časopis
pro vysokoškolskou
a vědní politiku

1-2 / 2022
ročník XXX

aula

Vybrané charakteristiky učiteľov z pohľadu slovenských vysokoškolákov študujúcich doma a v Českej republike – empirická sonda
Katarína Vančíková

Systémy zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání ve Slovenské republice a v České republice
Helena Šebková, Vladimír Roskovec

Charakteristika hodnocení učitelů ve Finsku
Veronika Bačová

CSVŠ

Content

Editorial 3

STUDIE

Vybrané charakteristiky učiteľov z pohľadu slovenských vysokoškolákov študujúcich doma a v Českej republike – empirická sonda 4
Katarína Vančíková

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Systémy zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání ve Slovenské republice a v České republice 20
Helena Šebková, Vladimír Roskovec

Charakteristika hodnocení učitelů ve Finsku 40
Veronika Bačová

ZPRÁVY

Eurydice: Novinky na poli mezinárodních kvalitativních analýz 48
Dům zahraniční spolupráce

Mikrocertifikáty – současný stav a předpokládaný budoucí vývoj z globálního pohledu 50
Lucie Hündlová

Společensko-politické trendy ve švédském vysokém školství v období 1945 – 2020 58
Karel Hanuš

Jak vybrat stážistu a vytvořit stáž tak, aby byla prospěšná oběma stranám? 60
Jan Beseda

Proběhl šestý seminář z cyklu “Trendy v digitálním vzdělávání” 62
Jan Beseda

Jak má pracovat vedení vysoké školy s konceptem kultury kvality 63
Jan Beseda

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v tomto čísle AULY se objevují zejména dvě témata: zajišťování kvality na vysokých školách a problematika učitelů nahlížená prostřednictvím jejich hodnocení, respektive požadovaných vlastností. V obou případech se autorky a autoři nezabývají pouze o českou perspektivu, ale nabízejí analytické pohledy do zahraničí. Právě zkušenosti ze zahraničí mohou českým rozhodovacím orgánům nabídnout vhodná řešení nebo naopak ukazovat kudy se neubírat. Ačkoliv se národní vzdělávací systémy (stále) odlišují, ne vždy je nutné vymýšlet něco zcela nového nebo specificky českého.

Kromě těchto témat bych ráda speciálně upozornila na sekci Zprávy, kde čtenáři naleznou bohatou nabídku mezinárodní i globální inspirace i v dalších aktuálních tématech, jako jsou mikrocertifikáty a jejich využití v různých nejen evropských zemích, nebo vývoj švédského vysokého školství. I v tomto druhém případě lze hledat funkční paralely s vývojem českého vysokého školství, zejména v posledních 30 letech.

A v neposlední řadě AULA přináší i informace o nových aktuálních a chystaných publikacích o vysokém školství z produkce EURYDICE, kterou českým čtenářům zprostředkovává Dům zahraniční spolupráce.

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, přeji vám příjemné čtení.

Michaela Šmídová
zástupkyně šéfredaktora

Vybrané charakteristiky učiteľov z pohľadu slovenských vysokoškolákov študujúcich doma a v Českej republike– empirická sonda[1]

Katarína Vančíková

The few characteristics of teacher from the view of Slovak university students studying in their homeland and in the Czech Republic – research probe

Abstract: The job of university teachers is specific. Unlike primary and secondary school teachers, they not only teach but they engage in science research as well. Depending on their academic position at university, they must meet the qualification criteria specified by law. The quality and especially the quantity of their scientific outputs is closely monitored. Less attention is paid to the quality of their teaching. However, a university teacher should have developed a wide range of skills and competences framed by various models of adult education teacher competencies. We were interested in how Slovak university students perceive these competences. The answer to this question we found out in data from an extensive survey within the initiative *Learning Makes Sense* by a non-profit organization MESA10, in which the author participated. The initiative carried out an extensive qualitative and quantitative survey in 2017–2019, with more than 650 interviewed respondents and 15,000 survey respondents from among various educators and students. The paper presents the findings of one item of the questionnaire completed by 3835 university students from Slovakia and 862 Slovak students that attend universities in Czech Republic. We examined views on teacher characteristics that determine their personnel, ethical and expert professionalism. The comparative analysis showed the significant differences in the perception of university teachers among Slovak university students studying in their homeland and in the Czech Republic, in favor of Czech university teachers. Based on the presented research findings, it can be assumed that the quality of Czech teachers may be one of the important factors that have the impact on the better reputation of Czech universities resulting on the outflow of Slovak students abroad to our western neighbour. The findings presented in this study reveal the weak points in teaching at universities. However, they are only descriptive in nature and do not actually indicate the causes for this condition. These are complex and should undergo a thorough analysis not only in terms of assessing the level of preparedness of university teachers for pedagogical activities, but also the conditions that create or limit their possibilities of developing their pedagogical skills in both countries.

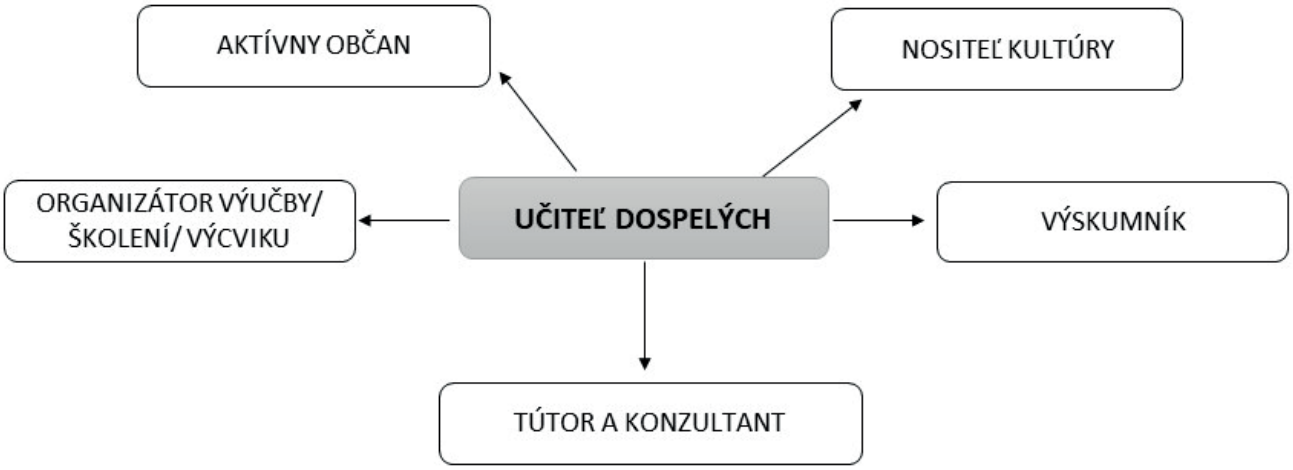
ÚVOD

Osobnosť učiteľa zohráva v procese učenia nespornú rolu. Podľa I. Tureka (2008) je vo vyučovacom procese rozhodujúcim činiteľom. Ak má plniť všetky svoje úlohy (vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosti žiakov), „musí dôkladne ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru." (Turek, 2008, s. 122). Táto definícia je platná aj pre vysokoškolských učiteľov

[1] Tento príspevok vychádza z dát iniciatívy To dá rozum neziskovej organizácie MESA10, ktorého bola autorka súčasťou. Použité boli pre riešenie výskumných úloh v rámci projektu VEGA č. 1/0794/19 *Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie*

(ďalej VŠ učiteľ). Tí sa však od svojich kolegov na základných a stredných školách v mnohom líšia. Pracujú totiž s dospelými ľuďmi, ktorí prichádzajú na vysokú školu s konkrétnymi očakávaniami a sú špecifickou cieľovou skupinou (bližšie Wlodkowski, 2008). Iné sú aj spoločenské očakávania. Učiteľ dospelých (*adult educator*) plní viacero sociálnych rolí, v rámci ktorých musí preukázať svoju spôsobilosť (pozri schéma 1).

Schéma 1: Sociálne roly učiteľa dospelých (podľa Eesmaa, 2010)



Podľa I. Eesmaa (2010) sa všeobecná kompetentnosť (*general competency*) učiteľa dospelých zrkadlí v miere, v akej má rozvinuté viaceré čiastkové spôsobilosti:

- *Spôsobilosti súvisiace s rolou tútora a konzultanta* (*competence as a teacher*). Má potrebné zručnosti a vedomosti, dostatočnú motiváciu, dokáže podporovať a efektívne usmerňovať učebný proces v smere potrieb učiacich sa.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou organizátora výučby* (*competency as an organiser of training*). Dokáže plánovať, projektovať a realizovať výučbu, upravovať svoje vzdelávacie programy na základe spätnej väzby a v súlade s novými trendmi v oblasti vzdelávania.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou výskumníka* (*competency as a researcher*). Chápe úzky vzťah medzi praktickými poznatkami a teóriou, dokáže systematizovať nové vedecké poznatky, vytvárať nové teórie opierajúc sa o vlastné poznanie, zmysluplne interpretovať vedecké poznatky, zaujímať k nim postoj.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou aktívneho občana* (*competency as a public figure*). Je dobrým príkladom aktívneho občana, v prípade potreby hovorcom, analytikom či kritikom, mienkotvorným tvorcom spoločenského života.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou nositeľa kultúry* (*competency as a bearer of culture*). Preukazuje úctu k hodnotám vlastnej kultúry, ako aj iných kultúr. Je otvorený slobodnému dialógu s inými kultúrami. Je spôsobilý kriticky preberať prvky globálnej kultúry aj vo väzbe na lokálny kultúrny kontext.

Z uvedeného vyplýva, že nároky na výkon profesie VŠ učiteľa sú vysoké. VŠ učiteľ má byť dobrým lektorom, výskumníkom, rozhľadeným odborníkom, ktorého hlas je počuť aj vo verejnom priestore. Spoločenské očakávania sú však nesúrodé. Jeho kvalita je posudzovaná rôzne. Optika širšej verejnosti, vedeckej obce a študentov sa nezriedka líši. Každá skupina používa tak trochu iný meter, berie pri hodnotení do úvahy inú spôsobilosť, respektíve kombináciu spôsobilostí. V tejto štúdii nazeráme na kvalitu VŠ učiteľa očami študentov. Preto sa v ďalšej časti príspevku sústredíme najmä na rolu VŠ učiteľa ako tútora, konzultanta a organizátora výučby. Pozornosť zameriame na tie spôsobilosti, ktoré súvisia s učebnou činnosťou a s jeho prácou so študentmi. Ako však ďalej ukážeme, tieto roly nie je možné vnímať v izolácii od ostatných (porovnaj Schéma 1).

Kvalita vysokoškolského učiteľa

Podľa I. Tureka (2008) by mal byť VŠ učiteľ najprv učiteľom až potom vedcom. Tento názor zdieľajú zrejme aj študenti, ktorí ho vnímajú najmä v učebni, v pozícii svojho lektora či tútora. Čo všetko teda určuje jeho kvalitu?

V diskusii o kvalite učiteľa sa môžeme stretnúť s rôznymi charakteristikami. Prvou je *kvalifikovanosť učiteľa* (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). Odkazuje väčšinou na dosiahnutý stupeň vzdelania v príslušnom odbore. Na základe noriem, ktoré si určujú krajiny pre jednotlivé stupne vzdelávania, môžeme uvažovať o vysoko kvalifikovaných, kvalifikovaných, ale aj nekvalifikovaných učiteľoch. VŠ učitelia v Slovenskej republike (ďalej SR) a Českej republike (ČR) môžu pôsobiť v rôznych funkciách – funkcii profesora, docenta, odborného asistenta, asistenta či lektora. Kvalifikačné predpoklady sú určené zákonmi o vysokých školách, a to pre každú funkciu zvlášť (SR – Zákon č. 131/2002 Z. z; ČR – Zákon č. 111/1998 Sb.). Platí pritom, že všetci učitelia, ktorí sú zamestnancami VŠ (SR), resp. akademickými pracovníkmi VŠ (ČR), majú ukončený minimálne 3. stupeň VŠ vzdelania, resp. sú zapojení do vzdelávania na jeho získanie (prípad asistentov, lektorov). Formálna kvalifikovanosť VŠ učiteľov je teda v prípade obidvoch krajín vysoká a regulovaná zákonom.

Druhou charakteristikou vzťahujúcou sa ku kvalite je efektivita. Odkazuje na schopnosť učiteľa podporiť vzdelávacie výsledky žiakov a študentov (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). *Efektívny učiteľ* by mal mať rozvinutú celú škálu zručností a spôsobilostí. Pri úvahách o efektivite VŠ učiteľov sa môžeme oprieť o rôzne kompetenčné modely lektorov vzdelávania dospelých (Lencer, Strauch, 2019; Bernhardsson, Lattke, s.a.; Lattke, 2018; Fedele-McLeod, M. et. al., 2015; Jääger et al., 2010; O'Malley, Brown, Perez, 2008; Buiskool et al., 2010). V každom z nich nájdeme odkazy aj na didaktické spôsobilosti. Schopnosť plánovať realizovať i reflektovať efektívne výučbové postupy je dopĺňaná požiadavkou na také vlastnosti, ktoré prispievajú k tvorbe motivujúceho a bezpečného učebného prostredia posilňujúceho autonómiu a sebaregulácíu učiacich sa. Dôležitá je samozrejme aj odbornosť učiteľa, pričom kompetenčné modely zdôrazňujú nielen znalosť obsahu predmetu, ale tiež vzťah k nemu. Radosť z učenia sa prejavuje aj v nadšení z poznania, ktoré učiteľ študentom

sprostredkúva (pozri Wlodkowski, 2008). Väčšina autorov zdôrazňuje význam efektívnej komunikácie (napr. Lencer, Strauch, 2019; Fedele-McLeod, et al., 2015), empatie učiteľa (napr. Wlodkowski, 2008) či jeho kultúrnej citlivosti (*cultural responsiveness* – Wlodkowski, 2008; *understanding diversity* – Fedele-McLeod, et al., 2015). Tieto charakteristiky formujú tzv. *dobrého učiteľa*, ktorému ide o viac ako o sprostredkovanie učiva či vzdelávacie výsledky študentov (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). Dobrý učiteľ formuje životy svojich zverencov, ovplyvňuje ich hodnotové systémy, berie do úvahy ich názory, rešpektuje a rozvíja ich identitu (Loeb, Rouse, Shorris, 2007). V kompetenčných modeloch učiteľa dospelých sa tieto vlastnosti zoskupujú najčastejšie v doméne etických hodnôt a postojov.

Väčšinu vlastností, ktoré uvedené modely uvádzajú, je možné zarámcovať konceptom profesionality učiteľa podľa B. Kasáčovej (2002, 2004), na pozadí ktorého budeme interpretovať výsledky prezentované v tejto štúdii. Podľa autorky určujú profesionalitu učiteľa vlastnosti, ktoré je možné ukotviť v troch dimenziách:

1. *Personálna dimenzia učiteľskej profesionality.* Ide o vlastnosti, ktoré napĺňajú *vôľové predpoklady* (motivácia, záujem o učiteľskú prácu…) a *osobnostné predpoklady* (emocionálna stabilita, sebadôvera, zdravé sebavedomie…). Táto dimenzia zahŕňa aj sebareflexívne schopnosti učiteľa, jeho schopnosť a záujem získavať informácie o sebe ako o individuálnej bytosti, ako aj o sebe ako učiteľovi. Tým sa podľa autorky napĺňajú *kognitívne predpoklady intrapersonálnej povahy* (Kasáčová, 2004).
2. *Etická dimenzia učiteľskej profesionality.* Tá je podľa autorky viacrozmerná. Prvým rozmerom etickej dimenzie je *normatívny.* Kladie na učiteľa požiadavky rešpektovať právne a mravné normy spoločnosti, byť bezúhonným a zároveň príkladným občanom. Tieto vlastnosti sa prejavujú najmä v role VŠ učiteľa ako aktívneho občana, ako aj nositeľa kultúry (porovnaj Eesmaa, 2010). Druhým rozmerom etickej dimenzie je *personálny*, ktorý „vypovedá najmä o etickom vzťahu k sebe samému […] Je dialektickým odrazom jedincom zvnútornenej morálky spoločnosti, ktorá sa prejavuje v jeho konaní, správaní a myslení, v profesionálnych a osobných situáciách" (Kasáčová, 2004, s. 39). Posledným je *sociálny rozmer* etickej dimenzie. Prejavuje sa vzťahom učiteľa k iným ľuďom. Vo vysokoškolských učebniach najmä k študentom (pedagogický takt, empatia, nápomocnosť, spravodlivosť, tolerancia, ochota…)
3. *Odborná dimenzia učiteľskej profesionality.* Táto dimenzia zahŕňa širokú škálu poznatkov a zručností, ktoré súvisia s jeho spôsobilosťou realizovať adresnú výučbu, identifikovať vonkajšie a vnútorné faktory učenia sa žiakov/študentov a umožňujú mu citlivo reagovať na ich individuálne vzdelávacie potreby. Zároveň ide o poznatky a zručnosti súvisiace so znalosťou odboru/predmetu, ktorý vyučuje a samozrejme komplexný „balík" didaktických spôsobilostí, ktoré mu umožňujú efektívne projektovať, realizovať a reflektovať učebné procesy. Dôležitou zložkou tejto dimenzie sú aj spôsobilosti zamerané na sebarozvoj učiteľa, najmä na jeho schopnosť profesijného rastu (Kasáčová, 2002, 2004).

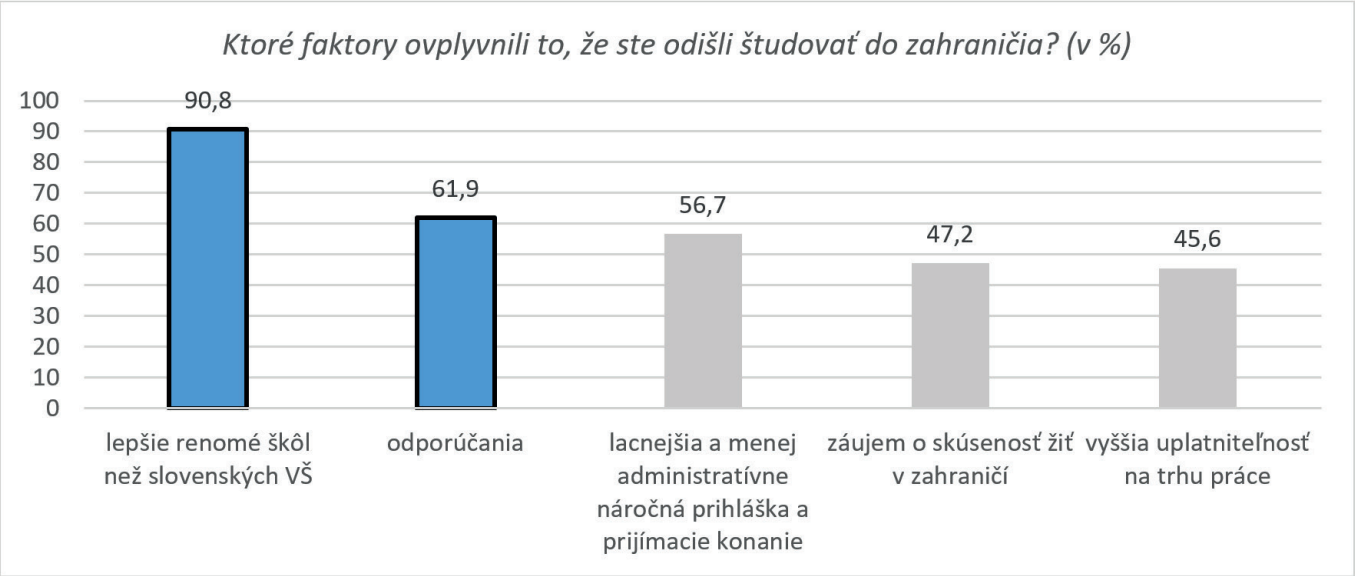
Rámec empirickej sondy a jej zámery

Ako sme sa zmienili vyššie, splnenie formálnych kvalifikačných kritérií VŠ učiteľa sú v obidvoch krajinách garantované zákonom o VŠ. Odpovede na otázku, do akej miery sú VŠ učitelia efektívni, či dokonca dobrí, však nie je o čo oprieť. Komplexnejšie poznatky o tom, ako sa VŠ učiteľom v SR či ČR darí napĺňať roly späté s prácou so študentmi, nemáme. Chýbajú aj informácie o tom, čo sú ich silné, a naopak slabé stránky. Odpovede na niektoré otázky sme sa pokúsili nájsť v dátach širšie koncipovaného prieskumu iniciatívy *To dá rozum* Centra pre ekonomické a sociálne analýzy MESA10, ktorej bola autorka súčasťou (Hall et al., 2019). Táto iniciatíva uskutočnila v rokoch 2017 – 2019 rozsiahly kvalitatívny a kvantitatívny prieskum s viac ako 650 účastníkmi rozhovorov a 15 000 respondentmi dotazníkového prieskumu z radov pedagógov a študentov. V odpovediach z dotazníkov, ktoré vyplnili slovenskí vysokoškoláci študujúci doma a v zahraničí, sme hľadali charakteristiky určujúce kvalitu VŠ učiteľov. Pri interpretácii zistení sme sa zamýšľali nielen nad tým, ako vnímajú študenti svojich vyučujúcich, ale sekundárne aj nad tým, či ich kvalita môže zohrávať rolu v rozhodnutí slovenských študentov ísť študovať za hranice svojej domovskej krajiny, konkrétne do ČR. Dáta z dotazníka sme preto podrobili komparačnej analýze.

Motívy komparácie

Populácia vysokoškolákov na slovenských VŠ výrazne klesá. V roku 2020 bolo zapísaných o 27 % menej nových študentov ako v roku 2010 (podľa CVTI, 2021). Na tejto skutočnosti sa podpisuje nielen pokles populácie maturantov, ale aj odliv mládeže za štúdiom do zahraničia. Podľa údajov OECD študovalo v roku 2018 v zahraničí až 19 % slovenských vysokoškolákov, pričom priemer OECD bol 2 % a EÚ23 4 %. Podiel vysokoškolákov s českým občianstvom v zahraničí bol na úrovni 4 % (OECD, 2020). Najviac vyhľadávanou krajinou Slovákov je kultúrne, jazykovo a geograficky blízka ČR. Drvivú väčšinu (okolo 90 %) nájdeme na verejných VŠ. Najväčšia skupina pritom mieri na Vysoké technické učení v Brne a Univerzitu Karlovu v Prahe (Blanár, 2020). Podiel slovenských študentov na celkovom počte vysokoškolákov v ČR má rastúci trend. V roku 2019 bol ich počet 20 642, a tvorili až 7,3 % vysokoškolskej populácie v ČR (Blanár, 2020). V porovnaní s rokom 2001 sa ich počet takmer strojnásobil (ibid). Tieto štatistiky prirodzene vyvolávajú mnoho otázok. Tá najpálčivejšia je, prečo toľko slovenských študentov odchádza za vysokoškolským vzdelaním za hranice svojej krajiny. Motívy odchodu do zahraničia boli analyzované aj v rámci prieskumu To dá rozum (Hall et al., 2019). Z odpovedí, ktoré zobrazuje graf 1 nás zaujali prvé dve najčastejšie volené odpovede. Implikujú totiž ďalšie otázky: Čo sa podpisuje na lepšom renomé českých VŠ škôl? Aká skúsenosť stojí za odporúčaniami absolventov českých VŠ? Odpovede získané v rámci skupinových rozhovorov indikujú, že rozhodujúcim faktorom môže byť aj väčšia spokojnosť študentov s kvalitou vysokoškolských učiteľov v ČR (bližšie Lukáč, Hall, 2019).

