vzdělávání a k dalším formám celoživotního vzdělávání (inspekční orgány, akreditační a evaluační agentury, odbory školství příslušných regionů či obcí, zřizovatelé škol apod.), jejichž činnosti jsou v širší či užší míře zaměřeny na:
  - šetření a zjišťování výsledků ve vzdělávání (monitorování kvality na jednotlivých úrovních vzdělávací soustavy, příprava a vyhodnocování standardizovaných zkoušek),
  - koordinaci jednotlivých aktivit fungujících v rámci systému,
  - tvorbu a ověřování nástrojů externího monitorování a hodnocení včetně systému standardizovaných nástrojů,
  - získávání a vyhodnocování aktuálních dat, informační činnost,
  - poradenskou a školicí činnost,
  - zajišťování mezinárodních průzkumů;
- **orgány a expertní evaluační instituce s mezinárodní působností** (instituce Evropské unie, OECD) realizující specifická šetření, nejčastěji srovnávání výsledků vzdělávání (PISA),
- **výzkumné a vývojové instituce** (sociologické a pedagogické výzkumy, např. CSVŠ),
- **nezávislé národní a mezinárodní auditorské a konzultační agentury** (např. Quality Assurance Agency ve Velké Británii), které bývají využívány hlavně vysokoškolskými vzdělávacími institucemi, které jim zadávají vypracování posudků,
- **profesní komory a oborové organizace** apod.,
- **veřejnost.**

Evaluace externími evaluátory (specializovanými evaluačními agenturami) nebo jinými nezávislými evaluátory (inspekčními a akreditačními orgány) je využívána tehdy, když cílem je zvýšit akontabilitu a transparentnost, nebo když je nutné využít specifických evaluačních postupů, nebo pro výzkumné účely. Rýdl (1998, s. 15) rozlišuje oba druhy evaluace takto: „Externí evaluace se vyznačuje zaměřením na celkové fungování systému školy jako instituce, tj. na její vnější stránku. Naproti tomu **interní evaluace** je zaměřena na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy." Vzdělávací instituce by si při interní evaluaci měla sama stanovit předmět a cíle, metody a formy hodnocení, formulovat měřítka hodnocení a plánovat celý proces podle svých potřeb a v souladu s tím, které hodnoty jsou pro ni důležité, aby byla zaručena efektivita celého hodnotícího procesu a aby interní evaluace fungovala skutečně jako jeden z hlavních nástrojů realizace autonomie dané instituce. Je vhodné zahrnout i hodnocení partnerů instituce (např. rodičů, zaměstnavatelů absolventů apod.)

Z tohoto pohledu má interní evaluace pro školu klíčový význam. v praxi se takto pojatá evaluace bude vyskytovat méně než zvnějšku řízená sebeevaluace, která bude přejímat kritéria i předmět hodnocení podle zadání vnějšího evaluátora (např. při zjišťování jistých údajů pro komparativní účely, event. v případě, kdy jsou školám předepsány náležitosti vnitřní evaluace.[17]

Ideální situace nastává, když vnější evaluátor využívá pro své hodnocení nebo pro jeho nastavení vnitřní hodnocení školy a respektuje jej tak, jak jej škola provádí. Naopak pro školu samotnou může být kombinace vnějšího a vnitřního hodnocení velmi přínosná. Každé z nich má totiž své silné a slabé stránky a jde o to, využít co nejvíce silných stránek a výhod obou typů. Vnější evaluace je vhodná pro sumativní cíle, vnitřní hodnocení přináší užitek cílům formativním. Pokusili jsme se formulovat a porovnat silné a slabé stránky externí a interní evaluace:

[17] Vyhláška MŠMT č. 15/2005 Sb, kterou se stanoví mimo jiné náležitosti vlastního hodnocení školy

EXTERNÍ EVALUACE		INTERNÍ EVALUACE	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY	SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
Vnější pohled	Nákladnost	Vnitřní vhled	Přílišná blízkost
Nestrannost, nezávislost, objektivita	Časová náročnost	Dobrá znalost prostředí	Neschopnost všimnout si slabých stránek
Kvalifikovanost, kompetentnost	Stresující pro hodnocenou instituci	Nižší časové nároky	Nedostatek objektivity
Věrohodnost, respekt		Nižší náklady	Nekvalifikovanost
Schopnost získat „citlivé" informace		Zlepšení komunikace uvnitř instituce	
Zkušenosti s hodnocením různých projektů a klientů		Větší využití evaluačních informací	
Nové podnětné myšlenky			

Interní evaluace školy slouží jako základní zajištění kvality vzdělávací instituce. Za evaluační subjekty při ní považujeme:

- učitele,
- studenty,
- vedoucí pracovníky,
- nepedagogické pracovníky,
- partnery školy, kteří se podílejí na činnostech školy,
- akademickou komunitu – v terciární sféře např. při provádění akademického auditu, (audit interní, řízený rektorem vysoké školy).

Jednou z důležitých otázek, které si vzdělávací instituce klade, je, co učiní autoevaluaci úspěšnou. Při hledání odpovídajících faktorů zjišťujeme:

- při jakých příležitostech učitelé obvykle hodnotí svou činnost,
- kdy mohou učitelé dosáhnout spokojenosti při evaluaci své práce,
- co je důležité pro evaluaci kvality v rozvoji učitelů a co v rozvoji školy,

- co podmiňuje udržitelnost autoevaluace v praxi.

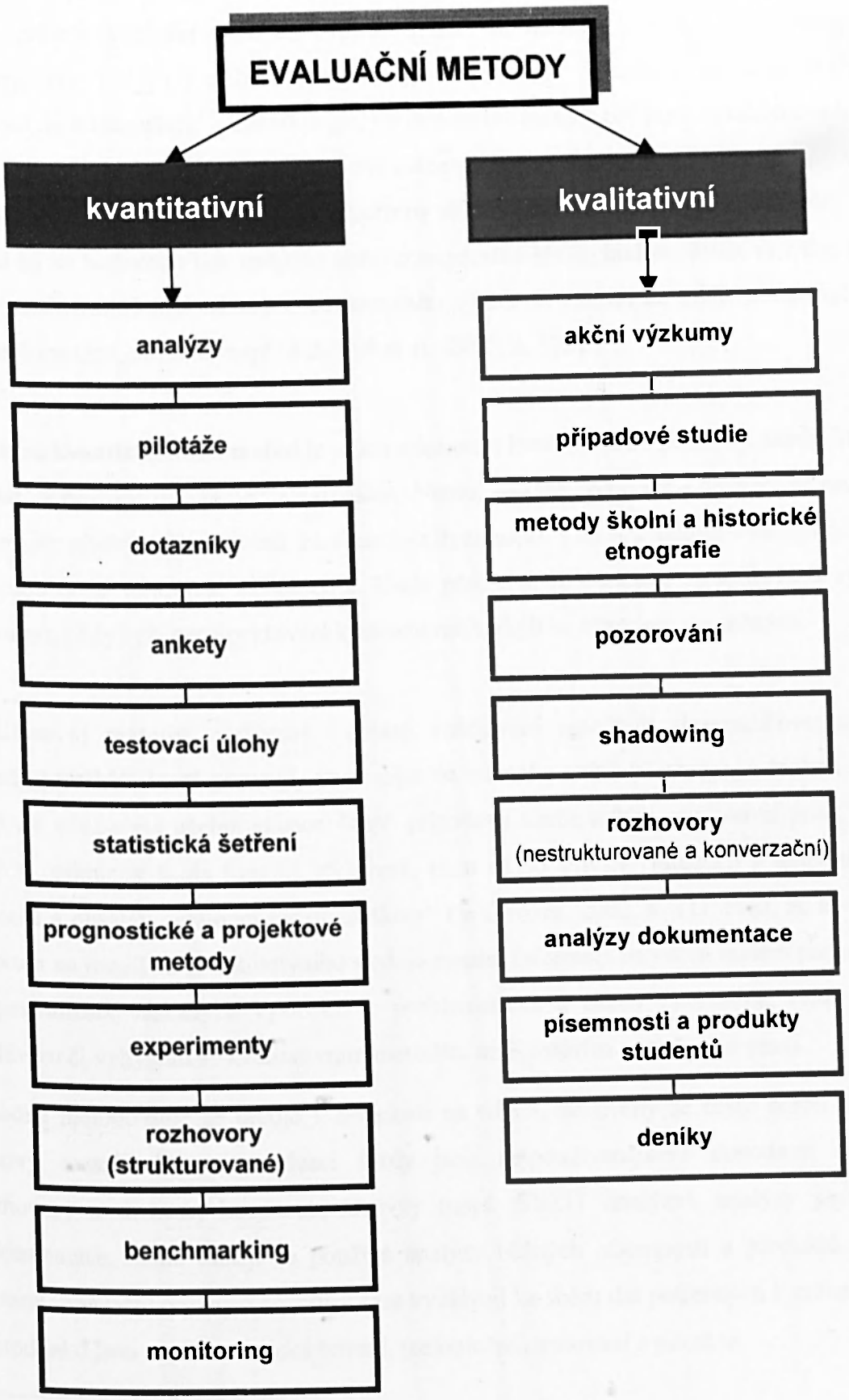
Takto lze označit sociální dynamiku, dilemata a strategie, které evaluace může podněcovat, což vede k popisu motivů učitelů, indikátorů kvality a procesních standardů profesionálně realizované a řízené autoevaluace s ohledem na individuální zpětnou vazbu a výzkumné aktivity školy.

Jeden z nejdůležitějších faktorů **udržitelnosti autoevaluace v praxi** je realizace jejích výsledků v příslušné vzdělávací instituci. Proto je důležité vědět, jak analyzovat shromážděné údaje a jak vyvodit důsledky, jak prezentovat a interpretovat výsledné údaje a jak rozhodovat o následných rozvojových aktivitách na učitelských schůzích, zaměstnaneckých poradách, na vysokých školách při jednáních akademických shromáždění na všech úrovních. Tak se propojí celý cyklus evaluace a implementace aktivit vedoucích ke zlepšení.

1.4.4 Evaluační metody a nástroje

V oblasti výzkumů ve společenských vědách a pedagogice dochází ke kritice kvantitativního přístupu a postupnému prosazování přístupu kvalitativního, zřejmě jako reakce na jednostranný postoj, který za hodnotný výzkum považoval pouze statistické experimentování nebo observační studie hodnotící měřitelné vlastnosti objektů. Přes časté přeceňování rozdílů mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem a vzájemné obviňování z nevědeckosti se ukazuje, že obě pojetí se mají doplňovat a ne jít proti sobě (Bryman, 1999). Totéž platí o kvantitativních a kvalitativních metodách. Kvantitativně zaměřené metody umožňují poznat pravděpodobnou podobu stavu předem vymezené jednotlivosti – tzv. tvrdá data – v určitém čase. Kvalitativně zaměřené metody umožňují poznat vzájemnou provázanost a souvislost jednotlivostí v systému z hlediska jejich dynamického pohybu – tzv. měkká data, která jsou kvantitativním přístupem obtížně uchopitelná (klima školy, mezilidské vztahy, personální rozvoj, spokojenost aktérů apod.), ale pro poznání jsou zcela zásadní.

Uvedené změny ve výzkumu a používání určitých výzkumných metod ovlivnily také evaluační metody. Je poměrně složité nalézt způsob, jak různé metody setřídit. Ty, které jsou nejčastěji používány při evaluační praxi, uvádíme ve zjednodušeném přehledu:


EVALUAČNÍ METODY
kvantitativní
kvalitativní
analýzy
pilotáže
dotazníky
ankety
testovací úlohy
statistická šetření
prognostické a projektové metody
experimenty
rozhovory (strukturované)
benchmarking
monitoring
akční výzkumy
případové studie
metody školní a historické etnografie
pozorování
shadowing
rozhovory (nestrukturované a konverzační)
analýzy dokumentace
písemnosti a produkty studentů
deníky

Při volbě a použití výzkumných metod v oblasti evaluace, platí stejně jako ve výzkumné praxi „princip **komplementarity**[18], podle něhož se metody kvalitativní a kvantitativní doplňují tam, kde jsou slabá místa jedněch či druhých". Evaluace by měla evaluátory vtáhnout do **triangulace**[19], metodologie, která používá jeden z přístupů za účelem verifikace nebo validity zjištění jiného přístupu. Při autoevaluaci výuky je např. důležité, aby učitelé ověřovali své názory na požadavky a potřeby studentů ve vztahu k jiným souborům údajů. Pokud by se hodnotilo bez vnějšího nebo anonymního hlasu, budou učitelé pravděpodobně pouze ověřovat vlastní názory a nevyhnutelně zjišťovat jen to, že údaje podporují jejich vlastní hypotézy, jak tvrdí např. Ashcroft et al. (2002, s. 172).

Výhodou **kvantitativních metod** je jejich schopnost kvantifikace - poskytují údaje, které lze počítat, sestavovat do tabulek a srovnávat. Neumí se však vyrovnat s faktem, že proměnné mohou jen zřídka být izolované, že situace je dynamická a do rozhodnutí o kategoriích nebo otázkách musí vstupovat subjektivita. Další předností je možnost **zobecňování** výsledků výzkumu, i když při nerespektování kontextu může dojít ke zkreslení skutečnosti.

Kvalitativní metody využívané v oblasti vzdělávání umožňují shromažďovat údaje ve formě „příběhů", které popisují, co se děje ve vlastním světě účastníků, a mohou zachytit složitost výukové a učební situace. Např. případová studie může „objasňovat proč, jak a za jakých podmínek škola funguje efektivně, tázat se po smyslu, funkcích a determinantách procesů a obsahů v reálném prostředí školy" (Walterová, 2002, s. 11). Fakt, že kvalitativní výzkum na rozdíl od kvantitativního sleduje mnoho informací na velmi malém počtu jedinců a generalizace získaných výsledků je problematická a někdy i nemožná, může ovlivnit nedůvěru či vyhýbání se kvalitativním metodám aplikovaným v evaluační praxi.

Vhodná metodologie se určuje v závislosti na cílech, do úvahy se často berou náklady a časový rozsah. Při autoevaluaci školy jsou nejpoužívanějšími metodami dotazníky, rozhovory a diskuse, hospitace, analýzy (např. SWOT analýza), analýzy pedagogické dokumentace, méně častěji se používá analýzy běžných písemností a produktů studentů. Externí evaluační orgány a agentury zase využívají ke sběru dat potřebných k určitému účelu metod jako jsou např. statistická šetření, (celoplošná) testování a pilotáže.

---

[18] ONDREJKOVIČ, P. *K otázke komplementarity kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov.* Přednáška na IV. ročníku česko-slovenské konference Kvalitativní přístup ve výzkumu ve vědách o člověku. Olomouc, 17. – 19. 1. 2005.

[19] „Triangulace je metoda zkřížené validizace dat při kvalitativním výzkumu; jde o použití několika teoretických přístupů, výzkumných metod nebo různých osob." (A-Č pedagogický slovník, 1999, s.180).

Silným a slabým stránkám **dotazníkových šetření** byla již v řadě studií věnována velká pozornost. Tato vysoce efektivní technika, která umožňuje poměrně snadno získat informace od velkého počtu jedinců při relativně malých nákladech, což bývá důležitým prvkem při **studentském šetření**, mívá nevýhodu v nízké návratnosti, při níž se pak jakákoliv reprezentativnost vzorku ztrácí. Tyto negativní zkušenosti získali již na některých českých vysokých školách[20], které zavedly sběr dat prostřednictvím on-line dotazníků a anket, aby podtrhli jednu ze silných stránek dotazníků, totiž relativně přesvědčivou anonymitu a svobodu rozhodování. Dotazník klade vysoké nároky na zodpovědnost dotazovaného, je snadné „přeskočit" otázky nebo neodpovědět vůbec. Přesto řada vysokoškolských institucí a kateder jde cestou vytváření vlastních **centrálně řízených dotazníků**. Některé z nich jsou zaměřeny na potřeby evaluace kurzu, některé zkoumají názory studentů např.na katedru nebo instituci jako celek.

Dotazníky vyvolávají dojem určitého druhu objektivity, v praxi však zřídka kdy objektivní údaje skutečně produkují. Obecně platí, že otázky jsou vybírány a formulovány v duchu hodnot, které uznává osoba, jež je sestavuje. Pokud se však učitel, který pro potřeby evaluace výuky sestaví vlastní dotazník, zajímá o prozkoumání vztahů mezi hodnotami, které obhajuje, a těmi, které jsou realizovány v jeho výuce, tato subjektivita nemusí být skutečnou překážkou v rozvoji výuky.

Evaluační dotazníky mohou zahrnovat **stupnice a škály**, které demonstrují subjektivní důležitost položky nebo sílu pocitů s ní související. Mohou obsahovat otevřené nebo zavřené otázky v závislosti na cíli, hloubce šetření a počtu studentských odpovědí, které chceme analyzovat. Dle Mareše (1985), který se již v 80. letech u nás věnoval hodnocení pedagogické práce na vysokých školách pomocí posuzovacích škál, je vytvoření vhodné posuzovací škály velmi náročné a vyžaduje pečlivou přípravu, při níž je již při plánování potřebné rozhodnout o účelu, tedy o tom, zda převládnou aspekty kontrolní či didaktické, zda škála bude sloužit spíše administrativním rozhodnutím nebo rozhodnutím pedagogicko-psychologickým. Jasno je třeba mít také v tématech, která musí být ve škále obsažena, jejich důležitosti a šíři vzhledem k předpokládanému využití výsledků a typu posuzovatele a jeho schopnosti témata zodpovědně posoudit. Jen tak je možné dosáhnout požadované **validity** (škála měří to, co měřit má), **reliability** (měří přesně a spolehlivě) **a konzistence** (je vyrovnaná) a vyhnout se tak nebezpečí zkreslenosti závěrů.

---

[20] ŠUCHA, M. Prvotné skúsenosti s elektronickým hodnotením kvality výučby študentmi na UP Olomouc. In *Hodnocení kvality vysokých škol*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 67-70.

Dotazníky jsou nejběžnějšími formálními metodami pro sběr studentské zpětné vazby. Úspěšné používání dotazníků závisí na schopnosti klást **přiměřené a vhodné otázky**, které poskytnou **spolehlivé a využitelné odpovědi**.

Rozhovory mohou být použity pro sběr hlavních údajů pro evaluaci, pro identifikaci položek pro zařazení do dotazníku, jako užitečná předběžná příprava pro skupinovou diskusi nebo pro ujasnění výsledků. Bývají časově náročné, takže evaluátor si musí být jist, že rozhovor je jedinou a nejvhodnější cestou, jak shromáždit data. Rozhovory se mohou uskutečnit s jednotlivci nebo se skupinami, skupinová diskuse umožní získat velké množství kvalitativní zpětné vazby od mnoha studentů v relativně krátkém čase, z naší zkušenosti však vyplývá, že výsledky mohou odrážet spíše názory výřečných členů skupiny, upřímné pocity méně asertivních studentů tak budou chybět. Příkladem toho, jak lze zmíněná negativa eliminovat a jak je možné vytvořit důležitý pocit **participace** na evaluaci ze strany studentů, je následující ukázka instruktáže pro **nominální skupinovou metodu** podle Ashcroft (2002):

Nominální skupinová metoda

- může pomoci vytvořit pocit participace na evaluaci ze strany studentů.

Postup:

1. Učitel stanoví velmi obecné otázky (např. Co jsem se v kurzu nejlépe naučil a co mi k tomu pomohlo?).
2. Studenti stráví několik minut individuálním"brainstormingem" a odpoví na otázky.
3. Úplný seznam všech faktorů, které každý student zaznamenal, se přečte, a učitel je poznačí na flip chart. Duplicitní odpovědi se zakřížkují. Učitel se zeptá na vyjasnění nejednoznačných faktorů .
4. Všechny faktory jsou očíslovány a každý student je jednotlivě označí v pořadí podle důležitosti.
5. Z analýzy odpovědí se odhalí problémy, které jsou signifikantní pro mnoho studentů.
6. Výsledky se použijí jako základ pro další diskuzi se studenty.

Na vysokoškolských vzdělávacích institucích obvykle existují **konzultační komise** složené ze **zástupců studentů.** Účast zástupců studentů v klíčových orgánech (např. akademický senát) nebo vytvoření konzultačního výboru mohou být užitečné pro různé cíle instituce, mimo jiné i pro získávání zpětné vazby při interní evaluaci. Mohou se objevit i jisté

nedostatky, např. pokud zástupci studentů nebývají v dostatečném počtu a nemají patřičné zdroje a dovednosti, aby doklady o zpětné vazbě sbírali systematicky, nereflektují pak názory studentského kolektivu jako celku dostatečně přesně.

Hodnocení absolventů je zřejmě nejlepší způsob, jak ohodnotit efektivnost vzdělávacího programu nebo kurzu z hlediska kvality přípravy studentů pro svět práce nebo další studium.

Metoda **hospitace** nemusí představovat pouze nepopulární a často neefektivní povinnou součást hodnocení nadřízeným či inspekčním pracovníkem, ale také součást autoevaluace učitele – reflektivního profesionála, který požádá kolegu o **pozorování** své výuky (*peer observation*), aby získal souhrnnou zpětnou vazbu na její efektivitu. V poslední době se účinnou metodou pozorování sebe sama stává natáčení na videokazetu (zvláště u začínajících učitelů), výhodou je možnost pozdější interpretace se zaměřením se na určitý problém.

Jednotlivé techniky a metody lze použít v různých evaluačních kontextech, téměř všechna data musí být po sběru zpracovávána, takže se může stát, že původně kvalitativní data se mohou změnit na kvantitativní proměnné. Problematika kvantitativních a kvalitativních metod by měla vycházet z faktu, že při evaluaci nehledáme „lepší" metodologický přístup, ale že hledáme pouze metody, které jsou v daném kontextu **vhodnější a účinnější**. Při tom platí postup o minimálně dvou krocích:

1. Dříve než se naplánují evaluační nástroje, **označí se oblasti**, kterým se při evaluaci má věnovat pozornost, např. při autoevaluaci kvality výuky a učení u konkrétního kurzu to mohou být výsledky učení a hodnocení výkonů studentů (assessment), učební (výukové) materiály a dokumentace, učitelův styl vedení studentů (např. pomoc a poradenství,), relevantnost obsahu apod.
2. Poté se formulují **specifické otázky**, např. zda studenti chápou smysl a cíle výsledků učení, zda hodnocení naplňuje všechny cíle, zda studenti mají jasno, co se kritérií týče, zda jsou kritéria relevantní potřebám a úrovni vývoje apod.

Obecně pak platí následující pravidla :

- Konstrukce evaluačního nástroje vyžaduje patřičné dovednosti a závisí na tom, na co je evaluace zaměřená a jak je důkladná .

- Evaluační nástroje by měly být **spolehlivé a přesvědčivé**, to znamená, že by měly být vytvořeny tak, aby měřily nebo zjišťovaly to, o čem evaluátoři tvrdí, že zjišťují a měří.
- **Množství času**, které se věnuje plánování a uplatňování jakéhokoliv evaluačního nástroje, by mělo být **úměrné** hodnotě, jakou pro hlavní aktéry má pro **zdokonalování a rozvoj** výuky a učení.

1.4.5 Organizační rámec pro evaluaci

Organizační rámec pro evaluaci může být určen zaměřením a typem evaluace. Nebudeme se na tomto místě podrobně věnovat externí evaluaci, neboť v jejím případě jsou načasování a rozsah dány rozhodnutími externího evaluátora, které škola musí respektovat. Jde většinou o dodržování lhůt a postupů vyplývajících ze zákona či příslušných předpisů, zvláště v případě evaluací prováděných orgány, které byly pro tento účel ve státě či příslušné obci či regionu ustaveny (inspekční a akreditační orgány, národní evaluační agentury, příslušné odbory školských úřadů apod.)

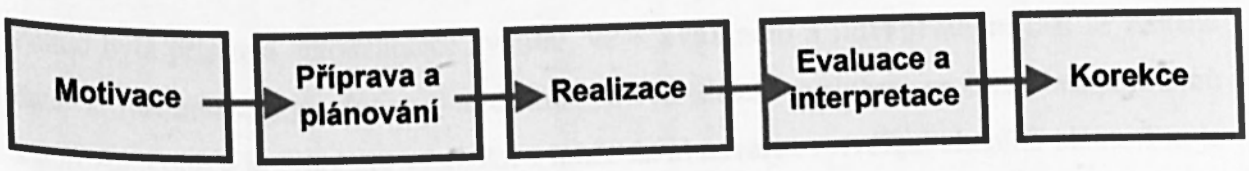
Považujeme za účelné zkoumat strukturu interní evaluace, abychom mohli charakterizovat základní fáze, kterými proces autoevaluace má procházet, přestože každá škola jej řídí na základě vlastních možností a zkušeností svým individuálním způsobem.

Za klíčové považujeme 3 fáze:

1. fáze přípravná a plánovací,
2. fáze realizační,
3. fáze evaluační a interpretační.

Rýdl rozlišuje 5 fází v procesu evaluace, přibývají ještě fáze motivační a korektivní, takže výsledné schéma by vypadalo následovně:

Obrázek 2 Organizační rámec autoevaluace školy



Zdroj: upraveno dle Rýdl, K. (1998, s. 38).

Přípravná fáze je tou nejdůležitější, v tom můžeme souhlasit s Nezvalovou (2002. s.50), která v ní rozlišuje pět kroků od iniciování, jednání o participaci, rozhodnutí o realizaci sebeevaluace, vytváření týmu pro sebeevaluaci až po podporu zvenčí pro dosažení realistického konceptu evaluace realizované školou samou.

První krok – iniciační – je však natolik zásadní, že je potřeba jej vydělit a zahrnout do fáze **motivační**, která začíná okamžikem, kdy potřeba autoevaluace vzniká a kdy iniciátor, většinou člen managementu školy (ředitel, rektor) nebo její součásti (děkan, vedoucí katedry), musí začít vytvářet příznivou půdu pro zahájení přípravné fáze a konstruování evaluačního projektu. Zvláště v institucích, kde doposud autoevaluace nebyla systematicky či vůbec prováděna (většina českých základních a středních škol) je nutné nejprve budovat evaluační prostředí na základě principů dobré komunikace a uplatňování motivačních činitelů vedoucích k podpoře daného cíle, jak je podrobněji vysvětleno v kapitole 1.5 věnované evaluační kultuře školy.

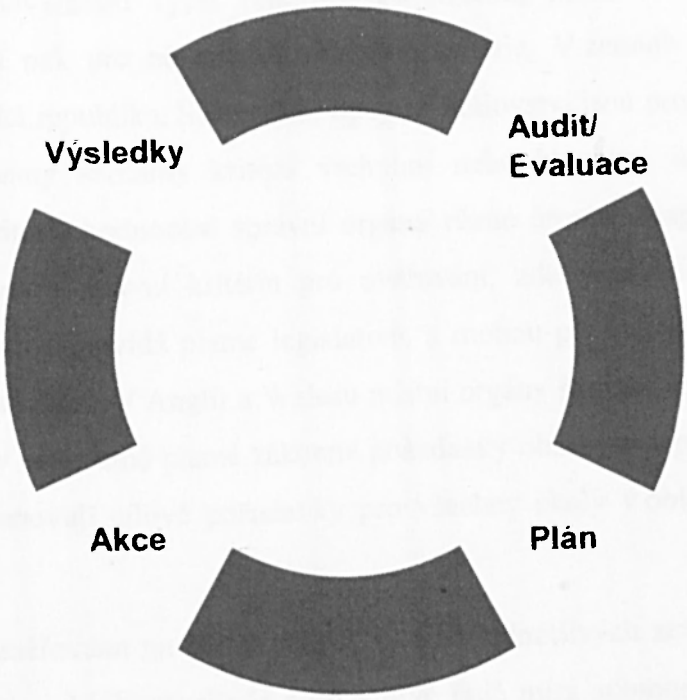
Teprve poté je možné přistoupit k pojmenování a určení **rolí**, které budou všichni zúčastnění či zainteresovaní plnit: např. člen evaluačního výboru, respondent, cílová skupina nebo subjekt, jemuž se bude postupovat evaluační zpráva, evaluátor, kritik a znalec (externí spolupracovník), zpracovatel dat, zpracovatel autoevaluační zprávy a informátor a další zainteresované subjekty. Součástí přípravné fáze je pak dále promýšlení projektu, cílů a kritérií, evaluačních metod a nástrojů, sestavení plánu s načasováním a určením rozsahu jednotlivých částí procesu a konkrétních činností. Již zde by se mělo rozhodnout o pravidlech pro vyhodnocování a interpretaci dat a informací, hlavně z toho důvodu, aby byly dodrženy základní podmínky evaluace: čestná interpretace informací získaných evaluací a jejich využití pro další rozvoj.

Ve třetí **realizační** fázi dochází ke sběru požadovaných dat (zejména zpětné vazby studentů), projekt nabývá konkrétní podoby, i když může být průběžně aktualizován a revidován (např. specifikací proměnných) na základě získaných poznatků.

Pokud byla příprava autoevaluace kvalitní, ve 4. **evaluační a interpretační** fázi se získaná data a informace vyhodnocují a diskuse o výsledcích evaluace probíhá bez problémů s porozuměním a interpretací výsledků a může na ni navázat vytvoření akčního plánu. Ten je předmětem 5. **korektivní** fáze, v níž dochází k zásahům do těch činností školy, které potřebují na základě výsledků autoevaluace korekci nesrovnalostí či inovace.

Je třeba si uvědomit, že evaluace je (na rozdíl od výzkumu) v podstatě nepřetržitý proces. Každá evaluace by měla vyústit ve vytvoření **akčního plánu**, který vede k realizaci příslušných aktivit v určitém čase. Výsledky těchto činností vzniklých jako následek evaluace jsou pak opět evaluovány či revidovány, jak ukazuje následující obrázek.

Obrázek 3 Evaluace jako nepřetržitý proces



Zdroj: dle TILKIN, G. Workshop on self-evaluation at ATECR, „Learning together". Pardubice, 2004.

Základními produkty autoevaluačního procesu jsou **autoevaluační projekt**, který může být považován za hlavní kritérium úspěšnosti evaluace, a **autoevaluační zpráva,** která by měla sloužit jako podklad pro zkvalitňování práce školy (není totožná s výroční zprávou, ale měla by být její součástí).

1.4.6 Kritéria

Jakékoliv hodnocení vyžaduje, aby byla nejdříve vymezena jeho kritéria. Při **externí evaluaci** hodnotící subjekty nejčastěji používají seznamy kritérií, které byly stanoveny na centrální úrovni nebo určeny nejvyšším orgánem školské správy se zřejmou snahou zajistit jednotnost kritérií. Tyto soubory kritérií se pak odvíjí od toho, zda se externí evaluace

zabývá vzdělávacími **procesy** nebo jejich **výsledky** (zejména výkonem žáků/studentů) nebo obojím. Pokud evaluátoři musí stanovit vlastní kritéria, vycházejí při tom obvykle ze školské legislativy, národního kurikula, přehledu vzdělávacích cílů stanovených lokálně nebo na úrovni školy nebo jiných dokumentů či předpisů (právních, bezpečnostních) majících povahu normy a obsahujících explicitní oficiální požadavky. Z takových legislativních dokumentů vycházejí de facto i seznamy kritérií centrálně sestavené. V některých případech je za závazný považován výčet **tematických oblastí**, jimiž se evaluace má zabývat, hodnotící subjekt pak pro ně vytváří příslušná kritéria. V zemích jako např. Nizozemí, Portugalsko, Česká republika, Slovensko, Spojené království jsou pro primární a sekundární školství sestavovány seznamy kritérií vrchními nebo hlavními inspektory. Vněkterých zemích určují kritéria hodnocení správní orgány různé úrovně. Např. ve Švédsku jsou to obce, které stanovují hlavní kritéria pro ověřování, zda vzdělání poskytované školami v jejich působnosti odpovídá platné legislativě, a mohou při tom přihlížet ke specifickým cílům jednotlivých škol. V Anglii a Walesu místní orgány školské správy (LEA) kontrolují, zda školy splnily celostátně platné zákonné požadavky obsažené v příslušném kurikulárním dokumentu a stanovují cílové požadavky pro všechny školy v oblasti spravované daným LEA.

Kritéria jsou zaměřována na různé oblasti, ty se v jednotlivých zemích liší v závislosti na specifických podmínkách, mezi něž patří v prvé řadě míra autonomie škol a oficiální cíle vzdělávacího systému.

Co považujeme za kritérium? Kritérium tvoří dvě složky: **parametr** (čili měřitelný aspekt hodnoceného úkolu/činnosti) a požadovaný **standard** (referenční úroveň či vztažná hodnota (*benchmark*), norma, předpis či úroveň dovednosti), na jehož základě se daný parametr hodnotí.

Pokud vycházíme z faktu, že evaluace se zaměřují na postupy nebo výsledky (nebo obojí), můžeme např. postupy rozčlenit na několik hlavních témat, z nichž každé zahrnuje několik parametrů. Ve srovnávací studii Eurydice[21] se uvádí, že ve většině sledovaných evropských zemích se při externí evaluaci pravidelně vyskytují témata týkající se procesů vyučování a učení, poradenství a podpory žáků, méně časté je např. téma fungování kolektivních orgánů či interní evaluace. Mezi v podstatě očekávanými parametry se objevuje řada parametrů

[21] EVROPSKÁ KOMISE. *Evaluace škol poskytujících povinné vzdělání v Evropě*. Brusel: Evropská komise, 2004. Dostupné na www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_CS.pdf

souvisejících s rozvojem osobnosti a pěstováním sociálních dovedností, což znamená, že většina externích evaluátorů vytváří kritéria na základě poznání, že školy neplní pouze základní povinnosti transmise vědomostí a dovedností. K parametrům, na jejichž základě se hodnotí **výukový proces**, patří např. obsah výuky, vyučovací metody, používané učební materiály, interakce mezi učitelem a žáky/studenty, rozvoj sociálních dovedností žáků/studentů, respektování jejich osobnosti a upevňování sebedůvěry apod.

Pro přesnost uvádíme, že termín **postupy** označuje soubor aktivit, které přetvářejí vstupy v pedagogické či administrativní výstupy. Vstup do systému tvoří soubor faktorů (počet učitelů, počet přijatých žáků atd.), který musí škola akceptovat jako daný, aby získala výstup.

Výsledků škola dosahuje vzhledem k cílům, které jsou pro ni stanoveny, nebo které si sama vymezila. V podstatě jsou vyjádřeny jako dovednosti či vědomosti, jež si žáci v průběhu školního vzdělávání osvojili.

Pod pojmem postupy se rozumí **soubor metod a způsobů jednání**, které byly v rámci školy vytvořeny, aby se pokročilo v dosahování jejích cílů v souladu s příslušnými předpisy. Neomezují se jen na oblast vzdělávání, patří sem i hospodaření s materiálními zdroji, potřebnými pro realizaci pedagogické činnosti.

Evaluace, která je výhradně zaměřena na postupy (jinak také prostředky a nástroje), monitoruje, zda škola dodržuje předpisy, které se vztahují na řízení lidských a jiných zdrojů, nezaměřuje se tedy na pedagogické aspekty, nýbrž na aspekty jako jsou např. skladba tříd, povinnosti a pracovní zátěž učitelů, využívání infrastruktury školy, správa rozpočtu a rozdělování materiálních zdrojů.

Evaluace, které se zabývají postupy i výsledky, se vztahují na téměř veškerou činnost školy nebo její podstatnou část a hodnotí ji z hlediska dodržování předpisů i kvality postupů, jež si školy v rámci své autonomie vytvořily.

Hlavní parametry, které charakterizují **výsledky** vzdělávacího procesu a zaměřují se převážně na žáky/studenty, vyjadřují jednak kvantitativní údaje (např. procento úspěšnosti/neúspěšnosti při přechodu z jednoho ročníku do druhého, předčasné ukončení vzdělávání, výsledky v testech či zkouškách), jednak kvalitativní údaje (např. sociální a kognitivní dovednosti žáků/studentů). Parametrů charakterizujících pouze výsledky je mnohem méně než těch, které se zaměřují na postupy.

Požadované standardy, jež jsou vymezeny v centrálně sestavených seznamech kritérií, obsahují často i **klasifikační stupnice**, které mají evaluátorům umožnit porovnávání výsledků svého pozorování s určitým vztažným rámcem, který může sloužit jako vodítko pro klasifikaci dané školy. V České republice tak např. inspektoři mají k dispozici pětistupňovou klasifikační stupnici, která jim umožňuje vyjádřit, zda převažují silné či slabé stránky daných činností základní, střední nebo vyšší odborné školy.

Každá vzdělávací instituce terciárního sektoru v České republice v podstatě musí respektovat kritéria stanovená Akreditační komisí, chce-li zahájit a uskutečňovat své studijní programy nebo prodloužit jejich akreditaci. Splnění minimálních standardů, které charakterizují obecné minimální požadavky Akreditační komise k projednávání příslušných žádostí, jsou nutnou podmínkou, aby žádost měla naději na doporučení Akreditační komisí. Týkají se následujících témat[22]:

- **Kvalifikace a odborná aktivita školy** (doklady o výzkumné, vývojové nebo další tvůrčí činnosti; kritérii jsou vědecké monografie, články v mezinárodně uznávaných časopisech a sbornících, realizovaná díla, úspěšnost v grantových soutěžích apod.)
- **Studijní program** (možnosti vytvoření studijního plánu musí být v souladu s dosažením cílů studia studijního programu a profilu absolventa jednotlivých studijních oborů tohoto programu, musí být prokázána možnost návaznosti stud. programu na další typy studijních programů a přesvědčivé zdůvodnění o uplatnění jeho absolventů).
- **Personální zabezpečení** (kvantifikovaná kritéria pro zajištění přednášek profesory a docenty, pro odborné výsledky příslušných akademických pracovníků a rozsah pracovního poměru v instituci, apod.)
- **Efektivita vysokoškolského vzdělávání** (počty studentů k určitému datu, poměr absolventů studijních programů k počtu přijatých uchazečů).
- **Informační zabezpečení** (dostupnost výpočetní techniky, napojení na internet pro předpokládaný počet studentů, skladba knižního fondu, dostupnost studijních podkladů uváděných v anotacích jednotlivých předmětů pro studenty, apod.)

Akreditační komise nově vytvořená v r. 2005 pro vyšší odborné školy má kritéria sice o něco měkčí např. v oblasti personálního zabezpečení a výzkumné a tvůrčí činnosti, což ovšem pro školy neznamená jednodušší situaci při zajišťování jejich plnění.

---

[22] LIŠKA, M. Některé poznatky a zásady Akreditační komise. *Podklady pro zasedání Předsednictva Rady vysokých škol dne 19. 6. 2003.* Dostupné na www.radavs.cz/prilohy/5pakrkom.doc

Klíčovým faktorem, který je třeba vzít v úvahu v kontextu **interní evaluace**, je i subjekt, který stanoví příslušná kritéria. Nezvalová (2002, s.23) charakterizuje evaluační kritéria jako kritéria, která jsou explicitně vymezena a odsouhlasena za podmínek stanovení specifické oblasti priorit, založené na vymezených cílech.

Pro interní evaluaci je nejúčinnější, pokud si škola může sama rozhodnout, co a jak bude hodnotit, a tedy i zvolit kritéria. Jak již bylo výše uvedeno, školy většinou dostávají pokyny a doporučení k obsahu interní evaluace spolu s kritérii sestavenými na centrální úrovni, a to zejména tehdy, kdy je interní evaluace používáno především k podávání zpráv orgánům školské správy nebo poskytováním informací pro externí evaluaci. V případě, že škola provádí interní evaluaci zejména za účelem zlepšení kvality, ale musí se přizpůsobovat kritériím zvnějšku vyžadovaným, hrozí riziko, že se nebude zabývat oblastmi, jejichž hodnocení je pro ni potřebné, a že nebude dostatečně sebekritická z obavy, že by se předvedla v nepříznivém světle. V praxi školy volí vedle možnosti využití standardů a jejich aplikace na podmínky školy taktéž vytváření vlastních kritérií na principu **participace**, kdy učitelé a ostatní sociální partneři spoluvytvářejí soubory kritérií a mají možnost je modifikovat.

Kritéria interní evaluace se nejčastěji vztahují k následujícím oblastem:

- specifická vzdělávací koncepce, která je vymezena v jejím vzdělávacím programu či jiném kurikulárním dokumentu,
- míra realizace politiky školy,
- výuka a učení,
- klima a celkové prostředí školy,
- partnerské vazby a vnější vztahy škol, zapojení do mezinárodních programů,
- řízení školy,
- profesionalita učitelů a zaměstnanců a jejich rozvoj,
- výsledky vzdělávání, apod.

1.4.7 Klienti evaluace

Kým budou informace vyplývající z evaluace využity, je důležité určit již v raných fázích plánování, zejména proto, že stejná informace může být využita různě. U vnější evaluace to budou zejména samotní evaluátoři, v širším pojetí veřejnost, pokud jsou výsledky publikovány, nebo vedoucí pracovníci školy, učitelé, studenti, jejich rodiče, potažmo

zainteresované osoby a celá společnost, která si vytváří obrázek o kvalitě školství nebo jeho určitého stupně.

Ve vysokoškolském vzdělávání považujeme za klienty evaluace především

- vysokoškolské studenty,
- vysokoškolské učitele,
- vysokoškolské instituce,
- zaměstnavatele absolventů,
- výzkumníky.

1.5 Evaluační kultura

Ačkoliv se některé formy evaluace staly součástí každodenní praxe ve vyspělých evropských zemích, i v nich se ukázala potřeba zlepšení celkové **evaluační kultury**. V zemích, které začínaly s reformami svého školství později, většinou počátkem 90. let, se v současné době zvláště naléhavě projevuje nutnost vypracování vhodných evaluačních strategií souvisejících s celou řadou zásadních změn uskutečňujících se v poměrně krátkém čase. Proto považujeme vybudování evaluační kultury nejen v celonárodním měřítku, ale zejména v podmínkách každé jednotlivé školy za prioritu.

1.5.1 Evaluační kultura - nezbytný předpoklad dosažení pozitivních změn

Potřeba evaluační kultury je jev, který v oblasti školství souvisí s celou řadou změn, ať už jde o překotný rozvoj informačních a komunikačních technologiích a jejich využití ve vzdělávání a celoživotním učení nebo o následné změny v obsahu vzdělávacích programů a nezbytnost inovací pro zatraktivnění učení zejména v oblasti odborného vzdělávání, o nové strategie a cíle ve vzdělávání v Evropě a jejich implementaci v národním kontextu, nebo o větší autonomii škol vyvolávající zvýšenou potřebu zpětných vazeb.

Společným jmenovatelem všech změn je zvýšená péče o kvalitu, jež je spojena s evaluací opírající se o stále častější využívání kvalitativních parametrů před kvantitativními a znamenající reflexi změn. Jak uvádí Vašutová (2002, s. 259), zajištění kvality je spojeno také s vytvořením podmínek pro zdokonalování, rozvoj, inovace, atd. S tím bezpochyby souvisí v českém školství dosud nerealizovaný požadavek „vytvoření evaluačního prostředí či evaluační kultury, založené na **kritické sebereflexi** každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti“ formulovaný již v Bílé knize (2001, s. 39). Teprve v novém školském zákonu (§ 12 školského zákona 561/2004 Sb.) a související vyhlášce se objevila jako nový prvek vlastní evaluace školy, která se stala novou povinností českých škol, která

má sloužit jako jeden z hlavních nástrojů realizace autonomie škol, kdy tyto samy zodpovídají za to, jak kvalitně a efektivně učí.

Vysoké školy prokazují kvalitu na základě ustanovení vysokoškolského zákona (111/1998 Sb.) týkajících se pravomocí akademického senátu, správní rady veřejné vysoké školy, povinností vysoké školy a obsahu vnitřních předpisů. Ve statutech vysokých škol je stanoven obsah, podmínky a četnost hodnocení vysokých škol. Očekává se propojení hodnocení vnitřního s hodnocením vnějším, objevují se také názory, že vnitřní pohled na kvalitu je sice podstatný, ale systematické soustředění se výhradně tímto směrem uzavírá instituci pouze do sebe a neumožňuje vzít v úvahu názory „okolního světa" (Šebková, 2004, s. 69). Nesmíme však zapomínat, co je hlavním smyslem vnitřní evaluace. Samozřejmě je to rozvoj a vývoj jakékoli vzdělávací instituce nebo její součásti v souvislosti s měnícími se podmínkami, ovšem klíčem k dalšímu rozvoji školy může být zejména evaluace chápaná jako proces sebereflexe. Jde v ní o to, že plánování a provádění hodnocení je určeno a řízeno samotnými účastníky evaluace, jejímž cílem je rozšiřovat vědění o vlastní práci a vlastní škole a možnost prověřovat přiměřenost vlastní strategie a organizační struktury (Rýdl, 1998, s. 5). V současné době navíc vzrůstá zájem o to, co probíhá uvnitř škol, fakult, kateder, apod., zájem o hodnocení vysokoškolské výuky a učitelů, objevují se signály o neadekvátní kvalitě výuky, někdy neodpovídající potřebám budoucí profese, jak se dovídáme od absolventů nebo zaměstnavatelů, ozývají se i kritické hlasy týkající se vztahů mezi vysokoškolskými učiteli a studenty.

Většina snah o rozvoj vzdělávání se stále soustřeďuje na působení na jedince, aby sebe nebo něco změnili, spíše než na vytvoření podmínek pro to, aby ke změně mohlo dojít, natož aby proběhla přirozeně, byla podpořena nebo oceněna.

Chceme-li tedy změnit klima školy ve prospěch evaluace, musíme si uvědomit, že to bude vyžadovat jisté změny v kultuře školy a v mezilidských vztazích. Potřebujeme nastolit vztahy otevřené a partnerské. Nezbytnost změny může být také tou pravou příležitostí zasáhnout do neefektivní kultury školy (Stoll a Fink, 1999).

Je známo, že kultura školy má nesmírný vliv na úspěšnost provedení jakýchkoliv změn a že porozumění kultuře školy je podstatnou součástí jakýchkoliv snah o zlepšení a rozvoj školy. Pokud má tedy vzdělávací instituce nebo jakákoliv její součást přesvědčit své učitele, aby přijali evaluační praxi za svou jako nezbytnou součást vlastní pedagogické, výzkumné a tvůrčí praxe, je nutné proniknout do podstaty této kultury a dosáhnout toho, aby nepůsobila kontraproduktivně.

Stejně jako je těžké definovat kulturu školy, nebude snadné definovat pojem evaluační kultura. Podle Scheina (1985) kultura organizace představuje „pravidelně se opakující vzorce chování, dominantní hodnoty obhajované organizací, filozofii ovlivňující způsob jednání v organizaci, pravidla, podle nichž spolu lidé v organizaci vycházejí, a atmosféru šířící se v organizaci". Za problematické můžeme považovat to, že rozhodující bývají základní domněnky a názory, které členové organizace sdílejí a které fungují často neuvědoměle a určují to, jak organizace vidí sama sebe a své okolí. Proto může být těžké tuto kulturu zachytit, protože to, co se nám daří vnímat, jsou spíše její povrchové aspekty, a ještě těžší může být ovlivnit ji.

Snahy o změny v kultuře školy jsou v našem případě opodstatněné, neboť souvisí se snahami vytvořit pracovní prostředí zaměřené na zvyšování kvality základních činností školy, zejména vzdělávacích (a výzkumných), dosažení excelentních výsledků a rostoucího počtu inovací.

