

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE
A TĚLOVÝCHOVY

PRAHA, ŘÍJEN 2012

NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY



ZKUŠENOSTI a DOPORUČENÍ

Jiří Hnilica, Petr Pabian, Tereza Hájková (eds)

NÁRODNÍ KVALIFIKAČNÍ RÁMEC TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÉ REPUBLIKY



ZKUŠENOSTI a DOPORUČENÍ



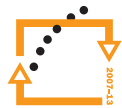
evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TATO PUBLIKACE BYLA SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

Na vzniku této publikace se podílel celý řešitelský tým projektu Q-RAM: v části „Zkušenosti škol“ jsou shrnuty zkušenosti expertních týmů vyučujících z vysokých a vyšších odborných škol. Na jejich základě pak odborný tým Q-RAM zformuloval tři části „Doporučení“, která byla následně revidována a doplňována na základě připomínek vyučujících ze škol zapojených do projektu Q-RAM a oponentních expertů z Akreditační komise, České konference rektorů, Rady vysokých škol a její studentské komory, Akademie věd ČR, Hospodářské komory ČR, Svazu průmyslu a dopravy a Národního ústavu odborného vzdělávání.

K ČEMU JE KVALIFIKAČNÍ RÁMEC	7
Doporučené další zdroje k zavádění kvalifikačního rámce	14
I. DOPORUČENÍ PRO ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.1 Doporučení pro vzdělávací politiku: jak zavést, podpořit a využít národní kvalifikační rámec (editoři: Jiří Hnilica a Petr Pabian)	18
1.2 Doporučení pro vedení škol: instituce terciárního vzdělávání a implementace národního kvalifikačního rámce (editorka: Iva Málková)	26
1.3 Doporučení pro vyučující: jak psát výstupy z učení pro obory a předměty (editoři: Petr Pabian a Drahomíra Rybová)	31
II. ZKUŠENOSTI ŠKOL	38
2.1 Shrnutí zkušeností za tým Q-RAM	38
2.1.1 Jaké přínosy a problémy můžeme očekávat (Petr Pabian)	38
2.1.2 Zkušenosti ze vzdělávacích seminářů (editorka: Iva Málková)	43
2.1.3 Kvalifikační rámec a ECTS: jak spolu korespondují (Petr Noskiewič)	47
2.2 Zkušenosti škol	51
2.2.1 Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta – psychologie (Klára Seitlová, Vladimír Řehan, Jiří Lach)	51
2.2.2 Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta – historické vědy (Michaela Hrubá, Jiří Koumar)	53
2.2.3 Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Fakulta humanitních studií, Evangelická teologická fakulta – sociální práce (Josef Kružík, Ondřej Fischer, Oldřich Matoušek)	57
2.2.4 Vyšší odborná škola sociální CARITAS Olomouc – sociální práce (Martin Bednář, Miloslava Šotolová, Daniela Růžicková)	59
2.2.5 Vysoká škola ekonomická v Praze – ekonomické obory (Hana Mikovcová, Savina Finardi)	63

2.2.6 Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská – ekonomické obory (Vojtěch Bartoš, Stanislav Škapa)	66
2.2.7 Vysoká škola hotelová v Praze 8, s.r.o. – ekonomické obory (Pavla Burešová, Lucie Plzáková, Jan Žufan)	70
2.2.8 Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Fakulta strojní, Fakulta materiálů a materiálového inženýrství – strojírenství a materiály (Radek Čada)	73
2.2.9 Vysoké učení technické v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií – elektrotechnika (Petr Fiedler, Stanislav Hanus, Petr Vavřín)	78
2.2.10 VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí – elektrotechnika (František Kamlach)	81
2.2.11 Česká zemědělská univerzita v Praze, Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů – zemědělství (Radko Rajmon)	85
2.2.12 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta – zdravotnické obory (Ivana Chloubová)	89
2.2.13 Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín – zdravotnické obory (Andrea Bílková)	93



K ČEMU JE KVALIFIKAČNÍ RÁMEC?

Jiří Hnilica, Petr Pabian a kolektiv

Motta – vybrané ohlasy ze škol,
kde se kvalifikační rámec zaváděl:

*„Lepší orientace zaměstnavatelů, studentů i uchazečů o studium v nabídce studijních oborů.“
(VSB-TUO)*

„Zamezí se překrývání v obsahu předmětů, dojde ke snížení studijní zátěže studentů, akademickým pracovníkům se vytvoří prostor pro další vzdělávání a výzkum.“ (VUT)

„Umožní eliminovat redundantní disciplíny či naopak výuku posílit tam, kde by se naplnění požadavků hlavních oborů studia ukázalo jako nedostatečné.“ (UPOL)

*„Naše účast v projektu nám umožňuje hlubší a systematictější analýzu současného stavu výuky – tedy toho, co by student měl znát, umět, jak ho to učíme a jak ověřujeme, že požadované kompetence má.“
(UK)*

„Varujeme před předčasnou implementací myšlenek Q-RAMu do administrativní a legislativní podoby.“ (UK)

Kvalifikační rámec nabízí způsob, jak popsat znalosti, dovednosti a způsobilosti studentů a absolventů jednotlivých programů a oborů vysokých a vyšších odborných škol prostřednictvím tzv. výstupů z učení. Současně nabízí minimální standard pro jednotlivé kvalifikace terciárního vzdělávání založený na tom, co absolventi skutečně umí. Jak ukazují zkušenosti vyučujících ze škol, které se do projektu Q-RAM zapojily, zavádění kvalifikačního rámce umožňuje odbornou debatu o skutečné kvalitě vzdělávání, nikoliv o plnění formálních požadavků.

Pro školy **zavedení kvalifikačního** rámce znamená, že v souladu s požadavky kvalifikačního rámce **popíšu** svoje programy/obory **výstupy z učení** a současně uvnitř školy **nastaví procesy pro správu** programů/oborů tak, aby mohla být účinně řízena vzájemná vazba mezi deklarovanými výstupy z učení, zvolenými způsoby vzdělávání a ověřováním dosažených výstupů z učení.

