

Olga MRŇOVÁ

Perspektivy hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání

Tento článek upozorňuje na nový charakter diskuzí o globálním fenoménu, jakým se stala zodpovědnost za excelentní kvalitu vysokoškolského vzdělávání, sleduje snahy o hledání cest a metod její demonstrace jako způsobu reagence na zvyšující se poptávku po odpovídajících důkazech jejího zajišťování. Na základě výsledků zahraničních výzkumů jsou naznačeny trendy v hodnocení kvality výsledků vzdělávání vyznačující se přechodem od kvantitativních metod ke kvalitativním, s cílem demonstrovat dlouhodobější a obtížně měřitelné efekty učení. Pozornost je věnována také problematice koordinace záměrů a cílů interního hodnocení s požadavky externího hodnocení kvality za účelem eliminace samoučelného monitorování a shromažďování důkazního materiálu pro potřeby auditů a dalších kontrolních postupů, což je předmětem kritické analýzy britského evaluačního modelu. V závěru jsou zdůrazněny klíčové předpoklady pro implementaci nového pojetí garance zvyšování kvality, jež je jedním ze základních atributů provádějících autonomii vysokoškolských institucí.

1. Úvod

Vzdělávací instituce terciární sféry a školské orgány v různých zemích, zejména v těch, které mají dlouholetou tradici v zajišťování kvality vzdělávání, se stále více soustřeďují na problematiku zodpovědnosti za výbornou kvalitu (*accountability for excellent quality*), což se dá se považovat za jev vskutku globální. Znamená to posun od poskytování důkazů, že kvalita vzdělávání je zajišťována, k důkazům, že dochází k jejímu zvyšování, což souvisí se zvyšováním efektivity vzdělávací instituce. Různé zainteresované skupiny od vládních orgánů přes akademickou komunitu, studenty, odborníky, představitele trhu práce až po širokou veřejnost vyžadují v různé míře demonstraci efektivity instituce a její zodpovědnosti za kvalitu vzdělávání, často úměrně tomu, jak se na financování tohoto vzdělávání podílejí. Odpovědi na tyto požadavky jsou systematické hodnotící a evaluační procesy s obecným cílem podat informace o tom, jak

instituce plní své poslání a své cíle, event. jak využívá zdrojů k tomu určených. Tyto procesy globalizovat nelze, jelikož různé vysokoškolské instituce v různých zemích mají rozdílné kultury, charakteristické rysy i poslání. Avšak má smysl usilovat o společné pochopení toho, co se ve sledované oblasti děje na globálním základě, a směřovat k nalezení souvislostí s cílem zužitkovat poznatky o aktivitách projevujících se ve specifickém kontextu té či které země nebo instituce.

České vysoké školství má jistě ambice zapojit se v mezinárodním měřítku do současných a budoucích diskuzí o kvalitě v terciární sféře, je ovšem třeba zintenzívnit jednání o konkrétní podobě hodnocení kvality jako komplexu externího a interního hodnocení prokazujícího jednak efektivitu instituce a jejích součástí, jednak názorně demonstrujícího míru zodpovědnosti vysokoškolské instituce a jejích součástí za kvalitu poskytovaného vzdělávání.

2. Zodpovědnost za kvalitu a její demonstrace

Kvalita vzdělávání, její hodnocení a zvyšování je neustále v zorném poli všech zainteresovaných skupin od státních školských orgánů, akademické komunity a studentů, přes odborníky až k budoucím zaměstnavatelům a veřejnosti. Skupiny spolupodílející se na vzdělávání (v zahraniční odborné literatuře často souhrnně nazývané *stakeholders*) 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.“¹ 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,² bude chtít tržní mechanismy při kontrole a hodnocení vysokoškolského vzdělávání uplatnit.

Vnímání zodpovědnosti za vysokoškolské vzdělávání uvnitř vysokoškolské instituce se často velmi liší od vnímání těch, kdo ji hodnotí zvenčí. Bohužel to může mít i nepříznivé důsledky, když výsledkem takových externích jednání jsou politická rozhodnutí, jež předcházejí vytvoření promyšleného koncepčního rámce, v němž by bylo možné změny úspěšně realizovat. V diferencovaném vysokém školství by měly být i přístupy k hodnocení kvality diferencované. Například instituce poskytující krátký profesně zaměřený typ terciárního vzdělávání, které jsou v úzkém kontaktu se zástupci zaměstnavatelů již v průběhu studia při organizování odborné praxe³, mohou mít z výsledků hodnocení, které provádějí ve

¹ 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.220.

