

JAK ROZVÍJET KVALITNÍ VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

(Doporučení pro vyučující,
vedení škol a vzdělávací politiku)

VÁCLAV CEJPEK
TATIANA GAVALCOVÁ
SOŇA NANTLOVÁ
PETR PABIAN
RADKO RAJMON
LENKA VALOVÁ

Úvod

1. svazek

Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání
(Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku)

2. svazek

Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele

3. svazek

Požadavky na učitelské studijní programy a obory

4. svazek

Systém managementu kvality ITV/VŠ

5. svazek

(Metodická příručka pro vnitřní a vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu)

Systém managementu kvality ITV/VŠ

6. svazek

(Metodika pro stanovení ukazatelů výkonnosti procesů v ITV)

Systém managementu kvality ITV/VŠ

7. svazek

(Pokyny k uplatnění výsledků hodnocení kvality vzdělávacího procesu)

Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ

8. svazek



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dílčí metodiky byly zpracovány v rámci projektu „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání (KVALITA)“, který je jedním z Individuálních projektů národních řešených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

METODIKY IPN KVALITA odrážejí stav poznání v dané oblasti v době zpracování. Vycházejí z výzkumů vzdělávání a řízení, z příkladů dobré praxe a ze zkušeností z pilotní implementace na institucích terciárního vzdělávání.

METODIKY IPN KVALITA jsou určeny k dobrovolnému použití. Autoři metodik ani Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nenesou žádnou zodpovědnost za důsledky, které vzniknou použitím uveřejněných návodů a postupů.

METODIKY IPN KVALITA jsou uveřejňovány cílové skupině i širší odborné či laické veřejnosti jako finální výstup projektu podléhající autorským právům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. METODIKY IPN KVALITA mohou být šířeny výhradně bezplatně.

Autorský kolektiv: prof. PhDr. Václav Cejpek
doc. RNDr. Tatiana Gavalcová, CSc.
Mgr. Soňa Nantlová
Mgr. Petr Pabian, Th.D.
doc. MVDr. Radko Rajmon, Ph.D.
JUDr. Lenka Valová



OBSAH

Úvod	6
Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku	7
1 Jak vypadá kvalitní vysokoškolské vzdělávání: provázanost výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení	7
2 Doporučení pro vyučující	10
2.1 Výstupy z učení	10
2.2 Způsoby vzdělávání	15
2.3 Hodnocení studujících	20
2.4 Konstruktivní propojení	25
3 Doporučení pro vedení škol	28
3.1 Strategické a další řídicí dokumenty	30
3.2 Personální rozvoj	30
3.3 Materiální zajištění vzdělávání	31
3.4 Dokumentace studijních celků	31
4 Doporučení pro vzdělávací politiku	34
Použité pojmy	36
Seznam zkratk	37
Seznam obrázků a tabulek	38
Seznam použité literatury a dalších zdrojů	39
Příloha – Závěrečné zprávy z pilotní implementace	40
1 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VUT v Brně	40
2 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VŠB-TU v Ostravě	43
3 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VŠH v Praze	45
4 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na JU v Českých Budějovicích	49
5 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na UK v Praze	50
6 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na ZČU v Plzni	57
7 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na UP v Olomouci	62
8 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na ČZU v Praze	64

„Je očekávatelné zlepšení úrovně získaných znalostí a dovedností studentů, zejména díky cílenému využití formativního hodnocení studentů a zvyšování jejich motivace ke studiu.“

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava

„Pro nás velmi přínosné, ale náročné: neustálé zdokonalování, nutností je sebereflexe pedagoga vedoucí ke zvyšování úrovně výuky i sebe sama; studenti si musí také zvykat na změny, ale nehrozí stereotyp, a z hodnocení vyplývá, že tuto změnu vítají.“

Vysoká škola hotelová v Praze

„Pokud se odpovědné instituce (MŠMT, AK ČR apod.) postaví k výstupům z IPN Kvalita lhostejně a nevyužijí tohoto potenciálu, dostaví se na jednotlivých VŠ deziluze a dojde k degradující formalizaci celého procesu.“

Univerzita Palackého v Olomouci



ÚVOD

Cíl vysokoškolského vzdělávání spočívá v pomoci studujícím dosáhnout komplexních znalostí a dovedností ve svých oborech. Bohužel se to v současnosti z celé řady důvodů ne vždy daří. Právě proto chce tato Metodika přispět ke zkvalitnění vzdělávání – jejího účelu bude dosaženo, když vyučujícím pomůže lépe učit a když si ve výsledku studující osvojí více smysluplných znalostí a dovedností. A protože víme, že stávající podmínky českého vysokého školství nejsou pro kvalitu vzdělávání ideální, nabízíme také doporučení, jak tyto podmínky vylepšit zavedením změn v řízení VŠ (vysoká škola) i ve vzdělávací politice.

Tato doporučení jsou založena na zahraničních i domácích výzkumech vysokoškolské pedagogiky a také na zkušenostech vyučujících z deseti VŠ, kteří na jejich bázi od roku 2012 zkoušeli inovovat své kurzy a studijní plány oborů. Klíčovým závěrem pedagogických výzkumů a tím pádem i zásadním východiskem této Metodiky je princip, že studující se učí to, co dělají. Na základě toho doporučujeme za prvé jasně stanovit, co se mají studující naučit dělat (tzn. *výstupy z učení*), za druhé vytvořit takové *způsoby vzdělávání*, jež umožní studujícím praktikovat to, co se mají naučit, za třetí zaměřit *způsoby hodnocení* na podporu a ověření toho, zda praktikované znalosti a dovednosti studujících odpovídají těm cílovým.

Doporučení směřují ke kvalitnějšímu vzdělávání

Zkušenosti zapojených VŠ ukazují, že doporučení obsažená v tomto materiálu mohou skutečně vést ke kvalitnějšímu vzdělávání. Zprávy z pilotní implementace, uvedené v příloze této Metodiky, zaznamenávají zlepšení v následujících pěti okruzích:

1. Propracovaná stavba studijních programů: využití výstupů z učení pomáhá ve studijním plánu zlepšit návaznost předmětů a omezuje duplicity mezi nimi.
2. Pedagogická sebereflexe vyučujících a porozumění tomu, jak se studující učí: otevírá vyučujícím nové možnosti uvažovat o výuce, o aktivním zapojení studujících a o tom, co a jak se naučí.
3. Zvýšená motivace studujících: pozitivní vliv na motivaci mají především aktivní zapojení studujících do vzdělávání a poskytování formativní zpětné vazby.
4. Ověření reálnosti stanovených studijních cílů: nejčastěji se ukáže obsahová či časová předimenzovanost předmětů – řadu deklarovaných cílů nedokážeme reálně studující naučit a/nebo ověřit.
5. Zvýšení kvality vzdělávání: ve výsledku dochází ke zlepšení úrovně získaných znalostí a dovedností studentů a tím i kvality a konkurenceschopnosti absolventů.

Zároveň je ze zkušeností škol patrné, že jakkoliv je výsledná změna přínosná, je také velmi náročná časově i organizačně. Zkušenosti škol navíc ukazují, že uvedené přínosy nemohou být plně realizovány, pokud nedojde ke komplexní proměně podmínek pro pedagogickou činnost na VŠ. Právě takovou proměnu navrhuje v doporučeních pro vzdělávací politiku a pro vedení škol.

Jak doporučení vznikla

Tuto Metodiku sestavil odborný tým ve složení Václav Cejpek, Tatiana Gavalcová, Soňa Nantlová, Petr Pabian, Radko Rajmon a Lenka Valová. Tento tým měl v rámci IPN (individuální projekt národní) Kvalita („Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“) za úkol vypracovat podklady pro hodnocení a zajišťování kvality vzdělávání, tj. klíčová subaktivita KA1A (klíčová subaktivita Oblasti vzdělávání). Z hlediska využití to znamená, že pro účely zkvalitnění vzdělávání lze následující doporučení využít zcela nezávisle na ostatních výstupech IPN Kvalita. A i když se instituce rozhodne aplikovat i další výstupy tohoto projektu, žádný z nich by s těmito doporučeními neměl být v rozporu.

Kromě šestičlenného koordinačního týmu se na vzniku tohoto materiálu podílely tříčlenné expertní týmy na deseti VŠ zapojených do pilotní implementace v KA1A. Školy byly vybrány tak, aby v nich byla zastoupena co největší oborová, institucionální i regionální různorodost typická pro české vysoké školství; devět z deseti škol se navíc už předtím zúčastnilo pilotní transformace kurikula zaváděním výstupů z učení v projektu Q-RAM (Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání). Tyto expertní týmy na základě první verze předložených doporučení vybraly několik předmětů či jiných studijních celků, v nichž realizovaly doporučované změny. Složení, přístupy a závěry týmů z různých škol se samozřejmě v mnoha ohledech lišily, jak je zřejmé z jejich závěrečných zpráv uvedených v příloze této Metodiky. Tyto zprávy však především dávají velmi plastickou a přitom reálně ověřenou představu o tom, jak může zavádění následujících doporučení probíhat, jaké přinese obtíže, ale také jak může vést ke zkvalitnění vzdělávání.

Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku

1 Jak vypadá kvalitní vysokoškolské vzdělávání: provázanost výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení

Tento text shrnuje základní principy pro uvažování o vzdělávacím procesu, přičemž vychází ze dvou základních zjištění vysokoškolské pedagogiky. Za prvé, studující se učí to, co dělají – nikoliv to, co jim někdo přednáší nebo demonstruje; studující tedy musí v průběhu vzdělávání praktikovat cílové znalosti a dovednosti. Za druhé, studující přistupují k učení dvojím způsobem: povrchový přístup je zaměřený na memorování s cílem udělat zkoušku, zatímco hloubkový přístup se orientuje na porozumění – pouze druhý přístup však vede k trvalým znalostem a dovednostem. Z těchto dvou východisek vyplývají následující doporučení:

- **výstupy z učení:** stanoví cílové znalostní a dovednostní činnosti; musí od studujících vyžadovat porozumění, nikdy se nespokojit s namemorovanými znalostmi či nápodobou dovedností,
- **způsoby vzdělávání:** při výuce je rozhodující, co dělají studující, zatímco činnosti vyučujících mají hlavně napomáhat studujícím praktikovat znalosti a dovednosti stanovené ve výstupech z učení,
- **způsoby hodnocení:** k praktikování znalostí a dovedností potřebují studující formativní zpětnou vazbu, s jejíž pomocí si postupně osvojí znalosti a dovednosti stanovené výstupy z učení; závěrečným sumativním hodnocením jsou ověřeny cílové znalostní a dovednostní činnosti,
- **provázanost kurikula:** k vytvoření prostředí, které podporuje hloubkový přístup k učení, je třeba důsledné propojení (*constructive alignment*) výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení.

Obrovská variabilita výstupů z učení v různých oborech a stupních terciárního vzdělávání znamená, že tento text nemůže poskytnout obecně platný návod, jak vzdělávat. Na základě výzkumů vysokoškolské pedagogiky a zkušeností škol z pilotní implementace Q-RAM a Kvalita se namísto toho snažíme poskytnout rámcové vodítko, jak o způsobech vzdělávání a hodnocení uvažovat tvůrčím a kritickým způsobem.

Studující se učí to, co dělají

Psychologické i sociálně vědní výzkumy vzdělávání na VŠ jasně dokládají, že vědění studujících není kopií toho, co jim vyučující prezentují. Nelze proto očekávat, že studující si osvojí znalosti pouze na základě toho, že jim byly odpřednášeny, nebo zvládnou dovednost na základě toho, že jim byla ukázána. Studující potřebují skutečně dělat činnosti, které se mají naučit. Neakademický příklad snad tento princip ilustruje dostatečně: když se má člověk naučit řídit auto, učí se to tím, že řídí auto.

Mezi memorováním a porozuměním: jak se studující učí a co se naučí

Cílem vysokoškolského vzdělávání je naučit studující smysluplné znalosti a dovednosti; navíc potřebují umět osvojené znalosti a dovednosti používat i v nových situacích a dále je rozvíjet. V řadě situací se však studující soustředí na memorování, což má za následek pouze mechanickou reprodukci znalostí či nápodobu dovedností, jež jsou navíc brzy zapomenuty (jde o povrchový přístup k učení); v jiných situacích studující usilují o porozumění, což směřuje k trvalému osvojení nových znalostí a dovedností, k jejich integraci s dřívějšími znalostmi a dovednostmi i ke schopnosti uplatnit je v nových situacích (jde o hloubkový přístup k učení).

Jak odvést studující od povrchových a přivést k hloubkovým přístupům? Výzkumy zřetelně ukazují, že všem studujícím, i v masovém a univerzálním vysokém školství, je společná schopnost aplikovat hloubkové přístupy ke studiu. Řešením tedy rozhodně není sťažovat si na „povrchní“ studující nebo snažit se je naučit hloubkový způsob učení. Studující totiž používají jeden nebo druhý přístup podle toho, co vnímají v dané situaci jako nejprospěšnější. Potřebujeme proto vytvořit takové situace, ve kterých bude pro studující nejvýhodnější přistupovat ke studiu hloubkově, a naopak bude nevýhodné zvolit povrchový přístup.

Výstupy z učení podporující porozumění

Výstupy z učení zachycují, co budou *studující umět dělat* po absolvování oboru a jednotlivých předmětů. Cílové znalosti a dovednosti by měly být takové, že studujícím nebude stačit k jejich dosažení pouhé memorování nebo nápodoba.

Proto je třeba kriticky uvažovat o každém výstupu z učení, jenž předpokládá, že studující budou umět pouze vyjmenovat či popsat, ale obecněji o všech, které od studujících neočekávají schopnost pracovat s informacemi v širších souvislostech nebo je aplikovat v novém kontextu. Jinými slovy, nebezpečí pouhého memorování hrozí vždy, když jsou studujícím předloženy hotové znalosti a očekává se od nich reprodukce předem daných „správných“ odpovědí.

Způsoby vzdělávání v návaznosti na výstupy z učení

Studující se učí tím, že dělají to, co se mají podle zformulovaných výstupů z učení naučit. Nestačí proto uvažovat o pedagogickém procesu jako o přednáškách, seminářích a cvičeních: to je jen velmi obecná charakteristika vzdělávací situace. Rozhodující je, *zda studující v pedagogickém procesu skutečně dělají to, co je uvedeno ve výstupech z učení*. Tento princip platí u znalostí stejně jako u dovedností:

- je-li cílovým výstupem z učení, že studující mají umět vysvětlit klíčové teorie oboru, nestačí, když jim v rámci vzdělávacího procesu vyučující v přednáškách tyto teorie vysvětluje – potřebují je sami někomu vysvětlovat (např. ostatním studujícím v referátech),
- mají-li studující umět sestavit dotazník, nestačí odpřednášet jim pravidla pro sestavování dotazníku a ukázat několik vzorových dotazníků – potřebují si sestavování dotazníku vyzkoušet,
- mají-li studující umět uskutečňovat ošetrovatelský proces, nestačí jim vidět ošetrovatelský personál při práci a slyšet jejich popis toho, co dělají – potřebují se sami do ošetrovatelského procesu zapojit a ošetřovat.

Pokud studující nekonají činnosti, jež si mají podle výstupů z učení osvojit, hrozí, že namísto osvojení skutečné znalosti pouze mechanicky memorují a namísto skutečné dovednosti mechanicky napodobují.

Způsoby hodnocení v provázanosti s výstupy z učení a způsoby vzdělávání

Výstupy z učení popisují, co mají studující umět udělat, a proces vzdělávání je uzpůsoben tak, aby jim umožnil právě tyto činnosti provádět, hodnocení poskytuje studujícím zpětnou vazbu k osvojovaným znalostem a dovednostem. Jinými slovy, *hodnotíme, zda a jak studující dělají to, co mají umět*: vysvětlují, sestavují dotazník a ošetřují.

A protože tyto a většina ostatních znalostí a dovedností v terciárním vzdělávání jsou natolik komplexní, že je prakticky nikdo nezládne napoprvé, studující potřebují příslušné činnosti v procesu učení dělat opakovaně. A vyžadují průběžnou zpětnou vazbu, zda a nakolik se při opakovaných činnostech blíží cílovým výstupům a jak mohou postupovat vhodně dál. Tomuto způsobu hodnocení se říká formativní hodnocení, které má podle výzkumů zásadní vliv na zlepšení studentského učení. O jeho významu snad znovu přesvědčí neakademický příklad: když se učíme řídit auto, učíme se to řízením auta s neustálou zpětnou vazbou od vyučujících autoškoly. Zásadní je, že tato formativní zpětná vazba by se neměla nijak promítat do výsledné známky, stejně jako v autoškolě: studující musí mít prostor k učení bez stálých obav, že každou nedokonalostí v průběhu semestru riskují body v průběžném hodnocení.

Závěrečné neboli *sumativní hodnocení* při absolvování předmětu či oboru tedy není jediným a prvním hodnocením toho, zda studující dosahují výstupů z učení. A ani zde nestačí uvažovat jen o formě, tedy o ústních, písemných či praktických zkouškách, ale vždy o konkrétních činnostech studujících ve vazbě na výstupy z učení. Hodnocení přitom musí posuzovat skutečné dosažení hloubkového porozumění a schopnost se získanými znalostmi a dovednostmi pracovat – nikoliv pouze jejich reprodukci.

Dát studujícím čas pro porozumění

Výstupy z učení vyžadující hloubkové porozumění, způsoby vzdělávání vytvářející studujícím prostor pro praktikování cílových znalostí a dovedností, formativní hodnocení těchto jejich činností, završené sumativním ověřením dosažených znalostí a dovedností – to vše jsou nutné, ale stále ne dostačující podmínky pro podporu studentských hloubkových přístupů ke studiu. Výzkumy konzistentně dokládají, že studující volí povrchové přístupy vždy, když vnímají požadavky jako příliš rozsáhlé: ať už se jedná o třicet hodin výuky týdně, požadavky na domácí přípravu nekoordinované mezi vyučující různých předmětů nebo o požadavky na znalosti, jež nemá ani leckdo z vyučujících v oboru. Všechny formy přetížení odvádí studující od „riskantních“ snah o porozumění a přivádí je k „bezpečnému“ memorování. Proto je prakticky ve všech případech potřeba uvažovat o redukci požadavků na rozsah, ale zato zvýšit požadavky na hloubku znalostí a dovedností založených na porozumění.

Něco podobného ostatně platí pro vyučující: změny své výuky mohou provádět mnohem lépe tehdy, když se jejich vedení soustředí na vytvoření prostoru a podpory pro zkvalitnění vzdělávání, než když jejich vedení změny nařizuje a vynucuje.

Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku

Jak je možné přiblížit se takové podobě vysokoškolského vzdělávání, v němž si studující na základě hloubkového porozumění osvojují komplexní znalosti a dovednosti, které dokážou i dále rozvíjet a používat v nových situacích?

Odpovědi na tuto otázku se pokoušíme zformulovat v následujících doporučeních pro tři hlavní cílové skupiny:

- pro vysokoškolské vyučující: jak na bázi uvedených principů postupovat při výuce konkrétních předmětů i při sestavování kurikula,
- pro vedení VŠ a jejich fakult či kateder: jak vytvářet pro vyučující podmínky, v nichž se budou moci tvůrčím způsobem věnovat zkvalitňování výuky,
- pro vzdělávací politiku: jak vytvářet podmínky pro VŠ, aby se mohly soustředit na podporu kvalitního vzdělávání.

2 Doporučení pro vyučující

Následující text nabízíme vyučujícím, již chtějí ve svých předmětech zkvalitnit provázanost výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení tak, že si více studujících trvale osvojí cílové komplexní znalosti a dovednosti. Na základě pilotní implementace předkládáme také konkrétní zkušenosti a příklady ze zapojených škol, např. jak i ve velkých skupinách dosáhnout aktivního zapojení studujících nebo jak zlepšit znalosti a dovednosti studujících prostřednictvím formativního hodnocení.

2.1 Výstupy z učení

Co jsou výstupy z učení?

Výstupy z učení představují souhrnné označení pro znalosti a dovednosti, stejně jako obecné způsobilosti, které studenti mají získat v daném studijním oboru nebo předmětu. Každý studijní obor i každý jeho předmět má výstupy z učení: tj. co očekáváme, že se studenti naučí v průběhu studia. Když tato naše očekávání zapíšeme, získáme charakteristiku oboru a jeho předmětů, jež je mimořádně srozumitelná pro stávající i potenciální studenty, stejně jako pro zaměstnavatele. Studenti jednoduše zjistí nejen to, čím v rámci studia projdou, ale co budou díky tomu na výstupu znát a umět – a rovněž tak to zjistí jejich zaměstnavatelé. Právě to je věcný důvod, proč jsou výstupy z učení vyžadovány pro akreditaci i pro ECTS¹ (European Credit Transfer and Accumulation System / Evropský kreditní systém) Label.²

Příklad

Student umí:

- vysvětlit zásady, metody a postupy jednotlivých ošetrovatelských výkonů u dětí a dospělých nemocných,
- provést ošetrovatelské výkony u dítěte i dospělého nemocného ve standardní a neodkladné péči,
- respektovat věkové, individuální a jiné zvláštnosti klientů/pacientů při poskytování ošetrovatelské péče.

Výstupy z učení vyjadřují, co absolvent studijního oboru nebo student po absolvování předmětu umí vysvětlit, vyhodnotit, navrhnout, sestavit apod. Při jejich psaní se tedy nezaměřujeme na to, co děláme my jako vyučující (na naši představu, co budeme studenty učit), ale na to, co budou po absolvování umět udělat studenti a absolventi.

Časté problémy

- **píšeme o něčem jiném, než co má student nebo absolvent na výstupu umět:**

Student se seznámí se základním historickým vývojem oboru.

Tato formulace popisuje průběh učení, ne výstup z něj; je potřeba přeformulovat, např.:

Student umí charakterizovat tři hlavní historické etapy vývoje oboru.

U takto formulovaného výstupu je pak studentům zřejmé, co se od nich při závěrečné zkoušce z daného předmětu očekává, a stejně tak je jasné novým vyučujícím, když přebírají výuku od někoho jiného, co mají zkoušet.

- **píšeme o znalostech a dovednostech velmi obecně:**

Student zná zásady profesní etiky.

¹ Evropský kreditní systém zavedený na základ Boloňských dohod z roku 1999.

² ECTS Label je certifikát udělovaný Evropskou komisí jako ocenění vysokoškolské instituce. Jedná se o nejprestižnější evropské ocenění v oblasti terciárního vzdělávání.

Jak ověřujeme, jestli student „zná“? Očekáváme od studentů, že zásady profesní etiky umí vyjmenovat, nebo je také umí obsáhleji popsat, nebo umí vysvětlit jejich historický vznik, nebo umí zhodnotit jejich důležitost pro profesní praxi, nebo umí zdůvodnit, proč jsou právě tyto zásady důležitější než ostatní? Příliš obecné formulace v sobě skrývají mnoho možných úrovní znalosti a dovednosti, a tudíž nepomáhají ani studentům ani vyučujícím vyjasnit očekávání. Místo obecných sloves je vždy vhodnější používat konkrétní, které přesně vystihuje, co má student nebo absolvent „předvést“ při ověřování výstupů z učení předmětu či studijního oboru.

Příklady velmi obecných sloves: zná, rozumí, orientuje se, má povědomí, dokáže, je schopen atd.

Výstupy z učení jsou ověřitelné

Výstupy z učení **shrnují znalosti a dovednosti, jež u studentů skutečně ověřujeme**, a tak vlastně ručíme za to, že těmito znalostmi a dovednostmi disponují všichni studenti a absolventi. Jinak řečeno, výstupy z učení jednotlivých předmětů a oborů především stanovují **minimální standard**, který musí všichni studenti splnit, nikoliv ideál, jehož dosahují jen nejlepší studenti.

Výstupy z učení podporující porozumění

Cílové znalosti a dovednosti by měly být takové, že studujícím nebude stačit k jejich dosažení pouhé memorování nebo nápodoba. K tomuto cíli je možné využít tzv. SOLO taxonomie výstupů z učení, která rozlišuje pět úrovní povrchového a hloubkového porozumění od nejomezenějších k nekomplexnějším. Rozdíly mezi těmito úrovněmi nejsou vždy stejné: první úroveň je vlastně absencí učení, na druhé a třetí se studující povrchově učí více informací, v přechodu ke čtvrté a páté úrovni dochází ke kvalitativní změně učení k hloubkovému učení.

1. Před-strukturní: studující si osvojují pouze zmatené informace.
2. Mono-strukturní: studující si osvojují jen jednoduché spojení mezi jednotlivými informacemi.
3. Multi-strukturní: studující si osvojují více spojitostí mezi informacemi, ale nechápou jejich význam pro celek.
4. Vztahová: studující chápou význam jednotlivých informací pro celek.
5. Široce abstraktní: studující chápou nejen souvislost mezi informacemi uvnitř dané oblasti, ale i nad její rámec s dalšími informacemi z jiných oblastí.

Tab. 1 SOLO taxonomie – pět úrovní dosahovaných výstupů z učení³

Úroveň	Charakteristika	Jako příklad odpovědi na otázku: Proč je více srážek na té straně hor, která je obrácena k moři?
Před-strukturní (<i>pre-structural</i>)	Odpovědi na zadání jsou nekonzistentní, buďto prozrazují úplné neporozumění, nebo jsou tautologické.	Protože víc prší na straně k pobřeží.
Mono-strukturní (<i>unistructural</i>)	Odpovědi na zadání obsahují jediný izolovaný aspekt, který je ale příliš jednoduše a nekonzistentně generalizován.	Protože větry z moře zasáhnou nejdřív pobřežní stranu.

³ BIGGS, John a Catherine TANG. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011. 480 s. ISBN 978-0-33-524275-7. PABIAN, Petr. Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *Aula*. 2012, roč. 20, č. 1, s. 48–77. ISSN 1210-6658.

Multi-strukturní (<i>multistructural</i>)	Odpovědi na zadání obsahují několik izolovaných aspektů, vazby mezi nimi chybí, závěry jsou proto nekonzistentní.	Protože větry z moře obsahují vodní páru a nejdřív zasáhnou pobřežní stranu, a tak prší na ní a potom už není žádný déšť, který by spadl na druhé straně.
Vztahová (<i>relational</i>)	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry.	Protože převažující větry jsou od moře a obsahují vlhkost, a jak jsou při setkání s horami vytlačeny nahoru a ochlazují se, vlhkost kondenzuje a tvoří déšť. Takže než větry překročí hory, jsou suché.
Široce abstraktní (<i>extended abstract</i>)	Odpovědi na zadání obsahují několik aspektů a vazby mezi nimi, schopnost induktivně formulovat konzistentní závěry i deduktivně formulovat nové hypotézy, stejně jako vazby na další související témata.	Tohle bude pravda asi jenom tehdy, když jsou převažující větry od moře. Když to je tak, vodní pára vypařená z moře je nesená na svah hor, kde stoupá vzhůru a ochlazuje se. Ochlazení způsobí, že vodní pára z kondenzuje a spadne. A teď neje- nom že je vítr sušší, ale stoupá ještě výš podél hor, je stlačený a teplý, takže je relativně méně saturovaný než obvykle. Tento efekt je podobný teplému klimatu na východních sva- zích Skalistých hor v Kanadě v zimě. Ale tohle všechno je založené na předpokladech o převládajících větrech a teplotních podmínkách: kdyby se změnily, byly by výměny energie odlišné a vedly by ke zcela odlišnému výsledku.

Tab. 2 SOLO taxonomie – příklady sloves pro jednotlivé úrovně⁴

Úroveň	Charakteristika
Před-strukturní	na této úrovni se studující nic nenaučí, nelze ji proto ani vyjádřit výstupy z učení
Mono-strukturní	vyjmenovat, definovat, zapamatovat, rozpoznat, nalézt
Multi-strukturní	popsat, klasifikovat, uspořádat, seřadit, ilustrovat, vypočítat

⁴ BIGGS, John a Catherine TANG. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011. 480 s. ISBN 978-0-33-524275-7.

Vztahová	vysvětlit, aplikovat, analyzovat, syntetizovat, formulovat závěry, srovnat, zorganizovat, zhodnotit
Široce abstraktní	formulovat teorii, vytvořit hypotézy, reflektovat, vytvořit

Rozlišení znalostí, dovedností a obecných způsobilostí

Znalosti zahrnují vše, co student nebo absolvent umí vysvětlit, analyzovat, srovnat, vyhodnotit atd.; jinými slovy, jejich teoretické/deklarativní znalosti v daném oboru. **Dovednosti** zahrnují všechny situace, kdy student nebo absolvent umí použít své znalosti v praxi: tzn. co umí navrhnout, vytvořit, realizovat, vyřešit, zlepšit atd.; jinými slovy, jejich praktické/funkční dovednosti v daném oboru. Rozlišení znalostí a dovedností však není mechanické, záleží vždy na daném oboru a také na cíli vzdělávání.