Tato publikace byla tvořena se záměrem, aby sloužila jako **návod k použití** kvalifikačního rámce, kterým vám chceme pomoci maximálně využít možných přínosů a současně minimalizovat možné problémy a negativní dopady. Vycházíme přitom z praktických **zkušeností více než 400 vyučujících** z 19 fakult veřejných vysokých škol, jedné soukromé vysoké školy a čtyř vyšších odborných škol, které se v roce 2011 zapojily do pilotního zavádění kvalifikačního rámce ve svých oborech, a také

ze zkušeností ze seminářů, na kterých v roce 2012 tyto vyučující předávali své zkušenosti vyučujícím dalším škol.

Získané zkušenosti ukazují, že výstupy z učení poskytují uchazečům, studentům i zaměstnavatelům jasnou informaci o tom, jaké znalosti, dovednosti a způsobilosti dané studium skutečně rozvíjí (a tím také o rozdílech mezi obory na různých školách). Vyučujícím pak výstupy z učení mimo jiné umožňují na základě společné odborné debaty zkvalitnit provázanost jednotlivých předmětů v rámci studijního plánu. Je však nutné vyhnout se nebezpečí administrativního formalismu v podobě pouhého vyplnění formulářů, stejně jako nebezpečí unifikace různých oborů.

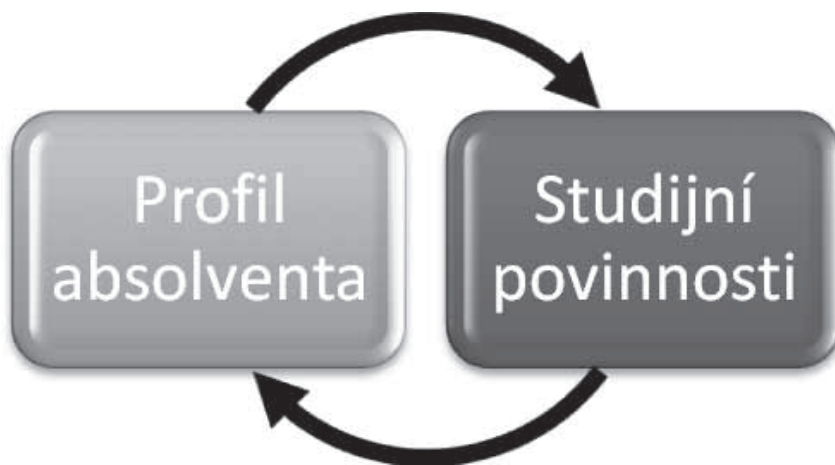
Tato publikace shrnuje získané zkušenosti a z nich vyplývající doporučení ve dvou hlavních částech. První část obsahuje ve třech kapitolách doporučení určená třem odlišným cílovým skupinám. První kapitola se týká využití a podpory kvalifikačního rámce ve vzdělávací politice a je určena především Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a reprezentacím škol (*Doporučení pro vzdělávací politiku: jak zavést, podpořit a využít národní kvalifikační rámec*). Druhá kapitola se týká zavádění kvalifikačního rámce na vysokých a vyšších odborných školách a je určena především členům vedení těchto škol (*Doporučení pro vedení škol: instituce terciárního vzdělávání a implementace národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání*). Poslední kapitola se týká tvorby a využití výstupů z učení v konkrétních studijních programech, oborech a jejich ucelených částech (např. předmětech), a je proto určena především vyučujícím (*Doporučení pro vyučující: jak psát výstupy z učení pro obory a předměty*). Druhá část pak obsahuje podrobnější přehled konkrétních zkušeností škol se zaváděním kvalifikačního rámce v projektu Q-RAM a je strukturována do dvou oblastí. První oblast shrnuje zkušenosti za řešitelský tým Q-RAM. Úvodní kapitola představuje hlavní přínosy i problémy spojené se zaváděním kvalifikačního rámce na zúčastněných školách (*Jaké přínosy a problémy můžeme očekávat*). Další kapitola této části (*Zkušenosti ze vzdělávacích seminářů*) shrnuje zkušenosti z uskutečněných seminářů pro vyučující vysokých a vyšších odborných škol, zatímco poslední kapitola se věnuje souvislostem mezi zaváděním kvalifikačního rámce, zaváděním kreditního systému a snahou o získání ECTS Label (*Kvalifikační rámec a ECTS: jak spolu korespondují*). Druhá oblast pak plasticky shrnuje velmi různorodé zkušenosti třinácti konkrétních vysokých a vyšších odborných škol.

ZÁKLADNÍ PRINCIPY KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Účelem kvalifikačního rámce je jasně a ověřitelně **popsat** a tím umožnit řídit, **co absolventi** institucí terciárního vzdělávání skutečně **umí**. Jeho důsledné zavedení znamená popsat

1. výstupy z učení, tj. oborově specifické znalosti a dovednosti, ale rovněž obecné způsobilosti, kterých absolventi dosahují při absolvování daného studijního programu,
2. výstupy z učení, které studenti získají v jednotlivých studijních povinnostech (např. předmětech),

tak, aby body 1 a 2 tvořily konsistentní celek, tj. aby jednotlivé studijní povinnosti (bod 2) skutečně zajišťovaly profil absolventa (bod 1) a aby se profil absolventa skutečně naplňoval skrze uvedené studijní povinnosti.



Obr. 1 Dosažení profilu absolventa

Na tomto místě bychom rádi zdůraznili několik skutečností, které se při rozhodování o zavádění a používání kvalifikačního rámce ukázaly jako významné:

1. *Kvalifikační rámec představuje v konečném důsledku poměrně radikální změnu v uvažování o vzdělávacím procesu.*

Centrem zájmu je student – znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti, které během vzdělávacího procesu ověřitelným způsobem nabývá, aby dosáhl dané kvalifikace a byl připraven na výkon povolání. Centrem zájmu tedy není, co se bude obsahově učit, tj. pohled ze strany učitele (tzv. teacher-centered learning), ale co musejí absolventi (oboru a současně samozřejmě předmětů) umět (tzv. student-centered learning).