² Svatoň, O. Terciární vzdělávání jako služba. Dostupné na www.csvs.cz.

³ 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.

spolupráci s nimi, velký užitek. Informace a údaje, které škola získá, se mohou stát významnými podklady zejména pro autoevaluaci kvality vzdělávání a podnětem k přijetí opatření vedoucích k jejímu dalšímu zvyšování. I když si zaměstnavatelé a odborníci z praxe mohou stěžovat, že absolventi vysokých škol nejsou připraveni pro pracovní trh, nemohou se stát jedinými posuzovateli toho, zda instituce vzdělává kvalitně a efektivně. Je však nezbytné počítat s nimi jako s nezávislými hodnotiteli kvality vzdělávání (např. z pohledu uplatnitelnosti absolventů té které školy v praxi), kteří poskytují důležité informace ostatním zainteresovaným skupinám. Z hlediska zabezpečení objektivitu a respektování kontextu hodnocené vysoké školy se uvažuje spíše o jejich zastoupení v širších hodnotících týmech. Obecně se dá říci, že pokud jde o řízení a koordinaci systému hodnocení kvality škol, došlo ke shodě v tom, že existence nezávislého orgánu, skládajícího se ze zástupců zainteresovaných skupin (zástupců vysokých škol, praxe, odborníků apod.) je žádoucí.

Hodnocení kvality je složitý jev, který je mnohotvárný a v procesu neustálé změny. Navíc existuje řada jemných rozdílů v definici a aplikaci hodnocení kvality. Není proto jednoduché zorientovat se jednoznačně v mezinárodní terminologii, zvláště chceme-li postihnout perspektivy, jaké tento fenomén v celosvětovém měřítku má, a poučit se z vývoje procesů hodnocení a kontroly kvality ve vyspělých zemích s tradicí v této oblasti sahající zhruba do 70. let minulého století. Hernon a Dugan⁴, kteří poskytují nový pohled na hodnocení kvality a efektivitu 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, kterých se instituce chopí, aby zrevidovala výsledky svých činností a provedla zlepšení. Zodpovědnost (*accountability*) je soubor iniciativ, kterých se ostatní chopí, aby monitorovali výsledky činností instituce, a „penalizovali“ ji nebo ocenili na základě výsledků.“⁵ *Evaluace (evaluation)* je podle nich užší pojem a produkuje údaje 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.

Pro naše vnímání pojmu evaluace je vhodnější definice Heathcoteova: „Evaluace je proces vztahující se k identifikaci, popisu a posouzení účinků a efektivitu aspektů výuky a zahrnuje všechny vzdělávací strategie, přístupy a obsah.“⁶ Taková evaluace má dvě ohniska:

⁴ 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. 220-221.

⁵ Frye, R. Assessment, Accountability, and Student Learning outcomes. Dostupné na <http://www.ac.wvu.edu/dialogue/issue2.html>.

⁶ Heathcote, G. *Curriculum styles and Strategies*. London: FEU, 1982.

1. studenty a jejich učení (jde o to, aby se studenti učili efektivně),
2. širší kontext vzdělávání zahrnující učitele, výukové metody, prostředí učení (aktuální prostředí instituce a jeho dostupné zdroje, ale také zdroje místní komunity, ekonomické a politické klima ovlivňující vzdělávání).

Termín *assessment* je v tomto případě chápán jako hodnocení učebních výkonů (výsledků) studentů a je pouze jedním aspektem evaluace.

V mnoha zemích, mezi nimiž je nutné jmenovat Velkou Británii na prvním místě, 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. Na druhé straně se ozývají i kritické reakce, že „požadavek akontability se stal prvořadým a zvýšené rušivé zásahy spolu a tlakem vyvolaným podrobným prozkoumáváním externími monitorujícími orgány představují značnou zátěž pro instituce a zaměstnance na všech stupních“⁷. Není to jediný negativní faktor přístupu k hodnocení kvality vzdělávání vysoké školy.