Graf 1: Päť najviac volených odpovedí slovenských študentov na VŠ v ČR – motívy štúdia v zahraničí



Výskumná vzorka: 862 slovenských vysokoškolákov 1. a 2. stupňa VŠ vzdelávania navštevujúcich české VŠ
Zdroj: MESA 10, 2020

METÓDY

V tomto príspevku prezentujeme výsledky z časti on-line dotazníkov, ktoré boli určené pre študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania, ktorí navštevujú VŠ v SR a zahraničí. V obidvoch prípadoch bola oslovovaná mládež so slovenským štátnym občianstvom. Pracujeme pritom s dátami položky Q28 (MESA10, 2020). Ako už bolo zmienené vyššie, zaujímalo nás najmä porovnanie názorov vysokoškolákov v SR (3835 respondentov) a v ČR (862 respondentov) (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Výskumná vzorka

Dotazník	veľkosť vzorky	výber
študenti 1. a 2. stupňa VŠ v SR	3835	kvótny výber podľa pohlavia, typu školy, geografického umiestnenia, formy štúdia
študenti 1. a 2. stupňa VŠ v zahraničí	1404	výber podľa krajiny štúdia: vzorka respondentov z krajín, kde má Slovensko najvyššie podiely vysokoškolských študentov*
z toho v ČR	862	

**Väčšie počty respondentov študovali okrem ČR v Maďarsku (N152), Veľkej Británii (N127), Dánsku (N125). Ďalšie krajiny štúdia: Austrália, Belgicko, Fínsko, Francúzsko, Holandsko, Kanada, Nemecko, Nórsko, Rakúsko, Švajčiarsko, Švédsko, USA, Taliansko, Španielsko, Poľsko, Rusko, Japonsko. Mimo krajín, kde študuje najviac vysokoškolákov zo Slovenska sú vo vzorke zaradení aj 4 študenti, ktorí študujú v Spojených arabských emirátoch, na Islande, v Luxembursku a v Singapure, keďže títo študenti vyplnili on-line dotazník.*
Zdroj: MESA10, 2020

Položka Q28 obsahovala 11 tvrdení, prostredníctvom ktorých sme zisťovali, akú časť učiteľov charakterizuje daný výrok (tabuľka 2). **Študenti zapojení do výskumu vyjadrovali svoj** názor výberom odpovede z ponuky: a) *„všetkých"*, b) *„väčšinu"*, c) *„malú časť"*, d) *„nikoho"*. Vo fáze interpretácie dát došlo k zlúčeniu odpovedí a) a b) a vytvoreniu spoločnej kategórie *„všetkých, väčšinu"*. Na spracovanie kvantitatívnych dát bol použitý štatistický softvér SPSS. Dáta získané z dotazníka pre vysokoškolákov v SR boli prevážené iteratívnou metódou váženia podľa vopred definovaných kvótnych znakov (tabuľka 1). Účelom váženia bolo uľahčiť zovšeobecnenie zo vzorky na celú populáciu. Tento postup nebolo možné uplatniť v prípade dát z dotazníka pre študentov zo Slovenska, ktorí študujú na VŠ v zahraničí. V súčasnosti totiž nie sú známe relevantné informácie o ich základných charakteristikách (pohlavie, typ školy, geografické umiestnenie, forma štúdia). Z týchto dôvodov nebolo možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny podľa uvedených znakov a zistenia z prieskumu je možné vztiahnuť len ku skúmanej vzorke. Táto skutočnosť tvorí aj rámec interpretácie zistení komparačnej analýzy. Pri spracovaní jednotlivých výberových súborov bol použitý Chí-kvadrát test a z-test pre stĺpcové porovnanie proporcií na hladine významnosti $p < 0{,}05$. Testy boli upravované pre všetky párové porovnania v rámci riadkov podľa Bonferronoho korekcie (Hapalová, Hall, Lukáč, Rudinská, Kuraj, 2019).

Výsledky

Výsledky prezentujeme v štruktúre kategórií, ktorú sme opreli o koncept troch dimenzií učiteľskej profesionality autorky B. Kasáčovej (2002).

Tabuľka 2: Významové kategórie analyzovaných výrokov položky Q28

Dimenzie profesionality učiteľa		Výroky v dotazníku
Personálna dimenzia		Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia. Učenie ich baví. Ide im najmä o to, aby sme pochopili preberanú látku.
Etická dimenzia	Personálny rozmer	Sú pre mňa morálnou autoritou.
	Sociálny rozmer	Majú férový prístup ku všetkým študentom.
		Majú partnerský prístup.
Odborná dimenzia	Znalosť učebného obsahu	Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia. Majú priamu skúsenosť s praxou.
	Didaktické zručnosti	Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu. Prispôsobujú svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov. Vo výučbe zmysluplne využívajú výpočtovú techniku.

Personálna dimenzia

Personálnu dimenziu profesie učiteľa utvárajú jeho osobnostné predpoklady. Od učiteľa sa očakáva emocionálna stabilita, sebadôvera a zdravé sebavedomie, ktoré sa prejavuje aj v schopnosti priznať si pochybenie či otvorene hovoriť o svojich limitoch. Dôležité sú aj vôľové vlastnosti, v ktorých sa má zrkadliť jeho pozitívny vzťah k učiteľskej práci a radosť z nej. Podľa Wlodkowskeho (2008) charakterizuje nadšených lektorov záujem o predmet, ktorý učia, ale tiež spôsob učenia, v ktorom je cítiť ich snahu preniesť svoj entuziazmus na svojich študentov. Entuziazmus učiteľa je významným motorom učebnej motivácie a prejavuje sa v úsilí pracovať nie pre vlastný prospech, ale pre prospech svojich študentov (ibid).

Tabuľka 3: Porovnanie podielu odpovede *všetkých/väčšinu* v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – personálna dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia.	48,9	68,8
Majú partnerský prístup.	58,5	77,7
Učenie ich baví.	64,4	85,4
Ide im najmä o to, aby sme pochopili preberanú látku.	68,4	86,4

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť" a „nikoho" v neprospech slovenských VŠ učiteľov.

Zdroj: MESA10, 2020

Ako vidieť v tabuľke 3, v rámci súboru najvyššie skórovala odpoveď *„všetkých, väčšinu"* vo vzťahu k výroku *Ide im najmä o to, aby pochopili preberanú látku* (71,7 %). Naopak najmenší podiel tejto odpovede sme zaznamenali vo vzťahu k tvrdeniu *Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia* (52,6 %). Komparačná analýza ukázala, že v skupine študentov študujúcich v ČR sa odpoveď *„všetkých, väčšinu"* vyskytovala signifikantne častejšie. V skupine vysokoškolákov v SR bola vo významne väčšom podiele zaznamenaná odpoveď *„malú časť" a „nikoho"*. Vo všetkých charakteristikách, ktoré výroky reprezentujú, teda dopadli českí VŠ učitelia priaznivejšie ako slovenskí.

Etická dimenzia

Etická dimenzia profesionality učiteľa odkazuje na tie vlastnosti, ktoré z neho robia kongruentnú osobnosť hodnú nasledovania. Inak povedané, študenti ho vnímajú ako prirodzenú morálnu autoritu. Sociálny rozmer etickej dimenzie vypovedá o správaní učiteľa k iným ľuďom. Vo vzťahu k vysokoškolákom zohráva dôležitú rolu postoj učiteľa k študentom, prístup na báze partnerstva a rovnosti.

Tabuľka 4: Porovnanie podielu odpovede *„všetkých/väčšinu"* v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – etická dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
Sú pre mňa morálnou autoritou.	57,8	72,8
Majú férový prístup ku všetkým študentom.	68,4	89,8
Majú partnerský prístup.	58,5	77,7

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť" a „nikoho" v neprospech slovenských VŠ učiteľov.

Zdroj: MESA10, 2020

Vo vzťahu k etickej dimenzii boli respondentom ponúknuté 3 výroky (tabuľka 1). Charakteristiku, ktorú najväčšia časť všetkých opýtaných pripísala všetkým alebo väčšine svojich učiteľov reprezentovalo tvrdenie *Majú férový prístup ku všetkým študentom* (72,3 %). Naopak, najmenšia časť respondentov priradila všetkým či väčšine výrok *Sú pre mňa morálnou autoritou* (60 %). Porovnanie odpovedí študentov študujúcich doma a v ČR prinieslo podobné zistenia ako v prípade personálnej dimenzie. I tu sa k odpovedi *všetkých, väčšinu* priklonila signifikantne väčšia skupina respondentov z českých VŠ (tabuľka 4). Naopak v skupine vysokoškolákov študujúcich v SR bol významne vyšší výskyt odpovedí *„malú časť"* a *„nikoho"*.

Odborná dimenzia

Kvalitu učiteľa vytvára v značnej miere odbornosť, ktorej základom sú vedomosti týkajúce sa jednak predmetov, ktoré vyučuje, ale aj plánovania a realizácie edukačného procesu. Slovami Wlodkowskeho (2008), dobrý učiteľ má vedieť zvoliť vhodné učivo, mal by dobre poznať predmet, ktorý učí a mal by byť schopný sprostredkovať obsahy, resp. efektívne konštruovať nové poznanie. To sa prejavuje aj v jeho schopnosti reagovať na vzdelávacie potreby svojich študentov. Ako autor upozorňuje, učenie dospelých sa výrazne líši od učenia detí. Dospelí sú narozdiel od detí *highly pragmatic learners,* ktorí sa chcú učiť to, čo potrebujú pre svoj život či výkon svojej profesie. To, či je učenie hravé a zábavné je menej dôležité ako to, či im prináša úžitok (Wlodkowski, 2008). Preto expertnosť učiteľa určuje aj jeho reálny kontakt s praxou. V prípade vysokoškolských učiteľov je zaujímavé pýtať sa aj na ich iniciatívu v zapájaní študentov do výskumných úloh, ktoré súvisia s rozvojom praxe či odboru. No a ako ukázalo obdobie pandémie Covid19, za významný aspekt ich odbornosti možno považovať aj úroveň rozvoja zručnosti zmysluplne využívať vo výučbe informačno-komunikačné technológie.

Tabuľka 5: Porovnanie podielu odpovede *všetkých/väčšinu* v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – odborná dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia.	90,5	97,9
Majú priamu skúsenosť s praxou.	75,0	93
Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu.	30,0	41,5
Prispôsobujú svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov.	53,6	71,7
Vo výučbe zmysluplne využívajú výpočtovú techniku.	63,8	80,3

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť" v neprospech slovenských VŠ učiteľov. Výskyt odpovede „nikoho" bol v obidvoch skupinách sporadický, s výnimkou výroku Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu.

Zdroj: MESA10, 2020

Dáta v tabuľke 5 ukazujú, že z pohľadu študentov pracujú na VŠ tak v ČR, ako aj SR odborníci. Odpoveď *„všetkých, väčšinu"* pri otázke *Akú časť učiteľov charakterizuje: Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia?* zvolilo až 91,8 % respondentov. Do výskumu sú však študenti zapájaní menej (51 % pripísalo výrok *Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu* malej časti učiteľov, ďalších 17 % zaznačilo odpoveď *„nikoho"*). Celkovo je možné z dát vyčítať, že študenti majú vyššiu mienku o znalostiach učebného obsahu ich učiteľov než o ich didaktických zručnostiach. Komparácia odpovedí študentov na českých a slovenských VŠ ukázala významné rozdiely vo voľbe odpovedí „všetkých/väčšinu" a „malú časť" v sledovaných skupinách. Vysokoškoláci študujúci v ČR pripisovali predmetné charakteristiky všetkým alebo väčšej časti učiteľov významne viac než študenti na slovenských VŠ (tabuľka 5).

DISKUSIA

Pri interpretácii vyššie opísaných výsledkov je potrebné zdôrazniť fakt, že väčšina do prieskumu zapojených slovenských študentov, ktorí študovali v čase zberu dát v ČR, nemala žiadnu skúsenosť so slovenskou VŠ (85 %). Ich názory sa teda opierali o znalosť len jedného kontextu. V prípade väčšiny nešlo o porovnávanie. To nás vedie k formulovaniu hypotézy, že pozitívnejšie vnímanie VŠ učiteľov v ČR môže byť formované aj na pozadí zlého mena slovenských VŠ (porovnaj s grafom 1). O vplyve negatívnej reklamy hovoril v rozhovore To dá rozum aj riadiaci pracovník bratislavskej VŠ: *„Dosť veľa robí, ako informujú médiá o slovenských školách. Keď sa porovnáva české a slovenské vysoké školstvo, tak sa porovná to najlepšie a to najhoršie. Logicky z toho potom slovenské školstvo vyjde ako banda lúzrov"* (Lukáč, Hall, 2019). Faktom však zostáva, že českí VŠ učitelia získali od študentov lepšie hodnotenie vo všetkých posudzovaných dimenziách profesionality – personálnej, etickej i odbornej a vo všetkých

charakteristikách sa ukázali byť v ich očiach lepšími. Tento výsledok môže zrkadliť aj odlišnú kvalitu očakávaní či mieru kritičnosti v porovnávaných skupinách študentov, ktorá môže súvisieť aj so študovaným odborom (pozri časť Limity empirickej sondy). Nedá sa však odmietnuť ani hypotéza, že českí VŠ učitelia sú viac motivovaní či lepšie personálne a odborne vybavení na výkon tohto povolania než slovenskí. Ak sa napríklad pozrieme na výsledky v oblasti didaktických zručností (odborná dimenzia), vidíme, že takmer polovica študentov slovenských VŠ by výrok *Prispôsobuje svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov* prisúdila len malej časti svojich učiteľov alebo nikomu (v prípade českých učiteľov tak urobilo 28 % respondentov). Toto zistenie korešponduje s výsledkami pilotnej štúdie medzinárodného merania OECD-ITEL (Innovative Teaching for Effective Learning) známou pod skratkou TKS (Teacher Knowledge Survey). V nej sa preukázalo, že v porovnaní s vysokoškolskými učiteľmi z iných zapojených krajín (Estónsko, Grécko, Maďarsko a Izrael) prezentovali slovenskí respondenti slabšie pedagogické znalosti z oblasti vyučovania. Ich odpovede v dotazníku indikovali problémy s produktívnym využitím času, s plánovaním a využívaním rôznych vyučovacích metód a stratégií tak, aby prebiehalo aktívne učenie sa žiakov a plnenie učebných cieľov, riadenie procesov v triede tak, aby bolo zabezpečené učenie sa žiakov, čas venovaný plneniu úloh[2] (Tomengová et.al, 2017). Aj odpovede študentov v inej položke dotazníka iniciatívy To dá rozum (MESA10, 2020) naznačujú problémy slovenských VŠ učiteľov v oblasti využívania širšej škály aktivizujúcich vyučovacích metód. Pohľad učiteľov a študentov sa pritom líši. V súbore slovenských vysokoškolákov študujúcich doma takmer 30 % respondentov deklarovalo, že medzi najviac využívanú metódu výučby na ich VŠ patrí hlasné čítanie textov. Túto metódu označilo za najčastejšie používanú len necelé 3 % opýtaných VŠ učiteľov (skúmané na vzorke 845 respondentov). Naopak, diskusiu k preberanej téme vnímalo ako dominantnú metódu 77 % učiteľov, no len 49 % študentov. Metódu riešenia problémov zaradilo medzi päť najviac používaných 55 % učiteľov a len 28 % študentov. Porovnanie s názormi študentov, ktorí odišli študovať do zahraničia tiež prináša pre slovenských VŠ učiteľov nepriaznivé zistenia[3]. Zdá sa, že najviac sa diskutuje na VŠ v Dánsku. Diskusiu k téme zaradilo k piatim najviac využívaným až 77 % študentov. Vo Veľkej Británii 66 % opýtaných. Študenti študujúci v ČR ju volili v 55 %, no a tí, ktorí za hranice neodišli v 49 %. Metóda riešenia problémov dominuje v Dánsku (85 %). Vo Veľkej Británii ju zaradilo medzi najviac využívané 54 % slovenských študentov, v ČR 38 %, no a na Slovensku 29 %.

Mnohé skúmané charakteristiky nepochybne súvisia s motiváciou VŠ učiteľov. Podľa Wlodkovskeho (2008) pedagogický výkon učiteľa negatívne ovplyvňuje strata pocitu zmyslu, ako aj pocity neúspechu. Skúmajúc názory VŠ učiteľov na Slovensku môžeme konštatovať, že 67 % respondentov potvrdilo platnosť výroku „učenie ma baví". Tretina sa s týmto tvrdením však nestotožnila. Pri interpretácii tohto zistenia sa môžeme oprieť aj o ich odpovede na otázku: Čo má najnegatívnejší vplyv na kvalitu ich výučby? Najčastejšie volenou odpoveďou bola *nízka kvalita študentov* (Vančíková, 2019).

[2] ČR sa do výskumu TKS nezapojila. Otázka či by českí VŠ učitelia obstáli lepšie ako slovenskí zostáva teda nezodpovedaná.

[3] Vzhľadom na početnosť boli porovnávané tieto kategórie: vysokoškoláci študujúci v SR, ČR, Maďarsku, Veľkej Británii, Dánsku a ostatných krajinách

Zo zrealizovaných rozhovorov môžeme usudzovať, že VŠ učitelia vidia príčinu napríklad v slabej úrovni stredoškolského vzdelávania. Riadiaci pracovník vysokej školy túto skúsenosť komentoval slovami: *„Už zo stredných škôl chodia veľmi slabí študenti. To vieme porovnať, že ozaj tá stredná škola, tá úroveň sa veľmi zhoršila, čo sa nám až nechce veriť."* (Vančíková, 2019). Subjektívna nespokojnosť a frustrácia vysokoškolských učiteľov z kvality študentov súvisí aj s trendom ustupovania od prijímacieho konania. V roku 2020 neprešlo prijímacou skúškou na Slovensku takmer 70 % zapísaných študentov (CVTI, 2021). Ďalším faktorom, ktorý môže prispievať k vyhoreniu je tzv. spomienkový optimizmus. Wlodkowski (2008) tento jav nazýva *living in the past*. Týka sa najmä učiteľov, ktorí učia dospelých dlhé roky. Práve u nich sa často objavuje pocit, že súčasní študenti už nie sú takí, akí zvykli byť v minulosti (Wlodowski, 2008). Ako však konštatujú analytici iniciatívy To dá rozum, pohľad VŠ učiteľov na kvalitu súčasných študentov je do veľkej miery ovplyvnený pohľadom zvnútra systému vysokého školstva. Ten totiž neprešiel potrebnou transformáciou v čase, keď sa vysoké školy začali otvárať širšej populácii študentov a väčšina učiteľov dodnes učí na akademicky orientovaných univerzitách a prirodzene očakáva akademicky zdatných študentov (Vančíková, 2019).

Kvalitu pedagogickej činnosti na VŠ môže ovplyvňovať aj tlak na vedecké výkony. Myslí si to takmer 60 % opýtaných učiteľov VŠ (MESA10, 2020). Situácia núti akademikov smerovať pozornosť najmä na kvalitu vedeckých výstupov. Alebo ako zdôrazňuje J. Pelikán skôr na kvantitu, keďže „pri hodnotení vedeckých a odborných pracovníkov sa väčšinou prednostne posudzujú počty publikácií a odborných citácií namiesto hodnotenia kvality výskumu a prínosu určitého bádania alebo teórie k rozvoju odboru" (2007, s. 16). Publish-or-perish je však heslo, ktoré rezonuje nielen na Slovensku či v ČR. Ide o medzinárodný trend, ktorý nielenže znižuje kvalitu výučby na VŠ, ale devalvuje aj samotnú vedu. Ako tvrdia Rawat a Meena (2014), tlak na publikovanie požadovaného počtu výstupov vnáša do práce akademikov neetické praktiky. Znižuje tiež čas a energiu, ktorú učitelia venujú svojej pedagogickej činnosti (ibid). Splnenie scientometrických ukazovateľov sa stáva často jediným znakom kvality akademických pracovníkov a mnohé univerzity prihliadajú skôr na zoznamy publikačných výstupov jednotlivcov než ich schopnosť učiť (Abbot, Cyranoski, Jones et al., 2010). Frustráciu, ktorú spôsobuje úsilie o naplnenie inštitucionálnych očakávaní v oblasti vedeckých výstupov opísala s istou dávkou sarkazmu vysokoškolská učiteľka na pozícii prodekanky jednej technicky orientovanej vysokej školy: „[…] *aj dneska večer prídem, budem rada, že prídem domov o pol siedmej. Večera psovi, manželovi a dieťaťu – možno v inom poradí a sadnem si a možno začnem robiť na nejakom článku, aby som mala nejaký bodík aj v tej kolónke* [vedeckej časti – poznámka výskumníka]" (MESA10, 2019). Snaha vyhovieť scientometrickým kritériám dostáva VŠ učiteľov pod tlak, ktorý sa zvyšuje aj nárokmi tzv. vedeckej integrity. Tá nie je v období nárastu predátorských praktík len otázkou zvnútornených etických princípov, ale aj ostražitosti a nemalého úsilia investovaného do odhaľovania často zahmlených zámerov predátorov.

Poslednou dôležitou témou, ktorej sa treba dotknúť v súvislosti s posudzovaním kvality pedagogickej práce VŠ učiteľov, je administratívna záťaž. Učitelia pracujúci na VŠ na Slovensku pociťujú únavu z množstva administratívnej práce týkajúcej sa pedagogickej i vedecko-umeleckej činnosti. Takmer

95 % opýtaných učiteľov svojou odpoveďou potvrdilo, že im zaberá polovicu a viac ich pracovného času (MESA10, 2020). V rozhovoroch sa sťažovali aj na slabú podporu na pracoviskách pri riešení projektov či príprave vedeckých článkov (MESA10, 2019).

Limity empirickej sondy

Limitom prezentovanej empirickej sondy je skutočnosť, že v prípade jedného súboru (študenti VŠ v SR) išlo o kvótny výber podľa štyroch vlastností, a je reprezentatívny. V prípade druhého súboru nebolo možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku na základe určených znakov (pozri časť Metódy). Zistenia môžeme preto vztiahnuť len ku skúmanej vzorke. Vo vzťahu k prezentovaným zisteniam je tiež relevantné zmieniť fakt, že štruktúra porovnávaných súborov bola z pohľadu zamerania štúdia, a teda aj typu VŠ rôzna. Ako vidieť v tabuľke 6, kým v skupine vysokoškolákov v SR boli naviac zastúpení študenti humanitných a spoločenských vied 39 %), v skupine slovenských vysokoškolákov v ČR študenti zdravotníctva (lekárske, nelekárske vedy a farmácia) (45,4 %).