2. *Proces zavádění kvalifikačního rámce je procesem dlouhodobým.*

Zahraniční zkušenosti, ale rovněž výsledky pilotní implementace na vybraných školách v České republice ukazují, že důsledné a odpovědné zavedení kvalifikačního rámce lze provést v horizontu cca 5 – 10 let s tím, že i následně je třeba počítat s pravidelnými aktualizacemi celého systému. Z tohoto důvodu nelze počítat s tím, že by v České republice byl kvalifikační rámec zaveden v plném rozsahu během kratšího období. Důležité je však s tímto procesem započít, koordinovat jeho průběh a průběžně jej vyhodnocovat.

3. *Bez vzájemné intenzivní a osobní komunikace mezi stranami, kterých se zavedení kvalifikačního rámce týká, nelze kvalifikační rámec úspěšně využít.*

Ze zkušeností z pilotního ověření kvalifikačního rámce plyne, že hlavním neuralgickým bodem jeho zavádění je chyba v komunikaci mezi zainteresovanými stranami. Zejména vyučující často postrádají relevantní informace o podstatě a účelech kvalifikačního rámce a obtížně proto hodnotí svou roli při jeho zavádění.

4. *Bez jasně deklarované podpory ze strany vedení dotčené instituce nelze kvalifikační rámec zavést.*

Má-li kvalifikační rámec skutečně přispět k řízení kvality pedagogických procesů, je zapotřebí jednoznačně deklarovaná podpora ze strany vedení školy, resp. fakulty. Proces tím získává legitimitu a je mu všeobecně věnována vyšší pozornost.

5. *Nežli zavádět kvalifikační rámec ryze administrativním či formálním způsobem, raději jej nezavádět vůbec.*

Pokud se bude přistupovat k zavádění kvalifikačního rámce ryze formálním způsobem, popis profilu absolventa bude pouhým slohovým cvičením a orientace na výstupy z učení nebude promítnuta do těch procesů, které v instituci terciárního vzdělávání zajišťují kvalitu a transparentnost vzdělávacího procesu (např. metody vzdělávání a hodnocení studentů, hodnocení kvality studijních programů nebo postupy uznávání předchozího vzdělávání), je vhodnější kvalifikační rámec raději vůbec nezavádět. Bude totiž vnímán jako další zcela zbytečné, bezúčelné administrativní břemeno a nikoliv jako efektivní nástroj pro řízení kvality.

Rozhodne-li se instituce terciárního vzdělávání kvalifikační rámec zavést, resp. jasně a ověřitelně popsat (a následně tedy i řídit), co mají absolventi skutečně umět, je třeba, aby při vlastní tvorbě profilu absolventa rozlišovala jednotlivé součásti národního kvalifikačního rámce a jejich funkce:

1. Na nejvyšší úrovni obecnosti jsou nároky na absolventy jednotlivých stupňů terciárního vzdělávání popsány formou očekávaných znalostí, dovedností a obecných způsobilostí absolventů jednotlivých vzdělávacích cyklů (zejm. bakalářských, magisterských a doktorských) zcela bez ohledu na oborové zaměření studia; jedná se o *obecné vymezení minimálního standardu* v jednotlivých vzdělávacích cyklech (tzv. národní deskriptory).

Zdrojová publikace:

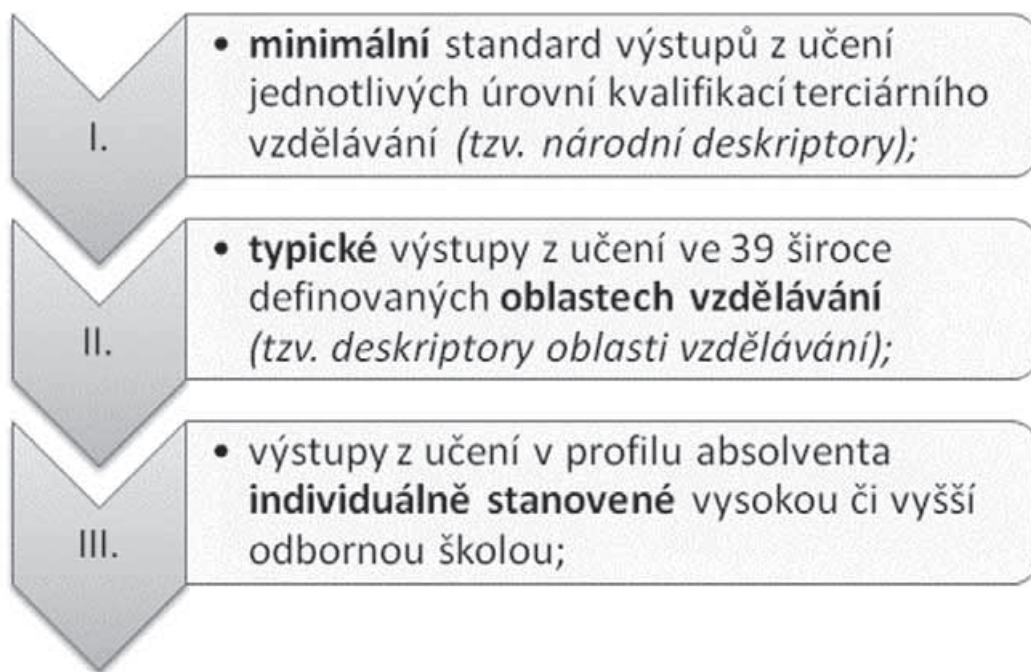
Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory

2. Následně jsou konkrétněji popsány *typické výstupy z učení v daných oblastech vzdělávání*; jedná se o vymezení typických znalostí, dovedností a obecných způsobilostí absolventů v širších oborově specifických oblastech vzdělávání.

Zdrojová publikace:

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 2. Oblasti vzdělávání

3. Poslední úroveň obecnosti již vede k samotnému *popisu výstupů z učení absolventa* jednotlivých studijních oborů na institucích terciárního vzdělávání; tento profil absolventa přitom musí splňovat požadavky vymezené národními deskriptory a zároveň se musí situovat do soustavy oblastí vzdělávání, která představuje základní vodítko pro oborová specifika studijních programů.