Tab. 3 Příklady znalostí a dovedností

Obor	Znalosti	Dovednosti
Všeobecná sestra	Student umí vysvětlit návaznost jednotlivých fází ošetrovatelského procesu.	Student umí uskutečňovat ošetrovatelský proces u kojence, batolete a dítěte předškolního věku.
Psychologie	Student umí zhodnotit význam jednotlivých aspektů práce klinického psychologa.	Student umí realizovat a popsat klinické pozorování klienta.
Sociologie	Student umí vysvětlit význam jednotlivých fází výzkumu od přípravy po realizaci a vyhodnocení.	Student umí zvolit vhodné metody výběru výzkumného souboru z populace při konkrétním zadání.
Technické materiály	Student umí posoudit vhodnost různých druhů zkoušek mechanických vlastností pro konkrétní příklad.	Student umí navrhnout druh zkoušky pro stanovení konkrétní mechanické vlastnosti materiálu.

Časté problémy

- nerozlišujeme nebo zaměňujeme znalosti a dovednosti:

Student umí popsat vybavení „konzultační místnosti“ a přípravit ji pro pohovory.

Tato formulace obsahuje dohromady znalost a dovednost. Jejich rozlišení je důležité jednoduše proto, že znalosti a dovednosti učíme a ověřujeme různě: praktické dovednosti si studenti neosvojí čtením, ani je neověříme v testu – k jejich osvojení jsou mnohem vhodnější cvičení nebo přímo praxe a k jejich ověřování modelové nebo reálné situace.

- snažíme se vždy uvést stejný počet znalostí a dovedností:

Ne všechny studijní obory, a už vůbec ne všechny předměty, rozvíjí do stejné míry znalosti i dovednosti. V oborech zaměřených na přípravu pro konkrétní profesi bude kladen větší důraz na dovednosti, zatímco v teoreticky pojatém oboru na znalosti – v těchto příkladech pak samozřejmě budou ve výstupech z učení znalosti nebo dovednosti převažovat.

U předmětů to platí dvojnásob: často na začátek studia řadíme předměty, jež rozvíjí zejména teoretické znalosti, na základě kterých studenti v následujících předmětech rozvíjí praktické dovednosti. Výstupy z učení u převážně „teoretických“ předmětů budou především znalosti, zatímco mezi výstupy z učení u „praktických“ předmětů budou převládat dovednosti.

Kromě oborových znalostí a dovedností existuje ještě třetí kategorie: **obecné způsobilosti**. Ta zahrnuje všechno, co se studenti v daném studijním oboru naučí, ale přitom je to „přenositelné“ a využitelné i mimo tento obor. Např. když se absolvent učitelského vzdělávání stane manažerem neziskové organizace, nebude sice bezprostředně využívat oborové znalosti a dovednosti pro působení v učitelské profesi, ale neznamená to, že ze studia pro své nové působiště nic nezískal: naučil se přece komunikaci v rodném jazyce i v dalších jazycích, týmové práci, kritickému myšlení, kreativitě nebo samostatnosti v rozhodování.

Národní kvalifikační rámec předpokládá, že těmito způsobilostmi mají disponovat všichni absolventi bez ohledu na obor. Obecné způsobilosti jsou u všech oborů identické. Proto není nutné u jednotlivých oborů obecné způsobilosti psát, **ale je potřeba věnovat pozornost tomu, kde a jak si v průběhu studia studenti tyto způsobilosti osvojují** a jakým způsobem ověřujeme, že jimi skutečně disponují.

Příklad obecných způsobilostí na úrovni bakalářského studia

Student umí:

- koordinovat své činnosti s ostatními členy týmu a nést odpovědnost za výsledek,
- rozeznat etický rozměr řešených problémů,
- se rozhodovat samostatně a odpovědně,
- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i širší veřejnosti vlastní názory.

Gradace výstupů z učení

Znalosti a dovednosti studentů a absolventů magisterského studia samozřejmě převyšují znalosti a dovednosti studentů a absolventů bakalářského oboru; stejně tak znalosti a dovednosti studentů na konci studia předčí ty, kterými disponují studenti v prvním roce studia. Výstupy z učení v průběhu vysokoškolského studia graduji, což je nezbytné promítnout také do výstupů z učení.

Gradaci lze ve formulaci výstupů z učení vyjádřit několika způsoby:

- slovesem vystihujícím komplexnější činnost: např. *vysvětlí* na nižší a *vyhodnotí* na vyšší úrovni (což je i další důvod, proč nepoužívat obecná slovesa – jestliže student po absolvování úvodního předmětu „zná“, jak vyjádříme gradaci po absolvování dalších navazujících předmětů?),
- mírou samostatnosti: např. *student umí zpracovat pod vedením* na nižší a *student umí zpracovat samostatně* na vyšší úrovni,
- šířkou a hloubkou znalostí a dovedností: např. u vstupních předmětů se jedná o obecné seznámení se základními teoriemi a metodami (např. *popíše ošetrovatelský proces, vysvětlí rozdíly mezi hlavními výzkumnými metodami apod.*), u následných předmětů a vyšších úrovní pak může jít o konkrétní aplikaci (*uskutečňuje ošetrovatelský proces, realizuje výzkumná šetření aj.*).

- **Kolik je třeba uvádět výstupů z učení?**

Občas uvádíme příliš/zbytečně mnoho výstupů z učení. Optimální počet je čtyři až šest: počet by měl reflektovat skutečnost, že všechny výstupy z učení musí být pedagog schopen ověřit. Proto ve výstupech z učení neuvádíme ty, které nejsme schopni ověřit nebo ověřovat nehodláme – třeba proto, že jsou ověřovány až v navazujících předmětech (např. když teoretický předmět rozvíjí hlavně znalosti, zatímco související dovednosti jsou ověřovány v navazující odborné praxi). Počet výstupů může být i nižší než doporučený počet čtyři až šest, pokud zahrnují vše, co chceme, aby student nebo absolvent na výstupu uměl.

- **Jak souvisí výstupy z učení s ostatními informacemi o předmětu/studijním oboru?**

Výstupy z učení představují pouze část popisu předmětů. Společně s nimi pracujeme i nadále se sylaby/kartami předmětů apod., v nichž jsou detailně charakterizovány obsah a osnova předmětu, povinná a doporučená literatura atd.

- **Které složky studia popisujeme prostřednictvím výstupů z učení?**

Výstupy z učení popisujeme všechny studijní obory, všechny předměty/kurzy, jakožto i praxe a závěrečné práce. Všechny součásti studijního plánu, které jsou ohodnoceny kredity, musí být také popsány výstupy z učení – kredity jsou studentům přiděleny, když u nich ověříme dosažení příslušných výstupů z učení.

- **Jak využít výstupy z učení pro posílení návaznosti předmětů ve studijním plánu?**

Když u každého předmětu definujeme formou výstupů z učení také vstupní prerekvizity, odhalíme místa, kde není zajištěna návaznost na předchozí výuku, protože předcházející předměty nerozvinuly výstupy do požadované vstupní úrovně předmětů navazujících.

2.2 Způsoby vzdělávání

Účel následující podkapitoly spočívá v pomoci vyučujícím hledat takové způsoby vzdělávání, jež jim umožní dosahovat cílených výstupů z učení. Primární roli zde vždy zastávají činnosti studujících; činnosti vyučujících především vytváří podmínky pro aktivní zapojení studujících.

Je samozřejmé, že nelze poskytnout obecný návod, jaké způsoby vzdělávání uplatnit pro tu kterou situaci. Jsou výsledkem jedinečné pedagogické kreativity. Nicméně chceme zde nastínit kontext výuky podporující hloubkové přístupy a zprostředkovat reálné zkušenosti vyučujících, které mohou sloužit jako inspirace, zejména v situaci masového vysokého školství.

Přístup zaměřený na studenta (*student-centred approach*)

Při vzdělávání je rozhodující, co *dělají* studující, zatímco činnosti vyučujících mají hlavně napomáhat praktikovat znalosti a dovednosti stanovené ve výstupech z učení. V ohnisku zájmu tedy není to, co vyučující přednáší nebo demonstruje, ale to, jak student (ať již v rámci přednášek, seminářů nebo domácí přípravy) používá a rozvíjí své znalosti, dovednosti a způsobilosti. Tento přístup reflektuje změny v tradičním pojetí výuky orientovaném na roli učitele směrem ke zdůraznění role studenta jako **aktivního účastníka vzdělávacího procesu**, ne pasivního příjemce hotového vědění.

Studující se učí tím, že dělají to, co se mají podle zformulovaných výstupů z učení naučit. Proto mluvíme raději o *činnostech při vyučování a učení se* (**teaching and learning activities**), obecněji pak o způsobech vzdělávání, spíše než o metodách výuky. Vodítkem zde mohou být zejména předpokládané výstupy z učení: studenti potřebují ve výuce „aktivovat“ právě ty činnosti (resp. slovesa), jimiž jsou výstupy z učení formulovány (i proto hovoříme o tzv. „aktivních slovesech“).

Častý problém

Rozdíly mezi činnostmi vyučujícího a studentů lze demonstrovat na příkladu typické přednášky, jejímž výstupem má být, že studující umí *vysvětlit* danou teorii či téma. Vyučující během přednášky podává výklad, vysvětluje, zodpovídá dotazy. Studenti poslouchají, dělají si poznámky, snaží se porozumět tématu a případně kladou dotazy. Nicméně „nevysvětlují“, přičemž tomuto úkolu čelí mnohdy až v situaci závěrečného zkoušení, kdy už nemají možnost naučit se to lépe. Jedná se tak o příklad nedosta-
tečného propojení výstupů z učení a vzdělávacích činností.

Zkušenost – Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava

V průběhu pilotní implementace došlo u pedagogů ke zřetelnému posunu ke komplexnímu pojmání způsobů a cílů ověřování získaných znalostí a dovedností studentů od doby přípravy popisů studijních předmětů do doby jejich hodnocení po skončení výuky. Garanti studijních předmětů si uvědomili, že klíčové jsou činnosti studujících v průběhu výuky studijního předmětu. Pokud se např. po studentech požaduje vysvětlení něčeho, co je uvedeno v absolventském profilu mezi znalostmi, je třeba, aby se pedagog zamyslel, kdy a jak toto vysvětlení vyučuje.

Z tohoto důvodu byly ve zpracovaných sylabech k předmětům zvlášť definovány prostřednictvím tabulek zrcadlově způsoby výuky (činnosti vyučujících) a způsoby učení se (činnosti studujících).

Přednáška a seminář jako prostředí pro vzdělávání

Cílem kvalitní výuky je, aby umožnila co nejvíce studentům dosáhnout zamýšlených výstupů z učení. Vzhledem k tomu, že pro splnění tohoto cíle je nutné studenty aktivně zapojit do vzdělávacích aktivit, nestačí uvažovat o způsobech vzdělávání jako o přednáškách či cvičeních: to je pouze velmi obecná charakteristika vzdělávací situace. Přednášky a semináře je třeba vidět jako prostředí, v němž se odehrává široká paleta činností vyučujících i studujících.

Příklady činností studujících a v různých vzdělávacích situacích – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

- **Výklad s prezentací powerpoint** – uplatňujeme při přednáškové činnosti, kdy studenti dostávají osnovy přednášek k dispozici a dle nich mají možnost přípravy. Zabrání to doslovnému přepisování prezentací a zvyšuje pozornost a zapojení studentů na přednáškách.
- **Brainstorming** – zařazujeme na začátek každé vyučovací jednotky v souvislosti se zopakováním látky z předchozí výuky a pak na konec hodiny. Na počátku hodiny se studenti zapojují poměrně málo, na konci je spolupráce větší, jsou schopni reagovat na dotazy týkající se odpřednášené látky a dále vyvozovat závěry, které potom mohou využít na seminářích.
- **Práce s kasuistikami** – s kasuistikami pracujeme pravidelně. Na začátku semestru si jednotliví vyučující připravují kasuistiky se zaměřením na probírané téma. Studenti odhalují chyby či hledají problémy. Do této práce se studenti zapojují a aplikují teoretické znalosti z přednášek a také domácí přípravu, jež je nezbytnou součástí práce v seminářích. V průběhu semestru se role obrací a kasuistiky si nachystají studenti a na seminářích s nimi pracujeme.
- **Hraní rolí** – studenti se vžívají do role pacienta a tyto své prožitky následně popisují. Další studenti hrají ošetřující personál. Ostatní skupiny jako pozorovatelé též hodnotí.
- **Diskuse** – součástí každého semináře či přednášky. Do diskuse se nezapojují všichni studenti. Více se osvědčuje brainstorming.

- **Prezentace práce ve skupinách** – rozvíjí kritické myšlení. Pro vyučujícího je důležité dávat pozor, aby ve skupině probíhala spolupráce a všichni se zapojovali do plnění úkolů. Velmi se osvědčila tvorba myšlenkové mapy pro lepší pochopení problematiky.
- **Domácí příprava s následnou prezentací výsledků** – na semináře se studenti musí připravovat pravidelně. Tato příprava probíhá současně se samostudiem. Studenti dostávají úkoly, na něž navazuje příprava a průběh seminářů. Na počátku je u řady úkolů vidět, že studenti úkol připravovali na poslední chvíli. Osvědčila se individuální konzultace s každým studentem a probrání zadaného úkolu – chyby, nutné doplnění, pochvaly.
- **Modelové situace s prožitkem** – u vybraných ošetrovateľských postupů se studenti stávají pacienty, provádí sebereflexi a zkouší se vžívat do pocitů klienta. Často tak získávají na konkrétní postup jiný pohled a snaží se měnit naučené postupy a návyky.

Jak podpořit studující v hloubkovém porozumění

Pokud studenti nedělají činnosti, které si mají podle očekávaných výstupů z učení osvojit, hrozí, že sklouznou k povrchovým přístupům, tzn. k mechanickému memorování či nápodobě tam, kde by měli používat činnosti vyšší kognitivní úrovně. Pro koncepci výuky to znamená v prvé řadě snahu o eliminování těch aspektů, jež podporují povrchové přístupy k učení, a naopak vytváření podmínek, které mohou podpořit přístupy hloubkové, jejichž cílem je porozumění.

Co se týče konkrétních způsobů vzdělávání, zde samozřejmě neexistují žádná univerzálně platná řešení. Odvíjí se totiž primárně od toho, jakého výstupu z učení má být dosaženo: jestliže se studující mají naučit navrhnout konstrukci, musí kreslit návrhy konstrukcí; pokud se mají naučit vést klinický pohovor, musí vést pohovory – tj. způsoby vzdělávání vyplývají z konkrétních cílových znalostí a dovedností.

Nicméně je možné definovat jisté obecné charakteristiky vzdělávání, které používání hloubkových přístupů podporují:

- **Rozvíjení zájmu a motivace studujících:** Když mají studující zájem o studovaná témata, mnohem častěji studují hloubkově; v masovém vysokém školství však nelze automaticky předpokládat jejich zájem o všechna témata. Výzkumy naštěstí ukazují, že zájem studujících je z velké části možné ovlivnit: pomoci jim porozumět tomu, proč jsou právě vyučovaná témata, znalosti a dovednosti důležité. Když úkoly studujících zřetelně rozvíjí cílové výstupy z učení, mohou být studujícími vnímány jako relevantní a smysluplné.

Zkušenost – Vysoká škola hotelová v Praze

Jedním z hlavních přínosů pilotní implementace je pro nás kladné hodnocení studentů, změny oceňují: větší část studentů se skutečně chce naučit a jejich motivace roste při aktivním zapojení.

- **Aktivní zapojení studujících:** Aktivní zapojení studujících do vzdělávacích činností je nejen podmínkou pro to, že si něco hloubkově osvojí, ale také to zvyšuje jejich zájem a motivaci. Proto je nutné zaměřit se na cílové činnosti studujících, nikoliv na seznam „probíraných“ témat.

Zkušenost – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Jestliže shrneme dosavadní zkušenosti a výsledky, můžeme konstatovat, že dosažení výsledků z učení závisí na použitých metodách, které mění direktivní výuku na interaktivní, a tím motivující pro studenty.

- **Zdůraznění hloubky porozumění:** Studujícím pomáhá k porozumění, když mají dostatek prostoru a času k důkladnému osvojení nových znalostí a dovedností. Naopak, když je v předmětech cílem „probrat“ co nejvíce témat co nejvíce do šířky, studující pod tlakem množství požadovaných informací častěji volí povrchové memorování. V naprosté většině případů se ukazuje, že je nezbytné redukovat předimenzované požadavky a obsah v jednotlivých předmětech i v celém kurikulu.

Rovněž bylo implementátory ověřeno, že redukce množství probírané látky a její opakování napomáhá studujícím k jejímu lepšímu osvojení. Pokud má probíraná učební látka hierarchii, je lepší, aby se pedagog soustředil na základy.

- **Založení výuky na tom, co již studující umí:** Studující si snáze osvojí nové znalosti a dovednosti, když výuka naváže na to, co už umí. Naopak je pro ně demotivující, když se v kurikulu něco opakuje, nebo když se od nich očekává něco, co ještě neznají. Provázanosti předmětů ve studijních plánech pomáhá, když u každého předmětu popíšeme nejen výstupní znalosti a dovednosti, ale i očekávané vstupní znalosti a dovednosti. Pak je možné lehce ověřit, zda očekávané vstupní znalosti a dovednosti figurují jako výstupní v předchozích předmětech.

Zkušenosť – Západočeská univerzita v Plzni

Jako problém se ukázaly nereálně stanovené některé výstupy z učení: předimenzování obsahu učiva vzhledem k rozsahu předmětu a jeho struktuře (počet hodin, poměr přednášek a seminářů), vzhledem k ostatním disciplínám studijního oboru (dosaženým výstupům z učení v těchto disciplínách, návaznosti disciplín), nereálný předpoklad znalostí a dovedností a motivovanosti studentů.

- **Podpora pozitivní studijní atmosféry:** Podstatný je kladný vztah mezi studujícími a vyučujícími i mezi studujícími navzájem. Klíčová je atmosféra důvěry, jež umožňuje studujícím dělat chyby a učit se z nich – pomocí formativní zpětné vazby.

Zkušenosť – Západočeská univerzita v Plzni

Pozitivně se projevovalo posílení formativního hodnocení studentů (významný motivační prvek).

Zkušenosť – Západočeská univerzita v Plzni

Jako velký problém se jeví nízká motivovanost studentů. Pokud se snažíme, aby v procesu vzdělávání převládly metody orientované na činnost studenta, zvyšují se nároky na jeho samostudium, na přípravu v průběhu semestru, na samostatné řešení problémů. Zjednodušeně a s určitou nadsázkou řečeno, studentovi nestačí vyslechnout s větší či menší pozorností přednášky vyučujícího, na seminářích referáty svých kolegů a ve zkušebním období pamětně zvládnout odpovědi na vypsání otázky.

Ověřili jsme si, že pro motivaci studentů, kteří mnohdy nemají odpovídající studijní návyky vypěstované v předchozím studiu, je vhodné „zatáhnout“ je do vzdělávacího procesu tím, že je seznámíme jak s cílem, jenž máme jako vyučující, tak s výstupy z učení, které jsme stanovili pro celý předmět i pro jednotlivá témata. Zpracovali jsme podrobné sylaby pro jednotlivá témata: kromě výstupů z učení a způsobů vzdělávání a hodnocení obsahovaly osnovu přednášky a práce v semináři, otázky pro samostudium, stanovená kritéria pro dílčí formativní i závěrečné sumativní hodnocení. Všechny materiály měli studenti k dispozici v informačním systému courseware, jenž na ZČU slouží jako podpora vzdělávacího procesu.

Ukázalo se, že je třeba poměrně detailně a hlavně konkrétně formulovat kritéria hodnocení. Např. dosažení výstupu z učení „student čte a interpretuje staroslověnský text v normalizovaném znění“ bylo opakovaně v průběhu semestru hodnoceno vyučujícími i samotnými studenty. Kritéria hodnocení zachycovala postupně se zvyšující nároky: 1. hodnotí se správná četba po přípravě s využitím studijních pomůcek, 2. hodnotí se správná četba bez přípravy, 3. hodnotí se správné určení mluvnických tvarů staroslověnských jmen (s využitím studijních pomůcek) atd. Hodnocení bylo formativní – studenti sami hodnotili míru naplnění stanoveného výstupu. Jejich sebehodnocení bylo velmi objektivní a kritické. Lze říci, že u některých studentů tento způsob opravdu zvyšoval motivaci ke studiu – vnímali atmosféru společného usilování o dosažení určených cílů. Někteří ovšem na zvýšené nároky reagovali hledáním „únikových cest“, např. neúčastí ve výuce.

Výuka ve velkých skupinách

Zkušenosti pilotních škol potvrzují, že aktivní zapojení studujících, zjištění jejich předchozího vědění a poskytování formativní zpětné vazby vede ke zkvalitnění toho, co se studující naučí, ale je to velmi náročné zejména při vzdělávání velkých skupin studujících. Přitom v současném masovém vysokém školství nejsou výjimkou kurzy nejen s desítkami, ale i stovkami zapsaných studujících. Frontální přednáška, nejčastější způsob výuky velkých skupin, je však z řady důvodů problematická, ať už kvůli obsahové přetíženosti nebo pasivitě studujících.

Zkušenost – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Stejně tak, jak uvádí literatura, i my si uvědomujeme, že metoda přednášek, kdy je poskytováno příliš mnoho informací v krátké době, není pro získávání znalostí zcela efektivní. Studenti však vítají zdůraznění určitých prvků a zapojení krátké diskuse či zpětné vazby do přednášky, projekci krátkého videa či fotografií ze zahraničních univerzit a také předávání zkušeností od zahraničních partnerů.

Zkušenost – Česká zemědělská univerzita v Praze

Ve velkých skupinách jsou možnosti poskytování formativní zpětné vazby a prostor pro diskusi omezené. Pro zapojení studentů je o to důležitější celková atmosféra, v níž komunikace mezi pedagogy a studenty probíhá. Pokud studenti pociťují ze strany pedagogů zájem na jejich úspěchu a na výsledcích jejich samostatné práce, akceptují zvýšené nároky výrazně snáze. Proto i samostatná práce by měla být zadávána v takové míře, aby všichni studenti mohli dostat zpětnou vazbu a měli stejnou příležitost prezentovat své výsledky ostatním.

Průběžné testování znalostí, ve velkých skupinách těžko jinak než hromadným testem, by pak mělo být nastaveno spíše jako indikátor již nevyhovující úrovně přípravy než jako obtížně napravitelný krok k získání zápočtu. Korektním opatřením je i zkoušení otázek, dříve specifikovaných jako klíčové pro domácí přípravu, jasné vymezení studijních materiálů (rozsahem přiměřených) apod.

I při výuce velkých studijních skupin je možné dosáhnout aktivního zapojení studujících. Výzkumy vysokoškolské pedagogiky i zkušenosti škol nabízí např. následující cesty:

- **Rozdělit i velký počet studujících na menší skupiny:** Svým způsobem nejjednodušší řešení, protože v menších skupinách bývá snazší aktivně zapojit studující. Zároveň řešení velmi nákladné, zvláště když rozdělením vzniknou až desítky skupin, jejichž výuku je potřeba personálně zajistit a zaplatit. Přesto je toto řešení na řadě škol běžné, další školy se pro něj rozhodly během implementace (s pozitivními výsledky). Některé školy přitom velmi zvažovaly, zda vedle výuky v malých skupinách zachovat i přednášku, jestliže na ni řada studujících nechodí a ani od zúčastněných nelze očekávat dokonalé osvojení přednesených informací. (Malé skupiny však nezajistí aktivní učení automaticky: i v nich se může odehrávat pouze frontální výuka s minimem aktivní činnosti studujících a s minimem formativní zpětné vazby.)
- **Aktivní zapojení při rozdělení do skupin:** I ve velkých skupinách a ve velkých místnostech lze aktivně zapojit všechny studující, pokud je rozdělíme do menších skupinek, kterým zadáme úkol k rychlému vyřešení. Je možné např. během dvaceti minut vyložit důležité základní principy (ostatně udržet pozornost déle než dvacet minut je podle psychologických výzkumů velmi obtížné) a následně rozdělit na skupiny po dvou až šesti studujících, jimž zadáme k vyřešení úkol založený na aplikaci daných principů. Zapojení do skupiny více motivuje studující k práci a zároveň rozdělí velkou skupinu na menší počet jednotek, od kterých zvládneme zpracovat odpovědi. Úkol může být stejný pro všechny, nebo může být několik různých zadání; zadání může být pro skupiny vytištěné, napsané na tabuli, promítnuté na plátno nebo dostupné on-line v e-learningovém systému; odpovědi může skupina nahlásit ústně nebo zdvižením ruky, odevzdat napsané nebo zadat do e-learningového systému. Každopádně je potřeba se k jednotlivým odpovědím vzápětí podrobně vyjádřit, čímž studujícím poskytneme formativní zpětnou vazbu. Ve výsledku toho bude v přednášce „probráno“ méně, ale studující si lépe osvojí základy.

- **Studující mohou také učit a hodnotit:** Při velkých počtech studujících je velmi náročné zajistit individuální vysvětlení a formativní zpětnou vazbu pro všechny. Naštěstí výzkumy dokládají, že je poměrně účinné, a navíc často přijatelnější a víc motivující, když občas jedno nebo obojí dělají studující: buďto sami pro sebe (*self tutoring/self assessment*), nebo sobě navzájem (*peer tutoring/peer assessment*). V českém vysokém školství je samozřejmě očekávat samostudium (což je vlastně *self tutoring*), ale jako i u ostatních forem výuky je vždy nutné zadávat motivující a zvládnutelné úkoly a poté studujícím poskytnout formativní zpětnou vazbu. Podobně běžné jsou studentské referáty a prezentace (jedna z forem *peer tutoring*), jež však musí mít ve výuce smysluplné místo, musí být motivující a musí k nim být poskytnuta formativní zpětná vazba; studující se učí od sebe vzájemně i při většině zadání pro skupinovou práci. Zpětná vazba může mít formu sebehodnocení (*self assessment*): studující např. mohou svá řešení zadaných úkolů porovnat s modelovými řešeními v učebnici nebo v e-learningovém systému (k nimž nesmí chybět podrobný komentář k výhodám a nevýhodám různých řešení). Vzájemné hodnocení mezi studujícími (*peer assessment*) může opět probíhat jako integrální součást práce ve skupinách, kdy si studující při hledání řešení takřka nevyhnutelně navzájem hodnotí navrhovaná řešení, nebo se může realizovat i ve výuce jako zpětná vazba od studujících k výkonům ostatních.

2.3 Hodnocení studujících

V textu výše byl vysvětlen rozdíl mezi hloubkovými a povrchovými přístupy k učení. Základem této teorie je zjištění, že hloubkový či povrchový přístup k učení není osobnostní charakteristikou studujících: studující volí jeden nebo druhý podle toho, co chápou jako výhodnější v daném **vzdělávacím prostředí**. Toto prostředí zahrnuje nejen způsoby vzdělávání, ale především **způsoby hodnocení studentů od formativní zpětné vazby až po ověřování, zda studující dosahují cílových výstupů z učení**.

Hodnocení z pohledu studentů

Právě způsob hodnocení studentů hraje ve vnímání vzdělávacího prostředí fundamentální roli. Hodnocení, které je vyučujícími pojmáno často jen jako „nutné zlo“ završující proces výuky, je jedním z kritických faktorů ovlivňujících, jakým způsobem se studenti učí a co se naučí.

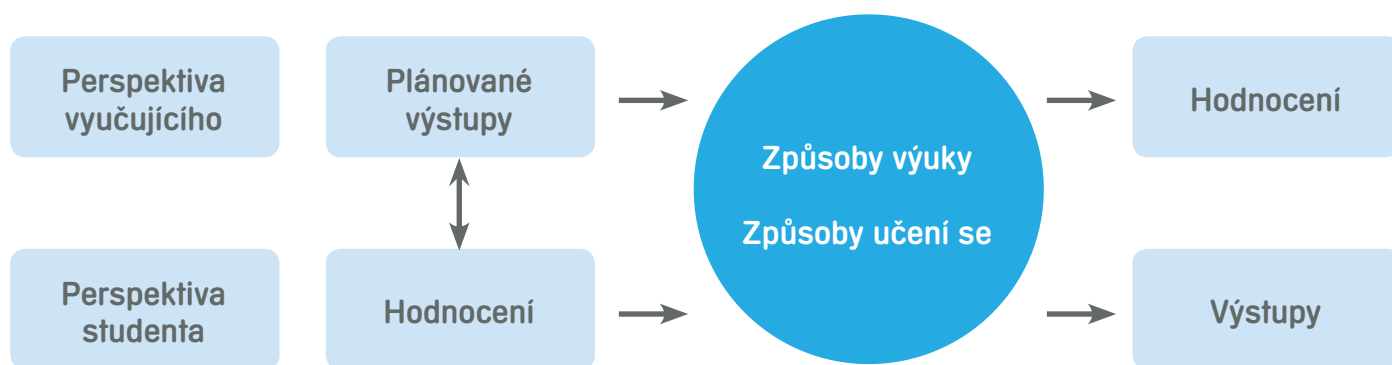
Ve vnímání studentů je systém hodnocení a známkování všeurčující. Studenti se učí strategiím, jež jim umožní získávat dobré známky, a to často i na úkor osvojení deklarovaných znalostí a dovedností. Např. když studenti dojdou k závěru, že jejich učení bude „měřeno“ prostřednictvím reprodukování faktů či implementace zapamatovaných procedur, přijmou takové přístupy, které vedou pouze k povrchovému učení.

