

### 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 kampaňového 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 proděkaní 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 nejučelnější 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.