Obr. 2 Konsistence různých úrovní obecnosti při popisu profilu absolventa

Na základě takto definovaných úrovní se ukazuje jako účelné rozlišovat primárně i tři úrovně zavádění kvalifikačního rámce. Proto vznikla již zmiňovaná tři různá doporučení:

- *Doporučení pro vzdělávací politiku: jak zavést, podpořit a využít národní kvalifikační rámec,*
- *Doporučení pro vedení škol: instituce terciárního vzdělávání a implementace národního kvalifikačního rámce,*
- *Doporučení pro vyučující: jak psát výstupy z učení pro obory a předměty.*

Doporučení pro vzdělávací politiku navrhuje vymezení právního základu kvalifikačního rámce, jeho závaznost, formy, správu, možnosti změn a zajištění jeho podpory. Doporučení pro vzdělávací politiku se tak snaží systémově podpořit zavádění a správné používání kvalifikačního rámce na nejvyšší úrovni obecnosti. Je proto zřejmé, že hlavním adresátem tohoto doporučení je zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které na český vzdělávací systém dohlíží a které ho spravuje. Nicméně i když se právní ukotvení a správa kvalifikačního rámce na národní úrovni týká primárně MŠMT, nemůže MŠMT postupovat zcela nezávisle na dalších zájmových skupinách (zejm. Akreditační komisi a akademické reprezentaci). Z tohoto důvodu jsou doporučení pro vzdělávací politiku určena samozřejmě také institucím terciárního vzdělávání a dalším orgánům, které mají na proces terciárního vzdělávání v České republice vliv.

Další dvě doporučení vychází především ze zkušeností z pilotní implementace národního kvalifikačního rámce a jejich koncovými uživateli jsou primárně instituce terciárního vzdělávání, tj. vysoké a vyšší odborné školy:

- *Doporučení pro vedení škol* formuluje doporučení pro instituce terciárního vzdělávání při zavádění kvalifikačního rámce.
- *Doporučení pro vyučující* se zabývá výstupy z učení a má pomoci těm, kteří budou psát výstupy z učení na úrovni oborů a jednotlivých předmětů.

Nutno zdůraznit, že obě tato doporučení, určená zejména pro instituce terciárního vzdělávání, spolu vzájemně velmi úzce souvisejí. Doporučení pro vedení škol chce napomoci k vytvoření vhodného prostředí pro zavádění kvalifikačního rámce na úrovni celé instituce. Doporučení pro vyučující pak má být především praktickou pomůckou při vlastní tvorbě výstupů z učení na úrovni programů, oborů, předmětů atd.

Druhá část této publikace shrnuje jak zkušenosti jednotlivých institucí terciárního vzdělávání, na kterých byl kvalifikační rámec pilotně ověřován, tak zkušenosti ze seminářů, které jsme s těmito institucemi společně realizovali pro další zájemce z řad akademické obce a dalších aktérů. Ti, kteří disponují přímou zkušeností s pilotní implementací kvalifikačního rámce na své instituci, uvádějí zejména následující důvody pro zavádění kvalifikačního rámce:

- vyjasnila se a zpřesnila se koncepce programu/oboru a předmětů, kterými je tvořen;
- odhalily se překryvy, mezery a provázanosti ve studijních plánech oborů;
- vytvořila se srozumitelná informace pro uchazeče, studující, vyučující, absolventy a zaměstnavatele;
- jednotnost konceptu umožnila snadnou porovnatelnost s národním standardem, oblastmi vzdělávání a ostatními školami a současně potvrzení jedinečnosti daného oboru;
- vyjasnila se a zpřesnila se koncepce jednotlivých vyučovacích hodin v rámci předmětu a jednotlivých úkolů v hodinách a samostudiu prostřednictvím dílčích výstupů z učení;
- vyjasnila se studijní zátěž související s plněním studijních povinností;
- odstupňování výstupů z učení umožnilo rozlišit kvalifikační stupnice v předmětech;
- usnadnilo se uznávání výsledků předchozího vzdělávání při přechodu do vyššího vzdělávacího stupně – při přestupu z jiné školy, při studentských mobilitách, z praxe či z různých dalších forem neformálního vzdělávání;
- výstupy z učení se provázaly se způsoby vzdělávání a s hodnocením studentů.

Již několikrát bylo zmíněno, že podstatou kvalifikačního rámce je jasně a ověřitelně popsat, co mají absolventi institucí terciárního vzdělávání skutečně umět. Základním předpokladem pro to, aby absolventi znalosti, dovednosti a způsobilosti popsané v profilu absolventa skutečně získali, je proces tzv. konstruktivního propojení (*constructive alignment*) vzdělávacích cílů s metodami výuky a učení a způsoby hodnocení výsledků (Obr. 3). Aspekty řízení tohoto klíčového procesu v terciárním vzdělávání se zabývá individuální projekt národní

Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání (IPn KVALITA), uskutečňovaný MŠMT od roku 2011. Ten požadavky na výstupy z učení absolventů terciárního vzdělávání od projektu Q-RAM přejímá a zasazuje je do širšího kontextu řízení kvality prostřednictvím zajišťování konstruktivního propojení.



Obr. 3 Aspekty konstruktivního propojení v projektech Q-RAM a KVALITA

Na projekt KVALITA proto případné zájemce upozorňujeme a odkazujeme, neboť je v komplementárním vztahu k projektu Q-RAM, jehož cílem bylo „pouze“ vytvoření vlastního kvalifikačního rámce.

Obrázek č. 3 poukazuje i na určitý skrytý předpoklad kvalifikačního rámce: pokud si výslovně nestanovíme, jakého profilu absolventa chceme dosáhnout, nemůžeme ani řídit cesty, které k němu vedou, tj. nemůžeme ani řídit vzdělávací proces a jeho kvalitu.