Role hodnocení v kurikulu

Přestože je tento efekt hodnocení na studentské učení většinou autorů považován za negativní („studenti se učí jen kvůli zkouškám“), může fungovat i pozitivně tak, aby kvalitní učení naopak podporoval. To se děje v případě, že hodnocení je důsledně propojeno s tím, co by se studenti měli naučit, tedy s výstupy z učení.

Třebaže vyučující vidí základní kámen kurikula ve výstupech z učení, z pohledu studentů je výchozím kamenem hodnocení, zejména závěrečné sumativní ověřování spojené s rozhodnutím o ne/absolvování předmětu či oboru. Ze studentského hlediska je tedy **kurikulum definováno hodnocením**. Studenti se zpravidla učí právě to a právě takovým způsobem, z čeho a jak se domnívají, že budou zkoušeni a známkováni.

Obr. 1 Hodnocení z pohledu učitelů a studentů⁵



Pro vyučující stojí hodnocení na konci procesu výuky a učení se, pro studenty naopak na počátku. Pokud jsou však zamýšlené výstupy z učení reflektovány v hodnocení, jak indikuje vertikální šipka, činnosti vyučujících i studujících směřují ke stejnému cíli. Souhrnně řečeno, důsledné propojení výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení by mělo studující motivovat k hloubkovým přístupům k učení, a tudíž vést ke kvalitě vzdělávacího procesu.

Častý dotaz: Je potřeba hodnotit každý výstup z učení?

Ano, podstatnou součástí dobře napsaného výstupu z učení je, že musí být hodnotitelný. Z tohoto důvodu je třeba při formulaci výstupů mít na paměti, zda je jejich naplnění a zhodnocení reálné v daném čase. Zejména u některých generických výstupů (např. vedení týmu) toto nemusí být dosažitelné v jediném předmětu, proto je možné např. posunout konečný výstup na úroveň programu a na úrovni předmětu zformulovat dílčí výstup směřující k tomuto konečnému výstupu.

Zároveň je užitečné upozornit, že není vždy nutné *samostatně* hodnotit každý výstup: komplexní způsoby hodnocení (např. projekty) mohou zahrnout celou řadu znalostí i dovedností, a to i napříč několika předměty.

Hodnotit cílové činnosti studujících

Používáním aktivních sloves při formulaci výstupů z učení už vlastně studujícím do jisté míry „napovídáme“, jakým způsobem budou jejich výsledky hodnoceny. Hodnotíme tedy, zda a jak studenti *dělají* to, co mají umět. Pro ilustraci lze uvést opět neakademický příklad řízení auta: jestliže záměrem je, aby se dotyčný naučil řídit auto, pak hodnocení bude soustředěno na to, jak dobře dotyčný auto řídí. Propojení je dosaženo tím, že centrální sloveso je obsaženo jak ve formulaci výstupů z učení, tak ve způsobech vzdělávání (tj. v činnostech studujících) a konečně i ve způsobu hodnocení.

Přestože tento předpoklad zní logicky a samozřejmě, zejména v masovém vysokém školství existují tendence hodnotit to, co je snadno hodnotitelné, spíše než skutečně hodnotit osvojení komplexních znalostí a dovedností – a to z důvodů časových i kapacitních. Řešením může být aplikování některých inovativních forem hodnocení, jež jsou zmíněny na konci této podkapitoly.

Formativní a sumativní hodnocení

Ke dvěma nejdůležitějším důvodům pro hodnocení studentů patří poskytnutí zpětné vazby (formativní hodnocení) a známkování (sumativní hodnocení).

Výsledky **formativního** hodnocení jsou využívány jako zpětná vazba v průběhu vzdělávání – studenti i učitelé potřebují vědět, jak učení postupuje. Formativní zpětná vazba slouží jak studentům, tak vyučujícím pro zlepšení výuky a studia. Důležité je, že studenti musí cítit absolutní svobodu udělat chybu a učit se z ní. V praxi to znamená, že výsledky formativního hodnocení se nesmí promítnout do závěrečného sumativního hodnocení.

Naproti tomu při **sumativním** hodnocení jsou výsledky používány pro známkování studentů typicky na konci výuky předmětu nebo programu. Sumativní hodnocení se odehrává až poté, co je epizoda výuky ukončena. Cílem je zhodnotit, jak dobře si studenti osvojili to, co si osvojit měli. Výsledek (známka) je konečný.

⁵ BIGGS, John a Catherine TANG. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011. 480 s. ISBN 978-0-33-524275-7.

Tab. 4 Rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením

Formativní hodnocení	Sumativní hodnocení
– typicky probíhá v průběhu výuky	– typicky probíhá na konci výuky (předmětu, programu)
– cílem je poskytnutí zpětné vazby o postupu výuky/učení se pro studenta i vyučujícího	– cílem je udělení známky
– studenti musí cítit bezpečí udělat chybu	– následkem chyby je „trest“ = horší známka
– např. předložení návrhu tématu a hlavních tezí závěrečné práce, průběžný test atd.	– např. závěrečná písemná/ústní zkouška, projekt atd.

Častý problém

Ačkoliv jsou oba typy dohromady označovány pojmem „hodnocení“, co se týče cílů, jsou velmi rozdílné, a nelze je proto směřovat. Třebaže stejný studijní úkol (*teaching-learning activity*) může v předmětu figurovat v jeho průběhu pro formativní a na konci pro sumativní hodnocení (např. vytvoření technické zprávy s výkresy), je důležité, aby studenti vždy přesně věděli, o jaký typ hodnocení jde.

Asi nejčastější problém s nedostatečným oddělením formativního a sumativního hodnocení nastává tehdy, když studující za plnění průběžných úkolů dostávají body, které se na konci promítají do celkového hodnocení. V tu chvíli se každé průběžné hodnocení stává sumativním hodnocením, v němž se studujícím každá chyba započte do závěrečného hodnocení. Přitom dělat chyby je normální součástí procesu učení a poučení se z vlastních chyb je jedním z nejúčinnějších způsobů učení.

Zkušenost – Západočeská univerzita v Plzni

Jednoznačně se ukázala nezbytnost rozšiřovat formativní hodnocení. Je přínosem v jakékoliv podobě – sebehodnocení studentů, vzájemné hodnocení studenty, hodnocení učitelem. Např. během semestru byly v rámci jednotlivých témat zařazovány testy, které poskytovaly studentům zpětnou vazbu o úrovni dosažených znalostí, průběžně byla opravována analýza textu, již studenti zpracovávali jako samostatnou práci, a tak získávali informaci o dosažených dovednostech apod.

Konkrétním příkladem může být průběžné hodnocení samostatné práce studentů v předmětu Historická gramatika. Seminární práce, jejímž obsahem je morfologická analýza úryvku vybraného staročeského textu, je studenty zpracovávána průběžně v návaznosti na problematiku řešenou na přednáškách a v seminářích. Studenti pravidelně svoji rozpracovanou analýzu elektronicky předkládají vyučujícímu, ten jejich výsledky písemně hodnotí (komentuje, doplňuje otázkami a odkazy na studijní literaturu).

Zároveň je řešení závažných problémů, které se jeví jako obecné, věnována diskuse se všemi studenty v semináři. Studenti i vyučující tímto způsobem získávají průběžnou zpětnou vazbu jednak o dosažení znalostí a dovedností, jež jsou formulovány jako výstupy z učení studovaného předmětu, jednak o nenaplněných předpokladech, které jsou formulovány jako vstupní prerekvizity předmětu. Do sumativního hodnocení se promítá konečný výsledek zpracování seminární práce formou její obhajoby při ústní zkoušce z předmětu.

Ve výuce předmětu Úvod do práce s klientem přednášková část probírá a vysvětluje, jak se snímají anamnézy, v navazujícím cvičení se pak studenti rozdělí do dvojic a uplatňují tyto postupy při vzájemném „vyšetřování“ – bezprostředně si mohou sdělit zpětnou vazbu, jak je forma dotazování uvolnila, či naopak zarazila, zda se cítili uvolněně s ochotou sdělovat osobní data, či zda naopak forma dotazování navodila obranné stažení a neochotu svěřovat se. Procházející vyučující dále doplňuje pomocné technické, formulační, strukturní poznámky a doporučení.

Výběr způsobů hodnocení

Přestože způsoby hodnocení bývají často redukovány na typ ústní či písemné zkoušky, paleta způsobů hodnocení je ve skutečnosti velmi široká a vzhledem k rozmanitosti studijních oborů a vědních disciplín nemůže existovat žádný přesný návod či výčet. Primárním kritériem výběru vhodného způsobu je samozřejmě jeho relevance pro stanovené výstupy z učení. Dalšími faktory, jež je však také třeba vzít v úvahu, jsou např. povaha předmětu či množství studentů.

Při výběru je možné řídit se následujícími principy:

- **Jeden způsob hodnocení se může vztahovat k více výstupům z učení** (a to i napříč jednotlivými předměty – např. výzkumný projekt). Je-li kurikulum konstruováno tak, že každý výstup je hodnocen zvlášť, lehce dojde k přetížení a studenti sklouzávají k povrchoým přístupům.
- V rámci stejné logiky **je samozřejmě možné, aby jeden výstup z učení byl hodnocen více způsoby**. Větší paleta metod může být administrativně i časově náročná, nicméně nabízí studentovi větší prostor prokázat své znalosti a porozumění a přesnější ohodnocení jeho výsledku.
- Způsob hodnocení vysílá studentům signál o úrovni a množství požadované práce a o tom, jaké části kurikula a syllabu jsou nejdůležitější. **Příliš mnoho hodnocení vede k povrchoým přístupům, naopak jasné vytyčení priorit v tom, co bude u studujících hodnoceno, zakládá živné pole hloubkovým přístupům.**
- Z hlediska taxonomie vzdělávacích cílů je třeba připomenout, že **schopnost pracovat na vyšších úrovních předpokládá schopnost pracovat na úrovních nižších**. Proto není často nutné – a naopak to může být pro studentské učení škodlivé – mít oddělené hodnocení pro jednotlivé úrovně. Hlavním nebezpečím, kterého bychom se měli vyvarovat, je tendence soustředit se na hodnocení izolovaných součástí kurikula na úkor vyšších, komplexnějších znalostí a dovedností, jež spojují jednotlivé dílčí části dohromady.

Častý problém

Třebaže se může jevit jako důležité vědět, zda si student např. pamatuje vzorec nebo umí spojit jméno autora a datum vzniku uměleckého díla, je obecně lepší hodnotit tyto dílčí znalosti jako součást širších a komplexnějších znalostí a dovedností. Dílčí znalosti a dovednosti tvoří nezbytný předpoklad pro vytváření komplexního celku, ale jejich oddělené hodnocení (např. faktografickými testy) podněcuje studenty spíše k reprodukci dílčích informací než k porozumění celku. Úkoly a otázky v každém formálním hodnocení by proto měly být podrobeny pečlivé analýze, zda nemohou vést k pouhému memorování faktů nebo k mechanické replikaci dovedností.

Formy hodnocení pro velké skupiny

Jak už bylo zmíněno v souvislosti se způsoby vzdělávání, ve velkých skupinách je obtížné, když má vyučující hodnotit všechny studující, zejména poskytovat kvalitní průběžnou zpětnou vazbu.

Potenciální řešení jsou podobná (a mohou se samozřejmě doplňovat):

- **Navýšit čas věnovaný hodnocení:** První možností je upravit pravidla pro hodnocení pedagogického výkonu vyučujících tím, že v nich bude započítán i čas věnovaný hodnocení studujících – zvláště formativnímu hodnocení. Tím bude

formativní hodnocení oficiálně uznáno jako významná součást práce vysokoškolských vyučujících. Další možností je zapojit do formativního hodnocení ve velkých předmětech více vyučujících (např. z řad patřičně připravených studentů doktorského studia).

- **Hodnotit práci ve skupinách:** Rozdělením studujících do skupin ušetří vyučující čas věnovaný na hodnocení, protože nebudou muset dávat zpětnou vazbu individuálně všem studujícím, ale jen násobně nižšímu počtu skupin (např. při tříčlenných skupinách to ušetří dvě třetiny času). Práce studujících ve skupinách navíc přináší celou řadu dalších výhod: studující se učí práci v týmu, učí se od sebe vzájemně a poskytují si i mezi sebou formativní zpětnou vazbu.
- **Zapojit do hodnocení studující:** Jednou možností je **sebehodnocení** (*self assessment*), kdy studující hodnotí své vlastní znalosti nebo dovednosti vůči formulovanému standardu (např. formou testu, k němuž v e-learningovém systému školy existují i modelové odpovědi). Druhou možností je vzájemné **hodnocení studujících studujícími** (*peer assessment*), kdy si studující ve dvojicích či ve skupinách poskytují zpětnou vazbu. Výzkumy ukazují, že takové hodnocení velmi dobře funguje, navíc je pro studující často přijatelnější i srozumitelnější než hodnocení ze strany vyučujících (a navíc je vlastně přirozenou součástí skupinové práce, kdy se studující společně učí a současně i vzájemně hodnotí).

Zkušenost – Vysoká škola hotelová v Praze

Pozitivní zkušenosti se vzájemným hodnocením studentů a jejich obecně větší zainteresovaností máme zejména v souvislosti se zavedením skupinových projektů – studenti v rámci výuky zpracovávají případovou studii, kterou následně prezentují před ostatními studujícími, a zároveň se učí řídit praktickou část cvičení, při níž využívají manažerských aktivit a analytických metod. Kromě průběžného učení a získávání znalostí vlastním studiem tak trénují vystupování před skupinou, rétoriku a komunikační dovednosti. Výsledkem je zdravá soutěživost a zvýšený zájem o získávání dovedností – studenti chtějí zaujmout své kolegy, vyniknout a obdržet dobré hodnocení.

Studenti se navzájem hodnotí dle bodové škály, poté následuje diskuse s pedagogem. Pomocným nástrojem jsou formulovaná hodnotící kritéria: splnění zadaného cíle (30 %); vlastní aktivita – analýzy, vyhodnocení a navrhovaná řešení (30 %); aktuálnost a jedinečnost (10 %); využívání relevantních zdrojů, správné citace a formální zpracování (30 %).

Přestože jsme hodnocení začínali jako anonymní, později se nám lépe osvědčila metoda otevřeného hodnocení s jeho zdůvodněním a obhájením v diskusi – studenti se tak učí přímé kritice a sebereflexi.

Formulace hodnoticích kritérií

Hodnotící kritéria detailněji než výstupy z učení a metody hodnocení specifikují, jakým způsobem studující prokazují, zda a/nebo na jaké úrovni dosáhli daného výstupu z učení.

Příklad

Výstup z učení: Student po absolvování předmětu umí aplikovat základní teoretickou výbavu oboru na zvolený sociální případ.

Metoda hodnocení: Zpracování odborné expertizy k zadanému problému.

Hodnotící kritéria:

- jasná formulace cíle,
- použití adekvátních teorií,
- transparentní metodický postup, který vychází z formulovaného cíle,
- podloženost závěrů jasně prezentovanými a logicky konzistentními důkazy teoretickými nebo empirickými,
- splnění formálních nároků (3 000 slov, správné citování).

Hodnoticí kritéria tedy slouží k vyslovení výroku prospěl/neprospěl, či k udělení známky. Dle toho se rozlišují tři základní typy hodnoticích kritérií:

- **prahová** (*threshold criteria*) – upřesňují, jakým způsobem student prokazuje naplnění zamýšleného výstupu z učení; jde o ekvivalent hodnocení prospěl/neprospěl,
- **klasifikační** (*grading criteria*) – specifikují úroveň dosažení výstupu z učení, mají podobu kvalitativních či kvantitativních deskriptorů klasifikační škály,
- **obecná** (*general criteria*) – popisují soubor charakteristik, dle nichž je výkon studentů hodnocen, ale bez návaznosti na konkrétní výstup z učení.

Obecná pravidla

- Hodnoticí kritéria **musí formulovat určitý standard** – tzn. nestačí pouhý výčet charakteristik (např. „aplikace teorie“), kritérium hodnocení musí popsat, jaká kvalita/jaké aspekty daného úkolu jsou vyžadovány (např. „výběr vhodné teorie vztahující se k zadanému úkolu“ nebo „argumenty podpořená/originální aplikace teorie“).
- Při formulaci klasifikačních kritérií je třeba dát si pozor při **stanovení nejnižší úrovně**, kdy ještě student „prospěl“ – proto je výhodnější začínat při popisu „odzdola“.
- Kritéria hodnocení by měla být **srozumitelná studentům**, v ideálním případě by kritéria měla být přímo vysvětlena v rámci výuky a jejich srozumitelnost ověřena v diskusi se studujícími. Informují totiž studenty o vyžadovaném standardu jejich práce a přispívají tak k dosahování lepších výsledků.

2.4 Konstruktivní propojení

K vytvoření prostředí, které podporuje hloubkový přístup k učení, je nezbytné důsledné propojení (*constructive alignment*) výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení. *Konstruktivní propojení* představuje systematické úsilí o provázanost výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení. To se většinou nepodaří naplánovat „od stolu“, ale jedná se o dlouhodobý proces – výsledek kontinuální reflexivní praxe vyučujících, neustálého hledání a vyhodnocování nejvhodnějších cest, jak studující dovést k osvojení cílových znalostí a dovedností. Proto je nutné zdůraznit, že nejde o způsob jednorázového administrativního vykazování, ale o metodický nástroj, jak o vzdělávacím procesu uvažovat a kontinuálně na něm pracovat.

Konstruktivní propojení je klíčem k vytvoření studijního prostředí, jež studenty přivádí k hloubkovým přístupům k učení, protože pro ně činí proces výuky transparentnějším: ukazuje jej jako logicky provázaný celek, kde:

- *výstupy z učení* stanoví, co mají studenti umět dělat,
- *způsoby vzdělávání* stanoví, co budou v procesu výuky dělat, aby se to naučili,
- *způsoby hodnocení* stanoví, jakými způsoby bude ověřeno, jak dobře dělají to, co mají umět.

Dalšími případnými uživateli těchto informací jsou např. garanti oborů, management vzdělávací instituce, zaměstnavatelé či vnější hodnotitelé.

Propojení na úrovni oboru

Princip konstruktivního propojení lze aplikovat i na úroveň oborovou s cílem dosáhnout lepší provázanosti kurikula jako celku. V této rovině je třeba řešit:

- *vztah výstupů z učení jednotlivých předmětů k výstupům z učení oboru*, konkrétně zda jsou všechny oborové výstupy z učení dostatečně pokryty skladbou předmětů, a tedy nevznikají zbytečné duplicity či „bílá místa“,
- *vztah jednotlivých předmětů mezi sebou*, tedy návaznost výstupů z učení (prerekvizity).

Výstupy z učení oboru a jednotlivých předmětů

Zkušenosti se zaváděním výstupů z učení jednoznačně dokládají, že je nejlepší postupovat „shora dolů“, tj. nejdříve formulovat výstupy z učení studijního oboru jako celku – jaké znalosti a dovednosti by absolventi oboru měli mít. Potom je potřeba popsat, jak jsou tyto znalosti a dovednosti rozvíjeny na úrovni jednotlivých předmětů, jinými slovy, jak jednotlivé předměty přispívají k celkovým výstupům oboru (předměty myslíme všechny součásti studijního oboru: kurzy, praxe, studentské práce aj.).

Samotné výstupy z učení studijního oboru a jednotlivých předmětů se samozřejmě liší v míře obecnosti. Zatímco výstupy z předmětů jsou mnohem konkrétnější a často se týkají dílčích znalostí a dovedností, výstupy z učení celého oboru jsou formulovány na obecnější rovině tak, aby postihovaly komplexní výstupní znalosti a dovednosti. I zde je však zapotřebí se vyhnout příliš obecným formulacím (např. zná, rozumí), které nelze ani ověřovat ani jimi vyjádřit gradaci v navazujícím stupni studia.

Tab. 5 Příklad výstupů z učení studijního oboru a souvisejících dílčích výstupů z učení jednotlivých předmětů

Výstupy z učení oboru – absolvent magisterského studijního oboru Psychologie umí:	Příklady výstupů z učení předmětů, jež přispívají k výstupům z učení na úrovni oboru:
samostatně provádět složitější empirická šetření, analyzovat získaná data pomocí kvantitativní i kvalitativní metodologie a interpretovat je	formulovat výzkumný problém, cíle výzkumu, hypotézy, případně výzkumné otázky
	navrhnout několik alternativ řešení problematických míst a zvážit jejich přiměřenost v dané situaci
	zvolit vhodné pokročilé metody a svou volbu argumentačně podepřít
	vyhledat a samostatně dostudovat detailní postupy těchto metod v rámci přípravy na zpracovávání dat z konkrétního výzkumu
samostatně prezentovat svá výzkumná sdělení a kriticky posoudit sdělení jiných	představit design svého výzkumného projektu před skupinou studentů
	zhodnotit kvalitu cizího výzkumného záměru na základě relevantních kritérií

Takový postup může přispět ke „zprůhlednění“ studijního plánu: může se ukázat, že některé znalosti či dovednosti nejsou rozvíjeny natolik, jak by bylo nutné pro naplnění výstupů z učení celého oboru, nebo naopak jsou některé znalosti či dovednosti předimenzovány a duplicitně rozvíjeny v několika předmětech.

Návaznosti jednotlivých předmětů

Při stanovení výstupů z učení jednotlivých předmětů lze logicky dojít k potřebě specifikovat i požadované **vstupní znalosti a dovednosti**, tedy prerekvizity. Ty jsou často klíčové pro dosažení plánovaných výstupů z učení (aby se vyučující mohl ve svém předmětu plně věnovat stanoveným cílům, často potřebuje, aby studenti disponovali znalostmi a dovednostmi, které získají v předmětech předchozích). Návaznost zde tvoří velmi důležitý aspekt – někdy úvodní předměty rozvíjí spíše znalosti a navazující předměty pak související dovednosti, nebo jsou znalosti či dovednosti natolik komplexní, že jsou rozvíjeny řadou předmětů v průběhu celého studia. Diskuse mezi vyučujícími ohledně návaznosti předmětů může podstatnou měrou přispět ke zprůhlednění studijního plánu.

Zkušenost – Univerzita Palackého v Olomouci

Za účelem zajištění a jasného vymezení návaznosti mezi jednotlivými souvisejícími disciplínami je tedy nezbytná diskuse mezi garanty předmětů o vstupních a výstupních znalostech a dovednostech studenta. „Zákazníkem“ vzhledem k získaným znalostem a dovednostem za danou disciplínu není pouze student (jak je tradičně vnímáno). Nově je vazba rozšířena o „zákazníka pedagoga“ v navazující disciplíně, jenž vychází z toho, že student má požadované (dojednané) znalosti a dovednosti, které lze dále rozvíjet.

Provázanost mezi předměty v rámci kurikula je však nejen otázkou výstupů z učení, ale i metod výuky a hodnocení – a to nejen z hlediska **obsahového** (tak, aby některé věci nebyly vyučovány a hodnoceny vícekrát, a nevznikalo tzv. *assessment overload*), ale i z hlediska **časového** (tak, aby studenti nebyli v určitých časových obdobích zbytečně přetíženi, a nedocházelo ke sklouznutí k povrchovým přístupům k učení).

Zkušenost – Vysoké učení technické v Brně

Pozorovali jsme, že rostoucí procento studentů sklouzává od hlubšího porozumění (*deep learning*) k povrchnímu učení (*surface learning*) a memorování. Vzhledem k tomu, že jedním z důvodů, jež studenty mohou vést k povrchnímu učení, je i subjektivní či objektivní přetěžování studentů, rozvíjíme na fakultě aktivity směřující ke snaze kvantifikovat reálnou studijní zátěž typického studenta. Kvůli obtížné kvantifikaci studijní zátěže jsme v pilotní fázi hledali způsoby, jak studijní zátěž zjišťovat či kvalifikovaně odhadovat. Sběr informací od studentů se příliš neosvědčil. Inspiraci, jak kvalifikované odhady provádět, jsme našli ve finské publikaci *Give me time to think* (Oulu University Press, 2006), která poskytuje stručné informace o tom, kolik času potřebuje student na vstřebání látky daného rozsahu, případně k vytvoření textu určité délky.

Jednou z hypotéz vysvětlujících rostoucí motivaci k povrchnímu učení je občasné přetěžování studentů v průběhu semestru v týdnech, kdy díky neexistující koordinaci zátěže v jednotlivých předmětech dojde k náhodné kumulaci časově náročných domácích aktivit do jednoho období. Snažíme se proto vyvíjet aktivity, jež umožní revidovat a následně koordinovat zátěž studentů tak, abychom pro typického studenta omezili eventuální přetěžování.

3 Doporučení pro vedení škol

Zvyšování kvality vzdělávacího procesu, který je základní činností VŠ, je zapotřebí chápat jako komplexní, soustavný a složitý proces, jehož se účastní všechny zainteresované strany. Zkušenosti škol zapojených do pilotního ověření metody hodnocení vzdělávací činnosti cestou dopracování výstupů z učení o popisu způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení studentů potvrdily, že se z mnoha různých důvodů jedná o velmi náročnou činnost, kterou nelze úspěšně zahájit a realizovat bez všestranné podpory ze strany vedení školy, systematické přípravy a motivace pedagogických pracovníků a zaangažování dalších zainteresovaných stran, zejména studentů, absolventů a zaměstnavatelů. Na druhé straně se rovněž v rámci pilotního ověřování prokázalo, že navržená metoda hodnocení kvality vzdělávání je velmi účinným, komplexním a trvalým – minimálně dlouhodobým – nástrojem zvyšování kvality vzdělávacího procesu.

Škola, jež půjde touto cestou zvyšování kvality vzdělávacího procesu, musí učinit řadu opatření v oblastech:

- strategických a dalších řídicích dokumentů,
- personální a metodické podpory,
- materiálního a informačního zajištění vzdělávání.

Podstatou předkládané Metodiky je standardizace vzdělávacího procesu, jeho realizace v souladu s těmito standardy, aktivní získávání zpětné vazby od co nejširšího spektra stran zainteresovaných na vzdělávacím procesu a její reflexe na úrovni formulace standardů i jejich provedení.

Za výchozí bod lze považovat nastavení standardů vzdělávání definicí výstupů z učení, způsobů vzdělávání a hodnocení míry dosažení cílů. Nicméně řízení kvality vzdělávacího procesu nelze omezit na formální evidenci existence těchto standardů a orientovat se na navazující procesy. Systémy hodnocení musí reflektovat kvalitu těchto standardů a jejich realizace, úměrně postavení a erudici hodnotitele. Dalším krokem proto musí být průběžná/periodická revize uplatňování a úspěšnosti dosahování vytyčených standardů, jakož i kontrola přiměřenosti nastavených parametrů z pohledu stran zainteresovaných na vzdělávání. Následně je třeba na bázi získaných poznatků přijímat adekvátní opatření k dalšímu zvyšování kvality vzdělávacího procesu. Tento ucelený proces pak představuje nástroj, nikoliv jednorázový cíl zvyšování kvality vzdělávání na VŠ. Jak již bylo uvedeno výše v textu, jde o obtížný proces, který nelze realizovat jednorázovými opatřeními kampaňovitého charakteru.

Instituce musí k takovému postupu motivovat, vytvářet materiálně-technické, metodické i personální podmínky a v řadě momentů i koordinovat jednotlivé aktivity. Prvotním předpokladem je motivovat vedení školy, fakult, kateder k nezbytnosti zvyšování kvality vzdělávací činnosti. To vyžaduje nejen zajištění informovanosti všech zúčastněných, ale i mnohem hlubší vytvoření předpokladů pro ztotožnění se pedagogické obce s očekávanými postupy.

Poté, co škola zahájí (a řada škol již zahájila) doporučenou reformu kurikula studijních programů/oborů a předmětů, je nutné se pravidelně na všech řídicích úrovních zabývat jednak vstupní úrovní využití výstupů z učení a hodnocení jejich dosahování, stejně tak jako mírou postupného zvyšování úrovně naplnění tohoto předpokladu. Průběžné vyhodnocování postupu realizace reformy kurikula, a tím i možnost sledovat efektivnost přijímaných opatření ve třech výše popsáných oblastech, je možno provádět pomocí pravidelného vyhodnocování níže uvedených předpokladů. Postupné zvyšování úrovně jejich naplňování je ukazatelem reálného stavu, v němž se jednotlivá škola v dané oblasti nachází. Důležité je sledovat postupně gradující úroveň odpovědí, a tím i naplněnosti daných kritérií. Potřebné je rovněž zapojit do tohoto hodnocení i škálu zainteresovaných stran, neboť tak lze podstatně zvýšit validitu výsledného hodnocení.