Ve Spojených státech jsou to zejména státní školské orgány (kongres, státní legislativa, federální a státní ministerstva školství), které volají po větší zodpovědnosti za kvalitu „poskytovaných služeb“, odpovědnosti za dosažené výsledky ve vysokoškolském sektoru spolu se zvýšeným zaměřením na prvotřídní kvalitu (*excellence*), a to v učebním prostředí a v rozsahu, v němž se studenti skutečně učí to, co studijní program nebo instituce očekává, a po dostupnosti vysokoškolského vzdělání. 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 schopnost programů a 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*), počty 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, jak by se zdálo, pouze na výsledky studentů (*student outcomes*) ve smyslu výše uvedených úhrnných statistik o určitých skupinách studentů, ale nově na výsledky učení studentů (*student*

⁷ Newton, J. 'Feeding the beast or improving the quality?' In: *Quality in Higher Education*. Vol. 6, No. 2, 2000, s. 153-161.

learning outcomes), které dokumentují změnu ve znalostech, postojích, dovednostech a chování v průběhu studijního programu a které se zabývají otázkami typu: Co vědí studenti, co nevěděli předtím? Co umějí dělat, co neuměli dříve? Čím a do jaké míry se přispělo ke změně studenta? Toto pojetí učebních výsledků souvisí s teorií přidané hodnoty, hůře se však dá použít ke komparativním účelům ať už uvnitř instituce nebo vně instituce a není ani jednoduché stanovit hodnotící měřítko. 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*)⁸, kterých mají studenti na amerických vysokých školách dosáhnout. Jsou definovány jako schopnost efektivně komunikovat, shromažďovat a třídít 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.

Hodnocení může být prováděno celou řadou způsobů a může být založeno na různých zdrojích údajů vzhledem k rozdílnosti cílů a jejich specifčnosti pro každou vysokou školu. Americké regionální akreditační orgány to zdá se respektují a „nepředepisují žádné zvláštní metody ani nediktují typ, formu nebo nástroje, jaké mají být použity pro hodnocení výsledků a evaluaci. Hodnocení výsledků ovšem skutečně zdůrazňují jako základní součást plánování, rozhodování a činností, které proměňují plány v efektivní výsledky.“⁹

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

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. Jako výsledek změněného prostředí, začaly se instituce více zajímat o faktory, které řídí nábor studentů, ovlivňují spokojenost studentů a eventuelně způsobují 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 strategickými směnicemi.

V terciárním vzdělávání v některých zemích se užívá k demonstraci akontability srovnávacích výsledkových tabulek. Jde pravděpodobně o souvislost

⁸ Dugan, R. E. Institutional Assessment Planning. In: Hernon, P. a Dugan, R. E. Outcomes Assessment in Higher Education. Westport: 2004, s. 83.

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. 9.

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 řídicích 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 rozhodnout se ve věci standardů institucí, 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.

3. Zajištění kvality – externí a interní hodnocení

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 dovednostmi samostatného studia, tvůrčí činnosti, zapojení se do řešení problému, se schopností kritického 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.

Zvýšený důraz na zajištění kvality můžeme sledovat v celosvětovém měřítku. Nachází se v centru zájmu mezinárodních organizací jako jsou OECD (The Organization for Economic Co-operation), ACA (Academic Cooperation Association) i mnohých dalších organizací působících v různých zemích. Také evropská organizace European Network for Quality Assurance (ENQA) podporuje šíření „informací, zkušeností, příkladů dobré praxe a vývoje v oblasti hodnocení a zajištění kvality ve vysokoškolském vzdělání mezi zúčastněnými stranami jako jsou státní orgány, vysoké školy, instituce, orgány zabezpečující kvalitu.“¹⁰

Zajišťování kvality externími i interními postupy je všeobecně přijímáno a očekáváno, což představuje i významnou změnu kultury terciárního vzdělávání.

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 Hong Kongu. Takový 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 stanovených národním statutárním orgánem. Zodpovědnost za kvalitu

¹⁰ <http://www.enqa.net/index.lasso>

se posouvá od té, která se primárně týká kvality vzdělávacího procesu a učební zkušenosti 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“¹¹. Souvisí to s teorií *'fitness for purpose'*¹², která je ústředním principem evaluačních procesů, zejména výběru evaluačních metod a nástrojů, a jejíž aplikace právě v oblasti hodnocení kvality je stále předmětem diskusí, zvláště zda kvalita je opravdu to, co vyhovuje přesně stanovenému cíli.

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 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 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 o nedostatky se zajímají rady poskytující 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 Akademie vysokého školství (Higher Education Academy), která se bude zaměřovat na každý aspekt učební zkušenosti studentů a jejíž vůdčí osobnost profesor Paul Ramsden¹³ slibuje podpořit 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.

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

¹¹ Williams, P., "Higher Quality 11: November 2002" (Gloucester, U.K.: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002), 1, <http://www.qaa.ac.uk/aboutqaa/about> QAA.htm.