DOPORUČENÉ DALŠÍ ZDROJE K ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

OBECNĚ K PROBLEMATICE KVALIFIKAČNÍCH RÁMCŮ

ALLAIS, Stephanie; RAFFE, David; YOUNG, Michael: *Researching NQFs: some conceptual issues* (Geneva: International Labour Office - Skills and Employability Department, 2009).

Studie zabývající se obecnými otázkami spojenými s kvalifikačními rámci, například rozlišením dvou typů kvalifikačních rámců: u prvního je cílem reforma vzdělávání, u druhého spíše zprůhlednění stávající soustavy vzdělávání.

BERGAN, Sjur: *Qualifications. Introduction to a Concept* (Strasbourg: Council of Europe, 2007).

Základní teoretická studie k problematice kvalifikací a kvalifikačních rámců se zvláštním zřetelem k významu těchto otázek v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání.

YOUNG, Michael M.; ALLAIS, Stephanie M. (eds.): „Special issue on qualifications frameworks“, *Journal of Education and Work* 24 (2011), č. 3-4, s. 209-448.

Zvláštní dvojčíslo časopisu obsahující 13 kritických studií z mezinárodního projektu srovnávajícího zkušenosti se zaváděním rámce v 16 zemích z celého světa. Jedna z obecných studií se věnuje relevanci kvalifikačních rámců v současném vývoji globální ekonomiky.

ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE DO VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

ALLAIS, Stephanie: *The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries* (Geneva: International Labour Office - Skills and Employability Department, 2010).

Na základě několikaletého výzkumu studie analyzuje například důvody zavádění kvalifikačního rámce v různých zemích, ale především jejich skutečné dopady. Závěrem

je varování, že problémy při implementaci mohou znamenat, že kvalifikační rámec nebude mít očekávaný přínos.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop): *Development of national qualifications frameworks in Europe* (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012).

Podrobný popis současného stavu tvorby a zavádění kvalifikačních rámců ve 34 evropských zemích (včetně ČR). Je obsáhlejší než předchozí studie, ale není založena na výzkumu, pouze na informacích od jednotlivých zemí, proto nenabízí žádné významné závěry (krom toho, že rámce jsou zaváděny všude).

CHAKROUN, Borhene: „National Qualification Frameworks: from policy borrowing to policy learning“, *European Journal of Education* 45 (2010), č. 2, s. 199-216.

Analýza vedoucí k závěru, že rámec a procesy jeho zavádění nelze přebírat z jiných zemí, je vždy potřeba vytvořit jejich vlastní podobu. Kromě toho argumentuje, že pedagogický potenciál výstupů z učení lze plně využít jen v jejich úzkém propojení se způsoby vzdělávání a hodnocení.

KARSETH, Berit; SOLBREKKE, Tone Dyrdal: „Qualifications frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education?“, *European Journal of Education* 45 (2010), č. 4, s. 563-576.

Studie ukazuje odlišné cíle, které jednotlivé země spojují se zaváděním kvalifikačního rámce, a z toho vyplývající problémy při snaze vytvořit z kvalifikačních rámců společný „jazyk“ v evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. Analyzuje také mocenské souvislosti zavádění kvalifikačních rámců.

RAUHVARGERS, Andrejs: „Recognition and qualifications frameworks“, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 16 (2009), č. 1, s. 111-125.

Studie předního evropského odborníka (a oponentního experta projektu Q-RAM) o jedné z nejdůležitějších souvislostí kvalifikačních rámců: uznávání kvalifikací získaných v různých zemích evropského vysokoškolského prostoru.

SAROYAN, Alenoush; FRENAY, Mariane (eds.): *Building teaching capacities in higher education: a comprehensive international model* (Sterling: Stylus, 2010).

Jedna z inspirací pro návrh, že je potřeba podpořit na školách zavádění výstupů z učení (spolu se způsoby vzdělávání a hodnocení). Srovnávací studie systémů na podporu vyučujících ve čtyřech zemích Evropy a v Kanadě vede k obecnějšímu modelu podpory vzdělávacích procesů na školách.

SOUTO-OTERO, Manuel (ed.): „Special Issue: Making learning visible or making knowledge veiled? The shift to learning outcomes.“ *Journal of Education and Work* 25 (2012), č. 3, s. 249-354.

Zvláštní číslo časopisu obsahuje čtyři studie zabývající se vztahem kvalifikačních rámců, výstupů z učení a zaměstnanosti na trhu práce. Zatímco uznávají smysluplnost a užitečnost kvalifikačních rámců a výstupů z učení, varují před přehnanými očekáváními (stejně jako před přehnanou kritikou).

ROSKOVEC, Vladimír a kol.: *Návrh začlenění Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání do národního systému terciárního vzdělávání* (Praha: MŠMT, 2011).

Výstup veřejné zakázky, kterou v rámci projektu Q-RAM realizovalo Centrum pro studium vysokého školství a České vysoké učení technické v Praze, hodnotí možnosti začlenění národního kvalifikačního rámce do systému terciárního vzdělávání v České republice.

ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE NA INSTITUCÍCH Terciárního vzdělávání

HARRIS, Michael; CULLEN, Roxanne: *Leading the learner-centered campus: an administrator's framework for improving student learning outcomes* (San Francisco: Jossey-Bass, 2010).

Institucionální úroveň zavádění kvalifikačních rámců je překvapivě opomíjena, pozornost se soustředí na jejich politické zavedení na jedné straně a na popisy konkrétních oborů/programů na straně druhé. Jednou z mála možných inspirací proto může být tato kniha, i když vychází z dosti jiné situace v USA.

ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE A VÝSTUPŮ Z UČENÍ V PROGRAMECH/OBORECH A JEJICH PŘEDMĚTECH

BIGGS, John; TANG, Catherine: *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011).

Tato dnes již klasická kniha nabízí praktická doporučení, jak psát smysluplné výstupy z učení předmětu i oboru/programu. Kromě toho nabízí také na výzkumech založenou taxonomii výstupů z učení a komplexní doporučení pro provázání výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení.