Tabuľka 6: Výskumná vzorka z pohľadu zamerania štúdia – porovnanie súboru slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR

zameranie štúdia	slovenskí študenti 1. a 2. stupňa VŠ v SR (v %)	slovenskí študenti 1. a 2. stupňa VŠ v ČR
humanitné a spoločenské vedy	39,0	25,0
učiteľstvo	19,8	1,0
technické vedy a náuky	14,9	11,8
prírodné vedy	9,2	7,5
zdravotníctvo	8,7	45,4
informatika, výpočtová technika a matematika	8,4	9,3

Zdroj: MESA10, 2020

Záver

Výsledky prezentované v tejto štúdii naznačujú slabé miesta výučby na VŠ. Odpovede na otázku adresovanú študentom, ktorí študujú doma a tým, ktorí odišli na české VŠ indikujú rozdiely v kvalite VŠ učiteľov v týchto dvoch krajinách. Hoci rozdiely môžu byť dané aj mierou kritičnosti či rozdielnymi očakávaniami respondentov v porovnávaných skupinách, faktom zostáva, že českí VŠ učitelia sú v očiach slovenských študentov väčšími profesionálmi, a to vo všetkých dimenziách a výrokmi vymedzených charakteristikách. Na základe prezentovaných zistení možno predpokladať, že kvalita českých učiteľov môže byť jedným z významných faktorov, ktoré majú vplyv na lepšie

renomé českých VŠ a vo výsledku aj vplyv na odliv slovenskej mládeže za hranice k našim západným susedom. Formulovanie akýchkoľvek silných záverov o kvalite českých a slovenských učiteľov si však vyžaduje veľkú dávku opatrnosti, a to nielen vo vzťahu k opísaným limitom prieskumu. Výsledky prezentované v tejto štúdii majú deskriptívnu povahu a neodhaľujú príčiny zisteného stavu. Tie sú komplexné a zasluhujú si dôslednú analýzu nielen úrovne pripravenosti VŠ učiteľov na pedagogickú činnosť v sledovaných krajinách, ale aj komparáciu podmienok, ktoré vytvárajú či limitujú možnosti rozvíjania a prezentovania pedagogických zručností slovenských a českých učiteľov. Výsledky takejto komparácie môžu byť cenným príspevkom v diskurze o kvalite tak slovenských, ako aj českých VŠ, ktoré spája spoločná minulosť. Skvalitnenie výučby na vysokých školách si vyžaduje trpezlivosť a flexibilitu. Ako totiž tvrdí C. Wieman (2017), zmena je často výsledkom snahy o prelomenie niekoľko storočí zabehnutých tradícií.

Literatúra:

ABBOTT, A.; CYRANOSKI, D.; JONES, N.; MAHER, B.; SCHIERMEIER, Q.; VAN NOORDEN, R. METRICS: Do metrics matter? *Nature.* 2010, 465, s. 860–862.

BERNHARDSSON, N.; LATTKE, S. (eds.) Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey. Conducted by the Project Qualified to Teach [on-line]. German Institute for Adult Education –Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE), s.a. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

BLANÁR, F. Slovenskí študenti na českých vysokých školách. *ACADEMIA.* 2020, 2-3, s. 23-45

BUISKOOL, B.J.; BROEK, S.D.; van LAKERVELD, J.A.; ZARIFIS, G.K.; OSBORNE, M. Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report [on-line]. Zoetermeer, 2010. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: http://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf

CVTI SR. Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR – akademický rok 2010/11 a 2020/21. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723

EESMAA, I. The adult educator's diffrent roles. In JÄÄGER, T. (ed.) *The art of being an adult educator A handbook for adult educators-to-be.* Copenhagen: Danish School of Education Aarhus University, 2010, s. 11-18.

FEDELE-McLEOD, M. et. al., *Promoting teacher effectiveness: Adult education teacher competencies*. [on-line]. Washington, DC: American Institutes for Research & LINCS, 2015. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: http://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf

HALL, R., DRÁĽ, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J., VANČÍKOVÁ, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: htpps://analyza.todarozum.sk

HAPALOVÁ, M.; HALL, R.; LUKÁČ, S.; RUDINSKÁ, A.; KURAJ, J. Kvantitatívny prieskum. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 1021-1096. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: htpps://analyza.todarozum.sk

JÄÄGER, T. (ed.), *The art of being an adult educator A handbook for adult educators-to-be.* Copenhagen: Danish School of Education Aarhus University, 2010.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ. Profesia a príprava.* Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov : MPC v Prešove, 2004.

LATTKE, S. *Professional Competence in Designing, Monitoring and Evaluation of Adult Learning Processes. Research Report.* [on-line]. Bonn, 2018. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: http://www.demalproject.eu/documents/O1_EN_Research_Report_181130.pdf

LENCER, S., STRAUCH, A. GRETA – a competence model for teachers and trainers, *Journal AED – Adult Education and Development- The Good Adult Educator*, 2019, 86, s. 78-80.

LISTON, D.; BORKO, H.; WHITCOMB, J. The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 2008, 59/2, s. 111-116

LOEB, S., ROUSE, C. AND SHORRIS, A. Introducing the Issue. *The Future of Children,* 2007, 17(1), s. 3-14.

LUKÁČ, S.; HALL, R. Odchod študentov do zahraničia. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 779-795. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: htpps://analyza.todarozum.sk

MESA10, To dá rozum – Dáta z kvalitatívneho prieskumu, 2019. Nepublikované.

MESA10. Dotazníky a frekvenčné tabuľky z dotazníkového prieskumu To dá rozum – vysoké školy [Data set]. 2020. Zenodo. Dostupné na: https://doi.org/10.5281/zenodo.3778286

OECD. Tabuľka B6. 3. Mobility patterns of foreign and international students. In *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* [on-line]. OECD Publishing, Paris, 2020. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: https://www.oecd-ilibrary.org/education/mobility-patterns-of-foreign-and-international-students-2018_97549abb-en

O'MALLEY, M.; BROWN, A.G.; PEREZ, T.E. *Professional Standards for Teachers in Adult Education Self-Assessment* [on-line]. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation, 2008. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště* výchovy. Praha : Karolinum, 2007.

RAWAT, S.; MEENA, S. Publish or perish: Where are we heading? *Journal of Research in Medical Sciences*. 2014, 19(2), s. 87–89.

TOMENGOVÁ, A.; KOSOVÁ, B.; POLIAK, V.; PAVLOV, I.; ŠUKOLOVÁ, D.; FRIDRICHOVÁ, P.; GUFFOVÁ, D.; KORÓNY, S.; HAVIAR, M. *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bytrica: Belianum, 2017.
TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s. r. o, 2008.
VANČÍKOVÁ, K. Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. [cit. 2021-08-04]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 809-814. Dostupné z WWW: htpps://analyza.todarozum.sk
WIEMAN, C. *Improving How Universities Teach Science. Lessons from the Science Education Initiative*. Harward University Press, 2017
WLODKOWSKI, R.J. *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov
Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
katarina.vancikova@umb.sk

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta
Ružová 13
97411 Banská Bystrica
Slovakia

Systémy zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání ve Slovenské republice a v České republice

Helena Šebková, Vladimír Roskovec

Systems of higher education quality assurance in the Slovak Republic and the Czech Republic.
Abstract: The article was inspired by the adoption of the Slovak Act on Quality Assurance in Higher Education in October 2018. After a recapitulation of the development of higher education legislation in the Czech Republic and Slovakia, the current situation in both countries in the field of external and internal quality assurance is compared in detail. The existing legislation, internal quality assurance and degree programme evaluation systems, accreditation agencies and their legal status and standards for quality assurance are compared. From these comparisons, Slovak examples of good practice are then selected, which can be a useful inspiration for Czech higher education.

Úvod

Zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání je již po několik desetiletí považováno za jednu ze základních priorit rozvoje vysokých škol ve všech evropských zemích a je mu věnována trvalá pozornost v rámci Boloňského procesu.[1] Platí to samozřejmě i o Slovensku, kde je zajišťování kvality nově upraveno samostatným zákonem (zákon č. 269 z 11. září 2018, o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania). Za všechny činnosti vnějšího zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání odpovídá Slovenská akreditační agentura pro vysoké školství, která byla zřízena uvedeným zákonem jako právnická osoba se sídlem v Bratislavě.

Podle společného (federálního) zákona o vysokých školách z roku 1990 **zří**dily vlády České republiky a Slovenské republiky akreditační komise (jako své poradní orgány). Tyto komise se vyjadřovaly k návrhům na zřízení a zrušení vysokých škol a fakult a na návrh komisí nebo po jejich vyjádření ministerstva rozhodovala o odnětí práv vysoké školy nebo fakulty konat státní a rigorózní zkoušky **v příslušných studijních oborech**, habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorů, nebo o **vrácení těchto práv. Od tohoto porevolučního období již uplynula ví**ce než tři desetiletí, v obou zemích se od roku 1993 systémy zajišťování kvality rozvíjely samostatně, i když vzájemná spolupráce a využívání příkladů dobré praxe nebyly nikdy přerušeny.

Velmi důležitou a z velké části společnou aktivitou byl projekt Československé federativní republiky a OECD, který hodnotil vysoké školství v obou zemích. Projekt se uskutečnil v letech 1991-1992 a follow-up fáze pak následovala v roce 1993 (Hendrichová, 1994). Projekt nebyl

[1] V textu používáme termín „zajišťování kvality“ jako obsahově širší než termín „hodnocení kvality“. (Hodnocení kvality je jednou z činností v rámci zajišťování kvality.) V českých právních dokumentech i materiálech NAÚ se používají oba termíny často současně a souřadně.

konkrétně zaměřen na zajišťování kvality na vysokých školách, ale metodika hodnocení obou vysokoškolských systémů byla sama o sobě pro akademickou komunitu velmi poučná, a jak se později ukázalo, do velké míry aplikovatelná na hodnocení kvality činnosti institucí, což obě země využily.

Společně se začaly rozvíjet mezinárodní kontakty, v nichž sehrály významnou roli evropské programy: program TEMPUS a později, již v každé zemi odděleně, program Socrates a v jeho rámci projekt Erasmus, podporující mobilitu studentů, včetně mobility mezi českými a slovenskými vysokými školami.

Diskuse a využívání příkladů dobré praxe v různých oblastech vysokoškolského vzdělávání mezi českými akademiky a vedoucími pracovníky a slovenskými partnery pokračovaly i v dalších letech. Jmenujme na tomto místě jeden z mnoha příkladů: V rámci programu Institutu pro místní správu a pro veřejné služby v Budapešti byly v Praze uspořádány v letech 1995-1996 tři semináře zaměřené především na kvalitu vysokoškolského vzdělávání v České republice a Slovenské republice, ale i na řadu souvisejících témat. Seminářů se zúčastnila kromě slovenských partnerů i řada význačných odborníků ze zahraničí (z USA, UK, Francie, Nizozemska, Rakouska). Účastníci hodnotili semináře velmi dobře a bylo dohodnuto jejich volné pokračování v dalších letech (Šebková, 1996).

Dobré vztahy s kolegy ze Slovenska po celá léta podporovaly společné projekty v programech Evropské komise (po již uvedeném programu Socrates to byl Lifelong Learning Programme a Erasmus+ programme), především ty úspěšné, které vedly k několikaleté, obvykle intenzivní spolupráci. Byly ale i projekty, které sice EK nepodpořila, ale práce na jejich návrhu často dala dohromady velmi dobrý pracovní tým, který se uplatnil i mimo příslušný návrh projektu.

Pro zachování a podporu česko-slovenské spolupráce hrál zajímavou roli i časopis AULA vydávaný Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i. (CSVŠ), který byl a je po téměř 30 let samozřejmě prostorem i pro slovenské studie, články, dokumenty a zprávy.

Velkou podporou spolupráce v oblasti evropského vysokého školství se stal Boloňský proces, jehož základním cílem bylo vybudovat společný Evropský prostor vysokého školství (the European Higher Education Area, EHEA). Jednou z důležitých a stálých priorit procesu je zajišťování kvality v EHEA. To se projevilo zejména schválením Standard**ů** a směrnic pro zajišťování kvality v EHEA (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA, ESG).

Soulad standardů užívaných národní agenturou pro zajišťování kvality s ESG je podmínkou pro její přijetí do organizace ENQA (European Network for Quality Assurance) a pro zapsání do registru EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education).

Česká republika a Slovenská republika se do Boloňského procesu od počátku aktivně zapojily, jejich ministři školství se účastní pravidelných ministerských setkání. Obě země zavedly strukturované studium a snaží se dbát na zajišťování jeho kvality. Jak se jim to daří, to se pokusíme ukázat v tomto článku.

Kontext

Hodnocení a zajišťování kvality činností evropských vysokých škol se začalo rozvíjet ve druhé polovině minulého století jako reakce na zásadní změny, kterými vysoké školy procházely (Thune, 1998). Především šlo o změnu vztahu státu a vysokých škol, kde se uplatňoval stále větší důraz na samosprávné řízení vysokých škol, zvyšování jejich autonomie a tomu odpovídající decentralizace odpovědnosti za jejich činnosti. Dalším důležitým vývojovým rysem byl rychle narůstající počet vysokoškolských studentů vyvolaný zejména novými potřebami pracovního trhu, ale zároveň spojený s rozvojem internacionalizace vysokého školství (Campbell, van der Wende, 2000) představované zejména mobilitou studentů a učitelů a z ní vyplývající potřebou uznávání dosažného vysokoškolského vzdělávání a jeho částí (Vught, Westerheijden, 1993, Šebková, 2003, Šebková, Münsterová, 2005).

Země střední a východní Evropy se k uvedenému trendu připojovaly v posledním desetiletí minulého století poté, kdy ve většině z nich došlo k zásadní transformaci vysokého školství. Zajišťování kvality a příslušné národní agentury byly postupně zakotveny v zákonech o vysokém školství, což platilo pro tehdejší Československo (zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách) a později pro Českou republiku i Slovenskou republiku. Rozvoj internacionalizace a zajišťování kvality v obou zemích pomáhaly rozvíjet a podporovaly již v úvodu zmíněné vzdělávací programy – Socrates a postupně další programy podporované Evropskou komisí (Nováček, 2004).

Velmi důležitý jak pro řízení vysokých škol, tak pro zajišťování kvality, byl mnohonárodní program PHARE, spravovaný Evropskou nadací pro odborné vzdělávání (*European Trainig Foundation*), který byl součástí pomoci poskytované Evropskou unií zemím střední a východní Evropy, včetně Slovenské republiky i České republiky, při jejich přípravě na přistoupení k Evropské unii. V rámci projektu se uskutečnila řada zajímavých a přínosných aktivit a byly vypracovány velmi užitečné publikace. Jmenujme například studii zabývající se zajišťováním kvality v souvislosti s legislativou a její analýzou (Mockiene et al, 1998) nebo příručku zaměřenou na strategický management, management kvality, evropskou politiku a na akademické uznávání (Campbell, 2000).

Další významná mezinárodní aktivita, která zásadním způsobem přispěla k rozvoji systémů terciárního vzdělávání, byl projekt OECD *Thematic Review of Tertiary Education* organizovaný v letech 2004-2008. Projektu se zúčastnilo 21 zemí z celého světa a několik mezinárodních organizací. Česká republika se projektu účastnila, Slovenská republika nikoli. Záměrem projektu bylo pomoci při analýze situace, organizace, řízení a vlastní činnosti terciárního vzdělávání v jednotlivých zemích tak, aby bylo dosahováno jejich ekonomických a sociálních cílů, a zformulovat doporučení vládám účastnických zemí k dalšímu rozvoji. Posouzení se týkalo celých terciárních/vysokoškolských systémů, ale použitou metodu bylo pak možné aplikovat na způsob zajišťování kvality terciárních/vysokoškolských institucí. Každá zúčastněná země vypracovala

Country Background Report (za ČR viz Šebková, 2006), na jejich základě a po projednání na místě pak experti OECD na závěr projektu zpracovali souhrnnou zprávu s názvem *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Santiago et all., 2008). Ta se na dlouhou dobu stala nejlepší mezinárodní „učebnicí" o systémech terciárního vzdělávání, včetně podrobné a rozsáhlé kapitoly o hodnocení a zajišťování kvality.

Nejdůležitější roli v zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích hraje již po tři desetiletí Boloňský proces (BP). Je s ním spojen i vznik EUA (*European University Association*), ke kterému došlo v souvislosti se zasedáním evropských ministrů odpovědných za vysoké školství v Praze v roce 2001, kdy se sloučila tehdejší Evropská asociace univerzit (CRE) s Konfederací národních rektorských konferencí. Od té doby EUA vydává řadu publikací týkajících se zajišťování kvality a vede projekty s touto tematikou nebo se jich účastní. Především ale v programu IEP (*Institutional Evaluation Programme*) poskytuje vysokým školám možnost hodnocení, jehož cílem je podpořit jejich odpovědnost za zlepšování a zajišťování kvality vlastních činností (Dias et al, 2014, IEP, 2018). Program byl zahájen v roce 1994, během dvou desetiletí poskytl hodnocení více než 400 vysokým školám a nadále v nabídce úspěšně pokračuje (Dacovic, Loukkola, 2017, Dakovic, Gover, 2018). V současné době IEP existuje jako nezávislá agentura pro zajišťování kvality, která je uvedena v registru EQAR a je řádným členem ENQA. Hodnocení IEP využily všechny slovenské vysoké školy (v období 2006-2008) a rovněž některé z českých vysokých škol (například hodnocení Univerzity Karlovy proběhlo v roce 2017, v roce 2019 se pak uskutečnilo hodnocení *follow-up*).

ENQA byla zřízena jako Evropská síť pro zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání v roce 1999 s cílem posilovat evropskou spolupráci v uvedené oblasti a v roce 2004 byla transformována na evropskou asociaci (Crozier et al, 2010). Na společném zasedání v Berlíně v roce 2013 ministři odpovědní za vysoké školství vyzvali ENQA, aby ve spolupráci s EUA, EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) a studentskou organizací ESIB (nyní ESU, *European Students' Union*) vytvořila soubor standardů, postupů a pokynů pro zajišťování kvality (Realising the European Higher Education Area, 2003). Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokého školství (*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area,* ESG) byly přijaty na zasedání ministrů v Bergenu v roce 2005 a na základě zkušeností a po desetiletém využívání a shromáždění připomínek byla zpracována jejich revidovaná verze (ESG, 2015). Členství národní agentury pro zajišťování kvality v ENQA je podmíněno externím hodnocením (které se pravidelně po pěti letech opakuje), v němž agentura musí prokázat, že splňuje požadovaná kritéria. Agentura může využit návody, které pro tento účel ENQA zpracovala (ENQA, 2016). Členství v ENQA poskytuje agentuře řadu výhod a služeb a stalo se v poslední době prestižní záležitostí. Pozitivní hodnocení zároveň umožňuje, aby byla agentura zapsána do registru EQAR. Česká ani slovenská agentura zatím členy ENQA nejsou.

Oběma zemím zcela jistě pomohou zkušenosti z projektu *Supporting European QA Agencies in meeting the ESG* (SEQA-ESG, 2020-2022), jehož koordinátorem je ENQA. Hlavním cílem projektu je podpořit národní agentury a národní autority ve vytváření systému zajišťování kvality, který je v souladu s ESG. Projektu se účastní Slovenská akreditační agentura pro vysoké školství a ministerstva školství České republiky i Slovenské republiky.

Výzkumné otázky a metodika

V tomto článku se budeme snažit odpovědět na dvě výzkumné otázky:
› V čem jsou hlavní rozdíly mezi českým a slovenským zajišťováním kvality ve vysokém školství?
› V čem můžeme hledat příklad dobré/využitelné praxe?
Pro zodpovězení těchto otázek využijeme studium příslušných dokumentů včetně právních předpisů a související literatury. Pro zpracování článku byly využity české, slovenské a další mezinárodní zdroje.

Porovnání a diskuse

V České republice i na Slovensku došlo v posledních pěti letech v zajišťování kvality k poměrně velkým změnám. Na Slovensku byl přijat zcela nový zákon o zajišťování kvality vysokého školství, který se reálně začal využívat od začátku roku 2021, a v České republice se používá stále ještě relativně nový systém zajišťování kvality, upravený novelou zákona z roku 2016. Systémy zajišťování kvality mají některé charakteristiky společné či podobné, ale v celé řadě povinností a aktivit se více či méně liší. Inspiruje to k podrobnějšímu porovnání a pak v průběhu delšího času ke sledování dopadů a účinků implementace ustanovení zákonů a dalších norem obou zemí, které může vést ke společné diskusi a případnému využívání zkušeností a příkladů dobré praxe.

Zákony, další právní normy a dokumenty týkající se zajišťování kvality

Na Slovensku platí zákon o vysokých školách č. 131/2002 Z. z., současná verze je účinná od 25. dubna 2020. Tento zákon se zabývá zajišťováním kvality jen dosti obecně, a to na dvou místech. V § 12, který upravuje působnost vědecké rady veřejné vysoké školy, se stanoví, že vědecká rada pravidelně, nejméně však jednou za rok hodnotí úroveň vysoké školy ve všech oblastech její činnosti (odst. 1, písm. c), že schvaluje kritéria na získání titulů docent a profesor (odst. 1, písm. e) a stanoví obecná kritéria na obsazování těchto funkcí (odst. 1, písm. h). Vysoká škola se v souladu se zákonem může na základě výzvy ministerstva školství podrobit hodnocení výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro účely zjištění mezinárodní úrovně a pro udělení oprávnění používat označení výzkumná univerzita (§ 88a).

Na začátku roku 2021 byl zveřejněn návrh novely tohoto zákona, ke kterému je však akademická komunita velmi kritická.

Nově se zajišťování kvality řídí samostatným zákonem č. 269/2018 Z. z. z 11. září 2018, o zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání (dále jen „zákon o kvalitě"). Tento z**ákon stanovuje zásadní úlohu vnitřního** systému zajišťování kvality (dále jen „vnitřní systém") a ukládá povinnost, aby tento systém upravil pravidla pro vytváření, schvalování, uskutečňování a úpravy studijního programu a celkem 15 dalších pravidel, která se systému zajišťování kvality týkají.

Další dokumenty, které upravují zajišťování kvality, vydává Slovenská akreditační agentura pro vysoké školství (SAAVŠ), zřízená zákonem o kvalitě. Jde zejména o Standardy pro vnitřní systém zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání, Standardy pro studijní program, Standardy pro habilitační a inaugurační řízení (standardy jsou před schválením výkonnou radou SAAVŠ předloženy ministerstvu k vyjádření) a Metodiku na vyhodnocování standardů (dále jen „Metodika"). (Dokumenty jsou dostupné na www stránce SAAVŠ – www.saavs.sk). Zmínit je potřeba také důležité vnitřní předpisy SAAVŠ, mezi které patří Zásady na zápis do seznamu hodnotitelů, vyřazení z tohoto seznamu a vytváření pracovních skupin výkonné rady SAAVŠ, Seznam hodnotitelů SAAVŠ a Sazebník poplatků za úkony SAAVŠ.