Kvalitativní kritéria pro vyhodnocování realizace kurikulární reformy na institucionální úrovni:

1. Výstupy z učení oboru a předmětů jsou srozumitelné všem relevantním stranám.

Naplnění tohoto předpokladu s odlišnými očekáváními hodnotí vyučující a studenti, absolventi, uchazeči o studium, zástupci zaměstnavatelů. Výsledky hodnocení všech těchto zainteresovaných stran proto teprve vytvářejí komplexní pohled na stupeň naplněnosti tohoto postulátu.

2. *Výstupy z učení oboru splňují minimální standardy definované národním kvalifikačním rámcem co se týče oborových znalostí, dovedností i obecných způsobilostí.*

Komplexní pohled opět poskytne pouze průnik názorů externích hodnotitelů a vědecké rady fakulty/školy.

3. *Výstupy z učení oboru odpovídají současnému vývoji v oboru i výstupům z učení na relevantních školách v České republice i v zahraničí, samozřejmě při respektování jedinečnosti každého oboru.*

Názory je nutno získat od vyučujících a studujících, stejně jako od absolventů oboru, vědecké rady, případně i oborové rady doktorského studijního programu.

4. *Výstupy z učení oboru odpovídají předpokládanému uplatnění absolventů.*

Vedle vyučujících, studujících a absolventů oboru je rozhodující názor relevantních zástupců zaměstnavatelů.

5. *Dílčí výstupy z učení v průběhu studia na sebe navazují tak, že nedochází k redundancím, a studující osvojováním dílčích výstupů z učení postupně rozvíjejí cílové znalosti, dovednosti a způsobilosti.*

Zde je třeba zapojit do hodnocení vedoucí kateder/garanty oborů, vyučující, studující a aktuální absolventy oboru.

6. *Způsoby vzdělávání v průběhu studia odpovídají výstupům z učení (tj. studující skutečně dělají činnosti, které si mají osvojit).*

Výchozí hodnocení provádí vyučující a studenti, je však nutné zapojit i vedení kateder a absolventy.

7. *Studující dostávají v průběhu studia formativní zpětnou vazbu, která není vázána na udělení atestace a která jim svým rozsahem i obsahem umožňuje rozvoj kompetencí, jež mají získat, a tudíž dosáhnout dílčích i cílových výstupů z učení.*

Prvotní hodnocení opět pochází od vyučujících a studujících, dobré je však zapojit i absolventy oboru.

8. *Souhrnné (sumativní) hodnocení studujících odpovídá svojí formou i obsahem výstupům z učení, tj. hodnotí se, zda studující získal cílové kompetence.*

Vedle vyučujících hodnotí zejména studenti a absolventi oboru.

9. *Veškeré hodnocení probíhá podle transparentních kritérií – podle ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání).*

Zde bude důležité hodnocení vedoucích kateder, vyučujících, studentů a absolventů oboru.

10. *Výstupy z učení, způsoby vzdělávání i hodnocení jsou uzpůsobeny tak, aby přiváděly studující k hloubkovému porozumění a naopak je odváděly od povrchového napodobení a memorování.*

Zapojit je třeba jak vyučující a studující, tak i absolventy oboru.

11. *Absolventi skutečně disponují znalostmi, dovednostmi a způsobilostmi definovanými výstupy z učení oboru?*

Zde bude rozhodující názor absolventů a jejich zaměstnavatelů.

12. *Počty kreditů přiřazené dílčím studijním povinnostem odpovídají časové náročnosti činností, které musí studující pro splnění těchto povinností udělat.*

Hodnotí vyučující, studující a absolventi oboru.

13. *Znalosti, dovednosti a způsobilosti získané na jiných školách v České republice i v zahraničí, v neformálním i informálním vzdělávání jsou uznávány v plném rozsahu podle dosažených výstupů z učení.*

Hodnotit by měli vyučující oboru, studující a čerství absolventi žádající o uznání, pracovníci administrativy se zodpovědností za uznávání.

Hodnocení stupně naplnění uvedených kritérií je sice možno provádět v předem stanovené hodnotové škále (např. 1–10), výhodnější se však jeví slovní zhodnocení reálného dosaženého stavu z pozice každé ze skupin navržených hodnotitelů, neboť tak lze z úrovně jednotlivých řídicích stupňů školy přesněji formulovat a zacílit průběžná opatření směřující k dalšímu rozvoji dané problematiky.

Jak již bylo výše uvedeno, jádrem doporučené metody zvyšování kvality vzdělávacího procesu je navázat na IPN Q-RAM, který řešil výstupy z učení jako nástroj zavedení národního kvalifikačního rámce, rozpracování způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení studentů. Je proto nezbytné při formulaci doporučených opatření z pozice vedení školy vycházet ze závěrů IPN Q-RAM v této oblasti. Tuto základní Metodiku je pak možno rozšířit o doporučení v následujících třech rozhodujících oblastech řídicích procesů.

3.1 Strategické a řídicí dokumenty

Základním strategickým dokumentem VŠ je Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti a jeho každoroční aktualizace. Ukotvení předkládané metody zvyšování kvality vzdělávacího procesu v těchto dokumentech se stává prvotním předpokladem její realizace. Druhý nezbytný krok představuje včlenění již zcela konkretizovaného cíle zahájení, či následně dalšího rozvíjení metody na úrovni jednotlivých studijních programů/oborů/předmětů do institucionálního plánu školy, tím následně i příslušné fakulty a katedry. Pomocí institucionálního plánu lze nejen organizačně zabezpečit dosažení stanovených cílů (tedy např. zpracování kurikula části či všech předmětů určitého oboru daného stupně studia dle nové Metodiky) v daném roce, ale lze je i finančně podpořit příslušnými prostředky jak mzdovými, tak i materiálními (viz níže).

Proces tvorby a schvalování těchto řídicích dokumentů dává prostor pro skutečně komplexní přípravu a současně i rozšíření informovanosti o procesu realizace metody hodnocení kvality vzdělávacího procesu, neboť se na něm podílí rozhodující část zainteresovaných stran – od vedoucích kateder přes děkany a jejich kolegia po rektora a jeho kolegium až k akademickým senátům. Následné vyhodnocování konkrétních cílů pak doplňuje škálu informací o zacílení, adresnosti a načasování dalších kroků procesu reformy.

Součástí rozhodnutí o realizaci reformy musí být i forma a rozsah jejího metodického zajištění. Zkušenosti škol, které se zapojily do pilotního ověření předkládaného způsobu hodnocení vzdělávacího procesu, vesměs potvrzují na jedné straně nutnost podpory reformy z pozice vedení školy, na straně druhé však poskytování metodické podpory zapojených pedagogů na úrovni jim co nejbližší – tedy minimálně fakulty, nejlépe katedry.

Nezastupitelnou roli v celém procesu reformy kurikula studijních programů – ať již to bylo prováděno vzestupně od úrovně jednotlivých předmětů přes katedry, obory k programům, či naopak sestupně od definice výstupů jednotlivých programů k oborům a předmětům – sehrávají proděkané pro studijní záležitosti a garanti oborů. U nich se opakovaně kompletují veškeré informace a činí opatření nejširšího záběru, např. kompletace prerekvizit jednotlivých předmětů, následnost, návaznost, duplicita, částečné nepokrytí některých výstupů deklarovaných profilem absolventa oboru, posouzení způsobů výuky, vhodnost prostorového, technologického a materiálního zajištění atd. Ze strany vedení škol a fakult je proto nezbytné poskytnout jim odpovídající prostor pro tuto činnost.

V neposlední řadě je zapotřebí nejlépe na všech řídicích úrovních (na škole/fakultě/katedře) vybudovat a systematicky využívat potřebné informační cesty (od studentů, absolventů, zaměstnavatelů atd.) pro získávání zpětné vazby o jejich hodnocení reálného naplnění deklarovaných výstupů z učení cestou zvolených způsobů vzdělávání. Informační tok by mohl být podpořen zřízením nových funkcí – pedagogických poradců a tutorů – ti by mohli fungovat jako důvěrníci studentů a styční důstojníci mezi studenty na straně jedné a pedagogy a vedením školy na straně druhé. Svou činností by mohli narušit představu, že ve vzdělávacím procesu stojí škola, její management a pedagogové na jedné straně barikády a studenti na druhé. Mohli by usilovat o navození vstřícné atmosféry vedoucí k cíli (získání znalostí a dovedností) podstatně příjemnější cestou.

3.2 Personální rozvoj

Předkládaná reforma vzdělávacího procesu vede nutně k „emancipaci“ vzdělávání v řadě hlavních činností VŠ. Obsahová i časová náročnost její přípravy, vlastního uskutečňování, vyhodnocování a následného dopracovávání musí být promítnuta do pedagogického výkonu v rámci úvazku pedagoga a jeho mzdového ohodnocení – musí se stát součástí priorit práce pedagoga. Bez takové motivace a soustavné metodické podpory nelze reformu systematicky zahájit a zejména dlouhodobě realizovat. Motivace pedagogů nesmí být podložena pouze „úkolem“ provést úpravy kurikula jejich předmětů v rámci jednorázové kampaně.

U vysokoškolských pedagogů se v této souvislosti otevírá problematická otázka jejich pedagogické připravenosti k provedení reformy způsobů výuky a hodnocení studentů. Zatímco otázka připravenosti a celkové kompetentnosti pedagoga v jeho vlastní odborné oblasti výuky je na VŠ trvalým a náročným předmětem zájmu a hodnocení, není tomu tak v oblasti pedagogických kompetencí. Zde již patrně nestačí pouhá metodická pomoc, ale na místě je i vlastní vzdělávací aktivita pedagogů.

3.3 Materiální zajištění vzdělávání

Změny způsobů vzdělávání provedené v rámci reformy kurikula jednotlivých předmětů/oborů nutně přinesou požadavky na úpravu stávajícího materiálního zajištění výuky – prostorové dispozice, technologie, pomůcky, výukový spotřební materiál atd. Tyto požadavky, resp. jejich dlouhodobější nenaplnění, mohou vést pouze k formálnímu provedení reformy. Na straně druhé nebude z pozice katedry/fakulty/školy finančně jednoduché je zabezpečit. Nicméně stanovení cest a zdrojů jejich zajištění musí být součástí řídicích rozhodnutí o realizaci reformy uvedených výše. Projektové záměry směřující k inovaci reformou podpořených forem vzdělávání mohou být minimálně vhodným předmětem interních rozvojových fondů v rámci institucionálních plánů škol.

3.4 Dokumentace studijních celků

V povědomí akademické obce je dokumentace studijních programů či předmětů (dále studijních celků) vnímána často jako nezbytné formální zlo, které je třeba vyplnit do předepsaných formulářů, vyhovět přitom sledovaným kritériím – nejlépe použitím doporučených formulací, a poté zakonzervovat, dokud nepřijde čas nového vykazování, možná do nově nastavených formulářů. Ovšem formování výuky je nepřetržitý proces, jenž nelze znehybnit, resp. je nemoudré o to usilovat. A tomu by měla odpovídat i jeho dynamická reflexe v písemné podobě. Různé zájmové skupiny uživatelů dokumentace sice mají rozdílný úhel pohledu a přikládají různým detailům odlišnou váhu, takže zpracování výkazu „na míru a k termínu“ se může jevit účelnější, nicméně během času se potřeba komunikace s těmito skupinami periodicky vrací a lze tedy jejich očekávání do značné míry předvídat a v materiálech zohlednit předem. Kvalitně zpracovaná dokumentace by neměla být jen mrtvým výkazem, ale prostředkem komunikace mezi skupinami zainteresovanými na vzdělávacím procesu, např. mezi samotnými pedagogy – není šťastné udržovat kontinuitu výuky jen na základě předávání základní osnovy, neboť zvláště při větší fluktuaci pedagogů dochází zákonitě k postupnému vytrácení již nastavených vazeb a souvislostí. Ani stabilní pedagogický kádr nebývá ušetřen fyziologického jevu postupného zapomínání dříve promyšlených detailů.

Domníváme se proto, že dokumentace studijních celků nemusí být jen nezbytným formálním zlem, ale může sloužit jako nástroj vývoje příslušného studijního celku. K tomu je ale zapotřebí, aby tato dokumentace přestala být formální kulisou a stala se dynamickým odrazem aktuálního stavu výukového procesu. Další podmínku pak představuje zásada jednoho materiálu soustřeďujícího údaje podstatné pro širokou škálu uživatelů. Práce tvůrců těchto dokumentů tak bude efektivnější a současně bude zachována kontinuita vývoje. Tento přístup má pochopitelně i svá úskalí. Především by měl být takový materiál dotvářen průběžně nebo alespoň aktualizován v kratších časových periodách, rozhodně je nutné opustit doposud častou praxi ad hoc vyplňování dat všech studijních celků v jednom termínu. Při nastavování osnovy takového dokumentu by mělo být pamatováno na všechny potenciální uživatele. A jelikož mocným impulsem k užívání formálních klíše bývá formalistický přístup eventuálních hodnotitelů, nelze propagovat tvůrčí přístup pouze mezi samotnými tvůrci, ale důraz je třeba v rámci osvěty klást i na nezbytnou fundovanost a pokoru hodnotitelů.

Reforma terciárního vzdělávání v evropském prostoru i mimo něj postupně uvedla do praxe jako výchozí charakteristiku studijních celků „learning outcomes“ – v českém prostředí „výstupy z učení“. Tento prvek byl mnohdy prosazován natolik entuziasticky, že propagátoři budili spíše nedůvěru a podezření z extremismu. Je třeba objektivně uznat, že výstupy z učení jsou klíčovým prvkem probíhající reformy, vystihující její podstatu – posun od výuky ke vzdělání. Nicméně nejsou všelékem. Dalšími základními kameny konstrukce studijního celku, tvořícími jeho pomyslnou páteř, by měly být vyjasněný cíl, jakýsi rámec, pro který výstupy z učení formulovat, a samozřejmě již zmíněné metody vzdělávání – cesta, jakou studenti na výstupy dosáhnou, a způsob ověření konečného efektu – nakolik bylo výstupů dosaženo, informace to podstatná nejen pro studenta, ale i jeho pedagoga. Tato tetráda již poměrně jasně zachycuje celkovou filozofii studijního celku, ovšem zdaleka nemůže uspokojit veškeré potřeby případných uživatelů. Své místo proto v dokumentaci musí mít i další informace, jež se však již odvozují od nastavení výše uvedených charakteristik – časový harmonogram, informační zdroje, požadované či doporučené prerekvizity, mnohdy i návaznosti.

Mohlo by se zdát, že výše popsaný přístup je příliš obecný, pro konkrétní situaci nevyužitelný. Je přece něco jiného studijní program nebo studijní předmět. Stejně tak pod potenciálním uživatelem se může skrývat velmi pestrá společnost od uchazečů

o studium přes studující, absolventy, pedagogy s garancí různých úrovní vzdělávacího procesu, management vzdělávacích institucí, zaměstnavatele (odběratelé produktu), sponzory, včetně státu a jeho organizačních složek, zahraniční partnery až po evaluační a akreditační autority. Nicméně dosazení konkrétních kulís ovlivní podobu dokumentace jen v detailech. Princip potřeby promyšlené, vzájemně provázané konstrukce studijního celku v žádném případě nezpochybní – tedy dokud jej sami nepohřbíme povrchním a formálním přístupem.

Jak bylo uvedeno výše, základem konstrukce studijního celku, jeho páteří, je formulace cílů vzdělávání, očekávaných výstupů z učení, způsobů vzdělávání studentů a způsobů hodnocení míry osvojení očekávaných výstupů. Jakkoli na sebe v tomto pořadí jednotlivé charakteristiky logicky navazují, nejde čistě o lineární posloupnost. Jednotlivé atributy jsou navzájem úzce provázány, modifikace každé z nich zpravidla vyžaduje jistou míru reflexe i u charakteristik ostatních.

Cíle vzdělávání představují rámcové zadání a v tomto smyslu determinují zbývající charakteristiky. Nicméně seriózní zpracování výstupů z učení, promyšlená metodika vzdělávání a hodnocení dosažených výsledků nezřídka vedou ke zpětné reflexi samotných vytčených cílů. Asi není příliš šťastné chápat cíle jako pouhý odraz aktuálního stavu současné výuky. Na úrovni studijních programů nebo oborů by cíle vzdělávání měly být pojaty jako ucelený odborný a kompetenční profil absolventů. V případě jednotlivých předmětů nebo dílčích aktivit by pak cílem mělo být osvojení určitého okruhu znalostí nebo dovedností a rozvoj alespoň některých oborově nespecifických kompetencí. Zejména u těchto nespecifických kompetencí je třeba seriózně dbát na přiměřenost formulací, aby na jedné straně nedocházelo k podceňování vazby odborné výuky a rozvíjení oborově nespecifických kompetencí a na druhé straně se neplánovalo nemožné, čímž by se okamžitě vtiskl celému materiálu příznak formálnosti.

V praxi je často prezentován názor, že formulace cílů vzdělávacího celku bohatě stačí a vytváření dalších charakteristik je byrokratická zátěž. Až na výjimky je ale opak pravdou. Cíle vzdělávání jsou zpravidla velmi obecné a umožňují dosti variabilní výklad. Výsledkem pak může být propastný rozdíl mezi navozenými očekáváními a skutečnou podobou výuky (vzdělávacího celku), postupná deformace obsahu výuky v souvislosti s výměnou kádrů, nízká využitelnost při posuzování kvality vzdělávacího procesu. Cíle vzdělávání by proto měly být formulovány v kontextu předpokládaných výstupů z učení. Na úrovni studijních programů by měly odkazovat na profil poskytované odborné profese, na úrovni předmětů či nižší vymezovat tematiku a hloubku, do jaké s ní má být studující obeznámen. Čím větší prostor pro závislost interpretace definovaných cílů na intuici nebo erudici uživatele přitom formulace poskytují, tím rozdílnější očekávání mohou navozovat.

Zpracování výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení a jejich vzájemnému propojení se podrobně věnují předcházející části této Metodiky. Zde je však namístě připomenout vazby těchto charakteristik – zejména výstupů z učení – vyplývající z ukotvení příslušného vzdělávacího celku v rámci vzdělávací soustavy. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání stanovuje jako závazné standardy tzv. národní deskriptory (výstupy z učení), definující parametry jednotlivých typů studijních programů (krátký cyklus, bakalářský, magisterský, doktorský). Určité vodítko hodné reflexe představují i deskriptory jednotlivých oblastí vzdělávání. Na úrovni vzdělávací instituce pak pomyslná kaskáda pokračuje: rámcové studijní programy, studijní obory, předměty, dílčí aktivity (přednáška, cvičení, projekt aj.). Platí, že parametry vzdělávacího celku na nižší úrovni by se měly „vejít“ do definic pro vyšší úroveň a také parametry vzdělávacího celku vyšší úrovně by měly být naplněny souhrnem charakteristik celků nižší úrovně.

Pilotní implementace kvalifikačního rámce i dílčích metodik KA1A opakovaně poukázala na význam řádného vymezení očekávání na vstupu, tzv. prerekvizit, a to jak na úrovni studijních oborů, tak jednotlivých předmětů. Ostatně svůj význam může mít tento údaj i na úrovni nižší. Extrémní situaci představuje jak úplná absence prerekvizit, tak jejich rigidní nastavení formou zcela konkrétního kurzu. V prvním případě uchazeči o studium netuší, s jakou kvalifikací je přiměřené se hlásit, pedagogové jen intuitivně (a často mylně) odvíjejí výuku od svých představ o předcházejícím vzdělávání studentů, neexistuje možnost odmítnout nepřipravené studenty. V druhém případě naráží studenti i pedagogové často na nesplnitelnost nastavených požadavků – např. při mezinárodní výměně studentů, ale také v rámci nabídky volitelných předmětů více studijním oborům nebo při přechodu mezi jednotlivými stupni/cykly vysokoškolského studia. Současné studium na VŠ je charakteristické značnou flexibilitou. Tomu je třeba uzpůsobit i definici prerekvizit. Nabízí se odkaz na absolutorium určitého typu odborného studia, předmětu s určitým odborným zaměřením. Stanovení požadavku na daný počet kreditů příslušně zaměřeného studia situaci dále zpřesňuje. Nicméně stále zůstává značná variabilita v pojetí, co si pod takovou definicí představit. Jako nejúčelnější se proto jeví definice prerekvizit coby klíčových výstupů z předchozího studia.

Na úrovni studijních programů/oborů je vhodné zařadit i obecnější charakteristiku, srozumitelnou podstatně širšímu okruhu zájemců. Osvědčilo se jak zasazení oboru do stručného historického kontextu, tak jeho vymezení vůči dalším blízkým oborům –

ve smyslu vzájemných vazeb i vlastní jedinečnosti. Pozitiva při tom nesměřují jen k laické veřejnosti. Určitý odstup a zamyšlení jsou přínosem i pro samotné aktéry vzdělávacího procesu.

Dalším vhodným doplňkem dokumentace studijních programů/oborů je pak informace o možnostech uplatnění jejich absolventů. V tomto směru je příhodné rozšířit obecný popis o alespoň částečný výčet konkrétních pozic. Nabízejí se při tom existující katalogy „Národní soustava povolání“ MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) nebo „Integrovaný systém typových pozic“ MPSV (Ministerstvo práce a sociálních věcí). Ostatně širší povědomí o těchto materiálech v prostředí rychle se rozvíjejícího terciárního vzdělávání může prospět jak vzdělávacím institucím, tak katalogům samotným.

Tento text si neklade za cíl detailně navrhnout ideální kartu studijního celku, spíše akcentuje přístupy doposud méně zavedené. Při sestavování konkrétní šablony je třeba pamatovat na požadavky akreditačních autorit, zejména pro akreditaci studijních programů nebo získání ECTS Label.

Z technických hledisek je vhodné vyzdvihnout výhody dobře připravené šablony s kvalitní nápovědou a dostatečně kapacitní centrální úložiště, oddělující oficiální verzi od pracovní, umožňující průběžné dotváření materiálů.

A protože věci odborné jsou vždy i věci lidské, nezapomínejme také na osvětu – nejde o kvalitu výkazu, ale o kvalitu vzdělávání. Co je bez kazu, pravděpodobně nežije.

4 Doporučení pro vzdělávací politiku

Tato Metodika vychází ze základního zjištění vysokoškolské pedagogiky: studující se učí to, co dělají – studující tedy musí v průběhu vzdělávání cílové znalosti a dovednosti praktikovat. Úkolem vzdělávací politiky v tomto pojetí je pomoci utvářet podmínky a prostředí pro inter/aktivní zapojení studujících spolu s vyučujícími do smysluplných vzdělávacích činností. Není naopak cílem vzdělávací politiky „zavedení reformy“, která by mocenským tlakem přinutila školu jenom změnit způsob administrativního vykazování (např. pouze nově popsat obory bez skutečných změn v činnostech studujících). Jak již zdůraznila metodika⁶ vytvořená v rámci projektu Q-RAM: než zavádět administrativním nařízením, lépe nezavádět vůbec. Rozhodně je lepší podporovat školy, obory a vyučující s vnitřní motivací pro změnu a vytvářet podmínky, aby takových vyučujících přibývalo.

Problémy současného stavu

- Takto definovaná kvalita vzdělávání není nijak podporována: nikdo nijak nehodnotí, co studující a vyučující v průběhu vzdělávání dělají, nikdo o tom dokonce ani (systematicky) nesbírá informace => kromě vnitřní motivace vyučujících a studujících neexistuje motivace pro zkvalitňování vzdělávání.
- Řada opatření naopak motivuje školy věnovat zdroje něčemu jinému než zkvalitňování vzdělávání: např. financování podle počtu studujících, podle kafemlejnku i podle „kritérií kvality“, stejně jako akreditace založené na titulech (které jsou založené na publikacích) a na publikacích.

Navržená opatření

1. vytvořit expertní síť jako základní předpoklad odborného zajištění přechodu k novému způsobu vzdělávání:
 - zkušenosti z PIMPLK (pilotní implementace metodik) jednoznačně ukazují, že změna vzdělávání vyžaduje odbornou podporu,
 - odborná podpora pomůže předcházet nebezpečím administrativního „zavádění reformy“,
 - síť by měla zahrnout osoby se zkušenostmi z PIMPLK a především lidi s dlouhodobými zkušenostmi s tímto způsobem vzdělávání v zahraničí.
2. vytvořit finanční nástroje na podporu kvality vzdělávání:
 - vyčlenit část vzdělávacího příspěvku (ideálně v rámci kontraktového financování) na programy vedení VŠ na postupné inovace oborů (každý program probíhá ve spolupráci s expertní sítí),
 - v programech ESF (European Social Fund / Evropský sociální fond) umožnit projektovou podporu inovace oborů či jejich částí (vždy ve spolupráci s expertní sítí),
 - investice do výstavby a rekonstrukce vzdělávacích objektů podporovat tak, aby vytvářely prostředí pro inter/aktivní zapojení studujících do vzdělávání (ve spolupráci s expertní sítí).
3. podpora vzdělávací činnosti vyučujících:
 - ve spolupráci se zahraniční částí expertní sítě finančně podpořit vznik dlouhodobého programu vzdělávání vyučujících pro transformaci kurikula a pro samotné vyučování,
 - každá VŠ by měla (ve spolupráci se zahraniční částí expertní sítě) vytvořit postupy pro kariérní rozvoj, v nichž bude mít vzdělávací činnost, její kvalita a výsledky minimálně stejnou váhu jako činnosti a výsledky výzkumné.

⁶ Dostupné z: <http://qram.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/publikace/>

4. hodnocení VŠ: hodnotit i vzdělávání – formativně i sumativně:

- kvalita vzdělávání se stane důležitou součástí celostátního systému hodnocení VŠ, a to se zaměřením na to, co dělají studující,
- vytvořit nástroje formativního hodnocení škol, které jim umožní získat informativní zpětnou vazbu bez hrozby sankcí,
- podpořit VŠ, nejlépe finančně cíleným směřováním části vzdělávacího příspěvku a současně odborně zapojením zahraniční části expertní sítě, v rozvoji vnitřního zajišťování kvality.

5. synergie opatření:

- výzkumné analýzy snah o reformy vzdělávání v zahraničí ukazují, že dílčí změny zdaleka nevedou vždy k očekávaným změnám, naopak poměrně často směřují ke změnám nežádoucím a nezamýšleným,
- proto je potřeba usilovat o maximální možnou provázanost a společné působení jednotlivých uvedených politik.

POUŽITÉ POJMY

<i>Formativní hodnocení</i>	Dílčí, průběžné hodnocení, jehož primárním cílem je poskytnout zpětnou vazbu studujícím, zda a nakolik se blíží stanoveným cílovým výstupům z učení a jak mohou postupovat vhodně dál.
<i>Hlubkový přístup k učení</i>	Když studující přistupují ke studiu hloubkově, usilují o porozumění novým znalostem a dovednostem, což vede k jejich trvalému osvojení i k propojení s těmi již dříve osvojenými.
<i>Konstruktivní propojení</i>	Provázanost výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení.
<i>Kurikulum</i>	Komplexní označení pro celkovou podobu vzdělávání zahrnující výstupy z učení, způsoby vzdělávání a způsoby hodnocení.
<i>Národní rámec kvalifikací terciárního vzdělávání</i>	Obecný minimální standard cílových znalostí, dovedností a obecných způsobilostí pro všechny vysokoškolské kvalifikace.
<i>Povrchový přístup k učení</i>	Když studující přistupují ke studiu povrchově, usilují především o složení atestace prostřednictvím memorování informací nebo mechanické nápodoby dovedností, což nevede k jejich trvalému osvojení ani k propojení s těmi již dříve získanými.
<i>Sumativní hodnocení</i>	Celkové, konečné, výstupní hodnocení, jehož cílem je zjistit dosažení stanovených výstupů z učení na konci vzdělávání nebo vzdělávacího celku.
<i>Výstupy z učení</i>	Výstupy z učení formulují, co po absolvování vzdělávání nebo vzdělávacího celku mají studující umět.