¹² Ball, C. (1985) What the hell is quality? In: *Fitness for Purpose*, 96–102 (Guildford, SRHE/NFER-Nelson).

¹³ <http://www.heacademy.ac.uk>

- navázání spojení mezi teorií a praxí,
- zdokonalení komunikačních dovedností studentů,
- podpory studentů v jejich vývoji tak, aby se stali kritickými a kreativními mysliteli zapojenými do procesu celoživotním 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.

Obava, zda pojetí zajištění či garance kvality jako detailního sledování a následných opatření prováděných 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 se, jak provádět své základní aktivity) a akademické svobody (absence zásahů zvenčí, cenzury nebo překážek stavěných akademické praxi).

Hernon 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.“¹⁴ 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“¹⁵, a vytváří mnohem explicitnější měřítka učebních výsledků - těch, které jsou důležité pro nepřetržité zlepšování vzdělávacího procesu.

Zdá se, že jde o přecenění renovace tradičního posuzování výkonů studentů a kontroly jejich úspěšnosti při snaze o jejich aplikaci v terciární sféře a 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 vybuodovala 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.

¹⁴ Hernon, P. An international perspective, In: Hernon, P. a Dugan, R. E. *Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport: 2004, s. 251

¹⁵ Teaching Quality Enhancement Committee, Final Report (TQEC, January 2003), <http://www.hefce.ac.uk/learning>.

4. Kritická analýza britského modelu hodnocení kvality vzdělávání

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 (1992). Zvláště tam 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 ovšem 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, kterým od r. 2002 do r. 2005 mají projít všechny vysokoškolské instituce v Anglii, se QAA zabývá těmito klíčovými oblastmi:

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 ne jen krátce po dobu trvání hodnocení vzdělávání. Ve své poslední zprávě z roku 2004¹⁶ QAA uvádí zjištění, že externí účastníci 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*) nevyvymizelo, ale posunulo se 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 - tedy audit prováděný

¹⁶ Dostupné na www.qaa.ac.uk/revreps/inst_audit/evalreport.htm.

kolegy (*academic peers*) - chtějí aplikovat a ubránit v souvislosti s inspekcí sami akademičtí pracovníci.

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 vyučování a učení, které by jednak měly být k dispozici uvnitř vysoké školy a jednak by měly být publikovány. 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.

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 tyto se soustředují hlavně na to, aby jí vyhověly. Výstupy mohou mít důsledky nejen pro stanovení vzdělávacího přístupu, ale také pro finanční model použitý pro financování vzdělávání, jakož i pro různé skupiny zahrnuté do hodnotícího procesu, jako jsou posuzovatelé, vedoucí pracovníci, učitelé, studenti, žáci, rodiče.

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 české terciární sféře.

Prvním 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, některé se budou muset slučovat, zavádí se vysoké školné, počítá se se zavedením víceúrovňového univerzitního systému. Spolu se „zásadní změnou“, charakterizovanou již v r. 1998 Ramsdenem, „od elitního systému vysokoškolského vzdělávání ve velké míře omezeného v rámci národních hranic, k masovému vysokoškolskému systému na globálním trhu“¹⁷, existuje celá řada faktorů, které mohou mít vliv na vysokoškolské prostředí a tím i vliv na vzdělávací standardy. Jsou to např.:

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

Mnohé z těchto faktorů a proměnných 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.

Pokud mají výsledky hodnocení vzdělávání souvislost s financemi poskytnutými institucím, pak ty instituce, které nesplnily očekávanou kvalitu a vzdělávací standardy, čelí hrozbě, že jim finance budou sníženy. Teorie, aby se

¹⁷ Ramsden, P. *Learning to Lead in Higher Education*. London: Routledge, 1998.

prostřednictvím hodnocení kvality vzdělávání zdůvodnily veřejné výdaje, přináší komplikace, poněvadž např. na vzdělávací standardy se může pohlížet jako na vstupní měřítko, procesní nebo výstupní měřítko kvality. Je těžké izolovat, a tudíž evaluovat, jednotlivé kvality procesů, které jsou vnitřně propojeny a vnitřně na sobě závislé. Obecně se soudí, že hodnocení kvality vzdělávání by nemělo být spojeno s přidělováním či odebíráním finančních prostředků.

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.