1.5.2 Charakteristika současné evaluační kultury

Na mnoha školách (především terciární úrovně vzdělávacího systému) již zkušenosti s evaluací existují, ovšem v různém rozsahu a na různé úrovni. Pozitivním předpokladem je i to, že řada učitelů všech stupňů škol, jejich vedoucích pracovníků, výzkumných pracovníků a studentů přijímá evaluaci jako výzvu. Především oni jsou oněmi pilíři při budování přirozené evaluační kultury, jejíž vytváření není izolované, naopak souvisí s budováním efektivních škol, to je takových škol, jejichž kultura nese znaky dobře definovaných cílů, které všichni členové školy, jejího řízení a správy i studenti uznávají a podporují. Na takových školách vůdčí a řídící pracovníci dokáží motivovat ke změnám. Na druhé straně je třeba si uvědomit, že na řadě škol bude vytváření prostředí nakloněného evaluaci složitým a dlouhodobým procesem, protože tyto jsou jí zatím zcela nedotčeny nebo se jí dokonce obávají. Plyne to často z nepochopení jejího smyslu, někde ještě z jejího neodlišení od pouhého hodnocení výkonů a výsledků žáků a studentů.

Zkoumáme-li faktory, které by mohly brzdit úsilí o vytváření evaluační kultury a které je nutno eliminovat nebo odstranit, zjišťujeme, že k nim patří:

- očekávání vnějšího podnětu (nejčastěji ve formě pokynu vedení školy, fakulty, katedry, zřizovatele, MŠMT, inspekce, na základě požadavků akreditační komise, povinnosti stanovené zákonem, vyhláškou, apod.),

- ztotožňování evaluace s pouhou kontrolou,
- malé povědomí o kvalitativním přístupu k hodnocení a neznalost principů, metod a nástrojů pro efektivní hodnocení kvality,
- schopnost použití spíše kvantitativních metod, což vyplývá z dosud zavedené praxe popisu stavu za účelem sběru dat pro povinná hlášení a výroční zprávy,
- obava ze zneužití výsledků hodnocení spíše než radost z odhalení problému a hledání společných cest zlepšení,
- obava ze zveřejnění výsledků evaluace, následné kritiky a znevýhodnění v konkurenčním prostředí,
- obecně prostředí nedůvěry,
- přeceňování pocitu vlastní zodpovědnosti, nedostatek snahy o porovnávání na různých úrovních, výměnu zkušeností, kolegiální a týmovou spolupráci,
- přežívající názory typu:
  - „věci stejně nejde změnit",
  - „ve své výuce dělám vše, jak nejlépe dovedu",
  - „vím sám, co je správné",
  - „když studenti něco neznají nebo neumí, je to proto, že se neučí nebo na studium nestačí",
- evaluace je považována za ztrátu času, další břemeno pro výukou, funkcemi a jinými povinnostmi zatížené učitele.

Pro úspěšnou realizaci autoevaluačních procesů jsou nezbytné dva následující **principy**, na jejichž základě je možné kultivaci nebo přetváření kultury školy ve prospěch evaluace realizovat:

1. **Komunikace**

   Dobrá komunikace mezi řídícími pracovníky a učiteli, jakož i učiteli navzájem je zásadní pro vytvoření podmínek pro přijetí nového způsobu a metod práce, odstranění starých praktik a symbolů, představení nových vizí a cílů.

2. **Motivace**

   Jasně stanovené a komunikované cíle, které vyjadřují očekávání školy (učitelů, studentů, rodičů, členů příslušné komunity, apod.) s ohledem na vzdělávací úspěchy studentů,

viditelné symboly ilustrující co je ve škole považováno za důležité, shoda ve způsobu podpory daných cílů a cest k dosažení úspěchu, to vše patří k základním motivačním činitelům.

Z uvedených skutečností vyplývá, jak významnou roli sehrává management školy při realizaci změn, k nimž dochází v kultuře školy, za předpokladu, že zná cíle stojící za změnami, procesy vedoucí k dosažení změn a výsledky, které by se měly očekávat. Za uvedených podmínek je možné a potřebné:

- budování prostředí důvěry, týmové práce, podpory zodpovědnosti za svou práci,
- přijetí autoevaluace jako procesu, který vychází z vnitřních potřeb a je iniciován zevnitř a který se stává součástí každodenní práce každé školy, každého pracoviště jako prostředek vývoje a rozvoje školy,
- vyloučení nucení ve smyslu povinnosti, je potřeba přesvědčovat o nezbytnosti evaluace, jejich výhodách, účastníci k ní musejí mít pozitivní vztah,
- zajištění nezbytných školicích programů, dalšího vzdělávání, školení, vytvoření „opor" pro potřeby každého učitele, vedoucího pracovníka (seznámení s metodami, nástroji, postupy při zpracování a využití shromážděných dat, apod.),
- zapojení studentů do evaluačních procesů, podmínkou je interakce učitel – student, posun od vztahu podřízeneckého ke vztahu partnerskému, klientskému.

1.5.3 Úskalí při vytváření evaluačního klimatu

Vedle již zmíněných faktorů, které negativně ovlivňují rodící se evaluační klima a kulturu školy, je potřeba počítat i s **psychologickým aspektem**, protože celý proces může přinést účastníkům evaluace osobně i mnohá zklamání, měli by být připraveni i na to, že je to někdy bolestný proces poznání vedoucí až k deziluzi. Učitel v domnění, že vše funguje jak má a že svým studentům pomáhá v učení a očekává spíše potvrzení těchto svých teorií, může být např. v anonymních dotaznících neočekávanými a často překvapivými hodnoceními studentů zaskočen. Na problematičnost studentského hodnocení, kdy se studenti často „uchylují k posuzování učitelů z pohledu vlastních subjektivních výhod ve studiu", upozorňuje např. Vašutová (1999, s. 88).

Podobně je tomu v případě, kdy management školy iniciuje např. evaluaci školního klimatu nebo chce, aby učitelé a ostatní zaměstnanci školy, katedry hodnotili jejich práci. Může dojít k tomu, že negativně jsou hodnoceni právě ti vyučující nebo členové managementu, kteří

jsou iniciátory změn, inovací a snaží se prosadit zapojení pracoviště do autoevaluace a budovat jeho evaluační kulturu. Často to bývají mladí, iniciativní učitelé, nově příchozí, kteří svým novátorstvím narušují již zaběhlou kulturu a klima školy. s tím vším je při konečném vyhodnocování výsledků vnitřní evaluace třeba počítat. Je to ono důležité **respektování kontextu,** přesněji jedné z jeho nejdůležitějších složek při interpretaci výsledků evaluačního výzkumu.

Reakce škol na nové potřeby a příležitosti bývá často až příliš uvážlivá a snad těžkopádná (takové je renomé mnohých institucí postsekundárního vzdělávání), posun bohužel nastává až jako výsledek silného externího tlaku. Na druhé straně změny se lépe provádějí, jsou-li podpořeny dodatečnými zdroji. To vše se týká nové orientace kultury instituce na jiný přístup k evaluaci, která se stále ještě chápe jako periodická sumativní aktivita, od níž je však žádoucí přejít k autoevaluačním a sebereflektivním přístupům, které jsou nezbytnými prostředky pro vyzdvižení formativní funkce evaluace.

2 Role evaluace ve zvyšování kvality v terciárním vzdělávání

2.1 Pojetí zodpovědnosti za kvalitu terciárního vzdělávání v mezinárodní diskuzi

Na vzdělávací instituce terciární sféry, podobně jako na oblast výchovy a vzdělávání obecně, je vyvíjen společenský tlak, aby poskytovaly informace o kvalitě vzdělávání, o jejím neustálém zvyšování a o přejímání zodpovědnosti za kvalitu s přívlastkem vynikající (*accountability for excellent quality*). Tento trend, započatý již v 60. a 70. letech 20. století v rozvinutých zemích sdružených např. v OECD nebo tehdejším Evropském společenství v souvislosti s přechodem vysokoškolského vzdělávání od „elitního k masovém" (Trow, 1974), lze v současnosti považovat za vskutku globální. V různých oblastech světa vyžadují všechny zainteresované skupiny od vládních orgánů přes akademickou komunitu, odborníky, představitele trhu práce až po širokou veřejnost (tzv. *stakeholders*) v různé míře demonstraci efektivity vzdělávacích institucí a jejich zodpovědnosti za kvalitu poskytovaného vzdělávání, často úměrně tomu, jak se na financování tohoto vzdělávání podílejí. Odpovědi na tyto požadavky dávají systematické hodnotící a evaluační procesy s obecným cílem podat informace o tom, jak instituce plní své poslání a své cíle. Tyto procesy globalizovat nelze, jelikož různé vysokoškolské instituce v různých zemích mají rozdílné kultury, charakteristické rysy i poslání. Zcela jistě však má smysl usilovat o společné pochopení toho, co se ve sledované oblasti děje na globálním základě, a směřovat tak k nalezení souvislostí s cílem zužitkovat poznatky o aktivitách charakteristických pro kontext té či které země nebo instituce.

Skupiny přímo či nepřímo se podílející na vzdělávání mají „schopnost dát nový charakter diskuzi o prioritách a záměru hodnocení, interpretačních ukazatelích „úspěchu" i výbavě metodologickými nástroji, které reagují na poptávku po důkazech demonstrujících zodpovědnost za vynikající kvalitu (*excellence*)", jak tvrdí Hernon a Dugan (2004, s. 220). Navíc je potřeba vzít v úvahu, že debaty ovlivňuje a bude ovlivňovat i názorový rozdíl dvou stran, z nichž jedna trvá na tom, aby pravomoc kontrolovat terciární vzdělávání zůstala v působnosti kompetentních státních orgánů příslušné země, protože považuje vzdělání za veřejný statek, zatímco druhá, která chápe vzdělání jako druh služby,[23] bude chtít tržní mechanismy při kontrole a hodnocení vysokoškolského vzdělávání uplatnit.

---

[23] Svatoň, O. *Terciární vzdělávání jako služba*. Dostupné na www.csvs.cz.

Hodnocení kvality je jev složitý, mnohotvárný a podléhající neustálé změně. Navíc existuje řada rozdílů v pojetí i využití hodnocení kvality, což spolu s nejednoznačností některých výkladů mezinárodní terminologie může zkomplikovat snahu o postižení perspektiv, jaké tento fenomén v celosvětovém měřítku má. Přesto je důležité nadále hledat poučení z vývoje procesů hodnocení a kontroly kvality ve vyspělých zemích s dlouholetou tradicí v této oblasti. Hernon a Dugan (2004, s. 220), kteří poskytují nový pohled na hodnocení kvality a efektivity vzdělávání vysokoškolských institucí ve Spojených státech na základě tradičního hodnocení výsledků *(outcomes assessment)*, chápou významy klíčových termínů, které používají, takto: „Hodnocení *(assessment)* je soubor iniciativ, kterými instituce revidují výsledky svých činností a provádějí jejich zlepšení. Zodpovědnost *(accountability)* je soubor iniciativ, kterými jsou monitorovány výsledky činností instituce jinými subjekty, na základě těchto výsledků jsou pak instituce „penalizovány" nebo oceněny." Evaluace *(evaluation)* je podle uvedených autorů užší pojem. Jde o zjišťování údajů za účelem zlepšení poskytovaných „služeb" a ujištění o tom, že studijní výsledky se vztahují ke stanovenému poslání, cílům a plánům.

To, co je těmto pojmům společné, je sběr údajů a jejich uvedení do souvislosti s procesem plánování, který se zaměřuje na zodpovědnost, zlepšený výkon, produktivitu a kvalifikované rozhodování, jak již bylo uvedeno v I. kapitole věnované evaluačním teoriím.

V mnoha zemích, např. ve Velké Británii, existuje bohaté dědictví akontability – povinnosti skládat účty a zodpovídat za kvalitu ve smyslu poskytování důkazů demonstrujících tuto kvalitu. Jedním z podnětů pro externí hodnocení vzdělávání (*educational review)* vysokých škol ve Velké Británii bylo zmírnění obavy veřejnosti o vnímaný pokles standardů (Elton, 1987). Na druhé straně se ozývají i kritické reakce, že „požadavek akontability se stal prvořadým a zvýšené rušivé zásahy spolu s tlakem vyvolaným podrobným prozkoumáváním externími monitorujícími orgány představují značnou zátěž pro instituce a zaměstnance na všech stupních" (Newton, 2000, s. 153). Není to jediný negativní faktor přístupu k hodnocení kvality vzdělávání vysoké školy.

Ve Spojených státech jsou to zejména Kongres, státní legislativa, federální a státní ministerstva školství, které volají po větší dostupnosti vysokoškolského vzdělání a po větší zodpovědnosti za kvalitu „poskytovaných služeb". Je tím míněna odpovědnost za dosažené výsledky ve vysokoškolském sektoru spolu se zvýšeným zaměřením na prvotřídní kvalitu (*excellence*), a to jak učebního prostředí, tak rozsahu, v němž se studenti skutečně učí to, co studijní program nebo instituce očekává. Vládní úřady, ministerstva a decentralizovaný

systém akreditačních organizací ve velké míře monitorují kvalitu studentova učení na základě toho, jak instituce a studijní programy vyhovují řadě standardů a postupů zaměřených na studijní podmínky. Některé americké regionální akreditační organizace, které akreditují jak instituce, tak studijní programy, přehodnotily to, jak chápat, měřit a hodnotit účelnost programů a schopnost institucí poskytovat studentům relevantní vzdělávací zkušenosti. Ukázalo se totiž, že zprávy o výsledcích či výkonech, které vysoké školy vypracovávají již léta a které obsahují výstupy, např. míru graduování *(graduation rate)*, míru udržení se ve studiu *(retention rate)*, míru přestupů studentů na jinou školu *(transfer rate)*, míru zaměstnanosti u absolventů, nejsou již dostačující, takže instituce musejí vedle toho uvádět také učební výsledky studentů a poskytnout důkaz, že těchto výsledků bylo dosaženo, a využít shromážděných důkazů pro zlepšení kvality vzdělávání. Znamená to tedy, že hodnocení výsledků *(outcomes assessment)* není zacílené pouze na výsledky studentů *(student outcomes)* ve smyslu výše uvedených úhrnných statistik o určitých skupinách studentů, jak by se zdálo, ale nově také na výsledky učení studentů *(student learning outcomes)*, které dokumentují změnu ve znalostech, postojích, dovednostech a chování v průběhu studijního programu a které se zabývají otázkami typu:

- Co vědí studenti z toho, co nevěděli předtím?
- Co umějí dělat z toho, co neuměli dříve?
- Čím a do jaké míry se přispělo ke změně studenta?

Toto pojetí učebních výsledků souvisí s teorií přidané hodnoty, nelze je však použít ke komparativním účelům, ať už uvnitř instituce nebo vně instituce, a není ani jednoduché stanovit hodnotící měřítka. v zásadě se dosažené výsledky srovnávají s učebními cíli, které jsou zakotveny v kontextu širšího plánovacího procesu školy souvisejícího s posláním školy. Budou se tedy nevyhnutelně lišit od školy ke škole, přesto je možné nalézt několik zásadních společně sdílených dovedností (*key transferable skills)*, kterých mají studenti na amerických vysokých školách dosáhnout. Jsou definovány jako schopnost efektivně komunikovat, shromažďovat a třídit informace, používat informační technologie, jednat nezávisle a pracovat v týmu. K nim se přiřazují i jiné schopnosti a hodnoty, jako např. schopnost analýzy, kritického myšlení, rozhodování, sociální komunikace, estetické cítění, efektivní občanství apod. (Dugan, 2004, s. 83).

Hodnocení může být prováděno celou řadou způsobů a může být založeno na různých zdrojích údajů, a to vzhledem k rozdílnosti cílů a jejich specifičnosti pro každou vysokou školu. Americké regionální akreditační orgány to, zdá se, respektují a „nepředepisují žádné

zvláštní metody ani nediktují způsob hodnocení, ani formu nebo nástroje, jaké mají být použity pro hodnocení výsledků a pro evaluaci. Hodnocení výsledků ovšem skutečně zdůrazňují jako základní součást plánování, rozhodování a činností, které přinášejí efektivní výsledky" (Baker, 2004, s. 9).

Takto pojaté hodnocení výsledků má umožnit vzdělávacím institucím a jejich součástem soustředit se na své poslání a na to, do jaké míry skutečnost odpovídá aspiracím vyjádřeným v poslání instituce.

V prostředí vysokého školství v zemích, kde se studenti (respektive jejich rodiče) podílejí na financování vzdělání, dochází ke změnám v chápání akontability, protože se mění i náhled na školné a jiné formy příjmů od studentů jako na něco, co hraje stále důležitější roli ve financování postsekundárního vzdělávání. v důsledku změněného prostředí, začaly se instituce více zajímat o faktory, které řídí nábor studentů, ovlivňují spokojenost studentů a eventuelně zapříčiňují neúspěch ve studiu a jeho prodlužování. Následně rozvinuly zlepšení kvality, řízení přijímání na školy a evaluační procesy, které mají zvýšit strategické výhody v konkurenčním boji o studenty. Instituce mají před sebe postaven těžký úkol: integrovat zlepšení své kvality a snahy o řízení počtu přijímaných studentů se svým posláním, rolí a také strategickými směrnicemi.

V některých zemích se v terciárním vzdělávání užívá k demonstraci akontability srovnávacích výsledkových tabulek. Jde pravděpodobně o souvislost s procesem zajištění kvality, jehož účelem je poskytnout všem aktérům ve školství potvrzení, že vysoké školství se snaží a dokáže zkvalitnit vzdělávací zkušenosti. Tento proces je součástí hodnocení kvality jako souboru systematických řídících a hodnotících postupů přijatých vysokoškolskou institucí nebo systému uplatňovanému za účelem monitorování výkonu a zajištění vyšší kvality. Zejména ve Velké Británii se využívá hodnocení výkonů studentů pro sestavování tzv. „ligových tabulek" (*league tables)*, což bylo již mnohokrát označeno za přinejmenším problematické. Mají sice pomoci rodičům nebo studentům orientovat se v oblasti dosahování standardů jednotlivými institucemi, ovšem jsou používány i pro klasifikaci institucí, což není oprávněné, protože používají jen hrubých indikátorů a selhávají v rozlišení faktorů, které mají vliv na pedagogickou kvalitu instituce.

2.2 Zajištění kvality – externí a interní evaluace

Zajištění kvality je součástí širšího kvalitativního hnutí, které je často spojováno s využitím efektivních praktik z oblasti podnikání. Představuje to pohled na univerzity jako na velké podniky, na něž je vyvíjen tlak, aby poskytly kvalitní produkt – dobře vzdělaného absolventa způsobilého vstoupit na trh pracovních sil s požadovanými kompetencemi, mezi nimiž se nejčastěji vyskytují schopnost samostatného studia a tvůrčí činnosti, dovednost zapojit se do řešení problému, dále kritické myšlení a efektivní komunikace. Kvalitní vzdělání může také záviset na aplikaci správných manažerských postupů a může mít spojitost se schopností účelného a flexibilního využití zdrojů. Tento pohled je sice často kritizován za svou jednostrannost a vhodnost spíše pro různé tržně postavené kurzy a programy, než pro hodnocení kvality vysokoškolských institucí, v praxi však získal široké uplatnění.

Typickým nástrojem zajištění kvality je akademický audit *(academic audit)*, který se objevil počátkem 90. let ve Velké Británii a rozšířil se například do Švédska, Austrálie, Nového Zélandu a dalších zemí. Audit evaluuje systémy a postupy používané institucemi k monitorování a kontrole kvality vzdělávání a vzdělávacích standardů. Jak funguje toto externí hodnocení a jakou roli v něm hraje interní hodnocení?

Ve Velké Británii je obecně kontrola kvality založená na standardech a celkový přístup se zaměřuje na vztah výkonu školy a učení studentů vzhledem ke standardům stanoveným národním statutárním orgánem. Zodpovědnost za kvalitu se posouvá od té, která se primárně týká kvality vzdělávacího procesu a učebních výsledků studentů, k té, která se týká kvality výsledků vzdělávacího procesu. Od roku 1997 je hlavním poskytovatelem integrovaných služeb zajištění kvality pro vysoké školy ve Velké Británii nezávislý orgán Quality Assurance Agency (dále QAA). QAA kontroluje kvalitu a definuje ji jako kontrolu zahrnující zodpovědnost za kvalitu nebo „všechny aspekty postupů, kterými se organizace snaží potvrdit, že jejich aktivity plně odpovídají určeným cílům“[24].

QAA tvrdí, že nechává zodpovědnost za zdokonalování a rozvíjení výuky a učení na samotných institucích. Za svůj úkol považuje pomoc institucím zlepšit řízení jejich akademické kvality a standardů tím, že jim poskytne příležitosti poznat se lépe a porozumět si lépe poskytnutím informací o praxi jiných institucí, a že bude fungovat jako katalyzátor rozvoje nových přístupů v této oblasti. Nepřímo by to mělo vést k mnohem efektivnějšímu učení a lepší výuce. Role, kterou QAA plní při formování přístupu instituce k vlastní

[24] WILLIAMS, P. "Higher Quality 11: November 2002". Gloucester, U.K. *Quality Assurance Agency for Higher Education 2002, 1.* Dostupné na http://www.qaa.ac.uk/aboutqaa/about QAA.htm.

efektivitě a k důkazu nezbytnému k podpoře tvrzení o efektivitě, je spíše nepřímá ve srovnání s akreditačními organizacemi ve Spojených státech. Aby QAA splnila své povinnosti v oblasti posílení kvality, shromáždila informace o dobré i horší praxi institucí v zajišťování kvality a standardů a poskytuje tyto informace prostřednictvím zpráv, seminářů a diskusních skupin. Získané informace jsou využívány vedoucími pracovníky univerzit a na nedostatky reagují také příslušné rady přidělující finanční prostředky.

O tom, že podpora zvyšování úrovně učení a výuky ve vysokém školství je jedním z nejsledovanějších cílů hlavních aktérů v terciárním školství, svědčí např. i snaha vytvořit ve Velké Británii jeden centrální orgán, který by tento cíl plnil. V říjnu 2004 zahájila svou činnost Higher Education Academy[25] (Akademie vysokého školství), jejímiž členy jsou britské univerzity a jejíž poslání formulovala její vůdčí osobnost Paul Ramsden[26] jako zaměření se na „každý aspekt učební zkušenosti studentů" a podporu skutečné změny v kvalitě výuky na vysokých školách ve Velké Británii stanovením standardu, kterým budou posuzovány globální snahy zavést skutečně profesionální přístup ve výuce na vysokých školách. V České republice se problematice akademické profese intenzivně věnuje Vašutová (1999, 2004), která považuje nutnost udržení tradiční vysoké úrovně odbornosti, expertnosti a kultivovanosti akademické profese, jakož i formulaci kompetenčních požadavků na vysokoškolské učitele, za zásadní.

Podíváme-li se na obecné trendy ve zdokonalování výuky, pozorujeme snahy o zkoumání různých technik za účelem:

- maximalizace takového učení, které studenty ve zvýšené míře zapojuje do nezávislého studia mimo učebnu,
- navázání spojení mezi teorií a praxí,
- zdokonalení komunikačních dovedností studentů,
- podpory studentů v jejich vývoji tak, aby se stali kritickými a kreativními a zapojili se do procesu celoživotního vzdělávání.

Tyto cíle sledují spíše to, co studenti budou moci dělat po ukončení studijního programu, a impuls pro jejich hodnocení přichází od externích hodnotitelů a potencionálních zaměstnavatelů a částečně reaguje na zákon poptávky na trhu práce.

---

[25] http://www.heacademy.ac.uk

[26] RAMSDEN, P. Editorial. *Academy Exchange*, autumn 2005, issue 2, p. 3. Dostupné na http://www.heacademy.ac.uk/documents/Exchange_Issue_2.pdf

Obava, zda zajištění či garance kvality jako detailního sledování a provádění následných opatření celosystémovými orgány neznamená jistý druh regulace vyúsťující v usměrňování a dohled, zůstává nadále citlivým problémem. Toto pojetí by totiž bylo nepřijatelné pro akademickou obec, která si vysoce cení osobní a institucionální autonomie (práva jednotlivců a institucí rozhodovat, jak provádět své základní aktivity) a akademické svobody (absence zásahů zvenčí, cenzury nebo překážek stavěných akademické praxi).

Hernon (2004, s 251) při obhajobě externího hodnocení výsledků *(outcomes assessment)* tvrdí, že právě „hodnocení výsledků chrání institucionální autonomii a akademickou svobodu", ale očekává, že „akademické programy budou demonstrovat, jak soubor povinných a volitelných studijních předmětů vede k výsledku, deklarovanému v oficiálních prohlášeních o poslání a cíli." Domnívá se, že americký přístup hodnocení výsledků překonává cíl, který si stanovují hodnotitelé ve Velké Británii, totiž „vzbudit zájem studentů, zachytit a udržet jejich angažovanost ve studiu"[27], a vytváří mnohem explicitnější měřítka učebních výsledků - těch, které jsou důležité pro nepřetržité zlepšování vzdělávacího procesu.

Zdá se, že jde na jedné straně o přecenění renovace tradičního posuzování výkonů studentů a kontroly jejich úspěšnosti při snaze o jejich aplikaci v terciární sféře a na straně druhé o podcenění či nedocenění úlohy evaluačních a autoevaluačních procesů, které mají největší předpoklady přinést přímé podněty pro další rozvoj a zkvalitňování vzdělávání v konkrétní instituci. Zejména autoevaluace v instituci, která si již vybudovala příznivou autoevaluační kulturu přijatou všemi subjekty hodnocení, dává nejlepší šanci postihnout vnitřní vazby a podstatu jevů a problémů v oblastech, jež školy samy chtějí a potřebují evaluovat. Jsou to především ty aspekty vzdělávání, které adekvátně, dostatečně a dostupně rozvíjejí učební zkušenosti studenta a jeho osobnost.

2.3 Model hodnocení kvality terciárního vzdělávání v Anglii a Walesu

Velká Británie patří k zemím s dlouhou tradicí hodnocení a kontroly kvality vzdělávání a má jeden z nejpropracovanějších systémů realizovaných jak v primárním a sekundárním vzdělávání (s různými odchylkami v Anglii a Walesu, Skotsku a Severním Irsku), tak i v terciárním vzdělávání. Kontrola vzdělávání na vysokých školách prošla značnými změnami na základě vládní Bílé knihy *Higher education: a new framework* (1991) a následné legislativy v zákonu o dalším a vysokoškolském vzdělání z r.1992. Zvláště tam

[27] HEFCE. Teaching Quality Enhancement Committee. *Final Report TQEC, January 2003.* Dostupné na http://www.hefce.ac.uk/learning.

začal pohyb zásadních principů v hodnocení vzdělávání *(educational review)* od pouhého prošetřování kontroly kvality *(quality control)* ke kontrole procesů zajištění kvality *(quality assurance)*.

Do roku 1997 mělo hodnocení vzdělávání na vysokých školách charakter středoškolské inspekce (prováděné v Anglii, Walesu a Severním Irsku organizací HEFCE - *Higher Education Funding Council for England*) včetně hospitací hodnotících výuku v jednotlivých studijních předmětech a kontroly toho, jaké procesy zajištění kvality učitel použil. Učitel musel vedle toho ještě vypracovat sebehodnotící dokument *(Self Assessment Document)*. V r. 1997 hodnocení zaměřené na studijní předměty dostalo formu tzv.TQA *(Teaching Quality Assessment)*. Toto hodnocení kvality výuky začala provádět QAA a využívala k tomu vysokoškolské učitele ze škol stejného typu, aby posoudili adekvátnost zajištění vědního oboru.

V nově zavedeném auditu instituce (*Institutional Audit)*, kterým od r. 2002 do r. 2005 prošly všechny vysokoškolské instituce ve Velké Británii[28], a který realizuje QAA, se revidují tyto klíčové oblasti:

1. způsoby, jakými instituce využívají akademickou infrastrukturu v řízení kvality a stanovení akademických standardů,
2. způsoby, jakými v interních postupech využívají externí participaci jako prostředku zabezpečení a zlepšování kvality a standardů.

Tento nový koncept auditu instituce obsahuje také audit vědního oboru *(Discipline Audit Trails)*, který je prováděn týmem auditorů a jehož cílem je, aby výuka odborného předmětu vyhovovala nárokům na zajištění kvality stále a nikoli jen krátce po dobu trvání hodnocení vzdělávání. Ve své zprávě z roku 2004[29] QAA uvádí, že externí posuzovatelé jsou ve velké míře využíváni v sumativních hodnotících postupech při interních periodických hodnoceních vědních oborů a programů, a varuje před přeceňováním jejich role.

Hodnocení předmětu *(subject review)* se posunulo směrem k internímu procesu prováděnému hodnotící komisí kolegů z téže instituce. QAA předpokládá, že k běžné praxi v budoucnu bude patřit účast odborníka ve sledovaném vědním oboru z jiné vysoké školy, který má navíc ke své odbornosti i zkušenosti s kontrolní a evaluační činností. Zásadní prvek

---

[28] Informace o výsledcích hodnocení, kterým v současné době tento proces pochází, jsou dostupné na http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/default.asp

[29] Dostupné na www.qaa.ac.uk/revreps/inst_audit/evalreport.htm.

- tedy audit prováděný kolegy *(academic peers)* - chtějí aplikovat a ubránit sami akademičtí pracovníci, i když audit je většinou v kompetenci inspekčních orgánů.

Pro interní proces hodnocení předmětu byly v roce 2002 vytvořeny indikátory (*Teaching Quality Indicators)*, aby označily ty kategorie údajů, informací a posudků o kvalitě a standardech výuky a učení, které by jednak měly být k dispozici ve vnitřních směrnicích vysoké školy a jednak by měly být zveřejněny. Jde o kvantitativní a kvalitativní údaje, které zahrnují:

- zprávy externích examinátorů,
- výsledky průzkumů spokojenosti studentů,
- přehled učebních a výukových strategií,
- výsledky hlavních kontrolních hodnocení studijních programů.

Od interního procesu hodnocení vzdělávání se také očekává, že ukáže, jak se zajištění odborného předmětu v instituci umísťuje vzhledem ke zveřejněným srovnávacím výkazům výstupních hodnot v předmětu *(Subject Benchmark Statements)* a Rámcovému programu kvalifikací pro vysoké školství *(HE Qualification Framework).*

Jedním z nezbytných předpokladů, které instituce musí splnit pro zdárný průběh auditu, je zajištění účasti studentů v nezávislém hodnocení, o němž vypovídá dokument *Student Written Statements*, který může být použit hodnotícími komisemi jako alternativní stanovisko a ve spojení s hodnocením v povinné autoevaluační zprávě *(Self Evaluation Document)* poskytuje detailnější obrázek o výuce předmětu. Hodnocení studenty sice neustále vyvolává řadu pochybností o platnosti úsudku studentů a o dopadu jejich hodnocení výuky a učitelů, přesto však funguje a zavádí se v mnoha zemích.

2.3.1 Kritická analýza klíčových aspektů evaluačního systému

V řadě evropských zemí se začíná přístup k evaluaci přehodnocovat, analyzují se zkušenosti vlastní i z jiných zemí, hledají se nové cesty jejího efektivního využití. Jako příklad uvádíme opět Anglii a Wales, kde hlavně výrazné kontrolní mechanizmy způsobují kritické reakce členů akademické obce, zejména vysokoškolských učitelů. Na některých vysokoškolských institucích v Anglii se objevují snahy zkoumat vztah mezi hodnocením vzdělávání *(educational review)* a vzdělávacími standardy *(educational standards)* a kriticky analyzovat způsob, jakým národní vzdělávací politika zformovala proces kontroly a hodnocení vzdělávání. Rozsah a typ kontroly a hodnocení vzdělávání stanovený národní vzdělávací

politikou utváří vzdělávací politiku instituce v souvislosti s vlastní kontrolou i s přípravou na ni.

Neexistuje jednoznačně souhlasné stanovisko, co se týče účinku, jaký hodnocení vzdělávání má na vzdělávací standardy. Oficiální dokumenty (zprávy HEFCE a QAA) sice tvrdí, že zlepšilo kvalitu výuky a pozvedlo vzdělávací standardy, ovšem na druhé straně se objevují výhrady, že náročný systém kontroly a hodnocení vzdělávání:

- zvýšil byrokracii,
- zvýšil hladinu psychického tlaku na učitele,
- používá nevhodné indikátory výkonu,
- neumožňuje plně se soustředit na proces výuky,
- vytváří napětí mezi výukou a výzkumem,
- poskytuje soubor chybných výsledků,
- může mít dokonce škodlivý vliv na vzdělávací standardy.

Struktura hodnotící zprávy o vzdělávání je pro instituce závazná a ty se proto soustřeďují hlavně na to, aby jí vyhověly. Výstupy mohou mít důsledky pro stanovení vzdělávacího přístupu, ale také pro poskytování finančních prostředků na vzdělávání a pro různé skupiny zahrnuté do hodnotícího procesu, jako jsou posuzovatelé, vedoucí pracovníci, učitelé, studenti, rodiče. Pokud mají výsledky hodnocení vzdělávání souvislost s financemi poskytnutými institucím, pak ty instituce, které nesplnily očekávanou kvalitu a vzdělávací standardy, čelí hrozbě, že jim finanční prostředky budou sníženy. Přístupy požadující, aby se prostřednictvím hodnocení kvality vzdělávání zdůvodnily veřejné výdaje, způsobují komplikace, poněvadž např. na vzdělávací standardy se může pohlížet jako na vstupní, procesní nebo výstupní měřítka kvality. Je těžké izolovat, a tudíž evaluovat, jednotlivé ukazatele kvality procesů, které jsou vnitřně propojeny a na sobě závislé. Obecně se soudí, že hodnocení kvality vzdělávání by nemělo být spojeno s přidělováním či odebíráním finančních prostředků.

Fakta, která vyplývají z diskuzí o přístupech, postupech a vlivu hodnocení vzdělávání pravidelně a systematicky realizovaného na britských vysokých školách, jsou velmi důležitá a měla by se zvažovat nejen při přehodnocování systémů kontroly kvality v zemích, kde podobný model existuje, ale i tam, kde se teprve formuje, což platí například o českém terciárním vzdělávání.

Dalším významným předpokladem by měla být existence povědomí o složitosti současného prostředí ve vysokoškolském vzdělávání, neboť edukační prostředí se mění celosvětově i specificky v jednotlivých zemích. Ve Velké Británii má např. v univerzitním sektoru mnoho vzdělávacích institucí finanční potíže. Proto se některé budou muset slučovat, výrazně se zvyšuje školné, zavádí se víceúrovňový univerzitní systém.

K dalším faktorům, které mají vliv na vysokoškolské prostředí a tím i vliv na vzdělávací standardy, patří např.:

- zvyšující se počty studentů na vysokých školách (např.ve Velké Británii to do r. 2010 má být 50% mladých lidí do 30 let),
- růst počtu mezinárodních studentů v důsledku internacionalizace vzdělávání a podpory mobility studentů,
- zvyšující se nároky na akademické i ostatní pracovníky na vysokých školách,
- napětí mezi výzkumem a výukou,
- růst distančního vzdělávání a e-learningu,
- rostoucí zájem všech hlavních aktérů a „spotřebitelů" vzdělávacích služeb o stav vysokoškolského vzdělání.

Mnohé z těchto faktorů mohou mít vliv na vzdělávací standardy bez ohledu na proces kontroly a hodnocení kvality vzdělávání. K dalším proměnným mohou patřit např. investice do zdrojů, programy dalšího rozvoje pracovníků, řada nejrůznějších aktivit, kterých se akademičtí pracovníci zúčastňují, protože se to od nich očekává apod.

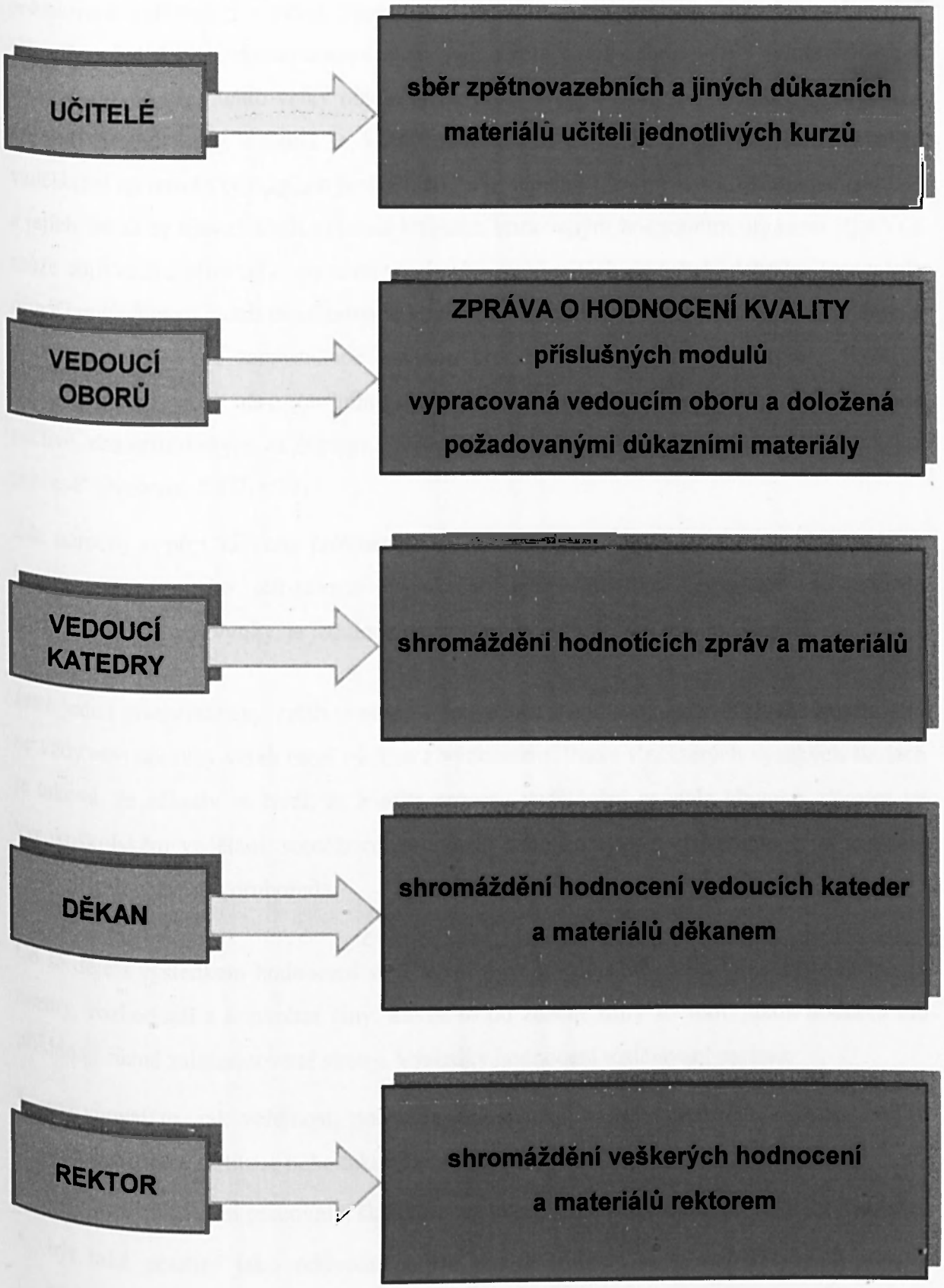
Nový přístup, jak vést školy k zodpovědnosti externí inspekcí prostřednictvím přezkoumání či revize sebehodnocení *(audited self review)*, je v současné době ve Velké Británii oficiálně považován za nejvhodnější. Obhajuje jej zejména QAA tvrzením, že program takového hodnocení vzdělávání v posledních několika letech ukazuje, že kvalita vysokoškolských vzdělávacích programů je velmi vysoká, pouze menšina programů je zařazena mezi neúspěšné nebo mezi ty, jež vyžadují zdokonalení. Vyzdvihuje také efekt spočívající v podpoře rozvoje komplexnějších a pečlivějších procesů vnitřní kvality na vysokých školách. Z tohoto pohledu by to znamenalo skutečné pozitivum, neboť pro rozvoj a podporu reflektivní praxe a sdílení příkladů nejlepších metod a postupů ve vzdělávacích aktivitách má autoevaluace nezastupitelnou roli. Umožňuje vysokoškolským učitelům - odborníkům - považovat svou práci za své vlastnictví a dále ji zkvalitňovat. Proces vytváření autoevaluačního dokumentu a zejména využívání řady metod, např. evaluace ve spolupráci

s kolegou a získávání zpětné vazby od studentů, uplatňování reflektivní praxe významně podporují.

Alternativní pohled na uvedené pozitivní stanovisko však upozorňuje, že čím více se proces hodnocení snaží vyhovět externím požadavkům, tím méně trvalý je interní přínos. Instituce se připravuje na externí hodnocení vzdělávání, ale nerealizuje procesy a postupy jako součást své kultury.

Postup používaný na univerzitách ve Velké Británii k poskytování dokumentace pro demonstraci, že systémy řízení kvality byly uplatněny a fungovaly, je mnohými, zvláště jeho realizátory, tedy vysokoškolskými učiteli, vnímán jako příliš byrokratický. Zjednodušeně si jej můžeme představit jako nabalování dokumentace podle následujícího schématu:

Obrázek 4 Postup při shromažďování zpětné vazby – sebeevaluační proces na britských univerzitách



Zdroj: vlastní

Tento každoroční proces interního hodnocení vyústí v sebeevaluační zprávu shromažďující požadované informace a údaje spolu s důkazním materiálem celé instituce. V každém případě se jedná o objemnou dokumentaci, jejíž vypracování zabere velké množství času a energie. Pokud však tento velký objem práce představuje vytváření materiálů, které pouze naplňují pravidla hry, s nimiž je každý obeznámen, a pokud je při hodnocení kvality vzdělávání aplikován princip „co je změřeno, to je splněno", znamená to, že činnost instituce a jejích fakult se hlavně snaží vyhovět kritériím stanoveným hodnotícím orgánem (QAA) a může dojít ke zkreslení toho, co se na fakultách a univerzitách skutečně odehrálo. Tato teorie přináší pochybnosti, zdali monitorování kvality, ať už řízené externě nebo interně, znamená skutečné zlepšení pro zaměstnance instituce, pro studenty a celkově pro vysoké školství, nebo jestli „produkuje něco sterilního, něco jako rituální hry s výkony a působivým řízením pečlivě zkonstruovaným za účelem splnění požadavků zajištění kvality a monitorovacích procesů" (Newton, 2002, s.39).

Zda náročný a přes všechny proklamace direktivní způsob hodnocení vzdělávání nebude brzdit inovace nebo zabraňovat vysokoškolským učitelům „riskovat" ve smyslu alternativních forem výuky, je jedním z dalších argumentů kritiků tohoto systému.

Ještě jeden problematický vztah je nutné v souvislosti s hodnocením vzdělávání zmínit, a to ne vždy rovnoprávný vztah mezi výukou a výzkumem. Praxe v některých vysokých školách je taková, že ačkoliv se tvrdí, že kvalita procesu vzdělávání se stala hlavním zájmem ve vysokoškolském vzdělání, soutěží co do uznání nebo hodnoty s výzkumem a ve srovnání s ním je vnímána jako druhořadá.

Co se děje s výsledkem hodnocení vzdělávání je velmi důležité, protože to může formovat názory, rozhodnutí a konkrétní činy. Závisí to do značné míry na tom, jakou hodnotu mu přikládají různé zainteresované strany. Výsledky hodnocení vzdělávání mohou:

- ovlivňovat to, jak veřejnost, potencionální studenti a zaměstnavatelé vnímají kvalitu vysokoškolské instituce nebo fakulty,
- být využity řídícími pracovníci školy pro stanovení budoucí vzdělávací politiky instituce,
- být také použity jako odůvodnění pro možné snížení množství veřejných financí přidělených univerzitě nebo fakultě.

Model hodnocení vzdělávání může být úspěšný, pokud má podporu v akademické obci a mezi dalšími zainteresovanými skupinami ve vysokoškolském vzdělávání včetně studentů a potenciálních zaměstnavatelů , jakož i uživatelů veřejných informací vzniklých jako výstupy z procesů zajišťování kvality.

2.4 Vliv evropské integrace na zvyšování kvality terciárního vzdělávání

2.4.1 Společné trendy a principy uplatňované v evropských vysokoškolských vzdělávacích systémech

Globální ekonomická a politická konkurence postavila Evropu před úkol budovat společnost zaměřenou na budoucnost, společnost učící se, pro niž je vzdělávání jedinečným potenciálem, který poskytuje všem členům společnosti příležitost osobního rozvoje a uplatnění. Každodenně jsme konfrontováni s celou řadou změn, ať už jde o překotný rozvoj informačních a komunikačních technologiích a jejich využití ve vzdělávání a celoživotním učení, následné změny v obsahu vzdělávacích programů a nezbytnost inovací pro zatraktivnění učení zejména v oblasti odborného vzdělávání, nové strategie a cíle ve vzdělávání v Evropě a jejich implementace v kontextu národního vzdělávání, nebo autonomizace vyvolávající zvýšenou potřebu zpětných vazeb.

Úsilí členských zemí EU o spolupráci v oblasti vzdělávání představované nejdříve nejrůznějšími aktivitami vzdělávacích institucí a učitelů za účelem výměny zkušeností a zvýšení informovanosti, dostávalo stále konkrétnější podobu koncem 80. let zakotvenou v oficiálních proklamacích v rámci Jednotného evropského aktu, v rezoluci Rady Evropských společenstvích nebo konečně v roce 1992 v Maastrichtské smlouvě. Ta byla podepisována v novém kontextu možného rozšíření evropské integrace o nové země, které se zbavovaly nálepky východní zideologizované kultury a vzdělávání a chtěly reagovat na novou skutečnost změnami a reformami ve svých vzdělávacích systémech a přijímat trendy, které by vedly ke sbližování s vyspělými evropskými zeměmi. Mezi těmito trendy se objevuje především nový celoevropský úkol zavádění evropské dimenze do školního vzdělávání, zvláště do kurikula a přípravy učitelů, jehož cíle, mezi nimiž dominuje výrazná orientace vzdělávacích programů na společnou budoucnost a integrační proces, popisuje např. dokument České vzdělání a Evropa, oddíl Problémy a priority (1999, s. 52–53).

S evropskou dimenzí souvisí internacionalizace vzdělávání a následně také trhu pracovních sil, směřující k mobilitě studentů a učitelů usnadněné vzájemným uznáváním diplomů a kvalifikací. Hlavními hesly tohoto procesu se stávají

- srovnatelnost a sbližování,
- zkvalitňování,
- zatraktivnění a konkurenceschopnost vzdělávání v Evropě.

Dalšími principy tohoto vzdělávání týkající se terciární sféry vzdělávání jsou např.:

- **otevřený přístup ke vzdělání** pro všechny bez rozdílů etnických, sociálních, politických a jiných,
- **celoživotní vzdělávání,** v němž je otevřený přístup ke vzdělání pro každého v kterékoli fázi životní či pracovní,
- vývoj systémů hodnocení s akcentem na formativní hodnocení směřující k pěstování dovednosti **sebehodnocení studentů,**
- péče o **přípravu učitelů** jako hlavních aktérů ve vzdělávacích reformách, zkvalitnění osobnostně rozvojové, profesionalizační i odborné složky učitelského vzdělávání a univerzitace učitelského vzdělávání,
- strukturální změny směřující vícestupňovému a diferencovanějšímu vysokoškolskému vzdělávání.