KARSETH, Berit: „Qualifications Frameworks for the European Higher Education Area: A New Instrumentalism or ‚Much Ado about Nothing‘?“, *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 1 (2008), č. 2, s. 77-101.

Kritická diskuse souvislostí přechodu od tradičního pojetí kurikula oborů/programů k pojetí kvalifikačních rámců založených na ověřitelných výstupech z učení. Současně také diskuse obtíží spojených se snahou vytvořit společný kvalifikační rámec pro velmi různorodé obory/programy.

MOON, Jennifer: *The Module and Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria* (London: Routledge, 2002).

Přestože tato příručka vznikla především pro potřeby britského vysokoškolského systému, nabízí obecněji využitelné praktické rady pro konstrukci studijních programů se zvláštním zřetelem k propojování výstupů z učení s metodami vzdělávání a hodnocení na vysokých školách.

DOPORUČENÍ PRO ZAVÁDĚNÍ RÁMCE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU: JAK ZAVÉST, PODPOŘIT A VYUŽÍT KVALIFIKAČNÍ RÁMEC

editoři: Jiří Hnilica a Petr Pabian

ÚČEL NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Účelem *národního kvalifikačního rámce* (dále NKR) je společným jazykem popsat znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti, které si studenti osvojují v jednotlivých programech/oborech a stupních studia v terciárním vzdělávání, tak, aby byly přehledné, transparentní a srozumitelné pro všechny zúčastněné (zejména pro uchazeče o studium, studenty, vysoké a vyšší odborné školy, zaměstnavatele). NKR představuje výchozí bod pro tvorbu studijních programů/oborů vysokých škol i vzdělávacích oborů vyšších odborných škol a umožňuje zajistit kvalitu poskytované kvalifikace, jejíž základní parametry jsou (prostřednictvím NKR) předem všeobecně známy.

NKR se zaměřuje pouze na výstupy z učení určitého kurikula, tj. jaké jsou očekávané znalosti, dovednosti a způsobilosti absolventů, čímž současně respektuje jedinečnou cestu k dosažení těchto výstupů z učení na různých vysokých a vyšších odborných školách, pokud to povaha oboru umožňuje.

NKR je realizován zejména z následujících důvodů:

- zkušenosti se zaváděním kvalifikačního rámce v nejrůznějších zemích ukazují, že pomáhá soustředit se na obsah vzdělávání namísto plnění formálních kritérií a v důsledku toho vede ke zlepšení kvality studia a jeho výsledků (mezi země se zavedeným kvalifikačním rámcem patří například Velká Británie, Německo, Nizozemsko, Norsko, Dánsko, Irsko, z mimoevropských pak Austrálie, Nový Zéland, Jižní Afrika, Hong Kong);
- na základě závazků České republiky, které vyplývají z Bergenského komuniké ministrů zodpovědných za vysoké školství (závazek plynoucích z Bergenského komuniké vyžaduje existenci NKR a jeho „sebecertifikaci“ vůči zastřešujícímu rámci kvalifikací pro evropský prostor vysokoškolského vzdělávání - QF-EHEA) a z Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU z 23. dubna 2008.

Použití NKR jako společného jazyka pro popis znalostí, dovedností a obecných způsobilostí umožní:

- zprehlednit terciární sektor vzdělávání v České republice,
- zlepšit prostupnost studia,
- zlepšit podmínky pro mezinárodní studentskou mobilitu a zaměstnatelnost absolventů,
- zajistit snazší porovnatelnost a přenositelnost titulů,
- poskytnout systémový nástroj pro tvorbu a hodnocení programů terciárního vzdělávání,
- poskytnout systémový nástroj pro vnitřní i vnější hodnocení kvality.

Na tomto místě je důležité zdůraznit, že NKR v žádném případě neusiluje o jakoukoliv normalizaci či unifikaci v oblasti terciárního vzdělávání. Naopak svojí všeobecností dává možnost jedinečného přístupu k tvorbě vzdělávacích procesů každé instituce terciárního vzdělávání. Nicméně vždy tak, aby byly dodrženy všeobecně akceptované akademické standardy vymezené kvalifikačním rámcem a byla posílena všeobecná důvěryhodnost celého terciárního vzdělávání v České republice.

NKR se skládá ze dvou úrovní:

- A. z **minimálního standardu** výstupů z učení jednotlivých **úrovní** kvalifikací terciárního vzdělávání (tzv. *národní deskriptory*),
- B. z popisů **typických** výstupů z učení v 39 široce definovaných **oblastech vzdělávání** (tzv. *deskriptory oblastí vzdělávání*). Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou vymezeny tak, aby zastřešovaly obsahově příbuzné studijní/vzdělávací programy.

Národní deskriptory definují strukturu kvalifikačního systému terciárního vzdělávání v České republice podle zařazení jednotlivých typů kvalifikací vůči cyklům QF EHEA (Rámec kvalifikací pro evropský prostor vysokoškolského vzdělávání) a úrovní EQF-LLL (Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení). Dále specifikují studijní zátěž podle ECTS potřebnou k získání jednotlivých typů kvalifikací a zejména prostřednictvím genericky určených výstupů z učení (odborných znalostí, odborných dovedností, obecných způsobilostí) závazně stanovují stupeň náročnosti zvládnutí jednotlivých typů kvalifikací. Jsou tak těsně navázány na legislativou stanovené typy studijních a vzdělávacích programů a pomocí obecně formulovaných výstupů z učení stanovují stupeň jejich náročnosti (pro program krátkého cyklu, bakalářský studijní program, magisterský studijní program a doktorský studijní program).

Deskriptory oblastí vzdělávání vyjadřují, jaký okruh oborových znalostí a oborových dovedností je typicky zahrnut v určitém studijním celku, který se hlásí k dané oblasti vzdělávání, ať již jde o program/obor nyní existující, nebo jehož vznik se teprve plánuje. Deskriptory oblastí vzdělávání tak nepředstavují profil žádného konkrétního studijního celku (ve smyslu programu, oboru apod.), a to ani deskriptory doporučené, a jejich smyslem není detailní specifikace a vnitrostátní unifikace kurikula v terciárním vzdělávání. Deskriptory oblastí vzdělávání vyjadřují pouze typický standard (benchmark), od něhož se jednotlivé studijní programy mohou svými výstupy odchýlit, pokud je to instituce schopna zdůvodnit.