K pozitivům procesu hodnocení vzdělávání je nutno přičíst i to, že poskytuje institucím a vysokoškolským učitelům příležitost:

- jasně vyjádřit očekávání týkající se standardů,
- reflektovat na vzdělávací standardy,
- zúčastnit se sebehodnocení a kolegiálního hodnocení (*peer assessment*),
- srovnání vůči oficiálním vzdělávacím standardům jako jsou např. standardy stanovené QAA, srovnávacími výstupními hodnotami v předmětu (*subject benchmarks*), standardy stanovené asociacemi odborníků nebo standardy instituce

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: Vedoucí oboru vypracuje zprávu o hodnocení kvality příslušných modulů a doloží je požadovanými důkazními materiály, které získá od jednotlivých učitelů, a postoupí je vedoucímu

katedry → vedoucí katedry shromáždí veškeré hodnotící zprávy a materiály a postoupí je děkanovi fakulty → děkan veškerá hodnocení postupuje rektorovi. Tento proces interního hodnocení vyústí ve výroční 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 fakult v instituci 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 může ústít v pochybnosti, zdali „monitorování kvality, ať už řízené externě nebo interně, znamenalo zlepšení pro zaměstnance, pro studenty a celkově pro vysoké školství, nebo jestli vyprodukovalo něco sterilního a něco jako rituální 'hraní hry', s 'výkony' a 'působivým řízením' pečlivě zkonstruovanými za účelem splnění požadavků zajištění kvality a monitorovacích procesů.“¹⁸

Zda náročný a přes všechny proklamace direktivní způsob hodnocení vzdělávání nebude brzdit inovace nebo zabraňovat vysokoškolským učitelům 'riskovat' ve smyslu alternativních forem výuky, je jednou z dalších obav. Argumentace tohoto druhu by mohla být brána jako součást obav spojených v příliš velkou byrokracií, díky níž učitelé nebudou mít čas rozvíjet nové a inovační metody.

Použití hodnocení výkonů studentů nebo dokonce studentského hodnocení jako měřítko standardů v procesu kontroly kvality vzdělávání je v britském terciárním vzdělávání již tradičním tématem diskuzí. V poslední době se na anglických školách věnuje hodně času měření úspěchu vládní vzdělávací politiky tím, že se měří množství studentů, kteří dosáhli výkonových prahů při zkouškách. Jsou posuzovány standardy těchto studentů, ale posuzování jsou také jednotliví učitelé a instituce. Měření výkonových prahů nebere v úvahu problematičnost stanovení výkonových prahů, ani to, kdo je stanovuje, na jakou úroveň jsou nastaveny, výchozí pozici hodnoceného studenta, ani jaké informace toto měření skutečně poskytuje. V zásadě slouží tento způsob hodnocení k poskytnutí určitých informací veřejnosti jako projev zodpovědnosti. Výhody tohoto způsobu hodnocení jsou jasné, kvantitativní ukazatele se dobře srovnávají, a proto stupeň studentova výkonu je také jedním z indikátorů, které jsou spolu s jinými výstupy používány k produkci již zmíněných „ligových tabulek“. Na rozdíl od amerického školství, kde sledujeme obhajobu hodnocení výsledků studentova učení a snahu o jisté inovace v této oblasti, na britských vysokých školách se ozývají hlasy po přechodu od soustředování se na konkrétní výsledky dosažené studenty k zaměření se na vlastní hodnotící a autoevaluační postupy.

¹⁸ Newton, J. Views from Below: academic coping with quality. In: Quality in Higher Education. Vol. 8, No 1, 2002. s. 39-61.

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 řídicími pracovníci školy pro stanovení budoucí vzdělávací politiky instituce,
- být také použity jako odůvodnění pro potencionální snížení množství veřejných financí přidělených univerzitě nebo fakultě.

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

5. Závěr

Tento pokus o kritickou analýzu klíčových otázek spojených s hodnocením kvality vzdělávání na vysokých školách má upozornit na to, že všechny aspekty hodnocení vzdělávání musí být odůvodněné a musí být chápány ve skutečném kontextu, v němž se projevují.

Existují různé formy hodnocení vzdělávání. V odborné literatuře zabývající se tímto tématem není shoda, která z forem je nejvhodnější, nebo jakou strukturu by mělo hodnocení mít v budoucnu. Jednota názoru však panuje tam, kde se volá po potřebě takové formy hodnocení, která zajišťuje akontabilitu a dává záruku, že vzdělávání je poskytováno efektivně.