Koncepce Reformy vysokého školství v České republice reflektuje všechny uvedené principy rozvoje vysokoškolských soustav v Evropě a přináší řadu nových akcentů, mezi nimiž figuruje zajišťování a zvyšování kvality vysokoškolského vzdělávání a navyšování počtu studijních příležitostí s následnou diverzifikací studijní nabídky. Tento plánovaný kvantitativní nárůst vyvolává pochopitelně širokou diskusi o tom, zda je při něm možné garantovat a dále zlepšovat kvalitu vzdělávání, a to na všech typech škol a s ohledem na uplatnitelnost absolventů. Je to otázka analogická té, kterou si začali klást v 50. a 60. letech v těch vyspělých evropských zemích, kde v té době došlo k masovému rozvoji vysokého školství, z obavy, že tento rozvoj musí nutně znamenat také konec kvality (Lomas, 2002, s. 72). Následně zasáhla vlna kritiky univerzity, jejichž tradiční vzdělávání a klasické formy a metody vysokoškolské výuky neodpovídaly potřebám vyplývajícím z heterogenity zvyšující se kvantity studentů, požadavkům na nové principy individualizace či aktivizujících metod. Jako reakce na tuto kritiku a na nespokojenost studentů

i zaměstnavatelské sféry, která již měla nové nároky na kvalitu pracovní síly zejména v důsledku zavádění a rozvíjení nových technologií, se objevil požadavek evaluace. Institucionální diverzifikace a vznik nových neuniverzitních vysokých škol taktéž vyvolaly požadavek hodnocení jejich kvality. Evaluace měla sloužit také jako zdroj hledání řešení při přehodnocování koncepce vysokoškolského vzdělávání a jako pomocník při hledání vyváženosti mezi mírou odstartovaných inovací a individualitou studenta. Následující 80. a 90. léta zahájila etapu prohlubujícího se kvalitativního rozvoje vysokého školství, který pokračuje dodnes.

Uvedené časové rozlišení však nelze chápat striktně, jak se Evropská unie rozšiřovala, nastávaly proměny terciárního vzdělávání často v souvislosti s jejich vstupem. Tak došlo ke kvantitativnímu růstu vysokého školství v Irsku, Španělsku a Portugalsku až v 80. letech. Růst počtu studentů nadále pokračuje například ve Finsku a Švédsku a výrazně přesahuje polovinu příslušné věkové skupiny, v České republice se počet studentů v terciárním vzdělávání oproti r. 1980 téměř zdvojnásobil. Ruku v ruce s kvantitou jde i zájem o kvalitu, poněvadž země, jež od počátku politických a ekonomických změn v 90. letech byly vedeny snahou nebýt stranou evropské integrace a usilovaly o co nejužší spolupráci i v oblastech, kde si mohly ponechat nezávislost, tedy i ve vzdělávací politice, se zapojily zcela logicky do procesů směřujících

- ke zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí,
- usnadnění přístupu ke vzdělání všem,
- otevření vzdělávacích systémů širšímu světu.[30]

Zřejmě největší význam pro společný postup při implementaci vytýčených cílů měla iniciativa směřující k harmonizaci výstavby **Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA),** která započala a byla deklarována již na tzv. Sorbonnské konferenci a předznamenala bezesporu nejvýznamnější reformu v evropském měřítku od 70. let nazvanou **„boloňský proces“**. Jeho akční plán pro léta 2000 – 2010 je součástí tzv. Boloňské deklarace z roku 1999 a mezi klíčovými úkoly se objevuje právě evropská spolupráce v udržování kvality vysokoškolského vzdělávání a vypracování **srovnatelných kritérií a metodologie.** Na každém dalším setkání byly upřesňovány kroky, jež je nutné společně podnikat s cílem posílit atraktivitu a konkurenceschopnost evropského vysokoškolského

[30] EVROPSKÁ UNIE A VZDĚLÁVÁNÍ. *Příloha Učitelských novin 22-23/2003*, s.3.

vzdělávání. Tak v Pražském komuniké v r. 2001 byla zdůrazněna nutnost těsné spolupráce a vzájemné důvěry v **národní systémy zajišťování kvality** a při jejich akceptování na mezinárodní úrovni a v Berlínském komuniké v r. 2003 již byly přesněji a důrazněji stanoveny úkoly, mezi nimiž dominuje vytvoření dohodnutého **souboru standardů**, postupů a hlavních směrů při zajišťování kvality a nalezení způsobů, jak vzájemně posuzovat systémy zajišťování kvality a akreditačních agentur a orgánů. Bergenské komuniké v r. 2005 mohlo konstatovat, že téměř všechny země učinily opatření pro systém zajištění kvality, avšak je nutné více zahrnout studenty do tohoto procesu, podpořit a povzbudit vysoké školy, aby pokračovaly v systematickém zavádění interních mechanismů v přímé korelaci s externím zajištěním kvality. Účastnické země také přijaly standardy a směrnice pro zajištění kvality EHEA dle návrhu **ENQA** (European Network for Quality Assurance) a zavázaly se na národní bázi zavést model vzájemného hodnocení systémů zajišťování kvality a/nebo akreditačních agentur a orgánů a rozšířit spolupráci tak, aby se urychlilo a rozšířilo vzájemné uznání rozhodnutí akreditace nebo zajištění kvality. Do Boloňského procesu vstoupila také Evropská komise s požadavkem vytvoření **Evropského registru agentur pro vnější zabezpečování kvality**, tato iniciativa byla přijata pro svou užitečnost jako nástroj pro dosažení průhlednosti a srovnatelnosti agentur, neboť bude důležité určit profesionalitu a důvěryhodnost agentur poskytujícím služby evropským vysokoškolským institucím.

2.4.2 Český systém zajišťování kvality vzdělávání

V České republice je poměrně dobře propracován systém vnějšího hodnocení školy školní inspekcí. Ukázalo se však, že jeho tradiční pojetí již v decentralizovaném a participativním vzdělávacím systému nevyhovuje a že je nutné vytvořit bohatší, více diferencované evaluační prostředí, v němž se využijí různé formy interní i externí evaluace.

Česká školní inspekce provádí šetření a hodnocení plnění výchovně vzdělávacích a správních úkolů základních, středních a vyšších odborných škol a kontroluje činnost managementu těchto škol. Nově je činnost ČŠI definována zákonem č. 561/2004 Sb., jako získávání a analýza informací o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sledování a hodnocení efektivnosti vzdělávací soustavy, zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů. Hodnocení naplnění ŠVP a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem již odráží změněnou situaci v uskutečňování primárního a sekundárního vzdělávání příslušnými školami a školskými

zařízeními. Nadále se ČŠI zabývá kontrolou dodržování právních předpisů a veřejnoprávní kontrolou využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu apod.

V novém školském zákonu se uvádí, že „hodnocení školy se uskutečňuje jako **vlastní hodnocení školy** a hodnocení Českou školní inspekcí" (§12 zák. č. 561/2004 Sb.). Poprvé se tak zákonem jednak stanovuje povinnost vlastního hodnocení a zároveň se zdůrazňuje jeho význam v systému hodnocení, neboť se stává východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Vyhláška 15/2005 Sb., pak upřesňuje rámcovou strukturu a kritéria, jakož i pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.

Byly tak vytvořeny legislativní a organizační podmínky pro propojení hodnocení zvnějšku s hodnocením zvnitřku, což je základním předpokladem fungování uceleného systému evaluace, který má vést ke zkvalitňování činností jednotlivých škol i celé vzdělávací soustavy. Důležité faktory úspěšnosti takového systému, jako je vypracovaná a ověřená metodika a rozvinutá poradenská a konzultační činnost externího hodnotícího orgánu na pomoc školám bez dosavadních zkušeností s autoevaluací, jakož i vybudování evaluační kultury na jednotlivých školách, nebyly dosud naplněny, což by mohlo ohrozit správné pochopení, přijetí a implementaci této závažné změny, jež má vést k sebereflexi a přijetí zodpovědnosti každého článku školy za dosažení vysoké kvality.

Hlavním externím evaluátorem českých vysokých škol (veřejných, soukromých i státních) je **Akreditační komise České republiky**, která jednak vypracovává expertní posudky, na jejichž základě MŠMT udělí či neudělí akreditaci vysokoškolskému studijnímu programu, licenci umožňující založení soukromé vysoké školy, státní souhlas s prováděním habilitačních a profesorských řízení nebo se vznikem fakult veřejných vysokých škol, určí typ vysoké školy (univerzitní/neuniverzitní), a která zároveň pečuje o kvalitu všech institucí terciárního vzdělávání a hodnotí všechny aspekty vzdělávací a výzkumné, vědecké, vývojové, umělecké a dalších tvůrčích činností vysokých škol. Od roku 1992 Akreditační komise prováděla odborná posouzení a komparativní hodnocení fakult s obdobným oborovým zaměřením studia. Povinnosti Akreditační komise určuje Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb., její postupy se řídí Statutem AK.

Expertní hodnocení Akreditační komisí se zaměřuje především na **obsah** a **kvalitu** vzdělávacího programu a stav připravenosti vysoké školy tento program realizovat – z tohoto pohledu zejména na **kvalifikaci akademického sboru, materiální aspekty a standardy vzdělávacích a výzkumných aktivit.**

Klíčový význam akreditace pro vysokoškolské vzdělávání vyplývá z jejích hlavních cílů, které jsou dle Plavčana (2001) tyto:

- Podporovat zvyšování kvality vysokého školství,
- udržovat a posilovat důvěru společnosti a úroveň kvality vysokého školství,
- minimalizovat zásahy decizní sféry do řízení vysokých škol,
- posilovat autonomii vzdělávání, vědecké a umělecké činnosti vysokých škol,
- pomáhat směřování rozvoje vědecké a umělecké činnosti vysokých škol podle nejnovějších poznatků vědy, umění a potřeb společnosti,
- ochraňovat společnost od podvodů ve vysokoškolském vzdělávání a výzkumu.

České vysoké školy mohou být hodnoceny také domácími a mezinárodními expertními a evaluačními komisemi pro vysoké školství (např. OECD), výzkumnými a vývojovými institucemi i MŠMT, okruh hodnotitelů se rozšiřuje zejména při kontrole efektivnosti a správnosti využívání finančních zdrojů.

V souladu se zákonem o vysokých školách 111/1998 Sb. provádějí vysoké školy hodnocení své činnosti a mají povinnost specifikovat detaily svého vnitřního regulačního procesu. Obsah, podmínky a četnost tohoto hodnocení jsou stanoveny ve **statutu vysoké školy** a součástí je vnitřní hodnocení **kvality** zejména **vzdělávací, vědecké, výzkumné, vývojové a tvůrčí činnosti**, které se stále ve větší míře opírají o zpětnovazební informace z hodnocení studentů, absolventů a zaměstnavatelů. Každá instituce si buduje svůj vlastní mechanismus vnitřního hodnocení, stanovuje odpovědnost za hodnocení jejích součástí, nástroje a způsoby nakládání s výsledky hodnocení a způsoby zapracování doporučení do vnitřních norem a předpisů apod. Výsledky hodnocení jsou uváděny ve výroční zprávě o činnosti.

Vysoké školy při plánování i hodnocení svých činností vycházejí z významného strategického dokumentu, kterým je „Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a jiné tvůrčí činnosti", který vypracovává MŠMT pro celé vysoké školství v ČR a v návaznosti na to i každá vysoká škola sama pro sebe. Představuje vhodný nástroj pro stanovení správných cílů a úkolů, což je nezbytným předpokladem pro efektivní hodnocení jejich dosažení. Příprava Dlouhodobých záměrů představuje tvorbu budoucí strategie vysokého školství i jednotlivých vysokých škol.

V současné době plní vysoké školy záměry stanovené na léta 2006 až 2010, při čemž využívají zkušeností z prvních dlouhodobých záměrů a námětů plynoucích z obecnějších strategických materiálů státu i vysokého školství, kterými jsou např. Strategie rozvoje

terciárního sektoru vzdělávání, Strategie národohospodářského růstu, Strategie rozvoje lidských zdrojů, Koncepce reformy vysokého školství v ČR apod. Inspirací pro náplň dlouhodobého záměru jsou samozřejmě také požadavky kladené pro budování EHEA a ERA boloňským procesem a v jejich rámci vlastní vize strategického rozvoje školy.

2.4.3 Zapojení národního systému zajišťování kvality do mezinárodní sítě

Akreditační komise České Republiky je od r. 2001 členem **ENQA** (European Network for Quality Assurance in Higher Education). Česká republika patří k zakladatelům uskupení **CEEN** (Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education). Tato síť byla oficiálně ustavena ve Vídni v roce 2002.

Česká konference rektorů a pracovní tým 'Bologna Follow Up Group' se pravidelně věnuje vývoji hlavních oblastí boloňského procesu a jeho dopadu na změny v hodnocení kvality na českých vysokých školách. Ze spolupráce s **EUA** (European University Association) vzešla expertní evaluace pokroku v uskutečňování jednotlivých úkolů boloňského procesu, kterou tato asociace uskutečnila na VUT v Brně (vedle dalších 60 univerzitních, neuniverzitních i jiných institucích vysokého školství v Evropě). Výsledky hodnocení byly příznivé, užitečná byla i získaná zkušenost s uplatněnou metodou vnějšího hodnocení instituce.

Pro Českou republiku se po schválení návrhu doporučení k zabezpečení kvality vysokých škol v jednotlivých zemích Evropské unie stanou závaznými následující podmínky nutné pro vzájemné uznávání národních systémů zabezpečení kvality, což bude opět znamenat mimo jiné i posun v přístupu k externí a interní evaluaci na vysokých školách. Jde o požadavky, aby:

- všechny vysoké školy zavedly systém vnitřního hodnocení kvality,
- existoval **společný soubor standardů, procedur a metodologií** (budou platit evropské standardy pro vnitřní a vnější zabezpečování kvality; používáním stejných standardů a směrnic se dosáhne vyšší shody při zabezpečování kvality v evropském prostoru vysokého školství, vysoké školy i agentury pro zabezpečování kvality budou moci používat stejné referenční body v celém evropském prostoru),
- po vytvoření Evropského registru agentur kvality a akreditací studijních programů platila **autonomie univerzit ve volbě agentury**,
- existovala kompetence členské země EU k přijetí hodnocení a návrhu opatření.

Tyto požadavky by měly vést ve větší míře než dříve k **přímé spolupráci a sbližování pohledů i metod**, nikoli k potlačování národních systémů a zvyklostí, takže důraz bude i v této oblasti kladen na **subsidiaritu**, čili podle možnosti bude prováděno národní hodnocení.

Pro evropské vysoké školy budou taktéž platit **evropské standardy pro vnitřní zabezpečování kvality:**[31]

1. Principy a postupy při zabezpečování kvality:

Instituce by měly vytvořit principy a jim odpovídající postupy pro zabezpečování kvality a také standardy svých programů a udělování diplomů. Měly by se také výslovně zaměřit na **rozvoj vnitřní kultury instituce , která uznává význam kvality** a jejího zabezpečování ve své práci. Za tím účelem by měly zavádět a rozvíjet strategii nepřetržité podpory kvality. Strategie, principy a postupy by měly mít formální statut a měly by být veřejně přístupné. Měly by také zahrnovat roli studentů a zákazníků.

2. Schvalování, sledování a periodické posuzování programů a udělování diplomů:

Instituce by měly mít formální mechanizmy pro schvalování, sledování a periodické posuzování svých programů a udělování diplomů.

3. Hodnocení studentů:

Studenti by měli být hodnoceni pomocí veřejně známých kriterií, pravidel a postupů, které by měly být používány soustavně.

4. Zabezpečování kvality akademickými pracovníky:

Instituce by měly mít vypracovány způsoby a postupy, jak se ubezpečit, že zaměstnanci zabývající se vzděláváním studentů jsou kvalifikovaní a kompetentní k této činnosti.

5. Studijní prameny a podpora studentů:

Instituce by měly zajistit, aby dostupné prameny pro podporu učení studentů byly přiměřené a vhodné pro každý nabízený program.

6. Informační systém:

Instituce by měly zajistit, aby shromažďovaly, analyzovaly a používaly náležité informace pro učinné řízení svých studijních programů a jiných činnost.

7.Veřejná informovanost:

---

[31] MÜNSTEROVÁ, E., ŠEBKOVÁ, H., DVOŘÁK, R. *Implementace boloňského procesu a kvalita vysokých škol.* Materiál pro 8. zasedání sněmu Rady vysokých škol dne 19. května 2005, s. 7-8. Dostupné na www.radavs.cz/prilohy/68s6imlBolonp.doc

Instituce by měly pravidelně zveřejňovat platné, nestranné a objektivní informace, jak kvantitativní tak kvalitativní, o nabízených programech a udělovaných titulech.

Na českých vysokých školách již mnohé v tomto ohledu probíhá, obzvláště ve vztahu k **hodnocení výuky studenty** nebo v **hodnocení výzkumu a vývoje**. Přesto je třeba přiznat, že výše uvedeným představám a požadavkům ENQA zůstávají naše vysoké školy ve srovnání s vysokoškolskými institucemi v již zmíněných zemích s dlouholetou tradicí hodnocení kvality dosti dlužny. Málokde je používán ucelený institucionální systém s formálním statutem a stálým orgánem pro nepřetržité rozvíjení vnitřní kultury kvality a pro její strategickou podporu. V centru pozornosti není ani zabezpečování kvalifikace, kompetencí a skutečného pedagogického působení a výkonu akademických pracovníků. Také hodnocení výuky studenty, které je nejrozšířenější a nejčastější aktivitou v procesu vnitřního zabezpečování kvality, se i po mnoha letech provádění vyznačuje určitými problémy, a to jak ze strany učitelů, tak studentů.

Ani tolik potřebné „příklady dobré praxe" nejsou příliš početné. Je proto nutné ocenit veřejné semináře věnované aktuálním a závažným tématům zabezpečování kvality vysokých škol, které se pravidelně pořádají ve spolupráci RVŠ a CSVŠ pod patronací rektora UJEP a ve spolupráci s touto univerzitou v Ústí nad Labem. Přednesené referáty a diskuse slouží k výměně zkušeností odborníků, studentů a zainteresovaných pracovníků z různých pracovišť a s různým stupněm zkušeností. Tak je například známo, že o kvalitu výuky i jiných svých činností se uceleně a již dlouhou dobu stará ZČU v Plzni, a to s použitím vlastního propracovaného evaluačního systému a celouniverzitního orgánu. Podobně i VŠB-TU Ostrava, která však využívá jiný postup a mechanizmy – systém **ISO 9000 a TQM**. Úspěchem je skutečnost, že Fakulta elektroniky a informatiky VŠB-TUO získala v říjnu 2004 jako první akademické pracoviště v ČR certifikovaný systém managementu jakosti. Jde o způsob zabezpečování kvality, který by mohl být blízký technickým vysokým školám. Obecně však není příliš doporučován, ani dobře přijímán.

Na většině vysokých škol je hodnocení kvality zaměřeno pouze na studentské hodnocení kvality výuky. Téměř každá vysoká škola používá vlastní formuláře, zájem akademických pracovníků i studentů o toto hodnocení je střídavý, velmi různorodý je i způsob využití jeho výsledků. Toto hodnocení má však pro kvalitu vzdělávacího procesu značný význam vzhledem k tomu, že studenti tak mohou poskytnout bezprostřední informace, které slouží pedagogům jako zpětná vazba. Proto se vysokoškolští studenti na své celostátní konferenci s názvem „Co si počít s Bolognonu?" uspořádané 2. – 3. prosince 2004 Akademickým

centrem studentských aktivit v Brně dohodli, že v průběhu roku 2005 budou věnovat studentskému hodnocení soustředěnou pozornost a pokusí se dosáhnout společně sdílených postojů a závěrů (Jacíková, 2005).

Požadavky a doporučení v dokumentu instituce ENQA pro vnější hodnocení kvality budou zahrnuty i do připravovaného komplexního systému vnějšího hodnocení kvality, jehož účelem má být stálé zlepšování různých oblastí činnosti jednotlivých vysokoškolských institucí. Návrh tohoto systému řeší CSVŠ ve výzkumném projektu pro státní správu „Hodnocení kvality vysokých škol", jehož první etapa nyní probíhá.

V minulém roce bylo zahájeno a letos pokračuje vyžádané vnější hodnocení kvality některých vysokých škol v ČR hodnotitelskými komisemi EUA (European University Association). Vychází ze sebehodnotící zprávy vysoké školy vypracované podle vhodné osnovy, z jejího předložení a prostudování komisí hodnotitelů, z osobní několikadenní návštěvy komise na dané vysoké škole a z jejího odděleného jednání s vybranými představiteli akademické obce. Kvalita vysoké školy je posuzována na základě evropských zkušeností a s použitím evropských kriterií. Výsledkem hodnocení jsou vhodná doporučení komise hodnotitelů, která mají sloužit k nápravě nedostatků a tím ke stálému zdokonalování.

V diskusích odborníků se objevují postřehy, že zahraniční hodnocení jsou sice prestižní, škola je pak evropsky uznávána, avšak zahraniční hodnotitelé neznají vnitřní prostředí a nemohou dobře posoudit některé zvláštnosti. Neměl by být proto podceňován **národní kontext** – ukazuje se jako velmi vhodné kombinovat hodnocení národní i mezinárodní. Mezinárodní hodnocení lze pak opakovat v delších intervalech, národní častěji, flexibilněji. Z rozdílného účelu zahraničního a národního hodnocení vyplývá, že v budoucnu bude o národní hodnocení nepochybně zájem.

3 Efektivní vyšší odborná škola (případová studie)

3.1 Postavení vyšší odborné školy v terciárním sektoru vzdělávání

Ekonomické podmínky ve většině vyspělých zemích Evropy přály v 50. a 60. letech 20. století **kvantitativnímu** rozkvětu vysokoškolského vzdělávání, v 70. letech se však vlivem ekonomické stagnace s negativními dopady na financování vysokých škol nárůst načas zastavil, aby o desetiletí později opět pokračoval ovšem již v etapě, jejíž hlavním heslem se stala **kvalita**. Tradiční vysokoškolské systémy se snažily přizpůsobit novému prostředí formovanému ekonomickými, demografickými, politickými a sociálními faktory a reagovat na prudce se zvyšující poptávku po kvalifikovanější pracovní síle i demokratizaci přístupu ke vzdělávání. Velké počty studentů, nedostatek veřejných prostředků a očekávání ze strany zaměstnavatelů i místních komunit vyžadovaly od terciárního sektoru pružnost, jíž bylo možné dosáhnout pouze systémovými změnami. Byla zahájena transformace v oblasti institucionální struktury, obsahu vzdělávání, podmínek přístupu ke vzdělání, financování apod., tedy podle Hendrichové a Čerycha (1997) „**diverzifikace** v nejširším slova smyslu". Tito autoři v úvodu k Tematické zprávě OECD o prvních letech terciárního vzdělávání dále také upozorňují na poměrně široké pojetí nové používaného termínu **„terciární vzdělávání"**, který zahrnuje všechny více či méně ucelené stupně postsekundárního vzdělávání a široké spektrum kurzů, oddělených jak svým obsahem, tak i délkou, poskytovaných jak na vysokých školách tradičního univerzitního i neuniverzitního typu, tak na dalších institucích. Do rámce takto pojatého terciárního sektoru patřily mnohé evropské školy, které vznikly jako alternativy k univerzitnímu vzdělávání. Byly to např. v německy mluvících zemích „Fachhochschulen", nebo tzv. „colleges" v Norsku, Belgii a mnoha dalších zemích, ve Velké Británii tzv. „Polytechnics", „Hogescholen" v Nizozemí a „Instituts Universitaries de Technologie" ve Francii, které měly za cíl poskytovat vzdělávání na pokročilé úrovni, ale v kratších studijních programech vesměs těsněji provázaných s trhem práce. I když některé z těchto institucí byly později povýšeny na úroveň univerzit (např. polytechniky ve Velké Británii), staly se vzory pro **české vyšší odborné školy**, které začaly vznikat počátkem 90. let, kdy se u nás v souvislosti s demokratizací školství začaly otevírat nové možnosti nabízet i jiné než dlouhé vysokoškolské studijní programy.

Narůstající nároky na studijní příležitosti se řešily v České republice podobně jako v řadě evropských zemí, i když mnohem později, **diverzifikací** studia. Podle Beneše a Šebkové (2005, s. 7) patřila Česká republika spíše k těm zemím, kde došlo k „diverzifikaci studijních programů uvnitř stávajícího systému, bez vytváření nových typů institucí a bez výrazného

definování profesního a neprofesního typu vzdělávání". Vyšší odborné školy je tak možno považovat za výjimku, protože od počátku proklamovaly nabídku studia profesně zaměřeného s důrazem na praxi s propojením na zaměstnavatele absolventů a bez požadavku výzkumné činnosti. V roce 1992 tak prvních 12 vyšší odborných škol začalo v rámci experimentálního ověřování a ve spolupráci s holandskými vysokými školami nabízet krátký profesně orientovaný typ studia pro absolventy středních škol s maturitou. Mnohé z nově vzniklých VOŠ byly vedeny ambicemi dosáhnout vysokoškolského statutu s možností nabízet bakalářské studijní programy a počítaly s možností transformace ve veřejnou neuniverzitní vysokou školu (toto se zatím podařilo až po 11 letech fungování pouze VOŠ v Jihlavě, z které vznikla Vysoká škola polytechnická). Vznik soukromých vysokých škol postupuje daleko rychlejším tempem, v současnosti je jich asi 40.

V roce 1995 byla středním školám novelami školských zákonů odebrána možnost otevírat pomaturitní kurzy a jako jistá kompenzace jim bylo umožněno zřizovat vyšší odborné studium, takže se brzy do sítě dostalo dalších asi 150 VOŠ, většinou koexistujících se středními školami. Nová poměrně již rozsáhlá součást terciární sféry očekávala samostatný zákon nebo zastřešující zákon o terciárním vzdělávání, který by ji potvrdil jako emancipovanou alternativu vysokým školám. Zákon o vysokých školách z r. 1998 tato očekávání nesplnil. Tento zákon „založil diverzifikaci na typu studijního programu, od kterého se následně odvíjela diverzifikace institucí, bez výrazného oddělení sektorů a s představou široké prostupnosti v systému obecně" (Beneš a Šebková, 2005, s. 7). Pro VOŠ to znamenalo, že stát preferuje spíše realizaci vysokoškolských studijních programů VOŠ v rámci stávajících univerzit. Nový školský zákon z r. 2004 jednoznačně přiřadil VOŠ k základním a středním školám (povinnost zřizovat samostatnou radu školy a povinnost akreditovat vzdělávací programy ukazuje na kombinaci prvků různých vzdělávacích sektorů, zachováno zůstává zatím specifikum VOŠ – školné na veřejných VOŠ). Tím se také Česká republika nadále liší od výše uvedené definice terciárního vzdělávání platné ve většině vyspělých zemí rozlišováním mezi vysokoškolským a nevysokoškolským vzděláváním. Dle statistiky ÚIV z března 2006 je v současné době zaregistrováno v síti 207 státních, soukromých a církevních VOŠ.

Některé veřejné VOŠ, které dosahují vysoké kvality vyššího odborného vzdělání, využívají možnosti spolupráce s regionálními univerzitami, která pomáhá mimo jiné řešit poptávku po určitých studijních programech v daných regionech. Tento trend má vzrůstající křivku, dle zdrojů NÚOV (2005) předkládají další VOŠ k akreditaci bakalářské studijní programy a předpokládají se další dohody o jejich realizaci s fakultami vysokých škol. v současné době

realizuje v České republice bakalářské studijní programy ve spolupráci s veřejnými vysokými školami asi 13 vyšších odborných škol, z toho 3 vyšší zdravotnické školy, dále ekonomická, hotelová, sociální, pedagogická a sociální, uměleckoprůmyslová, strojní, informačních služeb a potravinářská vyšší odborná škola. Nejvíce dohod má uzavřeno UTB ve Zlíně (3), dále UJEP v Ústí nad Labem (2), s VOŠ spolupracují dále Slezská univerzita Opava, VŠE Praha , VUT Brno, UP Olomouc, KU Praha, VŠCHT Praha, (VOŠ v Českých Budějovicích se dala cestou realizace mezinárodního bakalářského studijního programu ve spolupráci s irským Institute of Technology Sligo). Oba subjekty – vyšší odborná a vysoká škola - využívají různých modelů spolupráce, v podstatě jde rozlišit dva základní přístupy: buď VOŠ realizuje své vlastní akreditované bakalářské studijní programy nebo realizuje programy, které má akreditovány vysoká škola; první z těchto přístupů popisujeme dále v případové studii.

Jak tedy vyhlíží současná **struktura terciárního vzdělávání** v České republice? Je v podstatě v souladu se záměry jeho utváření, jak byly vyjádřeny ve strategickém dokumentu v Bílé knize[32]:

Pomaturitní studium – krátkodobé kurzy, které umožňují získat znalosti (většinou odborné) na úrovni vyšší než středoškolské a které jsou ukončeny osvědčením. Poskytují je střední odborné školy a vyšší odborné školy.

Vyšší odborné studium – krátký typ studia (3 roky), které se realizuje na vyšších odborných školách většinou jako specificky profesní vedoucí k ukončené kvalifikaci a absolutoriu s označením „diplomovaný specialista v oboru".

Bakalářské studium – představuje „pestrou množinu programů s více či méně aplikačním zaměřením, které umožní uplatnění na trhu práce, ale i další studium v magisterských programech."[33] Představují 1. stupeň studia (3 – 4letého) vedoucího k získání akademického titulu Bc. Podíl teoretických a praktických poznatků jakož i podíl tvůrčí (event. vědecké a výzkumné) činnosti se může lišit v závislosti na tom, který typ instituce toto studium poskytuje. Jsou to jednak vysoké školy univerzitního typu, dále vysoké školy neuniverzitního typu, u nichž se předpokládá, že se budou zaměřovat pouze na prakticky orientované bakalářské studijní programy s uplatněním další tvůrčí činnosti, což de facto platí i pro vyšší odborné školy, které mohou realizovat tento typ studia ve spolupráci s vysokou školou.

---

[32] Terciární vzdělávání. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: MŠMT, 2001, s. 63-73.
[33] Tamtéž, s. 44.

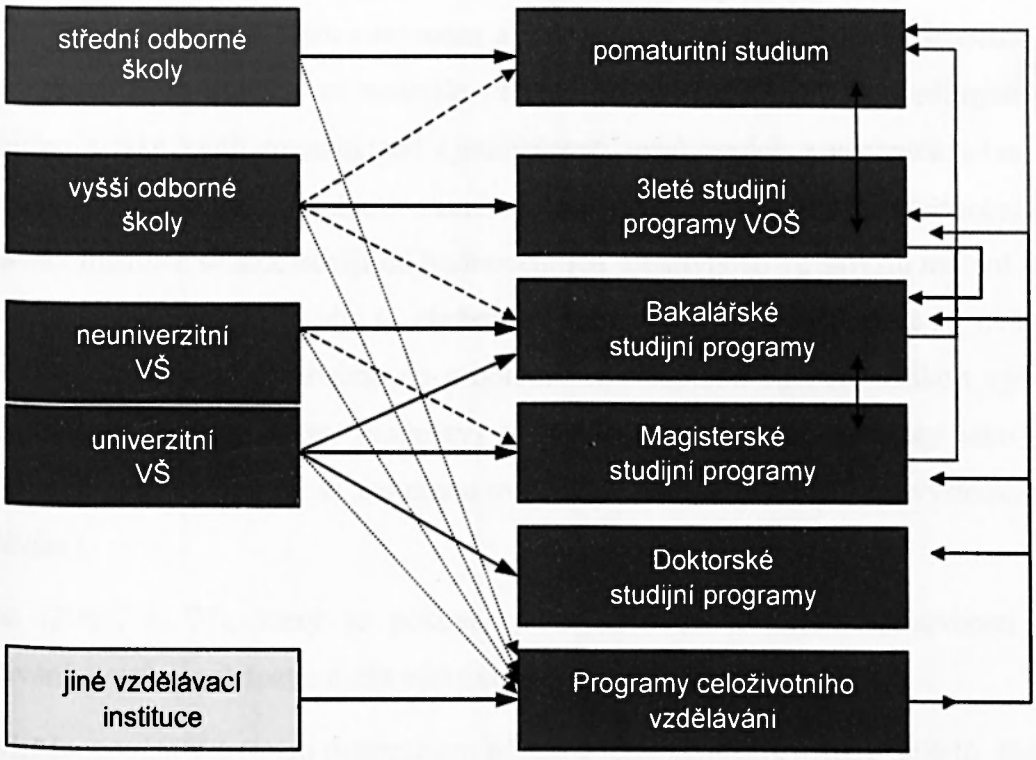
Magisterské studium – koncipováno jako navazující (1, 2 až 3leté, v případě nevhodnosti dvoustupňového studia 4, 5 až 6leté) studium, jehož neoddělitelnou součástí je vědecká, výzkumná a další tvůrčí činnost a které uskutečňují vysoké školy univerzitního typu.

Doktorské studium – nejvyšší stupeň terciárního vzdělávání (3leté), které je zaměřeno především na výzkum a vývoj a samostatnou tvůrčí činnost. Lze je studovat pouze na vysoké škole univerzitního typu.

Programy celoživotního vzdělávání, které poskytují jiné vzdělávací instituce terciárního sektoru, představují různé další státem uznané obvykle kratší typy studia, orientované na výkon povolání (kvalifikační kurzy) nebo zájmově.

Vztahy mezi strukturou úrovní vzdělávání a institucionální strukturou, jakož i možnou prostupnost systému, vystihuje obrázek 5.

Obrázek 5 Struktura terciárního sektoru vzdělávání



Zdroj: BENEŠ, J., ŠEBKOVÁ H. Strukturování studia – důvody a možnosti. (2005, s. 14)

Vyšší odborné školy tedy v současné době poskytují 3leté studijní programy, ale mohou také realizovat bakalářské studijní programy a další kurzy v rámci programů celoživotního vzdělávání. V rámci restrukturalizace sítě těchto škol se objevují tendence k ponechání pouze vysoce kvalitních vzdělávacích programů, které vhodně doplňují nabídku vysokých škol, tendence k případné optimalizaci spojením některých vyšších odborných škol nebo jejich programů v jednom místě, a u škol, které nabízejí kratší programy, zvláště u škol vzniklých při středních odborných školách, převést tyto programy do kategorie pomaturitního studia.

3.2 Koncept efektivní školy

Efektivita vzdělávání je pojem objevující se pravidelně ve spojení s pojmem **kvalita vzdělávání**, a to od té doby, kdy se do sféry vzdělávání dostaly pojmy z oblasti ekonomické, kde hlavním měřítkem je **efektivita zisku**. Pod vlivem ekonomických teorií se vzdělání chápe jako **investice** do oblasti lidských zdrojů, která zprostředkovaně produkuje určitý,

nejen ekonomický, ale i širší společenský efekt, zisk. V řadě zemí (Německo, Rakousko, Nizozemí, Skandinávie) se na některých vysokých, především odborných školách začaly uplatňovat modely měření a řízení kvality používané v hospodářské sféře (z výrobních podniků přecházející i na sféru nevýrobní a veřejnou). O vhodnosti aplikace těchto modelů ve vzdělávacích institucích se neustále vedou spory, zejména kvůli rozdílným cílům a strukturám a také kvůli rozmanitosti i jedinečnosti vyučovacích a učebních situací, jež je poměrně obtížné popsat a hodnotit standardními metodami a nástroji. Hodnocení kvality vzdělávací instituce se sice odvíjí od hodnocení její efektivnosti ve smyslu měření toho, zda **vstupy** (finanční prostředky do ní vložené) odpovídají **výstupům**, nelze je ovšem takto zjednodušit. Jednak se dostáváme do problémů se samotnou charakteristikou výstupů (co považujeme za výstupy event. produkty) a s vyjádřením **přidané hodnoty** jako hlavního symptomu efektivity, jednak se samotnou metodikou měření (kvantifikací výsledků a efektů vzdělávání).

Průcha (2000, s. 70), který se pokouší proniknout do složitosti efektivnosti i kvality vzdělávání, navrhuje chápat a měřit efektivnost vzdělávání jako

- vyhodnocování vstupních determinant edukace (charakteristiky žáků, učitelů, škola aj.),
- procesuálních determinant edukace (charakteristiky reálné výuky, klimatu ve třídách aj.),

  a to ve vztahu:

  - ke krátkodobým výsledkům (vědomosti a dovednosti žáků)
  - a dlouhodobým efektům (ekonomické i mimoekonomické).

Diskusi o **efektivitě vysokoškolských institucí** ovlivnily také postmodernistické teorie Lyotardovy (Dolejší, 2001), jež prohlašovaly, že univerzity jsou (podobně jako jiné společenské subsystémy) nově ve společnosti legitimovány především tzv. **performativitou**, tedy kritériem funkčnosti založeným na optimalizaci celkového vztahu mezi **vstupy** a **výstupy**. Od univerzit se tak požaduje příspěvek k performativitě sociálně-ekonomického systému, což mění požadavky na vědecký i na pedagogický výkon vysokých škol. V oblasti vědy se musejí více orientovat na využitelné vědění, ve vzdělávání na soubor dovedností a technik, které lze využívat na pracovním trhu, tj. předáváním užitečných kompetencí. Fungování postmoderní univerzity se nakonec má vyvíjet velmi podobnými principy jako fungování institucí působících v komerčním sektoru. Bezvýhradné přijetí tohoto konceptu bez důkladného prostudování analýzy sociální dimenze postmoderního vědění a teorie týkající se merkantilizace znalostí s negativními důsledky pro fungování vysokých škol by ovšem mohlo být zavádějící.

V České republice se od počátku 90. let také vedou diskuse o vhodném modelu funkčního manažerského hodnocení kvality. V současné době je nejznámějším modelem soubor norem pro systémy **řízení jakosti ISO 9000:2000**, který stanovil požadavky na prvky, dokumentaci a monitorování funkčního systému řízení kvality v organizaci, která si s jeho pomocí vybuduje systém vedoucí ke stabilnímu a spolehlivému výkonu a k jeho monitorování. V tomto modelu jsou zohledněny potřeby zákazníků, jakož i zkušenosti z fungování a řízení organizací a je v něm zdůrazněna **účinnost** a **efektivnost činnosti organizace** a podporováno další zlepšování.

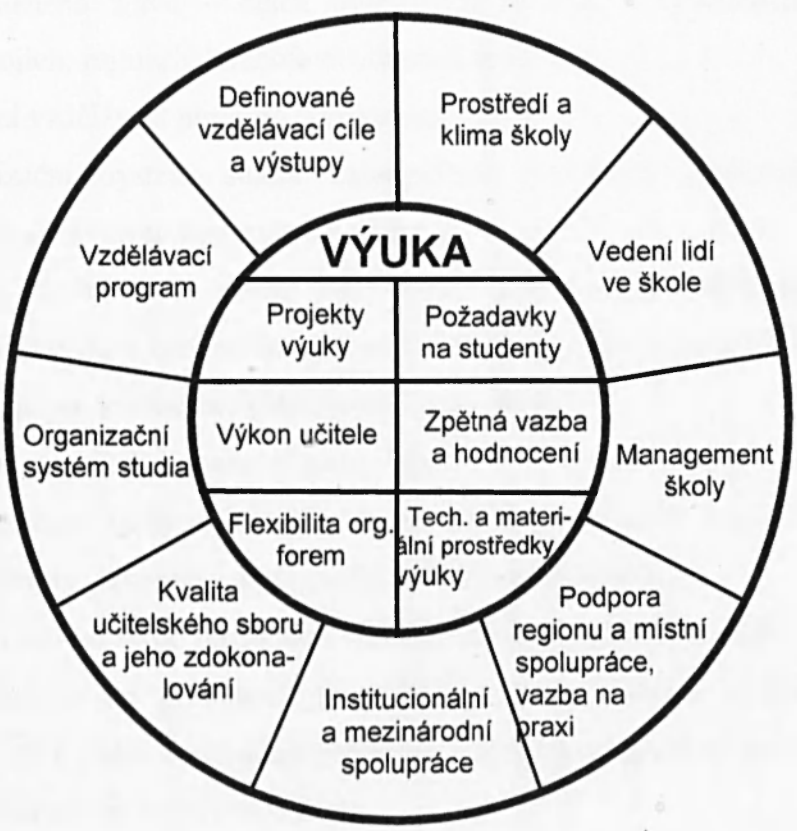
I když by české školy mohly převzít řadu prvků, celkové zavedení systému certifikovaného podle norem ISO 9000 by bylo zřejmě nákladné a neúčelné. Doposud využívá tento systém spolu s **TQM** (Total Quality Management) např. Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, kde potřebné činnosti provádí manažer kvality a odborná katedra pro jakost. Mnohem inspirativnější by pro naše školy mohl být tzv. **Excellence Model**, vyvinutý EFQM (European Foundation for Quality Management), který v souladu s uplatňujícím se požadavkem vlastního hodnocení školy může vytvářet rámec pro toto hodnocení, nevylučuje se ani využitelnost pro vnější hodnocení organizace a využívá se především jeho flexibility a motivačních prvků.

O vhodnosti tohoto modelu u **vyšších odborných škol** uvažuje Karpíšek (2003, s.9), který mezi základními principy oceňuje např. úsilí o neustálé zlepšování práce organizace spojené se spokojeností všech zainteresovaných skupin, které se opírá o porozumění základním procesům probíhajícím v organizaci a o měření jejich vhodnosti pomocí dosahovaných výsledků a ukazatelů. Aplikace modelu vyžaduje komplexní vlastní hodnocení organizace, které se vztahuje k vlastním cílům a záměrům organizace, přihlíží k dostupným zdrojům a využívaným přístupům k jejich řízení a využití pro dosažení cílů. Prostřednictvím porovnání předpokladů pro vysokou kvalitu činnosti organizace a výsledků a analýzou výsledků získává organizace cenné podklady pro vlastní poznání a hledání lepších, inovativních a efektivnějších přístupů ke své činnosti. Vyšší odborné školy, zejména ekonomického zaměření, pozitivně reagují na hodnocení výsledků organizace na základě klientského nebo zákaznického hodnocení služeb, tzn. na základě uspokojování potřeb a očekávání svých klientů, naplňování požadavků na pracovníky, jejich vedení a podporu profesionálního i osobního rozvoje těchto pracovníků, na základě vnímání organizace jejím okolím. Tyto principy spolu s manažerskými přístupy vedení organizace k jejímu rozvoji se staly základnou pro budování systému hodnocení a vypracování kritérií pro **vlastní hodnocení kvality školy** v počátečním stádiu evaluačního procesu v polovině 90. let.

V posledních pěti letech se u nás objevují úvahy o vytváření sítě kvalitních škol zejména jako inspiračního a motivačního systému podporujícího nepřetržitý rozvoj všech škol, začíná se rozvíjet výzkum zaměřený na vytvoření modelu **kvalitní, efektivní, dobré školy** (Spilková, 2002, 2004, Rýdl, 2002, Egerová, 2005) event. **úspěšné školy** (Nezvalová, 2002), na vydefinování znaků takové školy a ověřování technik zjišťování (hodnocení) kvality s cílem navrhnout použitelný model, který by zajistil validitu a reliabilitu zjištění (Chvál, 2002). I když je tento výzkum, charakterizovaný ve stále větší míře snahou o empirické uchopení kvality školy, spojován zejména s primárním a sekundárním školstvím, základní oblasti, v nichž se znaky kvalitní školy projevují, jsou platné s jistou modifikací a rozšířením o specifika vysokoškolského vzdělávání i pro instituce v terciárním sektoru.

Na které oblasti se tedy máme zaměřovat, chceme-li charakterizovat kvalitní a efektivní školu? Nezvalová (2002) a Prášilová (1999) inspirovány Cadwellem a Spinksem (1992) vymezují pět oblastí: kurikulum, management, zdroje, klima, výsledky. Za dobré vodítko pro **posuzování efektivní školy** považujeme podrobnější návrh aspektů tohoto posuzování, jak ukazuje následující grafické schéma:

Obrázek 6 Aspekty posuzování efektivní školy



Zdroj: dle Dept. of Education, Minnesota, 1990

Jádrem posuzování efektivní školy je **výuka** jako proces vlastní interakce mezi učitelem a studenty, v němž významnou roli hrají projekty výuky podporující motivaci studentů a kooperativní učení, které se vztahují k praktickým problémům životní reality. Účelem tohoto procesu je dosahování stanovených cílů, s čímž souvisí důraz na jasné a přiměřené požadavky na studenty a systematické získávání i poskytování zpětné vazby prostřednictvím hodnocení. Výkon učitele je z hlediska efektivity velmi důležitý, a to i pro hodnocení, neboť právě ono shrnuje celkový dojem z výuky. Je nutné brát v potaz, co a v jaké kvalitě lze připsat učiteli, jak zohlednit rozdíly ve výkonech jednotlivých vyučujících a jaké výhody a nevýhody pro výkon studenta přináší dobrý nebo špatný učitel. Důležitými vstupy jsou technické a materiální prostředky výuky, které efektivně využity v procesu organizovaném učitelem při využití nejvhodnějších organizačních forem přispívají k dosažení očekávaných výstupů – výsledků a účinků výuky. Širší rámec a tedy nezbytné podmínky pro průběh výuky vytvářejí další oblasti, které vedle kvalitní a efektivní výuky považujeme za **znaky kvalitní školy:**

- jasně definované a společně sdílené vzdělávací cíle,
- definované výstupy – výsledky vzdělávání (ve formě standardů a/nebo formulace zamýšleného stavu – nejen osvojených znalostí a dovedností, ale také změn v postojích, zájmech, hodnotové orientaci apod.),
- kvalitní vzdělávací program (kurikulum),
- organizační systém studia zabezpečující optimální podmínky pro naplnění vzdělávacího programu a potřeb studentů,
- kvalita učitelského sboru jako týmu profesionálů (vládnoucích příslušnými kompetencemi a osobnostními kvalitami), který se neustále zdokonaluje, vzdělává a angažuje pro inovace a zkvalitňování práce školy,
- kvalitní prostředí a pozitivní klima školy,
- management školy orientující se na svůj profesionální rozvoj, s vysokou mírou akontability, schopné zajistit zdroje k efektivnímu řízení,
- vedení lidí ve škole (nositelem vůdčích rolí je většinou ředitel školy, jehož působení je založeno na principech participace, zaangažovanosti a zplnomocnění všech pracovníků školy a vytváření podmínek a příležitostí pro realizaci společně sdílených cílů směřujících k rozvoji školy),
- podpora regionu, spolupráce s místní komunitou, jednotlivci i organizacemi, podniky - vazba na praxi,
- spolupráce s jinými vzdělávacími institucemi na domácí i mezinárodní úrovni.

Na základě porovnávání různých modelů kvalitní a efektivní školy výše uvedených autorů a v souladu se strategickými cíli vzdělávání směřujícími k „učící se společnosti“[34] rozšiřujeme tento přehled o následující znaky:

- efektivní škola je **učící se školou**, která nejenže podporuje studentovo učení, ale každý člen jejího pracovního týmu (učitel, student, administrativní pracovník i rodič) je učitelem i učícím se. Capra (1997)[35] hovoří o vzájemném propojování uvedených aktérů učení do „sítí vztahů usnadňujících a zprostředkovávajících učení“, při čemž se škola stává skutečnou učící se komunitou, v níž se „nevyučuje shora dolů, ale existuje v ní cyklická výměna informací“. Obst (2002) uvádí, že „těžiště **dalšího vzdělávání** by mělo být na škole“ a na takové učící se škole by pak měla být posílena funkce metodických orgánů. Je tím blíže současným potřebám našeho školství, kdy bez fungování této podmínky lze jen stěží systematicky a pravidelně realizovat efektivní a smysluplnou autoevaluaci.
- Efektivní škola je taková škola, jejíž jednotlivé články účinně fungují na základě **sebereflexe a sebehodnocení**.
- Stát se efektivní a kvalitní školou, která umí být otevřená pozitivním změnám, která má šanci uspět v konkurenci mezi ostatními školami a stát se úspěšnou z pohledu svých studentů, učitelů, všech zaměstnanců a partnerů, vyžaduje porozumět kultuře své školy, pečovat o její kvalitu a vytvářet klima příznivě nakloněné evaluaci (Mrňová, 2005, s.42).