SEZNAM ZKRATEK

ASVSP	Asociace vzdělavatelů v sociální práci
ČASP	Česká asociace studentů psychologie
ČZU	Česká zemědělská univerzita v Praze
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System / Evropský kreditní systém
ESF	European Social Fund / Evropský sociální fond
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání
ETF	Evangelická teologická fakulta
EU	European Union / Evropská unie
FAPPZ	Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů
FEKT	Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií
FF	Filozofická fakulta
FHS	Fakulta humanitních studií
FPE	Fakulta pedagogická
FS	Fakulta strojní
ICT	Information and Communication Technologies / Informační a komunikační technologie
IPN	Individuální projekt národní
JU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
KA1A	Klíčová subaktivita Oblasti vzdělávání
KISP	Komplexní inovace studijních programů a zvyšování kvality výuky na FEKT VUT v Brně
KTH	Royal Institute of Technology
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PIMPLK	Pilotní implementace metodik
Q-RAM	IPN Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání
RAROSP	Rada pro rozvoj sociální práce
SŠ	Střední škola
UK	Univerzita Karlova
UP	Univerzita Palackého v Olomouci
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
VŠB-TUO	Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
VŠH	Vysoká škola hotelová v Praze
VUT	Vysoké učení technické v Brně
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni
ZSF	Zdravotně sociální fakulta
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

- Obr. 1** Hodnocení z pohledu učitelů a studentů
- Tab. 1** SOLO taxonomie – pět úrovní dosahovaných výstupů z učení
- Tab. 2** SOLO taxonomie – příklady sloves pro jednotlivé úrovně
- Tab. 3** Příklady znalostí a dovedností
- Tab. 4** Rozdíly mezi formativním a sumativním hodnocením
- Tab. 5** Příklad výstupů z učení studijního oboru a souvisejících dílčích výstupů z učení jednotlivých předmětů

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

BIGGS, John a Catherine TANG. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011. 480 s. ISBN 978-0-33-524275-7.

ČERNIKOVSKÝ, P., J. HNILICA a E. PASÁČKOVÁ, eds. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 2. díl, Oblasti vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 416 s. ISBN 978-80-87601-10-5.

HNILICA, J., P. PABIAN a T. HÁJKOVÁ, eds. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 3. díl, Zkušenosti a doporučení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 98 s. ISBN 978-80-87601-11-2.

KARJALAINEN, A., K. ALHA a S. JUTILA. *Give me time to think: determining student workload in higher education*. Oulu: Oulu University Press, 2006. 72 s. ISBN 978-95-142-8020-7.

MOON, Jennifer. *The Module & Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Learning Outcomes & Assessment*. London: Kogan Page, 2002. 198 s. ISBN 978-0749437459.

NANTL, Jiří a Petr ČERNIKOVSKÝ et al. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. 1. díl, Národní deskriptory*. 2. rev. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2011. 47 s. ISBN 978-80-254-8569-9.

PABIAN, Petr. Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *Aula*. 2012, roč. 20, č. 1, s. 48–77. ISSN 1210-6658.

RAMSDEN, Paul. *Learning to Teach in Higher Education*. 2. vyd. London: Routledge, 2003. 288 s. ISBN 978-0415303453.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

Příloha – Závěrečné zprávy VŠ z pilotní implementace

1 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VUT v Brně FEKT (Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií)

Petr Vavřín, Stanislav Hanus, Petr Fiedler

Zajištění podpory projektu a stanovení priorit projektu

Pro úspěšné využití výsledků řešení projektu je třeba nejdříve získat podporu u vedení univerzity i fakulty. V tomto směru jsme měli na VUT v Brně výhodu, neboť prof. Rais, bývalý rektor VUT v Brně, byl řešitelem projektu PIMPLK, a proto podpora ze strany vedení univerzity byla dostatečná. Rovněž děkanka FEKT byla projektu příznivě nakloněna a do řešitelského týmu jmenovala i oba studijní proděkany, což umožnilo snazší komunikaci s jednotlivými ústavy.

Řešitelský tým FEKT

- prof. Ing. Petr Vavřín, DrSc. – emeritní rektor, vedoucí týmu,
- prof. Ing. Stanislav Hanus, CSc. – proděkan pro navazující magisterské studium,
- doc. Ing. Petr Fiedler, Ph.D. – proděkan pro bakalářské studium.

Při prezentaci výhod zavedení příslušné Metodiky je nezbytné jasně a stručně formulovat její přínos. Na FEKT VUT v Brně jsme se zaměřili především na využití výstupů z učení na úrovni předmětů, oborů a programů. Řešitelský tým vypracoval Metodiku implementace, která byla následně použita oborovými radami a garanty předmětů. Metodika byla aktualizována na základě zpětné vazby od garantů jednotlivých předmětů. S postupujícími znalostmi o možnostech Metodiky se zmenšoval prvotní lehce negativní postoj oborových rad i garantů.

Výhody vytvořené Metodiky lze stručně shrnout do následujících bodů: odstranění duplicit probírané látky, stanovení optimální návaznosti předmětů na jednotlivých oborech, stanovení vhodných prerekvizit a možnost přípravy nové reakreditace, případně možnost vytvoření nového mezioborového studijního programu.

Výběr programu a oboru

Po důkladném rozboru bylo rozhodnuto, že výsledky projektu budou aplikovány na dominantní studijní program naší fakulty s názvem Elektrotechnika, elektronika, komunikační a řídicí technika, a to jak v bakalářském studiu (EEKR-B), tak i v navazujícím magisterském studiu (EEKR-M), pro prezenční i kombinované studium. V bakalářském studijním programu EEKR-B byly výsledky projektu aplikovány na všechny studijní obory:

- Automatizační a měřicí technika, B-AMT,
- Elektronika a sdělovací technika, B-EST,
- Mikroelektronika a technologie, B-MET,
- Silnoproudá elektrotechnika a elektroenergetika, B-SEE,
- Teleinformatika, B-TLI.

V navazujícím magisterském studijním programu EEKR-M byly výsledky projektu opět aplikovány na všechny studijní obory:

- Biomedicínské a ekologické inženýrství, M-BEI,
- Elektroenergetika, M-EEN,
- Elektronika a sdělovací technika, M-EST,
- Elektrotechnická výroba a management, M-EVM,

- Kybernetika, automatizace a měření, M-KAM,
- Mikroelektronika, M-MEL,
- Silnoproudá elektrotechnika a výkonová elektronika, M-SVE,
- Telekomunikační a informační technika, M-TIT.

Výstupy z učení na úrovni programu, oboru a předmětu

V rámci projektu Q-RAM byly ověřovány různé formy a způsoby formulování výstupů z učení. Při zavádění výstupů z učení na FEKT VUT v Brně jsme zjistili, že výstupy z učení je vhodné formulovat opakovaně, a to pro různé úrovně. Výstupy z učení má smysl formulovat nejen na úrovni studijního oboru a programu, ale především na úrovni jednotlivých předmětů, kde díky výstupům z učení lze v rámci studijního oboru snáze dostat pod kontrolu požadavky na prerekvizity a rovněž lze tímto nástrojem redukovat obsahové duplicity. V rámci snahy o optimalizaci (ekonomickou i kvalitativní) jednotlivých předmětů je pak možné výstupy z učení aplikovat na jednotlivé laboratorní úlohy, případně i na jednotlivé přednášky.

Základní koncepce dotazníků vznikla v projektu Q-RAM (předměty Elektrotechnika 1, BEL1 a Elektrotechnika 2, BEL2); v rámci IPN Kvalita byly vytvořeny inovované vzory dotazníků (předměty Základy televizní techniky, BZTV a Rádiové a mobilní komunikace, BRMK).

Z hlediska postupných inovací se zjistilo, že i prerekvizity je vhodné formulovat pomocí Metodiky výstupů z učení. Dále se pak ukázalo, že vzhledem k mimořádnému významu matematiky pro všechny obory garantované naší fakultou má smysl usilovat o to, aby prerekvizity z oblasti požadovaného matematického aparátu byly formulovány explicitně a odděleně od ostatních prerekvizit tak, aby byl matematický aparát požadovaný v jednotlivých předmětech zcela zjevný.

V současné době se výstupy z učení a prerekvizity na úrovni předmětů vkládají přímo do informačního systému VUT do karet jednotlivých předmětů – provádění změn je v kompetenci garanta předmětu. Nicméně ideální forma sběru a záznamu výstupů z učení i prerekvizit se stále hledá a aktivity v tomto směru budou nadále pokračovat tak, aby oborové rady mohly s informacemi snadno pracovat při zásazích do studijních plánů.

Dostupnost těchto informací považujeme za zásadní, protože případné nedodržení prerekvizit či nedostatečné vstupní znalosti jednotlivých studentů zvyšují enormním způsobem časové nároky na samostudium. V situaci, kdy se studentovi nedostává čas pro samostudium, je student motivován sklouznout k povrchnímu přístupu a memorování.

Samostatnou kapitolu potom tvoří způsoby ověřování dosažení výstupů z učení na úrovni jednotlivých předmětů. Vzhledem k masifikaci vzdělávacího procesu má značná část zkoušek písemný charakter. Praxe však dokládá, že při písemném zkoušení je velmi obtížné hodnotit míru porozumění probrané látce, neboť studenti jsou často schopni reprodukovat informace nebo provádět výpočty, aniž by těmto informacím či výpočtům skutečně rozuměli. Proto tam, kde je to možné, doporučujeme realizovat část zkoušky formou ústního přezkoušení. K ověření dosažení výstupů z učení na úrovni oboru programu slouží především bakalářská či diplomová práce a státní závěrečná zkouška.

Z uvedeného důvodu byly studijní plány magisterského studia upraveny tak, aby studenti měli pro vyhotovení diplomové práce zajištěn dostatečný časový prostor, diplomová práce je ohodnocena třiceti kredity a v letošním roce bude poprvé možné posoudit vliv této inovace na kvalitu diplomových prací a kvalitu absolventů. Jsme si vědomi, že by bylo vhodné zvětšit časovou (kreditovou) dotaci bakalářské práce, ale v rámci tříletého bakalářského studijního programu bohužel nelze vytvořit potřebný prostor.

Zvyšování kvality pedagogického procesu

V rámci sekvence projektů Q-RAM, KISP (Komplexní inovace studijních programů a zvyšování kvality výuky na FEKT VUT v Brně) a IPN Kvalita prostudoval řešitelský tým širokou škálu dokumentů zaměřených na problematiku zlepšování terciárního vzdělávání a zlepšování pedagogických procesů, neboť i na FEKT VUT v Brně pozorujeme zvětšující se rozptyl ve vstupních znalostech uchazečů a hledáme způsoby, jak tomuto jevu efektivně čelit.

Za velmi závažný problém pokládáme skutečnost, že se v nižších ročnících projevuje u studentů nedostatečná schopnost učit se i neschopnost či nezájem hledat si informace z nezávislých zdrojů. Mnozí studenti nepřístupují ke vzdělání aktivně, ale pasivně. Tento deficit získaný na ZŠ (základní škola) či SŠ (střední škola) již prakticky není z úrovně VŠ řešitelný a je nesnadné mu čelit.

Pozorovali jsme, že rostoucí procento studentů sklouzává od hlubšího porozumění (*deep learning*) k povrchnímu učení (*surface learning*) a memorování. Vzhledem k tomu, že jedním z důvodů, jež studenty mohou vést k povrchnímu učení, je i subjektivní či objektivní přetěžování studentů, rozvíjíme na fakultě aktivity směřující ke snaze kvantifikovat reálnou studijní zátěž typického studenta. Kvůli obtížné kvantifikaci studijní zátěže jsme v pilotní fázi hledali způsoby, jak studijní zátěž zjišťovat či kvalifikovaně odhadovat. Sběr informací od studentů se příliš neosvědčil. Inspiraci, jak kvalifikované odhady provádět, jsme našli ve finské publikaci *Give me time to think* (Oulu University Press, 2006), která poskytuje stručné informace o tom, kolik času potřebuje student na vstřebání látky daného rozsahu, případně k vytvoření textu určité délky.

Jednou z hypotéz, vysvětlujících rostoucí motivaci k povrchnímu učení, je občasné přetěžování studentů v průběhu semestru v týdnech, kdy díky neexistující koordinaci zátěže v jednotlivých předmětech dojde k náhodné kumulaci časově náročných domácích aktivit do jednoho období. Tuto hypotézu potvrzuje i vyhodnocení aktivity studentů během semestru v rámci předmětu Počítače a programování 1, BPC1A, kdy se zjistilo, že významné procento studentů v průběhu téměř celého semestru pracuje na zadáných úkolech i ve značně pozdních nočních hodinách (hluboko po půlnoci). Naopak v týdnu, kdy se ti stejní studenti připravovali na písemný test z předmětu BEL1, neměli podle vlastních slov čas pracovat na projektech do BPC1A. Snažíme se proto vyvíjet aktivity, jež umožní revidovat a následně koordinovat zátěž studentů tak, abychom pro typického studenta omezili eventuální přetěžování.

Vzhledem k již zmíněnému rostoucímu rozptylu vstupních znalostí u studentů se jako nezbytné jeví zvýšení flexibility studijních plánů. Bohužel studijní plán tříletých bakalářských oborů neobsahuje naprosto žádný prostor pro vytvoření adaptačního období v prvním semestru. Adaptační období, které by umožnilo vícerychlostní studium, se ukazuje jako stále potřebnější právě proto, aby student mohl přizpůsobit rychlost studia svým znalostem a schopnostem a nebyl přetěžován.

Moderní studijní plán by měl nadaným studentům z kvalitních SŠ umožnit vystudovat rychle a současně by měl poskytnout přiměřené tempo studia typickým uchazečům o studium. Probíhající diskuse proto stále častěji směřují buď k zavedení bakalářského studijního programu s nominální délkou studia čtyři roky, obdobně jako to má např. stavební fakulta VUT v Brně, či přímo k návratu k pětiletému magisterskému studiu. V tomto kontextu je významné i srovnání s ostatními univerzitami mimo Českou republiku a EU (European Union / Evropská unie). Světové univerzity rovněž mnohdy nabízejí elektrotechnické bakalářské vzdělání ve studijních programech s nominální délkou studia čtyři roky – např. MIT (Massachusetts Institute of Technology). Školy, které nabízejí elektrotechnické vzdělání ve formě tříletého bakalářského studijního programu – např. KTH (Royal Institute of Technology) ve Stockholmu – pak ve studijním plánu nemají ani všeobecnou fyziku ani všeobecně vzdělávací předměty ani výuku cizích jazyků, ale celý studijní plán je sestaven z výlučně odborných elektrotechnických předmětů. Taková redukovaná struktura studijního plánu na jednu stranu řeší nedostatečný časový prostor během tří let studia, na druhou stranu to snižuje odborný i celospolečenský rozhled absolventů.

Závěrečné hodnocení

Nyní předložíme jen stručné shrnutí poznatků z procesu PIMPLK a z nich plynoucí doporučení pro další pokračování a aplikace na ostatních školách a fakultách.

- Jak již bylo výše uvedeno, zcela nezbytným předpokladem úspěchu je úzká spolupráce řešitelů s akademickým vedením školy i fakulty. Všichni účastníci projektu (včetně co nejširšího okruhu studentů) musí být podrobně seznámeni s cílem, časovým harmonogramem a Metodikou celého procesu. Osvědčily se informační akce (semináře i krátká interaktivní setkání), pořádané v průběhu implementace.
- Neméně závažná je účast studentů, kteří musí mít možnost sledovat jednotlivé změny v kvalitě všech forem výuky a pomocí zpětné vazby (dotazníkové i diskusní) se aktivně účastnit projektu. Význačnou roli mohou studenti sehrát zejména v těch studijních programech, kde je výrazná návaznost předmětů garantovaných z různých ústavů (kateder). Lze tak nejlépe odhalit duplicity a naopak chybějící články ve stavbě stěžejních odborných kurzů. Za hlavní zdroj všeobecně (na všech stupních) prospěšných informací pokládáme co nej přesněji definované výstupy z učení. S tímto materiálem by měli pracovat v první řadě garanti předmětů a oborové rady programů.
- Zájem studentů se rychle ztratí, pokud na své individuální (většinou domácí) práce nedostanou v přiměřeném čase hodnocení s výčtem kladů a záporů. Tento požadavek je platný pro všechny VŠ, bez ohledu na to, zda jde o profesní nebo univerzitní typ školy či fakulty.
- Jsme přesvědčeni o tom, že dobře provedená implementace projektu Kvalita může zvýšit kvalitu vzdělávacího procesu,

a tím i kvality a konkurenceschopnosti absolventů. Nicméně za klíčový faktor považujeme zájem, motivaci a individuální schopnosti studentů. Zejména to platí o magisterském a doktorském studiu. Enormní zvýšení počtu studentů na českých VŠ, k němuž došlo hlavně v důsledku dnes již nevhodného algoritmu financování VŠ, nutně přineslo snížení kvality. Proto je potřeba co nejrychleji uskutečnit novelu vysokoškolského zákona. Základ studia na VŠ musí spočívat v samostatné práci posluchačů s literaturou, a to jak domácí, tak cizojazyčnou. Současná víceméně pasivní účast studentů na výuce musí být nahrazena aktivními formami. Technické prostředky ICT (Information and Communication Technologies / informační a komunikační technologie) k tomu dávají dostatečný prostor.

2 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VŠB-TU v Ostravě FS (Fakulta strojní)

Radek Čada, Ladislav Kovář

Hlavní motivace

Hlavní motivací pro zapojení FS VŠB-TUO do PIMPLK v IPN Kvalita bylo navázat na pilotní ověřování národního kvalifikačního rámce a rozšířit popisy jednotlivých předmětů o metody ověřování znalostí a dovedností studentů.

Řešitelský tým FS

- prof. Ing. Radek Čada, CSc. – profesor na katedře mechanické technologie,
- doc. Dr. Ing. Ladislav Kovář – vedoucí katedry výrobních strojů a konstruování,
- prof. Ing. Radim Farana, CSc. – profesor na katedře automatizační techniky a řízení (první dva roky projektu).

Poznatky z implementace

Implementace se týkala studijního programu Strojírenství a studijních oborů Strojírenská technologie, Aplikovaná informatika a řízení, Konstrukce strojů a zařízení.

Pilotní implementace se na FS VŠB-TUO zúčastnili experti implementace jako garanti konkrétních odborných studijních předmětů v rámci bakalářského studijního programu B2341 Strojírenství na FS VŠB-TUO.

Akademičtí pracovníci připravovali popisy obsahů studijních předmětů a následně realizovali výuku. Přitom bylo konstatováno, že oproti časté zvyklosti, že obsah studijního předmětu definuje pouze přednášející, se ukazuje jako nutnost, aby se na této činnosti podílel také vyučující semináře. To umožní lépe provázat obě základní stránky výuky, lépe aplikovat teoretické znalosti z přednášek v rámci získávání praktických dovedností na cvičení. Tam, kde se již projevilo lepší propojení teoretické výuky z přednášek do organizace a průběhu cvičení, oceňovali studenti zlepšení výuky studijního předmětu.

V průběhu pilotní implementace došlo u pedagogů ke zřetelnému posunu ke komplexnímu pojmání metod a cílů ověřování získaných znalostí a dovedností studentů od doby přípravy popisů studijních předmětů do doby jejich hodnocení po skončení výuky. Garanti studijních předmětů si uvědomili, že klíčové jsou činnosti studujících během výuky studijního předmětu. Pokud se např. po studentech požaduje vysvětlení něčeho, co je uvedeno v absolventském profilu mezi znalostmi, je třeba, aby se pedagog zamyslel, kdy a jak toto vysvětlení vyučuje.

Rovněž bylo implementátory ověřeno, že redukce množství probírané látky a její opakování napomáhá studujícím k jejímu lepšímu zapamatování. Pokud má probíraná učební látka hierarchii, je lepší, aby se pedagog soustředil na základy.

V průběhu implementace bylo zjištěno, že většina absolventských profilů na fakultě se zaměřuje především na znalosti a méně na dovednosti. Tato skutečnost je způsobena kromě jiného tím, že garantem studijního předmětu je přednášející, jenž logicky klade větší důraz na znalosti z přednášek.

Na FS VŠB-TUO proběhla implementace v následujících studijních předmětech:

- studijní předmět 345-0347 Technologie tváření a slévání – 1. semestr bakalářského studijního programu B2341 Strojírenství na FS VŠB-TUO,
- studijní předmět 352-0341 Informační systémy ve strojírenství – 5. semestr bakalářského studijního programu B2341 Strojírenství na FS VŠB-TUO,
- studijní předmět 340-0327 Výrobní stroje I – 5. semestr bakalářského studijního programu B2341 Strojírenství na FS VŠB-TUO.

Řešitelé měli osobní zkušenosti s pilotním ověřováním projektu Q-RAM, takže rozuměli pojmům jako „výstupy z učení“ apod. To jim usnadnilo přípravu obsahů studijních předmětů pro potřeby tohoto projektu.

Během řešení projektu a zejména pak při hodnocení dosažených výsledků bylo shledáno, že vyučujícím chybí porozumění toho, jak se studující učí. Studenti neumí (nebo se obávají) vyjádřit své potřeby. Ukázalo se, že zvláště vyučující na technické univerzitě mají nedostatečné znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky vysokoškolské výuky. Až na základě zkušeností se podařilo v rámci jednotlivých studijních předmětů definovat postupy formativního hodnocení studentů. Na počátku bylo deklarováno prakticky pouze sumativní hodnocení. Bylo konstatováno, že k tomuto zjednodušení navádí mimo jiné požadavky ECTS, který vyžaduje definici sumativního hodnocení. To neznamená, že formativní hodnocení neprobíhalo, ale spíše to, že si vyučující neuvědomovali jeho význam a nepopsali jej v obsazích studijních předmětů.

Vzhledem k tomu, že pilotní ověření realizovali garanti předmětů, již jsou současně přednášejícími a zkoušejícími, nenastaly s pilotním ověřováním žádné problémy.

Přínos pilotní implementace

Jako největší přínos pilotní implementace hodnotíme seznámení se s problematikou hodnocení studentů, s pochopením úlohy formativního hodnocení, významu sebehodnocení a reflexe studentů, které jsou s výhodou využity u studijních předmětů. Za velký přínos považujeme uvědomění si relace mezi znalostmi a dovednostmi uvnitř studijního předmětu, porozumění, že studující se naučí to, co sami dělají, a že je podstatné, jaké činnosti studentů jsou hodnoceny. Tyto aspekty byly vzaty v úvahu při korekci studijních předmětů, v nichž proběhla implementace. Zapojení do projektu nám umožnilo detailněji pochopit škálu úrovní znalostí a dovedností a pro potřeby ve svém studijním předmětu nalézt nezbytnou úroveň pro splnění daného studijního předmětu a následně dle potřeb zformulovat výstupy z učení.

Aby byla zjištěna zpětná vazba od studujících ve studijních předmětech, které byly zapojeny do pilotní implementace, bylo se studenty diskutováno formou neformální besedy jak v rámci jednotlivých cvičení, tak po skončení výuky.

Pro plošnou implementaci budou vhodné metodické materiály ukazující také příklady dobré praxe a zejména pak sjednocení přístupu z úrovně univerzity, aby každý nepopisoval svůj studijní předmět jiným způsobem. Velmi důležité je také proškolení odpovědných osob např. formou seminářů s prezentací osobních zkušeností řešitelů. Přínosy plošné implementace by spočívaly v lepším propojení znalostí z přednášek se získáváním dovedností na cvičeních, a tím by vznikl větší zájem o účast na přednáškách. Je očekávatelné zlepšení úrovně získaných znalostí a dovedností studentů, především díky cílenému využití formativního hodnocení studentů a zvyšování jejich motivace ke studiu, využití sebehodnocení studenty a reflexe jejich zkušeností se způsobem výuky (např. s e-learningem) po absolvování předmětu.

3 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na VŠH v Praze

Jan Žufan, Pavla Burešová, Lucie Plzáková

Expertní tým implementace

- RNDr. Jan Žufan, Ph.D., MBA – prorektor pro rozvoj, katedra managementu,
- Ing. Lucie Plzáková, Ph.D. – odborná asistentka, katedra cestovního ruchu,
- Ing. Pavla Burešová – odborná asistentka, katedra hotelnictví.

Oblast vzdělávání

Implementace byla provedena v oblasti vzdělávání Ekonomie a ekonomika, v bakalářských studijních programech Hotelnictví, gastronomie a cestovní ruch (KKOV 6501 R, T).

Konkrétně v oborech:

- Hotelnictví (Bc.),
- Management destinace cestovního ruchu (Bc.).

Hlavní motivace

Navázat na Q-RAM s cílem uplatnit výstupy z učení až do úrovně ověření správnosti a realizovatelnosti definovaných cílů jednotlivých předmětů, ověření metodiky výuky a zpětné vazby.

Pro pilotní ověření metodiky hodnocení dosahování stanovených výstupů z učení jsme zvolili předměty v bakalářském stupni studia jednak z organizačních důvodů (vzhledem k původnímu harmonogramu pilotní implementace), jednak z důvodu praktičtější orientace předmětů na tomto stupni studia. Do implementace byly zahrnuty oba obory studijního programu v tomto stupni studia, tj. Hotelnictví a Management destinace cestovního ruchu.

Oba obory jsou profesně zaměřené, absolventi jsou orientováni na uplatnění v oboru (podle šetření mezi absolventy v lednu 2014 jich 43 % skutečně pracuje v oboru, a to na různých pozicích – od výkonných pozic až po vrcholový management nadnárodních společností).

Výběr bakalářského stupně odráží i náš názor, že vhodnost popisu oborů a předmětů pomocí výstupů z učení klesá s rostoucím stupněm studia.

Zapojené orgány

Do PIMPLK byly zapojeny tyto orgány vzdělávací instituce:

- akademická rada VŠH – informace o projektu,
- kolegium rektora – informace o projektu, průběžné informace o průběhu, závěrečné shrnutí,
- porada vedoucích kateder – informace o projektu, průběžné informace o stavu, závěrečné shrnutí,
- akademičtí pracovníci – v rámci setkání akademických pracovníků VŠH, samostatný seminář, individuální konzultace.

Všichni akademičtí pracovníci byli seznámeni s principy PIMPLK na společném semináři pod vedením expertů, byli vyzváni vedením k souběžné implementaci.

Průběh pilotní implementace

Experti vybrali pro pilotní implementaci tyto předměty:

- Nápojová gastronomie (obor Hotelnictví, Bc., 2. ročník – přednáška/seminář),
- Wine Sommelier (obor Hotelnictví, Bc., povinně volitelný předmět – seminář),
- Styly vín ve světových vinařských regionech (obor Hotelnictví, Bc., povinně volitelný předmět – seminář),
- Moderní personalistika (obor Hotelnictví, Bc., 2. ročník – pouze přednáška),
- Moderní personalistika (obor Management destinace cestovního ruchu, Bc., 2. ročník – přednáška/seminář).

Implementace probíhala ve dvou fázích – v akademickém roce 2012/13 a v zimním semestru akademického roku 2013/14. Výběr předmětů, předpokládaný průběh implementace a skutečný stav byly průběžně konzultovány s experty projektu – Petrem Pabianem, Jiřím Hnilicou (v první fázi) a Soňou Nantlovou (ve druhé fázi).

Mezi členy týmu PIMPLK na VŠH probíhaly pravidelné konzultace a porovnávání zkušeností. Akademičtí pracovníci, kteří projevíli zájem o účast, projednávali svoje kroky individuálně s experty implementace.

Shrnutí přístupů k pilotní implementaci

Vedení instituce a jejích součástí (fakulta, katedra atd.) projevilo velký zájem, implementaci podporovalo a objevila se snaha uplatnit výsledky např. v procesu „vnitřní akreditace“ (přípravy a vnitřní oponentury žádosti o prodloužení akreditace oboru Hotelnictví).

Akademičtí/pedagogičtí pracovníci zaujali, podobně jako v případě Q-RAM, vlažný přístup. Byli spíše neochotní dělat něco jinak než doposud. Jde o velmi individuální záležitost, bez ohledu na to, zda se jedná o vysokoškolské učitele s předchozím pedagogickým vzděláním či bez něj.

Studenti prokazovali zájem, většinou spolupracovali při získávání zpětné vazby, také metodika stavby výukových jednotek a okamžitého získávání a poskytování zpětné vazby byla studenty ceněna.

Případně další aktéři (např. absolventi, zástupci zaměstnavatelů, zástupci praxe a spolupracujících subjektů), zastoupení v Akademické radě VŠH, ocenili záměr a podporují projekty, které napomohou zejména zkvalitnění získaných dovedností absolventů.

Chování aktérů v průběhu implementace

Během pilotní implementace se měnilo u expertů stanovisko k tématům – docházelo k zpřesňování definovaných cílů jednotlivých vyučovacích jednotek, metodik a didaktiky. Kolegové, kteří nejsou zapojeni do PIMPLK formou dohody, nepociťují potřebu změn, a dokonce byly zaznamenány negativní postoje, nedůvěra k novým metodikám a jejich nepochopení. V podstatě jde o potvrzení faktu, že naprostá většina vysokoškolských učitelů (nejen na VŠH) je nedotčena jakýmkoliv pedagogickým vzděláním, a tudíž nemá co prohlubovat.

Další poznámky k průběhu a organizaci PIMPLK

Základem je neustálé modifikování vyučovacího procesu, organizace hodiny, metodiky s důrazem na naplnění cílů a získání zpětné vazby. Často bylo nutné vrátit se a zopakovat informace, upřesnit je tak, aby byly posluchači vstřebány a staly se „pevně ukotvenými“ znalostmi a dovednostmi. Při diskusi s pedagogy jsem narazila na problém: „proč by měl student hodnotit učitele, když neví, co ho má učitel naučit...“ apod.