V České republice je zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání upraveno ve dvou částech novelizovaného zákona o vysokých školách (zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění zákona č. 137/2016 Sb.). Hodnocení vysoké školy je věnována nově vložená Část osmá, která stanoví, že toto hodnocení se uskutečňuje jako vnitřní a vnější hodnocení (§ 77a, odst. 3). S tím souvisí povinnost vysoké školy zavést a udržovat vnitřní systém zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností (§ 77b). V další části zákona věnované akreditaci se postupně velmi podrobně popisuje akreditace studijního programu (§ 79 – 81), institucionální akreditace (§ 81a-d) a akreditace habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem (§ 82). Jenom relativně obecně jsou popsány standardy pro akreditace (§ 78a) jako soubor požadavků pro akreditaci všech výše uvedených činností. V § 82a je vláda zmocněna, aby svým nařízením tyto standardy (podrobněji) stanovila. Vláda tak učinila nařízením vlády č. 247/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství.

Novela zákona o vysokých školách zřídila Akreditační úřad (místo dosavadní Akreditační komise), později přejmenovaný na Národní akreditační úřad (NAÚ). Ten vydal k hodnocení plnění standardů celou řadu podpůrných dokumentů – podrobné metodické materiály, doporučení, formuláře apod.

Z uvedeného vyplývá, že podstatné záležitosti týkající se zajišťování kvality vysokoškolského vzděláváni jsou v obou zemích stanoveny v zákonech. Práce se samostatným zákonem o kvalitě, který je této tematice věnován na Slovensku, je patrně jednodušší, než hledat potřebná ustanovení v zákoně, který se týká celého vysokého školství. Z pohledu uživatele však nejde o rozdíl podstatný. Rozdílná situace se týká standardů pro zajišťování kvality, které na Slovensku vydává SAAVŠ, v České republice jsou obsaženy v nařízení vlády. Práce se standardy v České republice, kdy je

potřeba sledovat rámcová ustanovení o kvalitě v zákoně o vysokých školách a pracovat s velmi podrobnými standardy v nařízení vlády, je proto složitější. Vzhledem k tomu, že struktura nařízení vlády není příliš uživatelsky přívětivá, je samotné pochopení standardů a obecně práce s nimi poměrně složitá. Pro hodnotitele jsou k využití již výše uvedené podpůrné dokumenty vydané NAÚ.

Na Slovensku jsou standardy pro jednotlivé činnosti, které se podle nich hodnotí, velmi přehledně utříděny a popsány v samostatných dokumentech, což je pro práci s nimi vhodné a pohodlné. Hodnotitelé mají k dispozici Metodiku, která je z obecného hlediska pro ně pomocná a je dobrým návodem k vykonání požadované práce. Obsahuje také velmi podrobnou samostatnou metodiku pro hodnocení tvůrčí činnosti vysoké školy, která není součástí standardů a vede ke stanovení celkového profilu kvality tvůrčí činnosti vysoké školy.

Potenciální změna standardů, která může být v souvislosti se stálými, a v některých obdobích velmi rychlými a podstatnými změnami ve vysokém školství potřebná (v poslední době to mohou být například změny, které si vynutila covidová pandemie), může být výrazně jednodušší na Slovensku, kde standardy vydává SAAVŠ po konzultaci s ministerstvem. V České republice by jakákoliv změna standardů znamenala změnu nařízení vlády a patrně i změnu zákona o vysokých školách v ustanoveních, která se standardů dotýkají, což by samozřejmě nebylo jednoduché.

Vnitřní systémy zajišťování kvality a uskutečňování studijních programů

Jak již bylo uvedeno, novela českého zákona o vysokých školách z roku 2016 ukládá každé vysoké škole povinnost zavést a udržovat systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality všech jejích činností. Novela dosti podrobně stanoví požadavky, které musí tento systém zohledňovat. Jde zejména o vymezení a poslání strategie vysoké školy, vymezení povinností vedoucích zaměstnanců a orgánů vysoké školy, sledování standardů a postupů pro vnitřní hodnocení všech činností vysoké školy (aniž jsou tyto standardy blíže specifikovány). Povinností vysoké školy je též zpracovávat jednou za 5 let zprávu o vnitřním hodnocení kvality všech činností, každoročně ji aktualizovat prostřednictvím dodatků a zpřístupnit ji NAÚ a ministerstvu.

Novela zavedla zcela nově institucionální akreditaci, která uděluje vysoké škole oprávnění uskutečňovat určený typ (typy) studijních programů v určené oblasti (oblastech) vzdělávání. Akreditaci uděluje NAÚ na základě hodnocení, zda jsou plněny standardy pro institucionální akreditaci podrobně uvedené v nařízení vlády. Tyto standardy se týkají též vnitřního systému zajišťování kvality, který musí poskytovat záruky, že vysoká škola náležitě posoudí navrhovaný studijní program a že bude rozvíjet příslušné výzkumné a další tvůrčí činnosti. Novým samosprávným orgánem vysoké školy je rada pro vnitřní hodnocení, kterou musí zřídit škola, která žádá o institucionální akreditaci. Rada schvaluje pravidla systému vnitřního zajišťování kvality a řídí průběh vnitřního hodnocení. Institucionální akreditace se uděluje na dobu 10 let, zákon stanoví důvod pro kratší dobu udělení akreditace a řešení situace v případě jejího zániku.

Akreditace studijního programu se novelou zákona nijak výrazně nezměnila. Uděluje se na 10 let, za určitých okolností může být udělena i na dobu kratší. Využívají ji všechny české vysoké školy, které institucionální akreditaci zatím nezískaly, nezískaly ji v oblasti vzdělávání, do které daný studijní program spadá, nebo o ni z různých důvodů zatím nežádaly.

Nový slovenský zákon o kvalitě změnil původní systém hodnocení kvality a akreditací zcela zásadně. Vnitřnímu systému zajišťování kvality svěřil činnosti a kompetence, které jsou nové nejen v zajišťování kvality ve slovenském vysokém školství, ale jsou úplně jiné než v České republice i v celé řadě evropských zemí, proto tento systém popíšeme podrobněji.

Zákon o kvalitě stanoví (§ 3), že vnitřní systém upravuje způsob naplňování poslání vysoké školy a upravuje pravidla v celkem 16 oblastech činnosti vysoké školy. Velmi důležitá jsou pravidla pro vytváření, schvalování, uskutečňování a úpravy studijního programu a pravidla pro monitorování a pravidelné hodnocení studijních programů, na kterém se podílejí studenti, zaměstnavatelé a další zájmové skupiny.

Další pravidla se týkají různých témat od přijímacího řízení přes výběr učitelů, uskutečňování tvůrčí činnosti, zajištění profesního rozvoje učitelů a výzkumných pracovníků atd. až k ověřování dostatečného materiálního zajištění a zveřejňování informací. Všechna pravidla jsou důležitá, účelem tohoto článku však není je všechna popsat. Zmíníme proto jen některá z nich. Pravidlo o spolupráci se specializovanými výukovými zařízeními na praktické výuce se do jisté míry týká diskuse o profesně zaměřeném studiu, která se v současné době vede v ČR i na mezinárodní úrovni, a může být proto důležité k zamyšlení. Pravidlo o výběru učitelů a pravidlo pro zajištění profesního rozvoje vysokoškolských učitelů odpovídá nejen požadavkům Boloňského procesu (Paris communiqué, s.3), ale je velmi důležité v již hodně dlouhé době covidové pandemie, kdy je hlavním způsobem/prostředkem vzdělávání na všech stupních výuka on-line, kterou významně podpořila Římská deklarace ministrů na podzim loňského roku (Rome ministerial communiqué, s.6). Z hlediska mezinárodních požadavků, které v oblasti zajišťování kvality představuje zejména ENQA, je vhodné uvést pravidlo o sběru dat a používání informací pro efektivní uskutečňování studijního programu. Umožní to zpracovávat analytické studie o výsledcích hodnocení kvality a jejich poskytovávání k využití všem vysokým školám, což je v souladu s obsahem jednoho z nejsledovanějších standardů ENQA (ESG 3.4 *Thematic analysis*). Jeho neplnění je častým důvodem pro odmítnutí nebo neprodloužení členství v této prestižní organizaci.

Vnitřní systém podléhá hodnocení a každá vysoká škola je povinna požádat SAAVŠ o toto hodnocení nejméně jednou za 10 let. Na základě hodnocení vnitřního systému, při kterém se sleduje též hodnocení studijních programů v dané oblasti, SAAVŠ rozhodne, zda je fungování vnitřního systému **v souladu se standardy pro vnitřní systém a v rozhodnutí uvede studijní oblasti a stupně, ve kterých je vysoká škola oprávněna vytvářet, uskutečňovat a upravovat studijní programy, případně vyznačí zrušení omezení, která** škola do této doby měla. Zjistí-li SAAVŠ, že **činnost vnitřního systému** není v souladu se standardy, uloží podle povahy nedostatků

různá opatření. Nemají-li nalezené nedostatky vnitřního systému negativní vliv na výsledky vzdělávání a jejich odstranění je možné zajistit do 6 měsíců, SAAVŠ nařídí jejich odstranění do určité doby. Závažnější nedostatky řeší SAAVŠ podle jejich povahy přísnějšími opatřeními. Může nařídit omezení vytvářet a upravovat studijní programy a vymezit pro vysokou školu požadavky k odstranění nedostatků, rozhodnout o zrušení studijních programů všech stupňů v příslušné studijní oblasti nebo použít nejtvrdší opatření, kterým je zrušení všech studijních programů dané vysoké školy. Z uvedeného je vidět, že zjištěné nedostatky vnitřního systému se promítají do oblasti studijních programů, kde se aplikují příslušná opatření.

Kromě toho SAAVŠ pravidelně vykonává dohled na soulad činnosti vnitřního systému se standardy pro vnitřní systém nejméně jednou za 2 roky a využívá k tomu hodnocení úrovně vysoké školy, které projednává s vědeckou radou vysoké školy (fakulty).

Dodejme, že vysoká škola může požádat o hodnocení též některou agenturu ze seznamu EQAR, v tom případě příslušná hodnotící zpráva nahrazuje hodnotící zprávu pracovní skupiny SAAVŠ.

Slovenská vysoká škola může požádat o akreditaci studijního programu ve studijní oblasti a stupni, ve kterých zatím nemá oprávnění na uskutečňování studijních programů (toto omezení je vyznačeno v registru studijních oblastí a v registru studijních programů). SAAVŠ akreditaci udělí, jestliže žadatel splňuje standardy pro studijní program a posoudí soulad uskutečňování tohoto studijního programu se standardy znovu po dvou letech od data řádného absolvování programu prvním studentem. Na základě zjištění požadovaného souladu se standardy zruší omezení ve výše uvedených registrech a daný program je nadále hodnocen prostřednictvím vnitřního systému, jak to je popsáno výše.

Uvedené skutečnosti potvrzují, že vnitřní systémy zajišťování kvality mají důležitou úlohu v obou zemích, jejich úkoly, pravomoci a odpovědnosti jsou však dosti odlišné.

Slovenský vnitřní systém má ze zákona udělenou pravomoc upravit pravidla pro vytváření, schvalování, uskutečňování a úpravy každého studijního programu, podle nichž je zajištěno plnění standardů pro studijní program. S tím lze do jisté míry porovnat situaci české vysoké školy, která má v jedné nebo ve více oblastech vzdělávání institucionální akreditaci. V tom případě schvaluje návrh pravidel pro vnitřní systém rada pro vnitřní hodnocení a vnitřní systém zaručuje posouzení studijních programů v souladu se zákonem a nařízením vlády.

Srovnatelná je četnost hodnocení souladu vnitřních systémů s příslušnými standardy. V obou zemích jde o desetiletá období, v České republice ale může být tato doba z různých důvodů zkrácena.

Důsledek hodnocení vnitřního systému se na Slovensku projevuje přímo na studijním programu, v České republice je to složitější. V případě institucionální akreditace se hodnotí tzv. institucionální prostředí, kde je hodnocení souladu vnitřního systému s příslušnými standardy jednou z celkem sedmi hodnocených okruhů činnosti vysoké školy (působnost orgánů, řízení a hospodaření; poslání a strategie; vzdělávací činnost; tvůrčí činnost; systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality; procesy schvalování a hodnocení studijních programů; podpůrné

zdroje a administrativa). Nalezení nesouladu vnitřního systému se standardy tudíž nemusí znamenat celkové negativní hodnocení institucionálního prostředí a v praxi to patrně není běžná situace. Je-li však celkové hodnocení institucionálního prostředí negativní, znamená to neudělení nebo neprodloužení institucionální akreditace, bez ohledu na související výsledky hodnocení studijních programů, které jsou v dané oblasti uskutečňovány.

Získání institucionální akreditace v oblasti/oblastech vzdělávání, která umožňuje české vysoké škole vytvářet, schvalovat a upravovat studijní programy v dané oblasti studia, zhruba odpovídá současné situaci patrně velké části všech slovenských studijních programů na vysokých školách, pokud u nich nebyly shledány problémy v činnosti jejich vnitřního systému nebo pokud jde o studijní programy zcela nové.

Zcela odlišná je situace na Slovensku v akreditaci studijních programů, kde se studijní program po první úspěšné akreditaci a následném pozitivním hodnocení po stanovené době zařazuje mezi ostatní studijní programy hodnocené prostřednictvím vnitřního systému.

V obou zemích je společné jedno poměrně problematické ustanovení, že při ztrátě akreditace studijního programu z jakéhokoliv důvodu je povinností vysoké školy zajistit studentům možnost dostudování. Není přitom vyžadován zcela totožný studijní program, ale přesto může být obtížné tuto povinnost splnit (zejména na Slovensku v případě, že by se zrušila celá vysoká škola a je potřeba najít možnost dostudování pouze na jiné vysoké škole). Zkušenosti zatím nejsou nebo o nich nejsou dostupné informace.

Agentury pro zajišťování kvality

Slovenská akreditační agentura pro vysoké školství (SAAVŠ) je zřízena zákonem o kvalitě (§ 4. odst. 1) jako nezávislá veřejnoprávní instituce, je právnickou osobou, vykonává činnosti vnějšího zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání. Orgány agentury jsou: předseda a místopředseda výkonné rady, výkonná rada, odvolací komise, kontrolor a vedoucí kanceláře. Členy výkonné rady SAAVŠ včetně předsedy jmenuje a odvolává ministr. Předsedu jmenuje na základě výběrového řízení, místopředsedu na návrh výkonné rady z jejích členů, ostatní členy na základě návrhů Rady vysokých škol, Slovenské rektorské konference, Studentské rady vysokých škol a zástupců zaměstnavatelů. Statut SAAVŠ schvaluje její výkonná rada.

Úkolem kanceláře SAAVŠ je zajistit řádný chod agentury včetně administrativního, technického, prostorového a personálního zajištění. Vedoucího kanceláře jmenuje (na základě výsledků výběrového řízení) a odvolává předseda výkonné rady.

Členové výkonné rady SAAVŠ a vedoucí kanceláře jsou zaměstnanci SAAVŠ, mzda předsedy a místopředsedy výkonné rady a vedoucího kanceláře je stanovena zákonem ve vztahu k průměrné měsíční mzdě v SR (zákon o kvalitě, § 17), mzda ostatních členů výkonné rady a členů hodnoticích skupin je dána vnitřním předpisem SAAVŠ.

Zákon stanovuje pravomoci agentury: rozhodovat o souladu vnitřního systému a jeho činnosti se standardy pro vnitřní systém, o udělení akreditace studijnímu programu, habilitačnímu a inauguračnímu řízení, o uložení nápravného opatření, o zastavení řízení o udělení státního souhlasu působit jako soukromá vysoká škola a o námitce zaujatosti ke složení pracovní skupiny. SAAVŠ poskytuje ministerstvu vyjádření k udělení státního souhlasu, podněty na úpravu standardů, vyjádření k návrhům týkajícím se vysokého školství, vede seznam členů ENQA a EQAR a automaticky uznává jejich hodnotící zprávy (týkající se slovenských vysokých škol), vykonává dohled nad plněním standardů, provádí zápis do registru studijních oborů a do registru studijních programů. Podle zákona agentura vydává standardy, Metodiku, zásady na zápis do seznamu hodnotitelů, návrh sazebníku za svoje úkony (schvaluje ministerstvo), analýzy vývoje systému vysokoškolského vzdělávání na Slovensku včetně analýzy zpráv o vnitřním systému a na své www stránce zveřejňuje zákonem určené dokumenty. SAAVŠ je ze zákona povinna zajišťovat profesní rozvoj svých zaměstnanců, členů svých orgánů a hodnotitelů v rozsahu své působnosti.

Český Národní akreditační úřad (NAÚ) je zřízen zákonem o vysokých školách, který zároveň stanoví, že jeho materiální, administrativní i finanční podporu zajišťuje ministerstvo.

Výkonným orgánem NAÚ je jeho patnáctičlenná rada, jejíž členy jmenuje na návrh ministra vláda: 5 členů z osob navržených ministrem, 9 členů z osob navržených reprezentací vysokých škol a 1 člena z řad studentů, kterého navrhuje orgán reprezentace vysokých škol (na období dvou let). Zákon stanoví, že členové orgánů NAÚ jsou ve své činnosti nezávislí a podrobně specifikuje neslučitelnost funkce člena rady s jinými funkcemi. Statut NAÚ schvaluje vláda ČR na návrh rady NAÚ předložený prostřednictvím ministra.

Členství v radě je veřejnou funkcí, jmenování členem rady nezakládá pracovní ani služební poměr státního zaměstnance. Činnost členů rady a členů hodnoticích komisí je úkonem v obecném zájmu a za její výkon jim ministerstvo poskytuje odměnu. Odměnu všech členů rady stanoví na návrh ministra vláda, odměnu členů hodnoticích komisí stanoví statut NAÚ. Členům rady a členům hodnoticích komisí poskytuje ministerstvo cestovní náhrady.

Kancelář NAÚ je organizační součástí ministerstva a plní úkoly spojené s odborným, organizačním a technickým zabezpečením činnosti NAÚ, včetně vedení databází spojených s činností NAÚ a provádění úkonů NAÚ ve správním řízení.

NAÚ rozhoduje v souladu se zákonem o obou typech akreditace, provádí vnější hodnocení všech činností vysokých škol, přijímá rozhodnutí o nápravných opatřeních při nedostatcích v uskutečňování akreditovaných činností, vydává stanoviska k záležitostem, které stanoví zákon, posuzuje záležitosti týkající se vysokého školství, které mu předloží ministr, a vykonává další činnosti, které stanoví zákon. NAÚ a ministerstvo si vzájemně na žádost poskytují informace potřebné pro svoji činnost.

Zákon stanoví, že poradními orgány rady NAÚ jsou hodnoticí komise, které ustavuje předseda NAÚ. NAÚ spravuje seznam hodnotitelů, stanoví kritéria pro zařazení do seznamu, počet členů

hodnoticích komisí a pravidla pro výběr jejich členů a na svých www stránkách zveřejňuje výpis ze seznamu hodnotitelů. Návrh členů hodnoticí komise předloží NAÚ příslušné vysoké škole ke stanovisku a v případě nesouhlasu s některým z členů navrhne změnu.

Obě země mají ustaveny odvolací komise, v České republice ustavenou vládou, na Slovensku ministrem, ke kterým je možné podat námitky k vyjádřením nebo rozhodnutím agentur.

Obě agentury jsou zřízeny zákonem, SAAVŠ je právnickou osobou, právní postavení NAÚ není v zákoně nijak specifikováno.

Procedura zajišťování kvality se v obou zemích zásadně liší, jak bylo vysvětleno v části 3.2, rozhodnutí o akreditaci je v obou zemích v kompetenci NAÚ a SAAVŠ.

V České republice o řadě záležitostí, které s akreditací různým způsobem souvisejí, rozhoduje přímo zákon, resp. nařízení vlády, na Slovensku zákon řadu pravomocí svěřuje SAAVŠ. Jako nejdůležitější příklad můžeme uvést standardy pro akreditace. Na Slovensku standardy vydává SAAVŠ poté, kdy je předloží ke komentáři ministerstvu, v České republice jsou standardy vydány nařízením vlády.

Na rozdíl od NAÚ jsou úkony SAAVŠ zpoplatněny. Návrh sazebníku zpracovává SAAVŠ a schvaluje ministerstvo, které zohledňuje předpokládané náklady agentury s jejími úkony spojené.

Z řady dalších činností i úrovně rozhodování obou agentur, které se na základě různých zkušeností a případně tradic liší, uveďme ještě požadavek zpracovávat analýzy vnitřních hodnoticích zpráv a vedení seznamu členů ENQA a EQAR i automatické uznávání hodnocení vnitřních systémů zajišťování kvality agenturou ze seznamu EQAR. Odlišná je také důležitá, po českém NAÚ nepožadovaná, ale pro SAAVŠ zákonná povinnost zabezpečit průkazný profesní rozvoj zaměstnanců SAAVŠ, členů jejích orgánů a hodnotitelů v rozsahu působnosti agentury.

Akreditační/hodnoticí úřady, agentury apod. by měly být nezávislé instituce, což většina zemí v příslušných zákonech zdůrazňuje. U nezávislosti je potřeba připustit, že je lépe ošetřena na Slovensku, než v České republice, jak můžeme postupně ukázat v následujícím srovnání:

- Statut NAÚ schvaluje vláda ČR na návrh rady NAÚ předložený prostřednictvím ministra, zatímco statut SAAVŠ schvaluje její výkonná rada a potvrzuje tak její autonomii.
- Český zákon stanoví, že členové orgánů NAÚ jsou ve své činnosti nezávislí a podrobně specifikuje neslučitelnost funkce člena rady s jinými funkcemi. Členství v radě NAÚ je veřejnou funkcí, nejde o pracovní poměr ani o postavení státního zaměstnance. S tím souvisí i finanční situace členů rady – za práci získávají odměnu stanovenou na návrh ministra vládou. Činnost členů hodnoticích komisí je úkonem v obecném zájmu, výši jejich odměny poskytnuté rovněž ministerstvem stanoví NAÚ. Ministerstvo též poskytuje členům rady a členům hodnoticích komisí cestovní náhrady.

- Členové výkonné rady SAAVŠ jsou její zaměstnanci, výši mzdy pro předsedu a místopředsedu rady a pro vedoucího kanceláře je stanovena zákonem ve vztahu k průměrné měsíční mzdě v SR (zákon o kvalitě, § 17), mzda všech ostatních zaměstnanců a členů hodnoticích skupin je dána vnitřním předpisem SAAVŠ.
- Kancelář NAÚ je organizační součástí ministerstva, platy jejích zaměstnanců jsou v souladu s platy pracovníků státní správy. Jejich úkolem je zabezpečovat odbornou, organizační a technickou činnost NAÚ.