Uvedená identifikace základních znaků efektivní, kvalitní školy je pouze obecná a neznamená, že jejich aplikace na konkrétní škole by vedla automaticky k její efektivnosti. Cesta k efektivní a úspěšné škole představuje **dlouhodobý proces**, v němž se důležitost jednotlivých faktorů může měnit tak, jak se mohou měnit podmínky, v nichž se uplatňují. Navíc některé faktory škola nemůže ovlivnit vůbec nebo jen částečně (např. některé vstupy).

Při hledání vztahů mezi klíčovými pojmy, tedy mezi kvalitou, efektivitou a evaluací vycházíme ze známé teoretické úvahy, že kvalitou školy se rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů[36]. Chceme-li tedy hodnotit školu z tohoto pohledu, potřebujeme informace, na jejichž základě můžeme posuzovat relevantnost a užitečnost zvolených postupů a cílů. Rýdl (2002, s 2.) zde rozlišuje jednak **eficienci** jako hodnocení

---

[34] Bílá kniha EU o vzdělávání: Vyučování a učení: Na cestě k učící se společnosti. 1995.
[35] CAPRA, F. Ekogramotnost. Vzdělání pro příští století.
[36] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.111.

smysluplného využívání vstupních zdrojů vzhledem k dosahovaným výsledkům a **efektivitu** ve smyslu porovnání vstupních záměrů s dosaženými cíli. Takový proces hodnocení za účelem zjišťování efektivity (užitečnosti) zvolených postupů pro fungování školy považujeme za **evaluaci.**

V případové studii sledujeme evaluační procesy a to, jak přispívají k posouzení kvality a efektivity vyšší odborné školy.

3.3 Efektivní škola – VOŠ

3.3.1 Pasport školy – základní charakteristika a profil školy

Obchodní akademie Tomáše Bati a Vyšší odborná škola ekonomická ve Zlíně integruje dvě úrovně vzdělávání – sekundární a terciární. Kromě středního odborného vzdělání a vyššího odborného vzdělávání poskytuje také 1. stupeň vysokoškolského vzdělání – bakalářské studium. Obrázek 7 představuje vzdělávací nabídku školy, zobrazuje poskytované formy studia, nejvyšší možný dosažený stupeň vzdělání spolu s druhem certifikace a přehled studijních oborů.

Strategický cíl školy: Budování silné, kvalitní, konkurenceschopné, multidisciplinární a víceúrovňové školy. Škola se prezentuje sloganem: „Tři školy pod jednou střechou."

Vzdělávací cíle a profil absolventa v jednotlivých úrovních

Střední odborné vzdělání – obor obchodní akademie – hlavním cílem je poskytnout kvalitní vzdělání jako základ pro další celoživotní učení. Prioritním záměrem školy je proto vybavit absolventy klíčovými kompetencemi, mezi něž patří zejména schopnost efektivně pracovat s informacemi a s informačními technologiemi, pracovat v týmu a získat komunikativní dovednosti v mateřském jazyce a dvou cizích jazycích. v oblasti odborného vzdělávání získají absolventi teoretické i praktické znalosti a dovednosti v účetnictví, ekonomice, managementu, marketingu, daňové agendě, financování, bankovnictví, písemné a elektronické komunikaci, informačních technologiích a právu. Absolventi mají široký rozsah všeobecných a odborných znalostí a dovedností, který jim umožňuje jednak je uplatnit v praxi, rychle se v ní orientovat a pružně se přizpůsobovat změnám, které praxe přináší, jednak je rozvíjet dalším studiem na vysokých školách.

Vyšší odborné vzdělání na vyšší odborné škole – připravuje absolventy pro kvalifikovaný výkon odborných činností a do této přípravy zahrnuje část všeobecnou, dále odbornou erudici specifickou pro příslušný obor a také řízenou praktickou přípravu. Důraz je kladen spíše na aplikační stránku studia, i když teoretický základ jako nutný předpoklad pro celkovou orientaci v ekonomickém prostředí a k pochopení potřebných vztahů a souvislostí je také rozvíjen.

Cílem školy je poskytovat vyšší odborné vzdělání na vysoké profesionální úrovni podle potřeb praxe s cílem dosáhnout těchto charakteristických rysů profilu absolventa:

- vysoká úroveň profesně zaměřeného odborného vzdělání,
- odpovídající jazykové znalosti,
- vysoká úroveň ústní i písemné komunikace a schopnost úspěšného jednání s lidmi,
- znalost zásad pro vedení pracovního kolektivu,
- orientace v problematice soukromého podnikání a prosazování podnikatelské etiky,
- úroveň právního vědomí,
- schopnost aplikace podmínek v ekonomice v procesu evropské integrace.

Bakalářské studium na vyšší odborné škole – má poskytnout odborné vzdělání na vysoké profesionální úrovni s odpovídajícími teoretickými poznatky a vysokou mírou praktických znalostí a zkušeností podle potřeb praxe.
Profil absolventa bakalářského studijního programu předpokládá jeho rychlou adaptabilitu při nástupu do praxe. Proto je zaměřen na hlavní kompetence vysokoškolského studenta nejen s ohledem na potřeby praxe, ale i na zapojení české ekonomiky do evropských struktur. Výuce cizích jazyků je věnováno až 20 % výukového času a také závěrečná státní zkouška probíhá zčásti v cizím jazyce.

Absolventi ekonomických studijních oborů získají **základní všeobecné kompetence**

- pro hodnocení základních ekonomických pojmů a principů tržní ekonomiky a aplikace na konkrétní činnosti,
- pro hodnocení makroekonomického vývoje státu a orientaci v hospodářské politice ČR a států EU,
- schopnost komunikace v českém jazyce, jeho kultivované užívání jak ve formě ústní, tak i písemné,
- komunikativní schopnosti v oblasti obecné i odborné ve dvou světových jazycích a jejich využití při samostatném jednání a při studiu zahraniční odborné literatury,

- schopnost samostatného myšlení, kritické analýzy a systémového přístupu při řešení ekonomických problémů,
- schopnost týmové práce, řízení a vedení lidí,
- dodržování a prosazování podnikatelské etiky, reprezentaci své firmy a vytváření příznivých představ o ní na veřejnosti,
- získání návyků pro uskutečňování celoživotního vzdělávání.

Profily absolventů v oblasti odborné a speciální jsou dále specifikovány podle jednotlivých oborů a pro účely této práce je stručně popíšeme takto:

Absolvent oboru **Marketing** bude vybaven takovými poznatky z oblasti marketingu, aby byl připraven vykonávat funkce v marketingových útvarech výrobních a obchodních firem, v bankovnictví a peněžnictví, v organizacích veřejné správy, v marketingových a reklamních agenturách, včetně manažerských funkcí na vyšším stupni řízení.

Absolvent oboru **Finanční řízení podniku** získá takové poznatky, aby byl připraven vykonávat funkci účetního, metodika nebo manažera ve všech složkách finančních a účetních útvarů podniku i v neziskových organizacích, ale i v bankovní soustavě, v organizacích veřejné správy, v pojišťovnách a finančních úřadech. Obsah jejich znalostí jim dává možnost vykonávat komplexní činnosti z oblasti informační soustavy, mají také předpoklady absolvovat certifikační zkoušky z účetnictví.

Absolvent oboru **Veřejná ekonomika a správa** bude připraven na uplatnění získaných poznatků v odborných a řídících funkcích v centrálních, regionálních a místních úřadech, ve státních a samosprávných orgánech, v organizačních složkách státu, jakož i v podnicích zřizovaných těmito institucemi. Dále se mohou absolventi uplatnit na úřadech práce, finančních úřadech, na okresních správách nemocenského pojištění, na soudech a státních zastupitelstvích a ve zdravotních pojišťovnách.

Stav v počtu žáků a studentů, pedagogických a nepedagogických pracovníků

V současné době (ak. Rok 2005/06) studuje na škole celkem 1 401 žáků a studentů, což je oproti roku 2000, kdy bylo zahájeno bakalářské studium, o 388 studentů více. Ve srovnání s r. 1996, kdy měla škola poprvé naplněny všechny ročníky VOŠ, je to o 719 studentů více. Zatímco na střední škole je počet žáků poměrně stabilizovaný, rovněž tak i v bakalářských studijních programech, počet žáků na původní VOŠ klesá, od r. 2000 klesl téměř o 200

studentů. Tento pohyb můžeme sledovat v tabulce 1. Úměrně zvyšujícímu se počtu studentů narůstá i počet pedagogických pracovníků učících v bakalářských studijních programech (viz tabulka 2). Rozšiřuje se počet externích učitelů, kteří pokrývají výuku stále pestřejší nabídky volitelných předmětů (např. v oboru Veřejná správa). Řada učitelů však učí zároveň na VOŠE a OA, čili původní strategie školy vytvořit samostatný pedagogický sbor pro výuku a výzkumnou a tvůrčí činnost na nejvyšší úrovni studia se zatím nenaplňuje.

Počet nepedagogických pracovníků v úseku ekonomickém, personálním a administrativním se příliš nezvýšil (od r. 2000 o 2 pracovníky), řeší se spíše požadavek vyššího počtu obslužného personálu zajišťujícícího fungování počítačové sítě a úklidu kvůli většímu a delšímu provozu školy a provozu v jiných budovách.

Materiální vybavení a zázemí školy

- Škola má strategickou pozici v lokalitě bývalých Masarykových škol, kde se v současné době buduje komplex multifunkčních objektů „Kongresové a univerzitní centrum ve Zlíně".
- Za posledních 15 let se rozšířily a zdokonalily služby studentům, rozvinulo se především materiálně-technické zázemí:
  - zrekonstruovala a zmodernizovala se hlavní budova postavená původně ve 30. letech spolu s dalšími Baťovými vzdělávacími institucemi, nacházející se v centru města v klidném prostředí mezi parky,
  - studenti mají na dosah vysokoškolské vzdělávací a stravovací služby (Univerzitní knihovna, menza),
  - byly rozšířeny výukové prostory pronájmem dalších učeben v blízkosti školy a byla získána část budovy nedaleké střední odborné školy pro potřeby výuky studentů bakalářského studia,
  - pro přednášky byly dobudovány multimediální učebny, 9 odborných učeben pro postupné rozšiřování výuky informačních technologií a jejich aplikace v odborných předmětech a jejich využití ve všeobecně vzdělávacích předmětech, zajištěn nepřetržitý přístup na internet pro všechny studenty , učitele a ostatní zaměstnance, k dispozici jsou 3 jazykové laboratoře, Informační centrum s celodenním provozem a knihovna, tělocvična, víceúčelové sportovní hřiště.

Obrázek 7 Vzdělávací nabídka školy

	Střední odborná škola	Vyšší odborná škola	
Forma studia	denní (4 roky)	denni (3 roky)	denni (3 roky 5 měsiců) kombinovaná (4 roky)
Dosažený stupeň vzdělání	úplné střední	vyšší odborné	bakalářské
Způsob ukončení	maturita	absolutorium	státní závěrečná zkouška
Certifikace	maturitní vysvědčení	diplomovaný specialista (DiS.)	bakalář (Bc)
Školné	bezplatné	ano	bezplatné
Studijní programy			Ekonomika a management Hospodářská politika a správa
Studijní obory	Obchodní akademie	Marketing pro střední stupeň řízení	Marketing
		Účetnictví a finanční řízení	Finanční řízení podniku Veřejná ekonomika a správa (pouze denní)
		Chemie a technologie materiálu	Obuvnická technologie

Tabulka 1 Vývoj počtu žáků a studentů

Rok	Úroveň vzdělávání			Celkem
	OA	VOŠE	Bak. stud. programy	
1992	741	81	-	822
1994	537	220	-	757
1996	436	246	-	682
1998	388	441	-	829
2000	451	370	192	1 013
2002	444	153	702	1 299
2004	465	169	814	1 448
2005	472	175	754	1 401

Zdroj: vlastní dle zahajovacích výkazů

Tabulka 2 Vývoj počtu pedagogických pracovníků

Rok	Pedagogičtí pracovníci	
	celkem	z toho bak. stud. programy
2000	45	20
2001	52	26
2002	55	31
2003	60	41
2004	83	40
2005	97	64

Zdroj: vlastní

Pilíře zajišťování kvality vzdělávání na všech úrovních:

- **Dlouholetá tradice školy** ve výuce odborných ekonomických předmětů (historie sahající do r. 1937), vysoká odborná úroveň výuky;
- **Kvalitní personální zabezpečení** - interní vyučující, externisté z odborné praxe a vysokoškolští učitelé z UTB; podpora dalšího vzdělávání učitelů - v doktorských vzdělávacích programech, v rámci programů celoživotního vzdělávání apod.
- **Odpovídající materiální vybavení a zázemí školy**;
- **Organizační zabezpečení vzdělávání** - zřízeno samostatné pracoviště vyššího odborného studia;
- **Racionální řízení školy** (od ředitelky školy až po vedoucího ročníku či učitele příslušného předmětu) - umožňuje vlastní **informační systém OASA**, který zabezpečuje kvalitní elektronickou komunikaci nejen vedení školy se zaměstnanci, ale i vyučujících se studenty a naopak.

Tento informační systém je přístupný prostřednictvím Internetu na základě přiděleného uživatelského jména a hesla. Pracovníci školy a studenti mají kdykoliv k dispozici:

- zákl. informace o charakteristice studia,
- informace o vyučujících, stud. skupinách, učebních plánech,
- informace o vnitřních směrnicích,
- katalog školní knihovny,
- údaje o organizaci provozu, rozvrhu hodin, rozvrhových změnách,
- plánovací kalendář akcí na celý rok.
- Vzkazy a soubory jsou ukládány vždy s přístupovými právy stanovených uživatelských skupin. Tímto způsobem jsou předávány studijní materiály, podklady, hodnocení prací a informace od vyučujících, vedení školy a studijního oddělení studentům. Dalším záměrem pro vytvoření systému OASA byly první kroky k postupnému zavádění e-learningového způsobu výuky.

- **Poskytování informací veřejnosti** – webové stránky školy pro jednotlivé úrovně vzdělávacích programů a v několika jazycích;
- **Možnosti zahraničních stáží** a krátkodobých i dlouhodobých **praxí v zahraničí**, rozvoj partnerství se zahraničními školami, projekty mezinárodní spolupráce.

3.3.2 Model spolupráce mezi vyšší odbornou školou a vysokou školou při uskutečňování bakalářských studijních programů.

VOŠ se stala součástí střední školy rozhodnutím MŠMT v roce 1997. Geneze vyššího odborného studia se však na této škole datuje od r. 1992, kdy v rámci experimentálního ověřování patřila mezi prvních 12 škol, které ve spolupráci s holandskými vysokými školami byly u vzniku vyššího odborného studia v ČR.

V r. 2000 škola získala jako první VOŠ v České republice akreditaci vlastních profesně zaměřených bakalářských studijních programů za podmínky, že akreditované vzdělávací programy bude realizovat na základě dohody s vysokou školou. Garantem pro ekonomické obory se stala FAME a pro vzdělávací program Obuvnická technologie Fakulta technologická, které v té době patřily pod VUT v Brně. Tato spolupráce dnes již s Univerzitou T. Bati ve Zlíně úspěšně pokračuje. Končí však spolupráce s Fakultou technologickou, z důvodu nízkého zájmu o programy chemie a technologie materiálu a obuvnická technologie nejsou tyto v dalším akademickém roce otevřeny.

Počátkem 90. let, v době, kdy střední odborná škola usilovala o právo poskytovat nový typ vzdělání, musela dokazovat předpoklady realizovat takové studium, které výraznou měrou překračovalo horizont tehdejšího středoškolského či pomaturitního studia včetně odpovídajícího zázemí personálního i materiálního. Jak již bylo zmíněno, původním záměrem experimentu VOS byla postupná transformace určitého počtu středních odborných škol, na nichž se postupně vyšší odborné studium kvantitativně i kvalitativně rozvíjí, v samostatné regionální vzdělávací instituce, jež by po přijetí potřebného vysokoškolského zákona měly možnost ucházet se v akreditačním řízení o vysokoškolský statut studia. i když Zákon o vysokých školách (1998) otevřel prostor pro postupný vznik neuniverzitních vysokých škol, nevyužila naše škola této cesty, zvolila možnost rozšíření nabídky studijních programů o vlastní bakalářské studijní programy formou spolupráce s vysokou školou.

V souvislosti s touto volbou ovšem bylo nezbytné změnit **organizační strukturu** vyšší odborné školy tak, aby proces vzdělávání a řízení byl oddělen od střední, případně vyšší odborné školy. To, jak se odlišuje organizační schéma systému bakalářských studijních programů od schématu organizace a řízení střední školy a VOŠ (náležející do regionálního školství), zachycují obrázky č. 8 a 9. Využívání **vnitřních směrnic** je další oblast, kterou bylo potřebné vyřešit, neboť studenti, které VOŠ vzdělává, jsou studenty příslušné fakulty vysoké školy, avšak pedagogické, administrativní a organizační činnosti související se

studiem zabezpečuje VOŠ. Pro řešení této oblasti se nabízely v podstatě dva základní způsoby:

1. přejímání směrnic kmenové fakulty,
2. vytvoření vlastní směrnice (schválené akademickým senátem fakulty).

Vzhledem k tomu, že VOŠ má svá specifika a odlišnosti, což se promítá např. do skutečnosti, že nepřejímá žádný studijní program kmenové fakulty, nýbrž využívá jeho rámce pro vytvoření vlastního programu, jenž předkládá akreditační komisi k posouzení, upřednostňuje i v případě vnitřních směrnic kombinaci obou variant. Některé vnitřní normy fakult, konkrétní směrnice a rozhodnutí rektora či děkanů platí pro studenty bakalářských studijních programů VOŠ bez výhrad (např. disciplinární řád), v některých případech může ředitelka školy využít svého pověření děkany a upřesnit je s ohledem na jinou organizaci školy a délku studia. Děje se tak např. formou doplnění vnitřních norem fakult, pokyny a vyhláškami ředitelky školy.

Základní pravidla, jimiž se studenti VOŠ řídí, jsou zakotvena ve studijním a zkušebním řádu univerzity s výjimkou ustanovení pro studium v doktorských studijních programech.

Obecně platí, že důležité změny a úpravy se vždy odvíjí od dohody o spolupráci mezi příslušnou vysokou školou a jejími fakultami a vyšší odbornou školou a týkají se ekonomických a personálních vazeb (obrázek 10), vztahů mezi VOŠ, Radou studijních programů, Akademickým senátem a Vědeckou radou (obrázek 11). Důležitost vztahů rad studijních programů na vysoké škole a VOŠ pro praktické uskutečňování vzdělávacího procesu je zachycena v obrázku 12. Rada studijních programů VOŠ podává ke schválení radě studijních programů UTB návrhy zásadních dokumentů:

- Žádost o akreditaci a reakreditaci studijních programů;
- Návrh členů zkušebních komisí pro státní závěrečné zkoušky.

Před začátkem každého akademického roku předkládá taktéž informace o personálním zabezpečení výuky. Tyto vazby jsou definovány v Jednacím řádu RSP fakult a RSP VOŠ.

Management školy poprvé prezentoval tento funkční model na semináři Řízení kvality krátkých typů terciárního vzdělávání v r. 2003.[37]

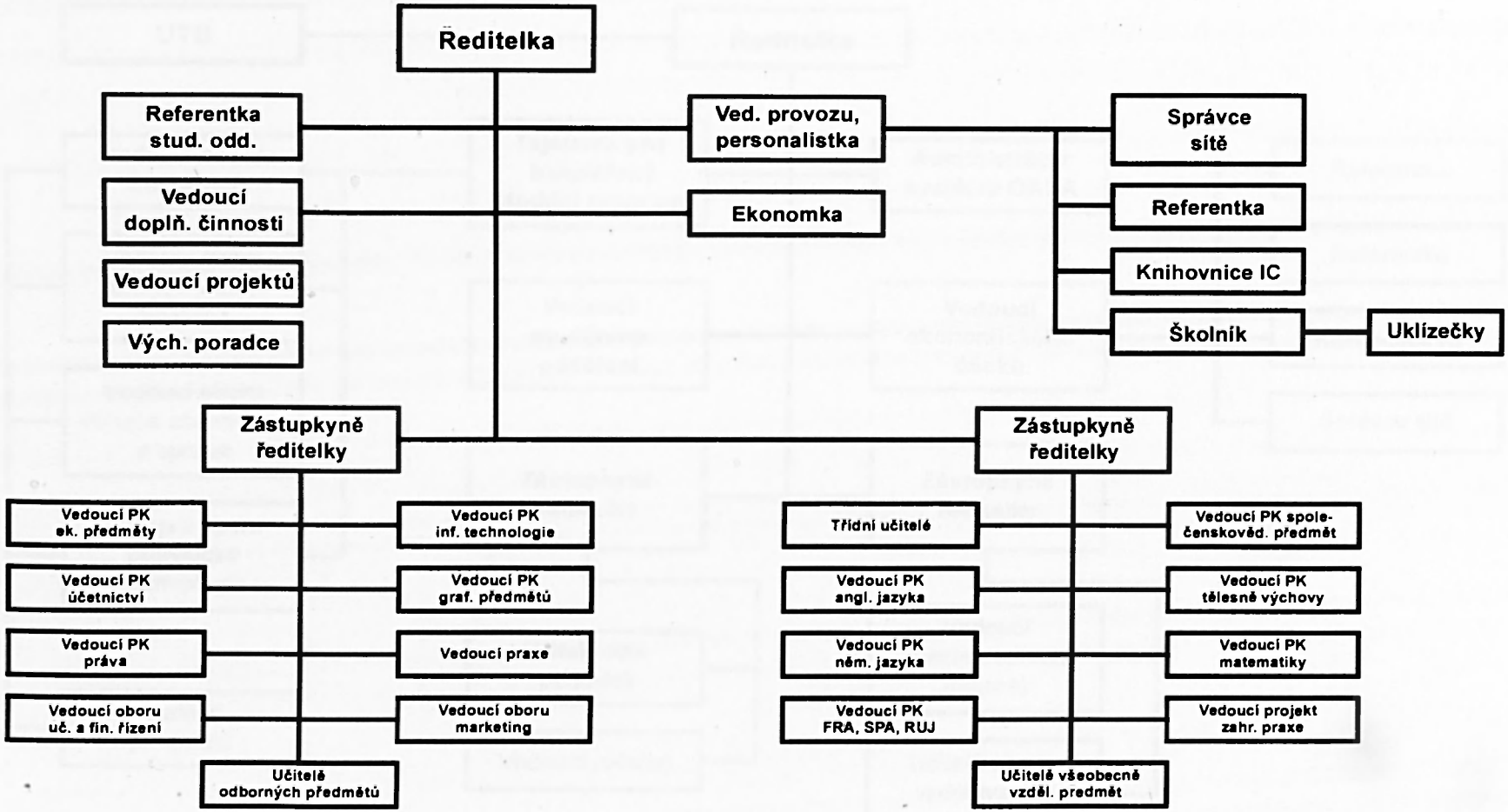
---

[37] FILIPEC, J. Kvalita v terciárním vzdělávání z pohledu spolupráce mezi vysokou školou a vyšší odbornou školou při uskutečňování bakalářských studijních programů. *Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání.* Praha: CSVŠ, 2003, s. 60-66.

Obrázek 8 Organizační schéma pro střední školu a VOŠ

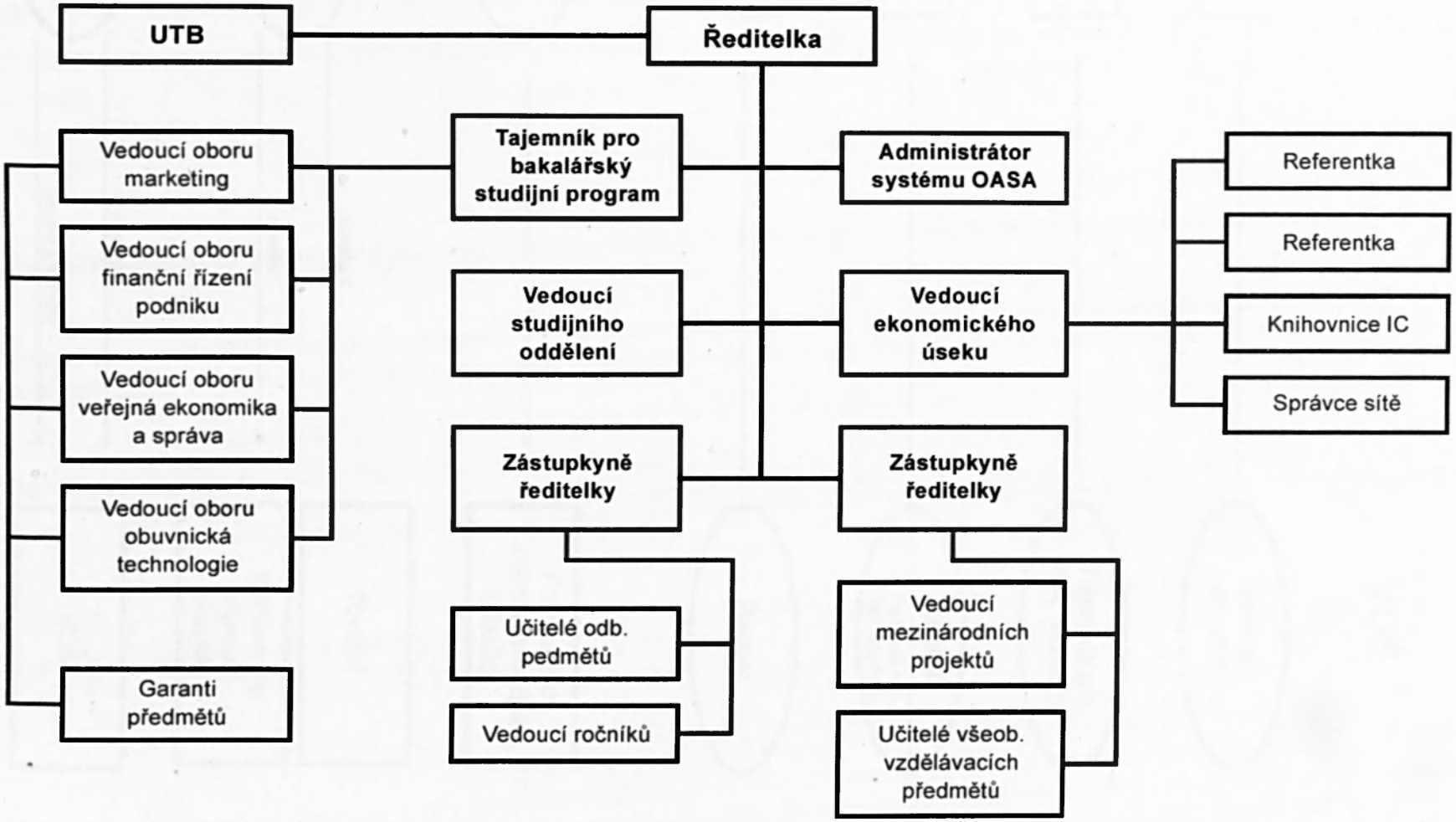
OBCHODNÍ AKADEMIE TOMÁŠE BATI
A VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ, ZLÍN

Organizační schéma pro OATB a VOŠE (regionální školství)



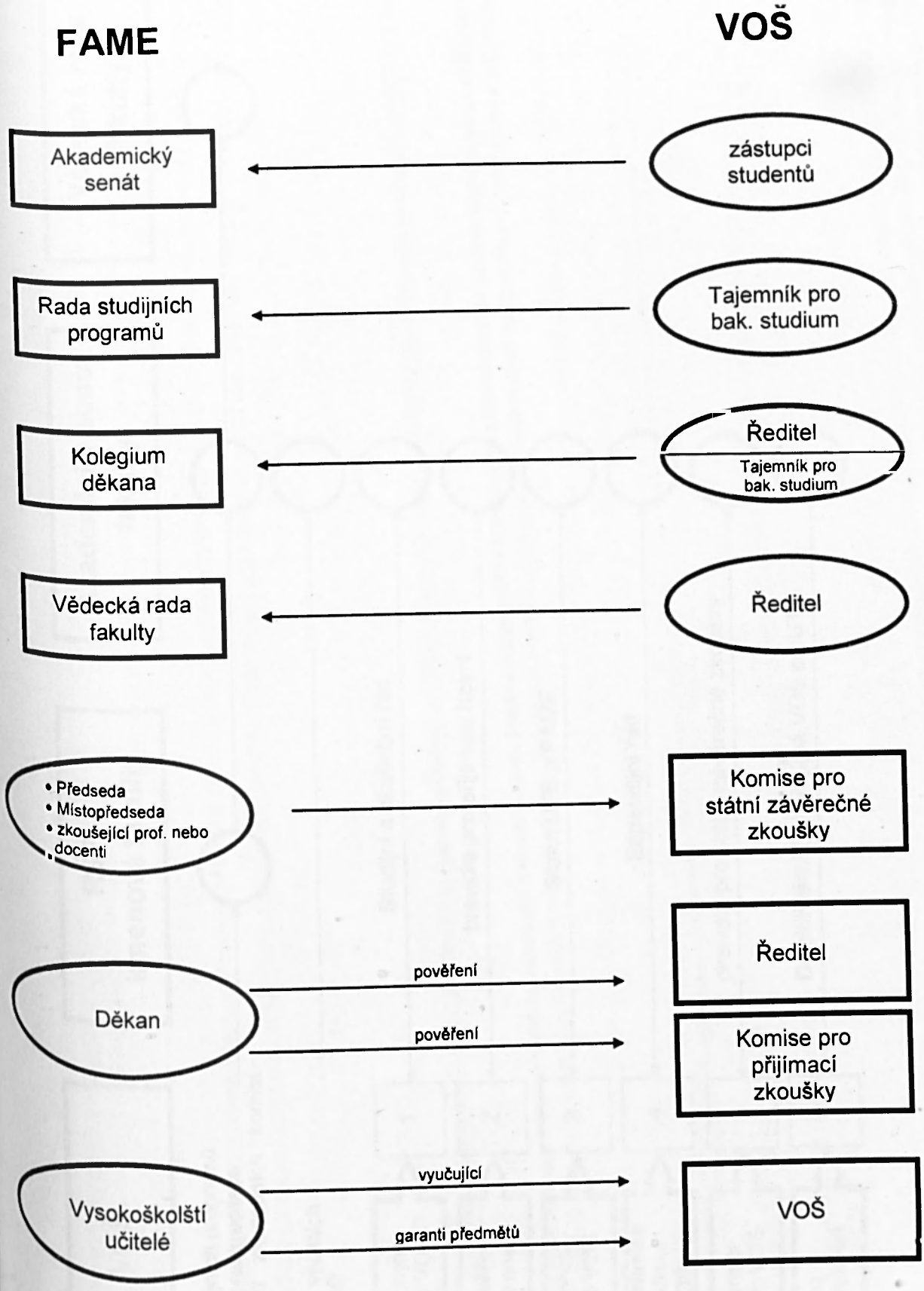
OBCHODNÍ AKADEMIE TOMÁŠE BATI A
VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ, ZLÍN

Organizační schéma pro bakalářské studijní programy



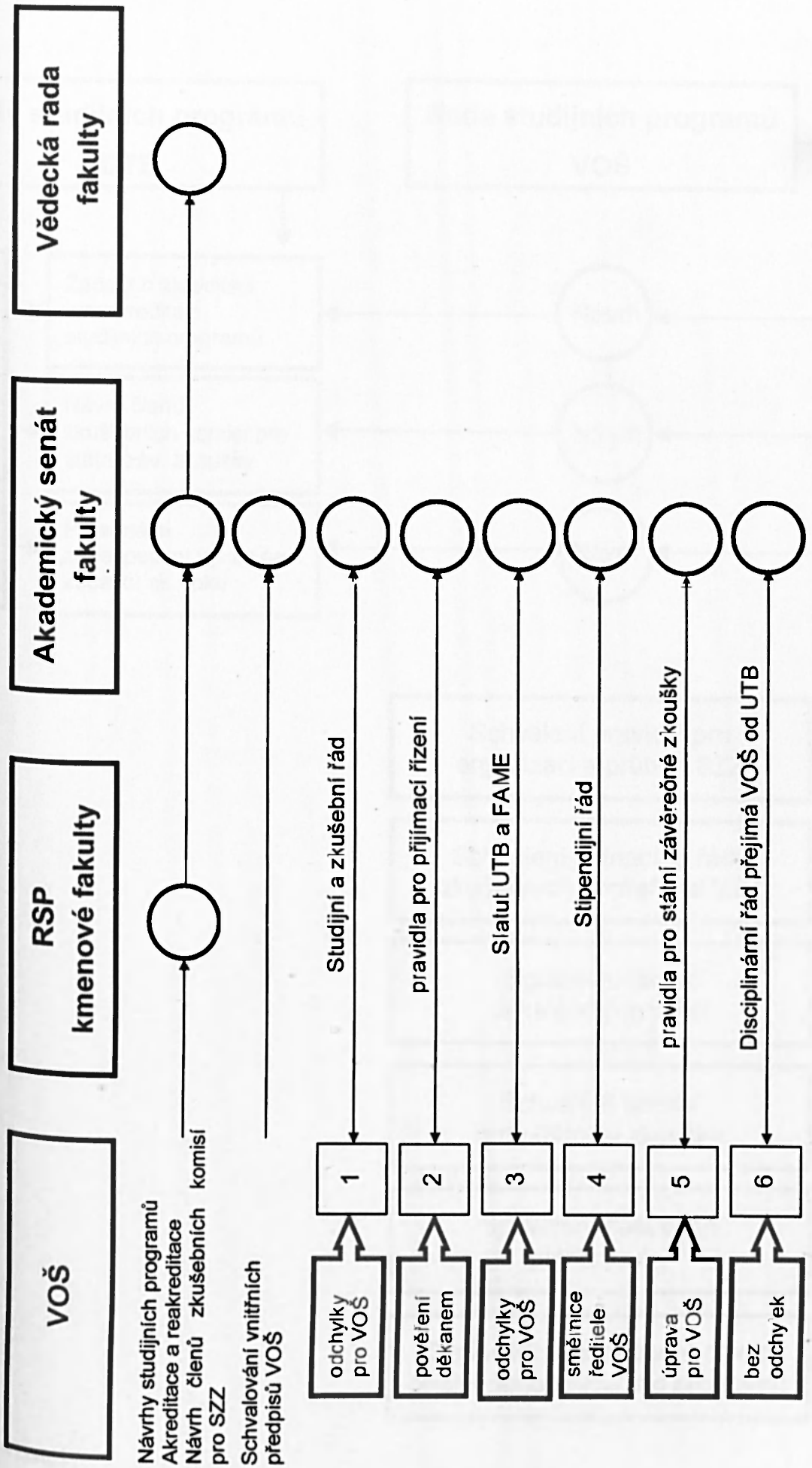
Obrázek 9 Organizační schéma pro bakalářské studijní programy

Obrázek 10 Personální vazby



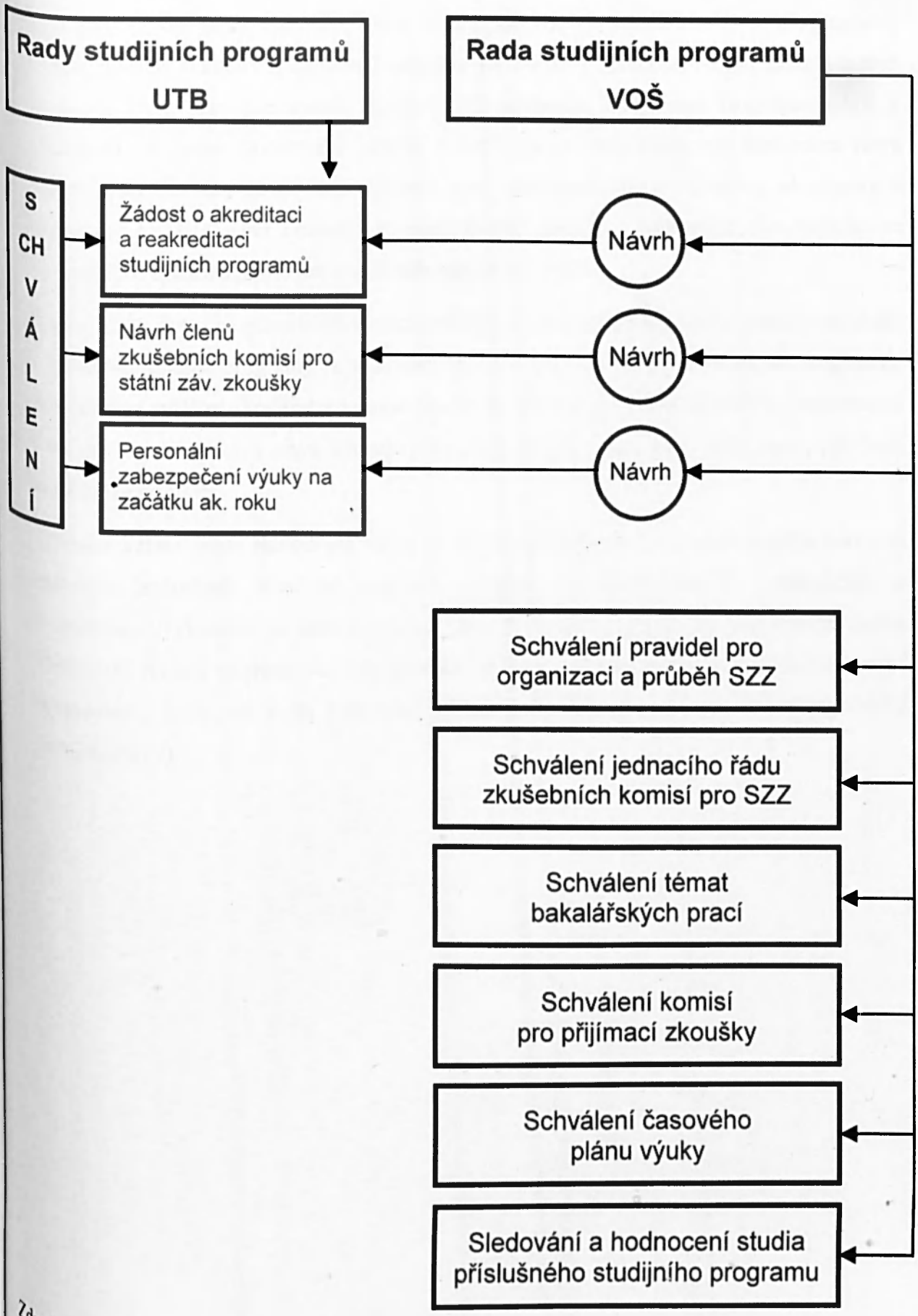
Zdroj: dle Filipec, J. (2003, s. 63)

Obrázek 11 Vztahy mezi VOŠ, Radou studijních programů, Akademickým senátem a Vědeckou radou



Zdroj: vlastní

Obrázek 12 Vazby rad studijních programů



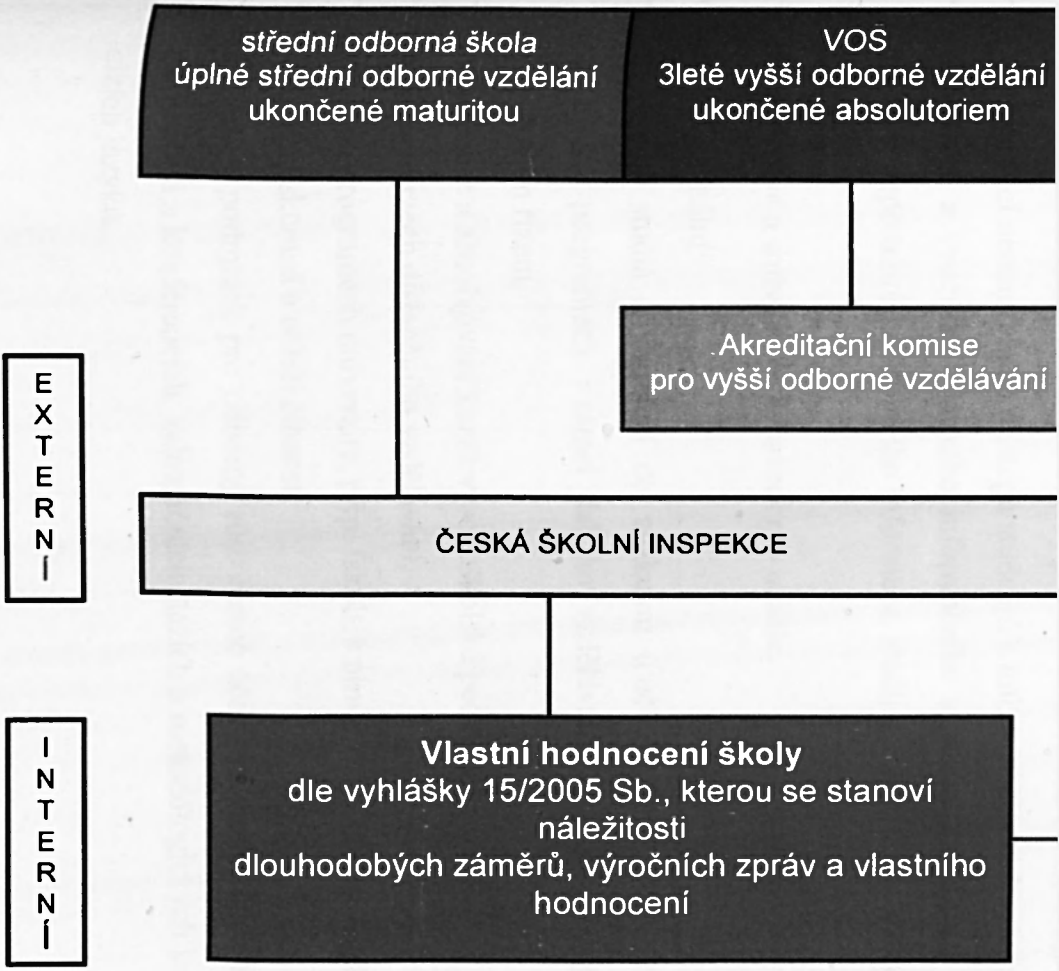
Zdroj: vlastní

3.3.3 Systém hodnocení kvality

Uvedené skutečnosti mají velký vliv také na vytváření systému **hodnocení kvality** a promítají se do jeho realizace. Jako škola poskytující bakalářské studijní programy vstupujeme do vztahů s hodnotícími subjekty na základě vysokoškolského zákona a těch předpisů, které platí pro vysoké školství. Při **externím hodnocení** jsou tyto subjekty zastoupeny zejména Akreditační komisí, MŠMT, škola však může být hodnocena jinou vysokou školou, jinými školami stejného typu, zaměstnavateli, oborovými sdruženími a odborníky a v budoucnu i národní či mezinárodní agenturou vybranou z utvářejícího se evropského registru agentur pro vnější zabezpečování kvality.

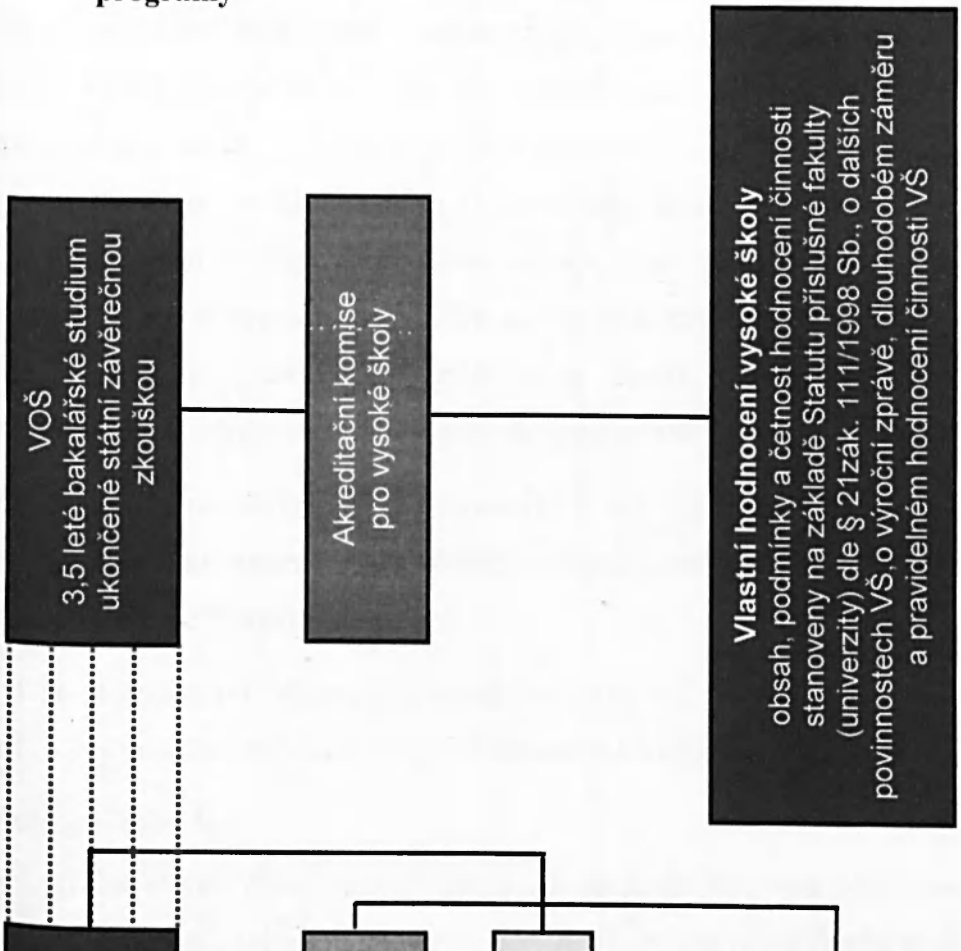
V roce 2005 došlo na původních vyšších odborných školách k řadě změn, musely předložit k akreditaci studijní programy ve standardní délce 3 roky (kromě zdravotnických programů), byla zřízena zvláštní akreditační komise pro VOŠ. Externí hodnocení kvality je v pravomoci ČŠI, od níž se očekává nová koncepce kontroly kvality, není však stále jasné, jak bude aplikována na VOŠ.

Základní vztahy mezi školou (na všech úrovních vzdělávání, které poskytuje) a hlavními externími hodnotiteli vystihuje schéma v obrázku 13. Vedle specifik vztahujících se k externímu hodnocení je zde zachycen fakt, že také interní hodnocení provádí jeden vzdělávací subjekt na dvou různých úrovních, jelikož podléhá dvěma různým legislativním ustanovením (poté, co vešla v platnost vyhláška 15/2005 Sb. platná pro střední i vyšší odborné školy).



Zdroj: vlastní

Obrázek 13 Schéma vnější a vnitřní evaluace na SOŠ a VOŠ s bakalářskými studijními programy



V oblasti **interního hodnocení** v bakalářských studijních programech postupuje VOŠ nezávisle, i když respektuje pravidla pro vlastní hodnocení vysoké školy stanovená ve Statutu příslušné fakulty vycházejícího ze Statutu univerzity, který reflektuje odpovídající ustanovení zákona o vysokých školách o pravidelném hodnocení činnosti vysoké školy. Tak např. do hodnocení kvality všech forem výuky, které zahájila Fakulta managementu a ekonomiky formou ankety v rámci využití nově zavedeného systému STAG, se zapojili také studenti VOŠ a hodnotili poprvé společně se všemi studenty FAME učitele fakulty i kmenové školy za letní semestr 2004 a zimní semestr 2005.

Podmínky pro interní hodnocení kvality na VOŠ byly upraveny nově vytvořeným Řádem pro hodnocení výuky studenty bakalářských studijních programů a schváleny také zástupci studentů na Kolegiu ředitelky školy.