Pro to, aby byla záležitost kontroly a hodnocení kvality vzdělávání posunuta kupředu, je nezbytné všeobecné přijetí zásad zvoleného postupu a metod všemi aktéry vzdělávacích a hodnotících procesů včetně managementu škol, učitelů, odborníků a studentů, vládních orgánů i veřejnosti.

Autonomie každé vysokoškolské instituce spočívá v řadě základních pravomocí a vyplývá z ní pochopitelně i řada povinností, mezi nimiž je na prvním místě zodpovědnost za kvalitu standardů (jejich stanovení a dosažení) a kvalitu akademických programů. Předpokládá se tedy, že každá vysoká škola bude zajišťovat vynikající kvalitu prostřednictvím interních procesů a postupů vedoucích k dosažení odpovídajících standardů a zkvalitňování vzdělávacího

procesu a zavádět autoevaluační praxi založenou na využívání zpětné vazby od zaměstnanců (kolegů) a studentů, zpráv od externích evaluátorů, akreditační komise, zpětné vazby bývalých studentů a jejich zaměstnavatelů apod.

Uvažuje se i o volbě nezávislých externích evaluátorů nejlépe z jiných vysokých škol a odpovídající odborné praxe, kteří by poskytovali škole nestranná doporučení týkající se výkonů ve vztahu ke konkrétním studijním programům, hodnotili by, zda stanovené standardy odpovídají udělovaným hodnotám, prováděli by srovnání standardů výkonů studentů se standardy studentů v podobných studijních programech na jiných vysokých školách, podávali by zprávu o tom do jaké míry jsou způsoby hodnocení, zkoušení a udělování akademických titulů správné a spravedlivé.

Nadále bude žádoucí pravidelně poskytovat informace o instituci a jejím zázemí, některé kvantitativní údaje např. o přijatých studentech, jejich růstu a ukončení studia, jakož i o vnitřních postupech zajištění kvality vzdělávání a standardů.

Neustálé zdokonalování je integrální součástí procesu zajišťování kvality ve zralé a reflektující akademické instituci, která přijímá svůj podíl zodpovědnosti a sděluje ostatním zainteresovaným subjektům odpovídající informace o výsledcích tohoto procesu. Znalost sebe sama, kterou umožňuje účelně propojená interní a externí evaluace, povede k vědomému rozpoznání slabých a silných stránek a k identifikaci oblastí pro zlepšení a rozvoj. Je to nezbytné pro plnění nelehkého úkolu dosáhnout ve svém oboru excelentních výsledků, obstát v národním i mezinárodním srovnání a konkurenci.

Literatura:

- 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.
- BALL, C. *What the hell is quality?* In: *Fitness for Purpose*, Guildford, SRHE/NFER-Nelson: 1985, s. 96–102.
- FRYE, R. *Assessment, Accountability, and Student Learning Outcomes*. Dostupné na <http://www.ac.wvu.edu/dialogue/issue2.html>.
- 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.
- HERNON, P. *An International Perspective*. In: HERNON, P. a DUGAN, R. E. *Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport: 2004, s. 247-256.
- 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.heacademy.ac.uk>

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

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.

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.

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

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

SVATOŇ, O. *Terciární vzdělávání jako služba*. 2004. Dostupné na www.csvs.cz.

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

WILLIAMS, P. *"Higher Quality 11: November 2002"* (Gloucester, U.K.: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002), 1, <http://www.qaa.ac.uk/aboutqaa/aboutQAA.htm>.

Summary:

Tertiary education institutions and other stakeholders, e.g. government educational bodies, academic community, students, accrediting organizations, experts as well as future employers and general public in countries with a long tradition of educational quality assurance processes, are increasingly focusing on accountability for excellent quality. This might be considered a global phenomenon.

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.

In this study, we try to trace new aspects of quality assessment, such as the implementation of seemingly the most rigorous interpretations of quality assurance and quality improvement in the U.S.A. where academic institutions are starting to provide evidence of student learning outcomes, facing the pressure of legislators and policymakers to introduce external assessments like standardized tests allowing for interinstitutional or national comparisons.

In the critical analysis of British model of external and internal quality evaluation, the relations between educational review and educational standards and the pros and cons of the process of quality assurance formed by the national educational policy, are implied.

The question whether quality monitoring leads to improvement or whether it produces somewhat formal 'game-playing' with the aim to design the respond to fulfil the requirements of quality assurance and monitoring processes, is also considered.

Nevertheless accountability for excellent quality is understood by higher education institutions as one of the fundamental attributes coinciding 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.