Úkolem kanceláře SAAVŠ je agenturu zajistit po administrativní, technické, prostorové a personální stránce. Informace o mzdě je uvedena v předchozím odstavci.

Nezávislost činností jakékoliv instituce obecně do velké míry ovlivňují lidské a finanční zdroje. SAAVŠ může na rozdíl od NAÚ využívat výhodu vícezdrojového financování (zákon o kvalitě, § 19, 20), v němž celkový finanční příjem tvoří:

- prostředky ze státního rozpočtu poskytované na základě písemné smlouvy s ministerstvem, která obsahuje účel, na který jsou zdroje poskytnuty, jejich celkovou částku, čas a způsob jejich poskytnutí;
- prostředky získané z poplatků za činnosti, které SAAVŠ vykonává a
- příjmy z podnikatelské a jiné činnosti.

Podnikatelská činnost musí souviset se zajišťováním kvality, zejména ve vztahu k vysokým školám se sídlem mimo SR a náklady na tuto činnost mohou být hrazeny pouze z jejích výnosů (zákon o kvalitě, § 20, odst. 7).

SAAVŠ vlastní majetek, který je povinna užívat na plnění svých povinností, udržovat ho a dbát, aby nedošlo k jeho ničení nebo zneužití. Nakládání s majetkem upravuje zvláštní předpis, úlohu samosprávného orgánu při nakládání s majetkem plní výkonná rada SAAVŠ (zákon o kvalitě, § 20, odst. 4).

Ať už jsou jednotlivé části celkového rozpočtu SAAVŠ více či méně přínosné, není agentura jednoznačně závislá na prostředcích ze státního rozpočtu a tudíž není v tomto ohledu zcela závislá na státu.

Finanční situace NAÚ je zcela odlišná. Finanční prostředky získává NAÚ pouze ze státního rozpočtu, přiděluje mu je ministerstvo. Udělení akreditace není zpoplatněno, NAÚ nevlastní žádný majetek, pro svou činnost užívá majetek státní. Odměny členů rady jsou sice stanoveny na návrh ministra vládou, ale stejně jako členům hodnoticích komisí, jak už bylo uvedeno výše, poskytuje odměny ministerstvo.

Srovnání ukazuje, že nezávislost je lépe zajištěná pro SAAVŠ než pro NAÚ, což platí zejména o finanční a organizační nezávislosti na ministerstvu.

Standardy

Slovenský zákon o kvalitě stanoví proces pro schválení standardů: SAAVŠ zveřejní jejich návrh na své www stránce nejméně na 30 dní a oznámí to reprezentaci vysokých škol a ministerstvu. Po uvedenou dobu je možné k návrhu zasílat agentuře připomínky. SAAVŠ připomínky vyhodnotí a vyhodnocení zveřejní. Upravený návrh předloží SAAVŠ ministerstvu, které ho v případě zjištění nedostatků vrátí agentuře k přepracování, v opačném případě oznámí agentuře, že upravený návrh nedostatky nemá. Standardy jsou platné ode dne schválení výkonnou radou agentury a nabývají účinnosti dnem jejich zveřejnění na webové stránce.

Zákon dále rámcově uvádí, na co se jednotlivé standardy zaměřují (jde o standardy pro vnitřní systém, standardy pro studijní program a standardy pro habilitační a inaugurační řízení) a vysoké škole ukládá, aby uvedla svoje činnosti s nimi do souladu.

Standardy pro vnitřní systém v úvodním článku uvádějí, že zohledňují požadavky ESG 2015, Část 1 a všeobecně závazné právní předpisy. Nadpis každého z dalších článků lze z pohledu ESG považovat za znění standardu. Texty u jednotlivých článků obsahují většinou poměrně rozsáhlý a konkrétní výčet požadavků, který může do jisté míry odpovídat směrnicím užívaným v ESG.

Standardy pro studijní program jsou členěny obdobně, obsahují úvodní ustanovení a 10 článků, názvy lze opět považovat za standardy, i když je s ESG srovnávat nelze, protože ESG standardy pro studijní programy neobsahují.

Standardy pro habilitační a inaugurační řízení mají také obdobnou strukturu – článek a podrobný popis požadavků/podmínek, které mají být naplněny. Od volného pojetí ESG se ale již poměrně hodně odlišují, požadavky jsou specifikovány velmi podrobně, užívají se zde také kritéria, která jsou v některých případech též kvantitativní.

Pro vyjasnění a usnadnění práce se standardy vydává SAAVŠ Metodiku na vyhodnocení, jak jsou naplňovány. Úvodní ustanovení říká, že Metodika je soubor postupů, kritérií a ukazatelů, jejichž prostřednictvím pracovní skupiny výkonné rady SAAVŠ a zaměstnanci SAAVŠ vyhodnocují plnění standardů a opatření na zajištění souladu se standardy. V první části Metodika uvádí popis činnosti pracovní skupiny při hodnocení, který zhruba odpovídá běžně používanému postupu, některé části jsou obsáhlé a velmi podrobné – například důkladný popis návštěvy vysoké školy. Součástí návštěvy má být závěrečné setkání s vedoucími pracovníky vysoké školy se stručným představením první verze hodnocení a možností se k němu vyjádřit, proběhne ověřování zjištěných informací, hledají se potřebné důkazy a vedou se nezávislé rozhovory s nejrůznějšími osobnostmi vysoké školy.

Vyhodnocení souladu vnitřního systému se standardy je velmi náročné, přihlíží se také k hodnocení souladu studijních programů v dané oblasti s příslušnými standardy. Metodika podrobně popisuje, jak standardy hodnotit a jak dojít k výsledku, kterým je označení úrovně plnění standardů na škále A-D, příp. NA. Při hodnocení užívají hodnotitelé kritéria, která stanoví SAAVŠ (pro vnitřní systém 125 kritérií, pro studijní program 124; pro habilitační a inaugurační

řízení jsou kritéria jinak strukturována, jsou odlišná pro jednotlivá řízení a je jich relativně malý počet). Metodika uvádí, že kritérium je konkrétní požadavek nebo částečný aspekt, jehož naplnění je předpokladem pro potvrzení souladu s příslušným standardem. Součástí hodnocení je použití souboru ukazatelů a Metodika doporučuje, aby je pracovní skupiny využívaly v kontextu vysoké školy a studijního programu, který hodnotí. Ukazatele zpracovávají vysoké školy v souladu s vlastními postupy vnitřního zajišťování kvality, jsou členěny do šesti oblastí činnosti vysokých škol, z nichž každá obsahuje určitý počet ukazatelů (8-14).

Samostatnou kapitolou Metodiky je popis hodnocení tvůrčí činnosti, jejímž výsledkem je celkový profil kvality vysoké školy, vyjádřený prostřednictvím úrovně A+, A, A-, B a C, kde úroveň A+ označuje špičkovou mezinárodní kvalitu, zatímco C kvalitu nedostatečnou.

V České republice jsou standardy pro institucionální akreditaci a pro akreditaci studijního programu rámcově uvedeny (vyjmenovány) v zákoně o vysokých školách, habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorem je upraveno v samostatné části zákona. Další a podrobnější popis standardů je obsažen v nařízení vlády.

Standardy pro institucionální akreditaci se týkají zejména institucionálního prostředí, důraz je kladen na vnitřní systém zajišťování kvality a na funkční radu pro vnitřní hodnocení kvality, jak už bylo uvedeno v části 3. 2. Dalšími požadavky na institucionální prostředí je jasně specifikované poslání a strategie vysoké školy, spolupráce s partnery na národní i mezinárodní úrovni a společenská odpovědnost vysoké školy, procesy schvalování řízení a pravidelného hodnocení kvality studijních programů, podpůrné zdroje a administrativa. Standardy dále obsahují požadavky na zajištění podmínek pro vzdělávací činnosti v dané oblasti vzdělávání.

Druhá část nařízení vlády stanovuje standardy pro akreditaci studijních programů, nejprve prostřednictvím obecných požadavků, opět s důrazem na vnitřní systém zajišťování kvality (vysoká škola, která nežádá o institucionální akreditaci, nemusí zřizovat radu pro vnitřní hodnocení, kterou v tom případě zastoupí vědecká rada) a upravuje všechny základní požadavky, které musí studijní program splňovat. Následuje specifikace požadavků, nejprve pro garanty studijních programů a poté pro obsah a personální zabezpečení studijních programů jednotlivých stupňů (bakalářský, magisterský a doktorský) s tím, že u prvních dvou stupňů jsou rozlišeny požadavky na akademicky a profesně zaměřený studijní program. Velmi podrobně jsou dále uvedeny požadavky na doktorské studijní programy a následně specifikovány požadavky pro kombinovanou a distanční formu studia a pro studijní programy uskutečňované v cizích jazycích.

Poslední dvě části nařízení vlády obsahují standardy pro akreditaci habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem.

Z předcházejícího textu je vidět, že české a slovenské standardy i pravidla a postupy pro jejich hodnocení jsou dosti rozdílné.

V České republice je zejména pro získání prvních zkušeností potřeba pracovat se zákonem i s nařízením vlády, což není uživatelsky přívětivé. Ustanovení nařízení vlády poskytují všechny

potřebné podrobnosti o standardech pro všechny typy akreditací, problém spočívá jak ve struktuře dokumentu, tak v užívané terminologii a označování jednotlivých částí dokumentu. Přestože se uvedený dokument nazývá Standardy pro akreditace ve vysokém školství, v dalším textu se už termín „standard" nikde nevyskytuje, základní strukturu tvoří „požadavky", případně „obecné požadavky" označované velkými písmeny, ale tento typ písma se nesystémově užívá i jinak. K označování odstavců (úrovní textu) se používají římské číslice, pro následující úroveň normální čísla a pro ještě nižší úrovně pak malá písmena. Celý dokument působí především při prvním čtení dosti nepřehledně. Při častějším používání si lze na tento poněkud zvláštní způsob uspořádání dokumentu zvyknout, ale zejména při přípravě žádosti o akreditaci může působit obtíže. Výklad pojmů, který je na Slovensku poslední částí každého důležitého dokumentu, by byl v českém nařízení vlády velmi prospěšný. NAÚ připravil formuláře pro expertní posudky, které jsou pro hodnotitele velkou pomocí.

České standardy na rozdíl od slovenských nijak nerespektují strukturu standardů ESG a i když je možné najít do velké míry s ESG věcnou shodu, nelze to udělat jednoduše. Problémem při potenciální žádosti o členství v ENQA může být absence analytických prací týkajících se výsledků hodnocení kvality, které by ve vhodné formě měly být poskytovány k využití všem vysokým školám. Jak už bylo zmíněno v části 3.2, patří práce na analýzách mezi nejsledovanější standardy ESG, v českém systému zajišťování kvality se zatím žádné analýzy nezpracovávají. Aktualizace Zprávy o vnitřním hodnocení činnosti NAÚ za období 2016 – 2019 však obsahuje doporučení „Začít přípravu na vnější hodnocení souladu se standardy ESG detailní analýzou jejich naplňování a vytyčení kroků k dosažení plného souladu v nejbližším možném horizontu" (Rada NAÚ, 2020).

Slovenské standardy pro hodnocení implementace vnitřního systému, pro studijní program a pro habilitační a inaugurační řízení jsou zpracovány v samostatných dokumentech. Pro vyhodnocování, zda jsou standardy naplňovány, je k dispozici detailní Metodika, která krok po kroku provádí hodnotitele celým hodnocením. Standardy využívají příklad z ESG nejen po věcné stránce, ale rovněž v uspořádání dokumentů. Daleko podrobnější výše zmíněný výklad k jednotlivým článkům (standardům) může být pro hodnotitele ve většině případů dobrým návodem pro jejich práci. Na tomto místě je třeba znovu ocenit vysvětlení použitých pojmů v poslední části dokumentů jako vhodnou pomůcku pro kohokoliv, kdo dokumenty používá.

Metodika je z teoretického a obecného hlediska pro hodnotitele pomocná a může přispívat i ke srovnatelnosti hodnocení jednotlivých hodnoticích komisí, protože hodnotitelé používají do detailů určený stejný postup. Celková práce hodnotitelů se z pohledu prostudovaných dokumentů jeví neobyčejně náročná, problém může činit zejména vysoký počet kritérií, ale i práce s ukazateli, které hodnotitelé pro práci používají. Vzhledem k zatím krátké době působnosti zákona o kvalitě však patrně není s prováděním hodnocení dostatek zkušeností, zejména pokud jde o náročnost na kapacitu hodnotitelů, ale do velké míry i vysoké školy, případně i na finanční zajištění.

Příliš velké nároky jsou v teoretických studiích o zajišťování kvality považovány za nebezpečné, protože vedou k možnosti, že hodnocení nepřináší žádné očekávané výstupy, dokonce se upozorňuje na to, že se celý systém může zhroutit (Santiago et al, 2008). Na druhé straně například ukazatele mohou být v některých případech pro české hodnocení kvality zajímavou inspirací, jak je uvedeno dále v příkladech dobré praxe.

Odpověď na výzkumné otázky

V čem jsou hlavní rozdíly mezi českým a slovenským zajišťováním kvality ve vysokém školství?

Po prostudování slovenských a českých právních a dalších dokumentů a na základě zkušeností se zajišťováním kvality v českém prostředí můžeme zformulovat základní rozdíly v uvedené oblasti. Je při tom potřeba vzít v úvahu, že slovenské velmi zásadní změny ve skutečnosti platí zhruba jen dva roky, zkušeností proto zatím není mnoho a nejsou nikde zveřejněné. V České republice platí novela zákona o vysokých školách a nařízení vlády pro akreditaci již od roku 2016, ale zatím kromě výročních zpráv NAÚ není k dispozici žádná studie, která by se pokusila shrnout kladné stránky a případně problémy, které změny v novele zakotvené přinesly.

Rozdíly od českého systému zajišťování kvality

- Pro zajišťování kvality platí na Slovensku samostatný zákon o kvalitě a pro většinu aktivit v této oblasti není potřeba používat zákon o vysokých školách.
- Zcela nová je celá konstrukce systému zajišťování kvality a v ní zásadní úloha, pravomoci a odpovědnosti vnitřního systému zajišťování kvality.
- Podstatné rozdíly jsou v deklarované nezávislosti akreditačních agentur v obou zemích. Slovenská SAAVŠ může na rozdíl od NAÚ svoji nezávislost vhodně potvrdit následovně: Je zřízena jako právnická osoba, její statut schvaluje rada SAAVŠ, pracovníci SAAVŠ a vedoucí kanceláře SAAVŠ jsou její zaměstnanci, jejich mzdy jsou určeny zákonem, svoje úkony uskutečňuje SAAVŠ za úplatek, jehož výši navrhuje a ministerstvo schvaluje, využívá vícezdrojové financování (prostředky ze státního rozpočtu na základě smlouvy s ministerstvem, poplatky za úkony, prostředky z podnikatelské činnosti v oblasti zajišťování kvality, výnosy z vlastního majetku).
- Formulace standardů pro vnitřní systém a studijní program vychází z formulací a zkušeností s ESG, standardy jsou zpracovány v samostatných dokumentech, požadavky stanovené pro jednotlivé standardy jsou obsáhlé, ale jasné a uživatelsky přívětivé. Pro uživatele je velmi důležitý výklad termínů využívaných v jednotlivých standardech, který práci s nimi usnadňuje a brání chybám, které často mohou při nejasnostech v terminologii vzniknout. Můžeme k tomu poznamenat, že vymezení pojmů se věnuje i druhá kapitola zákona o kvalitě.

- SAAVŠ vydala Metodiku jako podrobného průvodce celým vnějším zajišťováním kvality. Z obecného hlediska jde o velmi prospěšný dokument, který je uživatelsky jednodušší, než velké množství různých podpůrných dokumentů.
- Vzhledem k náročnému systému akreditace a velkému množství kritérií jak pro vnitřní systém, tak pro studijní programy, návštěvu na místě, ověřování získaných informací atd. je Metodika velmi obsáhlá a pro uživatele může být obtížné ji v celém rozsahu využívat.

V čem můžeme hledat příklad dobré/využitelné praxe?

Z mezinárodního hlediska je nejdůležitějším příkladem dobré praxe cílená příprava na žádost o vstup do ENQA, která je vidět v řadě částí slovenského zákona. Ustanovení zákona i standardy jednoznačně ukazují, že SAAVŠ se chce o členství v ENQA ucházet. Mezi pravidly, která vnitřní systém upravuje, je pravidlo o sběru, analýze a používání informací potřebných pro efektivní uskutečňování studijního programu. Toto pravidlo umožní/podpoří zpracovávat výsledky z hodnocení kvality, zejména z hodnotících zpráv, rozšiřovat je v rámci celého vysokoškolského systému a poskytovat je dalším odborníkům i veřejnosti. Zpracování a rozšiřování analýz je, jak již bylo v předchozím textu v různých souvislostech poznamenáno, jedním z nejsledovanějších standardů ESG při hodnocení žádosti o členství v ENQA nebo o jeho prodloužení (3.4 *Thematic analysis*, ESG 2015) a pochybnosti o plnění tohoto standardu jsou pak jedním z relativně častých důvodů pro odmítnutí žádosti.

Další příklady většinou souvisejí s výše uvedenými rozdíly mezi českým a slovenským systémem zajišťování kvality. Jednodušeji využitelné jsou samozřejmě ty, které by nevyžadovaly změnu zákona nebo nařízení vlády. V tom případě můžeme jmenovat opět slovenskou Metodiku, zahrnující všechny informace i všechny povinnosti, které je potřeba znát při konkrétní přípravě a procesu hodnocení souladu činností se standardy. Jako příklad dobré praxe není v tomto případě věcný obsah Metodiky, který je spojený se složitým procesem akreditace a je spíše odstrašující. Jako obecně účelná, podrobná a většinou i dobře pochopitelná podpora pro hodnotitele však může být Metodika příkladem dobré praxe.

Další velmi konkrétní příklady dobré praxe lze nalézt mezi ukazateli (využívanými pro vyhodnocování standardů), z nichž některé se v zajišťování kvality v českém vysokém školství nevyužívají. Například podíl přijatých studentů z jiných vysokých škol ve 2. a 3 stupni studia, podíl studentů prvního ročníku, kteří předčasně ukončili studium, počet zaměstnanců zaměřených na poradenství, podíl studentů, kteří se zapojili do hodnocení kvality výuky, podíl učitelů – absolventů jiné vysoké školy, podíl učitelů, kteří získali PhD. (nebo ekvivalent) na jiné vysoké škole, podíl učitelů s praxí delší než 1 rok na zahraniční vysoké škole nebo výzkumné instituci, nebo míra spokojenosti zaměstnavatelů s dosahovanými výstupy vzdělávání ve studijním programu. Jde o informace, které o sobě připravují vysoké školy samy a podobné informace by se daly využít například v rámci hodnotící návštěvy.

Drobnější, ale velmi důležitý příklad dobré praxe, je doplňování všech závažných dokumentů výkladem pojmů. Práce se nejen zjednoduší, ale zcela jistě se zabrání velkému množství chyb, které plynou právě z nedorozumění při užívání různých, často velmi důležitých pojmů.

Příkladů dobré praxe, které by v případě jejich využití vyžadovaly změnu zákona, můžeme jenom stručně zmínit, protože možnost jejich využití je nejen složitá, ale jejich zavedení by si vyžádalo dlouhou dobu.

Dobrá praxe ze Slovenska se v tom případě týká zejména národní akreditační agentury. Jmenovat můžeme především její nezávislost týkající se právního postavení agentury, schvalování jejího statutu, postavení pracovníků agentury a zajištění jejich mezd, právní postavení kanceláře a obsah jejích činností a zejména financování agentury, které by nemělo agenturu vázat jenom na finanční zajištění státem. K realizaci těchto příkladů by bylo potřeba poměrně velké změny zákona a proto je tento příklad dobré praxe potřeba vnímat jako inspiraci do budoucnosti.

Příkladem dobré praxe může být též samostatný zákon, který se plně věnuje pouze zajišťování kvality. Jmenovat zde můžeme také jasnou strukturu standardů pro vnitřní systém, která přiměřeným způsobem odpovídá standardům ESG a vhodné rozdělení standardů pro vnitřní systém, studijní programy a habilitační a inaugurační řízení do samostatných dokumentů. I v těchto případech by se při potenciálních změnách jednalo o úpravu zákona nebo vládního nařízení a je tudíž možné o nich uvažovat v dlouhodobějším horizontu.

Závěr

Vysokoškolské systémy se v České republice a Slovenské republice vyvíjejí od roku 1993 formálně nezávisle, tento vývoj v obou zemích však vycházel ze společné tradice a měl řadu společných rysů. Obě země se zapojily do Boloňského procesu, zavedly strukturované studium, akreditaci studijních programů a habilitačního a profesorského/inauguračního řízení. Kromě veřejných a státních vysokých škol bylo umožněno působení i soukromých vysokých škol. Rovněž v oblasti zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání lze pozorovat podobné společné tendence, byť realizované různými cestami nebo prostředky. Důraz na vytvoření efektivních vnitřních systémů zajišťování kvality byl provázen tendencí poskytovat vysokým školám za určitých podmínek právo, aby mohly samy rozhodovat o uskutečňování některých nebo i všech studijních programů. V České republice to bylo realizováno zavedením institucionální akreditace, ve Slovenské republice jsou podmínky pro „vlastní akreditaci“ podrobně specifikovány v zákonu o kvalitě.

Konkrétní příklady dobré slovenské praxe byly podrobně uvedeny v předchozí části. Zdá se, že při tvorbě slovenského zákona o kvalitě z roku 2018 byla snaha nejen využít i zatím krátkodobých zkušeností, které přinesla rozsáhlá novela českého zákona o vysokých školách z roku 2016, ale též je kriticky zhodnotit a doplnit důležitými ustanoveními a požadavky, které v českých právních předpisech zatím chybí. Příkladem může být zajištění nezávislosti pro novou Slovenskou akreditační agenturu pro vysoké školství, zákonem zajištěné zpracovávání a zveřejňování analýz

výsledků akreditačních hodnocení nebo požadavek pravidelně, nejméně v pětiletých intervalech žádat ENQA o hodnocení. To vše vytváří dobré předpoklady, aby tato slovenská agentura mohla být přijata do prestižní mezinárodní organizace ENQA.

V každém případě se ukazuje, že užší spolupráce a výměna zkušeností mezi oběma zeměmi, která má dlouhou a dobrou tradici a která stále často probíhá na úrovni jednotlivých vysokých škol, je trvale žádoucí a velmi užitečná i na úrovni reprezentací vysokých škol a státní správy. Pokud k této spolupráci tento článek alespoň trochu přispěje, splnil svůj účel.

Literatura:

CAMPBELL, C. The European University: a handbook on institutional approaches to strategic management, quality management, european policy and academic recognition. London: The Open Univ. 57 s. 2000.

CAMPBELL, C. van der WENDE, M. *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European* Higher Education, Explanatory Trend Report, ENQA, Helsinki. 2000.

Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Realising the European Higher Education Area. Berlin. 2003. Dostupné z WWW https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

CROZIER. F., COSTES, N., RANNE, P., STALTER, M. (Eds.). ENQA: *10 years (2000–2010) – A decade of European co-operation in quality assurance in higher education*. Helsinky, Finland. 2010.

Dakovic, G., GOVER, A. *IEP study: Examining the usefulness and impact of IEP evaluations*. IEP. 2018.

DAKOVIC, G., & LOUKKOLA, T. The relevance of international evaluators in capturing the national higher education context in institutional evaluations, *Journal of the European Higher Education Area*, (2). pp. 89-104. 2017.

DIAS, D., CARDOSO, S., ROSA, M. J., & AMARAL, A. The EUA Institutional Evaluation Programme and the development of an internal quality culture, *Journal of the European Higher Education Area*. (1). pp. 1-16. 2014.

ENQA. *Guidelines for ENQA Agency Reviews*. Occasional Papers 24. Brussels, Belgium. 2016.

ENQA. *Statutes of the european association for quality assurance in higher education*. 2015. Dostupné z WWW.https://enqa.eu/wp-content/uploads/2016/05/ENQA-Statutes-2015-EN.pdf

HENDRICHOVÁ, J. Follow-up pro OECD. AULA. Ročník 2. č.1. s, 22-23.1994.

IEP (Institutional Evaluation Programme). *About IEP*. 2018. Dostupné z WWW.http://www.iep-qaa.org/about-iep.html

MOCKIENE, B. BRENNAN, J. FRAZER, M. WESTERHEIJDEN, D.F. Quality Assurance in Higher Education. *A Legislative review and needs analysis of developments in Central and Eastern Europe*. London, United Kingdom : QSC, 74 p. 1998.

NOVÁČEK, L. Mobility studentů v rámci programu SOCRATS/Erasmus. *AULA*. Roč.12, č.3. 2004.

Paris communiqué. 2018. Dostupné z WWW http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
Rada Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. Aktualizace Zprávy o vnitřním hodnocení činnosti NAÚ za období 2013-2019 k roku 2020. Praha. 2020. Dostupné z WWW https://www.nauvs.cz/attachments/article/151/RNAU-schvaleno-2020-38-1-Aktualizace%20zpravy%20o%20vnitrnim%20hodnoceni%20NAU%20za%20rok%202020.pdf
Rome ministerial communiqué. 2020. Dostupné z WWW.http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E., ARNAL, E. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD. 2008.
Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium. 2015. Dostupné z WWW.http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
ŠEBKOVÁ, H. Hodnocení kvality a některé aspekty mezinárodního vývoje. *AULA*. Ročník 11, Zvláštní číslo. 2003.
ŠEBKOVÁ, H. Semináře o hodnocení kvality vysokého školství v České a Slovenské republice. AULA. Ročník 4. č 4. s.18-21. 1996.
ŠEBKOVÁ, H. (ed.) *Tertiary Education in the Czech Republic. Country Background Report for OECD*. 2006.
ŠEBKOVÁ, H., MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. *AULA*, Ročník 13. č.1. 2005.
THUNE, Ch. The European Systems of Quality Assurance: Dimensions of Harmonisation and Differentiation. *Higher Education Management*, Vol.10, N3. p9-25. 1998.
VUGHT van, F. A., & WESTERHEIJDEN, D. F. *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms*. (Studies; Vol. 1). Commission of the European Community. 1993.
Zákon č.269 o zabezpečování kvality vysokoškolského vzdělávávania. Zbierka zákonv Slovenskej Republiky. 2018.
Zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách.
Zákon č.111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění zákona č. 137/2016 Sb.

Ing. Helena Šebková, CSc.
sebkova@csvs.cz

Ing. Vladimír Roskovec, CSc.
roskovec@csvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
Jankovcova 933/63
170 00 Praha 7 – Holešovice

Charakteristika hodnocení učitelů ve Finsku

Veronika Bačová

Characteristic of teacher evaluation in FINLAND
Abstract: This paper presents a characterisation of the teacher evaluation model in Finland using a content analysis method based on relevant available sources. The results reveal key elements that define the specificity of Finnish teacher evaluation without the need for specific requirements from the state. The essential element in teacher evaluation seems to be its basis – reflective and participatory with a focus on individual teachers' professional progress without cohesion with students' school performance. Thus, evaluation itself is at the beginning of the professional development of Finnish teachers.

Úvod

Finský vzdělávací systém patří dle zjištění testování PISA k těm nejlepším na světě. Za zásadní pilíř svého školství Finové pokládají učitele profesionála. Profesionalizace učitelské profese započala v 70. letech 20. století společně se zahájením transformace vzdělávacího systému. Tehdy si Finové uvědomili, že klíčovými aktéry v prosazování nového vzdělávání, které má Finsko proměnit ve vzdělanou společnost, jsou kvalitní učitelé. Jasně formulovali model í pregraduální přípravy učitelů a pokračovali v jeho postupné proměně (Niemi, 2012). Není tedy pochyb, proč finský vzdělávací systém inspiruje k výzkumu řadu výzkumníků z celého světa. Je tomu tak i v případě tohoto předloženého šetření, které vzniklo jako součást probíhajícího disertačního výzkumu zaměřujícího se na finského učitele v inkluzivním vzdělávání.

Hodnocení učitelů

Hodnocení učitele je „systematické hodnocení výkonu a/nebo kvalifikace (učitele) ve vztahu k profesní roli a určitému specifikovanému a obhajitelnému institucionálnímu účelu" (The Joint Committee on Standards for Educational, 2009, s. 27). Hodnocení přináší určité charakteristiky: Za prvé, jde o systematický proces – je účelné, vyžaduje přípravu a existuje očekávaný produkt. Za druhé, data pro hodnocení učitelů je třeba shromažďovat a analyzovat pomocí určitých metod, i když se nástroje pro shromažďování a typ shromažďovaných dat mohou lišit. Kromě toho by se hodnocení učitelů mělo zaměřit na zlepšení osobního a profesního rozvoje tím, že poskytne pochopení toho, jak si učitelé vedou na základě očekávání a co je třeba učinit pro lepší výkon. Hodnocení učitelů je dvojí proces, jehož cílem je zlepšit pedagogické dovednosti a odbornost učitelů (Marzano, 2012).

Monitorování kvality učitelů

Celosvětově je učitelství považováno za jednu z nejdůležitějších profesí spojených se společenským pokrokem. Učitelé byli od starověku středobodem vzdělávání. Jak zdůrazňuje americký *National Board for Professional Teaching Standards* „… jedním z nejdůležitějších kroků, které může národ podniknout ke zlepšení vzdělávání, je posílení učitelské profese" (Larsen, 2005, s. 292). Současná společnost však klade na učitele značné nároky, které vedou k vysokým očekáváním od této profese. Tato očekávání znamenají vynaložení úsilí, pozornosti a investic do systému růstu a rozvoje učitelů (Johnson, 2015). Ruku v ruce s tím také přicházejí obavy, zda jsou učitelé dostatečně kompetentní, a vzniká potřeba jejich testování a hodnocení.

Profesní rozvoj a postavení finských učitelů

Způsob, jakým učitelé ve Finsku jednají se studenty různých ročníků a věkových kategorií, je definován v souladu s etickými principy finské Rady pro etiku, které jsou v souladu s principy *Všeobecné deklarace lidských práv* a *Deklarace práv dětí*. Tato pravidla tvoří také základ pro učební osnovy a zákony pro základní a střední školy navržené Národní radou pro vzdělávání (Board of Ethics in Finland, 2010). Etickými principy a základními hodnotami jsou důstojnost, pravdivost, rovnost, odpovědnost a svoboda.

Podle etických zásad pro učitelskou profesi musí finští učitelé dodržovat normy a etiku své profese, která od nich vyžaduje, aby vykonávali své povinnosti zodpovědně a zaměřovali se na rozvoj svých profesních znalostí a dovedností potřebných k úspěšnému působení jako učitel (Board of Ethics in Finland, 2010). Kromě toho se od nich očekává, že budou neustále připraveni přemýšlet o své práci a její kvalitě. Učitelská profese vychází ze zásady, že učitelé jsou odborníci se zvláštním posláním pro komunitu. Jejich odborná příprava proto musí být vysoce kvalitní a občané by si měli být jisti, že učitelé jsou dostatečně kompetentní pro výkon své profese – učitel je tedy zodpovědný za svůj celoživotní rozvoj (Lankinen, 2010).

Hodnocení učitelů ve Finsku

Finsko zavedlo hodnocení učitelů jako způsob profesního rozvoje a posílení postavení učitelů (Webb et al., 2004). Finské místní samosprávy, které jsou zodpovědné za provozování předškolních zařízení, základních škol a vyšších sekundárních škol, mají na starosti vytvoření rámce pro hodnocení učitelů působících na jejich území v souladu s požadavky a pokyny, které navrhlo Ministerstvo školství a kultury. (Webb, Vulliamy, Häkkinen a Hämäläinen, 1998). Země proto nemá „národně regulovaný rámec pro hodnocení učitelů" (OECD, 2013, s. 25). Tuto značnou autonomii získaly místní samosprávy (obce/města) počátkem 90. let, znamenalo to také

zrušení školní inspekce a přenesení plné rozhodovací pravomoci za vzdělávání, včetně reformy školské legislativy, právě na tyto místní samosprávy (Lankinen, 2010).

Cíl a metodika

Cílem této studie je představit a popsat charakteristiky modelu hodnocení učitelů ve Finsku za využití rámce hodnocení učitelů OECD. K prozkoumání charakteristik učitelského hodnocení byl zvolen kvalitativní výzkumný design vycházející z obsahové analýzy (Gall, & Borg, 2003). Zdrojem dat se staly relevantní dokumenty, konkrétně to jsou zprávy publikované mezi lety 2017-2020 příslušnými organizacemi, příspěvky v odborných časopisech a výzkumné zprávy. Před sběrem samotných dat byl vymezen výběrový soubor neboli typ analyzovaných souborů a následovalo určení úrovně analýzy, resp. definování vyhledávané kategorie – fráze a témata (Scherer, 2004). Pro analýzu finského modelu byl využit rámec hodnocení učitelů navržený OECD. Rámec přináší šest vzájemně propojených prvků (OECD, 2009, s. 3 – 4):

1. *Kdo?* Předmětem hodnocení je konkrétní učitel ve vztahu k rámci hodnocení, které je součástí hodnocení školy, žáků a systému.
2. *Od koho?* Zkoumá, jak jsou vybíráni hodnotitelé, dovednosti, které jsou potřebné k tomu, aby se stali hodnotiteli, jak hodnotitelé získávají dovednosti k efektivnímu využití výsledků hodnocení pro zpětnou vazbu.
3. *Co?* Zkoumá, do jaké míry hodnocení bere v úvahu aspekty související s výukou, včetně plánování výuky, klimatu ve třídě, postoje učitelů k rozvoji školy, vazby na okolní komunitu a aktivit profesního rozvoje.
4. *Jak?* Zkoumá typ nástrojů sběru dat, kritéria a standardy, účely, znalosti a dovednosti používané v rámci hodnocení.
5. *K čemu?* Zkoumá účel hodnocení učitelů na základě toho, jak jsou výsledky hodnocení využívány.
6. *S kým?* Zkoumá zapojení dalších aktérů (rodiče, studenti, učitelé kolegové, vedení škol, učitelské odbory, správci školství, tvůrci politik) do vývoje a implementace hodnocení učitelů.

Výsledky

Nálezy obsahové analýzy jsou pro přehlednost a systematičnost rozděleny a prezentovány podle šesti prvků rámce OECD (2009).

Kdo?

Ve Finsku se výkon učitelů hodnotí odděleně od ostatních aspektů (žáků, vzdělávacího systému). Učitelé jsou hodnoceni za svůj vlastní pokrok na základě předem stanoveného individuálního plánu rozvoje (OECD, 2018).

Od koho?
Hodnocení finských učitelů uskutečňuje ředitel školy nebo příslušná obec, v jejíž správě se škola nachází. Na národní úrovni nedochází k žádnému hodnocení. Za přímou kvalitu učitelů, včetně dalšího rozvoje a podpory, je vždy zodpovědný ředitel (Finnish National Board of Education, 2012).
Co?
Hodnocení učitelů je skupinové, reflektivní a participativní s cílem vytvořit profesionální vzdělávací komunity mezi učiteli a řediteli a místní samosprávou (Sahlberg, 2011). Ředitelé s učiteli mohou vést „individuální rozvojové dialogy" zaměřené na samotnou práci učitelů, pracovní podmínky a další vzdělávání a rozvoj (OECD, 2013, s. 25).
Jak?
Hodnocení učitelů ve Finsku je v konečném důsledku konzultativní a formativní proces, obvykle probíhá při osobních rozhovorech mezi učitelem a ředitelem (Williams & Engel, 2013). „Většina škol zavedla každoroční diskuse mezi vedením školy a učiteli s cílem vyhodnotit plnění osobních cílů stanovených v průběhu předchozího roku a stanovit další osobní cíle, které odpovídají jednak dalšímu profesnímu rozvoji učitele, ale také potřebě školy" (Isoré, 2009, s. 34).
K čemu?
Hlavním cílem hodnocení učitelů je posílení postavení této profese a hodnocení je považováno za nástroj profesního rozvoje (Webb et al., 2004). Výsledky hodnocení se nepoužívají pro účel přenesení odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků na učitele, nýbrž k dalšímu individuálnímu posunu učitele a celé profese (Snider, 2011).
S kým?
Ve Finsku neexistují žádné státem nařízené směrnice pro hodnocení učitelů, ale aktivní roli při sestavování rámce hodnocení a jeho podoby zastávají na konkrétní škole odbory. Veškerá rozhodnutí týkající se učitelů (včetně způsobu jejich hodnocení) jsou přijímána uvnitř školy, obvykle školními radami vedenými ředitelem (The Centre for Development and Enterprise, 2015).

Závěry

Zjištění ukazují kohezi se sociální politikou státu a zajištěním rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny. Finský vzdělávací systém je podřízený této agendě sociální politiky, proto je zaměřen na *wellbeing* všech občanů, před upřednostňováním neúměrných vzdělávacích nároků (Anttonen & Sipilä, 2000). Sahlberg (2011) tvrdí, že klíčem ke změně ve finském vzdělávacím systému byla změna ve vzdělávání v 60. a 70. letech 20. století, ve které Finové dosáhli značného pokroku. Nejdůležitější změna ve vzdělávání byla ve způsobu vzdělávání učitelů, což zcela

změnilo jejich postavení. Před touto změnou nebyla tato profese považována za prestižní a finští učitelé nebyli vždy považováni za profesionály (Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2012; Ripley, 2012).

Ačkoli je finský vzdělávací systém běžně považován za kvalitní, v poslední době se objevují určité obavy. Například lišící se studijní výsledky žáků napříč školami – to může představovat rizika s ohledem na rovnost ve vzdělávání. Kromě toho mezinárodní studie zdůrazňují růst rozdílu mezi chlapci a dívkami (Ouakrim-Soivio, 2013). Dále se kvůli ekonomické recesi téměř neinvestuje do dalšího vzdělávání učitelů. Vzhledem k požadavkům nového národního kurikula s ohledem na obsah vzdělávání se vytváří problematická rovnice,< která vede k nízké motivaci učitelů účastnit se dalšího vzdělávání (Niemi, 2020).

Tento příspěvek se zabýval modelem hodnocení učitelů ve Finsku, v zemi, která získala mezinárodní pozornost díky své vzdělávací politice a praxi. Průzkum odhalil, že učitelé ve Finsku procházejí poměrně dynamickým a flexibilním procesem hodnocení obvykle během setkání s řediteli nebo kolegy, která se konají opakovaně a každoročně. Cílem finského modelu je porozumět profesní potřebě učitelů, zdůrazňovat a povzbuzovat úsilí o profesionální rozvoj. Tato zjištění mohou přispět zejména k pochopení klíčových úvah souvisejících s hodnocením učitelů ve Finsku a mohou pomoci interpretovat možné vazby na úspěšné vzdělávací snahy uvedené v této souvislosti.

Diskuse

Zásadní se však zdá být zapojení problematiky do odborného diskurzu v českém prostření. Účelem příspěvku a této závěrečné části není uvažovat nad nutností implementace hodnocení učitelů, avšak nad jeho možnou a účinnou podobou. Je nutné se obrátit od teze hodnocení učitelů na základě vzdělávacích výsledků žáků a studentů, které jsou leckdy zavádějící, a soustředit se zcela na rozvoj profesionality učitele. Finský systém ukazuje, že hodnocení učitelů nemusí být komplikovanou záležitostí, proto implementace do českých podmínek se jeví jako uskutečnitelná s benefitem zvýšení profesionalizace učitelské profese a získání většího respektu ve společnosti. Zásadní je však udělat první krok a začít vnímat učitelství jako svébytnou profesi, která může být vnímána i jinak, než jen ve spojitosti s výsledky žáků a studentů.

Literatura

ANTTONEN, A., SIPILÄ, J. *Suomalaista sosiaalipolitiikkaa*. Tampere: Vastapaino, 2000.

Board of Ethics in Finland. Ethical Principles for the Teaching Profession. Helsinki: Board of Ethics in Finland, 2010.

Finnish National Board of Education. Teachers in Finland – trusted professionals. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2012.

GALL, M. D., GALL, J. P., BORG, W. R. *Educational research: An introduction* (7th Ed.). Boston, MA: Allyn-Bacon, 2003.
ISORÉ, M. *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review.* Organization for Economic Co-operation and Development, 2009.
JOHNSON, S. M. Will VAMs reinforce the walls of the egg-crate school? *Educational Researcher.* 2015, 44, 2, s. 117–126.
LANKINEN, T. Basic education reform in Finland – How to develop the top ranked education system? In *Building block of education whole system reform conference.* Toronto, 2010.
LARSEN, M. A. A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education.* 2005, 9, 3, s. 292–305.
MARZANO, R. J. The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership.* 2012, 70, 3, s. 14–19.
NIEMI, H. Newly qualified teachers' support needs in developing professional competences. *Teacher Development.* 2020, 24 (1), s. 52 – 70.
NIEMI, H. The societal factors contributing to education and schooling. In *Finland. In Miracle of Education.* Rotterdam: SensePublishers, 2012 s. 19 – 38.
NIEMI, H., TOOM, H., KALLIONIEMI, A. *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools.* Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
OECD. PISA 2015 Results in Focus, 2018.
OECD. *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices.* Organization for Economic Co-Operation and Development, 2009.
OUAKRIM-SOIVIO, N. *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina.* Helsinki: The National Board of Education, 2013.
RIPLEY, A. Training teachers to embrace reform. *The Wall Street Journal,* 2012.
SAHLBERG, P. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland.* New York: Teachers College Press, 2011.
SCHERER, H. Úvod do metody obsahové analýzy. In Schulz, W., Reifová, I. (Eds.). *Analýza obsahu mediálních sdělení.* Praha: Karolinum, 2004, s. 29 – 50.
SNIDER, J. Keys to Finnish educational success: Intensive teacher-training, union collaboration. *The Huffington Post,* 2011.
The Centre for Development and Enterprise. Teacher evaluation: Lessons from other countries, 2015.
The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.
WEBB, R., VULLIAMY, G., HÄKKINEN, K., HÄMÄLÄINEN, S. External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal.* 1998, 24, 5, s. 539– 556.

WEBB, R., VULLIAMY, G., HÄMÄLÄINEN, S., SARJA, A., KIMONEN, E., NEVALAINEN, R. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*. 2004, 40, 1, s. 83–107.
WILLIAMS, J. H., & ENGEL, L. C. How do other countries evaluate teachers? *Phi Delta Kappan*. 2013, 94, 4, s. 53–57.

Mgr. Veronika Bačová
veronika.bacova@pedf.cuni.cz

Univerzita Karlova
Pedagogické fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1

Eurydice

Novinky na poli mezinárodních kvalitativních analýz

Evropská informační síť Eurydice poskytuje informace o vzdělávacích systémech a vzdělávací politice napříč Evropou. Dlouhodobě tak usnadňuje mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání a má významný potenciál napomáhat také politickému rozhodování. Sdružuje národní oddělení Eurydice zastupující 39 vzdělávacích systémů ve 37 evropských zemích. Zdrojem dat jsou zejména národní legislativa a koncepční materiály, doplněné o statistické údaje.

V loňském roce Eurydice vydala následující publikace týkající se oblasti vysokoškolského vzdělávání:

› **Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe**
Studie, která navazuje na *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*, které byly přijaty v listopadu 2020 s cílem vytvořit široký program pro opatření posilující rovnost a inkluzi na národní úrovni v jednotlivých evropských zemích. Posouzení stávající situace je nezbytným prvním krokem, na kterém lze následně stavět. Studie Eurydice mapuje, jak si která země stojí ve vztahu k uvedeným principům a pokynům při řešení sociální problematiky, a klade si za cíl na základě analýzy pomoci příslušným orgánům rovnost ve vysokoškolském vzdělávání zlepšit. Zpráva přináší přehled již dosažených pokroků a zároveň upozorňuje na oblasti, které stále představují určitou výzvu. Referenčním rokem je akademický rok 2020/21.

› **Supporting Refugee Learners from Ukraine in Higher Education in Europe**
Ad hoc zpráva, která přináší odpověď na to, jak zareagovaly evropské vzdělávací systémy na velký počet mladých lidí přicházejících z Ukrajiny. Zkoumá, jaký zaujaly jednotlivé evropské země přístup a jaká vyvinuly opatření na pomoc vysokoškolským institucím při integraci ukrajinských studentů. Zachycuje situaci z května 2022.

› **The Organisation of the Academic Year in Europe 2022/23**
Každoročně aktualizovaná publikace, která informuje o rozdělení akademického roku v evropských zemích, tj. o jeho zahájení a o rozložení semestrů, prázdnin a zkouškových období v terciárním vzdělávání. Zaznamenány jsou i odlišnosti v případě, že existují různé typy vzdělávacích programů (např. univerzitní a neuniverzitní).

V nejbližší době pak vyjdou následující dvě studie:

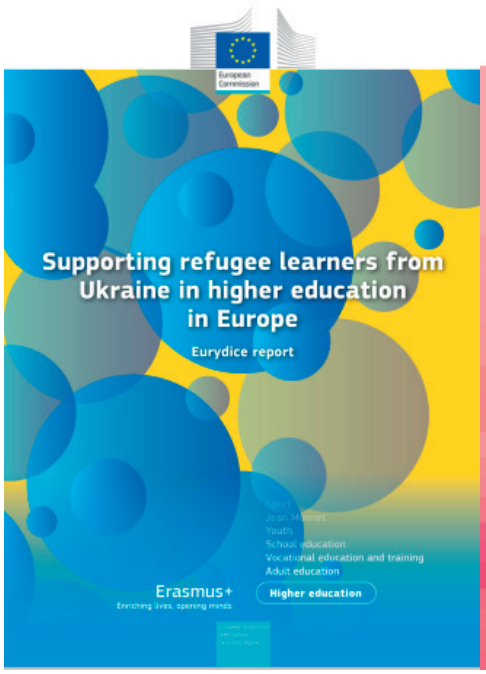
› National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2022/23
Pravidelně aktualizovaná zpráva o poplatcích studentů na vysokých školách a o národních systémech podpory (stipendií a půjček) v evropských zemích. Tentokrát ve zcela novém kabátě, v podobě interaktivní webové publikace.