Při vytváření kritérií pro vlastní hodnocení vychází vyšší odborná škola vedle standardních kritérií ze svých odlišností a stanovuje svá **specifická kritéria:**

- V oblasti materiální:
  - kvalita služeb vlastního studijního a informačního střediska a knihovny,
  - zabezpečení studijní literatury – opory pro kombinovanou formu studia,
  - zabezpečení neomezeného přístupu studentů k informačním technologiím,
  - fungování a využívání vlastního informačního systému s možností přístupu přes Internet nepřetržitě zajišťujícího informace, studijní materiály a opory pro studenty i učitele,
  - hardwarové a softwarové vybavení pro učitele.
- V oblasti personální:
  - doktorská studia a zapojení do výzkumu u učitelů vyučujících v bakalářských studijních programech v rámci dalšího vzdělávání učitelů i jako podmínka při výběrovém řízení,
  - organizace a absolvování kurzů vysokoškolské pedagogiky,
  - účast v kurzech distančního vzdělávání,
  - účast na programech univerzity, příp. fakult, s nimiž škola spolupracuje,
  - vlastní výzkumná a tvůrčí činnost,
  - vytvoření podmínek pro odborný růst včetně účasti na domácích i mezinárodních seminářích a konferencích, zahraničních stážích a metodologických kurzech učitelů cizích jazyků.

- publikační činnost, tvorba skript a studijních materiálů, e-learningových materiálů, metodických návodů pro kombinovanou formu studia,

- V oblasti vzdělávacích činností:
  - vyrovnávání různých vstupních znalostí studentů v prvním ročníku (např. nabídkou volitelných předmětů),
  - kvalita výuky jazyků podpořená dělením studentů podle úrovně znalostí z cizích jazyků při vytváření studijních skupin,
  - podpora studentům prostřednictvím uvedení do systému vysokoškolského studia a do odlišností v kombinované formě studia,
  - podpora studentům prostřednictvím kontaktů s ročníkovými učiteli,
  - podpora studentům předvstupními kurzy z matematiky, případně cizích jazyků,
  - maximální využití samostatné práce studentů během celého studia,
  - kvalita krátkodobé i dlouhodobé praxe doma i v zahraničí a plnění podmínek pro přiznávání zahraniční praxe.

- V oblasti správy, legislativy a předpisů:
  - kvalita přípravy a průběhu přijímacího řízení, jež je řešeno na základě dohody mezi vysokou a vyšší odbornou školou,
  - vytvoření a práce vlastní rady studijních programů,
  - využívání vnitřních směrnic,
  - spolupráce s vědeckou radou příslušné fakulty, kolegiem děkana a akademickým senátem,
  - činnost kolegia ředitelky, tajemníka pro bakalářské studijní programy a vlastního studijního oddělení, dalších členů managementu.

Za dobu své existence prošla vyšší odborná škola řadou externích hodnocení, v nichž byla za specifickými účely monitorována kvalita školy (např. v souvislosti s přechodem k vyšším úrovním studia), či efektivita některých jejích vybraných činností. Autoevaluační procesy, které škola s výjimkou přípravy na externí hodnocení EVOS řídila a vyhodnocovala sama, byly organizovány v souvislosti s vnitřními potřebami školy cílevědomým vedením školy využívajícím příkladů dobré praxe ze zahraničních partnerských škol a poznatků ze studijních stáží, seminářů a konferencí doma i v zahraničí.

Přehled všech dosud realizovaných evaluačních procesů:

Vnější evaluace	Vnitřní evaluace
▪ Návštěva 5 členné evaluační komise z Holandska – ověření kvality nově zaváděných studijních programů, struktury vzdělávacích plánů, organizace studia, materiálního a personálního zabezpečení, kvalita řízení (1994) ▪ Účast v programu EVOS a získání Certifikátu vysoké kvality (1995) ▪ Návštěva akreditační komise v souvislosti s akreditací bakalářských studijních programů na VOŠE (2001) ▪ Tematická inspekce: Hodnocení efektivnosti využívání prostředků ze státního rozpočtu vzhledem k účelu jejich poskytnutí a vzhledem k učebním dokumentům, ČŠI (2001) ▪ Tematická inspekce: Závěrečné zkoušky - absolutorium – na vyšší odborné škole, ČŠI (červen 2004)	▪ Vlastní evaluace jako příprava na externí hodnocení evaluační komisí v rámci programu EVOS (1995) ▪ Zjištění klimatu školy (1995) ▪ Hodnocení školy studenty VOŠE (1999) ▪ Hodnocení klimatu a kultury školy (2000) ▪ Efektivita pracovních porad (2001) ▪ Hodnocení výuky a pedagogů studenty (2003) ▪ Hodnocení odborné praxe (2003) ▪ Hodnocení výuky a učení se cizím jazykům (2003) ▪ Studentská anketa – vyhodnocení nejlepších učitelů (organizováno studenty – 2004) ▪ Výuka cizích jazyků v profesních bakalářských studijních programech (2004) ▪ Hodnocení kvality výuky jazyků (2004) ▪ Hodnocení kvality výuky (2005)

V oblasti externího hodnocení nabyla škola velmi cenné zkušenosti tím, že se zapojila do projektu hodnocení a certifikací vyšších odborných škol „EVOS“, zavádění tohoto modelu hodnocení podporovala a dodnes využívá některých jeho principů a metod zejména v oblasti interního hodnocení.

3.3.4 Zkušenosti s evaluací vyššího odborného studia - EVOS

První projekt evaluací a certifikací vyššího odborného studia „EVOS“ byl vytvořen v roce 1994 jako systém pravidelných hodnocení VOŠ a jejich studijních programů. Bylo to v době, kdy se české vyšší odborné školství teprve utvářelo, zatímco západoevropské školy, s nimiž české VOŠ spolupracovaly v době svého vzniku a v prvních letech své existence, měly již vytvořeny systémy hodnocení kvality, které sloužily jako inspirace pro vytvoření mechanismu evaluací. Na jeho přípravě i realizaci se podíleli členové **Sdružení škol vyššího**

studia (jehož je škola členem), které vedle Asociace vyšších odborných škol sehrálo významnou roli při konstituování tohoto nového typu vysokoškolského studia a prosazování jeho rovnoprávného postavení mezi vzdělávacími institucemi terciárního sektoru.

Výsledky evaluace měly sloužit především k **informování veřejnosti o** kvalitě nabízeného nového typu vzdělávacích služeb a následně k tlaku na zvyšování kvality práce jednotlivých VOŠ. Tento postup si vyžádala situace v polovině 90. let, kdy končily ucelené studijní cykly na prvních vyšších odborných školách, a bylo tak možno získat zpětnou vazbu o kvalitě a uplatnění prvních absolventů. Navíc se očekával kvantitativní nárůst počtu VOŠ a s tím souvisely i obavy o možné snížení kvality.

Vedle již uvedených základních motivů pro externí hodnocení, které mělo umožnit školám přesvědčit veřejnost o kvalitě poskytovaných služeb, existovaly pochopitelně další cíle, které vedly školy k tomu, aby vstoupily do procesu evaluace:

- získání nezávislého posouzení systému školy, jejích činností a dosažených výsledků,
- možnost srovnání s ostatními školami stejného typu,
- ověření a ohodnocení adekvátnosti vzdělávacího procesu vzhledem ke školou stanoveným cílům a plánu výuky daných studijních oborů,
- získání přímých podnětů pro další rozvoj školy, zkvalitnění výuky, jakož i znalostí a dovedností studentů,
- získání základních zkušeností se systematickým hodnocením a řízením kvality a schopnosti této dovednosti účelně využít v budoucnosti.

Evaluační řízení dle modelu EVOS (Karpíšek, 1995, 1997) probíhalo jako posouzení celého komplexu služeb nabízených školou, a to 4 – 5 člennou komisí, jejíž složení z externích odborníků z praxe a vysokých a vyšších odborných škol, mělo zabezpečit různost pohledů. Základem pro práci komise byla **autoevaluční zpráva** jako výstup důkladné analýzy silných a slabých stránek rozvoje školy a studijních programů. Z toto vyplývá, že těžiště celého hodnotícího procesu spočívá v činnosti managementu školy, který vnitřní hodnocení řídí, zajišťuje vtažení všech pracovníků školy, zástupců studentů a případně jiných partnerů školy čo něj a organizuje diskuze, během nichž se všichni aktéři mohou k výsledkům analýzy vyjádřit. Toto období sloužící k autoevaluaci a k přípravě na **hodnotící návštěvu** (většinou dvoudenní) je velmi důležité , ale časově nesmírně náročné. Poté, co proběhla přípravná fáze, následovaly pohovory členů **evaluační komise** s představiteli různých skupin

zainteresovaných na kvalitě práce školy (vedení školy, vedoucí oborů, vedoucí ročníků, učitelé školy, studenti, absolventi, zástupci praxe, zástupci místní komunity apod.), během nichž se shromažďovaly podklady pro zpracování **zprávy evaluační komise.**

Součástí zprávy bylo i bodové ohodnocení (1 – 5), umožňující přehledné publikování výsledků evaluace všech škol. Předmětem hodnocení bylo 7 základních aspektů:

1. cíle a poslání školy, řízení a strategie školy,
2. profil absolventa,
3. studijní plány a osnovy, organizace studia,
4. personální zabezpečení,
5. služby pro studenty,
6. materiální zázemí podporující studijní a pedagogický proces,
7. systém zajišťování a zvyšování kvality vzdělávacího procesu.

Od zahájení programu prošlo hodnocením 22 škol s přibližně 30 studijními obory. Naše škola získala v roce 1996 **Certifikát kvality vyššího odborného studia** pro studijní obory Marketing a Finanční řízení a účetnictví. Všechny školy však nevyužily možnosti zapojit se do hodnocení. Jedním z důvodů může být i to, že účast je dobrovolná a školy si ji musejí financovat samy, fáze příprav je navíc velmi náročná a může zatížit chod instituce. Dalším důvodem je absence provázanosti s oficiálním formálním hodnocením a výše uvedené legislativní změny.

Našli bychom i další nedostatky ve vlastním systému hodnocení, zejména zásadní akcent na sebehodnotící zprávu, která by v konečném důsledku mohla být postavena tak, aby vyhovovala očekáváním a požadavkům hodnotící komise.

Tento způsob evaluace škol je v posledních několika letech na ústupu. Pokud totiž povinnost podrobit se v určitém časovém intervalu vnější evaluaci není zakotvena v zákonu, nemůžeme očekávat, že se školy k systému typu EVOS vrátí.

Na druhé straně pokud škola dobrovolně vstoupila do tohoto typu evaluace, což je případ zkoumané VOŠ, a věnovala nemalé úsilí k zahájení změn v systému hodnocení kvality školy, dá se předpokládat, že bude v tomto trendu pokračovat. To je významný přínos pro systematickou péči o kvalitu. Systematičnost je důležitá, ale není vždy nutné provádět **hodnocení komplexní**, stačí si stanovit klíčové oblasti, které je potřeba sledovat, naplánovat si dosažení jejich nápravy či zlepšení.

Důsledná péče o kvalitu, jakož i dobrovolné přihlášení se do programu EVOS, souvisely vedle svého hlavního poslání také s eminentním zájmem školy prokázat schopnost poskytovat vlastní bakalářské vzdělávací programy. Právě na této úrovni vzdělávání VOŠ uplatňuje značné zkušenosti v oblasti hodnocení kvality a může mnohé, již zaběhlé prvky evaluace, např. ověřené metody, využít i při hodnocení kvality bakalářských studijních programů. Škola již více než 10 let provádí autoevaluaci, jejíž hlavním cílem je **hodnocení výsledků činnosti školy**, jak jsou vnímány z pohledu:

- studentů, absolventů, zainteresovaných partnerů školy např. zástupců praxe,
- pracovníků školy,
- okolí, veřejnosti, společnosti.

Nejvíce se osvědčila pravidelná dotazníková šetření (v intervalu 2 let), rozhovory vedoucích ročníků se studenty a pravidelné konzultace vedení školy s výborem zástupců studentů (minimálně 2krát za rok).

3.3.5 Hodnocení kvality vnitřního prostředí, klimatu školy a kultury školy

V polovině 90. let se management školy začal intenzivně zabývat kvalitou vnitřního prostředí, která je „jedním z rozhodujících a nejsilnějších faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy" (Světlík, 1996, s. 111). Zejména klima školy je určující pro vytváření odpovídajícího vzdělávacího prostředí, které, pokud je dobré, motivuje studenty i učitele k co nejlepším výkonům. Je však velmi složité měřit kvalitu všech složek, které toto klima vytvářejí: kulturu školy, mezilidské vztahy (vztahy na pracovišti, vztahy mezi učiteli samotnými, mezi učiteli a ostatními pracovníky školy, vztahy mezi studentem a učitelem, vztahy mezi vedením a učitelským sborem), organizační model školy, kvalitu managementu a sboru a materiální prostředí školy.

Rozsáhlejší výzkum zaměřený na hodnocení klimatu a kultury školy spojený s hodnocením managementu školy inicioval v r. 2000 tehdejší ředitel školy s vědomím, že management školy musí pochopit kulturu školy, neboť pokud by tato šla proti němu, bylo by téměř nemožné cokoliv změnit, zlepšit, inovovat. Takto chápané pojetí kultury školy je podrobněji vysvětleno v 1. kapitole této práce v souvislosti s konceptem evaluační kultury.

Metodologie pro hodnocení kultury školy vychází z metod sociální a kulturní antropologie, sociologie, psychologie a dalších věd, je poměrně náročná z hlediska přípravy, realizace a interpretace, a je proto vhodné, aby si škola zajistila při šetření tohoto typu podporu odborníka, chce-li použít dotazníkové metody, měla by použít dotazníky odborníky pro tento

účel vytvořené. Takto postupovala i naše škola, která se rozhodla pro praxí ověřené dotazníky (např. mezinárodně uznávaný Hofstedův dotazník VSM 94 – Values Survey Module)[38], které učitelé vyplňovali anonymně. Výsledky šetření pomohly definovat společně sdílené hodnoty, normy, postoje a způsoby chování, tedy „nehmatatelné" stránky kultury, které jsou v neustálé interakci s viditelnými symboly kultury školy (např. logo a slogan školy, definované cíle, kurikulum, vybavení a pořádek ve škole, ceremonie apod). Na základě toho bylo možné určit, jakou důležitost členové týmu školy přikládají jednotlivým prvkům obou stránek kultury, z čehož se dá zjistit, jak silná je kultura školy, jaká je šance na její udržení a rozvoj a jaký může mít vliv a dopad na studenty. Chce-li se škola stát místem, které přirozeně motivuje studenty učit se, je mnohem jednodušší, když studenti a učitelé fungují v atmosféře, kde studijní úspěch a motivace k učení jsou očekávány a odměňovány. Taková atmosféra, zvláště když se motivace promítne do vzdělávacích výsledků, je klíčovým rysem efektivní školy.

Učitelé byli dotazováni např. na to, jak vnímají:

- vzájemnou spolupráci a mezilidské vztahy,
- pracovní a estetické prostředí školy,
- svou vlastní práci z hlediska zajímavosti, podnětnosti, dosažení odpovídajícího ocenění a pochvaly,
- schopnost ředitele školy vést korektní kritiku a řešení problémů a konfliktů,
- přístup ředitele k podmínkám pro profesní růst a zvyšování odbornosti,
- atmosféru pro prezentaci a uplatnění vlastních názorů, myšlenek a inovací v oblasti výchovně-vzdělávací práce,
- společné cíle školy, jejich srozumitelnost, společný zájem o dobré výsledky práce školy,
- informovanost a komunikaci ze strany vedení školy,
- toleranci vůči jednání v rozporu se vžitými normami školy.

V dotazníku byla věnována pozornost také tomu, do jaké míry jsou uvedené položky spolu s dalšími atributy (platové ohodnocení, týmová práce, podpora práce učitele prostřednictvím potřebného vybavení, apod.) postradatelné či nepostradatelné pro spokojenost v práci. Vedle toho se učitelé vyjadřovali k pojetí ideálního zaměstnání a požadavkům zajištění určitých podmínek jako např. (pracovní prostředí, jistota zaměstnání, příležitost ke kariérnímu

[38] HOFSTED, G. *Values Survey Module 1994.* Anglická verze dostupná na feweb.uvt.nl/center/hofstede/VSM.html – 25k

postupu, rozmanitost práce, dostatek času pro osobní či rodinný život) jakož i k hodnotám, které považují za prioritní ve svém osobním životě (např. úcta k tradicím, vytrvalost, pravidelnost, stálost a spolehlivost, hospodárnost apod.)

Při prezentaci výsledků se prokázala také nezbytnost citlivé interpretace výsledků hodnocení, zvláště proto, že v odpovědích na otevřené otázky se někteří učitelé nezdrželi vyřizování osobních účtů, antipatií, byli ovlivněni nesplněnými osobními ambicemi apod., což jim neumožnilo objektivní posouzení, a zveřejnění takového hodnocení mohlo vést k deziluzi a pochybnostem o smyslu autoevaluace.

Analýza kultury školy nebyla samoúčelná, byla prováděna se znalostí faktu, že je důležitá zejména v situaci, kdy škola očekává nebo plánuje změny, které nevyhnutelně povedou i ke změně vnitřního prostředí. K takovým změnám na naší škole došlo již v souvislosti se vznikem vyšší odborné školy při střední škole a následně se zavedením bakalářských studijních programů na vyšší odborné škole ve spolupráci s Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně. Před touto změnou se management školy také dotazoval učitelů na jejich názor na to, zda by se bakalářské studium mělo osamostatnit a oddělit od střední školy s VOŠ a na které úrovni vzdělávání by měli jednotliví učitelé zájem vyučovat. Bylo také potřeba zjistit, jestli se oblasti, jimž vedení školy přikládá nejvyšší důležitost, např. shoda všech skupin lidí ve škole na principech fungování školy a naplňování společné představy o budoucí podobě školy nebo vytváření dobré „image“ školy na veřejnosti, odpovídá tomu, co upřednostňují učitelé. V tu dobu byl taktéž učiněn významný krok pro přípravu půdy na systematickou evaluaci určitých výseků kultury školy a zejména těch parametrů kultury školy, jež ovlivňují kvalitu práce učitelů a studentů.

V zásadě se vedení školy podařilo na základě otevřené komunikace a v participativní demokratické atmosféře motivovat učitele k přijetí a realizaci významných změn, souvisejících s novými podmínkami vysokoškolské výuky a se změnou klimatu školy nesoucí atributy akademického prostředí. Uvedené změny si vyžádaly neustálé dokumentování a demonstrování kvality vzdělávání vůči všem zainteresovaným skupinám (představuje je např. spolupracující univerzita a ostatní vysoké školy poskytující ekonomické vzdělání, akreditační komise, zástupci praxe v regionu, potencionální studenti, veřejnost), což vedlo k zavedení autoevaluční praxe do práce řídících pracovníků školy. Základními zdroji zpětné vazby se stali studenti, absolventi, učitelé, zástupci praxe a zaměstnavatelé.

Hodnocení vybraných aspektů klimatu školy z pohledu studentů bývá součástí pravidelného hodnocení výuky.

3.3.6 Hodnocení výuky a učitelů studenty

Základním nástrojem pro hodnocení práce školy je hodnocení výuky a učitelů studenty. Studentské hodnocení chápeme jako hodnocení, při němž student - klient posuzuje kvalitu poskytované vzdělávací služby. Doplňuje velmi vhodně hodnocení výuky z hlediska výkonů studentů, má však svá úskalí a často vzbuzuje nedůvěru až nesouhlas učitelů, zejména týká-li se hodnocení výkonu konkrétního učitele. Proto studentské hodnocení není přijímáno v terciárním sektoru bez výhrad, i když většina vysokých škol má svůj standardizovaný systém hodnocení přednášek, seminářů, cvičení a učitelů.

Na naší vyšší odborné škole využíváme studentské zpětné vazby při porovnávání informací o kvalitě výuky nabytých jinými způsoby (výsledky studentů u zkoušek a u státních zkoušek, měření propadovosti, počtu a příčin odchodů studentů, rozhovory s vedoucími praxe, s absolventy apod.) nebo při ověřování změn realizovaných ve výuce.

Pedagogická evaluace je vždy řízena vedením školy, ředitel (aktuálně ředitelka) jmenuje pracovní tým, který se nejprve věnuje přípravě autoevaluačního plánu, formulaci cílů hodnocení, sestavení časového plánu, výběru respondentů, volbě nástrojů a stanovení kritérií odpovídajícím potřebám školy.

K osvědčeným metodám výzkumu v této oblasti patří již výše zmíněné dotazníky a skupinové rozhovory (strukturované i nestrukturované), rozhovory vedoucích ročníků se studenty a pravidelné konzultace vedení školy s výborem zástupců studentů , které dle plánu probíhají minimálně 2krát za rok, při potřebě řešení naléhavého problému prakticky kdykoliv.

Prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťujeme u jednotlivých předmětů:

- jakou důležitost a váhu studenti přikládají jednotlivým předmětům,
- za jak náročný předmět považují,
- jak hodnotí kvalitu výuky v předmětu,
- jak hodnotí odbornou úroveň učitele předmětu,
- jak jim vyhovuje metodika výuky,
- jak jsou spokojeni se studijními materiály a jak jsou tyto materiály pro ně dostupné,
- jaký je vztah vyučujících ke studentům,
- jaký je podíl jejich samostatné práce apod.

Vedle toho připojujeme dle potřeby dotazy, prostřednictvím kterých můžeme zmapovat spokojenost studentů:

- s vnitřním vybavením školy, možností práce na PC,
- s vybavením a službami informačního centra a knihovny,
- s fungováním informačního systému OASA,
- s prací studijního oddělení,
- se vztahy a možnostmi kontaktů s vedoucími ročníků nebo oborů,
- s kontakty a komunikací mezi vedením školy a studenty,
- s možnostmi a kvalitou ubytování, stravování, aktivního trávení volného času apod.

Při zpracování výsledků postupujeme obvykle tak, že zvlášť vyhodnocujeme první ročníky (ukázka dotazníku v příloze 1) a zvlášť druhé a třetí, poněvadž předpokládáme rozdíly v očekáváních a schopnostech rozlišit potřebnost a důležitost některých aspektů výuky, např. důvody pro zařazení, obsah a rozsah některých předmětů. Názory starších studentů se pak obvykle mění zejména po zkušenostech nabytých v průběhu praxe. Často zjišťujeme také posun v kladení akcentu na některé faktory hodnocení. Zatímco např. první ročníky jsou s vybaveností informačního centra a knihovny spokojeny, ale považují tento faktor za nedůležitý, u vyšších ročníků, kde nároky na samostatnou práci, zpracovávání seminárních prací, zpráv z praxe a nakonec i bakalářské práce jsou vyšší, figuruje tento faktor mezi nejdůležitějšími. Obecně platí, že pokud studenti určité faktory, které považují za důležité, hodnotí negativně, je to zásadní signál pro vedení školy důkladněji patřičnou oblast zrevidovat a přijmout nezbytná opatření.

Přistoupili jsme také ke změnám v původně unifikovaném dotazníku. Studenti hodnotí samostatně přednášky a cvičení a semináře (viz příloha 1), což vyplývá z jiných podmínek i účelu těchto metod vysokoškolské výuky. U přednášek se studenti vyjadřují např. k tvrzením:

- přednášky byly pro mne zajímavé, srozumitelné a byly pro mě přínosem,
- vyučující na mě působil jako odborník se zaujetím pro obor,
- projev přednášejícího byl jasný a srozumitelný.

Pro hodnocení cvičení a seminářů je zase důležité, aby se studenti vyjadřovali především k interakci mezi studentem a učitelem, ochotou a schopností učitele diskutovat, odpovídat na dotazy, konzultovat problém.

Samostatně vyhodnocujeme také povinné a volitelné předměty a kvůli rozdílnosti v nabídce předmětů vytváříme dotazníky pro jednotlivé obory. Jde spíše o technická opatření, zadání hodnocení a jednotlivé otázky se nemění, všichni studenti mají navíc možnost vyjádřit své připomínky, zejména takové, jež podle jejich názoru komplikují jejich studium.

Několikrát byl dotazník pro první ročníky rozšířen o otázky, které se týkaly toho, jakým způsobem získali studenti informace o bakalářských studijních programech na naší VOŠ, abychom zjistili efektivitu prostředků vynaložených na inzerci v tisku, na webových stránkách, prezentaci na „veletrzích" studijních příležitostí, Dni otevřených dveří apod. Zajímají nás také důvody pro rozhodnutí o volbě školy a hodnocení náročnosti přijímacích zkoušek. v poslední době nabývají na váze sociální důvody a umístění školy v místě či v blízkosti bydliště.

Další záležitostí, které je nutno věnovat pozornost, je zajištění návratnosti. Pro každé šetření je vytvořen dotazník, který distribuujeme prostřednictvím vedoucích ročníků zástupcům jednotlivých studijních skupin. Tito také vysvětlují smysl hodnocení a žádají studenty o zodpovědný přístup k němu.

Při statistickém zpracování a následné analýze dat byly zjištěny silné stránky výzkumu, o které je možné se v budoucnu opírat (např. jednoduchost a srozumitelnost dotazníku, vysoká návratnost podpořená vysokou mírou zainteresovanosti respondentů). Na druhé straně existují i slabé stránky, podle Juříkové (2004, s.124) např. nevhodné použití univerzální numerické škály u některých otázek, dále fakt, že respondenti nebyli schopni posoudit některá kriteria kvůli nejednoznačnosti některých otázek, unifikace karet pro hodnocení jak odborných tak humanitních předmětů apod., jimž se budeme snažit v dalších hodnoceních vyhnout.

Nejsme zastánci vytváření tabulek seřazujících učitele od nejlepších po nejhorší. Na nebezpečí nesprávné interpretace, k čemuž často dochází v případě, kdy kvantitativní údaje nejsou podloženy odpovídajícím kontextem, jsme již upozorňovali. Studenti však upřednostňují tento způsob hodnocení a proto zorganizovali vlastní anketu, jejíž výsledky zveřejnili právě v této formě.

Postup při interpretaci výsledků je při evaluaci vedené školou následující:

- Jednotlivým učitelům je předána obálka s hodnocením týkajícím se jejich předmětu, výuky a osoby, pokud byly názory či doporučení adresovány konkrétním učitelům. Ředitelka školy pak s každým vede krátký rozhovor, jednak aby vyslechla jejich pohled na výsledky hodnocení, ale aby se také dohodla na dalším postupu v případě, že negativní kritika práce učitele je průkazná a vyžaduje nápravu. Tato část je z celého autoevaluačního procesu nejcitlivější a klade velké nároky na manažerské schopnosti vedoucího pracovníka jakékoli vzdělávací instituce. Ne vždy však dojde k pochopení situace ze strany učitele a shodě a je nutné přistoupit k dalším opatřením v případě, že jde o závažné nedostatky v pedagogické práci. Vedení školy pak nadále monitoruje zkvalitňování výuky příslušného učitele, stanoví termín kontroly naplňování dohodnutého postupu a cílů.
- O zobecněných výsledcích hodnocení (nikoliv tedy o výsledcích hodnocení jednotlivých učitelů) informují členové vedení školy nebo členové realizačního týmu učitelský sbor nejčastěji formou prezentace zjištění a opatření, jež mají vést k nápravě a zlepšení. Zveřejnění výsledků a předání informací např. na pedagogické radě, na zasedání školské rady, na kolegiu ředitelky, prostřednictvím webových stránek školy nebo jinou formou má také přesvědčit účastníky hodnocení o jeho vážnosti a smysluplnosti a připravit půdu pro hodnocení příští. Usilujeme vždy o správné načasování vyhodnocení a jeho zveřejnění, neboť si uvědomujeme, že má následovat v co možno nejkratším termínu po ukončení hodnocení, aby toto neztratilo svou aktuálnost, a aby jeho účastníci neztratili důvěru v jeho smysl.

O dodržování zásad pro úspěšnou realizaci hodnocení, totiž aby jeho smysl chápali všichni zainteresovaní a aby měli důvěru k těm, jež je provádějí, se snažíme na prvním místě. V pracovním týmu jsou také učitelé, kteří jsou odborníky v oblasti marketingového výzkumu, statistického zpracovávání dat a mohou své zkušenosti využít ve prospěch kvalitní autoevaluace.

3.3.7 Hodnocení odborné praxe

Na vyšší odborné škole je odborná praxe rovnocennou součástí vzdělávacího programu, jejím posláním je příprava studentů na úspěšné zvládnutí klíčového přechodu ze školy na trh práce, s nímž jim škola zajišťuje kontakt již v průběhu studia. Je to jedno z nejdůležitějších

specifik, kterým se od sebe odlišují bakalářské studijní programy na VOŠ a vysoké škole. Proto také škola věnuje evaluaci této oblasti studia mimořádnou pozornost.

Zařazení řízené praxe ve studijním plánu vypadá následovně:

I. část praxe (osmitýdenní ve 4. semestru)	**II. část praxe** (čtrnáctitýdenní v 7. semestru)
Výstup: Zpráva z praxe	Výstup: Závěrečná bakalářská práce
Ohodnocení: 2 kredity	Ohodnocení: 25 kreditů

Cíle odborné praxe

Krátkodobá - poznávací	**Dlouhodobá** - závěrečná (obsahuje již uvedené aspekty, student ji nemusí vykonávat ve stejné organizaci)
má umožnit seznámení: ▪ S pracovištěm (s více pracovišti) ▪ S organizačními normami a vnitřním řádem ▪ S personálním a materiálním vybavením ▪ S využitím výpočetní techniky pro organizaci a řízení ▪ S formálními i neformálními vztahy	má umožnit sběr dat, řešení konkrétní podnikové situace a vypracování tématu bakalářské práce, což představuje zejména: ▪ analýzu předem stanoveného konkrétního problému a návrh jeho řešení ▪ aplikaci teoretických poznatků i praktických dovedností ▪ ověřování kvality studia jako přípravy pro uplatnění v praxi

Metody řízení praxe, monitoring průběhu praxe a hodnocení výsledků povinné praxe, zejména dlouhodobé praxe v 7. semestru bakalářských studijních programů, jsou na základě dlouholetých zkušeností neustále zlepšovány a opírají se o sběr údajů a informací při:

- výběru a schvalování pracoviště, prostřednictvím kontaktů se zodpovědnými vedoucími praxe v organizacích,
- pravidelných kontaktech vyučujících s pracovišti a pohovory se zaměstnanci při kontrole studentů na praxi,
- pohovorech vyučujících se studenty při kontrole praxe, na seminářích ke státním bakalářským zkouškám, konzultacích a pod.,
- pohovorech se zástupci organizací při obhajobách bakalářských prací,
- při analýze zpráv z praxe vypracovaných studenty,
- obhajobách bakalářských prací,
- evaluaci prostřednictvím dotazníkového šetření.

Kritéria evaluace, jejíž záměrem bylo zjistit, jak škola připravuje studenty pro praxi, zda a do jaké míry příprava studentů, zejména jejich znalosti a dovednosti , odpovídá očekáváním ze strany praxe, se odvíjela od výše uvedených cílů. Šlo o hodnocení celé řady aspektů týkajících se struktury studijních plánů, náplně odborných předmětů, kvality personálního zabezpečení a kvality výuky a zejména plnění klíčových cílů školy vyjádřených v profilu absolventa. Výsledky hodnocení posloužily především managementu školy, ale i vedoucím oborů, učitelům a také studentům, kteří se mohli dozvědět, jak je hodnotí zástupci praxe. Doporučení zástupců praxe pomohla škole identifikovat silné a slabé stránky, pružně reagovat na ta očekávání, která mají vést k těsnějším vazbám na trh práce, podmínkou však je, aby při tom byla respektována zodpovědnost školy za strukturu a obsah studia.

Evaluace jako hodnocení výstupu se stává nástrojem efektivnějšího zajišťování kvality nejen jedné součásti studijního programu, nýbrž celého kurikula a efektivity vzdělávání, jež škola poskytuje. Oslovuje totiž studenty i organizace, jejich hodnocení analyzuje a srovnává, přičemž sleduje tři zásadní otázky:

- Odpovídá praxe potřebám školy a studenta?
- Připravuje škola studenta dostatečně pro praxi?
- Daří se škole zachytit změny, ke kterým dochází v praxi a na trhu práce, a včasně na ně reagovat?

Projekt komplexního hodnocení kvality odborné praxe rozšířený o metodu dotazníkového šetření jsme pilotovali u studentů vyšší odborné školy v lednu 2003, kdy jsme oslovili 70 studentů a 40 organizací bezprostředně po ukončení dlouhodobé praxe. Vyhodnocení přineslo škole nejen řadu cenných poznatků, ale i upozornění na možné nedostatky, což vedlo k přijetí některých opatření při přípravě odborné praxe dalších studentů. Výsledky

byly zveřejněny jako Hodnocení odborné praxe (příloha 2) na www.vosezlin.cz jako důležitý podnět k sebereflexi všech zainteresovaných - studentů, organizací poskytujících praxi, učitelů, dále jako zdroj informací o škole pro širší veřejnost, zájemce o studium a o partnerství se školou, ale také jako dobře využitelný model pro ostatní vyšší odborné školy. Tento model byl také prezentován na semináři Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání (Mrňová, 2003).

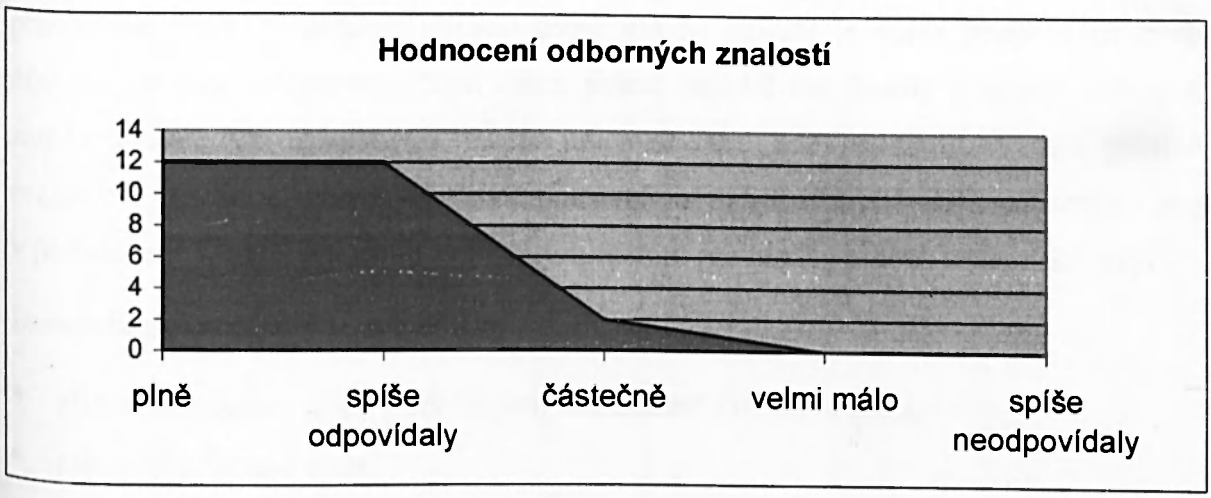
Základní metoda pro sběr dat - dotazníky pro studenty (příloha 3) a zástupce praxe (příloha 4) obsahující otázky s volbou odpovědi, otázky se škálami a otevřené otázky – se osvědčily, příště však budou použity s určitými modifikacemi a ve zkrácené verzi, aby se zajistila jednoznačnost otázek a zamezilo nepochopení při vyplňování, a tím zkreslení konečných výsledků.

Dotazník pro zástupce praxe sledoval:

- zájem o absolventy vyšší odborné školy,
- spokojenost s organizací praxe,
- hodnocení odborných znalostí dle očekávání praxe,
- hodnocení znalostí, dovedností a vlastností studentů,
- hodnocení přínosu studentů – praktikantů pro organizaci,
- doporučení škole.

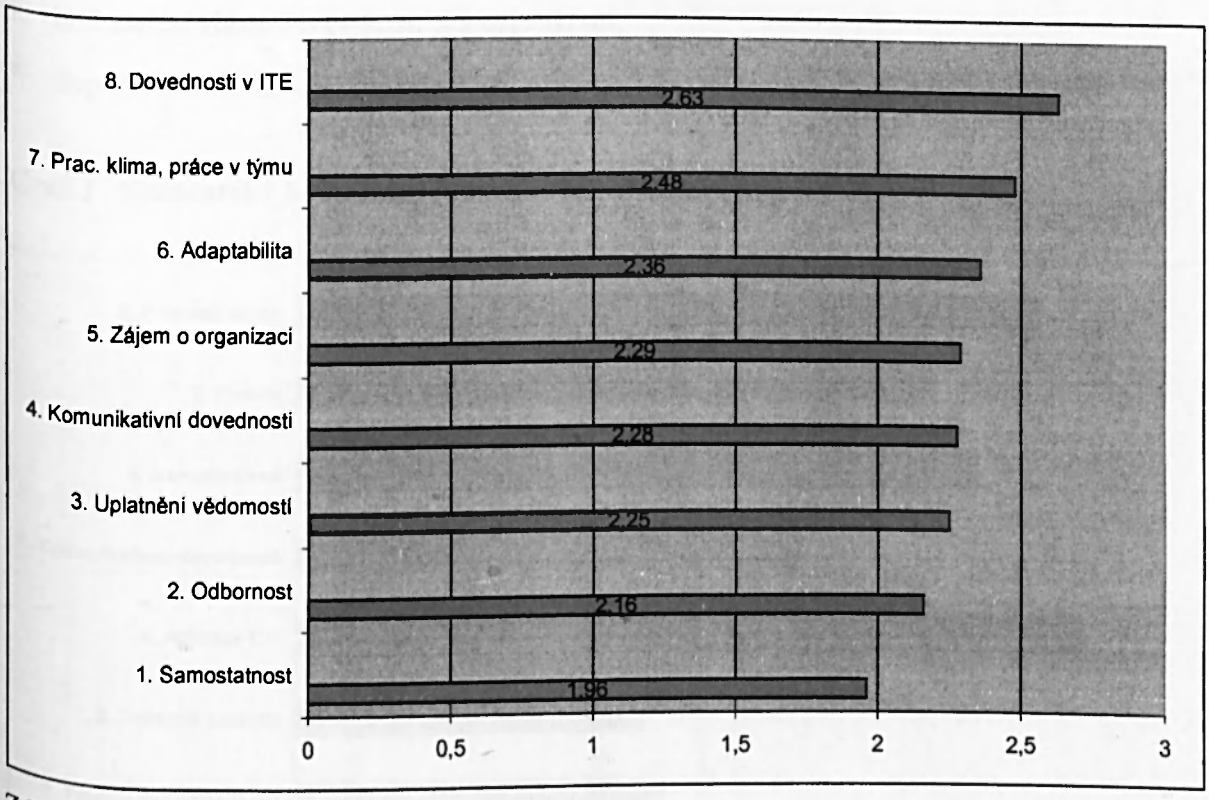
Výsledky tohoto dotazníku potvrzují, že to, jak škola připravuje studenty pro praxi, v podstatě odpovídá očekáváním ze strany praxe. Svědčí o tom následující dva grafy. V grafu č. 1 vyjadřují zástupci praxe spokojenost s vybavením našich studentů z hlediska praxe požadovanými odbornými znalostmi, z grafu č. 2 vyplývá, že nejvyšší hodnotu přidělují zástupci praxe schopnosti našich studentů aplikovat znalosti a dovednosti informačních technologií, dále zájmu poznat pracovní klima a začlenit se do pracovního týmu a předpokladům pro rychlou adaptabilitu při nástupu do zaměstnání. Celkové hodnocení u všech položek je nadprůměrné, takže potvrzuje správnost směru, kterým se při tvorbě studijních programů a jejich inovacích škola vydala. Studenti získávají v odborných předmětech potřebné penzum odborných vědomostí a umějí je uplatnit při praktickém plnění úkolů.

Graf 1 Příklad spokojenosti zástupců praxe s odbornými znalostmi studentů



Zdroj: vlastní

Graf 2 Hodnocení znalostí, dovedností a vlastností praktikantů



Zdroj: vlastní (viz příloha 2)

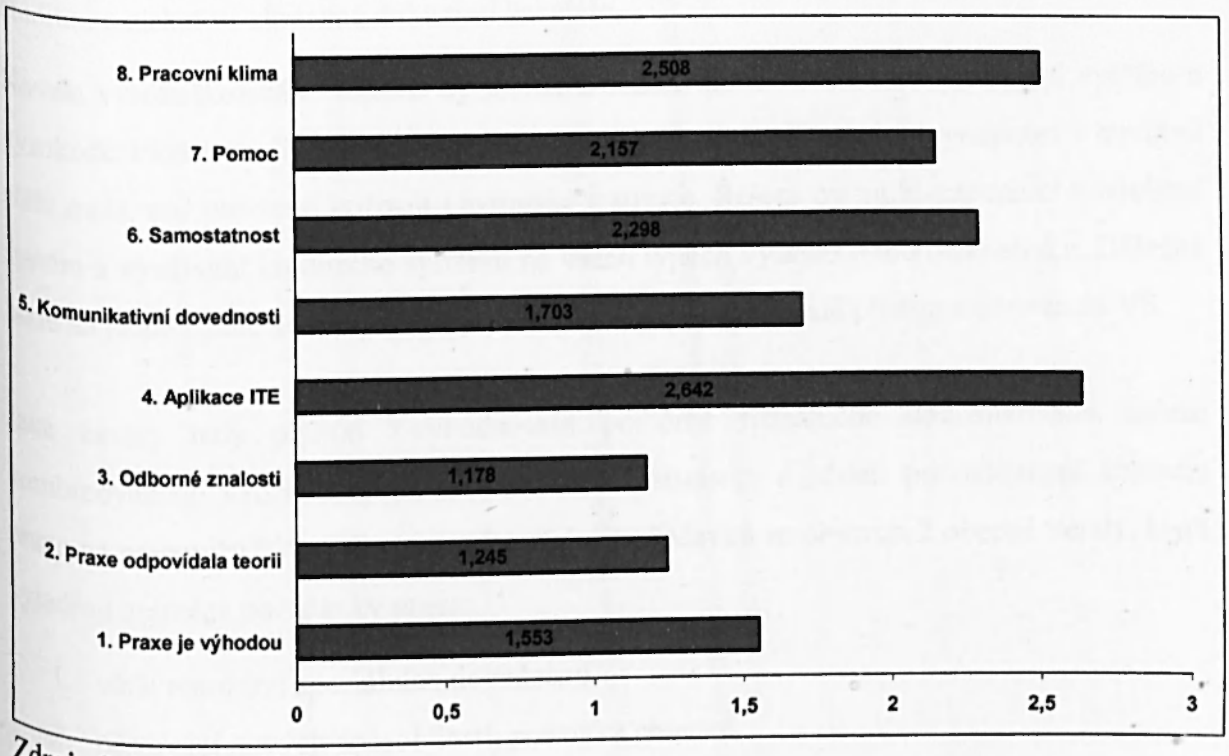
Vedení školy reagovalo velmi pružně na doporučení těch organizací, které postrádaly lepší vstupní informace o požadavcích na průběh praxe, profilu a potřebách praktikanta, a zpracovalo metodický pokyn pro absolvování praxe pro studenty i pro vedoucí praxe,

seznámilo zástupce praxe s výsledky hodnocení, aby byla zajištěna zpětná vazba vůči nim. Nebylo však možno okamžitě reagovat na požadavek zkrácení doby trvání praxe, je to však předmětem úvah. V každém případě dobré vztahy s praxí je nutno pěstovat již z toho důvodu, že studenti dostanou často šanci, pokud prokáží své kvality a splňují požadavky zaměstnavatele, po absolvování studia pracovat tam, kde praktikují. Vedení portfolia organizací a firem ochotných spolupracovat a schopných zajistit studentům praxi v požadované kvalitě, je jedním z důležitých faktorů pro hladký průběh studentské praxe.

Dotazník pro studenty se zaměřil na:

- zjišťování zájmu o práci v organizaci, kde student vykonává praxi,
- popis vykonávané práce,
- využití jazykových znalostí,
- podmínky pro zpracování absolventské práce,
- hodnocení jednotlivých složek praxe (pracovní klima, pomoc pracovníků organizace, samostatnost, komunikativní dovednosti, aplikace ITE, odborné znalosti),
- hodnocení vlastního přínosu pro organizaci,
- doporučení škole.

Graf 3 Studentské hodnocení jednotlivých složek praxe



Zdroj vlastní (viz příloha 2)

Očekávání, že studenti budou po absolvování praxe považovat tuto součást studia za jednoznačnou výhodu, se potvrdila pouze z poloviny. Zájem o práci v dané organizaci by měla taktéž pouhá polovina, důležité jsou však důvody, které studenti uvádějí. Vedle zjištění, že není volné místo, je to :

- špatné finanční ohodnocení,
- nemožnost pracovat v oboru,
- ale také potřeba dalšího vzdělávání a potřeba rozvinout jazykové znalosti a dovednosti v zahraničí.

Poslední dva signály jsou pro školu důležité a mohou vést k úvahám o snížení podílu praxe a posílení výuky teoretických i aplikovaných disciplín tak, aby studenti získali odpovídající množství teoretických poznatků, odborných vědomostí a dovedností a všeobecných kompetencí, aby mohli navázat dalším studiem a dosáhnout dalšího kvalifikačního růstu.

Absolventi bakalářských studijních programů na VOŠ mohou pokračovat magisterským studiem na jiné vysoké škole, takže jich se netýká problém absolventů studijních programů nevedoucích k vysokoškolskému titulu, kteří v praxi často pociťují, že jejich titul diplomovaný specialista nemá tu váhu, kterou si zaslouží. S tím souvisí i dlouhodobá snaha o prostupnost studia a uznávání programu vyššího odborného studia nebo jeho ucelené části vysokou školou, což by umožnilo našim absolventům plynule navázat na své dosavadní studium a získat ve zkrácené době titul bakaláře.

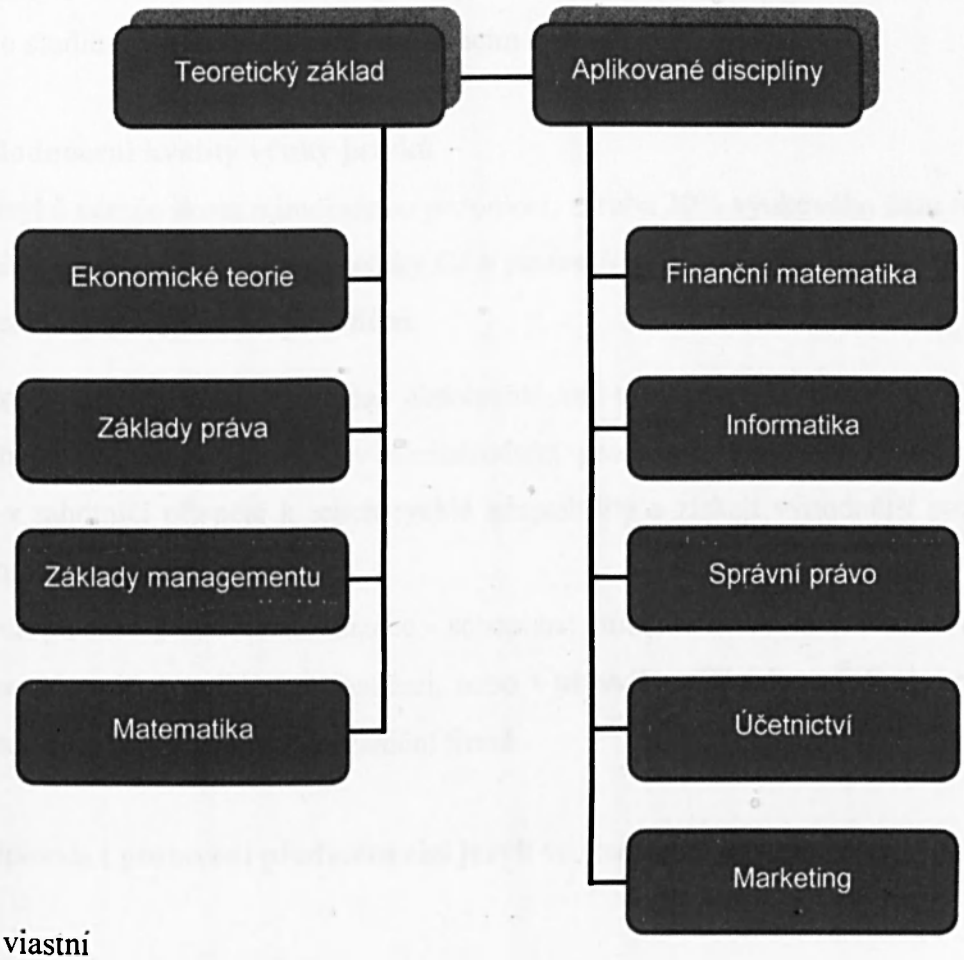
Novela vysokoškolského zákona by mohla umožnit dlouho avizované propojení vyššího a vysokoškolského studia v jeden kompaktní terciární sektor. Zatím je prostupnost v terciární sféře malá, což otevřeně kritizují i evropské instituce. Řešení by mohl napomoci modulární systém a využívání kreditního systému na všech typech vyššího odborného studia. Důležitá bude na jedné straně kvalita VOŠ a její možnosti, na druhé straně přístup a otevřenost VŠ.