Pro úspěšné zavedení kvalifikačního rámce je potřeba kromě institucionálního a legislativního zabetonování současně vyřešit i **způsoby podpory** jeho dlouhodobého zavádění **na školách**. Bez této podpory by se zavádění kvalifikačního rámce stalo administrativním formalismem, který by kvalitě vzdělávání nepřinesl nic pozitivního.

ROZSAH NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

S ohledem na vývoj politických jednání (příprava věcného záměru zákona o vysokých školách, strategie transformace a stabilizace sektoru vyššího odborného vzdělávání) lze odhadovat, že programy krátkého cyklu (EQF 5) se oproti původním předpokladům etablojí pravděpodobně výlučně v sektoru vyššího odborného vzdělávání.

Národní kvalifikační rámec by tak mimo jiné plnil funkci nástroje integrujícího terciární vzdělávání jako právně nedefinovanou kategorii zahrnující vyšší odborné vzdělávání (EQF 5) a vysokoškolské vzdělávání (EQF 6 až 8).

SOUČASNÉ PRÁVNÍ UKOTVENÍ NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

V současné době neexistuje výslovný právní základ kvalifikačního rámce. Lze však dovodit obecný kompetenční základ pro MŠMT k zavedení národního kvalifikačního rámce z hlediska jeho oprávnění rozhodovat s konečnou platností (po vydání stanoviska příslušné akreditační komise) o akreditaci vzdělávacího programu VOŠ nebo studijního programu VŠ (tj. o zařazení kvalifikace do systému) a v souvislosti s tím hodnotit naplnění cílů a zásad zákona ve vzdělávacím programu VOŠ (§ 105 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.) a naplnění záruk řádného zajišťování výuky na VŠ (§ 79 odst. 5 zákona č. 111/1998 Sb.). Tento přístup se promítl i do Aktualizace DZ MŠMT na rok 2012 a v souladu s tím se také MŠMT zavázalo, že doporučí Akreditační komisi (VŠ), aby při hodnocení studijních programů kvalifikační rámec (národní deskriptory) aplikovala. Dle platného znění vyhlášky č. 42/1999 Sb., o obsahu žádosti o akreditaci studijního programu, § 2 odst. 1 písm. d), musí žádost o akreditaci obsahovat profil absolventa studijního programu (popřípadě studijního oboru), který obsahuje jak vymezení výstupních odborných znalostí, tak odborných dovedností odpovídajících cílům studia ve studijním programu.

Za současné právní úpravy lze právní ukotvení NKR dovozovat na stejném základě jako v případě doporučení Akreditační komise, tedy jako vyhlášení obecného doporučení, které zakládá legitimní očekávání, jakým způsobem MŠMT při výkonu své působnosti bude posuzovat otázky podléhající jeho správní úvaze v mezích zákonného zmocnění. Formou vydání NKR za těchto podmínek je rozhodnutí ministra, přičemž publikování může být provedeno ve Věstníku MŠMT.

Jak je z výše uvedeného textu patrné, NKR může existovat i bez výraznější úpravy současné legislativy, neboť vytvořit kvalifikační rámec a zařazovat do něj kvalifikace podle určitých kritérií žádný právní předpis nezakazuje. V případě, že Akreditační komise přijme NKR a začne jej využívat při akreditaci a hodnocení studijních nebo vzdělávacích programů, tj. začlení národní deskriptory a deskriptory oblastí vzdělávání mezi své požadavky, je faktická závaznost těchto standardů stejná, jako kdyby byla stanovena zákonem. Rovněž vysokým školám nic nebrání, aby se při přípravě a hodnocení studijních programů a při hodnocení a ověřování výsledků vzdělávání opíraly o zřetelně definované standardy, naopak akademické svobody zaručené zákonem jim to plně umožňují.

Tento stav však nevylučuje, aby NKR nebyl v budoucnu v právních předpisech jasně ukotven. Ukotvování NKR by ale mělo postupovat v krocích a nikoliv přímo detailizovaným zákonem. Ani u dobře promyšlených návrhů a opatření nelze nikdy předem odhadnout všechny účinky, dopady a hlavně reakce dotčených subjektů.

MOŽNÉ BUDOUCÍ FORMY PRÁVNÍHO UKOTVENÍ NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

V zahraničí obvykle nemá národní kvalifikační rámec charakter právního předpisu. Jeho existence (nikoliv konkrétní forma) ale bývá zmíněna v zákoně, který zároveň pověřuje jeho vytvořením a spravováním určitou instituci. Vlastní text kvalifikačního rámce pak má formu dokumentu vydaného touto institucí. Nejčastěji to jsou ministerstva, agentury nebo úřady odpovědné za zajišťování kvality ve vysokém školství. Při tvorbě národních kvalifikačních rámců vždy probíhala diskuse se všemi zainteresovanými partnery, mezi nimiž významné postavení zaujímaly reprezentace vysokoškolských institucí.

Vzhledem k vrcholné odpovědnosti MŠMT za vzdělávací systém v České republice by institucí právně odpovědnou za tvorbu, schvalování a zveřejňování NKR mělo být MŠMT. MŠMT ovšem NKR samo spravovat nemusí. V právních předpisech je možno uložit využívání NKR kromě MŠMT i dalším subjektům, které se na zajišťování kvality terciárního vzdělávání přímo podílejí, resp. přímo podílet budou. Vzhledem ke stávající naší praxi i zahraničním zkušenostem by se mělo jednat o orgán typu současné Akreditační komise.