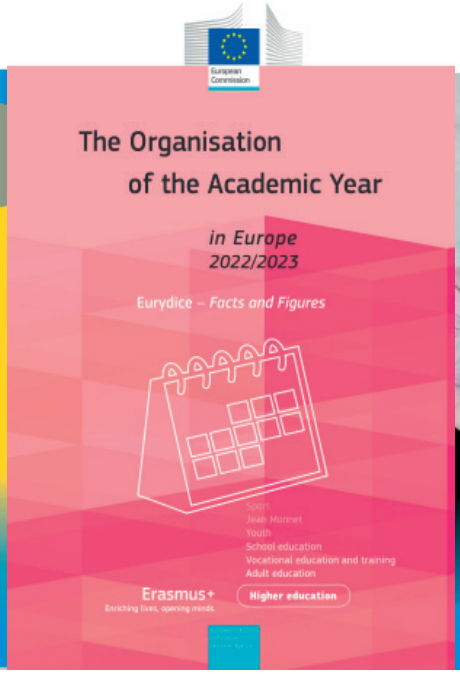
› Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report – 2022/23
Již třetí zpráva o podmínkách pro mobilitu na úrovni vysokoškolského vzdělávání navazuje na doporučení Rady Evropské unie *Mládež v pohybu – podpora mobility mladých lidí ve vzdělávání* z roku 2011. Účelem zprávy je poskytnout rámec pro sledování pokroku dosaženého evropskými zeměmi v oblasti podpory a odstraňování překážek mobility ve vzdělávání.

Všechny publikace Eurydice, které vyšly od roku 2013, najdete na webu Domu zahraniční spolupráce, v rubrice Mezinárodní studie (řadu z nich i v češtině).

Eurydice spravuje také databázi popisů národních vzdělávacích systémů, ve které najdete informace nejen o průběhu vzdělávání na jednotlivých úrovních, ale i o řízení, financování, hodnocení kvality či internacionalizaci vzdělávání a o probíhajících reformách.

Dům zahraniční spolupráce





Mikrocertifikáty – současný stav a předpokládaný budoucí vývoj z globálního pohledu

Na konci června (23. 6. 2022) proběhla v rámci projektu DAAD Bologna hub virtuální konference na téma mikrocertifikáty „**GLOBAL DIALOGUE ON MICRO-CREDENTIALS – Initiatives and Perspectives on Small Learning Units from around the World**".

Mikrocertifikáty nabývají v posledních letech v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání na důležitosti. V červenci 2021 byla zahájena veřejná konzultace Evropské komise k mikrocertifikátům. Diskuze na toto téma vyvrcholila předložením návrhu Evropské rady „**Council Recommendation on a European approch to micro-credentials for lifelong learning and employability**[1]" (dále jen Doporučení), kterou dne 16. června 2022 schválili zástupci států Evropské unie.

Doporučení představil v úvodu konference **William O'Keeffe** (oddělení odborného vzdělávání a přípravy, DG EMPL, EK). Doporučení Rady jsou vytvořena v zájmu podpory celoživotního učení a zaměstnatelnosti, cílem je podpořit mikrocertifikáty a jejich efektivní navrhování, vydávání a používání, tak aby byly využívány a rozvíjeny všemi zainteresovanými stranami soudržným způsobem. William O'Keeffe hovořil o dvou základních aspektech, které byly stanoveny v rámci tohoto dokumentu. Zaprvé se jedná o **building blocks** (základní stavební kameny), které obsahují definici mikrocertifikátů, standardní prvky k popisu mikrocertifikátů, zásady pro navrhování a vydávání mikrocertifikátů) a zadruhé o **key areas for action** (klíčové oblasti, v nichž je třeba jednat), které jsou chápány jako podněty a návrhy členským státům a všem zúčastněným stranám, jak skutečně použít mikrocertifikáty, aby byl využit jejich potenciál.

Cílem tohoto Doporučení nebylo zodpovědět na všechny otázky, mnohé z nich je třeba dále projednat, jak uvedl **Stephan Geifes** (ředitel Národní agentury pro vysokoškolské vzdělávání Erasmus +, DAAD):

Jaký přesný význam má „**mikro**" ve slově mikrocertifikát? / Co přesně znamená „**malý**" ve slovním spojení malý objem učení?

Co pro studující znamená **stohovatelnost** (stackability)? Umožní jim přizpůsobit si vlastní vzdělávací dráhu? / A jaké jsou hranice individualizace vzdělávacích cest?

Jaký dopad bude mít dokument Evropské komise (výše uvedené Doporučení) **na vysokoškolské instituce**? / Budou studenti celoživotního učení jejich přední studenti? A budou se muset zaměřit na praktické dovednosti důležité pro vstup na trh práce?

[1] https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/06/16/council-recommends-european-approach-to-micro-credentials/

Cílem celé akce bylo obohatit probíhající diskuse o mikrocertifikátech o výrazně globální přístup. V panelových diskusích vystoupili řečníci ze všech světových regionů a v sekcích byly představeny různé příklady dobré praxe a iniciativy v oblasti mikrokreditů z Asie a Tichomoří, Afriky a Ameriky.

Základní myšlenky a současný stav probíhajících diskuzí a činností týkajících se mikrocertifikátů představil **Mark Brown**. Mark Brown se dlouhodobě věnuje problematice digitálního vzdělávání a výuky, hrál klíčovou roli v mnoha projektech, které se zabývali vývojem a implementací několika iniciativ v této oblasti, a to jak v evropském (člen výkonného výboru EDEN, člen dozorčí rady EADTU, předseda NIDL-DCU, Irsko), tak v celosvětovém měřítku (ředitel NCTL Massey University, Nový Zéland atd.).

Mark Brown ve své prezentaci poukázal na tři základní oblasti mikrocertifikátů z hlediska globální perspektivy. Zaprvé se věnoval rozklíčování definic, zadruhé modelům (business modelům) mikrocertifikátů a jejich případnému spojení a v neposlední řadě také slabým místům mikrocertifikátů. V příspěvku zaznělo několik zajímavých podnětných otázek a také několik informací vycházejících ze studie a obsáhlé rešerše literatury na téma mikrocertifikáty, které Mark Brown s týmem provedli před necelým rokem (**The Global Micro-credential Landscape: Charting a New Credential Ecology for Lifelong Learning**). Uveďme klíčové otázky a komentáře z prezentace Marka Browna:

Jaký druh „trhu“ mikrocertifikátů chceme vytvořit?

› Hlavní roli budou hrát tržní síly
› Konkurenční model spolupráce
› Strategicky cílené partnerství
Mark Brown: „Neznáme odpověď, všechny odpovědi mohou být správné“.

Z celosvětového pohledu, je klíčové to, že mikrocertifikáty jsou součástí mnoha názorů, perspektiv a tradic vzdělávání. Existují dva základní konkurenční pohledy: **učící se společnost a znalostní společnost**.

Jaká jsou rizika?

Především v oblasti nákladů (COSTS), na straně poptávky (DEMAND-SIDE) a v neposlední řadě je tu otázka přínosů (BENEFITS)?

Vybraných témat v příspěvku Marka Browna se dotýkaly mnohé komentáře a názory účastníků panelových diskuzí. Níže jsou uvedeny vybrané příspěvky, názory a komentáře. **Některé názory jsou optimistické, některé naopak poukazují na jistá rizika.**

První panelové diskuze se zúčastnili

Hazman Shah Abdullah, emeritní profesor na Universitě Teknologi MARA & bývalý odborník na zajišťování kvality v Malajské kvalifikační agentuře, Malajsie

Koen Nomden, vedoucí týmu, Transparentnost a uznávání dovedností a kvalifikací, GŘ EMPL, Evropská komise

Julie Reddy, výkonná ředitelka, Jihoafrický úřad pro kvalifikace (SAQA)

Wesley Teter, hlavní konzultant, Regionální úřad UNESCO pro vzdělávání v Asii a Tichomoří.

Moderátor: David Akrami Flores, vedoucí sekce EU04, DAAD

Hlavními tématy první panelové diskuze byly: **rozsah učení a stohovatelnost**

Rozsah učení (volume, size):

Moderátor této panelové diskuze David Akrami Flores na úvod zmínil, že v jednotlivých projektech a inciativách se počty ECTS kreditů, které by měly mikrocertifikáty obsahovat, velmi různí. Existuje všeobecná shoda, že objem kreditů u mikrocertifikátů by měl být menší, než je u klasických studijních programů, tj. méně než 60 ECTS za jeden rok studia.

Zástupce EK Koen Nomden odkazoval na 10 principů uvedených v Doporučení Komise, ve kterých jsou ECTS kredity zmíněny v principu transparentnosti: ***„Mikrocertifikáty jsou měřitelné, srovnatelné a srozumitelné, s jasnými informacemi o výsledcích učení, studijní zátěži, obsahu, úrovni a případně nabídce vzdělávání.***“ S tím, že **studijní** zátěž (**workload**) je zde uvedena jako jedno z hlavních kritérií: ***„Pokud je to možné, vysokoškolské instituce by měly používat ECTS kredity a dodržovat zásady uvedené v příloze Doporučení Komise tak, aby prokázaly pracovní zátěž potřebnou k dosažení výsledků učení v rámci mikrocertifikátů. Ostatní poskytovatelé mohou použít jiný systém, který popíše výsledky učení a studijní*** zátěž“. Koen Nomden proto v diskuzi zdůraznil, že ECTS kredity jsou velmi relevantní, ale vše záleží na individuální situaci. I z tohoto důvodu není v Doporučeních uvedena přesná hodnota nebo rozmezí ECTS kreditů.

Hazman Shah Abdullah několikrát vznesl otázku: **„How small is small?“** Na základě svých zkušeností, jako odborník na zajišťování kvality v Malajsii se domnívá, že minimální počet kreditů pro samostatný kurz by měl být 1 kredit. Zaprvé to vyplývá z akademického pojetí, kde 1 kredit je 40 hodin učení (hodnota jednoho malajského kreditu odpovídá 40 hodinám výuky[2]) a zadruhé u mnohých poskytovatelů krátkých kurzů se počet hodin studijní zátěže pohybuje v tomto rozmezí.

[2] https://www.mqa.gov.my/pv4/document/mqf/2021/MQF%20Ed%202%2002102019%20updated%2017022021.pdf

Stohovatelnost (stackability):

V definicích je často zmíněn princip *stohovatelnosti. Mikrocertifikáty mohou existovat buď samostatně nebo je možné je stohovat (i od různých poskytovatelů), a dosáhnout tak „větších" certifikátů. David Akrami Flores uvádí znění z Doporučení:* ***„Mikrocertifikáty jsou navrženy a vydávány tak, aby podporovaly flexibilní vzdělávací cesty, včetně možnosti jejich ověřování, uznávání a stohování z různých systém****ů* ***".*** *Kdo bude poskytovat tyto větší certifikáty? A jak zabezpečit důvěru v ně?*

Hazman Shah Abdullah na úvod svého projevu zmínil, že **stohovatelnost mikrocertifikátů je naprosto přirozená** (natural extension). V Malajsii podporují poskytovatele mikrocertifikátů v tom, aby uváděli, jak je možné certifikáty stohovat a jaké jsou další možné kroky po získání jednotlivých certifikátů. **Upskilling a reskilling nevzniká jen získáním jednoho certifikátu**. Pro studenty jsou toto důležité informace, nejen o hodnotě daného mikrocertifikátu, ale především o tom, jakou sadu kompetencí získají, pokud spojí vybrané mikrocertifikáty dohromady.

Wesley Teter vidí pozitiva v globální komunitě. Jako **zástupce UNESCO hovořil o Globální úmluvě o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání**[3]. Tato úmluva byla vytvořena společně, proto je třeba ji **šířit, abychom** správně **rozuměli** jejímu obsahu a chápali, co jsou to ty podstatné rozdíly mezi systémy, nebo co je například míněno pracovní/studijní zátěží apod.

Koen Nomden zdůrazňuje, že Doporučení se týkají oblasti celoživotního vzdělávání a zaměstnatelnosti. Jedním z hlavních cílů Evropské Unie v oblasti celoživotního vzdělávání je ten, že by se do roku 2030 mělo každoročně účastnit vzdělávání alespoň 60 % všech dospělých. A **mikrocertifikáty jsou nástroj na podporu flexibilních vzdělávacích cest.** Stohovatelnost je v Doporučení podpořena, nejen v rámci jednoho systému, ale i mezi jednotlivými státy EU.

Další vybrané názory a komentáře prvních panelistů k mikrocertifikátům a k evropskému přístupu:

Julie Reddy (Jihoafrická Republika)

V JAR mikrocertifikáty nemají. V JAR vždy uznávali částečná studia, částečné kvalifikace. V jihoafrickém pojetí vnímají mikrocertifikáty jako širší soubor vlastností, dovedností a kvalifikací, které lidé mají, není to jen akademická kvalifikace. Vnímají jako problematické, že v evropském pohledu jsou mikrocertifikáty úzce zaměřené na akreditované vzdělávání, které je certifikované. Důležité je dívat se na uznávání vzdělávání**. Mikrocertifikát je pouze nástroj**, často používaný v oblasti vysokého školství. Ano, je důležité nastavit uznávání mikrocertifikátů, tak jak jsou definovány v evropském kontextu, ale nevynechat i další dovednosti, které lidé mají. Evropský pohled je z jejího pohledu založen na formálním vzdělávání.

[3] http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49557 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html

Hazman Shah Abdullah (Malajsie)

V roce 2020 malajsijská Agentura pro zajišťování kvality vydala doporučení týkající se mikrocertifikátů. Hazman Shah Abdullah uvedl dva základní názory na mikrocertifikáty v Malajsii. Zaprvé, mikrocertifikáty umožňují to, že vysokoškolské vzdělávání není nabízeno jen tradičním studentům (**unbundling of higher education**). Zadruhé, v Malajsii existují tisíce krátkých kurzů, které jsou nabízeny soukromými poskytovateli. Cílem bylo **zajistit transparentnost těchto kurzů**, zpřehlednit výsledky učení, zavést hodnocení (assessment), zajistit, aby student mohl daný certifikát sdílet, aby byl přenosný, aby jednotlivé certifikáty mohl skládat do vět**ších celků nebo kvalifikací**, a aby byl uznán i vysokoškolskými institucemi. Cílem bylo, aby se vysokoškolské kurikulum obohatilo o mikrocertifikáty od neakademických poskytovatelů (např. v průmyslu).

Wesley Teter (UNESCO, South Asia, Pacific)

Zásadní sdělení je, že potřebujeme **proměnit vzdělávání (transform education**). Je potřeba více zapracovat na tom, abychom dosáhli Cílů udržitelného rozvoje (Sustainable development goals).

Je potřeba proměnit všechny úrovně vzdělávání, a pokud mikrocertifikáty budou odpovídat potřebám pro přestavbu celého systému vzdělávání, použijme je. Je to nástroj, který umožní inkluzi, transformaci vzdělávání. Je důležité mít koncepce, principy, ale prioritou je sledovat, jak se dá vše aplikovat s ohledem na místní kontexty (potřeby poskytovatelů vzdělávání, zkušenosti studujících).

Druhé panelové diskuze se účastnili

Courtney Brown, viceprezidentka pro dopad a plánování, Lumina Foundation, Indianapolis, USA

José Escamilla, zástupce ředitele Institutu pro budoucnost vzdělávání, Tecnológico de Monterrey, Mexiko

Peter van der Hijden, poradce pro strategii vysokoškolského vzdělávání, Belgie

Leesa Wheelahan, profesorka na Ontarijském institutu pro studium vzdělávání, Torontská univerzita, Kanada

Moderátor: Michael Hörig, ředitel bruselské kanceláře DAAD

Druhá panelová diskuze přinesla větší rozdíly v pohledu na mikrocertifikáty, především mezi velmi optimistickým Peterem van der Hijdenem a Leesou Wheelahan, která upozorňovala na možná rizika, spojen**á** se zaváděním mikrocertifikátů do praxe. V následujícím textu uvedeme vybrané názory jednotlivých panelistů.

Jose Escamilla (Mexiko) hovořil o tom, jakou úlohu mají hrát vysokoškolské instituce v oblasti celoživotního vzdělávání v souvislosti se zaváděním mikrocertifikátů. Escamila: "**Nemůžeme předpovědět budoucnost, ale můžeme se na ni připravit".** V souvislosti s celospolečenskými změnami, s proměnou našich pracovních kariér s důrazem na celoživotní vzdělávání by se vysokoškolské instituce měly více zaměřit na tzv. „second class" studenty, tj. nejen na studenty klasických studijních programů, ale na studující, kteří mají zájem o mikrocertifikáty. Univerzity by měly začít vyvíjet mikrocertifikáty a například dílčí studijní programy. Zdůraznil také důležitost propojení vysokoškolských institucí s trhem práce a s průmyslem.

Peter van der Hijden (Microbol), jež se účastnil projektu Microbol, v úvodu svého projevu zdůraznil, Doporučení Microbolu: **„Použijme existující nástroje".** Peter van der Hijden staví mikrocertifikáty vedle bakalářského, magisterského a doktorského programu. **Je to další kvalifikace**. Z principu Microbolu vychází následující: máme úžasné nástroje (kreditní systém, národní kvalifikační rámce, pojetí výsledků učení, uznávání, certifikace, zajišťování kvality). Samozřejmě jsou tu nové prvky, nové typy poskytování certifikátů (v této nové oblasti je třeba školit samotné instituce, hodnotitele i akreditační úřady). Peter van der Hijden zdůraznil, abychom chápali mikrocertifikáty jako další způsob učení. V současné době je úkol na evropské úrovni následující: chceme-li připravit a organizovat celoživotní vzdělávání, je třeba **uspořádat nabídku a poptávku**. Vysokoškolské instituce se postarají o nabídku a ostatní o poptávku. Vysokoškolské instituce „mají" stovky mikrocertifikátů, je však potřeba je poodkrýt – dát jim jméno, počet kreditů, ověřit, připravit na online výuku a certifikovat. Peter van der Hijden dále uvádí, že je **rozdíl mezi krátkými kurzy a mikrocertifikáty**. Mikrocertifikát je certifikát, tak jako například bakalářský titul.

Courtney Brown (Lumina foundation, USA), na úvod představila, jaké cíle v oblasti celoživotního vzdělávání mají v USA (mj. před 15 lety si zde dali za cíl, že do roku 2025 bude mít 60 % Američanů po ukončení středoškolského studia „certifikát vysoké kvality"). Jak ale definovat kvalitní kurz? Courtney Brown vyřkla důležité otázky: **„Co to je mikrocertifikát? Zajistí mi zisk jednoho „badge – odznaku" pracovní pozici? Ne. Mikrocertifikát má zajistit možnost dalšího vzdělávání a zaměstnatelnost – tj. hodnotu na trhu práce. Jak vybudovat vzdělávací cesty, na kterých budete sbírat jednotlivé certifikáty, které povedou k vysoce ceněnému certifikátu nebo i titulu?"**

Lumina foundation podporuje a financuje například iniciativu „**all learning counts**-všechno učení se počítá", která je založena na vytváření partnerství mezi jednotlivými institucemi. V USA je většina mikrocertifikátů nabízena mimo vysokoškolské instituce, cílem Lumina foundation je zapracovat je do vzdělávacího systému.

Leesa Wheelahan (Univerzita v Torontu, Kanada), se zabývá otázkou rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělávání a sociální spravedlností a není zcela nadšenou podporovatelkou mikrocertifikátů. Klade si otázku, zda jsou mikrocertifikáty natolik nápomocné. Ze statistiky

(např. Austrálie, USA) vyplývá, že zisk mikrocertifikátů vykazuje spíš „**weak possitive gains-** malý pozitivní přínos“ (např. zisk nezaručil „dobrou“ práci, nezaručil „vysoký“ plat). **Cílem vzdělávacích politik by nemělo být dostat co nejvíce studentů k mikrocertifikátům, ale cílem by mělo být podpořit studenty, aby získaly kvalifikaci, certifikáty, které mají nějakou hodnotu**. Cílem je připravit je na smysluplnou práci a zapojení do společnosti. **Cílem programů by mělo být pomáhat studentům pochopit fungování trhu práce, tak aby si dokázali vytvořit budoucí pracovní kariéru.**

Kromě výše uvedeného se debata týkala následujících témat: sociální kapitál, poradenská centra, vedení studujících, jak vybrat správný kurz

Peter van der Hijden: Nechme vše na samotném trhu práce, on si s tím poradí. Jedná se o hru s více aktéry, kde má každý svoji zodpovědnost. Peter van der Hijden by nic nereguloval, nechal by jednotlivce, ať si vyberou jakýkoliv kurz, dokonce by je podpořil v tom, aby si vybrali kurz, který je pro ně úplně cizí. Nikdy nevíte, kam vás to zavede. Existují poradenská centra.

Courtney Brown: Co se týče studujících, tak nesouhlasí s Peterem vad der Hijdenem. Obává se o studující. Na příkladu USA vidí, že mnoho lidí nemá přístup k poradenským centrům. Vše stojí peníze. Lidé si půjčí peníze na kurz, který ale není propojen s trhem práce a lidé jsou pak zadluženi. V organizaci Lumina foundation vznikla iniciativa „credential engine“. Jedná se o program, který chce přinášet transparentnost. Tento kurz ukazuje lidem (v jejich současné situaci) při výběru konkrétního kurzu, jaké jsou jeho náklady a výstupy (cost and outcomes), tj. mám tento certifikát, k čemu mi je a co s ním mohu dělat.

Závěrečné poznámky druhých panelistů

Michael Hörig, *moderátor druhé diskuze, na závěr vznesl několik otázek.*

Diskuse o mikrocertifikátech se snaží vyplnit prázdná místa, která existují mezi trhem práce, celoživotním vzděláváním, snahou o zvyšování kvalifikací a poskytováním dalších příležitostí ve vzdělávání. Kde vidíte úskalí mikrocertifikátů pro nadcházející období? Lze najít způsob, jak se s těmito vnitřními rozpory vypořádat? Názory se různí, *měli bychom se spíše zaměřit na aspekty trhu práce nebo na univerzitní kurikulum?*

José Escamilla: Mikrocertifikáty musí být jednoznačně propojeny s potřebami **trhu práce,** jinak dochází k fragmentaci znalostí, které jsou studentům předány. Základem je soustředit se na potřeby veřejnosti, na potřeby studentů, tak aby si našli lepší zaměstnání a uměli se udržet na trhu práce. Je třeba se přizpůsobit potřebám průmyslu a společnosti. V budoucnosti by se měli vysokoškolské instituce a mikrocertifikáty propojit. Vysokoškolské instituce nezmizí.