Jaké závěry tedy plynou z vyhodnocení poměrně rozsáhlého dotazníkového šetření kombinovaného s rozhovory se zástupci praxe, studenty a učiteli provádějícími kontrolu praxe na pracovišti? Ve vyhodnocení potřeb a požadavků se objevují 2 obecné trendy, které vyjadřují zejména požadavky praxe:

1. větší množství speciálních dovedností,
2. pěstování nových způsobilostí, postojů a chování.

Postoj školy k těmto zjištěním vychází ze záměru školy zachovat šířeji pojaté teoretické vzdělání jako základ, který je potřeba udržovat v určité harmonii s aplikovanými disciplínami. Tento poměr je proměnlivý (existují různé proporce u různých ročníků), v tomto poměru však také spočívá diversifikace studijních programů, které vždy obsahují určitý podíl teoretické a praktické části. Strukturu studijního programu na sledované VOŠ ilustruje obrázek 14. Za základní pilíře teoretického základu považujeme ekonomické teorie, základy práva a základy managementu, dále matematiku a z jistého úhlu pohledu sem patří i cizí jazyky. Je potřebné vysvětlovat zástupcům praxe důvody, proč nelze teoretický základ výrazně zužovat či eliminovat ve prospěch praktické části. Přijímáme za svou zodpovědnost pěstovat u mladých lidí takové kompetence, aby byli schopni citlivě a úspěšně reagovat na rychlé sociální a technologické změny, rozpoznat příležitosti a chopit se jich. U našich absolventů vzrůstají na významu všeobecné kompetence jako adaptabilita, tvůrčí přístup, iniciativa a týmová práce.

Obrázek 14 Příklad obecné struktury studijního programu na VOŠE



Zdroj: vlastní

Reliabilitu zjištění z rozsáhlého dotazníkového šetření zajišťuje zapojení více stran z řad zainteresovaných, nejen studentů, ale také zástupců světa práce, zejména z regionu, ale i z ostatních míst v České republice a na Slovensku, a také možnost komparace odpovědí a hodnocení stejných proměnných různými respondenty a využití různých úhlů pohledu. Také zástupci zahraničních firem (Velká Británie a SRN) byli do hodnocení zapojeni, jednak prostřednictvím dotazníků, které sestavují, distribuují a vyhodnocují zprostředkovatelé této praxe v příslušných zemích, jednak na základě rozhovorů se zprostředkovatelem praxe a učitelem zodpovědným za kontrolu praxe v zahraničních firmách.

Možnost absolvování zahraniční praxe je našimi studenty pozitivně hodnocena a zájem o ni roste. Výběr z řad zájemců je prováděn na základě interview se zahraničním zprostředkovatelem praxe a v užším výběru pak přímo se zástupcem zahraniční firmy (většinou telefonicky). Přínosem pro školu jsou i bakalářské práce zpracovávané v cizím jazyce a řešící problém z ekonomické reality jiné země. Škola má zájem na tom, aby počet těchto prací vzrůstal. Schopnost našich studentů uplatnit se u zahraniční firmy a získat pozitivní hodnocení jen zvyšuje dobrou pověst školy a utvrzuje nás v tom, že kvalitní výuka cizích jazyků a schopnost vykonat jazykovou zkoušku jako součást státní závěrečné zkoušky je významným atributem kvality školy, který si škola hodlá udržet i z hlediska atraktivity pro zájemce o studium v konkurenci na vzdělávacím trhu.

3.3.8 Hodnocení kvality výuky jazyků

Výuce jazyků věnuje škola mimořádnou pozornost, zhruba 20% výukového času tvoří výuka dvou cizích jazyků. Základní rysy výuky CJ v profesně zaměřených bakalářských studijních programech odpovídají **klíčovým cílům**:

- dosáhnout dobrého uplatnění absolventů na trhu práce - efektivní komunikace studentů v cizích jazycích v mezinárodním pracovním prostředí v České republice i v zahraničí přispěje k jejich rychlé adaptabilitě a získají výhodnější pozici a širší možnosti na trhu práce,
- europeizace a internacionalizace - schopnost studenta absolvovat určitou část studia na zahraniční vzdělávací instituci, nebo v případě vyšší odborné školy určitou část studia ve formě praxe v zahraniční firmě.

Tomu odpovídá i **postavení předmětu cizí jazyk** ve studijních programech na VOŠE:

- Výuka 2 cizích jazyků:

Povinné moduly:

První cizí jazyk (ANJ, NEJ) Hodinová dotace: 3 – 4 – 4

Druhý cizí jazyk (ANJ, NEJ, SPA, FRA, RUJ) Hodinová dotace: 3 – 2 – 2

Volitelné moduly:

Konverzace v cizím jazyce

Cvičení z prezentace v cizím jazyce

Cvičení z obchodní angličtiny

- Profesní zaměření výuky jazyků v oborech finance, bankovnictví, účetnictví, management, marketing, reklama, doprava, pojišťovnictví, daně, výpočetní technika, veřejná správa, obchodní styly.

Kvalita výuky cizích jazyků na VOŠ je zajišťována následovně:

- výstupem je jazyková zkouška z I. cizího jazyka jako součást státní bakalářské zkoušky – studenti dosahují pokročilé úrovně jazykových kompetencí,
- příprava zájemců na mezinárodní jazykové zkoušky FCE a BEC Vantage,
- zvýšení hodinové dotace u druhého cizího jazyka ve 2. a 3. roč.,
- využití spolupráce s univerzitou při zajišťování odborných přednášek v angličtině experty ze zahraničí,
- účast v mezinárodních projektech (Socrates: Leonardo, Comenius),
- vysílání studentů na zahraniční praxe (Velká Británie, Nizozemí, Francie, Německo),
- možnost ověření jazykových kompetencí v povinné praxi v ČR i v zahraničí,
- vysoká kvalita učitelů cizích jazyků a jejich zájem o inovace ve výuce a o další vzdělávání zejména v oblasti znalostí odborného jazyka, ekonomické problematiky a speciálních ekonomických disciplin a metodologie,
- dělení studentů do jazykových skupin dle úrovně měřené na základě přijímací zkoušky z cizího jazyka a dotazníků před zahájením výuky, event. rozřazovacích testů – je tak zajištěna návaznost,
- působnost rodilého mluvčího,
- pravidelné ověřování kvality výuky pomocí evaluačních nástrojů, zajišťující zpětnou vazbu prostřednictvím hodnocení studentů, učitelů, absolventů školy a zástupců praxe:

- autoevaluace kurzu (viz příklady dotazníku v češtině a angličtině v přílohách 6 a 7) – řídí a vyhodnocuje učitel (v průběhu studia nebo na konci studia),
- hodnocení využití cizích jazyků v průběhu praxe jako součást hodnocení praxe (příloha 2),
- specifická šetření např. ověření zájmu studentů o studium dvou jazyků, o zvýšení hodinové dotace na studium jazyků, ověřování kvality výuky a efektivního učení se jazyku ve srovnání s potřebami studentů, hodnocení výuky studenty, hodnocení výuky CJ ve vztahu k principům evropské jazykové politiky (viz ukázka studentského dotazníku v příloze 5) apod.

Průzkum vedený formou dotazníkového šetření u studentů 3. ročníku bakalářských studijních programů v akademickém roce 2003/04 obsahoval dvě části: cílem první části byla komparace zkušeností s výukou cizích jazyků, s nimiž studenti přišli z předchozích dvou stupňů vzdělávání a které se týkaly počtu a druhu jazyků, možnosti volby, návaznosti v jednotlivých stupních studia a kvality výuky. Ve druhé části jsme se zaměřili na zjišťování názorů studentů na význam studia jazyků a nabývání jazykových kompetencí ve vztahu k Evropské unii. Odpovědi studentů v této části potvrdily předpoklad, že studenti nejenže nemají povědomí o trendech ve výuce cizích jazyků v evropském společenství, většinou se omezují pouze na výběr z tradiční nabídky jazyků, jsou přesvědčeni, že ve svých studijních oborech budou potřebovat zejména angličtinu, podobně v souvislosti se vstupem naší země do EU opět považují anglický jazyk za prvořadý, z osobních či jiných důvodů rozšiřují svou potřebu o další jazyky jako je francouzština, španělština a italština. Na zjištění reagujeme posílením evropské dimenze nejen ve výuce jazyků ale i jiných předmětů.

Uvedený průzkum spolu s výsledky části věnované využití jazyků v hodnocení praxe pomohl shromáždit údaje, názory a doporučení studentů i zástupců praxe a následně reagovat na jejich nové potřeby a požadavky modifikací modulů, zařazením nových volitelných modulů, inovacemi výukových metod, změnami v učebnicích, vytvářením vlastních výukových materiálů, apod.

Hodnocení výuky a učení se cizím jazykům bylo součástí výzkumu zaměřeného na realizaci jednoho z hlavních principů jazykové politiky – **plurilingvismu** - ve specifických podmínkách výuky cizích jazyků na vyšších odborných školách, které stanovují své hlavní cíle v souvislosti s realizovanými profesně zaměřenými studijními programy, pro něž je charakteristické úzké sepětí s praxí a jejími požadavky. v praxi se však prosazuje **unifikace**

jako důsledek globalizace trhů, informací a také jazykové komunikace, což se projevuje zejména v dominantním postavení angličtiny (Mrňová, 2004).

Při této evaluaci jsme sledovali také motivaci při volbě povinných a nepovinných jazykových modulů a zjistili jsme, že studenti se musejí vyrovnávat s určitým tlakem, který je na něj vyvíjen již při výběru jazyků na začátku studia. Je to jednak užší nabídka ze strany vzdělávací instituce, jednak tlak z praxe požadující zejména kvalitní znalosti a dovednosti v anglickém jazyce.

Předmětem ověřování bylo též odborné zaměření jazykové výuky u prvního jazyka. Studenti považují znalost odborného jazyka za své „know-how", oceňují vysokou náročnost vyučujících, jejich odbornost, přístup ke studentům, styl výuky, praktické autentické materiály, možnost komunikace s rodilým mluvčím. Řada studentů však postrádá i opakování běžného mluveného jazyka, díky ekonomické angličtině a němčině se podle nich zapomíná na základní témata, z čehož vyplývá, že je potřeba dát studentům širší základ, který by využili a prohlubovali podle svých potřeb v dalším studiu či v zaměstnání.

Management školy ve spolupráci s učiteli cizích jazyků zvažuje jednu z možností, jak řešit tento nesoulad a reagovat na zjištěné skutečnosti, totiž posílení **interkulturní komunikace** v jazykové výuce podporující takovou interakci mezi mluvčími, která vede nejen k úspěšnému sdělování informací, ale rozvíjí mezilidské vztahy s lidmi hovořícími jiným jazykem a pocházejícími z jiných kultur. V podmínkách vyšších odborných škol i jiných škol ekonomicky zaměřených nabývá interkulturní komunikace konkrétnější podoby při nácviku praktických dovedností důležitých pro práci v mezinárodních týmech, řešení problémů a odstraňování komunikačních bariér, jež mohou vyplývat z rozdílů ve způsobu řízení, rozhodování, jednání, organizaci a kultuře obchodních společností a firem, apod. Z tohoto důvodu měníme v nižších ročnících učebnice za takové, které se nespecializují výhradně na odborné znalosti v cizím jazyce, ale rozvíjejí interkulturní komunikativní dovednosti. Správnost takového kroku bude průběžně vyhodnocována, a to v průběhu studia, dále u jazykové zkoušky, která je součástí státní bakalářské zkoušky a získáváním zpětné vazby od studentů praktikujících v zahraničí a od absolventů.

3.3.9 Využití výsledků evaluace v dalším rozvoji školy

Výsledky klíčových hodnocení, která byla realizována za dobu existence vyšší odborné školy, byly popsány v příslušných oddílech této případové studie spolu s kroky, které byly

uskutečněny jako reakce na zjištění v jednotlivých oblastech, na něž se hodnocení zaměřila. Některá hodnocení se pravidelně opakují, mění se jejich rozsah, částečně i obsah na základě získaných zkušeností a aktuálních potřeb. V každém případě není sporu o tom, že na zkoumané škole probíhá evaluační proces se všemi jeho základními atributy - nepřetržitý, systematický a komplexní. Především také „na úrovni školy je nezbytné zajistit, aby zjištěné výsledky vedly k využití všech dostupných zdrojů, podmínek a možností ke zlepšení její práce a jejímu dalšímu rozvoji" (Kovařovic, 2004, s.406). Proto uzavíráme tuto studii sumarizací základních opatření, která byla přijata a zapracována do akčního i dlouhodobého plánu rozvoje školy pro jednotlivé oblasti.

Oblast hodnocení vnějších podmínek ke vzdělávání

Hlavní **hrozbou** pro další realizaci VOŠ je klesající demografická křivka, což ve svém důsledku znamená **pokles počtu potencionálních studentů** a **úroveň kvality vstupu.** Stejným způsobem se projevuje narůstající počet studentů v bakalářských studijních programech se stejným nebo podobným zaměřením.

Dalším faktorem je **konkurence na trhu terciárního vzdělávání** Zlínského kraje, ale i v sousedních regionálních celcích, a to i v oblasti VOŠ, ale i rozšiřující se nabídka bakalářských studijních programů VŠ a nárůst jejich detašovaných pracovišť ve větších městech regionu.

Těmto hrozbám lze čelit:

- **kvalitou vnitřního prostředí**, která se projeví především v konkurenci kvality nabízeného vzdělání,
- vybudováním ekonomicky silného multiúrovňoého vzdělávacího subjektu,
- uplatnitelností absolventů na trhu práce.

Oblast hodnocení vnitřního prostředí školy

Pro zajištění kvality vnitřního prostředí je třeba, aby management školy věnoval velkou pozornost především:

- zajištění trvalé kvality poskytovaných vzdělávacích služeb školy,
- spojení s praxí,
- dobrému uplatnění absolventů,
- mezinárodní spolupráci.

Oblast hodnocení kvality poskytovaných vzdělávacích služeb

Pro tuto oblast je determinující úroveň lidského faktoru. Mimořádní pozornost je proto věnována:

- působení kvalitního a zkušeného pedagogického sboru při postupném zvýšování odborné a pedagogické úrovně učitelů v bakalářských studijních programech,
- zajištění zvýšení kvalifikační úrovně managementu,
- zapojení doktorandů a ostatních učitelů do publikační a projektové činnosti, rozvoji vědecké činnosti, účasti na zahraničních stážích v rámci společných projektů a mezinárodní spolupráce se zahraničními školami,
- zpracovávání plánu personálního rozvoje zaměstnanců školy, který koncepčně řeší přípravu učitelů na kvalitní vzdělávací proces a další rozvoj všech profesních kompetencí učitele Pozornost kromě vlastní odbornosti musí být soustředěna také na oblast informačních technologií a jazykovou průpravu, abychom mohli zabezpečit bilingvní výuku některých částí odborných předmětů.

Oblast hodnocení vzdělávacího programu

V současné době realizované studijní programy nejsou uzavřenými systémy, ale vzhledem k budoucnosti budou každoročně vyžadovat vyhodnocení z hlediska aktuálnosti předkládaného obsahu, ale i konfrontaci profilu absolventa vůči potřebám praxe, a to jak v regionu, tak i v národním a mezinárodním měřítku.

Velké pole působnosti poskytují především volitelné předměty, kde se může absolvent vyprofilovat právě z hlediska potřeb praxe a uplatnění na trhu práce. Máme dostatečné možnosti personální i materiální k **inovaci nabídky volitelných předmětů**, což pravidelně činíme i v rámci bakalářských studijních programů. V této oblasti v maximální míře využíváme kontakty přes absolventy školy, kteří jsou pro nás významnou zpětnou vazbou při propojování obsahu učiva s potřebami praxe.

Oblast hodnocení výsledků vzdělávání

Je nutné dále řešit problematiku **neúspěšnosti ve studiu**, která není v bakalářském studiu nijak vysoká ve srovnání s nebakalářskými studijními programy, souvisí v obou případech buď s neschopností adaptovat se na nové podmínky vysokoškolského studia nebo nesprávnou volbou oboru. Vobou případech je nutná podpora a poradenství např. s volbou

vhodných metod studia a studijní práce a při organizování času a vytváření optimálního modelu studia. Důležité je, aby měl každý jedinec možnost vybrat si takový studijní program, který odpovídá jeho schopnostem, možnostem a očekáváním nebo v případě pochybení při této volbě možnost přechodu na jiný obor, event. jinou školu. Zavedení modulárního stavby studijních programů a kreditního systému může napomáhat co nejširší prostupnosti mezi jednotlivými studijními programy a v celém terciárním systému. Pochopitelně pokud se jedná o přechod absolventů VOŠ na VŠ, bude pro VOŠ vždy platit podmínka kvality jejich absolventů do značné míry závislá na kvalitě fungování každé ze vzdělávacích institucí. Záleží také na spolupráci VOŠ a VŠ, v našem případě mohou naši absolventi po splnění podmínek přijímacího řízení pokračovat ve studiu v magisterských studijních programech partnerské univerzity, její studenti mohou přejít v rámci bakalářských studijních programů na VOŠE a po uznání zkoušek zde dokončit studium.

Oblast hodnocení kvality výuky

Hlavním smyslem pravidelného hodnocení kvality výuky a učitelů, které jsme u nás zavedli, je dát učitelům možnost reagovat v průběhu výuky (kurzu, studijního programu) na potřeby studentů, posilovat klady, odstraňovat zápory a nedostatky , uvažovat o nových možnostech, které vyplývají z toho, jak student kvalitu výuky vidí a jakou by si ji přál či potřeboval mít. Jedná se tedy jednoznačně o způsob, jak postupně zlepšovat výuku a směřovat k jejímu zefektivnění, nikoli k trestání, postihování či omezování učitelů, což by, jak poznamenává Miovský (2004), v důsledku mohlo vyznít spíše „komicky" v době, kdy adekvátní platová diferenciace je prakticky téměř neuskutečnitelná a praxe, že by nulové snahy po nápravě a zlepšení měly vyústit až v odchod učitele ze školy, neexistuje. To však neznamená, že bychom měli rezignovat na vytváření zdravého konkurenčního a stimulujícího prostředí.

Ke střednědobým cílům školy patří proto implementace autoevaluace jako procesu, který ve své práci uplatňují nejen vedoucí pracovníci, ale všichni učitelé. Je potřeba překonat názor, že jde pouze o iniciativu a zodpovědnost managemetu školy, a pochopit, že tato se má posouvat směrem k hodnocení oborů, jednotlivých kurzů, modulů i širšího kontextu vzdělávání **samotnými učiteli**. Tito jednak získávají a využívají zpětnou vazbu především od svých studentů a kolegů, ale opírají se také o zdroje od externích evaluátorů, tedy všech zainteresovaných aktérů vzdělávání i odborníků a výzkumníků, jelikož jen za těchto podmínek mohou dosáhnout objektivity hodnocení.

Dosavadní existence vyššího odborného studia potvrdila jeho opodstatněnost. Praxe získávala postupně informace o existenci tohoto typu vzdělávání a jeho zaměření

prostřednictvím nových absolventů a mohla posuzovat jejich kvalitu a zprostředkovaně i kvalitu vzdělávací instiuce.

ZÁVĚR

Instituce terciárního vzdělávání a další aktéři různými způsoby na tomto vzdělávání zainteresovaní, zejména vládní orgány, akademická komunita včetně studentů, akreditační orgány, vědečtí a odborní pracovníci, zaměstnavatelé a veřejnost se soustřeďují v poslední době v oblasti hodnocení vzdělávání na **zodpovědnost za excelentní kvalitu**. Tento globální jev ovlivňuje i Českou republiku podobně jako mnoho dalších zemí, které musí provést řadu změn v tradičním pojetí hodnocení škol. Cílem nového pojetí je především posílení institucionální a osobní zodpovědnosti za kvalitu vzdělávacích výsledků a zmírnění pochybností ze strany veřejnosti. Hlavní zodpovědností školy je udržení a zvyšování kvality vzdělávání a neustálé zkvalitňování a zefektivňování výuky a učení. V souvislosti s tím je nutné posílit funkci managementu ve smyslu zvýšení kvality výkonu na základě uplatnění evaluačních mechanismů a nástrojů a poskytování odpovídající opory pro rozhodování a změnu.

Evaluační mechanismy nelze však chápat jako pouhé zavedení technických opatření bez vytvoření vhodného evaluačního prostředí, a to jak na úrovni národní, tak v jednotlivých vzdělávacích institucích. Vzhledem k tomu, že na národní úrovni nebyl dosud nový komplexní systém evaluace terciárního vzdělávání utvořen, tzn. že vnější hodnocení akreditační komisí nebylo dosud vhodně propojeno s vnitřním hodnocením vysokých škol a nemohly tak být formulovány a definovány závazné společné evaluační standardy, přejímají vysoké školy jako autonomní instituce odpovědnost za kvalitu vzdělávání a rozhodují samy o evaluačních aktivitách, o volbě metod a forem. Proto jsme považovali za důležité věnovat se v první řadě **vnitřnímu hodnocení kvality** a dospěli jsme k závěru, že prvním předpokladem pro rozvoj autoevaluačních procesů je vybudování „evaluační kultury", což představuje zásadní změny v postojích a přístupech všech účastníků vzdělávacího procesu ke způsobu práce školy. Jinak řečeno, mají-li se v jakékoli vzdělávací instituci rozvíjet autoevaluační procesy, ať už nezávisle nebo v souvislosti s přípravou na působení externího evaluátora, je nezbytné vytvořit takové prostředí, v němž by se mohly stát součástí pracovní kultury všech pracovníků instituce a studentů.

Klíčovými principy, na kterých jsou změny ve způsobu hodnocení v každé instituci závislé, jsou otevřená **komunikace** a **motivace** prostřednictvím jasně stanovených společných cílů; hodnot a cest vedoucích k dosažení úspěchu. Rovněž úspěšnost a efektivita evaluace závisí na splnění několika významných podmínek. Rozhodně nejde o jednorázový, krátkodobý proces (s výjimkou některých specifických typů evaluace) přinášející okamžitou změnu,

nýbrž proces nepřetržitý, neboť evaluace neexistuje sama pro sebe, ale proto, aby její výsledky byly podnětem dalších činností, které vhodně naplánovány a načasovány přispějí k žádoucím rozhodnutím a přinesou změny, jejichž účinnost a správnost je pak opět předmětem hodnocení. První z těchto podmínek je předem jasně stanovený způsob **interpretace výsledků**, neboť získané informace mají být použity pouze pro své zamýšlené a **formativní cíle**, nikoliv jako důkazní materiál vytvářející sumativní úsudek proti učiteli nebo škole.

Respektování kontextu je nadmíru důležité, neboť výsledky jakékoli evaluace budou vždy ovlivněny jejím kontextem. Pokud tento není brán v úvahu, zvláště při oblíbeném sestavování žebříčků „nejlepších a nejhorších učitelů", mohou být mnozí nespravedlivě zvýhodněni nebo naopak znevýhodněni.

Evaluace by měla hodnotitele vtáhnout do tzv. triangulace, tedy do **ověřování získaných údajů** ve vztahu k jiným souborům informací, nejlépe poskytnutých třetí nezávislou osobou v roli pozorovatele. V podmínkách dobré evaluační kultury doporučujeme využívat tzv. „peer evaluation" – hodnocení kolegy, v širším měřítku např. také hodnocení partnerské školy.

Autoevaluace školy je chápána jako nejdůležitější podklad pro hodnocení plnění poslání školy, jejích vizí a cílů, zdokonalování a rozvoje, zvyšování kvality a stanovení nových cílů a zároveň jako podklad pro hodnocení externího evaluátora. Pro tyto účely slouží evaluace sumativní, pro účely rozvojové evaluace formativní, která je míněna jako podpora přímých aktérů (akademické komunity), cílem je zlepšit jejich rozhodování a výkonnost.

Z našich zjištění vyplývá, že často diskutovaným tématem je posilování významu postavení studenta na vysoké (vyšší odborné) škole ve smyslu přímého podílení se na vytváření a hodnocení kvality prostředí své instituce a v ní probíhajících učebních procesů, podílení se na tvorbě organizace a obsahu studia a na jejich ovlivňování. Partnerská úloha studentů však není v současné době v mnoha vzdělávacích institucích plně pochopena a respektována, zvláště tam, kde studenti hodnotí pedagogický výkon učitele. Významné aktivity studentských sdružení se zaměřují na podmínky pro vytvoření báze pro dialog, výměnu názorů a zkušeností mezi studenty a pedagogy, k rozvíjení kvality akademické samosprávy, zejména v oblastech dotýkajících se studentů. Z mezinárodního sociologického a legislativního výzkumu (Jacíková, 2005) vyplývají důležitá doporučení, která jsou např. v analyzovaném britském modelu hodnocení kvality realizována a v mnoha dalších zemích respektována. **Studentské hodnocení kvality** má být považováno za věc důvěry mezi

studenty a učiteli, má být zahrnuto do komplexního hodnocení kvality školy, reprezentanti studentů musí mít možnost průběžně kontrolovat, zda se kvalita zvyšuje či nezvyšuje, mají mít tedy přístup k výsledkům minulých šetření.

Personálnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání učitelů musí být v souvislosti s požadavkem budování evaluační kultury věnována velká pozornost a podpora. Každý učitel by se měl stát **reflektivním profesionálem**, který umí využít evaluace pro získání okamžité zpětné vazby o tom, jak je jeho kurz (předmět) přijímán studenty a zda je efektivní. Z toho vyplývá důležitost posílení schopnosti učitelů i studentů hodnotit sebe sama.

Obsah i proces profesionálního rozvoje učitele musí být prioritou. K procesu profesionálního rozvoje v oblasti evaluace přistupujeme prostřednictvím poznání, že učitelé potřebují, aby jim škola dala patřičný čas, volnost a podporu k tomu, aby kriticky reflektovali a rozvíjeli svou praxi, a při tom jim nabízela také praktické strategie a techniky umožňující jim tento proces zahájit. Za těchto okolností mohou být efektivně komunikovány klíčové myšlenky, upřesňována a rozvíjena kritéria hodnocení, ověřovány a zlepšovány metody, může být vytvořen **funkční a smysluplný model hodnocení**. Jelikož všichni pedagogičtí pracovníci se metodice evaluace musejí naučit, je potřeba zrychlit tempo při přípravě podmínek a budování programu pro podporu a pomoc školám a učitelům. Klade to nové nároky také na změnu v přístupu k práci, což vyžaduje systematickou přípravu jak stávajících, tak budoucích učitelů.

Každá instituce si musí vytvořit svůj vlastní model evaluace, neboť neexistuje jeden univerzální model, který by vyhovoval všem institucím, nebo sloužil všem jejím cílům. Aby to byl model vyvážený, schopný skutečně přinášet nové impulzy a energii ke zkvalitňování, to je pro každou instituci prioritou. Domníváme se, že model popsaný v případové studii, vytvořený, fungující a rozvíjející se v podmínkách konkrétní vyšší odborné školy, tyto atributy splňuje a může být tedy přiřazen k příkladům dobré praxe, z nichž mohou čerpat motivaci a návod jiné instituce terciární sféry. Znalost odpovídajícího kompendia evaluační teorie a principů pro jeho účinnou praktickou aplikaci, obeznámenost s funkčními modely uceleného hodnocení kvality škol u nás i ve světě jsou zvláště pro vysokoškolské instituce nezbytné.

Žádná škola nefunguje izolovaně a nemůže proto ani realizovat vnitřní hodnocení bez přihlédnutí k širšímu kontextu zahrnujícímu také prostředí místní komunity, ekonomické

a politické klima ovlivňující národní vzdělávací politiku a podobně. Velká pozornost musí být věnována koordinaci záměrů a cílů vnitřního hodnocení s požadavky externího hodnocení kvality za účelem eliminace samoúčelného monitorování a shromažďování důkazního materiálu pro potřeby externích evaluačních a kontrolních komisí.

Vnímání zodpovědnosti za vysokoškolské vzdělávání uvnitř vysokoškolské instituce se často velmi liší od vnímání těch, kdo ji hodnotí zvenčí. V mnoha vzdělávacích institucích byla úspěšně nastartována výstavba evaluačního prostředí, kterou by ale mohlo narušit takové nastavení podmínek politickými rozhodnutími, které by zvýšily byrokracii a tím i tlak na učitele, kteří by se nemohli plně soustředit na výuku, vědeckovýzkumnou činnost, povinnosti spojené s akademickými funkcemi apod. Z toho plyne nezbytnost respektovat výše uvedené principy zdravé evaluační kultury, která je jedním z pilířů rozvíjející se zralé a reflektující akademické instituce schopné dosáhnout excelentních výsledků v národním i mezinárodním měřítku.

SUMMARY

Tertiary education institutions, academic community including students, and other stakeholders, e.g. government educational bodies, accrediting organizations, experts, employers and other representatives of the world of labour as well as general public have been recently focusing on **accountability for excellent quality**. This apparently global phenomenon has influenced the Czech Republic as well as many other European countries that have to carry out the whole range of changes in traditional conception of school assessment.

Various stakeholders in various countries however have their own perspective about institutional effectiveness and accountability. The best respond to their call for the demonstration of institutional effectiveness and accountability is a systematic institutional assessment and evaluation process, indicating how the institution fulfils its mission and goals. But different institutions in different countries have different cultures, characteristic features and missions. Thus it is meaningful to strive for a common understanding of what occurs on a global basis, aiming at revealing relations through exploiting the knowledge about specific activities in the specific context of a respective country or institution.

The main goal of a new concept of higher education **quality assurance** is the enhancement of institutional as well as personal accountability for the quality of learning outcomes and reduction of doubts from the public. The schools have not only to sustain but also improve the quality of education and continually develop the teaching and learning effectiveness. In this context it is necessary to boost the function of management in the sense of performance quality increase through **evaluation** mechanisms and tools and responding support provision for decision-making and changes.

The key prerequisite for effective and meaningful evaluation processes is the creation of **evaluation climate and culture** on both national and institutional levels. The establishment of a new complex system of tertiary education evaluation interconnecting the external and internal evaluation (the evaluation by external accreditation or quality assurance body with institutional self-evaluation) together with common evaluation standards, is a particularly topical issue. The schools themselves should benefit first from the introduction of self-evaluation procedures, which may be achieved by compliance of the following principles:

open communication and motivation through clearly determined goals, values and ways leading to success, utilisation of the evaluation findings for formative goals and further development, respect for context which always influences the results of evaluation, valuing the student feedback and involvement of students in the evaluation processes on the basis of partnership.

Accountability for excellent quality is understood by higher education institutions as one of the fundamental attributes that conform to their autonomy. In a mature and reflective institution focusing on the provision of relevant educational experiences to students, the internal and external review and evaluation lead to the conscious recognition of strengths and weaknesses and the identification of areas for improvement and development.

LITERATURA

ALKIN, M. C. *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

ASHCROFT, K., FOREMAN-PECK, L. *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London: RoutledgeFalmer, 2002. 215 s. ISBN 0-7507-0336-9.

BAKER, R. L. Keystones of Regional Accreditation: Intentions, Outcomes, and Sustainability. In: HERNON, P. a DUGAN, R. E. *Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport: 2004, s. 1-14. ISBN 1-59158-098-6.

BALL, C. What the hell is quality? In *Fitness for Purpose*. Guildford: SRHE/NFER-Nelson, 1985, s. 96–102.

BENEŠ, J., ŠEBKOVÁ, H. Strukturování studia – důvody a možnosti. *Hodnocení kvality vysokých škol. Sborník příspěvků z 6. semináře z cyklu "Hodnocení kvality vysokých škol". Ústí nad Labem 25. – 26. ledna 2005.* s. 5-29. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-652-8.

BÍLÁ KNIHA. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001

BRYMAN, A. The Debate about Quantitative and Qualitative Research. In *Qualitative Research. Volume I.* London: SAGE Publications, 1999, s. 35-83.

BUKOVSKÝ, L. Zabezpečenie kvality vysokoškolského vzdelávania a akreditácia. *Academia*, roč. 12, 2001, č. 1, s. 3-6.

CADWELL, B., SPINKS, J. *Leading the Self-managing school*. Caledonia: The Falmer Press, 1992.

CAPRA, F. *Ekogramotnost. Vzdělávání pro příští století*. Přednáška. Konference Forum 2000. 6. 9. 1997. Dostupné na http://ceadr.org/Fyzika/Capra%20Fritiof%20-%20Ekogramotnost.thm

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století."* Praha: PedF UK, 1997.

DOLEJŠÍ, K. J. F. Lyotard a postmoderní univerzita. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS*. B 48, Brno: MU, 2001 - studia philosophica. s.109-117.

DRENNAN, L. T. Quality Assessment and the tension between teaching and research. In: *Quality in Higher Education*. Vol. 7, No 3., 2001, s. 167-198.

DUGAN, R. E. A Local Institutional Assessment Plan. In *Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited, 2004, s.103-134. ISBN 1-59158-098-6.

EGEROVÁ, D. Hledání efektivní školy v souvislosti se zaváděním ŠVP. *Učitelské listy* [online] Praha: Agentura Strom, 2004 [cit. 2004-01-07]. Dostupné na http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101942&CAI=2148.

ELTON, L. Quality in Higher Education: nature and purpose. In *Studies in Higher Education.* Vol. 11, No. 1, 1986. s. 83-84.

ELTON, L. *Teaching in Higher Education: Apraisal and Training.* London: Kogan Page Ltd., 1987.

EURYDICE. *Approaches to the Evaluation of Schools which Provide Compulsory Education – The Situation in The United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) 2000/2001.* Dostupné na http://www.eurydice.org.

EURYDICE. *Summary sheets on education systems in Europe. England, Wales and Northern Ireland.* Eurydice, 2002. Dostupné na http:// www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/ files/UNITED_KINGDOM_EN.pdf

EURYDICE. *Focus on the structure of higher education in Europe.* Dostupné na ww.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/FrameSet.htm-7k-.

EVROPSKÁ KOMISE. *Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání v Evropě.* Brusel: Evropská komise, 2004. Dostupné na www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_CS.pdf

EVROPSKÁ UNIE A VZDĚLÁVÁNÍ. Příloha Učitelských novin 22 – 23/2003.

FILIPEC, J. Kvalita v terciárním vzdělávání z pohledu spolupráce mezi vysokou školou a vyšší odbornou školou při uskutečňování bakalářských studijních programů. In *Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání.* Praha: CSVS, 2003, s. 60-66. ISBN 80-86302-29-6.

FRYE, R. *Assessment, Accountability, and Student Learning outcomes.* Dostupné na http:// www.ac.wwu.edu/dialogue/issue2.html.

HARVEY, L., GREEN, D. ‚Defining quality'. In *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1).* 1993, s. 9-34.

HARVEY, L. The end of quality? In *Quality in Higher Education, Vo. 8, No. 1.* 2002, s. 5-22.

HEATHCOTE, G. *Curriculum Styles and Strategies.* London: FEU, 1982.

HENDRICHOVÁ, J., ČERYCH, L. *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích. Vývoj a současnost.* Praha: ÚIV, 1997.

HERNON, P. An international perspective, In HERNON, P., DUGAN, R. E. *Outcomes Assessment in Higher Education.* Westport: 2004, s. 247-256. ISBN 1-59158-098-6.

HERNON, P. a DUGAN, R. E. Four perspectives on Assessment and Evaluation. In *Outcomes Assessment in Higher Education.* Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited, 2004, s.219-231.

http://www.enqa.net/index.lasso

http://www.dur.ac.uk

http://www.heacademy.ac.uk

http://www.oecd.org/dataoecd/11/56/1902965.pdf

http://www.qaa.ac.uk/revreps/inst_audit/evalreport.htm.

CHVÁL, M. Model zjišťování kvality a práce s expertní skupinou. In *„Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu"*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 40-53. ISBN 80-7290-090-0.

CHRÁSKA, M. Měření kvality činnosti učitele ve výuce. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Brno. Paido, 1995, s.205-207.

JACÍKOVÁ, A. Implementace závěrů Boloňského procesu v oblasti zabezpečování kvality VŠ dotýkajících se studentů. *In Hodnocení kvality vysokých škol. Sborník příspěvků z 6. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol" Ústí nad Labem 25. – 26. ledna 2005*, s. 58-66. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-652-8.

JACKSON, N., LUND, H. *Benchmarking for Higher Education*. Philadelphia: SRHE and Open University Press, 2000. 258 s. ISBN 0-335-20453-8.

JEŽKOVÁ, V., WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. PF UK, Centrum evropských studií, Praha 1997. 195 s. ISBN 80-86039-19-6.

JUŘÍKOVÁ, M. Hodnocení klimatu školy a vysokoškolské výuky. In *Marketingové komunikace a firemní strategie*. Zlín: UTB, FMK, 2004, s. 120-126.

KARPÍŠEK, M. *Pokyny k návštěvě evaluační komise na vyšší odborné škole*: Praha: SŠVS, 1995.

KARPÍŠEK, M. *Metodické pokyny k evaluačnímu řízení na vyšší odborné škole*. Praha: SŠVS, 1997.

KARPÍŠEK, M. Principy zabezpečení kvality studia a služeb na vyšší odborné škole. In *Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání*. Praha: CSVŠ, 2003, s. 5-31. ISBN 80-86302-29-6.

KNIGHT, P. T. The Achilles'heel of quality: the assessment of student learning. In *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 1, 2002, s. 107-115.

KOTÁSEK, J. Vzdělání jako způsobilost pro život. [Education as a competence for life]. In *Učitelské listy*, roč. 9, 2002, č. 9, s. 2-3. ISSN 1210-6313.

KOTÁSEK, J: Reforma škol vyvolá i neklid. Ale dá učitelům svobodu. *Hospodářské noviny*, 48, 2004, 17. III., s.4.

KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004, s. 403-439. ISBN 80-7315-083-2.

LIŠKA, M. Některé poznatky a zásady Akreditační komise. *Podklady pro zasedání předsednictva Rady vysokých škol dne 19. 6. 2003*. Dostupné na www.radavs.cz/prilohy/5pakrkom.doc

LOMAS, L. Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of quality? In *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 1, 2002, p. 71-79. ISBN 1-59158-098-6.

MAREŠ, J . Studentské hodnocení výuky – hlavní vývojové trendy v zahraničí. In *Hodnocení vysokoškolské výuky studenty. Sborník z konference*. MU. Brno 1999.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha, Portál 1999. 216 s. ISBN 80-7178-310-2.

MAREŠ, J. *Hodnocení kvality vysokoškolské výuky pomocí posuzovacích škál*. Studijní texty, sv. 27. Praha: ÚRVŠ ČSR, 1985.

MlOVSKÝ, M. Evaluace výuky na vysokých školách: základní teoretická východiska. In *Mezinárodní škola na téma "Evaluace vysokoškolského vzdělávání"*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2004. s. 14-22.

MRŇOVÁ, O. Zpráva ze studijního pobytu: Arion Study Visit 2001 – 2002. Quality in Education. *The Self Reviewing School*. Norwich, Norfolk, UK, 2002.

MRŇOVÁ, O. Hodnocení odborné praxe jako prostředek zvýšení kvality vzdělávání a přípravy studentů pro vstup na trh práce. In *Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání*. Praha: CSVS, 2003, s. 81– 89. ISBN 80-86302-29-6.

MRŇOVÁ, O. Unifikace nebo pluralita? Plurilingvismus v podmínkách českého školství – zaměřeno na vyšší odborné školy. *INOVÁCIAMI K ROZVOJU PLURILINGVIZMU. Zborník z medzinárodnej konferencie 16. - 17. novembra 2004. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*. Nitra: UKF, Fakulta stredoeurópskych štúdií, Inštitút kvality vzdelávania pre krajiny strednej a východnej Európy. Elektronická publikace na CD ROM, 2004. ISBN: 80-8050-762-7.

MRŇOVÁ, O. The Evaluation as the Tool of the Development of the Teaching and Learning Process. In *Challenges of ELT Teaching. A Collection of Conference Papers*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 74-90. ISBN 80-7044-574-2.

MRŇOVÁ, O. Perspektivy hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání. *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice*. Série C, Fakulta humanitních studií. 10 (2004), s. 153-169. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-734-2.

MRŇOVÁ, O. Evaluační kultura a vnitřní hodnocení školy. *In Hodnocení kvality vysokých škol. Sborník příspěvků z 6. semináře z cyklu „Hodnocení kvality vysokých škol" Ústí nad Labem 25. – 26. ledna 2005*. s. 40 – 55. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-652-8.

MRŇOVÁ, O. How to Become an Effectively (Self)-Evaluating School. In PERSSON, M. (Ed) *Learning for the Future: Dimensions of the new role of the teacher*. Karlstad: The Learning Teacher Network, 2005, s. 185-193 ISBN 91-975204-2-X.

MSMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné a vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010*. MSMT 2006. Dostupné na www.msmt.cz.

MSMT. *Boloňský proces - Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.* Dostupné na www.bologna.msmt.cz.

MSMT. *Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010.* (Education and Training in Europe: diverse systems shared goals for 2010. Luxemburg, 2002). MSMT, 2003.

MUNSTEROVÁ, E., ŠEBKOVÁ, H., DVOŘÁK, R. *Implementace boloňského procesu a kvalita vysokých škol. Materiál pro 8. zasedání sněmu Rady vysokých škol dne 19. května 2005.* Dostupné na www.radavs.cz/prilohy/21p7novzak.doc.

NEWTON, J. 'Feeding the beast or improving the quality?' In *Quality in Higher Education.* Vol. 6, No. 2, 2000, s. 153-161.

NEWTON, J. Views from Below: academic coping with quality. In *Quality in Higher Education.* Vol. 8, No 1, 2002. s. 39-61.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole.* Olomouc: PedF, 2002. ISBN 80-244-0452-4

NEZVALOVÁ, D. *School Improvement in an Era of Change.* Olomouc: UP v Olomouci, 2003.

NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 2, s. 34-45. ISSN 1213-7758.

OECD. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika.* Praha: PF UK, UIV, 1996. 197 s. ISBN 80-211-0215-2.

OBST, O. Některé zkušenosti z přípravy ředitelů škol na řízení kvality. *e-Pedagogium*, 1. mimořádné číslo/2002. Dostupné na http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek15.htm111k

ONDREJKOVIČ, P. *K otázke komplementarity kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov.* Přednáška. IV. ročník česko-slovenské konference Kvalitativní přístup ve výzkumu ve vědách o člověku. Olomouc, 17. – 19. 1. 2005.

OWEN, J. M. *Creating an Evaluation Culture in International Development Cooperation Agencies.* 1998. Dostupné na http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/owen@mcdonald.PDF.

PHARE. *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie.* Praha: Phare, 1999.

PLAVČAN. P. Hodnotenie kvality na vysokých školách. *Academia*, roč. 12, 2001, č. 1, s. 7-16.

PRÁŠILOVÁ. M., NEZVALOVÁ, D. a OBST, O. *Řízení kvality.* Studijní text. Projekt MŠMT ČR. Praha: ÚVRŠ PdF, 1999. 58 s.

PRŮCHA J. *Pedagogická evaluace.* Brno, MU 1996. 166 s. ISBN 80-210-133-8.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, M. *Současný vzdělávací systém v ČR ve srovnávacím pohledu.* Elektronické studijní texty. Brno: ÚPV FF MU, 2002. 20 s.

RAMSDEN, P. *Learning to Lead in Higher Education.* London: Routledge, 1998.

RUSSELL, B. *School Self-Review.* Norwich: Norfolk Education Advisory Service, 2001.

RÝDL, K. *Hodnotíme svoji školu. Praktický průvodce evaluačním programem pro školy poskytující primární a sekundární vzdělání.* Praha: FFUK, 1999.

RÝDL, K. Akreditační systém v Německu a Boloňská deklarace. In *Aula*, roč. 12, 03/2004, s 16-18.

RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné, s. 104-123. ISSN 1213-7758.

RÝDL, K. Jak dobrá je naše škola? *Učitelské listy* 1999-2000, roč. 7, č. 2, s. 8-9.

RÝDL, K. Inovace školního vzdělávání v Evropě. In *„Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu"*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 88-107. ISBN 80-7290-090-0

RÝDL, K. *Sebehodnocení školy.* Praha: Agentura Strom, 1998.

RÝDL, K. *Na pomoc efektivní evaluaci školství a autoevaluaci škol.* Učitelské noviny, roč. 107, č. 13/2004., s. 18.

RÝDL, K. *Stručný výkladový slovník pojmů z oblasti kvality vzdělávání a (auto)evaluace školy.* Praha: MŠMT, 2002. 9 s.

RÝDL, K., MRŇOVÁ, O. *Využití kvalitativních výzkumů v pedagogické evaluaci školy.* Přednáška. III. česko-slovenská konference Kvalitativní přístup ve vědách o člověku. Olomouc, 17. – 19. ledna 2005.

SCHEIN, E. H. *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985.

SCRIVEN, M. Evaluation bias and it control. In G. V. Glass (Ed.) *Evaluation studies review annual* (Vol. 1). Beverly Hills. CA: Sage, 1976. Dostupné na www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops04.html - 80k.

SCRIVEN, M. S. The methodology of evaluation. In *R. E. Stake (ed.) Curriculum evaluation. (Vol. 1)* Chicago: Rand Mc Nally, 1967.

SCRIVEN, M. The nature of evaluation part ii: training. In *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6 (12). *A peer-reviewed electronic journal*, 1999. Dostupné na http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SMITH, M. K. Evaluation. In *infed*, 2001. Dostupné na http://www.infed.org/biblio/b-eval.htm

SPILKOVÁ, V.: Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* II. díl: *Metody a výsledky empirických výzkumů.* Praha, PedF UK, 2002. s.24-39. ISBN 80-7290-090-0.

SŠVS. Sdružení škol vyššího studia. *Statut programu evaluací vyššího odborného studia „EVOS".* Praha: Kancelář SŠVS, 1996.

SŠVS. *Závěrečné zprávy evaluačních komisí o hodnocení vyšších odborných škol.* SŠVS, Praha, 1998.

STOLL, L., FINK, D. *Changing our Schools.* Buckingham: Open University Press, 1999. 220 s. ISBN 0-335-19290-4.

SVATOŇ, O. *Terciární vzdělávání jako služba.* Dostupné na www.csvs.cz.

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy.* Zlín: EKKA, 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.

STOCKMANN, R. Evaluation in Deutschland. In Ders. (ed.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder.* (2.) Auflage. – Opladen: Leske & Budrich, 2004, s. 13-43.

ŠEBKOVÁ, H. Hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání. In *Aula*, roč. 11, zvláštní číslo/2003, s. 36-52.

ŠEBKOVÁ, H., PRŮCHA, J. Studijní programy vysokých škol. In *Aula* roč. 12, zvláštní číslo/ 2004, s. 23-39

ŠEBKOVÁ, H., MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. In *Aula*, roč. 13, č. 1, 2005, s.14-22.