Výsledky a závěry PIMPLK

Přehled vytvořených dokumentů v rámci PIMPLK:

- plán předmětu Wine Sommelier, zpracovaný do jednotlivých hodin, výstupy dle SOLO taxonomie – pět úrovní,
- metodický list předmětu Moderní personalistika, vzory dokumentů používaných ke zjišťování výsledků učení.

Dosavadní oblasti výstupů vzniklých v rámci Q-RAM se staly základním a výchozím bodem pro volbu metodiky, definování cílů a zpětné vazby při ověřování kvality. Bez Q-RAMu by nebylo možné zapojit se do PIMPLK.

Největším problémem bylo jasné definování adekvátních cílů jednotlivých hodin, definování metodiky a způsobu hodnocení tak, aby je student pochopil.

Předmět je koncipován (ve stávajícím studijním plánu) jako přednáškový, bez seminářů. To významným způsobem znesnadňuje ověřování získaných znalostí, o dovednostech ani nemluvě. Zkušenosti z PIMPLK byly jedním z důvodů pro změnu ve studijním plánu pro příští období (akreditace na období 2013–2019).

Problémy při vytváření popisů jednotlivých předmětů

Precizní formulace stanoveného cíle (s využitím vhodné úrovně vymezené v SOLO taxonomii) pro jednotlivé výukové jednotky a činnosti, přizpůsobení ucelených výukových jednotek časové dotaci – není vhodné formulovat konkrétní cíl pro výuku rozloženou např. do dvou seminářů týden po sobě.

Definování dílčích činností vedoucích ke stanoveným cílům (rozdělení látky na segmenty s definováním, co a jak vykonává pedagog, které činnosti a jak procvičuje student, jak je ověřena znalost a jak dovednost, jak student prokáže schopnost).

Logické a studenty uchopitelné zřetězení více znalostí transformovaných na dovednost (u odborných předmětů se jedná o propojení manažerských, ekonomických, marketingových znalostí a dílčích dovedností z gastronomie do organizace a řízení činnosti nebo procesu).

Potřeba nacházet nové formy výuky, zejména příprava na interaktivní semináře (předem přesně určit požadavky na studující, metody výuky, hodnocení a zpětnou vazbu) zvyšuje časové nároky na tuto přípravu.

Definování dílčích činností vedoucích k výstupům (rozdělit na to, co a jak vykonává pedagog, které činnosti procvičuje student).

Nutnost neustále se vracet, kontrolovat a upravovat již očekávané výstupy z jednotlivých výukových jednotek (nebrat plánované znalosti a dovednosti za dosažené, modifikovat obsah a cíle navazujících jednotek podle skutečně dosaženého stavu) ovlivňuje rozsah zvládnutého učiva při dané časové dotaci. Je to velmi obtížně řešitelné tam, kde je nutná průběžná interakce s učitelem.

Z pohledu vnějšího hodnotitele (vedení školy, popř. externí hodnotitel kvality, nezainteresovaný čtenář – jiný než studující) mohou působit jasně, jednoznačně a srozumitelně definované výstupy z učení triviálně, „neakademicky“.

Přínosy pilotní implementace

Pro nás velmi přínosné, ale náročné – neustálé zdokonalování, nutností je sebereflexe pedagoga vedoucí ke zvyšování úrovně výuky i sebe sama, studenti si také musí zvykat na změny, nehrozí stereotyp a, jak vyplývá z hodnocení, tuto změnu vítají.

Nejdůležitější postřehy:

- výběr a uvědomění si prioritních znalostí a dovedností,
- zjištění reálných znalostí a dovedností (co skutečně student zná a co z toho dovede aplikovat) podle stanovených cílů,
- zájem studentů, větší aktivizace (je vidět, že při aktivním zapojení týmů působí sociální kontrola a vlastní soutěživost),
- kladné hodnocení studentů, změny oceňují (větší část studentů se opravdu chce naučit a jejich motivace roste – při aktivním zapojení, pokud jsou neustále konfrontováni – při hromadění znalostí),
- při formativním hodnocení – u každého semináře byli zainteresováni studující k sebehodnocení – soutěžní chování týmů se snahou být nejlepší,
- vede k neustálé modifikaci a zdokonalování (jak studentů, tak pedagogů),
- celkové zkvalitnění přístupu k výuce – obor Hotelnictví v roce 2013 úspěšně obhájil akreditaci na dalších šest let, podle našeho názoru i proto, že byl aplikován uvedený přístup k jeho výuce.

U studentů v předmětu Wine Sommelier byla zjištěna naprostá spokojenost, výsledky byly o 20 % vyšší než v uplynulém semestru. V předmětové anketě vykazují jednotlivé otázky hodnocení v rozmezí 90–100 % spokojenosti (odpovídalo šest z třidvaceti za-

psaných studentů). V anketě, kterou si provádí sám pedagog, byla zpětná vazba 100 %. Kladně jsou hodnoceny výstupy, jež jsou stanoveny do jednotlivých hodin, a také zapojení studentů. Předmět Moderní personalistika je v předmětových anketách hodnocen v rozmezí 80–90 % spokojenosti.

S ohledem na nutnost provést vyhodnocení do konce roku 2014 je obtížné zhodnotit výsledky vzdělávání v předmětu komplexněji. Do dne zpracování této zprávy prošlo atestací čtrnáct studentů, z toho šest z oboru Hotelnictví (pouze přednášky) a osm z oboru Management destinace cestovního ruchu (přednášky a semináře). Zařazení semináře zjevně přispělo k tomu, že si studenti oboru Management destinace cestovního ruchu více věřili a na předtermín se jich přihlásila třetina z celkového počtu, zatímco z oboru Hotelnictví šlo o jednotlivce, kteří se zúčastnili všech přednášek. Nabídnutá kapacita pro obor Hotelnictví byla využita z méně než 50 %.

Z hlediska klasifikace bylo hodnocení:

- ve skupině studentů oboru Management destinace cestovního ruchu – 6x A, 1x B, jedna studentka odstoupila od zkoušky,
- ve skupině studentů oboru Hotelnictví – 3x A, 1x B, 1x C, 1x D.

Je pochopitelně předčasné dělat z tohoto předtermínu jakékoliv kvantitativní závěry, subjektivně však lze konstatovat, že znalosti studentů, již prošli seminářem, byly hlubší, bylo zjevné, že si dokážou představit, o čem mluví. Zavedení semináře se tedy jednoznačně osvědčilo, přínosem bude zřejmě i přesun předmětu do třetího ročníku.

Zpětná vazba od studujících v předmětech

Ve zpětné vazbě zjišťované vyučujícími se projevíly velmi inspirativní ohlasy, studenti se rádi vyjádří, shledali jsme, že jsou témata, kterým se musíme více věnovat, a dostali jsme návrhy na eventuální nová témata, jež posluchače zajímají. Výsledkem je, že studenti jsou v podstatě nároční a očekávají soubor vědomostí a dovedností, přičemž jim pomohou vhodné metodiky. Zajímavým výsledkem je zjištění, že studenti jsou velmi rádi aktivně zapojováni do studijního procesu – týmové a také individuální aktivity.

Vedením VŠH zadávané hodnocení výuky v podobě předmětových anket ukázalo na nadprůměrné hodnoty spokojenosti studentů v pilotovaných předmětech jak v oblasti hodnocení předmětu jako takového (obsah, forma, materiální zabezpečení apod.), tak i v hodnocení vyučujících.

Časová náročnost celkové implementace na celé instituci

Průběh celkové implementace zabere několik let, v této fázi lze jen těžko přesně odhadnout časovou náročnost, závisí to na velikosti dané instituce a na dalších faktorech – motivace, podmínky, podpora vedení apod.

Očekávaná podpora při plošné implementaci

Minimálně informovat, vysvětlit potenciální metodiku a možná je vhodné více o tom hovořit a vyměňovat si zkušenosti s dalšími experty PIMPLK. Na úrovni instituce jde pak o tlak vedení a důslednou kontrolu. Pochopitelně, plošné zavádění a direktivní tlak na to, že vyučované předměty budou popsány pomocí výstupů z učení a s deklarovanou metodikou ověřování jejich dosahování, může vést a povede k tomu, že to v jistém rozsahu bude realizováno formálně.

Přínosy případné plošné implementace

Přínosy lze očekávat u zvýšení kvality výuky studentů, ale také u zvýšení kvality pedagogů, kteří by byli nuceni v rámci sebereflexe „jít do sebe“ a učit tak, jak se od nich očekává. Pak by nemohli být pedagogové učící na třech a více VŠ.

Další poznámky k pilotní implementaci

Je důležité propojit velmi důsledně a logicky všechny aktivity v rámci Q-RAM a IPN Kvalita a zároveň přesvědčit MŠMT a Akreditační komisi k akceptaci systému jako celku, jinak to byla zbytečná práce.

4 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na JU v Českých Budějovicích ZSF (Zdravotně sociální fakulta)

Valérie Tóthová, Marie Trešlová, Ivana Chloubová

Zahájení implementace

ZSF JU v Českých Budějovicích přistoupila do projektu IPN Kvalita aktivně z několika důvodů. Prvním byla předchozí činnost expertů v projektu MŠMT Q-RAM, kde se podílela na vytváření výstupů z učení pro studijní program Ošetrovatelství – na úrovni bakalářské, navazující magisterské i doktorské. Již od zahájení činnosti ZSF JU projevovala zájem o to, jaké didaktické metody použít k dosažení plánovaných výstupů z učení. Členky expertní skupiny považovaly za neefektivní a nelogické pracovat s jedním nástrojem bez druhého. Tato skutečnost se stala druhým důvodem k participaci na dalším projektu, tedy IPN Kvalita. Významným faktorem pro rozhodnutí se o zapojení do aktivní činnosti byla i dřívější zkušenost ze zahraničních stáží, kde byly zásady moderní pedagogiky uplatňovány již dříve. Zahraniční kolegové mají rovněž zkušenost s tvorbou cílů a výstupů z učení i s použitím moderního didaktického přístupu. Členové katedry ošetrovatelství a porodní asistence ZSF JU měli možnost nácviu aplikace těchto metod v rámci projektu Matra.

Hlavní problém, před nímž členky týmu ZSF JU stály, spočíval v tom, nalézt cestu, jak spojit předchozí zkušenosti s představou řešitelů projektu a podmínkami, které jsou dány současnou situací ve vzdělávacím systému, s ohledem na aktuální kurikulum.

Počáteční instrukce a podané informace týkající se metodiky k dosažení výstupů z učení představiteli projektu byly velmi obecné a nabízely členkám pracovní skupiny ZSF JU možnost zpracovávat metodiku s vlastní mírou kreativity. Velmi přínosné se pro náš tým staly osobní konzultace s metodikou projektu a detailní diskuse nad našimi počátečními materiály. Potěšilo nás, že nám konkrétně nesdělili, jak máme podklady připravit, ale vznášeli podnětné připomínky k vytvořenému materiálu. To nám pomohlo k vytvoření další verze. Ta, na rozdíl od předchozí, byla detailněji rozpracovaná, je zde vidět, jaké činnosti vykonává vyučující a jak pracuje student na cestě k dosažení výstupů z učení. Prvotní materiál jsme pokládaly z našeho pohledu za srozumitelný, neboť jsme přesně věděly, co vše se při použití v praxi za danými hesly a metodami skrývá. Pro nezasvěceného však tento materiál nepůsobil dojmem jasné a srozumitelné představy.

Napsat ideální metodiku pro výstupy z učení pro tři předměty není moc obtížné pro vyučujícího, jenž daný předmět vyučuje. Daleko pracnější však je vytvořit komplexní materiál pro celý studijní program ve třech stupních. A to nejen kvůli časové náročnosti, ale především proto, že je nutné spolupracovat s vyučujícími, aby jak cíle, tak výstupy z učení navazovaly mezipředmětově a neopakovaly se. I o metodách je třeba diskutovat ve skupině, která tento materiál připravuje, protože se může stát, že vybrané metody se budou často opakovat a pro studenty už nebudou motivační. K tomu by v ideálním případě nedocházelo, pokud by bylo možné použít projektovou výuku, kde by se daly spojit výstupy z učení několika předmětů v rámci modulového kurikula, jež zatím není realizováno v plném rozsahu.

Za přínos považujeme uspořádání výstupů z učení a uvědomění si nutnosti jejich srozumitelnosti nejen pro vyučující. A dále i to, že jsme mohly naše dřívější zkušenosti předávat ostatním kolegům, a tak se zapojit do zkvalitňování vzdělávání. V nemalé míře bylo pro nás povzbuzující ověřit si naše zkušenosti a představy i mimo naše učebny.

Přínosy a překážky implementace metodiky

Ošetrovatelský proces (tj. metoda práce sestry)

Celkové výstupy z použitých didaktických metod nejsou ještě zcela jednoznačné, protože se jedná o dvousemestrální předmět. Své znalosti se studenti snaží zúročit na praxi, kde pracují metodou ošetrovatelského procesu, provádějí sběr anamnézy a stanovují ošetrovatelské problémy pacientů.

Didaktika ošetrovatelských předmětů

Používané metody hodnotí studenti zpočátku ne příliš kladně, protože se jim zdají náročné – „musíme přemýšlet“. Po krátké době se jim práce ve skupinách líbí, neboť panuje uvolněná atmosféra, mohou se pohybovat, společně něco tvořit. Uvědomují si, že po následné analýze s vyučujícím dojdou k podstatným závěrům a cíli a rovněž obohatí sami sebe dalšími vědomostmi a dovednostmi, které využijí nejen při realizaci didaktiky – edukace v ošetrovatelství.

Toto hodnocení získáváme i přes to, že každou metodu je možné provést jen jednou vzhledem k časové dotaci předmětu. Ještě ve větší míře to také platí pro demonstraci vedení výuky vlastními studenty v odborné učebně.

Stejně tak, jak uvádí literatura, i my si uvědomujeme, že metoda přednášek, kdy je poskytováno příliš mnoho informací v krátké době a přednášky nejsou povinné, není pro získávání většího množství znalostí zcela efektivní. V rámci přípravy před zkouškou má nejvyšší podíl samostudium. Studenti však vítají zdůraznění určitých prvků, zapojení krátké diskuse či zpětné vazby do přednášky, projekci krátkého videa či fotografií ze zahraničních univerzit a také předávání zkušeností od zahraničních partnerů. Interaktivní e-learning je zakončen zápočtovým testem, čímž se tato metoda stává pro studenty povinnou. Uvedené úkoly jednotlivých témat plní, ale dobrovolná cvičení, jež také mohou rozšířit znalosti, pochopit souvislosti a mezipředmětové vztahy a budovat odpovědnost, vypracovávají zcela ojediněle, dle vlastního svobodného rozhodnutí.

Ošetrovateľské postupy (tj. činnosti poskytované sestrou)

Zpětnou vazbou pro vyučující je momentálně probíhající praxe, kde studenti mají aplikovat praktické dovednosti ze seminářů. Ne všichni studenti jsou však teoreticky a prakticky dobře připraveni. Studenti podceňují domácí přípravu na semináře, neprojevují příliš zájem o nácvik jednotlivých ošetrovateľských dovedností v hodinách, což následně vede k obavám z praxe v zimním semestru. Téměř nevyužívají individuální procvičování dovedností mimo vyučovací hodinu. Kladně je hodnocen nácvik jednotlivých ošetrovateľských postupů s prožitkem, bohužel v hodinách na tyto zajímavé metody není velký časový prostor.

Zkušenosti a výsledky

Jestliže shrneme dosavadní zkušenosti a výsledky, můžeme konstatovat, že dosažení výsledků z učení závisí na použitých metodách, které mění direktivní výuku na interaktivní, a tím motivující pro studenty a náročnou pro vyučující. Použití metod je časově náročné, protože je nutné poskytnout prostor, aby studenti přemýšleli a měli možnost vyjadřovat svoje názory a diskutovat o nich. Současní studenti často nejsou motivováni ke studiu, resp. k profesnímu vzdělání, a proto se setkáváme s nezájmem a nízkou aktivitou. V případě, že se snažíme o vytvoření partnerského vztahu učitel – žák a při tom vedeme studenty k samostatnosti a zodpovědnosti pomocí samostudia („domácí příprava a úkoly“) a zadáváme úkoly nedirektivně, tedy dobrovolně, nesetkáváme se s velkým počtem těch, kteří si úkoly vypracují. Studenti stále vyžadují nařízení konkrétního úkolu, včetně požadovaného rozsahu stran, jasné stanovení mezního termínu pro odevzdání vypracovaného úkolu a definování „co za to?“. Je tedy vhodné se touto problematikou zabývat.

Závěrem bychom chtěly dodat, že vzájemná spolupráce a diskuse představují základní kámen pro tvorbu výstupů z učení i metodiku, neboť umožňují předávání zkušeností jednotlivých vyučujících i pomoc při řešení problémů. Tím může být dosaženo nejen zkvalitnění výuky, ale i spokojenosti jak studentů, tak vyučujících.

5 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na UK v Praze FF (Filozofická fakulta), FHS (Fakulta humanitních studií), ETF (Evangelická teologická fakulta)

Oldřich Matoušek, Ondřej Fischer, Josef Kružík

Cíl projektu

Cílem projektu ve studijním programu Sociální práce na UK, který realizoval implementační tým ve složení doc. Oldřich Matoušek (FF UK), Mgr. Ondřej Fischer (ETF UK, VOŠ (vyšší odborná škola) Jabok) a Mgr. Josef Kružík, Ph.D. (FHS UK), bylo vyvinout a v praxi vyzkoušet metodiku, jež by umožnila případnou implementaci kvalifikačního rámce na celé UK v intencích jejího Dlouhodobého záměru.

Implementace proběhla na třech fakultách UK (FF, ETF, FHS), které nabízí studijní program Sociální práce: na FF (bakalářský a navazující magisterský obor Sociální a charitativní práce), FHS (navazující magisterský obor Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích) a na ETF ve spolupráci s VOŠ Jabok (bakalářský obor Pastorační a sociální práce). Navzdory naplňování shodného studijního programu mají tyto fakulty některé odlišnosti: FF UK umožňuje bakalářské a magisterské studium zaměřené obecně s akcenty v oblasti práce s rodinou a kriminalitou, FHS UK poskytuje jen magisterské studium orientované na řízení v sociální práci a zdravotnictví, ETF UK ve svém pouze bakalářském studiu zdůrazňuje křesťansky ukotvený hodnotový rozměr sociální

práce s přesahy do pastorační práce. Již tyto primární rozdílnosti znemožňovaly smysluplně vytvořit jeden společný profil kvalifikace a vedly implementační tým k vytvoření tří profilů kvalifikace pro každý z uvedených oborů. Pilotní implementace byla provedena až do úrovně výstupů z učení jednotlivých povinných a povinně volitelných předmětů (týkala se více jak sto padesáti předmětů, pracovalo na ní přibližně třicet pedagogů).

Stav oboru sociální práce v současnosti v České republice jako východisko projektu

Užším cílem při vzdělávání v sociální práci je příprava na vstup na trh práce s dostatečnou flexibilitou (přičemž je žádoucí odlišovat *znalosti a oborové kompetence* od tzv. *přenositelných kompetencí*, díky nimž se absolvent může uplatnit i v příbuzných oborech). Požadavky oboru by bylo vhodné popsat formou *profesiogramů* hlavních pozic. Ty v současnosti zpracovány nejsou. V širším pojetí může být cílem vzdělávání rozvoj *životních kompetencí*, které lidem umožňují orientovat se ve společnosti a směřovat svou životní dráhu.

Nejvýznamnějšími znalostmi, oborovými a přenositelnými kompetencemi, jež může vzdělání ve školách se studijním programem Sociální práce podporovat, jsou tyto:

- způsobilost detekovat a kvalifikovaně analyzovat vlivy vyvolávající sociální problémy jednotlivých lidí a dalších subjektů (skupin, rodin, komunit) i formy těchto problémů,
- způsobilost komunikovat s uživatelem (jazykem pro něj srozumitelným, s přiměřenou mírou angažovanosti), spolupracovat s ním na definici jeho potřeb a na plánu intervence/péče,
- způsobilost přímo poskytovat služby,
- způsobilost vytvářet a řídit humanitní služby v širokém slova smyslu (nejen sociální služby ve smyslu zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách),
- způsobilost vyjednávat se zaměstnavatelem svou pozici, náplň práce, odměnu, pracovní podmínky, supervizi aj.,
- způsobilost kooperovat s jinými pracovníky ve vlastní organizaci, případně být partnerem v týmu pro jiné specialisty a umět vůči nim definovat svou roli (např. vůči lékařům, pedagogům, psychologům),
- způsobilost vyznat se v organizačních a komunitních vazbách, umět je posilovat a využívat pro svou práci,
- způsobilost orientovat se v právním a ekonomickém rámci profese.

/následující body platí jen pro magisterskou úroveň/

- způsobilost hodnotit průběh i výsledky programů,
- způsobilost ovlivňovat sociální politiku na místní, státní, případně nadnárodní úrovni,
- způsobilost řešit etická a další dilemata, do kterých pracovníka jeho práce přivádí,
- způsobilost umět si plánovat svoje další vzdělávání,
- způsobilost prezentovat svou práci na odborném fóru, na fóru politickém, před širokou veřejností, v médiích,
- způsobilost vytvářet a řídit týmy i organizace,
- způsobilost vytvářet a řídit projekty.

Informace o uplatnění sociálních pracovníků na trhu práce a jejich kvalifikaci lze získat z těchto zdrojů:

- celostátní přehled je v současnosti jen pro státní organizace (statistiky a průzkumy MPSV),
- škola by měla nejméně jednou za pět let udělat přehled o uplatnění vlastních absolventů a zveřejnit ho,
- škola může pořádat pravidelná setkání svých stávajících studentů se svými absolventy.

Vzdělávající organizace není jediným zodpovědným subjektem za výsledek učení, dalším je student. Za co má být odpovědný student a za co škola, by mělo být definováno předem, např. následovně:

- škola by měla zájemci sdělit jasně své cíle a dát mu přehled o možnostech uplatnění po absolutoriu,
- škola by měla umět zájemce seznámit „s realitou oboru“ (v tom je nenahraditelný přímý kontakt s lidmi, např. s absolventy školy, kteří v oboru pracují, a také se špičkovými profesionály),
- škola by měla začínajícího studenta před zahájením studia podrobně seznámit s tím, co od něj studium vyžaduje (např. v rámci soustředění před začátkem studia a pak vždy před začátkem školního roku),
- škola by měla všemi způsoby podporovat aktivizaci studentů, jejich komunikaci s učiteli (např. projekty pro týmy studentů; disputace na aktuální témata, jichž se účastní větší skupiny studentů a učitelů; osobní stránky vyučujících na internetu umožňující diskusi se studenty),
- škola by měla studentovi nabízet dostatek příležitostí k individuálním přímým kontaktům s učiteli,
- na všech typech škol má student ovládnout základní znalostní a dovednostní penzum, za strukturování tohoto penza je odpovědná škola, ale vstup studentů do obsahu vzdělávání by měl být podporován,
- na všech školách má být student odpovědný za zpracování určitého problému formou závěrečné práce, vedoucí práce je spoluodpovědný za volbu tématu a metod, bakalářské studium nekončící absolventskou prací by nemělo být podporováno,
- student je spoluodpovědný za svou odbornou profilaci, která je vyjádřena portfoliem praxí, stáží a nadstandardních forem vzdělávání,
- škola odpovídá za to, že jsou místa pro praxi vybrána adekvátně vzhledem k jejímu zaměření, že pracovišť je dostatečný počet s určitou šíří nabídky, že jsou na praxích studenti vedeni dobře zacvičenými tutoriály praxí, že jsou zkušenosti z praxí včas a dostatečně zpracovány ve škole, i za to, že praxe je dost dlouhá na to, aby student pochopil principy práce s uživateli služeb a seznámil se s jejími výsledky.

Vzdělávací standardy univerzit by ideálně měly definovat:

- programové záměry vzdělavatele s reflexí hodnot,
- profilaci školy doloženou granty, publikacemi, konferencemi,
- profil absolventa jako soubor kompetencí a potenciálních způsobů pracovního uplatnění,
- indikátory, podle nichž bude možné určit, že vzdělavatel dosahuje vytčených cílů,
- povinné, povinně volitelné a nepovinně volitelné kurzy s vyznačením toho, jak každý jednotlivý kurz přispívá k rozvoji výstupních kompetencí studenta,
- výcviky v dovednostech, sebezkušenostní výcviky (aby student po škole věděl, na co se hodí a na co se nehodí, a porozuměl vztahu k hodnotám typickým pro svou budoucí profesní roli),
- kvalifikaci pedagogů (včetně účasti na výzkumných a jiných grantech, včetně publikační činnosti, ale i absolvovaných kurzů vysokoškolsko-pedagogických dovedností),
- rozsah praxe, způsob jejího provádění a supervidování,
- požadavky na závěrečné práce studentů,
- u kombinovaného studia podpůrné studijní materiály,
- požadavky k závěrečným zkouškám (včetně individuálního portfolia),
- způsoby evaluace studijního programu, včetně zpětné vazby o uplatnění absolventů na trhu práce.

Standardy mohou definovat jen formalizovatelné aspekty vzdělávání. Např. pokud se kompetence učitelů posuzují jen podle akademických hodnot, ty nemusí korelovat se schopností dobře učit. Učitelé se nikde neučí učit – automaticky se předpokládá, že to umí. Způsob výuky by měl podporovat i jiné formy než frontální přednášení, např. *projektové učení*. Naše školy mají velmi málo *přímého kontaktu* jeden učitel – jeden student (tzv. konzultace). Souvisí to s jejich *personálním poddimenzováním*, ale i s tradicí autoritářského „vzdělávání kolektivů“. Vzdělávací systém zkouší *několikrát to samé* (zkouška na závěr kurzu, identická zkouška na závěr studia),

což je plýtvání energií studentů i učitelů. *Studentské práce* by měly mít větší váhu než zkoušky při posuzování výsledků studia. Zkoušky by měly zohledňovat aktivitu studenta – výsledek atestace by se měl skládat z více kritérií. Jen ojediněle se při zkoušce testuje schopnost studenta posoudit klientovu situaci a navrhnout způsob práce s ním. Neměla by toto být povinná součást výstupních zkoušek? Kooperace studentů na společných projektech by měla být maximálně podporována. Tím se studenti přirozeně učí týmové spolupráci. Nenavazujícími pracemi vzdělavatelé vychovávají „sólisty“. *Spoluúčast studentů a zaměstnavatelů* při tvorbě vzdělávacích programů je zatím minimální. Studenti i učitelé projevují malý zájem o *evaluaci*, i když jsou průzkumy anonymní. Velmi dobrý zdroj evaluace představují studenti kombinovaného studia, neboť ti jsou již současně praktiky. Tento zdroj se však využívá zřídka.

Ideálně by měl vzdělavatel:

- nejdřív stanovit hlavní principy vzdělávání,
- analyzovat budoucí úkoly studentů,
- podle toho vymezit vzdělávací cíle,
- vytvořit nástroje hodnocení,
- nakonec teprve konstruovat metody vzdělávání.

Při hodnocení výsledků učení studijního programu jak z pohledu požadovaných výstupů, tak i jejich kvality, je možné využít i jiné nástroje než známky za výkon při zkouškách a spíše výsledky posuzovat např. podle:

- uplatnění absolventů na trhu práce (doma a v zahraničí),
- absolvovaných praxí či studií v zahraničí,
- aktivity absolventů v profesních společnostech,
- evaluace studijních programů od studentů,
- evaluace absolventů od zaměstnavatelů,
- aktivity absolventů v médiích, na konferencích a jiných fórech,
- publikační činnosti absolventů.

Nedořešenou otázkou zůstává případná specializace studia sociální práce. Možná budoucí struktura specializací podle cílových skupin (která by byla analogií atestací v medicíně a psychologii) je např. tato:

- práce s dětmi, rodinami, mládeží,
- práce se sociálně vyloučenými (nezaměstnaní, bezdomovci, lidé žijící se prostitucí aj.),
- práce se starými, nemocnými a umírajícími,
- práce s uprchlíky a etnickými menšinami,
- práce s lidmi závislými na návykových látkách a s psychiatrickými pacienty,
- práce s lidmi zdravotně znevýhodněnými a s lidmi s mentálním postižením.

Specializace pro magisterské studium by mohla být ještě na:

- obecné a speciální poradenství,
- řízení týmů a organizací ve veřejné správě,
- řízení týmů a organizací v nestátní sféře,
- plánování a hodnocení sociálních služeb.

Takováto specializace může být přímo součástí vzdělávacího programu školy, nebo může být školou nabízena jako kurz celoživotního vzdělávání. Poskytovatelem ale může být jakýkoliv jiný oprávněný subjekt. Specializovaný studijní program se nikde v legislativě nevyžaduje jako podmínka zastávání určité pracovní pozice – byl by tedy výhodou jen u zaměstnavatelů, kteří na daném poli působí, resp. upřednostňují u zaměstnance zcela určitý soubor kompetencí.