Courtney Brown věří v sílu mikrocertifikátů, jelikož nabízí lidem možnost upskillingu a reskillingu ve velmi krátké době. Je však třeba věnovat pozornost a být obezřetný, a to například (v souladu s Leesou Wheelahan) s ohledem na sociální ne/rovnost a spravedlnost.

Je třeba zajistit **partnerství mezi vysokými školami, zaměstnavateli, jednotlivci,** tak aby byly **zajištěny flexibilní vzdělávací cesty** a veškeré učení se bralo v potaz. Tímto je také třeba pomoci vysokoškolským institucím, v současné době na nich leží velké břímě.

Peter van der Hijden svůj poslední projev zahájil rčením „**Anything goes**" – Vše je možné. Mikrocertifikáty je možné studovat před, během, po studiu na vysoké škole. „Anything goes" neznamená ale „no action" – nicnedělání. Všichni aktéři musí být aktivní.

Leesa Wheelahan při závěrečných poznámkách vyzdvihla několik důležitých bodů. Zaprvé se jedná o otázku **„pre service learning" a „workplace learning" – vzdělávání** před nástupem do zaměstnání a vzdělávání na pracovišti**.** S ohledem na to, že dobrý zaměstnavatel by se měl o své zaměstnance starat a měl by mít za cíl učit své zaměstnance. V současné době zaměstnavatelé chtějí plně kvalifikované zaměstnance ještě před nástupem. Problém vidí také v systematickém přesouvání nákladů (**systematic cost shifting**), od zaměstnavatele k jednotlivcům a k státu. Je třeba se soustředit na jednotlivé vzdělávací cesty mezi jednotlivými kvalifikacemi.

Konference přinesla nespočet zajímavých názorů, podnětných otázek a komentářů. Mikrocertifikáty jsou převážně vnímány pozitivně. Je to nástroj, který napomáhá jedinci v krátkém čase se rekvalifikovat, rozšířit své dovednosti. Mikrocertifikáty jsou chápany jako nástroj, který pomůže transformaci vzdělávání, celoživotního vzdělávání. V tomto ohledu nejsou patrné žádné protichůdné postoje.

Pohled Petera van der Hijdena naznačuje, že je třeba jednat. V Evropě máme existující nástroje, jen je třeba se nebát a začít zkoušet a uvést vše do pohybu. Globální pohled však přinesl podněty k zamyšlení pro evropskou cestu. S tím, že je potřeba vnímat rozdílnosti jednotlivých národních systémů a zvyklostí. Někteří řečníci poukázali na to, že evropský přístup k mikrocertifikátům je poněkud akademický a je možné říci „úzce pojatý". Příklady ze zahraniční (příklady JAR, Malajsie, Mexiko) poukazují na již zavedenou praxi uznávání částečných kvalifikací, dovedností v daných zemích a mikrocertifikáty chápou jako nástroj, který je dobré použít. Severoamerické příspěvky poukazují na sociální otázku, konkrétně sociální nerovnost. Ne každý má přístup k informacím, k poradenským centrům. V těchto příspěvcích byl kladen důraz na jednotlivé vzdělávací cesty a transparentnost.

Hlavní řečník Mark Brown v úvodu nastínil, že nemusí být vždy jedna cesta řešením. Někteří například zastávají názor, že je třeba se soustředit především na hledisko trhu práce, někteří naopak, že by mikrocertifikáty měly být součástí univerzitního kurikula. Závěrem, jistou shodu mezi řečníky nalézáme v tom, že je třeba cílit na navazování vztahů mezi zaměstnavateli, komunitou a vysokoškolskými institucemi, aby bylo zajištěno, že během všech vzdělávacích cest se budou brát v potaz všechny učením (formálním i neformálním) nabyté poznatky.

Lucie Hündlová

Společensko-politické trendy ve švédském vysokém školství v období 1945 – 2020

Při výzkumu vysokého školství je nezbytné věnovat pozornost jak dílčím tématům a případovým studiím, které umožní detailní zkoumání dané problematiky, tak i dlouhodobým trendům na úrovni celého systému vysokého školství, které poskytnou potřebný rámec a kontext pro studie zaměřené na úžeji vymezená témata. Takový rámec poskytuje například studie Mikaela Börjessona a Tobiase Dalberga (2021), která se zaměřuje na vývoj švédského vysokého školství v období 1945 až 2020 s důrazem na jeho expanzi.

Předmětem studie je vývoj vysokého školství ve Švédsku ve čtyřech hlavních oblastech: (1) transformace sociálního státu a ekonomiky v širokém smyslu, které ovlivňují podmínky pro tvorbu vysokoškolské politiky, (2) politiky přímo zaměřené na přebudování systému vysokého školství, (3) rozsah, složení a strukturální vztahy mezi částmi vysokoškolského systému a (4) způsob, jakým společenské skupiny systém využívaly (z hlediska třídy a genderu).

Autoři rozlišili čtyři období vývoje švédského vysokého školství v období po druhé světové válce, které jsou rámované zaváděním významných politických reforem měnících podmínky pro vývoj celého systému. Období od roku 1955 do roku 1977 označují jako éru masifikace, během níž byla expanze vysokého školství podporována automatickým programem financování pro fakulty a otevřeným přijímacím řízením. V tomto období rostl počet studentů nejrychleji. Následuje období unifikace (1977-93), vyznačující se omezeným přísunem nových studentů v celém systému (numerus clausus) a rozšířením, sjednocením, centralizací a byrokratizací vysokoškolské správy a začleněním celého postsekundárního (a částečně i sekundárního) vzdělávání do vysokého školství. Období od roku 1993 do roku 2006 označují autoři jako éru marketizace, kdy probíhala decentralizace, deregulace, marketizace a částečně i privatizace správy vysokých škol. Decentralizace se týkala i rozhodování o omezení přijímání nových studentů. Od roku 2006 do současnosti trvá období internacionalizace, které se vyznačuje revizí struktury studijních programů a obsahu předmětů vyplývající z Boloňského procesu.

Autoři nabízí dvě komplementární interpretace uvedených reforem vysokého školství. Na jedné straně rok 1977 znamenal přechod od duálního systému s mocí soustředěnou „dole“ (profesoři a katedry) i „nahoře“ (ministerstvo školství a vláda) k systému s posílenou rolí střední úrovně hierarchie (zavedení regionálních rad, centrální řízení nabídky vzdělávání). Reformy z let 1993 a 2006 dále posílily přesun moci na úroveň vysokoškolských institucí, na úkor autonomie a moci jak profesorů a kateder, tak i vládních úřadů. Na druhé straně reformy z roku 1993 vedly k posunu od politického k tržně orientovanému řízení systému, znamenajícímu zavádění tržních řešení k přizpůsobení nabídky vzdělávání poptávce po vzdělání. Tento trend platí i v současnosti

a byl posílen internacionalizací otevírající švédský systém evropskému a globálnímu trhu vysokoškolského vzdělávání.

Zatímco první dvě fáze expanze švédského vysokého školství souvisely s poválečným ekonomickým růstem, třetí fáze v devadesátých letech probíhala v době ekonomické krize a vysoké nezaměstnanosti. Posun od elitního k univerzálnímu vzdělávání znamenal otevření systému pro podreprezentované skupiny obyvatel (ženy, lidé z nižších tříd, imigranti) i regiony. Předpokladem pro to byla dostatečná politická vůle a ekonomická podpora. Expanze vedla k růstu poptávky po studiu a komplexity v rámci systému i jednotlivých institucí. Navzdory expanzi vysokého školství a zmíněným reformám i rozšíření přístupu pro podreprezentované skupiny zůstala sociální struktura stabilní. Přetrvaly odlišné preference pro oblasti studia u studentů a studentek i sociální diferenciace na základě třídy u volby institucí a typů studijních programů.

Pro českého čtenáře je tato studie zajímavá zejména jako případ země, kde vysoké školství prochází (jakkoli za odlišných okolností) obdobnými změnami jako u nás, a díky časovému odstupu je možné pozorovat jejich důsledky. Tato znalost může být následně využita při tvorbě politik.

Zdroj: Mikael Börjesson & Tobias Dalberg (2021): Massification, unification, marketisation, internationalisation: a socio-political history of higher education in Sweden 1945–2020, European Journal of Higher Education, DOI: 10.1080/21568235.2021.1945473
Odkaz: https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945473

Karel Hanuš

Jak vybrat stážistu a vytvořit stáž tak, aby byla prospěšná oběma stranám?[1]

Ze stáže mohou profitovat obě strany. Firma získá potenciálního nového zaměstnance a stážista cenné zkušenosti. Vytvořit kvalitní stáž však vyžaduje jasný plán a orientaci v problematice. Projekt MentorTrain vás celým procesem provede.

Proces celé stáže nezačíná až ve chvíli, kdy stážista dorazí k vám do firmy, ale už ještě dříve. Je potřeba vytvořit plán a provést řadu dalších úkonů. Online kurz MentorTrain, který vznikl z programu Erasmus+ a je všem zájemcům k dispozici bezplatně na www.mentortrain.eu, nabízí návod, jak celým procesem projít, na co se zaměřit a poskytuje cenné tipy, kde načerpat další informace.

Celý kurz má 6 modulů

Celý kurz je bezplatný a skládá se ze 6 modulů. Každý modul je pak rozčleněn na několik dílčích témat, které popisují konkrétní problematiku. Je zcela na vás, jestli jednotlivými moduly projdete v chronologickém pořadí, nebo zda si zvolíte jen některé z nich.

Moduly, které kurz nabízí, jsou:

- Požadavky na mentorství,
- Příprava na mentorství,
- Přivítání stážisty na pracovišti,
- Školení na pracovišti,
- Hodnocení mentorských aktivit,
- Hodnocení a zpětná vazba na mentorství.

Každý modul se orientuje na jednu konkrétní problematiku. Například modul „Příprava na mentorství“ obsahuje právní předpisy, které je potřeba znát při uzavírání smluv. Nabízí návrhy mentorských plánů a plánů stáže, upozorňuje na nutnost výběru mentora, který všechny tyto věci musí znát. V rámci prvního modulu vám kurz pomůže udělat si plán, jak stáž bude vypadat. Rozpracujete si, co chcete stážistu naučit, s přihlédnutím k oboru, který studuje. Dozvíte se, co stážista může udělat pro firmu, jaké pravomoce a přístupy může dostat apod.

V rámci druhého modulu získáte informace o tom, jak připravit stážistovi pracovní prostředí, pracovní místo, případně také další pracovní pomůcky, jako jsou ochranné pomůcky, pokud je během stáže bude potřebovat.

Až v další fázi nastává Den 1, kdy stážista přichází na pracoviště. Kurz vám pomůže se stážistou projít charakteristiky a cíle jeho působení ve vaší společnosti a pomůže vám se začleněním stážisty do pracovního procesu.

Součástí stáže často bývá i školení, kterému se věnuje čtvrtý modul. Je potřeba dopředu vybrat, kdo školení provede, zda na to stačí mentor, nebo zda je potřeba oslovit nějakého specialistu na konkrétní programy či software, který školení zajistí.

Pátý modul se věnuje hodnocení mentorských aktivit. Se stážistou je ze začátku třeba komunikovat velmi často, ptát se ho, jak stáž vnímá, jestli nepotřebuje nějaké rady či pomůcky a neztrácí se v zadané práci. Je potřeba s ním komunikovat jeho výstupy a dávat mu zpětnou vazbu. Až po čase je teprve možné nechat stážistu pracovat zcela samostatně.

Poslední, šestý modul, je zaměřen na zpětnou vazba pro samotného mentora. Stážista má možnost se v rámci hodnocení vyjádřit, nakolik pro něj byla stáž přínosná, co by změnil atd. V rámci posledního kroku také dojde k úplnému ukončení stáže a případné diskuzi, zda má stážista zájem nastoupit do firmy v rámci nějakého typu pracovního úvazku.

Každé téma nabízí strukturu a návod

Každý modul je rozdělen na několik témat. Ta mají vždy stejnou strukturu, kterou se snaží účastníky kurzu vést, a to:

- Přečtěte si,
- Podívejte se,
- Udělejte,
- Další zdroje.

První část je velmi edukativní a obsahuje informace o každé z problematik. Druhá část obsahuje krátká návodná videa a třetí nabízí možnost aktivně si vyzkoušet různé části. Ve čtvrté části je nabídka dalších zdrojů k bližšímu prozkoumání.

Kurz obsahuje celkem 22 lekcí, z nichž každá trvá maximálně 30 minut. Po absolvování kurzu budete mít povědomí o problematice stáží, získáte řadu informací a návodů, jak řešit jednotlivé situace, informace o tom, jaká problematika vás může čekat a cenné tipy, kde načerpat další informace. Kurz je zájemcům nabízen v několika jazycích, a to v češtině, angličtině, španělštině, baskičtině, slovinštině a estonštině.

Jan Beseda

Proběhl šestý seminář z cyklu "Trendy v digitálním vzdělávání"

Odbor Kvality Západočeské univerzity ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství v.v.i. uspořádal v kampusu ZČU již šestý seminář z cyklu „Trendy v digitálním vzdělávání". Stěžejním tématem tentokrát byly možnosti využití digitálních technologií ve výuce v krizových situacích, výzvy, které jsou s takovou výukou spjaty, a v neposlední řadě odpovědi, jež nám přináší masové využití digitálních technologií při nouzové distanční výuce.

Seminář zahájila PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., jež přivítala účastníky a uvedla prvního řečníka, Mgr. et Mgr. Jana Besedu, Ph.D., z Centra pro studium vysokého školství, který představil aktuální evropské trendy ve vzdělávání prostřednictvím digitálních technologií. Věnoval přitom pozornost problematice distančního hodnocení, v rámci kterého mj. zmínil využívání proctoringových systémů a jeho vliv na psychiku studentů během zkoušení. Dále se zabýval problematikou learning analytics či virtuální realitou a možnostmi jejich využití v rámci učebního procesu. V neposlední řadě otevřel otázku vydávání mikrocertifikátů, jež jsou momentálně hojně diskutovaným tématem, jak v tuzemsku, tak i v zahraničí.

Další prezentující byla Ph.D. Oksana Zamora, která se zaměřila na problematiku vzdělávání během probíhajícího válečného konfliktu na Ukrajině. Seznámila přítomné se širokou škálou rozličných platforem, na nichž aktuálně probíhá nouzová distanční výuka, a upozornila na nejrůznější benefity i na úskalí, která jsou s tímto typem výuky spjata. Věnovala přitom pozornost také válečným událostem, které do vzdělávacího procesu zasahují zásadním způsobem.

Posledním řečníkem byl Mg. Bc. Libor Juhaňák, Ph.D. z Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity, který publikum podrobně seznámil s problematikou learning analytics, jež byla částečně zmíněna již v úvodu semináře, čímž symbolicky ukončil část věnovanou příspěvkům.

Následně se účastníci přesunuli na Fakultu pedagogickou, kde jim PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., Mgr. Tomáš Průcha, Mgr. Miroslav Zíka a doc. Ing. Petr Hořejší, Ph.D. představili virtuální třídu, v níž zájemci měli možnost si na vlastní kůži vyzkoušet, jak se cítí budoucí učitelé, kteří se ve virtuální učebně připravují na vystoupení před skutečnými žáky.

Text vyšel také na: https://czv.zcu.cz/probehl-sesty-seminar-z-cyklu-trendy-v-digitalnim-vzdelavani/?fbclid=IwAR0mdaGuaD8cJ5jvAoQPE5a4zZhqVKhaNrpDJnbyWQCSVy rr3Fl8TewCXg

Jan Beseda

Jak má pracovat vedení vysoké školy s konceptem kultury kvality?

Na tuto a podobné otázky odpovídá projekt Erasmus+ QA LEAD, který vedl Institut turismu z Malty a podílely se na něm asociace profesních vysokých škol z České republiky, Portugalska a Slovinska, EURASHE, KIC Malta a Institut Josefa Štefana ze Slovinska. Projekt probíhal v letech 2019-2023.

Kultura kvality znamená, že kvalita a proces průběžného zlepšování jsou součástí hodnot sdílených komunitami, v rámci dané vysoké školy a kolem ní; nejedná se pouze o byrokratický proces.

V uplynulých dvaceti letech se v celé Evropě významně investovalo do infrastruktury pro zajišťování kvality, a to zejména díky důrazu, který na zajišťování kvality kladl Boloňský proces. Počínaje Standardy a směrnicemi pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG) a Evropským zajišťováním kvality v odborném vzdělávání a přípravě (EQAVET) poskytuje množství norem vodítko pro to, co představuje kvalitu. Přístupy ke kvalitě v institucích se značně liší a navzdory snahám o opak se zajišťování kvality často omezuje na „závazek ke kultuře kvality" podpořený byrokratickým a časově náročným souborem kontrol, často v podobě hodnotících dotazníků různého druhu.

Podle analýzy Evropské komise obsažené v Agendě pro modernizaci vzdělávání vzdělávací instituce ve skutečnosti:

- nevybavují dostatečný počet lidí správnými dovednostmi pro moderní společnost,
- dostatečně neřeší sociální rozdíly, zejména pokud jde o osoby z nízkých socioekonomických vrstev a migranty,
- dostatečně nepřispívají k inovacím v místech, kde se nacházejí, a
- nejsou organizovány a financovány tak, aby mohly dobře fungovat.

Politika zajišťování kvality v Evropě tyto problémy buď nedokázala odhalit, nebo nebyla schopna je vyřešit. Domníváme se, že je to způsobeno zajišťováním kvality, které se uplatňuje téměř výhradně na úrovni kurzů/studijních programů, a nikoli na úrovni institucionální strategie, kde může být pákou pro organizační transformaci.

Při analýze tohoto jevu jsme jako klíčovou překážku omezující zavádění kultury kvality identifikovali nedostatek formalizovaných odborných znalostí v oblasti řízení kvality u vrcholového vedení institucí. Vedoucí pracovníci institucí často nikdy neabsolvovali žádné formální školení v oblasti řízení kvality. Mají sice značné znalosti o tom, co představuje kvalitní vzdělávání, ale jen omezené odborné znalosti o tom, jak toto poslání a vizi o kvalitním vzdělávání převést do systému řízení založeného na jasných cílech kvality. Tyto cíle je třeba podpořit

stabilními procesy, které zajistí odpovídající plánování a realizaci činností vedoucích k dosažení těchto cílů, jakož i procesy monitorování a analýzy, které umožní neustálé zlepšování.

Cílem projektu QA LEAD bylo tuto mezeru odstranit vytvořením školení a zdrojů speciálně přizpůsobených na podporu vedoucích pracovníků institucí v jejich strategické roli směrem k zajišťování kvality.

Výstupy projektu jsou:

- Manuál pro lídry vysokých škol
- Kompetenční rámec vedoucího pracovníka vysoké školy v oblasti kvality
- Kurz pro vedoucí pracovníky, který jim má pomoci se zorientovat v systému vytváření kultury kvality
- Více o projektu se dozvíte na stránkách www.qalead.eu

Jan Beseda

POKYNY PRO AUTORY

Redakce přijímá příspěvky do těchto rubrik:

- **Studie** – odborné stati výzkumného charakteru, přehledy bádání v specifických oblastech (max. 54 000 znaků, tj. 30 NS)
- **Zprávy z výzkumu** – příspěvky prezentující výzkumné projekty a jejich dílčí nebo předběžné výsledky (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)
- **Zprávy** – informace o významných vědeckých akcích, probíhajících vědeckých projektech apod. (max. 18 000 znaků, tj. 10 NS)
- **Recenze** – na odborné práce z relevantních oblastí výzkumu (max. 27 000 znaků, tj. 15 NS)
- **Diskuse** – názory, stanoviska k aktuálnímu dění (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)

Při komunikaci s redakcí časopisu AULA prosíme o dodržení následujících pravidel:

- korespondenci a příspěvky posílejte na adresu aula@csvs.cz;
- příspěvky zasílejte v běžných textových formátech (.rtf.doc);
- nepoužívejte speciální fonty či zvláštní formátování stránek, protože grafická úprava všech textů se provádí jednotně pro celé číslo;
- obrázky, grafy a schémata zasílejte, pokud možno, v grafickém formátu (nejlépe TIFF), a to v samostatných souborech, pouze v černobílé verzi;
- tabulky a grafy lze posílat také ve formátu tabulkového procesoru Microsoft EXCEL, pouze v černobílé verzi;
- časopis vychází ve formátu A4, proto doporučujeme upravit grafy, tabulky, obrázky pro tento formát;

Odkazy na literaturu, dokumenty, data se uvádějí v závorce v textu s uvedením autora a roku vydání. Seznam všech citovaných titulů je vždy na konci textu. Citační normou je ČSN 690 a 690-2. Např.:

Dokument: Česká republika. Zákon č. 130/ 2002 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje z veřejných prostředků. In *Sbírka zákonů*. 2002, 12, s. 79–111.

Kniha: LAW, J. *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge, 2004.

Článek v časopise: BECHER, T. Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*. 1981, 6, 2, s. 109–122.

Článek v knize, sborníku: BRAXTON, J. M.; HARGENS, L. L.Variation among academic disciplines: Analytical frame works and research. In SMART, J. C. *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Springer-Verlag, 1996, s. 1–46.

Elektronický dokument MATĚJŮ, P. et al. *Studium na vysoké škole 2004: Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004 [cit. 2010-03-27]. Dostupné z WWW: <http://www.stratif.cz/?operation=display & id=92>.

Recenzní řízení:
Odborné stati procházejí standardním anonymním recenzním řízením. Po přijetí textu redakční kruh rozhodne o přidělení dvou recenzentů, kteří text buď doporučí k vydání (případně po úpravách) nebo ho navrhnou po úpravách znovu předložit do recenzního řízení či text zamítnou. Články, které projdou úspěšně recenzním řízením, redakční kruh zařadí do nejbližšího možného čísla časopisu.

Příspěvky přijímáme průběžně: aula@csvs.cz.

aula časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku

Vydává Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
Vychází elektronicky
Jankovcova 933/63,170 00 Praha 7, Česká republika, IČO: 00237752

Vychází elektronicky

Šéfredaktor:
Ing. Radim Ryška, Ph.D.

Zástupkyně šéfredaktora:
Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D.

Redakční kruh:
doc. Ing. Karel Müller, CSc.
Ing. Libor Prudký, Ph.D.
RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.
Ing. Helena Šebková, CSc.

Redakční rada:
Ing. Bc. Pavel Andres, Ph.D.Ing. PAED.IGIP
PhDr. Josef Basl, Ph.D.
Ing. Jan Koucký, Ph.D.
doc. Roman Kozel, Ph.D.
doc. Dan Ryšavý, Ph.D.
prof. Ing. Stanislav Škapa, Ph.D.
prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Výkonná redaktorka:
Marta Šlemendová, aula@csvs.cz

Jazyková redakce:
RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.

Cover design & layout:
Aleš Svoboda

Časopis je dostupný na http://www.csvs.cz/aula/

Aula (Online). Vychází 2 čísla ročně.
ISSN 2533-4433 (Online)

©aula Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.