ŠEBKOVÁ, H., KOHOUTEK, J., ŠTURZOVÁ, J. *Metodika komplexního hodnocení kvality. Projekt „Hodnocení kvality vysokých škol".* In *Aula*, roč. 13, zvláštní číslo, 2005, s. 110-125.

ŠUCHA. M. Prvotné skúsenosti s elektronickým hodnotením kvality výučby študentmi na UP Olomouc. In *Hodnocení kvality vysokých škol.* Ústí nad Labem: UJEP, 2005. s.67-70. ISBN 80-7044-652-8.

ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné pedagogiky. *Pedagogická orientace,* 1997, č. 4, s.45-52.

TAM, M. Measuring quality and performance in Higher Education. In *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No 1, 2001, s. 48-54.

TEACHERNET. *School Inspection Organisations.* Dostupné na http://teachernet.gov.uk/inspections.

TILKIN, G. *Workshop on self-evaluation at ATECR*. Mezinárodní konference „Learning together". Pardubice, 2004.

TOLLINGEROVÁ, D. The Academic Profession. Professional Image of the Czech Academic Staff in the International Comparison. In *Aula Annual Digest 2000*. Praha: CSVŠ, 2001.

TQEC. Teaching Quality Enhancement Committee. *Final Report* (TQEC, January 2003). Dostupné na http://www.hefce.ac.uk/learning.

URBANOVSKÁ, E. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In *ŠVEC, V., a kol. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno, Paido 2002. s. 150-167. ISBN 80-7315-035-2.

VAŠUTOVÁ, J. Profese vysokoškolského učitele jako předmět zkoumání. In: *Alma mater*, 6, 1996, 6, s. 87-97. 1210-0544. PedF UK, katedra pedagogiky.

VAŠUTOVÁ J. Evaluace akademické profese. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PF UK, ÚVRŠ, 1999. s.87-107. ISBN 80-86039-97-8.

VAŠUTOVÁ, J. Strategie *výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PF UK, 2002.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vysokoškolských učitelů. In *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: UK, 2005. s. 293-299.

VAŠUTOVÁ, J. *Hodnocení na vysoké škole*. Přednáška pro kurz vysokoškolské pedagogiky. Praha: ÚVRŠ, 2005.

VOJTĚCH, J. – FESTOVÁ, J. – SUKUP, R. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se situací v Evropské unii 2004/05*. Praha: NÚOV, 2005. 40 s.

WALTEROVÁ, E. Obraz české školy v pedagogickém výzkumu na 10. konferenci České asociace ped. výzkumu v r. 2002. In *Učitelské listy*, 3/02-03, s. 8.

WALTEROVÁ, E. Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 1. díl: Teoretické a komparativní studie. Praha: UK – PedF, 2000. s. 126 – 146. ISBN 80-7290-085-4.

WALTEROVÁ, E. Vzdělávací politika a vzdělávání v Evropské unii. In *Peterková, J. Kulturní politika jako význačný faktor jednoty Evropy*. Praha: VŠE-FMV, 2001, s. 57 – 86.

WALTEROVÁ, E. Fungování základní školy: Pilotní případová studie. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. 2. díl: Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha: UK – PedF, 2002. s. 9-23. ISBN 80-7290-090-0.

WILLIAMS, P., "Higher Quality 11: November 2002" Gloucester, U.K. *Quality Assurance Agency for Higher Education*, 2002, 1. Dostupné na http://www.qaa.ac.uk/aboutqaa/about QAA.htm.

GLOSÁŘ

academic review – viz review

accreditation - akreditace – evaluační proces, kterým se určitému programu institucionální činnosti (např. ve vzdělávání, vědě) nebo určité instituci (např. univerzitě, výzkumnému ústavu) vyjadřuje externím akreditujícím nebo jiným statutárním kvalifikujícím orgánem uznání, že odpovídá určitému standardu.

accountability – akontabilita - zodpovědnost za kvalitu s povinností demonstrovat, jakým způsobem je kvalita zajišťována

added value - přidaná hodnota ve vzdělávání, model, který pracuje s porovnáváním vstupních a výstupních výkonů žáků. To, co škola vyprodukuje u žáků svým působením a co se vyhodnocuje srovnáváním absolventů školy s žáky, které přijala.[39]

appraisal (of staff) – hodnocení, oceňování (zaměstnanců)

assessment – hodnocení vzdělávacích výsledků žáků a studentů. Je to klíčový pojem pro zjišťování kvality práce (výkonu) vzhledem k vlastním možnostem jedince.

- **self-assessment – sebehodnocení** ve smyslu konfrontace pohledu žáka (studenta) na sebe sama a své výkony s pohledy vyučujících a spolužáků, při čemž dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.[40]
- **outcomes assessment** – hodnocení výsledků
- **Teaching Quality Assessment** – hodnocení kvality výuky za účelem posouzení adekvátního zajištění kvality oboru, dnes má ve Velké Británii podobu *subject-review*.

audit – kontrolní mechanismus užívaný externím subjektem

- **academic audit – akademický audit** - nástroj veřejné kontroly zajištění kvality vzdělávací instituce (zaveden v r. 1980 ve Velké Británii v době expanze univerzitního sektoru a rozšířen do dalších zemí). Monitoruje procesy, kterými vysokoškolská instituce zajišťuje kvalitu (nejde o posuzovaní kvality vzdělávacích programů jako u akreditačního procesu).
- **Institutional Audit** – audit vysokoškolských institucí ve Velké Británii, kterým v letech 2002 – 2005 prošly všechny vysokoškolské instituce jako součást přechodného období.
- **Quality Audit – audit kvality** ve smyslu metaevaluace, kdy „nejde o hodnocení kvality jako takové, ale o hodnocení mechanismů, které jsou k hodnocení kvality a jejímu zajištění používány".[41]

---

[39] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. s. 70.
[40] Pedagogický slovník, 2003, s. 209.
[41] ŠEBKOVÁ, H., MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. *AULA*, roč. 13, č. 1, 2005, s. 21.

- **Audit Trails** – extenzivní šetření 3 – 4 příkladů zajišťování kvality v instituci, např. zkoumáním záznamů nebo prostřednictvím rozhovorů se členy fakulty, zaměstnanci, studenty za účelem odhalení důležité neformální dimenze zajišťování kvality.

- **Discipline Audit Trails** – účelem je soustředit se na šetření v oblasti kvality oboru

autoevaluace – viz self-evaluation

benchmark – obecně odkaz, údaj nebo kritérium, vůči němuž může být něco měřeno. V oblasti vzdělávání jsou těmito kritérii standardy, jejichž prostřednictvím mohou studenti (školy) srovnávat své výkony (výsledky). Jsou často kvantitativní (statistické indikátory nebo výkonová kritéria vztahující se k bodování nebo dosažení určitého skóre), ale také kvalitativní (informace o organizačních a řídících strukturách a procesech).

benchmarking – představuje jeden z přístupů k autoevaluaci, a to prostřednictvím komparativní analýzy (výkonu, praxe a procesů uvnitř organizace a mezi organizacemi) za účelem získání údajů důležitých pro sebezdokonalení (zlepšení výkonu, zvýšení konkurenceschopnosti, kreativity, efektivity řízení apod.) Hojně využívaná ale i kritizovaná metoda např. ve Velké Británii, Severní Americe a Austrálii.[42]

CEEN - Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education – Středoevropská a východoevropská síť agentur zajišťujících kvalitu ve vysokoškolském vzdělávání

complementarity - komplementarita – vzájemné doplňování kvalitativních a kvantitativních metod za účelem využití silných stránek a eliminace slabých stránek obou druhů metod za účelem dosažení co největší objektivity hodnocení

educational review – viz review

educational standards – viz standard

EERA – European Educational Research Association – Evropská asociace pedagogického výzkumu

efficiency – vyjadřuje míru schopnosti, výkonnosti či užitečnosti neboli poměr mezi vstupy a výstupy na základě hodnocení procesů mezi nimi. Užitečnost je pozitivní v případě, že vstupy jsou nižší než výstupy.[43]

efectivity – efektivita, účinnost. Vyjadřuje míru působivosti, účelnosti procesů a jevů vzhledem ke stanoveným cílům. Ve vzdělávání jde o účelnost zvolených metod, forem a činností vedoucích k předem stanoveným cílům za použití co možná nejnižších nákladů, umožňujících udržet dohodnutou nebo danou úroveň kvality.[44]

EFQM – European Foundation for Quality Management – Evropská nadace pro řízení kvality

---

[42] JACKSON, N., LUND, H. *Benchmarking for Higher Education*. Philadelphia: SRHE and Open University Press, 2000, s. 4.

[43] RÝDL, K. Stručný výkladový slovník pojmů z oblasti kvality vzdělávání a (auto)evaluace školy. Praha: MŠMT, 2002. s.5

[44] tamtéž

fitness for purpose - vhodnost k danému účelu. Pomocí tohoto konceptu charakterizujeme cíle hodnocení kvality na vysoké škole jako posouzení, do jaké míry jsou cíle deklarované vysokou školou v souladu s charakteristikou prováděných činností na této vysoké škole, čili do jaké míry slouží vzhledem ke stanovenému účelu.

formative evaluation – viz evaluace

graduation rate - míra dokončení, absolvování studia

HEA – Higher Education Academy – Akademie vysokého školství – centrální orgán, který vznikl v r. 2004 ve Velké Británii s cílem podpořit zvyšování úrovně vysokoškolské výuky a profesionálního přístupu k ní.

HEFCE – Higher Education Funding Council for England – vládní orgán, který zodpovídá za přidělování financí na výuku, výzkum a projekty univerzitám, vysokým školám a institucím dalšího vzdělávání v Anglii. Do r. 1997 plnil také úlohu vysokoškolského inspekčního orgánu. Dnes zodpovídá za to, že kvalita vzdělávání je na univerzitách a dalších institucích, které financuje, skutečně hodnocena.

HEQF - Higher Education Qualification Framework - Kvalifikační rámec vysokoškolského vzdělávání

INQAAHE – International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education - Mezinárodní síť agentur pro zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání

ISO – International Standard Organisation – Mezinárodní organizace pro standardy

leadership – vedení soustředěné na koordinaci lidí a zdrojů, prostředkem ovlivňování je působení na lidské zdroje prostřednictvím vzájemné dohody (komplementární pojem k řízení ve smyslu managementu). Ve škole je nositelem vůdčích rolí ředitel školy, jehož působení je založeno na principech participace, zaangažovanosti a zplnomocnění všech pracovníků školy a vytváření podmínek a příležitostí pro realizaci společně sdílených cílů – rozvoje školy.

league tables – zveřejňování informací o výkonech škol ve formě seznamů škol v pořadí podle úspěšnosti v dosažení standardů v národních zkouškách (na britských základních a středních školách zejména v angličtině a matematice)

learning – proces učení

metaevaluace – evaluace evaluace. Externí evaluátor reviduje proces, jakým byl evaluován program a analyzuje výsledky evaluace.

monitoring - průběžné hodnocení implementace programu/projektu. Monitoring odpovídá na otázku, do jaké míry je realizace programu/projektu v souladu s původním návrhem. Výsledky monitoringu slouží jako zpětná vazba a jsou podkladem pro operativní řízení a pro rozhodování o případných změnách v průběhu implementačního procesu.

peer observation – metoda kolegiálního pozorování (hospitace) za účelem poskytnutí zpětné vazby

quality assurance – zabezpečení kvality představující systém řízení a kontroly kvality práce vzdělávací instituce

quality control - kontrola kvality

QAA – Quality Assurance Agency – agentura pro zajištění kvality - nezávislý orgán, jehož účelem je zabezpečovat a zdokonalovat kvalitu akademických standardů. Zřízena ve Velké Británii v r. 1997, aby poskytovala integrovanou službu zabezpečování kvality vysokoškolského vzdělávání na základě pověření HEFCE.

reflection – reflexe – sebepoznání, kritická analýza zaměřená na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů

self-reflection – sebereflexe – sebepojetí, zahrnuje prožitky a vyjádření, hodnocení, směřování a společenské role. Na sebereflexi má vliv sebehodnocení, od něhož se však sebereflexe liší vyšší mírou sebepoznání. Patří k základním kompetencím učitelské profese představující „zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako zpětné ohlédnutí za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám“[45].

reliability – reliabilita – spolehlivost – metodologický termín, který v sobě zahrnuje stálost v čase, spolehlivost, opakovatelnost, vnitřní konzistentnost apod.[46]

retention rate – míra „udržení“ studenta ve studiu

review – revize, přezkoumání, posudek

- **academic review** – obsahuje přezkoumání a ověření výpovědí a prohlášení učiněná v autoevaluačních dokumentech vzdělávací institucí statutárním hodnotitelem, čímž se dospěje k posouzení dosažení standardů a zajištění kvality. Tento proces staví autoevaluační dokument do centra prováděné revize.

- **subject review** - hodnocení kvality výuky určených předmětů, které provádí QAA na základě 6 aspektů, které jsou hodnoceny na stupnici od 1 do 4, takže nejkvalitnější instituce může v tomto hodnocení obdržet max 24 bodů. Těmito aspekty jsou: kurikulum – jeho struktura, obsah a organizace, výuka, učení a hodnocení, pokrok a dosažené výsledky studentů, podpora a vedení studentů, studijní zdroje, zajišťování a zlepšování kvality.

- **self-review** – přezkoumání způsobu a metod hodnocení kvality vzdělávání a jejich efektivity vzdělávací institucí. Jde o prezentaci vnitřního hodnocení kvality, jež je většinou vyžadováno externími evaluátory.

self-assessment – viz assessment

self-evaluation – sebeevaluace, autoevaluace. Jde o vlastní plánovanou pravidelně se opakující hodnotící činnost zaměřenou na hodnocení práce vzdělávací instituce. Bývá také často chápána jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce, jako podpora rozhodnutí vedoucích pracovníků a řízení vzdělávacích programů v průběhu jejich

---

[45] ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné pedagogiky. *Pedagogická orientace,* 1997, č. 4, s. 45-52.

[46] A-Č pedagogický slovník, 1999

realizace. V zahraničí je často nezbytným doplňkem jiných forem (většinou expertních a externích) hodnocení.

Self Evaluation Document – sebeevaluační zpráva

self-review – viz review

self-reflection – viz reflection

subject review - viz review

shadowing – metoda zúčastněného tzv. „stínového pozorování" objektu (studenta, učitele). Pozorovatel se účastní všech aktivit jako objekt, sám v nich není aktivní, ale může aktivitu přerušit např. dotazem nebo krátkým dotazníkem za účelem doplnění nebo upřesnění svého pozorování chování osob, průběhu dějů apod.

skill – dovednost, způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy ai.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností.[47]

key tranferable skills – klíčové dovednosti učené v jednom kontextu a užitečné v jiném (přenosné na jiný kontext)

stakeholders – skupiny (hlavní aktéři) přímo či nepřímo zainteresované na vysokoškolském vzdělávání. Mohou být externí (zaměstnavatelé, státní správa, budoucí studenti a jejich rodiče, akreditační komise) a interní (současní členové institucionální komunity – studenti, vysokoškolští učitelé, administrativní pracovníci apod.)

standard – výkonová norma, míra, měřítko, předpis či úroveň

educational standards – vzdělávací standardy

Student Written Statements – dokument o provedení nezávislého hodnocení studenty

Subject Benchmark Statements – zveřejňované srovnávací výkazy výstupních hodnot v předmětu

summative evaluation – viz evaluace

SWOT analýza – evaluační metoda založená na analýze silných a slabých stránek, příležitostí a ohrožení. Byla vytvořena před více než 50 lety pracovníky soukromého sektoru při strategickém plánování. Cílem analýzy je určit dominantní a určující faktory (uvnitř i vně prostředí), které mohou ovlivnit projekt, jejím cílem je také určit strategické postupy s ohledem na prostředí.

Teaching - výuka

Teaching Quality Indicators – indikátory vytvořené pro interní hodnocení kvality vysokých škol ve Velké Británii označující kvalitu a standardy pro výuku a učení.

---

[47] ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno: PedF MU, 1998.

TQM – Total Quality Management – aplikace modelu řízení kvality v oblasti rozvoje ekonomiky, kde výrobní organizace fungují na principu zvyšování kvality dodavatelsko-spotřebitelských vztahů. Vzdělávací instituce, zejména v terciární sféře, realizují tento model na základě neustálého rozvoje a sebeevaluace, participativního řízení, interpersonální komunikace, týmového řešení problémů a kreativní kooperace, rozvoje dovednosti vedení vzdělavatelů na všech úrovních.

transfer rate - počty přestupů studentů na jinou školu

triangulation - triangulace – metoda zkřížené validizace dat při kvalitativním výzkumu, jde o použití několika teoretických přístupů, výzkumných metod nebo různých osob. V oblasti evaluace jde o ověřování názorů interního evaluačního subjektu s názory externího hodnotitele a naopak, nebo o ověřování validity jednoho souboru údajů ve vztahu k jiným souborům údajů, apod.

validity - validita – metodologický pojem značící platnost, adekvátnost; nastoluje otázku, zda skutečně výzkumný (v našem případě evaluační) nástroj měří to, co chceme měřit a ne něco jiného.

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

SEZNAM GRAFŮ

SEZNAM PŘÍLOH

HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY
1. ročník

Studijní skupina .....

Přednášky

Předmět	Přednášky byly pro mne zajímavé, srozumitelné a byly pro mě přínosem	Vyučující na mě působil jako odborník se zaujetím pro obor	Projev vyučujícího byl jasný a srozumitelný
PSY	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
EKN	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
PRA	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
EKR	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
MAN	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Při hodnocení jednotlivých předmětů využijte škálu:
5 – rozhodně souhlasím
4 – souhlasím
3 – částečně souhlasím
2 – částečně nesouhlasím
1 – nesouhlasím
0 – rozhodně nesouhlasím

---

1. **Zhodnoťte služby pro studenty (internet, informační centrum, kopírování, činnost studijního oddělení...):**

2. **Uveďte (pokud máte) pozitivní připomínky:**

3. **Uveďte negativní připomínky, které podle vašeho názoru komplikují vaše studium:**

I. ročník

Cvičení a semináře

Předmět (místo….., uveďte jméno vyučujícího)	*Vyučující na mě působil* jako odborník se zaujetím pro obor	Výuka předmětu byla dobře zabezpečena literaturou a materiálně technickým vybavením	Vyučující dobře komunikoval se studenty, odpovídal na dotazy, poskytoval konzultace	Náročnost hodnocení (zápočet, zkouška) byla přiměřená	Způsob hodnocení byl objektivní a spravedlivý, podle jasně stanovených pravidel
1.jaz ……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
2.jaz. ……..	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
MAT……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
STA	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
PSY	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
EKN	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
PRA	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
UCE……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
ITE……..	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
EKR	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
MAN	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Volitelné předměty

Předmět (místo….., uveďte jméno vyučujícího)	Vyučující na mě působil jako odborník se zaujetím pro obor	Výuka předmětu byla dobře zabezpečena literaturou a materiálně technickým vybavením	Vyučující dobře komunikoval se studenty, odpovídal na dotazy, poskytoval konzultace	Náročnost hodnocení (zápočet, zkouška) byla přiměřená	Způsob hodnocení byl objektivní a spravedlivý, podle jasně stanovených pravidel
SMA……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
UCE……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
KCJ 1……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
KCJ 2……	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
SOK	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Hodnotící škála: 5 – rozhodně souhlasím, 4 – souhlasím, 3 – částečně souhlasím, 2 – částečně nesouhlasím, 1 – nesouhlasím, 0 – rozhodně nesouhlasím

Vyšší odborná škola ekonomická Zlín

Hodnocení odborné praxe

14 týdenní souvislá praxe v 7. semestru

září 2003

Zpracovala: PhDr. Olga Mrňová

Úvod

Odborná praxe je integrální součástí studia na naší vyšší odborné škole. Ve 4. semestru se jedná o 8-týdenní svým charakterem spíše poznávací praxi, při níž se student seznamuje s určitou oblastí práce podnikatelského subjektu. V 7. semestru ekonomických oborů vykonávají studenti 14-týdenní závěrečnou praxi, která je pro ně svým způsobem zásadní, neboť při ní získávají materiál pro svou závěrečnou (absolventskou nebo bakalářskou práci) a během ní tuto práci zpracovávají a při absolutoriu nebo bakalářské zkoušce obhajují. Jde z velké části o řešení konkrétních podnikových situací s cílem analyzovat předem stanovený konkrétní problém a navrhnout jeho řešení. Téma práce bývá stanoveno ještě před počátkem praxe na základě dohody mezi studentem a organizací a je schváleno školou. Vedoucími práce či oponenty jsou často právě odborníci z praxe. Rovněž praxe je zabezpečena smluvně mezi školou a organizací.

Studenti se během praxe také seznámí s potřebnými rysy podnikatelské etiky, osvojí si atmosféru pracovního prostředí a základní pracovní návyky, mohou získat užitečné pracovní kontakty. Učí se aplikovat teoretické poznatky i praktické dovednosti v praxi a ověřují si kvalitu přípravy pro uplatnění v praxi. Na zlepšování kvality této přípravy klade škola velký důraz, neboť to přímo souvisí s jejím profesním charakterem, jež je chápán jako jedna z výhod při přechodu absolventů na trh práce.

Z tohoto důvodu škola pravidelně monitoruje průběh a výsledky praxe a uplatňuje tyto postupy:

- Výběr a schvalování pracoviště, kontakty se zodpovědnými vedoucími praxe v organizacích;
- Pravidelné kontakty vyučujících s pracovišti a pohovory se zaměstnanci při kontrole studentů na praxi;
- Pohovory vyučujících se studenty při kontrole praxe, na seminářích k absolutoriu nebo státním bakalářským zkouškám a konzultacích apod.;
- Pohovory se zástupci organizací při obhajobách absolventských nebo bakalářských prací.
- Zprávy z praxe – vypracované studenty.

Škola se rozhodla z důvodu efektivnějšího zajišťování kvality vzdělávání a přípravy studentů k přechodu do světa práce rozšířit monitorování praxe o systematickou evaluaci také prostřednictvím dotazníkového šetření prováděného v pravidelných intervalech. Osloveni jsou studenti i organizace , jejich hodnocení se analyzuje a srovnává. Výsledky evaluace mají odpovědět na tři zásadní otázky:

- Odpovídá praxe potřebám školy a studenta?
- Připravuje škola studenta dostatečně pro praxi?
- Daří se škole zachytit změny, ke kterým dochází v praxi a na trhu práce, a včasně na ně reagovat?

1 Vyhodnocení dotazníku pro zástupce praxe (26 respondentů) a pro studenty (57 respondentů)

1.1 SPOLEČNÉ HODNOCENÍ

Úvodní identifikační údaje (A) jsme hodnotili srovnávací metodou, protože by jednak měly přinést více či méně totožné údaje, jednak více než dvojnásobný počet vyplněných studentských dotazníků je pro následující údaje relevantnější.

A 1 Charakteristika činnosti organizace

Chtěli jsme získat přehled o tom, jaký je charakter činností organizací, v nichž naši studenti vykonávají praxi, eventuelně kde je pro naše studenty jednodušší získat post praktikanta. Tab. č. 1 obsahující odpovědi zástupců praxe uvádí, že na 1. místě to byla obchodní činnost, dále výrobní sféra, služby a poradenství. V tabulce č. 2 a grafu č. 1 jsou zaznamenány odpovědi studentů (57) a vyplývá z nich, že 30 % (tedy nejvíce) studentů vykonávalo praxi ve výrobní sféře; obchodní činnost a služby jsou na druhém a třetím místě. Poměrně málo studentů pracovalo v bankách a pojišťovnách a ve veřejné správě a veřejném sektoru vůbec.

Tabulka č. 1
A1 - Charakteristika činnosti organizace

Obor	Počet organizací poskytujících praxi	
1. Obchodní činnost	6	23,1%
2. Výroba	5	19,2%
3. Služby	4	15,4%
4. Zemědělství	4	15,4%
5. Poradenství	3	11,5%
6. Banky, pojišťovny	2	7,7%
7. Veřejná správa a veř. sektor	1	3,8%
8. Neuvedeno	1	3,8%

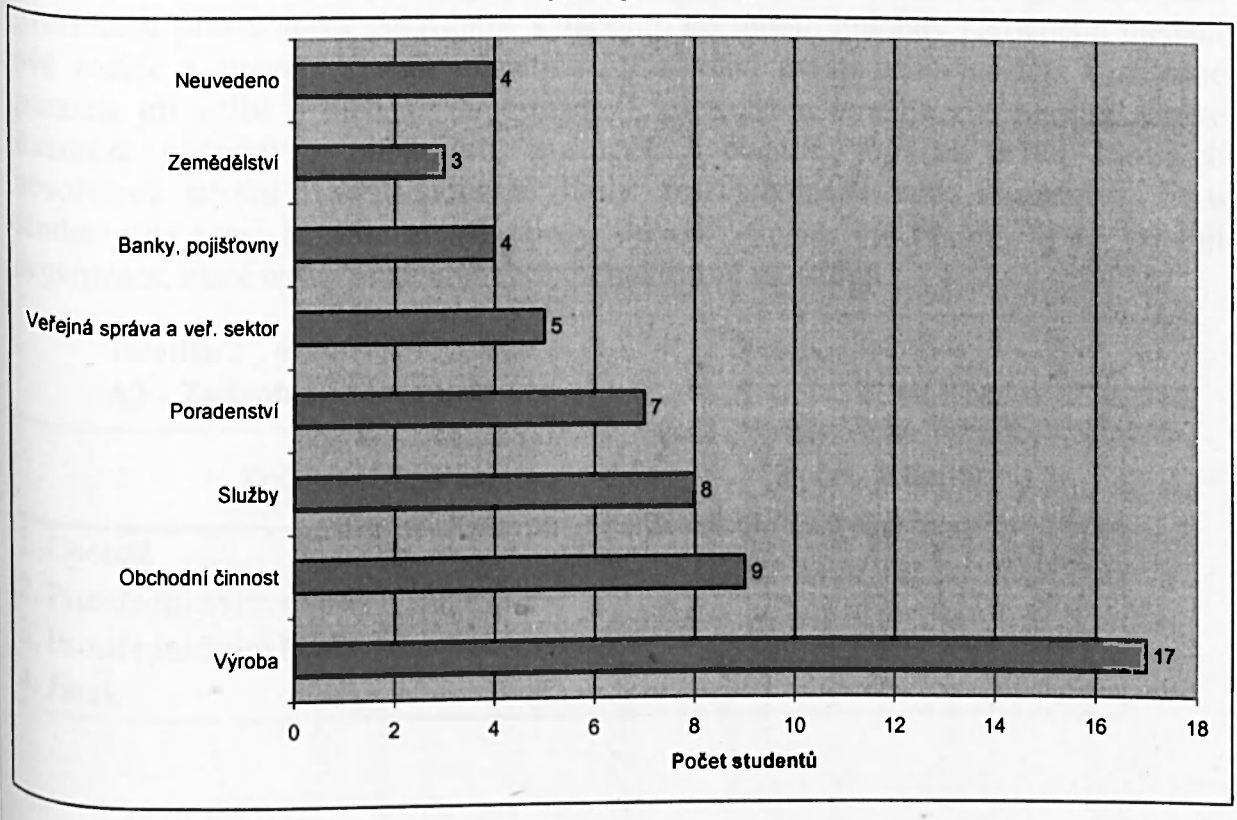
Tabulka č. 2

A1 - Charakteristika činnosti organizace

Obor	Počet studentů vykonávajících praxi	
1. Výroba	17	29,8%
2. Obchodní činnost	9	15,8%
3. Služby	8	14,0%
4. Poradenství	7	12,3%
5. Veřejná správa a veř. sektor	5	8,8%
6. Banky, pojišťovny	4	7,0%
7. Zemědělství	3	5,3%
8. Neuvedeno	4	7,0%

Graf č. 1

Charakteristika činnosti firmy, organizace, instituce



A 2 Lokace organizace

Tabulka č. 3
Lokace organizace

Lokace organizace	Počet studentů	%
1. Zlín	21	36,8
2. Kraj Zlín	21	36,8
3. Kraj jihomoravský	6	10,6
4. Kraj moravsko-slezský	4	7
5. Olomoucký kraj	3	5,3
6. Kraj Vysočina	1	1,75
7. Zahraničí	1	1,75

A3 Způsob získání místa

Tabulka č. 4 jen potvrzuje fakt, že studenti si většinou získávají místo jako praktikant, praktikantka samostatně a zapojují do tohoto mnohdy náročného hledání své rodiče a známé. Vlastní iniciativa při hledání praxe vede později k užitečné paralele při volbě a hledání zaměstnání. I když škola využije své nepříliš široké databáze podniků a odborníků, postupně budované zejména z řad bývalých absolventů střední i vyšší odborné školy, řeší v hojnější míře skutečnost, že o studenty na praxi je stále menší zájem. Důvody mohou být různé. Přesto existují organizace, které našim studentům praxi opakovaně umožňují.

Tabulka č. 4
A3 - Způsob získání místa

Způsob získání místa	Počet studentů	%
1. Osobně	27	47,4
2. Prostřednictvím rodičů a známých	20	35,1
3. Prostřednictvím školy	8	14
4. Jinak	2	3,5

1.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO ZÁSTUPCE PRAXE

A 4 Zkušenosti na základě přijetí absolventa naší VOŠE

Na otázku, zda organizace již přijala absolventa naší VOŠE, byly 2 odpovědi kladné, 23 záporných a jedna neodpověděla.

Tabulka č. 5

Ano	2
Ne	23
Neodpověděli	1

A 5 Zájem o naše absolventy

Zájem o přijetí našeho absolventa v případě volného místa by byl velký, jak vyčteme z tabulky č. 6. Podstatné jsou pro nás důvody, které vyjadřují pozitivní hodnocení kvality přípravy našich studentů ze strany potencionálních zaměstnavatelů.

Tabulka č. 6

Ano	25
Ne	0
Neodpověděli	1

Důvody:

- informace o poskytování kvalitního vzdělání a kontakt s některými pedagogy
- orientují se v oboru
- výborná teoretická příprava a vážný zájem o praxi
- velmi dobrá úroveň připravenosti
- dostatečná odborná připravenost
- jsou ověřeni v praxi
- všeobecné znalosti a znalosti v oblasti výpočetní techniky
- zvýšení kvality ekonomického rozhodování firmy
- dobrá úroveň vzdělání a vystupování
- širší vědomosti
- dobrá úroveň znalostí, samostatnost

A 6 Přednost absolventů VŠ

Pokusili jsme se zjistit, zda zaměstnavatelé nějak vnímají rozdíl mezi absolventem vysoké školy a vyšší odborné školy a zda by dali přednost při přijetí do zaměstnání jednomu či druhému, a z jakých důvodů.

Tabulka č. 7
A 6 - Přednost absolventů VŠ

Ano	7

Důvod:

- vzdělání
- pokud by byl kvalitnějším uchazečem než ostatní
- v případě požadovaného zaměření
- záleží na funkci - větší připravenost a samostatnost
- pokud by charakter práce vyžadoval VŠ vzdělání
- vyšší vzdělání

Ne	12

Důvod:

- u uchazečů preferujeme ambice, pracovitost, protože odbornost se dá doplnit
- spokojenost s absolventkou VOŠE
- finanční ohodnocení
- předpoklad vyšších nároků VŠ
- na dané místo není potřeba
- stupeň vzdělání není rozhodující pro přijetí nového zaměstnance
- málo praxe

Nedokážu jednoznačně posoudit	7

Důvod:

- podle okolností
- rozhodující je prac. zařazení, funkce (2)
- podle požadavků
- dle konkrétní potřeby a situace
- spíše záleží na individuálním absolventovi a jeho schopnostech zvládnout danou funkci

A 7 Způsob organizace praxe

Ten považují zástupci praxe za vyhovující. Pouze v jednom případě nedošlo ke kontaktu se školou, což je pro školu signálem, že je potřeba zdokonalit systém

zajišťování i kontroly praxí zástupci školy. Je to důležité o to více, abychom nepřicházeli o partnery z praxe v situaci, kdy je těžké je pro spolupráci získat. Škola také diskutuje návrhy na zlepšení vzešlé od organizací samotných.

Tabulka č. 8
A7 - Způsob organizace praxe

Vyhovující	25
Nevyhovující	1
Návrhy na zlepšení	7

Důvod: Není kontakt se školou

- „zlepšení je na straně organizací, které by měly být schopny vytvořit podmínky pro praktikanty"
- lepší vstupní informace - profil praktikanta, požadavky na průběh praxe
- blíže specifikovat potřeby praktikantů
- zkrátit dobu trvání
- osobní kontakt se zástupcem školy
- „mít tak více času na praktikanty"

B Charakteristika praktikanta/praktikantky

B 1 Charakter práce

V této sekci jsme se zaměřili na zjištění, jaké pracovní a jiné povinnosti si praktikanti plnili v průběhu praxe a zda charakter práce odpovídal odbornému zaměření studia. Nejvíce činností mělo souvislost s účetnictvím , informatikou a administrativou. 6 respondentů na tomto místě uvedlo charakteristiku praktikanta, takže jejich odpovědi nebyly adekvátní.

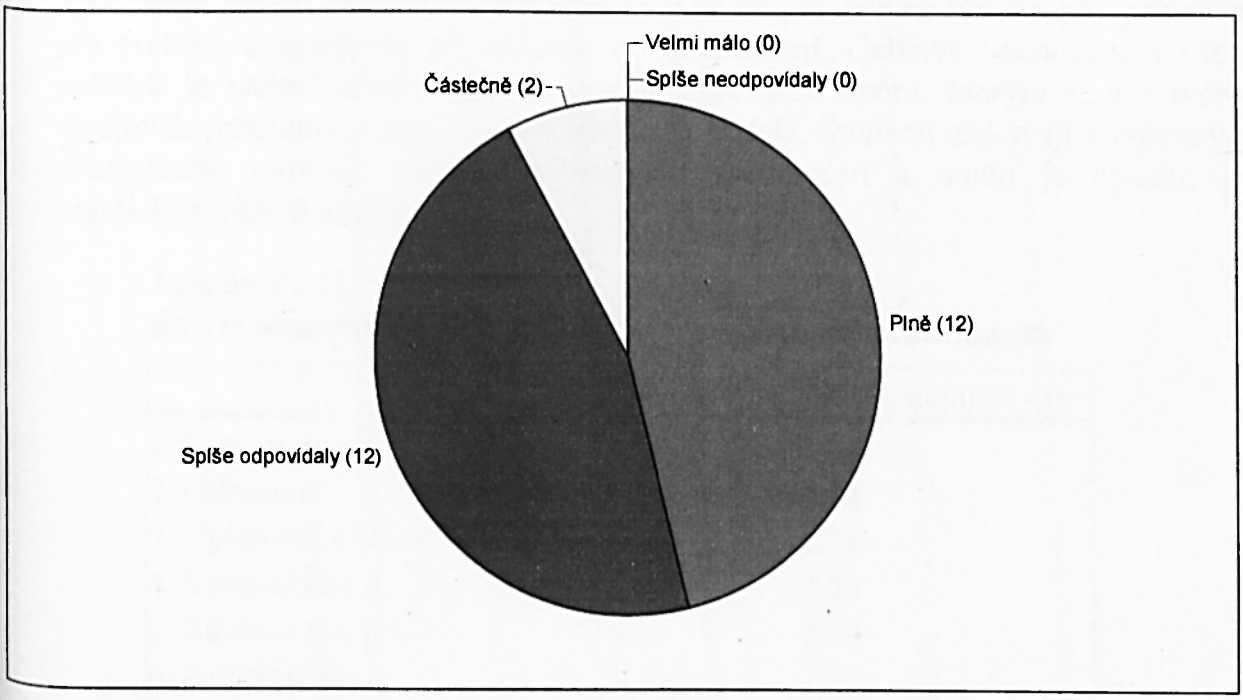
Tabulka č. 9
B1 - Charakter práce

Marketing	1
Účetnictví	7
Zástup za pracovníka	1
Informatika, administrativa	7
Obchodní oddělení	1
6 respondentů uvedlo charakteristiku praktikanta	2

B 2 Odborné znalosti

Hodnocení toho, zda odborné znalosti našich studentů odpovídaly očekávání praxe , potvrdilo náš předpoklad – viz graf č. 2

Graf č. 2
Hodnocení odborných znalostí



B 3 Uplatnění znalostí cizího jazyka

Vzhledem k tomu, že výuce cizích jazyků věnuje naše škola velkou pozornost a naplňuje tím i požadavek EU, aby každý její občan ovládal alespoň 2 cizí jazyky EU, zajímalo nás, zda organizace umožňují uplatnění jejich znalostí. V jednom jazyce (angličtině nebo němčině), který je součástí absolutoria nebo státní bakalářské zkoušky, má student znalosti a dovednosti na středně pokročilé až pokročilé úrovni. Z odpovědí vyplývá, že většina studentů je neměla šanci uplatnit, pouze 8 v písemné formě a 1 telefonicky. Hodnocení jejich znalostí není relevantní (s výjimkou zahraniční praxe), neboť kritéria, podle kterých zaměstnanci organizací jazyk hodnotí, nemusí vypovídat o skutečné kvalitě.

Tabulka č. 10
B3 - Uplatnění znalostí cizího jazyka

Ano	Telefonicky	1
	Osobně	0
	Písemně	8
Ne		18

Hodnocení jejich znalostí

výborné	2
velmi dobré	5

neuspokojivé	1
nehodnotilo	18

B 4 Hodnocení znalostí, dovedností a vlastností praktikantů

Z následující tabulky vyplývá, že nejvyšší hodnotu přidělovali zástupci praxe schopnosti našich studentů aplikovat znalosti a dovednosti informačních technologií, dále zájmu poznat pracovní klima a začlenit se do pracovního týmu a předpokladům pro rychlou adaptabilitu při nástupu do zaměstnání. Celkové hodnocení u všech položek je nadprůměrné, takže potvrzuje správnost směru, kterým se při tvorbě studijních programů a jejich inovacích škola vydala. Studenti získávají v odborných předmětech potřebné penzum odborných vědomostí a umějí je uplatnit při praktickém plnění úkolů.

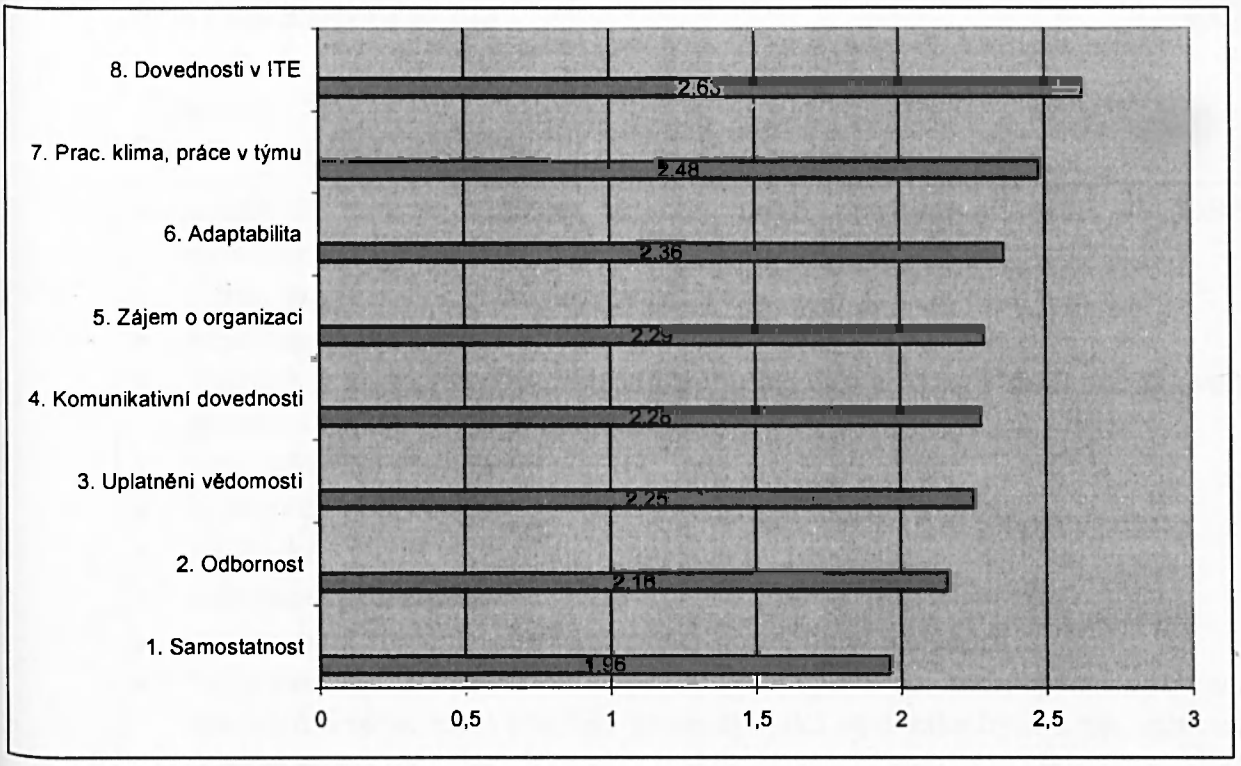
Tabulka č. 11

B4 - Hodnocení znalostí, dovedností a vlastností praktikantů

	Průměr (nejvyšší +3, nejnižší -3)
1. Samostatnost	1,96
2. Odbornost	2,16
3. Uplatnění vědomostí	2,25
4. Komunikativní dovednosti	2,28
5. Zájem o organizaci	2,29
6. Adaptabilita	2,36
7. Prac. klima, práce v týmu	2,48
8. Dovednosti v ITE	2,63

Graf č. 3

B4 - Hodnocení znalostí, dovedností a vlastností praktikantů



B 5 Přínos praktikanta/praktikantky

Dle vyjádření všech organizací, které se dotazníkového šetření účastnily, byli naši studenti jednoznačně přínosem, a to zejména následujícími aktivitami:

Tabulka č. 12

B5 - Přínos praktikanta/praktikantky

Ano	26

V čem je přínos:

- práce a závěry absolventské práce
- tvorba a úprava vnitropodnikových písemností na počítači
- práce ukázala na chyby, které v marketingu děláme
- práce, na kterých se praktikantka podílela, jsou pro organizaci z větší části novinkou
- pomoc v ekonomickém oddělení
- v provedené absolventské práci
- plně zastal administrativní činnost bývalého pracovníka(2)
- samostatné plnění svěřených úkolů
- vytvoření cenných podkladů pro zlepšení práce firem
- pozitivní přístup k práci a kolektivu
- podílení se na řízení

- vytvoření kontrolního vzorku pro současný způsob provádění fin. analýzy ve firmě

B 6 Doporučení škole

Tabulka č. 13
B6 – Doporučení škole

- snažit se začlenit studenty více do praxe, používat při práci ve škole skutečné účetní doklady
- důraz na práci s PC a jazykovou přípravu
- větší propojení s praxí
- umožnit a podporovat tvorbu vlastního úsudku a názoru studenta na svou profesi a na stav a vývoj společnosti
- více právního vědomí
- v určitých oblastech lze pozorovat oddělení teorie od praxe
- praktické využití vědomostí a informací v procese rozhodování
- schopnost prezentace
- seznamovat studenty s reálnou praxí firem, ne pouze teorií
- "myslíme si, že vaše škola nepotřebuje doporučení na zlepšení výchovy studentů. Pokud máte všechny studenty, jaká studentka byla u nás, není co zlepšovat."

Některá doporučení jsou pro školu cenná a ukazují na její silné a slabé stránky. Víme např., že v některých oblastech máme stále rezervy, takže rozšiřujeme nabídku o nové předměty jako např. masmediální komunikace, kultura a technika mluveného projevu, cvičení z prezentace v češtině a v cizích jazycích apod.

Na některé kritické připomínky z praxe škola reagovala a pro nový školní a akademický rok přijala opatření ve formě:

- zpracování metodického pokynu pro absolvování praxe pro studenty,
- zpracování metodického pokynu pro vedoucí praxe,
- seznámení zástupců praxe s výsledky hodnocení. Výsledky šetření jsou k dispozici v tištěné podobě a na www.vosezlin.cz , aby se s nimi zájemci z řad našich partnerů z praxe mohli seznámit a byla tak zajištěna zpětná vazba vůči nim.

1.3 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO STUDENTY

A 3 Zájem o práci v organizaci

Pozitivní a negativní odpovědi jsou téměř vyvážené. 52,6 % studentů by zájem o práci v organizaci mělo, i když pouze 24,6% z celkového počtu studentů byla práce skutečně nabídnuta. Velmi motivující je pro ně dobrý pracovní kolektiv, zajímavá práce a příjemné pracovní prostředí. Důvodem pro nezájem je ve většině případů jistota, že není volné místo. Mezi důvody figuruje také potřeba dalšího vzdělání a potřeba získat jazykové znalosti v zahraničí.

Tabulka č. 14
Zájem o práci v organizaci

Počet studentů			Důvod
ano	30	52,60%	perspektivní firma zajímavá práce (4) příjemné pracovní prostředí (3) dobrý pracovní kolektiv (5) dobrá vybavenost práce s lidmi možnost uplatnění odborných znalostí a cizích jazyků (2) dobré platové podmínky (2) sebevzdělávání (2) práce v oboru v místě bydliště (2)
ne	27	47,40%	potřeba získat jazykové znalosti v zahraničí (2) špatné finanční ohodnocení nevhodná pracovní doba nemožnost pracovat v oboru (2) nemožnost uplatnit jazykové znalosti volné místo není (6) nevyhovuje nadřízený snižování stavu zaměstnanců (2) nevlídné prostředí jiné představy o budoucí práci (2) potřeba dalšího vzdělání

A 4 Nabídka práce

Tabulka č. 15

Nabídka práce od organizace

	Počet studentů	
ano	14	24,60%
ne	43	75,40%

B 1 Charakter vykonávané práce

Charakter vykonávané práce. Studenti měli popsat své pracovní a jiné povinnosti. Uvedlo: 46, neuvedlo: 11. Při hodnocení jsme sledovali, zda vykonávané činnosti, tak jak je studenti popisují, odpovídají cílům studovaných programů Finanční řízení a Marketing a přibližují se kompetencím, jež mají studenti dosáhnout.

Tabulka č. 16

Počet studentů uvádějících činnost	Popis činnosti
19	• vedení účetnictví (3), základní účetní práce (3), pomocná účetní • zpracování účetnictví na PC (3), vedení pokladní knihy (2), • práce v pokladně • pomoc při mzdovém účetnictví • podíl na zpracování nových postupů v účetnictví
18	• administrativa (12) • korespondence (3) • archivace dokumentů (2) • evidence pošty
7	• práce na diplomové práci (7)
6	• marketingový výzkum • práce se zákazníky, komunikace se zákazníky • prezentace produktu • příprava propagace
13	• práce na PC: Word, Excel, DIAMAC • práce v softwaru SAP/R3 • sestavení statistických grafů a tabulek na PC (3) • zpracování odpisů DM na počítači • zpracování mzdových přehledů na PC
3	• tvorba databází (2) • sběr a zpracování dat
5	• analýza firmy • fakturace, pomocné práce při fakturaci (3) • pomoc při tvorbě kalkulací
1	• práce na bankovních a finančních výkazech

3	• zpracování finanční analýzy • udělat FA nového klienta • rozpočítání nákladů k jednotlivým činnostem
9	• přepracování vnitřních směrnic • skladová evidence • práce v obchodním a likvidačním oddělení • inventury • péče o zahraniční výpravu • příprava na obchodní cesty a účast na nich • zvedání telefonů, rozesílání e-mailů • vše, co bylo potřeba, asistent při čemkoli • pomoc při komunálních volbách

B 2 Využití jazykových znalostí

Tabulka č. 17

B 2 Využití jazykových znalostí

Počet studentů (56)			Jazyk	Druh činnosti
ano	6	10,50%	ANJ	překlady: katalogy, www. stránky
			ANJ	komunikace se zahr. dodavateli
			ANJ,NEJ	komunikace, obch cesty, administrativa
			SLO, POL	(zahr. praxe)
			?	kontrola textu, sestavení tabulek
			?	komunikace s obch. partnerem
			ANJ	telefonická komunikace
ne	51	89,50%		

B 3 Náplň práce odpovídající studijnímu oboru

Tabulka č. 18

B 3 Náplň práce odpovídající studijnímu oboru

	Počet studentů (56)	
naprosto	29	52%
částečně	24	43%
vůbec ne	3	5%

B 4 Kde plnili praktikanti své povinnosti

Tabulka č. 19

B Místo výkonu práce

Na jednom pracovišti	Na více různých pracovištích	Mimo pracoviště	Doma - PC
40	6	-	1
2	-	2	-
6	-	-	6
-	1	1	-
-	1	-	-

Většina studentů vykonávala praxi na jednom pracovišti, u některých došlo ke kombinaci jednoho pracoviště s plněním úkolů mimo pracoviště, 7 studentů vedle pobytu na pracovišti či různých pracovištích zpracovávalo získané materiály a pracovalo na absolventské práci doma na PC.