Opomíjenou skupinou potenciálních studentů jsou *senioři*. Tzv. univerzity třetího věku běžně dávají seniorům příležitost osvojit si poznatky. Ale šlo by jít i dále – vzdělávací programy pro seniory by je mohly kvalifikovat pro práci v sociálních službách, pro modifikování služeb, případně pro vytváření nových. Senioři mohou pracovat jako zaměstnanci, na dohody a také jako dobrovolníci. Vzdělání by jim pomáhalo konstruovat „druhý životní program“.

Spolupráce vzdělavatelů a zaměstnavatelů není dokonalá. Někde si studenti připadají na *praxích* nechtění. Jinde nemají šanci setrvat na pracovišti dost dlouho, aby poznali a vyzkoušeli, co potřebují. Ideální je, když má organizace pro studenta připravené úkoly, nebo dokonce projekt a když dokáže průběžně hodnotit, jak student k práci organizace přispívá. Je zřejmé, že školy v České republice v dnešní době reflektují význam praxí a význam kontaktů s praktiky.

Zaměstnavatelé dnes netuší, kam své požadavky na vzdělávání nasměrovat. Asi by bylo logické, kdyby oslovovali ASVSP (Asociace vzdělavatelů v sociální práci). Na školách se spíše učí to, co kdo soudí, že umí učit, než to, co je z hlediska praxe potřeba učit. Studentské práce končí v archivech škol, i když by je zaměstnavatelé mohli využít. Brzy dojde k tomu, že kvalitní školy budou své práce zpřístupňovat na webu. Oborový systém, jenž by nabízel užitečné informace studentům, vzdělavatelům i zaměstnavatelům, neexistuje.

Kontakt se zaměstnavateli by se dal realizovat přes oborové časopisy, do nichž by redakce či garanti čísla mohli vyžádat příspěvky od zaměstnavatelů. Bylo by možné iniciovat širší průzkum spokojenosti zaměstnavatelů s absolventy škol. Zaměstnavatelé by mohli pořádat ve školách prezentace. Ty by mohly uskutečnit i organizace sdružující určité typy organizací. Zaměstnavatelé by si mohli u škol objednávat zpracovávání aktuálních problémů (např. formou závěrečných studentských prací). I školy by mohly mít prezentace dostupné a doručované zaměstnavatelům. Zajímavým zdrojem informací o potřebách praxe jsou i kurzy pořádané jinými subjekty než jsou veřejné školy. Studenti během praxí vidí provoz organizací – i tyto informace se dají využít. Lze získat přehled o registrovaných službách a také o projektech, na kterých zaměstnavatelé pracují. Vzdělavatelé by měli aktivně vyhledávat organizace poskytující (v regionu?) služby na špičkové úrovni a orientovat se na užší kontakt s nimi. Požadavky na absolventy jsou formulovány legislativou – ta by se měla rychle promítat do vzdělávacích programů (ty jsou však schvalovány na dlouhou dobu, tzn., že v nich musí být flexibilita). Pozoruhodné jsou i údaje o tom, kde se absolventi škol vzdělávají souběžně se školou, resp. po škole, což se dá spojit s průzkumem uplatnění absolventů na trhu práce.

Zavádění standardů kvality služeb do organizací ukazuje, že absolventi vždy nemají potřebné kompetence – např. si nevědí rady s tím, podle čeho dělat individuální plány služeb pro uživatele. Ne všechny školy berou problematiku kvality a standardů na vědomí, i když nyní je to v praxi aktuální záležitost. Ne všechny školy umí objasnit studentům logiku probíhajících systémových změn. Lekterý absolvent postavený do řídicí funkce nikdy neabsolvoval vzdělávání v řízení lidí, učí se pak za pochodu, pokusem a omylem.

Zaměstnavatelé, pokud vůbec nějakou zakázku vůči vzdělavatelům formulují, preferují seznamování s legislativou a jinými technickými pravidly, podceňují nutnost rozvíjet komplexněji pojaté profesní kompetence. Koordinační vzdělávací centra na úrovni krajů (obdobu pedagogických center) by rozvoji vzdělávání sociálních pracovníků mohla pomoci. Tuto funkci by mohly mít některé plánované úřady pro zaměstnanost a sociální správu.

Velmi chybí jednotná stavovská organizace, jež by hlídala dodržování profesní etiky. Ta by také mohla dávat kredity za celoživotní vzdělávání. Mohla by i vyžadovat specializační studium. Velký problém představuje skutečnost, že na některých školách se v sociální práci masově vzdělávají lidé, kteří obor nedělají a ani nebudou (např. policisté), jen si potřebují doplnit kvalifikaci. Tyto studenty nelze k ničemu aktivizovat a kazí studentskou subkulturu škol.

Profilace škol orientovaných na sociální práci je v České republice zřetelná, je dána učiteli. Jasný profil školy (výzkumy, publikace, konference) tvoří jednu ze známek kvality. Známkou kvality by mohlo být také příležitostné či soustavné vzdělávání pedagogů učících ve škole. To může organizovat vlastní škola, ASVSP nebo jiný vzdělavatel. Neexistují obecně sdílené a vyzkoušené nástroje zjišťující kvalitu výuky. Schází podpůrná učitelská supervize, hostování zkušených pedagogů na přednáškách a seminářích méně zkušených. Jsou postrádány systémy instruování externích vedoucích/oponentů bakalářských a diplomových prací. Školy neučí své

absolventy učit. Alespoň někteří studenti by to využili; někteří z nich i ve vlastní škole k jejímu užtku. Učitel by měl mít vždy nějakou zkušenost z praxe – neměl by bez praxe hned po škole učit.

Jen někteří vzdělavatelé mají mezinárodní spolupráci – i to je známka kvality. Vrcholem jsou cizojazyčné programy poskytované na domácí půdě a joint degrees; samozřejmě i společné výzkumné projekty se zahraničními partnery. V České republice se na tomto poli objevují již první vlaštovky.

Implementace projektu – aplikace výstupů z učení

Východiskem zadané implementace pro oblast sociální práce je uplatňování tzv. Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci, jež už dvě dekády regulují obsah učení v klíčových předmětech studia v každém oboru (na každé škole), akreditovaném k udílení kvalifikace sociálního pracovníka. Tyto standardy se staly podkladem pro vytvoření deskriptorů v oblasti sociální práce, které měla implementační skupina k dispozici k posouzení. Proces implementace na uvedených třech fakultách UK byl proto nepřímým chápán i jako sonda do míry a cesty, jakou naplňují jednotlivé fakulty navržené oblastní deskriptory, resp. minimální standardy. Případně posoudit, nakolik jsou, vzhledem k aktuálně naplňovanému studiu, popř. i aktuálním požadavkům z praxe, tyto navržené deskriptory, resp. ony minimální standardy, nadále adekvátní.

Vzhledem k tomu, že všechny tři studijní obory prošly několika koly akreditací a jejich realizace má již téměř dvacetiletou historii, zvolil implementační tým při implementaci následující postup: po vytvoření jednotlivých profilů kvalifikace pro každý z uvedených oborů shromáždil ve spolupráci s jednotlivými vyučujícími výstupy z učení většiny povinných předmětů a konečně vztáhl tyto výstupy k původně navrženým oblastním deskriptorům pro sociální práci a dále k sobě navzájem tak, aby vytvořily souhrnnou tabulku výstupů z učení pro bakalářskou úroveň a navazující magisterskou úroveň. Důsledkem byla řada připomínek vzhledem k oblastním deskriptorům pro sociální práci a též vzhledem k výstupům z učení jednotlivých předmětů, a tedy jejich charakteru a faktickému obsahu. Ukázalo se zároveň, že formalizovaný jazyk a nárok artikulovat výstupy z učení ve škále znalosti, dovednosti a způsobilosti v některých ohledech znesnadňují, či dokonce znemožňují formulovat výstupy z učení (pracovně nazývané těžko popsitelná/vystižitelná hodnota předmětu), jež jsou dle našeho mínění pro daný předmět bytostné a které odkazují do oblasti formování postojů či osvojování hodnot. Významnou roli zde hrají i étos vzdělávacího prostředí, osobnostní, zájmové a kvalifikační předpoklady pedagogů jednotlivých předmětů i managementu školy, jež mohou být do značné míry rozhodující pro kvalitu absolventa školy, kterou však výstupy z vlastního učení – jak na úrovni předmětů, tak na úrovni oboru – dost dobře nezachytí. Zjistilo se, že kvalifikační rámec, zejména v jeho struktuře znalostí, dovedností a schopností, sám o sobě tyto „plnější“ výstupy z učení adekvátně komunikovat nemůže a že je třeba ho užívat především v návaznosti na profil kvalifikace popisované instituce. I tak zde zůstává otázka, nakolik mohou tyto kvalifikační rámce ve své komplexnosti sloužit jako výhradní kritérium pro externí posuzování kvality vzdělávací instituce.

Pilotní implementace zároveň přinesla několik pozitivních postřehů: např. že požadavek formulovat výstupy z učení stimuluje přednášející k vystižení a opětovné revizi právě těch nejpodstatnějších rysů výuky (konfrontace s nárokem vyjádřit ve třech či pěti větách to nejpodstatnější, co si studenti z daného předmětu odnesou, vede k reflexi a případnému rozbití řady stereotypů, k nimž každá forma pedagogické činnosti zřejmě tíhne), stejně jako podněcuje akademické pracovníky k vlastní kritické formulaci možných „praktických“ dopadů předávané informace pro odbornou praxi studenta. Současně nelze popřít, že navzdory výše uvedeným úskalím vede formalizovaný jazyk popisů výstupů z učení k celkovému zpřehlednění profilu absolventa i popisu jednotlivých předmětů, a současně lze i jeho prostřednictvím do jisté míry formulovat též rozdíly a specifika realizace daného oboru na jednotlivých fakultách, aniž by se tím popřela jejich různost, či naopak rozvolnila jednota daná akreditačními standardy. V těchto ohledech představovala pilotní implementace významný impuls, jenž sám o sobě může být i nástrojem pro zkvalitnění výuky. Projevil se i stimulací mezipředmětových, mezikatederních a mezioborových diskusí. Příkladem bylo i plenární jednání vyučujících a zainteresovaných pracovníků, kteří se implementace na zmíněných fakultách účastnili.

Za zvláště zajímavé lze označit také porovnání výstupů z učení v předmětech a oborech jednotlivých fakult s navrženými oblastními deskriptory. Odlišnosti poukazovaly např. na požadavek deskriptorů vést studenty ke kritické práci (např. s teoriemi sociální práce) či prokazovat znalost souvislosti studovaného předmětu s cíli sociální práce, avšak z výstupů z učení nebyl patrný důraz na schopnost studentů zdůvodňovat nevhodnost některých teoretických postupů ani na znalost souvislosti předmětu s obecnými cíli sociální práce. Naopak ze sondy do aktuálních výstupů z učení byl zjevný akcent na schopnost kriticky reflektovat vlastní a strukturálně/systémově vymezenou pozici pomáhajícího, což v oblastních deskriptorech nebylo požadováno. Podobnou rezervou navržených oblastních deskriptorů bylo považování bakalářského studia za studium zcela obecně zaměřené, zatímco magisterské bylo pokládáno již za stu-

dium, jež by mělo odrážet specifikum konkrétní školy. Z analýzy zkoumaných výstupů z učení se ukázalo, že i bakalářský stupeň vzdělání by neměl opomenout prostor využití specifického zaměření školy. Projednání požadavků na výstupy z učení avizovaných návrhem oblastních deskriptorů ve světle závěrů pilotní implementace s kolegy z praxe (RAROSP (Rada pro rozvoj sociální práce), podněty z valné hromady ASVSP) bylo posledním krokem k návrhu stávající upravené verze těchto deskriptorů.

Samotná diskuse mezi vzdělavateli sociální práce a jejími poskytovateli nad výstupy z učení poukázala na další možné přínosy pro profesi sociální práce tím, že umožňovala nejen stanovit požadavky obecných způsobilostí, požadovaných od absolventů současnou praxí, ale i pojmenovat některé činnosti či cíle, jejichž naléhavost se v samotné profesi plně neprojevovala a které zatím nebyly dostatečně tematizovány – např. v oblastech etiky a lidských práv. V tom smyslu lze upozornit na přínos reflexe teoreticko-pedagogické práce vysokoškolských institucí pro praxi.

Implementace ukázala též některá úskalí. Použitou metodiku Q-RAMu je možné celkem vhodně aplikovat na profesně orientované bakalářské programy, na magisterské úrovni je však již obtížnější adekvátně definovat výstupy z učení, doktorskou úroveň dle našeho mínění nelze stávající metodikou adekvátně popsat, aniž by se tím zrušil podstatný rozdíl mezi postgraduálním a pregraduálním studiem. Nejde ani tak o to, že na většině fakult UK není doktorské studium kvantifikováno (kreditním) systémem (jakkoliv právě silné spojení kreditního systému s celkovou koncepcí kvalifikačního rámce může i zde činit problémy), jako spíše o to, že doktorské studium by mělo být postaveno nikoliv na výstupech z učení předmětů, nýbrž na výstupech ze samostatné vědecké práce doktoranda, jež se nejlépe odráží v obtížně kvantifikovatelném pokroku při psaní disertační práce, vlastní publikační činnosti a zapojení do širší vědecké komunity daného oboru aktivní účastí na konferencích či zahraničních stážích. Pokud by mělo být doktorské studium popsáno prostřednictvím výstupů z učení, bylo by třeba rozpracovat metodiku, jak konstruovat výstupy z učení ve výše uvedených oblastech, které jsou dle našeho názoru co do podstaty odlišné od výstupů z učení předmětů.

Další problematickou stránkou metody Q-RAMu je potřebná návaznost na způsoby hodnocení kvality – jak samotných výstupů z učení na úrovni předmětů či oborů, tak na úrovni vzdělávacích institucí jako takových. Ukazuje se, že se jedná spíše o nástroj umožňující dále rozšířit proces vnitřního sebehodnocení instituce samé, než o nástroj mající výhradně k dispozici externí instituce, jejichž východiskem bude dokazovat neadekvátnost instituce ve světle očekávaných výstupů z učení.

Implementace projektu – aplikace metody výuky „učení se děláním“

Cílem implementace projektu bylo také prověřit metodiku výuky, která by zaručovala dosažení odpovídající kvality deklarovaných výstupů z učení, a posoudit vhodnost plošné implementace tohoto způsobu výuky za účelem zvýšení její atraktivity u studentů bakalářských a magisterských oborů studijního programu Sociální práce. Ke zvoleným předmětům (ETF: Profesní etika, Etika v pomáhajících profesích; FHS: Philosophical Reflections on Modernity, Technology and War; FF: Sociální služby, Pokročilá sociální práce s rodinou, Teorie sociální práce, Sociální práce s rodinou) byly vytvořeny matice obsahující způsoby vzdělávání a způsoby hodnocení (formativní – průběžné, dílčí; sumativní – závěrečné, celkové). Sledovalo se, k jakému z výstupů učení předmětu jednotlivé přednášky kurzu přispívají. Dále byly stanoveny způsoby vzdělávání a jim odpovídající způsoby hodnocení výstupů z učení, jichž by měli studenti v dílčích hodinách dosahovat. Celý proces vycházel z předpokladu, že kvalitu výstupu lze očekávat tam, kde se studium chápe jako „učení se děláním“. Jako takový byl i po každé přednášce (a na závěr kurzu) reflektován a hodnocen.

Tento aspekt implementace těžil z naší zkušenosti s implementací národního kvalifikačního rámce. Ověřila se potřeba důsledné a precizní volby užití způsobových sloves a vymezení skutečných výstupů z učení. Vzájemná provázanost hledisek užitých při tvorbě výstupů z učení se prokázala jako cenná i při posuzování kvality dosažených výsledků. Především v tom, že přiměla naše instituce k hlubší reflexi a evaluaci základních pedagogických metod používaných při výuce a otevřela otázku po kvalitě vlastní výuky. Doposud se předpokládalo, že kvalita výuky automaticky vyplyne z ukazatelů, které se zaměřují na jiné aspekty působení školy než výhradně na výstupy konkrétního učebního procesu. Dalším přínosem je kritické světlo, jež metodika posuzování kvality učení vrhla na systematickosti a vzájemnou provázanost přednášených témat, posouzení často předimenzovaného objemu znalostí, které se od studentů očekávají. Hlediska uplatněná v posuzování kvality učení též umožňují bezprostřednější zpětnou vazbu o průběžném navyšování vědomostí a dovedností studentů, včetně jejich kvality. V tomto smyslu se pilotní implementace setkala s podporou u některých zainteresovaných vedoucích pracovníků, učitelů a studentů; ovšem v hodnocení studentů koncem semestru se projevil vliv větší zátěže studentů v kurzech zařazených do projektu, popularita vyučujícího mírně poklesla ve srovnání s předchozími roky. Průběh implementace také poukázal na značnou náročnost kladenou na důsledné pedagogické a didaktické zpracování přednášených témat.

Zmíněná náročnost představuje jeden z důvodů, proč plošnou implementaci, navzdory pozitivním aspektům tohoto přístupu k výuce, nedoporučujeme. Dále se také na uvedeném vzorku předmětů neprokázalo, že je pilotní implementace smysluplně uplatnitelná na všechny druhy přednášených předmětů. Podobně zůstává otevřená otázka, zda by bylo prospěšné, aby studenti absolvovali veškerou výuku výhradně způsobem zohledňujícím tuto metodiku hodnocení kvality cestou výstupů z učení – je to užitečnější (a zřejmě snazší) u předmětů spíše profesně orientovaných než teoretických.

Proto v případě plošné implementace vidíme spíše negativa výsledku hodnocení pilotního procesu implementace (např. především pro neúměrnou časovou náročnost pro vyučující i pro studenty, obor by bylo třeba nově akreditovat s ohledem na tento nárok, též hrozí nebezpečí pouze formálního uplatnění dané metodiky). Za přínos parciální implementace považujeme větší důraz na užití formativního hodnocení, což vede snad k hlubšímu pochopení probíraných témat. Plošná implementace tvoří určitý typ organizační kultury (tj. na všech úrovních by mělo být dostatečné ztotožnění s cíli i způsoby plošné implementace), jež je v dnešních podmínkách obtížně představitelná.

Domníváme se, že existují hlubší důvody pro tento spíše opatrný přístup k plošné implementaci. Totiž předpoklad, že „studující se učí to, co dělají“ by neměl být jediným východiskem testované metodiky, tedy i „kvalitního“ způsobu vysokoškolského vzdělávání. Naše pilotní implementace však poukázala na to, že tento způsob výuky není v plné míře z praktických důvodů (technická a časová náročnost) zcela realizovatelný. Zároveň však po zkušenostech s implementací máme za to, že „komplexní“ a hloubkový přístup k učení není jediný, který se ve vysokoškolském způsobu studia efektivně uplatňuje. Vedle hloubkového má i znalostní přístup k vysokoškolskému studiu v určité míře a v určitých kurzech své uplatnění.

Jelikož je však tento postup v odůvodněných případech/oborech žádoucí, myslíme si, že i hodnocení kvality školy v duchu hloubkového přístupu k posuzování znalostí, dovedností a kompetencí by mohlo být zohledněno také finančním způsobem. Na druhou stranu by neměl být vyvíjen na školy tlak na „násilné“ plnění vnějších ukazatelů, k nimž vazba na finanční odměnu škole bude vždy náležet. Domníváme se, že již samotné důsledné zapojení školy do navrhovaného procesu hodnocení kvality by mohlo patřit mezi potřebné ukazatele pro přiznání finanční odměny škole, popř. pro posouzení jejího plnění rámcových a transparentních kritérií (např. standardů).

Zastáváme názor, že cesta k rozumnému posuzování kvality škol vede skrze podporu vzniku určitých skupin akademických pracovníků na dané instituci, kteří budou ochotni a schopni přijmout testovanou metodiku jakožto užitečnou. Mělo by se postupovat cestou zdola, tj. tak, že příklady dobré praxe (a jejich zveřejnění) na určitých oborech či katedrách mohou motivovat katedry a obory ostatní. Celkové formulování a hodnocení těchto kritérií kvality by měla mít na starost určitá oborově vymezená skupina s celostátním mandátem, jenž by si však zachoval nezávislost na příslušných ministerstvech. Mohlo by jít např. o něco na způsob „peer group“ se zahraniční účastí, či na způsob obdoby skupiny ASVSP, která dohlíží na dodržování tzv. Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci.

6 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na ZČU v Plzni FPE (Fakulta pedagogická)

Eva Pasáčková

Expertní tým implementace

- PhDr. Jana Vaňková – proděkanka pro rozvoj fakulty a celoživotní vzdělávání,
- PhDr. Eva Pasáčková, CSc. – odborná asistentka katedry českého jazyka a literatury,
- PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D. – odborná asistentka katedry matematiky, fyziky a technické výchovy.

Programy/obory:

Oblast vzdělávání: Učitelství

- bakalářský studijní program Specializace v pedagogice – obor Český jazyk se zaměřením na vzdělávání, předmět Vývoj jazyka;

- bakalářský studijní program Specializace v pedagogice – obor Český jazyk se zaměřením na vzdělávání, předmět Syntax;
- bakalářský studijní program Předškolní a mimoškolní pedagogika – obor Učitelství pro mateřské školy, předmět Rozvoj logického a matematického myšlení 2;
- navazující magisterský studijní program Učitelství pro SŠ – obor Učitelství českého jazyka pro SŠ, předmět Slavistika a staroslověnština;
- magisterský studijní program Učitelství pro ZŠ – obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, předmět Matematika s didaktikou (geometrie).

Motivace pro zapojení do projektu

Pro implementaci výsledků IPN Kvalita (subaktivita KA1A) jsme byly motivovány:

1. výsledky projektu Q-RAM a zkušenostmi z jejich implementace, která probíhala na ZČU v Plzni,
2. problémy, jež je třeba řešit ve strukturovaném studiu učitelství,
3. v druhé etapě projektu snahou ověřit návrhy opatření pro odstranění nedostatků, které byly zjištěny v první etapě pilotáže.

ad 1) Při řešení projektu Q-RAM jsme se seznámily s metodikou popisu studijních programů, jež je založena na výstupech z učení vyjadřovaných v kategoriích odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti. Tuto metodiku popisu jsme implementovaly na vybrané studijní programy a obory oblasti Učitelství, které jsou realizovány na FPE ZČU v Plzni. Na úrovni programu/oboru jsme formulovaly také formy a metody vzdělávání a učení a formy a metody hodnocení. Tato implementace nás dovedla k názoru, že popis oboru lze verifikovat jedině tehdy, bude-li doveden až na úroveň všech jeho relevantních složek, tj. předmětů, modulů, praxí atd., a dokonce na úroveň jednotlivých témat, jež jsou do těchto předmětů zařazena.

ad 2) Zkušenosti s realizací strukturovaných učitelských studijních programů ukazují na nezbytnost řešit návaznosti nejen ve stavbě studijního programu, ale také v návaznosti stupňů studia. Je třeba řešit možnou míru prostupnosti mezi bakalářským a navazujícím stupněm studia v učitelském vzdělávání. Podle našeho názoru konkrétní formulace výstupů z učení a jejich propojení s vyučovacími a hodnoticími postupy mohou pomoci problematiku řešit.

ad 3) V druhé etapě ověřování jsme chtěly zohlednit získané zkušenosti, a to jednak při úpravě již ověřovaných předmětů, jednak při zpracování dalších předmětů zařazených do jiného studijního programu/oboru.

Organizace a průběh PIMPLK

I. Implementace probíhala ve dvou etapách:

- akademický rok 2012/13
- popis vybraných předmětů z různých studijních oborů realizovaných na FPE ZČU v Plzni – v návaznosti na formulované výstupy z učení zvolených předmětů stanovení vyučovacích a hodnoticích metod,
- rozpracování výstupů z učení na úroveň jednotlivých témat, resp. vyučovacích hodin, v návaznosti na celek stanovení vyučovacích a hodnoticích metod,
- detailní rozpracování sylabů předmětů,
- ověřování připravených předmětů ve výuce v zimním semestru akademického roku 2012/13,
- průběžné a závěrečné hodnocení výsledků ověřování (včetně studentského hodnocení),
- reflexe – formulace zjištění.

Závěry:

1. Nereálně stanovené některé výstupy z učení: předimenzování obsahu učiva vzhledem k rozsahu předmětu a jeho struktuře (počet hodin, poměr přednášek a seminářů), vzhledem k ostatním disciplínám studijního oboru

(dosaženým výstupům z učení v těchto disciplínách, návaznosti disciplín, zvoleným vyučovacím a hodnoticím metodám), nereálný předpoklad znalostí a dovedností a motivovanosti studentů.

2. Nutnost změnit vyučovací metody v návaznosti na formulované výstupy (zejména v seminářích – upevnit metody vedoucí k formulovaným dovednostem).
3. Nezbytnost posílit formativní hodnocení.

II. akademický rok 2013/14

- revize formulací výstupů z učení, vyučovacích a hodnoticích metod ověřovaných předmětů,
- revize (úprava) rozpracovaných témat,
- volba dalších předmětů – zpracování jejich popisu a rozpracování na úroveň témat,
- detailní zpracování sylabů nových předmětů, úprava sylabů revidovaných předmětů,
- ověřování připravených předmětů v zimním semestru akademického roku 2013/14,
- závěrečné hodnocení, reflexe,
- zpracování závěrů.

Závěry:

1. V nově koncipovaných předmětech se opakuje problém nereálnosti stanovených výstupů.
2. Pozitivně se projevilo rozšíření vzdělávacích postupů vzhledem ke stanoveným výstupům, ale i vzhledem k nedostačující úrovni předchozích znalostí či dovedností.
3. Problémem zůstává interaktivní přednáška (nedostatečná motivovanost studentů pro řízenou domácí přípravu, neuspokojivé znalosti a dovednosti předpokládané vyučujícím).
4. Jako pozitivní se ukázalo posílení formativního hodnocení studentů (významný motivační prvek).
5. Pozitivně se osvědčilo zapojení studentů do procesu implementace (k dispozici měli všechny zpracované materiály, v průběhu výuky byli zapojováni do procesu hodnocení účinnosti zvolených metod, do hodnocení míry dosažení výstupů z učení).

Celkové závěry

- Implementace výstupů z učení a na ně navazujících vzdělávacích metod a hodnoticích metod na úroveň témat jednotlivých disciplín přináší důkladnou reflexi vzdělávacího procesu ze strany vyučujícího. Upozorňuje na nutnost modifikovat rozsah učiva, zvolené vzdělávací postupy i způsob hodnocení. Zároveň poskytuje studentům jasnou informaci o požadavcích, které musí splnit pro úspěšné absolvování předmětu. Může být vhodným nástrojem pro kvantifikaci studijní zátěže vyjádřené kreditním ohodnocením předmětu.
- Vyučovací postupy – je třeba rozšiřovat spektrum postupů (činnosti studentů: řešení problémových úloh, modelování úloh, skupinová práce studentů). Jako problém se jeví tradiční přednáška – interaktivní přednáška naráží na malou motivovanost studentů, jejich neochotu plnit úkoly řízené domácí přípravou. Problém je i legislativní – nepovinná účast studentů na přednáškách, někdy i na seminářích, možnost vyhnout se plnění úkolů.
- Hodnoticí metody – jednoznačně se ukázala nezbytnost rozšiřovat formativní hodnocení. Je přínosem v jakékoliv podobě – sebehodnocení studentů, vzájemné hodnocení studenty, hodnocení učitelem (např. v průběhu semestru byly v rámci jednotlivých témat zařazovány testy, jež poskytovaly studentům zpětnou vazbu o úrovni dosažených znalostí, průběžně byla opravována analýza textu, kterou studenti zpracovávali jako samostatnou práci, a tak studenti získávali informaci o dosažených dovednostech apod.).
- Zjištěné závažné problémy – vyučující předpokládá odborné znalosti a dovednosti (ale i způsobilosti), jež studenti neprokazují. Jedná se o znalosti a dovednosti, které jsou očekávanými výstupy z učení předchozích disciplín, resp. předchozího studia (např. znalost současné normativní mluvnice češtiny jako předpoklad pro studium vývoje češtiny,

znalosti o rotaci a translaci ze SŠ jako předpoklad pro skládání shodných zobrazení v předmětu Matematika s didaktikou v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ apod.). Obecně neplatí, že studenti mají předpokládané obecné způsobilosti formulované např. v rámcových vzdělávacích programech gymnázií.

Efektivita implementované metodiky je podle našeho názoru podmíněna:

1. komplexním zpracováním celého oboru – na všech úrovních (od oboru jako celku až po dílčí témata jednotlivých disciplín) je třeba formulovat výstupy z učení a na ně navazující metody vzdělávání a hodnocení, zároveň musí být prověřena struktura studijního programu – vazba mezi předměty navzájem a mezi dílčími součástmi a celkem,
2. důrazem na pedagogickou činnost vysokoškolského učitele (podpora rozvoje jeho učitelských kompetencí),
3. zařazením oboru/programu do kontextu vzdělávacího celku, tj. jasná formulace výstupů z učení v předchozím stupni studia a jejich prověřování (např. v procesu přijímacího řízení, revize možné prostupnosti bakalářského a navazujícího stupně studia).