B 5 Zpracování závěrečné absolventské práce

Tabulka č. 20

Studenti byli spokojeni s:	Studenti postrádali:
• možnost psát práci na PC a tisknout ve firmě (2) • možnost využití PC po pracovní době • možnost zpracování práce ve firmě (2) • spolupráce a pomoc pracovníků firmy (11) • rady týkající se praxe • přístup vedení firmy (5) • přidělení vlastního počítače (9) , klidné místo • množství materiálů (3) • přístup k informacím (6) • přístup ke všemu, co jsem potřebovala(3) • firma poskytla všechny potřebné informace s ochotou, vyšla vždy vstříc (7) • přístup vedoucího práce, pomoc (2) • dostatečný prostor pro napsání práce	• dostatek času na zpracování téma (nejdůležitější informace získány na konci praxe) • více věnovaného času • možnost zpracování na PC • vlastní PC (2) • více schůzek s vedením • málo času vedoucího práce, žádné konzultace • nebyla respektována potřeba pracovat na absolventské práci, stále práce pro firmu • špatný přístup školy zejména knihovny – problémy s půjčováním literatury • možnost přístupu do knihovny školy • větší zájem firmy • možnost konzultací poradu a konzultaci (dohled) některého vyučujícího ze školy • více spolupráce na praxi (2) • časová náročnost – málo času na důkladné zpracování práce • informace v souvislosti s EU • nedostatek materiálů – novely UCE 2002 • více pomoci při řešení problému (3) • literatura

B 6 Hodnocení jednotlivých složek praxe

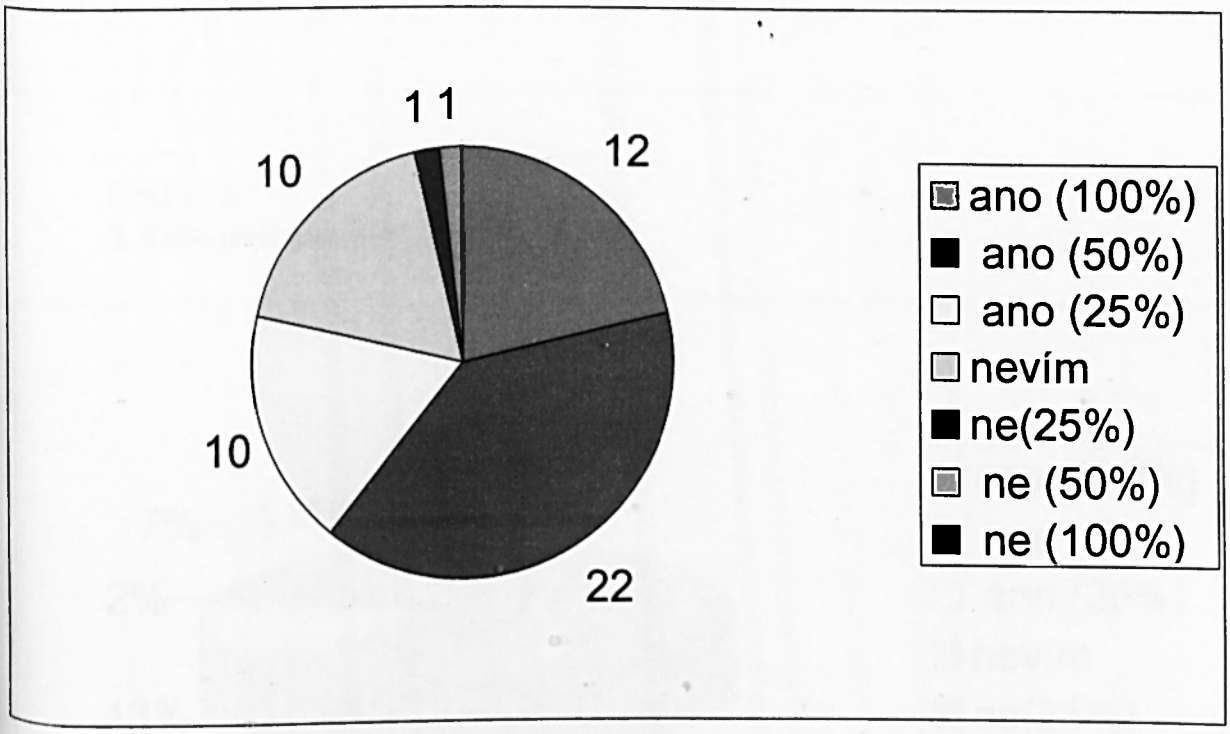
Tabulka č. 21

Hodnocení jednotlivých složek praxe

Složky praxe	Ano 100% 3	Ano 50% 2	Ano 25% 1	Nevím 0	Ne 25% -1	Ne 50% -2	Ne 100% -3	Průměr
1. Praxe je výhodou	12	22	10	10	1	1		1,553
2. Praxe odpovídala teorii	5	28	11	7	2	3	1	1,245
3. Odborné znalosti	4	33	7	1	4	6	1	1,178
4. Aplikace ITE	44	6	5		1			2,642
5. Komunikativní dovednosti	15	21	8	8	1	1		1,703
6. Samostatnost	27	27			2	1		2,298
7. Pomoc	29	15	10	1		2		2,157
8. Pracovní klima	34	18	5					2,508

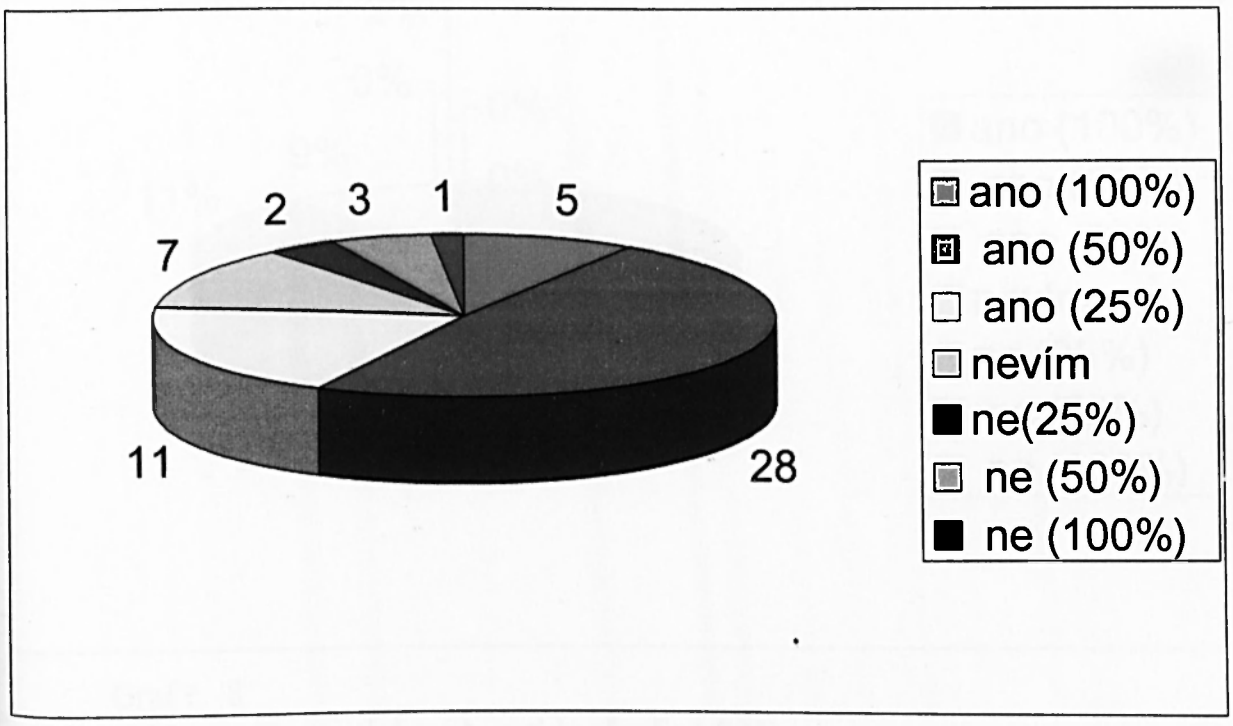
Graf č. 4

1. Praxe je výhodou při nástupu do zaměstnání (průměr 1,553)



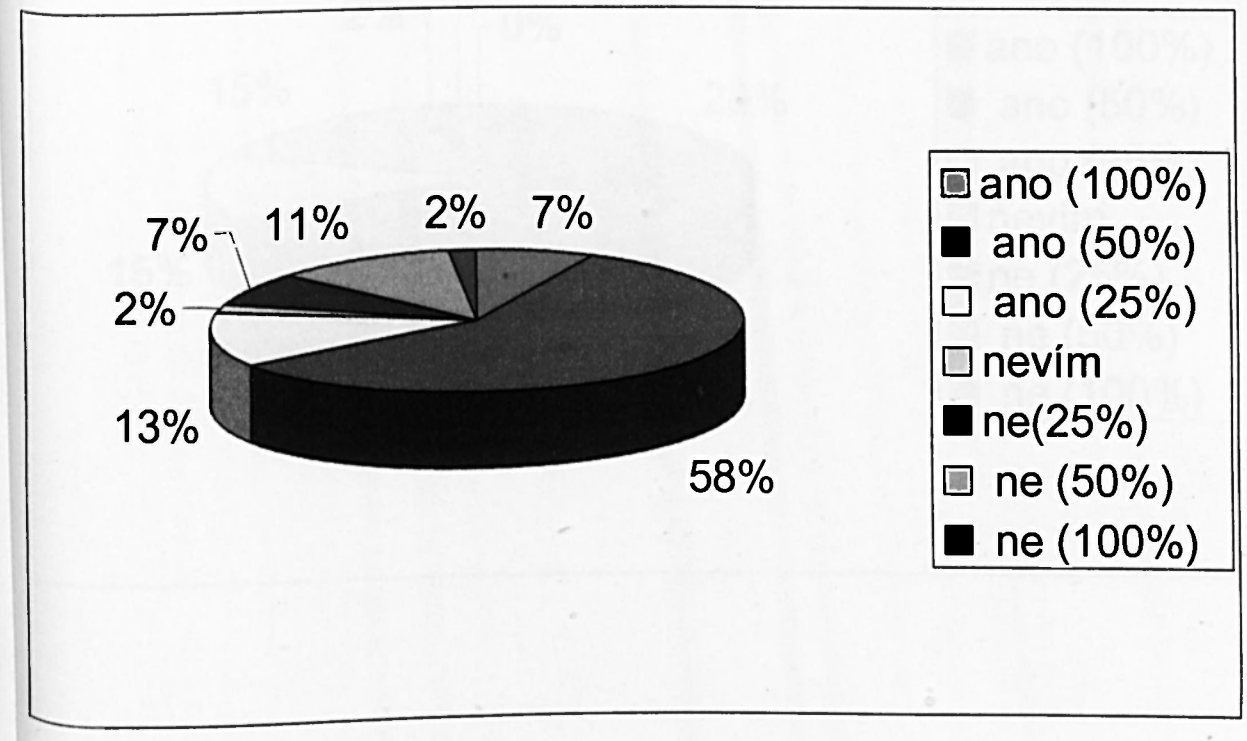
Graf č. 5

2. Praxe odpovídala teorii (průměr 1,245)



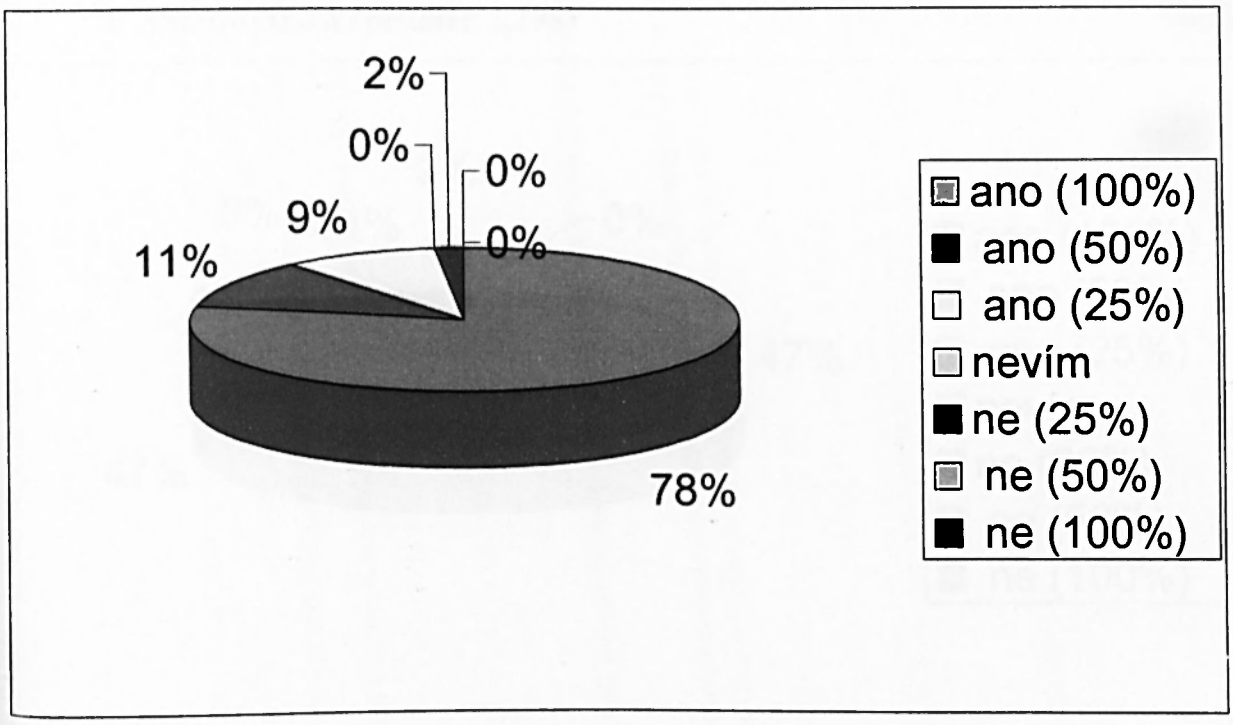
Graf č. 6

3. Odborné znalosti (průměr 1,178)



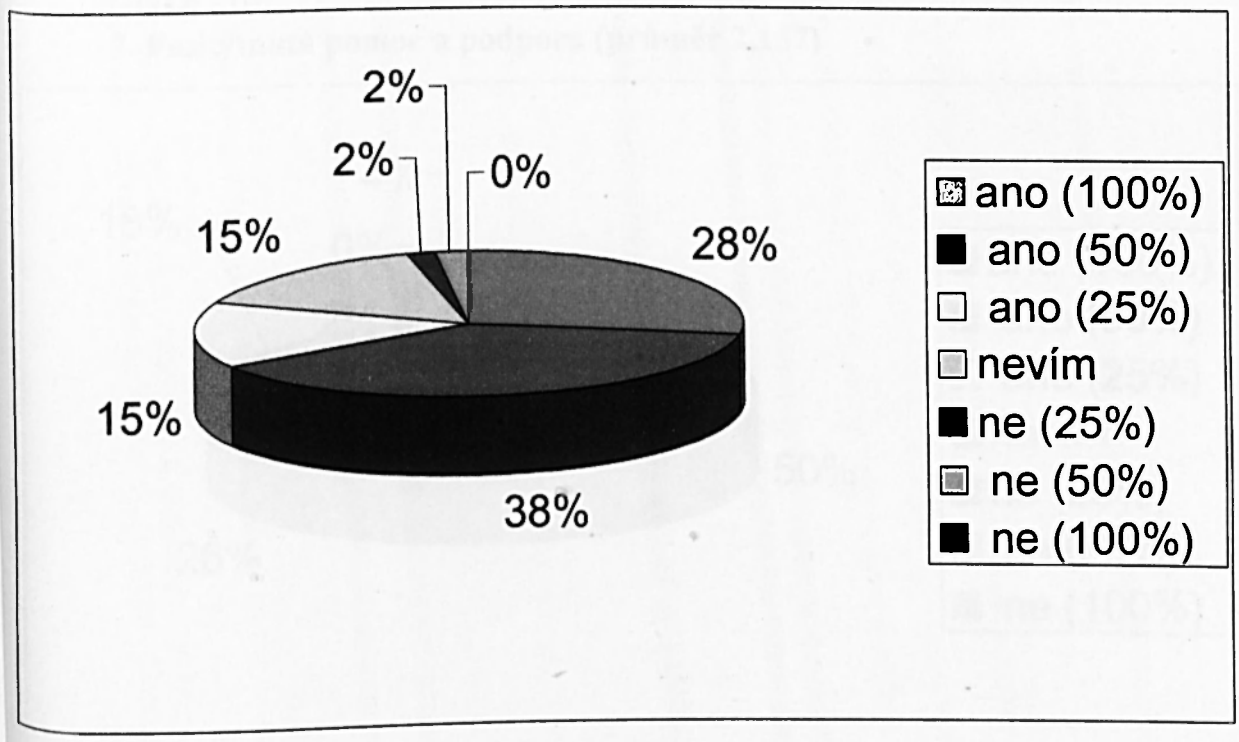
Graf č. 7

4. Aplikace ITE (průměr 2,642)



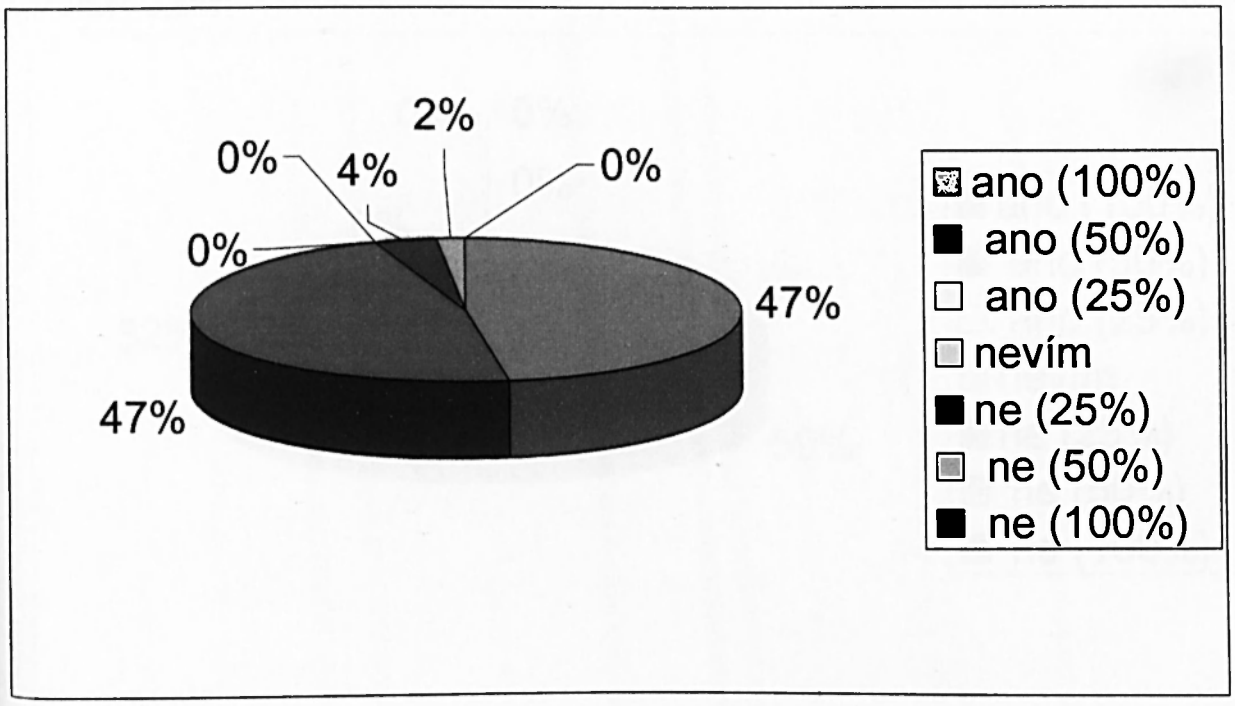
Graf č. 8

5. Komunikativní dovednosti (průměr 1,703)



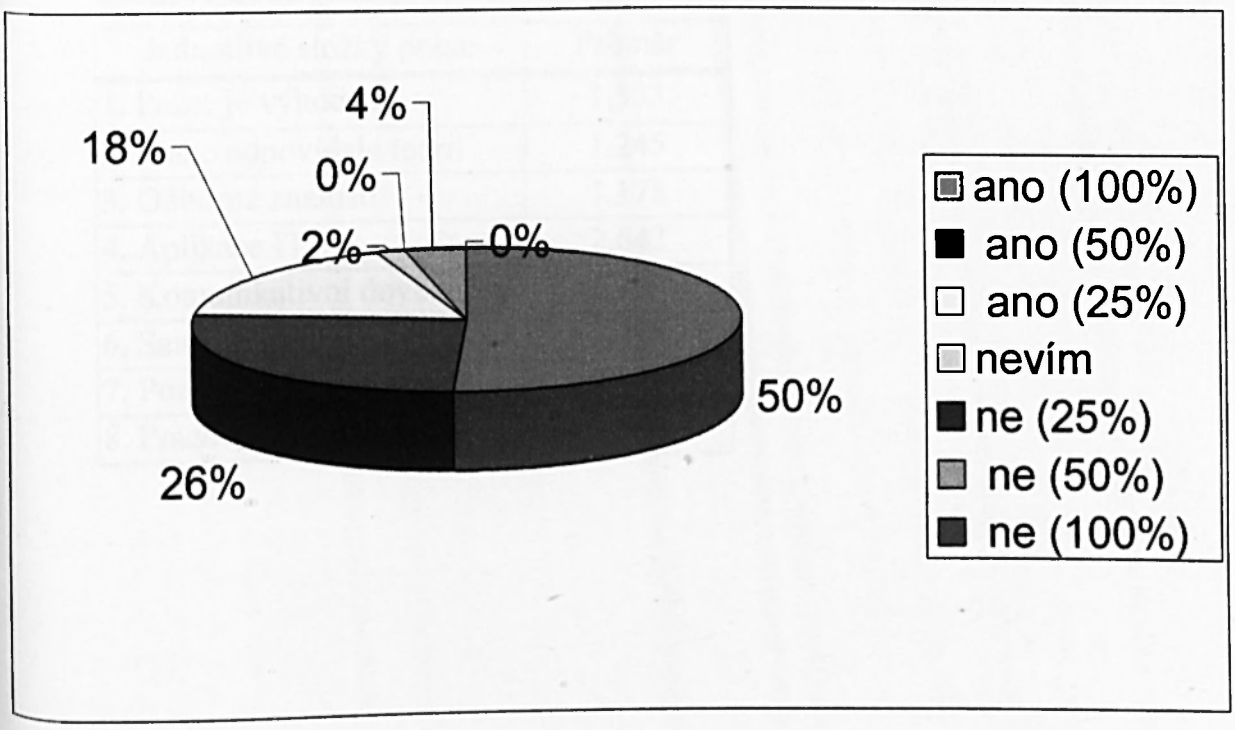
Graf č. 9

6. Samostatnost (průměr 2,298)



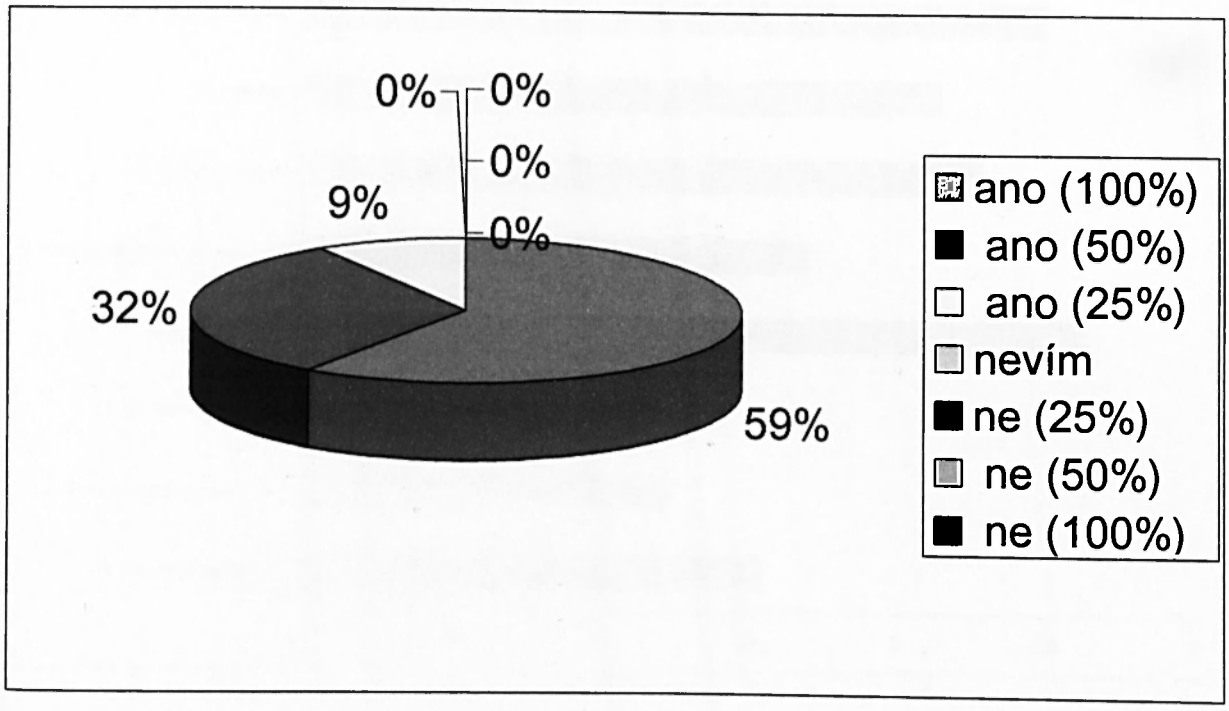
Graf č. 10

7. Poskytnutá pomoc a podpora (průměr 2,157)



Graf č. 11

8. Pracovní klima bylo příznivé a umožnilo zapojení do pracovního týmu (průměr 2,508)



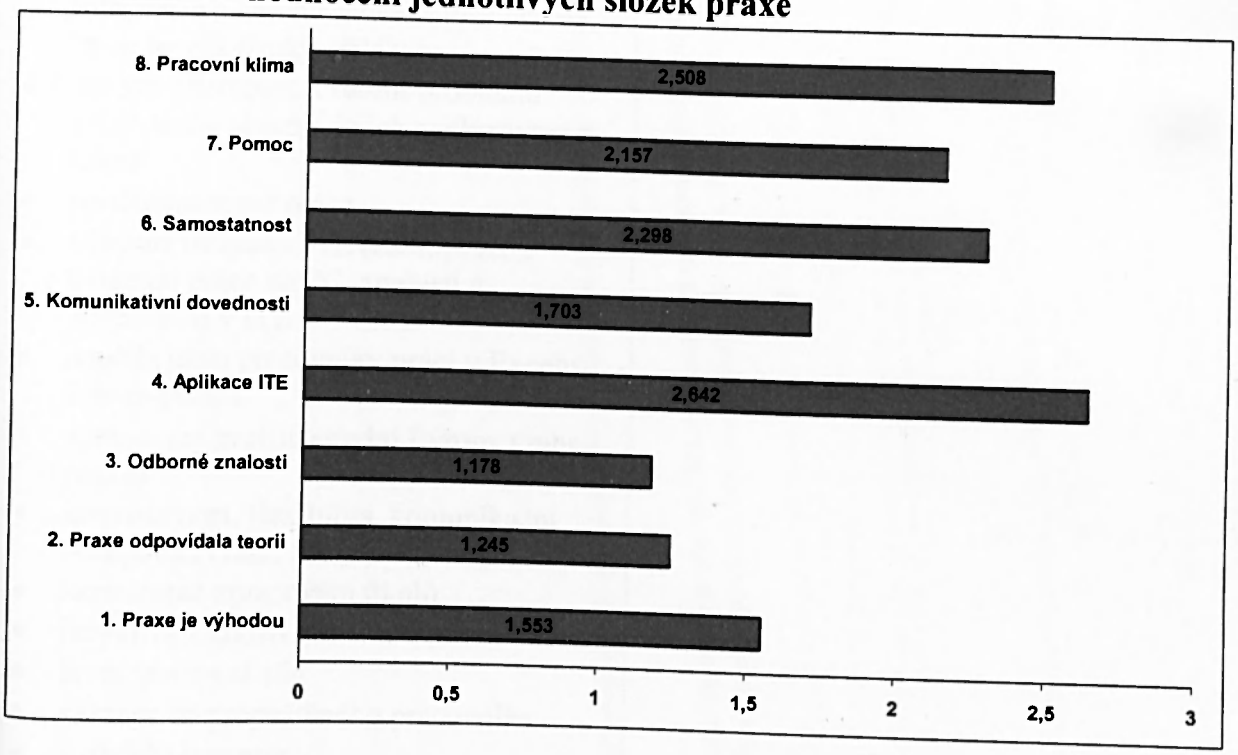
Tabulka č. 22

Celkové hodnocení jednotlivých složek praxe

Jednotlivé složky praxe	Průměr
1. Praxe je výhodou	1,553
2. Praxe odpovídala teorii	1,245
3. Odborné znalosti	1,178
4. Aplikace ITE	2,642
5. Komunikativní dovednosti	1,703
6. Samostatnost	2,298
7. Pomoc	2,157
8. Pracovní klima	2,508

Graf č. 12

Celkové hodnocení jednotlivých složek praxe



B 7 Přínos pro organizaci

Studenti se zamýšleli nad tím, zda byli pro firmu přínosem, např. inovacemi, ovládáním ITE, znalostí jazyků, odbornými znalostmi, zpracováním či řešením konkrétního problému, pracovním nadšením apod. (odpovědělo 50, 47 se vyjádřilo kladně, 2 z 50 si myslí, že přínosem nebyli, 1 se vyjadřuje pro obě kategorie, 7 se nevyjádřilo.

Tabulka č. 23

ANO	NE
• zpracovala jsem výzkum konkurenčních cen a nabídek • zpracování informací na PC • řešení problému s www stránkami • úspěšná prezentace na veřejnosti • zpracování konkrétního problému • přepracování vnitřních směrnic • navržení nového možného výpočtu kalkulace • usnadnění práce - nový návod k vyplňování statistických údajů • zpracování finanční analýzy • pracovní nadšení • vypracování zadané práce • řešení a zpracování problému, což bylo téma dipl. práce (např. rozebrání	• spíše ne • nebyla jsem přínosem • často jsem se musela dotazovat, nerozuměla jsem některým věcem, někdy jsem ale mohla být i přínosem

neprůhledných nákladů) • zjistila jsem pro organizaci potřebné informace o konkurentech a produktech, které by zákazníky přilákaly • novým přístupem k řešení problémů vzhledem k absenci jejich analyzování a řešení • použitelnost mé práce • výborné ovládání ITE (zahr. praxe), ovládání práce na PC, znalosti a dovednosti v ITE • naučila jsem pracovníky práci v Excelu, Power-pointu • zpracování profilů střední Evropy (zahr. praxe) • samostatnost, flexibilita, komunikační schopnosti (zahr. praxe) • samostatné zpracování úkolů • jazykové znalosti • levná pracovní síla • náhrada za propuštěného pracovníka • v období inventur • pomoc v období velkého náporu – maximalizace tržeb na konci roku • dělala jsem co se nestihlo nebo co ostatní dělat nechtěli • některé odborné znalosti • odborné znalosti v UCE	

B 5 Doporučení pro školu

Doporučení některých změn či úprav studijních plánů, eventuelně výukových metod, jakož i náměty na další práci školy byly studenty na základě jejich nových zkušeností při absolvování praxe formulovány následovně:

- výuku vést více komplexně – propojování předmětů (např. marketing spojit s FIŘ: market. strateg. plán umět spočítat, rozčlenit položky ...)
- doporučuji rozčlenit absolventskou práci na 3 části: 1. teoretická, 2. analytická – získání údajů, 3. praktická – hodnocení, doporučení, porovnání faktů a údajů
- odborné znalosti jsou dostačující, ale je třeba je umět využít v praxi
- jazykové znalosti – více mluvit a mluvit a ne jen číst články
- doporučuji rozšířit výuku sociálních komunikací v oblasti chování v krizových situací a jednání s různými typy lidí
- setrvat v stávajícím trendu
- rozšířit praktickou výuku ITE, omezit zbytečnou teorii
- na oboru marketing by mohla být omezena výuka účetnictví

- rozsáhlejší výuka účetnictví na PC
- více se věnovat praktickému využití účetnictví (student je pak v šoku, jak se účtuje v praxi) 3
- více účetnictví 3, účetnictví od 1. ročníku (podrobnější vysvětlení, více příkladů)
- více práva, hlavně praktických věcí
- více se zaměřit na řešení různých případů z praxe 3
- více praxe, praktických znalostí 3
- při investičním rozhodování více počítat příklady na kap. výdaje a peněžní příjmy – samostatné sestavení z dokladů
- podpořit individualitu
- větší dostupnost informací
- více odborných předmětů 2 na úkor např. řízení lidských zdrojů
- finanční seminář ve 3. roč. VOŠE nesplnil svůj úkol jako příprava k absolutoriu
- v období praxe by měla škola umožnit konzultaci práce i s některým z učitelů
- navrhuji „malou obhajobu" např. některé ročníkové práce již v 1. nebo 2. ročníku
- více zaměřit výuku do praxe
- rozvíjet samostatné myšlení
- zaměřit se na rozšíření rozsahu teoretických znalostí
- doporučuji, aby se ve výuce věnovalo více prostoru ekologii a zacházení s odpady, protože většina lidí o tom nemá ani ponětí (praxe na městském úřadě, praxe může pozitivně ovlivnit myšlení a angažovanost v urč. pro společnost důležité oblasti)
- výuka jen jednoho jazyka

Závěr

Ve vyhodnocení potřeb a požadavků studentů a představitelů praxe se objevují 2 výrazné trendy:

1. Větší množství speciálních (odborných) dovedností za účelem dosažení co nejlepší připravenosti pro konkrétní pracovní pozice;

2. Pěstování nových způsobilostí, postojů a chování vyplývajících ze změn, často iniciovaných změnami v informační a komunikační technice, které s sebou přinášejí inovační kulturní a pracovní prostředí, styl práce a uspořádání pravomocí.

Postoj školy vychází z principu nepřizpůsobovat se partnerům z řad studentů a praxe neregulovaně, avšak pružně reagovat na ta očekávání, která vedou k těsnějším vazbám na trh práce, a zároveň respektují zodpovědnost školy za strukturu a obsah studia. V podmínkách naší školy to znamená zachovat šířeji pojaté teoretické vzdělání jako základ praktických dovedností a udržovat harmonii mezi praktickými dovednostmi a schopností flexibility v praxi.

příloha 3

Hodnocení praxe
Dotazník pro studenty

Identifikační údaje:
Charakteristika činnosti firmy, organizace, instituce:

.....

Lokace organizace: ☐ město Zlín
☐ region Zlín
☐ jiný region (specifikujte)

.....

Způsob získání místa:
☐ osobně
☐ prostřednictvím školy
☐ prostřednictvím rodičů, známých
☐ jinak – uveďte:

.....

Zájem o práci v organizaci ☐ mám
☐ nemám

Důvod:

.....

Dostal jste od organizace nabídku k práci? ☐ ano
☐ ne

Charakter vykonávané práce: (Popište stručně Vaše pracovní a jiné povinnosti)

.....

Využila organizace Vašich jazykových znalostí ? ☐ ano
☐ ne

Pokud ano, o jaké jazyky a o jaký druh činnosti šlo:

.....

Náplň praxe odpovídala oboru, který studuji ☐ naprosto
☐ částečně
☐ vůbec neodpovídala

Většinu pracovních povinností jsem plnil/a:
☐ na jednom pracovišti
☐ na více různých pracovištích
☐ mimo pracoviště (specifikujte)

.....

☐ doma zpracováváním získaných materiálů (uveďte čas v %)

.....

Zpracování závěrečné absolventské práce:
Uveďte, s čím jste byli spokojeni:

.....

Uveďte, co jste postrádali:

.....

Hodnocení jednotlivých složek praxe

Hodnocení má formu protikladných dvojic. Hodnocení z uvedené dvojice se projevuje buď velmi výrazně, méně výrazně, nebo téměř neznatelně. Označte křížkem (pouze jedním v každém řádku), ke které ze dvou opačných hodnocení se spíše přikláníte a v jaké míře.

Jednotlivé stupně znamenají:
3 ..... nejvyšší hodnota (naprosto)
2 ..... střední hodnota (částečně)
1 ..... nízká hodnota (málo, nevýrazně)
0 ..... nelze se přiklonit ani k jednomu hodnocení, nemohu se rozhodnout, nevím

Praxe mě zvýhodní při nástupu do zaměstnání	3	2	1	0	1	2	3	Praxi mě nezvýhodní při nástupu do zaměstnání
Praxe odpovídala teorii, kterou jsem se učil/a ve škole	3	2	1	0	1	2	3	Praxe se lišila od teorie, kterou jsem se učil/a ve škole
Ověřil/a jsem si, že mám dostatečné odborné znalosti	3	2	1	0	1	2	3	Chyběly mi potřebné odborné znalosti
Při práci jsem bezpečně aplikoval/a své znalosti a dovednosti v informačních technologiích	3	2	1	0	1	2	3	Chyběly mně patřičné znalosti a dovednosti v informačních technologiích
Uplatnil/a jsem znalost komunikativních dovedností	3	2	1	0	1	2	3	Chyběly mně znalosti komunikativních dovedností
Pracoval /a jsem samostatně	3	2	1	0	1	2	3	Nepracoval/a jsem samostatně
Měl/a jsem dostatek podpory, pomoci	3	2	1	0	1	2	3	Chyběla mi podpora, pomoc
Pracovní klima bylo příznivé, začlenil/a jsem se do pracovního týmu	3	2	1	0	1	2	3	Pracovní klima nebylo příznivé, nezačlenil/a jsem se do pracovního týmu

Myslíte si, že jste byli pro organizaci přínosem? Pokud ano, v čem? (např. inovace, IT, jazyky, odborné znalosti, zpracování či řešení konkrétního problému, pracovní nadšení apod.)

.....

.....

Vaše doporučení pro školu (např. výuka odborných předmětů, rozsah znalostí a dovedností apod.):

.....

.....

Obchodní akademie T. Bati a Vyšší odborná škola ekonomická Zlín

Vážená paní,
Vážený pane,

dovolte mi především poděkovat Vám za péči, kterou jste věnovali našemu studentovi – studentce při absolvování dlouhodobé praxe.

Oslovujeme Vás jako důležité partnery školy. Souvislý dlouhodobý studijní pobyt našich studentů v praxi mimo školu v podnicích a jiných institucích je integrální součástí studia a slouží především k tomu, aby uměli spojit teoretické poznatky s ekonomickou praxí, poznali ekonomickou realitu a byli schopni se rychle adaptovat při vstupu do zaměstnání.

Naše škola na sebe bere zodpovědnost za kvalitu vzdělání, které poskytuje. Pro vedení školy se zdrojem informací při aplikaci komplexního řízení kvality stává evaluační proces, opírající se o získávání měřitelných výsledků použitelných pro následné řízení školy. Zpětnou vazbu nám vedle studijních výsledků zajišťují informace získávané přímo od studentů a pedagogů a pracovníků, kteří se podílejí na vedení praxe a jsou oponenty nebo vedoucími absolventských prací.Vedle informací, které poskytujete našim pedagogům při kontrolách praxí ve Vašich organizacích, chceme získat údaje, které je možno třídit a analyzovat.

K tomu, aby naše evaluace byla úplná, můžete přispět vyplněním následujícího dotazníku. Pomůžete nám zjistit, do jaké míry profil absolventa i studijní programy odpovídají potřebám praxe, v čem jsme v tomto směru úspěšní a v čem spočívají naše rezervy. Chceme vzdělávat kvalitně a efektivně. Výsledky mohou posloužit jako důležitý zdroj informací také vám - potencionálním zaměstnavatelům.

Děkuji Vám za Váš čas.

PhDr. Olga Mrňová
zástupce ředitele

Dotazník

Škola se zavazuje, že anonymní údaje uvedené v tomto dotazníku budou využity pouze pro její potřebu.

Typ praxe: ☐ 8týdenní ve 4. semestru
☐ 14týdenní v 7. semestru

A. Identifikační údaje:

1. Charakter firmy, organizace, instituce:

.....

2. Lokace organizace: ☐ město Zlín
☐ region Zlín
jiná(specifikujte) .....

3. Vaše postavení, funkce: .....

4. Počet praktikantů v tomto akademickém roce: .....

5. Student(i) naší školy u vás vykonávají praxi: ☐ poprvé
☐ opakovaně

6. Přijali jste již nějakého absolventa naší VOŠ? ☐ ano
☐ ne

7. Pokud byste měli volné místo v oboru, přijali byste našeho absolventa? ☐ ano
☐ ne

důvod

.....

8. Dali byste přednost absolventu vysoké školy ☐ ano
☐ ne

důvod .....

9. Je způsob domlouvání odborné praxe vyhovující? ☐ ano
☐ ne

v čem byste jej zlepšili? .....

B. Charakteristika praktikanta:

1. Charakter práce (pracovní a jiné povinnosti): .....

.....

2. Náplň práce odpovídá jeho studijnímu zaměření ☐ plně
☐ spíše odpovídá
☐ částečně
☐ odpovídá spíše potřebám organizace
☐ spíše neodpovídá

3. Má u vás student možnost uplatnění znalostí cizího jazyka? ☐ ano
specifikujte (telefonický, osobní , písemný kontakt)

.....

☐ ne

4. Znalosti a dovednosti (vlastnosti) se kterými studenti přicházejí ze školy do praxe:

Vlastnosti jsou uspořádány v protikladných dvojicích. Vlastnosti z uvedené dvojice se projevují buď velmi výrazně, méně výrazně, nebo téměř neznatelně. Označte křížkem, ke které ze dvou opačných vlastností se spíše přikláníte a v jaké míře.

Jednotlivé stupně znamenají:
3 ..... nejvyšší hodnota vlastnosti
2 ..... střední hodnota vlastnosti
1 ..... nízká hodnota vlastnosti
0 ..... nelze se přiklonit ani k jedné vlastnosti, nemohu se rozhodnout, nevím

schopen pracovat naprosto samostatně	3	2	1	0	1	2	3	naprosto závislý na pomoci a kontrole vedoucího
má potřebné penzum teoretických vědomostí	3	2	1	0	1	2	3	chybí základní vědomosti
vědomosti může uplatnit při praktickém plnění úkolů	3	2	1	0	1	2	3	vědomosti se v praxi nedají uplatnit
výborné komunikativní dovednosti	3	2	1	0	1	2	3	nezná základní principy komunikace
má zájem poznat pracovní klima a začlenit se do pracovního týmu	3	2	1	0	1	2	3	nezajímá se o to, co vytváří pracovní klima a nemíní se zapojit do týmu
má živý zájem o dění v organizaci	3	2	1	0	1	2	3	dává najevo, že si pouze potřebuje splnit povinnou praxi
má předpoklady pro rychlou adaptabilitu při nástupu do zaměstnání	3	2	1	0	1	2	3	bude mít potíže s adaptabilitou v pracovním prostředí
umí aplikovat znalosti a dovednosti informačních technologií a komunikace	3	2	1	0	1	2	3	nedostatečné znalosti a dovednosti ITC

5. Je praktikant přínosem pro Vaši organizaci? ☐ ano ☐ ne

pokud ano, v čem
.....

6. Vaše doporučení škole dle potřeb praxe a na základě očekávaných požadavků na kvalitu a kvantitu pracovníků ve studovaném oboru.
.....
.....
.....

Výuka cizích jazyků v profesních bakalářských studijních programech

Zamyslete se , jaká byla Vaše motivace (vlivy) při rozhodování, který cizí jazyk budete studovat	
na ZŠ	
na SŠ	
na VŠ	

Jste s volbou spokojeni? Zatrhněte:
ANO
NE
Pokud ne, který jiný jazyk byste dnes chtěli studovat a proč?
Myslíte si, že by volbu za Vás měl provést někdo jiný, např. že by stanovila třeba vláda, který jazyk musí občané u nás studovat jako první?

Myslíte si, že je užitečné znát jeden jazyk dobře anebo se raději naučit základy více jazyků?	
Důvody pro 1 jazyk:	Důvody pro více jazyků:

Jste spokojeni s kvalitou výuky cizího jazyka? Co oceňujete, co postrádáte?	
ANO	NE

Myslíte si, že by angličtina měla hrát úlohu univerzálního dorozumívacího prostředku?	
Nebo jiný jazyk?	

Víte, co znamenají následující výrazy a jakou mají spojitost s výukou jazyků?	
plurilingvismus	
jazyková diverzita	
multikulturní dimenze	

Evaluace kurzu

Vážení studenti,
končí 6. semestr kurzu **Cizí jazyk 1**, což považuji za vhodný čas k hodnocení kurzu Vámi a na základě toho i provedení pedagogické sebeevaluace.
Věnujte prosím pozornost následujícím otázkám a pokuste se o objektivní odpovědi. Děkuji.
O. Mrňová

Jak hodnotíte	(můžete použít klasickou stupnici 1 – 4 , 1 = nejlepší, nejvyšší, 4 = nejhorší, nejnižší, 0 = nevím, nedokážu posoudit	Vaše poznámky a specifikace
1. význam kurzu v rámci celku studia oboru?		
2. kvalitu výuky?		
3. náročnost výuky?		
4. nároky vyučujícího?		
5. nároky na samostudium?		
6. získané znalosti a dovednosti na konci kurzu ve srovnání se začátkem kurzu		
7. co bylo vašim největším problémem?	-	
8. co považujete za největší nedostatek ?	-	
9. co byste na kurzu změnil/a?	-	
10. co považujete za největší pozitivum?	-	

Další připomínky, vzkazy, doporučení:

EVALUATION OF THE COURSE **THE EVALUATION SHEET**

Recognition of some aspects of the course	Use the following scale: 1 = very high, 2 = high, 3 = good, 4 = moderate, 5 = low, 6 = very low	Please specify
1. The importance of the course in the framework of your study programme		
2. The quality of teaching		
3. The quality of relationships, (e.g.cooperation)		
4. Teacher´s requirements		
5. Proportion of self-instruction		
6. Gained knowledge and skills in comparison with the beginning of the course		
7. What was the biggest problem (obstacle) for you?	-	
8. What do you consider the most serious shortcoming of the course?	-	
9. What would you change in the course?	-	
10. What do you consider the strongest point of the course?	-	

Your queries, recommendations:

.....