Přístupy k pilotní implementaci

- Vedení instituce a jejich součástí (fakulta, katedra atd.): Podpora vedení fakulty byla jednoznačně kladná v průběhu celého pilotního ověřování.
- Akademičtí/pedagogičtí pracovníci: Řešitelky byly motivovány předchozí účastí v projektu Q-RAM, jejich přístup k řešení byl ovlivněn pozitivním vnímáním výsledků tohoto projektu a přesvědčením o smysluplnosti zpracované metodiky (výstupy z učení).
- Studující: V průběhu ověřování byli cílovou skupinou, jejich názory byly zjišťovány na závěr semestru ve studentském hodnocení výuky, neformálně i v průběhu semestru. Studenti měli k dispozici všechny zpracované materiály, znali formulace předpokládaných výstupů z učení, společně s vyučujícími hodnotili míru jejich dosažení. Studentské hodnocení neprokázalo významné změny ve srovnání s předchozími lety. Kladně bylo hodnoceno zařazování formativního hodnocení, byla akcentována obtížnost disciplín, bylo poukazováno na jejich nedostatečné kreditní ohodnocení a na jejich nedostačující hodinovou dotaci.

Výsledky a závěry PIMPLK

Počet předmětů popsaných/vytvořených v PIMPLK: tři

Přehled vytvořených dokumentů v rámci PIMPLK – druhá etapa implementace:

- Popis předmětu KČJ/VJB Vývoj jazyka (revidovaný),
- Hodnocení předmětu KČJ/VJB Vývoj jazyka,
- Popis předmětu KČJ/SLS Slavistika a staroslověnština (nový předmět),
- Hodnocení předmětu KČJ/SLS Slavistika a staroslověnština,
- Popis předmětu KČJ/SYNT Syntax (revidovaný),
- Hodnocení předmětu KČJ/SYNT Syntax,
- Zkušenosti pilotního ověření předmětů KMT/RMMŠ2 Rozvoj logického a matematického myšlení, KMT/MSD4 Matematika s didaktikou (geometrie).

Vliv dosavadních zkušeností

Pro pilotní implementaci se staly podstatnými naše zkušenosti z řešení projektu Q-RAM (zejména činnost v pracovní skupině pro popis vzdělávací oblasti Učitelství a aktivní účast na závěrečných seminářích projektu Q-RAM), z implementace metodiky projektu Q-RAM na ZČU (v roce 2013 byla metoda popisu s vyjádřením výstupů z učení v kategoriích odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti užita ve třech oborech/programech). Ztotožnily jsme se s názorem, že výstupy z učení představují vhodný

nástroj popisu nejen na úrovni celého oboru, ale i všech jeho dílčích součástí. Tak lze dosáhnout optimální struktury programu, zajistit provázanost a návaznost jeho složek. Zároveň je nezbytné dosáhnout provázanosti výstupů z učení a metod výuky a hodnocení, a to opět nejen na úrovni celku (programu, oboru), ale i jeho součástí. Jen tak může být ověřena reálnost stanovených cílů. Popis je nutno dovést až na nejvyšší úroveň, tj. popsat témata zařazená do jednotlivých disciplín.

Hlavní problémy při vytváření popisů

Hlavní problém znamenala nedostatečná znalost vysokoškolské didaktiky – zejména znalost vyučovacích metod a dovednost jejich funkčního využití.

Určitým problémem se ukázala potřeba jednoznačného rozlišení odborných znalostí a odborných dovedností v konkrétních popisech. Popis předmětu jsme rozpracovaly až na jednotlivá témata. Problémem byla prvotní snaha formulovat velký počet výstupů i metod, snaha o různorodost. Při ověřování se prokázala nefunkčnost takového přístupu, nutnost redukce.

Přínosy implementace

Kladně hodnotíme:

- detailní zpracování popisu předmětů – promyšlená příprava na výuku,
- odhalení předdimenzování obsahu předmětu vzhledem k jeho rozsahu a organizační formě (hodinový rozsah přednášky a navazujícího semináře),
- v souvislosti s tím odhalení nutnosti redukce výstupů z učení,
- odhalení nedostatků co se týče práce v semináři – některé očekávané výstupy z učení nebyly naplněny (např. předpokládané dovednosti), důvodem se staly nevhodné vyučovací metody, jež byly uplatněny i s ohledem na vysoký počet studentů v semináři,
- odhalení nedostatků ve znalostech studentů z předcházející výuky, v souvislosti s tím i odhalení nezbytnosti drobných změn v obsahu předmětu.

Celkově za základní přínos považujeme sebereflexi vyučujícího.

Předpokládaná náročnost úplné implementace

Úplná implementace může být uskutečněna v horizontu několika let – předpokladem je vytvoření podmínek pro pedagogickou činnost na VŠ (kritéria hodnocení akademických/pedagogických pracovníků zohledňující kvalitu jejich pedagogické činnosti, účinné a kvalitní vzdělávání akademických pracovníků s cílem zvyšovat jejich pedagogické kompetence).

Předpokladem úspěšné implementace je navození takového klimatu na vzdělávací instituci, které zrovnoprávní vzdělávací a výzkumnou činnost na VŠ.

Předpokládané přínosy plošné implementace

Zvýšení kvality a efektivity vzdělávací činnosti, k němuž přispějí:

- propracovaná stavba studijních programů (návaznost předmětů, zamezení duplicit, vytváření logických vztahů mezi disciplínami),
- reflexe vzdělávacího procesu ze strany vyučujících,
- zesílená motivace studentů.

7 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na UP v Olomouci FF (Filozofická fakulta)

Vladimír Řehan

Stručná rekapitulace

Práce na projektu IPN Kvalita začaly na jaře 2012 a navázaly na předchozí PIMPLK Q-RAM. Výhodou bylo, že jsme měli jistou zkušenost s hledáním odpovídajících, resp. co nejpřesnějších vymezení finálních znalostí a dovedností, včetně reálných způsobů hodnocení u každé disciplíny našeho studijního programu = oboru Psychologie. Současně se rovněž zřetelně potvrdilo, že jednotlivé disciplíny jsou svojí orientací zařazeny do několika kmenových profilací výuky (Předměty obecného základu, Základní teoretické disciplíny, Metodologie a statistika, Klinická psychologie, Pedagogická a poradenská psychologie, Psychologie práce a organizace, Speciální aplikované disciplíny aj.). Z toho také vzešla výchozí idea pro PIMPLK, a to věnovat se postupně každé z těchto kmenových profilací.

V první etapě jsme zvolili základní formu provedení PIMPLK, a to na skupině souvisejících disciplín okruhu Klinická psychologie před první státní závěrečnou zkouškou – bakalářský stupeň (Klinická psychologie, Psychopatologie, Psychodiagnostika, Úvod do práce s klientem, Klinické praxe 1 a 2). Tato etapa zahrnovala přípravnou fázi a realizaci v průběhu zimního semestru 2012 a letního semestru 2013, včetně prvních státních závěrečných zkoušek.

V přípravné fázi jsme si nejprve položili otázku, jak chápeme pojem kvalita. Dospěli jsme k vymezení, že míru (stupeň) kvality určuje míra (stupeň) dosažené komplexnosti v SOLO taxonomii (pět úrovní výstupů z učení: před-strukturní, mono-strukturní, multi-strukturní, vztahová a široce abstraktní⁷). Jestliže jako vyhovující (stupeň E) stanovíme úroveň multi-strukturní, což znamená memorativní znalosti bez skutečného hlubšího propojení, potom nejvyšší úroveň (stupeň A) je široce abstraktní, což reprezentují odpovědi obsahující související a navazující aspekty, vazby mezi nimi, schopnost komplexního propojení znalostí a dovedností z více vztažných předmětů pro řešení daného problému. V navazujícím procesu probíhaly vzájemné konzultace vyučujících o koordinaci témat jednotlivých disciplín, formách procvičování témat a způsobů formativního hodnocení (příklad: v Psychopatologii bylo téma poruchy paměti, v Klinické psychologii jejich výskyt a klinická detekce, v Psychodiagnostice pamětní testy a na počátku následující lekce byly zadány úkoly pro cvičení tak, že v Psychopatologii se vztahovaly na možnosti klinické psychologie a psychodiagnostiky, v Psychodiagnostice na psychopatologickou podstatu a klinický výskyt, v Úvodu do práce s klientem se souběžně procvičovaly strategie a formy vyšetřování nemocných s poruchami paměti). Během zimního semestru 2012 a letního semestru 2013 byla takto upravená a koordinovaná výuka realizována, významnými prvky formativního hodnocení se staly semináře a konzultace k výstupům (Klinické vyšetření) z Klinické praxe 1 a 2, neboť tyto výstupy podávaly přesný obraz o míře osvojených znalostí a uplatněných dovedností ze všech předmětů klinické profilace. Výsledné sumativní hodnocení poskytly předměty první státní závěrečné zkoušky, kde přibližně 60 % studujících vykázalo komplexní propojení daných znalostí a odborných dovedností (hodnocení A a B) a jen asi 15 % splnilo na stupních D a E. Jako důležitou zpětnou vazbu vnímáme i výsledky studentské evaluace výuky, kdy ve třetím ročníku jejich účast dosahuje necelých 70 % a reflexe popsanych změn a úprav výuky se promítla do toho, že Psychopatologie a Úvod do práce s klientem obsadily první a druhé místo a další předměty klinické profilace se nachází v první desítku nejoceňovanějších disciplín.

Další etapa zahrnovala zimní semestr 2013 a práce se soustředily na oblast Psychologie práce a organizace se zahájením u předmětu Psychologie a výběr zaměstnanců. Předchozí poznatky a zkušenosti vyústily dominantně do následujících kroků:

- Byly přeformulovány výstupy z učení na úroveň hloubkového porozumění.
- Byly upraveny anotace a sylabus předmětů tak, aby reflektovaly změny způsobů vzdělávání s maximálním možným podílem vlastních činností studentů.
- Jednotlivé dílčí etapy byly uzavřeny formativním hodnocením, což se uskutečnilo třikrát během zimního semestru 2013.
- Závěrečné sumativní hodnocení bylo zaměřeno na ověření hloubkových znalostí a schopnost jejich uplatnění v konkrétních dovednostech.

⁷ BIGGS, John a Catherine TANG. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011. 480 s. ISBN 978-0-33-524275-PABIAN, Petr. Jak se učí na vysokých školách: výzkumný směr „přístupů k učení“. *Aula*. 2012, roč. 20, č. 1, s. 48–77. ISSN 1210-6658.

- Tato upravená koncepce byla ověřována vlastní výukou předmětu v průběhu zimního semestru 2013.
- Jak průběh výuky se zřetelně vyšším podílem interaktivity, tak průběžná formativní hodnocení a konečné sumativní hodnocení závěrečných úkolů a zkoušení potvrdily efekt vyjádřený získáním hloubkových znalostí a vztažných dovedností (SOLO taxonomie) u přibližně 60 % studentů.

Takto získané poznatky byly uplatněny v další práci počínaje letním semestrem 2014.

Oblast Psychologie práce a organizace byla zvolena také proto, že je z dílčích psychologických profilací relativně nejmladší a zaznamenává poměrně dynamický vývoj a změny. To se odrazilo také původně (míněno období 1995–2010) značně spontánním nárůstem nabízených předmětů. Ve snaze předložit studujícím potřebné spektrum disciplín tak nezbytně docházelo ke zbytečným překryvům a naopak nepokrytí jiných témat. Proto byla oblast Psychologie práce a organizace podrobena hloubkové analýze, příslušná sekce katedry zpracovala přehled stavu a stanovila kroky vedoucí k nezbytné koordinaci, návaznosti, odstranění překryvů. Součástí této práce byla i formulace očekávaných (potřebných) vstupních kompetencí pro navazující předměty, což bylo zadání pro vyučující prerekvizit, jak stanovit výstupní kompetence, jak se k nim dopracovat a jak průběžně hodnotit adekvátnost postupu. Jako příklad lze uvést návaznost předmětu Sociální psychologie práce (oblast Psychologie práce a organizace) na Úvod do sociální psychologie (oblast Základní teoretické disciplíny). Aby se v uvedeném předmětu Sociální psychologie práce mohl vyučující plně věnovat vlastním tématům, potřebuje, aby studenti vládli kvalitními znalostmi a porozuměním základním tématům „obecné“ sociální psychologie – což je zadání pro příslušného vyučujícího.

Tato práce a diskuse s ní spojené pomáhají postupně stanovovat reálný objem vyučovaných témat v každé disciplíně a souběžně tedy i vymezení výstupních znalostí a dovedností, včetně spolehlivých markerů hodnocení, zda jimi jednotlivý student disponuje.

Výhled – perspektiva

Studium programu/oboru Psychologie má stabilní strukturu určenou akreditačním spisem. Tato struktura standardně zahrnuje disciplíny povinné (A) a disciplíny volitelné (B a C). Poznatky z PIMPLK Q-RAM se promítly do dílčích změn, které Akreditační komise České republiky akceptovala v rámci již potvrzené akreditace. Tyto změny odrážely funkčnější strukturu i návaznosti předmětů v systému A-B-C. Související úkol spočívá v hledání, ověřování a ustavení forem a způsobů výuky jednotlivých disciplín tak, aby byla dosažena potřebná úroveň (kvalita) výstupních kompetencí (znalostí, dovedností a obecných způsobilostí). V rámci PIMPLK byly prozatím zpracovány a ověřovány změny v systému výuky v oblasti Klinická psychologie a nyní to probíhá v oblasti Psychologie práce a organizace. Nové pojetí, jež bychom mohli rámcově označit jako přesun od soustředění na jednotlivé předměty k soustředění na řešení problémů s využitím široké škály znalostí a dovedností ze všech vztažných předmětů, se ukazuje jako účelnější. Jedná se samozřejmě o první kroky a první zkušenosti. Další oporou pro pokračování v započatém procesu změn jsou zkušenosti z meziprojektu MBA⁸, který v uceleném samostatném modulu nabízí studujícím nezbytné znalosti z oboru psychologie a oboru ekonomie. Na jarní konferenci projektu MBA získáme další potřebné zpětné vazby od absolventů a od potenciálních zaměstnavatelů ve smyslu korespondence výukové nabídky, výstupních získaných kompetencí a požadavků praxe. Obdobně plánujeme ověřování uplatnitelnosti našich absolventů v oblasti klinické psychologie, pedagogické psychologie, poradenské psychologie a ostatních odvětví, kde psychologové působí. Pokračování implementace poznatků PIMPLK do dalších oblastí výuky psychologie bude touto zpětnou vazbou směřováno k co nejtěsnější provázanosti výstupních kompetencí absolventů s požadavky praxe. V oblasti teoretické psychologie máme dostatečnou zpětnou vazbu z průběhu postgraduálního doktorského studia, jež sami realizujeme. Významným prvkem zpětné vazby je evaluace výuky (studentské hodnocení jednotlivých disciplín). Zvyšující se počty hodnotících verifikují zlepšující se ohodnocení jednotlivých sledovaných předmětů.

Často se diskutuje otázka, jak v systému výuky posílit působení použitých postupů a dosáhnout adekvátní úroveň obecných způsobilostí. Vedle různorodých aspektů vlastní výuky se na tom v případě naší katedry významně podílí mimovýukové aktivity studentů sdružených v ČASP (Česká asociace studentů psychologie). Není předmětem tohoto materiálu tyto aktivity detailně vypisovat, pro základní informaci postačí konstatování, že činnost ČASP probíhá na naší katedře kontinuálně přibližně deset let a zahrnuje asi 60–70 % všech studentů, kteří se přirozenou cestou učí podávat a zpracovávat granty, dobrovolnické aktivity, organizovat společné činnosti, vystupovat na veřejnosti apod. To utváří a posiluje týmovou práci, zodpovědnost k druhým, komunikační dovednosti a řadu dalších obecných způsobilostí.

⁸ Pracovní název projektu, který se oficiálně jmenuje Modularizace manažerského a psychologického vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci cestou inovace a propojení ekonomických a psychologických studijních programů.

Realizátorům je zřejmé, že se jedná o probíhající a dlouhodobý proces zahrnující opět průběžné vyhodnocování jednotlivých kroků a jejich úpravy podle získaných poznatků a zpětných vazeb.

Zásadní poznatky (zisky i rizika) z dosavadního průběhu PIMPLK

- Úroveň kvality výuky přímo koresponduje s mírou (hloubkou) porozumění, a to bezprostředně navazuje na podíl vlastních činností studentů ve výuce.
- Jedná se o to, aby hloubková úroveň znalostí přímo přecházela do kompetence jejich využití, tedy do dovedností.
- Výuku je proto třeba strukturovat tak, aby byla zajištěna maximální míra návaznosti a předávání výstupů z učení v navazujícím komplexu disciplín příslušné profilace či oblasti (Klinická psychologie, Psychologie práce a organizace a další).
- Výuku „uvnitř“ každé disciplíny je třeba organizovat tak, aby se přednášená témata bezprostředně prakticky procvičovala a aby ve frekvenci dvakrát až čtyřikrát za semestr bylo ve výuce organicky včleněno formativní hodnocení.
- Závěrečné sumativní hodnocení musí postihnout úroveň hloubky porozumění a míru korespondence postulovaných výstupů z učení s aktuální realitou.
- Případné zjištění nedostatků musí zpětnovazebně ovlivnit další úpravy vlastní výuky s přihlédnutím k účelné míře zátěže studujících tak, aby dosažení hloubkové úrovně znalostí bylo reálné (podle hesla „méně znamená často více“).
- Návaznost mezi jednotlivými souvisejícími disciplínami musí být jasně stanovena a vymezena, nutná je tedy diskuse mezi garanty předmětů o vstupních a výstupních znalostech a dovednostech studenta.
- „Zákazníkem“ vzhledem k získaným znalostem a dovednostem za danou disciplínu není pouze student (jak je tradičně vnímáno). Nově je vazba rozšířena o „zákazníka pedagoga“ v navazující disciplíně, který vychází z toho, že student má požadované (dojednané) znalosti a dovednosti, jež je možné dále rozvíjet.
- Finálním „zákazníkem“ je budoucí zaměstnavatel (obecně vyjádřeno životní praxe), který nejvíce ocení adekvátně teoreticky a prakticky připravené absolventy. Je proto nezbytné dostávat od nich průběžnou zpětnou vazbu a tu využít k odpovídajícím úpravám obsahu a forem výuky.
- Pro získávání obecných způsobilostí studentů vedle možností vlastní výuky výrazně napomáhají mimovýukové aktivity studentů v rámci ČASP – je tedy více než žádoucí tuto činnost podporovat.
- Velké riziko pro úspěšné pokračování implementace kritérií kvality představuje nezáměr centrálních orgánů. Jinak formulováno – pokud se MŠMT, Akreditační komise České republiky apod. postaví k výstupům z IPN Kvalita lhostejně a nevyužijí tohoto potenciálu, dostaví se na jednotlivých VŠ deziluze a dojde k degradující formalizaci celého procesu.

8 Závěrečná zpráva z pilotní implementace na ČZU v Praze FAPPZ (Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů)

Radko Rajmon

Řešitelský tým ČZU

- Radko Rajmon,
- Iva Langrová,
- Václav Hejnák,
- Pavel Tlustoš.

Stručná rekapitulace

FAPPZ měla v době zahájení řešení projektu IPN Kvalita zkušenost s využíváním výstupů z učení jednak z přípravy univerzity na certifikaci ECTS Label, jednak díky aktivní účasti v IPN Q-RAM (účast v pracovní skupině i pilotní implementaci). Zapojení fakulty do pilotní implementace IPN Kvalita bylo logickým pokračováním těchto aktivit. Fakulta se zapojila do pilotní implementace výstupů pracovní skupiny KA1A, jejímž úkolem bylo hledání standardů zabezpečování kvality v oblasti vzdělávání. Motivace k tomuto kroku se nacházela v několika rovinách. Jednak je dlouhodobým zájmem vedení fakulty nestát stranou příprav reformy terciárního vzdělávání v České republice a naopak se na tomto procesu aktivně podílet, jednak účast v IPN Kvalita byla příležitostí uplatnit dosavadní zkušenosti s definicí kvalifikačních rámců a výukových celků v kontextu zajišťování a verifikace kvality výuky. Neopomenutelné bylo i poznání, že pohled na práci s výstupy z učení samými se postupně vyvíjí a precizuje, a je tudíž v zájmu fakulty dosavadní praxi dále rozvíjet.

Do pilotní implementace bylo zapojeno vedení fakulty v osobách děkana a obou pedagogických proděkanů, dále se implementace účastnili vybraní vedoucí kateder, garanti studijních oborů a předmětů. V první fázi implementace byla ověřována metodika provádění výstupů z učení s metodami vzdělávání a ověřování znalostí na úrovni předmětů vyučovaných v relativně velkých skupinách studentů. V další etapě pak byly revidovány charakteristiky zvolených studijních oborů, ale také jednotlivých přednášek a cvičení u vybraných předmětů, pokračovala i práce na standardizaci předmětů z první fáze implementace.

Získané zkušenosti

Získané zkušenosti lze shrnout do následujících bodů:

- Seriózní zpracování dokumentace předmětu, oboru či jednotlivých přednášek a cvičení vyžaduje poctivou analýzu a reflexi současného stavu výuky. Jakkoli byla v minulosti věnována značná pozornost revizi dokumentace předmětů vybraných oborů v rámci pilotní implementace Q-RAM, ukázalo se na vzorku předmětů vybraném pro PIMPLK, že důsledná konfrontace deklarovaných charakteristik předmětů s detailním rozбором vzdělávacích a examinačních postupů nutí k jejich další, hlubší revizi. Metodická doporučení zpracovaná v rámci subaktivity KA1A poskytují v tomto směru inspirující vodítko.
- Takováto analýza vede k ujasnění priorit vzdělávání v daném vzdělávacím celku a umožňuje účelněji využívat prostor vymezený pro daný celek, včetně cílenějšího zapojení studentů mimo přímou výuku.
- Revize standardů příslušného vzdělávacího celku dříve či později vyvolává potřebu řešení návazností na další vzdělávací celky, ať již se jedná o úroveň oborů, předmětů nebo přednášek a cvičení, a to jak celky předcházející, tak navazující.
- Snaha o změny směřující k hloubkovému studiu studentů vede k potřebě většího podílu samostatné práce a průběžného hodnocení studentů během semestru, což může být v konfliktu s dosavadním rozsahem vzdělávacích aktivit. Řešením může být jak důraznější tlak na domácí přípravu studentů v oblastech, kde by se měli opírat o dříve nabyté znalosti a dovednosti, tak jistá redukce rozsahu probírané látky.
- Vyšší náročnost vyučujících směrem ke studentům kompenzuje transparentnost vzájemné komunikace, srozumitelnost účelu zaváděných změn a nakonec i lepší připravenost studentů k závěrečnému sumativnímu hodnocení studentů.
- Zavedení průběžného formativního hodnocení přispívá k vyšší úrovni vzájemné komunikace mezi pedagogy a studenty.
- Kvalitně zpracovaná dokumentace vzdělávacího celku zajišťuje kontinuitu výuky, je vhodným podkladem pro další zdokonalování vzdělávacího procesu i pro komunikaci s jeho dalšími aktéry.
- Skutečnost, že se doporučované metodické principy formování standardů vzdělávání uplatňují na všech úrovních vzdělávacích celků, vytváří prostor pro tvůrčí zapojení prakticky všech pedagogů a současně umožňuje lepší koordinaci a efektivitu těchto aktivit.
- Aktivní zapojení pedagogů do přípravy standardů vede k jejich potřebě zpětné vazby od studentů a zájem o takovou informaci motivuje studenty k jejímu poskytování.
- Práce s dokumentací předmětů pro potřeby PIMPLK přinesla náměty i pro systém zavádění nových studijních oborů či předmětů a vnitřní systém kontroly kvality výuky.

Na druhé straně je třeba počítat s tím, že:

- zpracování standardů bez hlubší reflexe aktuálního stavu může velmi snadno vyústit ve formální výstup bez výše popsaných efektů,
- práce s výstupy z učení a jejich provázání s formami vzdělávání a ověřování znalostí má svá metodická a terminologická specifika, na která je nutné vyučující dobře připravit,
- seznamování pedagogů s metodickými výstupy IPN Q-RAM a IPN Kvalita a jejich prosazování do praxe nesporně přispívá ke zvyšování úrovně vzdělávání, avšak nelze očekávat rychlou jednorázovou změnu; určitě se bude jednat o dlouhodobý proces postupného osvojování těchto principů a jejich projekce do reálného života,
- tvorba standardů je činnost tvůrčí, do níž se promítá individuální pojetí zpracovatelů; je v zájmu vzdělávací instituce co nejvíce sblížit metodické přístupy jednotlivých zpracovatelů, nikoli však formalizovat samotné standardy,
- zpracování je vždy do určité míry subjektivní; není reálné veškeré vazby uvnitř těchto standardů, např. mezi jednotlivými výstupy z učení a používanými formami vzdělávání, explicitně rozvádět, aniž by materiál nenabyl formální charakter,
- je účelnější do tohoto procesu zapojovat další aktéry postupně a metodicky je vést než usilovat o vytvoření standardů ad hoc,
- formální zapracování do studijní dokumentace může proběhnout relativně rychle, otázkou je, jak kvalitní by bylo a jak by se reálně promítlo do vlastní výuky; podstatnější je při metodicky vedené revizi jednotlivých studijních oborů a programů postupné zažití principů a průběžná reflexe odhalovaných rezerv ve vlastní výuce, která se následně bude promítat i ve formální dokumentaci; v tom případě je ale třeba počítat s horizontem několika let,
- standardy by měly být dynamicky dotvářeny, jedná se o činnost dlouhodobou; podkladem by měla být nejen sebereflexe vyučujících, ale také zpětná vazba od dalších aktérů vzdělávacího procesu,
- je nezbytné poskytnout tomu prostor i v rámci centrálních elektronických systémů,
- posuzování těchto standardů z vnějšku má své limity a snadno inklinuje k formální kontrole na první pohled kontrolovatelných náležitostí; objektivnější je konfrontace těchto standardů s reálnou podobou vzdělávání v pravidelných hodnoceních výuky, je však třeba takovou konfrontaci cíleně podněcovat,
- používání standardů vzdělávání je pouze jedním z nástrojů zajišťování kvality pedagogického procesu, nenahradí např. nedostatečné pedagogické předpoklady,
- práce na standardech vzdělávacího procesu je časově i duševně náročná a ani ztotožnění se s jejich přínosy nemusí být dostatečnou motivací je kvalitně zpracovat a dále rozvíjet,
- kvalitní zpracování standardů a další práci s nimi lze jen obtížně nařídit, je však možné k němu účinně motivovat vytvářením metodických, technických, pochopitelně i materiálních podmínek pro tuto činnost,
- zvyšování kvality pedagogické práce naráží jednak na současný vysoký stupeň intenzifikace práce na VŠ, jednak na systém hodnocení a financování VŠ, jenž po letech masifikace vysokého školství pro změnu přenesl důraz na extenzivní produkci výsledků vědy a výzkumu.

Závěr

Primární zájem vedení fakulty účastnit se přípravy reformu v terciárním vzdělávání a s tím spojená očekávání byly naplněny. Byla získána řada zkušeností na úrovni práce pedagogů i managementu fakulty. Postupné osvojování principů dobré pedagogické praxe, spočívající ve smysluplném provázání cílů, výstupů, výukových forem a metod hodnocení u jednotlivých vzdělávacích celků, pedagogy, ale i studenty vytváří podmínky pro efektivnější interakci pedagog – studenti – instituce, což by mělo vést k průběžnému zvyšování kvality vzdělávání i (či snad zejména) při větší autonomii vzdělávacích institucí. Otázkou zůstává, zda lze totéž tvrdit o interakci instituce – akreditační autorita, protože by mělo jít spíše o tvůrčí nástroj než o kontrolovaný formální výkaz známkový vyhověl – nevyhověl. Je také třeba mít na paměti, že detailnější analýza vždy odkryje nové rezervy, je proto otázkou, kde ukotvit přijatelný kompromis mezi ideálním stavem a realitou, přínosnou metodickou pomůckou a zatěžující byrokratickou formalitou. Toto konstatování nechť není vnímáno jako argument proti předložené Metodice, ale připomenutí známého úsloví „všeho s mírou“. A ta míra by měla vyplývat z diskuse mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu, případně uživateli jeho výstupů.

Metodika IPN KVALITA
Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání
(Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku)

Vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 7, Praha 1
Individuální projekt národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje:
Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání (IPN KVALITA)

<http://kvalita.reformy-msmt.cz/>

Design: Martina Mončková

Sazba: Martina Mončková

Praha 2014

Metodika IPN KVALITA

**Jak rozvíjet kvalitní
vysokoškolské vzdělávání**
(Doporučení pro vyučující, vedení škol
a vzdělávací politiku)

© MŠMT

ISBN: 978-80-87601-22-8

ISBN: 978-80-87601-24-2