Konečná úprava legislativy by nemusela být zásadního charakteru a mohla by spočívat např. v tom, že do příslušných zákonů bude vloženo ustanovení, že kvalifikace získávané v ČR (případně i v cizině) se zařazují do NKR a že jeho vytvořením a udržováním je pověřen určitý orgán. Ze stávajících zákonů, jejichž úpravou by bylo možno dosáhnout systémového ukotvení NKR, přicházejí věcně v úvahu:

- zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách),
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Potřebná ustanovení v zákoně by měla postihnout tyto skutečnosti:

- existenci NKR, jeho účel a základní strukturu;
- strukturování výstupů z učení na odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti;
- orgán (případně orgány), který je oprávněn NKR schvalovat;
- způsob zveřejnění (může se lišit pro obě části NKR);
- postup při vytváření NKR a při jeho změnách (měl by se lišit pro obě části NKR);
- využívání národních deskriptorů při tvorbě, akreditaci a hodnocení studijních programů;
- využívání deskriptorů oblastí vzdělávání.

Další možností je vložit příslušná ustanovení do zcela nově uvažovaného zákona o terciárním vzdělávání a vytvořit samostatný zákon o kvalifikacích, který by kromě národní soustavy kvalifikací zahrnoval i národní kvalifikační rámec a jeho případné součásti.

MOŽNÉ BUDOUCÍ FORMY SPRÁVY NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Správa národního kvalifikačního rámce by měla zahrnovat:

- rozhodování o jeho změnách;
- zveřejnění a výklad (metodickou podporu) kvalifikačního rámce;
- vytvoření a řízení expertní sítě;
- zajišťování funkcí přiřazování vůči nadnárodním kvalifikačním rámcům (tyto funkce je způsobilé zajišťovat pouze MŠMT).

Vzhledem k mezinárodním závazkům České republiky a k samotnému postavení MŠMT by bylo vhodné, aby nejvyšší rozhodovací instancí ve správě všech tří částí bylo přímo MŠMT. Správa národního kvalifikačního rámce by však měla být odstupňována v souladu s rozdílnými funkcemi, které mají plnit jeho jednotlivé části:

1. národní deskriptory,
2. soustava oblastí vzdělávání, popis a deskriptory oblastí vzdělávání,
3. vytvoření a řízení celostátní sítě expertů.

1. NÁRODNÍ DESKRIPTORY

MŠMT by si mělo ponechat ve své kompetenci kontrolu nad touto nejobecnější částí NKR, která je ve vztahu k evropským kvalifikačním rámcům rozhodující (a současně i pravděpodobně nejstabilnější).

V pravidelných časových intervalech (např. každých pět let) bude MŠMT iniciovat veřejnou konzultaci týkající se případných potřeb změn. Právo iniciovat změny budou mít rovněž orgány, s nimiž se změny národních deskriptorů formálně projednávají:

- akreditační autorita (v současné době Akreditační komise),
- reprezentace vysokých a vyšších odborných škol.

2. SOUSTAVA, POPIS A DESKRIPTORY OBLASTÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Soustava, popis a deskriptory oblastí vzdělávání nejsou dány jednou provždy, naopak musí umožňovat další vývoj v souladu s proměnami v rámci akademických disciplín i v souladu s proměnami požadavků vnějšího prostředí na oblast terciárního vzdělávání.

Správa soustavy, popisů a deskriptorů oblastí vzdělávání vzhledem k jejich počtu a očekávaným změnám může probíhat odděleně od národních deskriptorů a může mít i jinou formu. Nicméně nabízí se, i vzhledem ke zkušenostem ze zahraničí, aby po MŠMT druhou důležitou autoritou při správě a zveřejňování dalších úrovní NKR byla současná Akreditační komise (resp. dojde-li k legislativním změnám oproti současnému stavu, jí podobný orgán, který bude dohlížet na kvalitu terciárního vzdělávání). Nabízí se i analogie k současným Stálým

pracovním skupinám Akreditační komise, kdy by podobné skupiny vznikly i pro každou oblast vzdělávání.

Iniciace procedury změn by měla být nastavena podobně jako pro národní deskriptory, tj. minimálně jednou za předem definovaný počet let (např. pět let) budou MŠMT, příp. Akreditační komise či akademická reprezentace iniciovat veřejnou konzultaci týkající se případných potřeb změn. Dílčí revize ale bude možné provádět rovněž průběžně. Tento princip umožní vznik nových oblastí, slučování starých, změny jejich názvů atd. Za základní principy pro posouzení relevance změn lze považovat:

- návrhy nových oblastí musejí prokázat, že navržená oblast vzdělávání obsahuje dostatečně legitimní společný základ pro vznik nové oblasti, který je podpořen autoritou reprezentativních zástupců akademické komunity v dané oblasti a vnějších aktérů;
- návrhy jednoznačně prokážou, v jakých ohledech je dosavadní uspořádání nevyhovující a do jaké míry je nutná jeho úprava;
- v případě vzniku nové oblasti vzdělávání se prokáže, že není možné dojít k řešení úpravou existujících oblastí vzdělávání;
- návrhy na úpravy prokážou, že dostatečně odrážejí hlediska všech hlavních aktérů v dané oblasti vzdělávání jak zevnitř akademické komunity (např. prostřednictvím asociací děkanů, konferencí rektorů), tak reprezentace vysokých či vyšších odborných škol jako celku (např. ČKR a RVŠ), tak z hlavních dotčených vnějších aktérů (např. profesní komory, sociální partneři).

3. VYTVOŘENÍ A ŘÍZENÍ CELOSTÁTNÍ SÍTĚ EXPERTŮ

Při MŠMT by měla existovat celostátní síť expertů, která by napomáhala vysokým a vyšším odborným školám se zaváděním a používáním kvalifikačního rámce. Do sítě by se mohli kvalifikovat pouze experti, kteří již mají se zaváděním a používáním kvalifikačního rámce přímé zkušenosti. Práce expertů by spočívala jak v organizování vzdělávacích seminářů, tak v přímé pomoci jednotlivým institucím.

PODPORA ZAVEDENÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Pro úspěšné zavedení kvalifikačního rámce je zapotřebí nejen legislativní rámec, ale především všestranná podpora pro školy a jejich vyučující. Zkušenosti z pilotního zavádění kvalifikačního rámce ukázaly, že bez této všestranné a trvalé podpory nedochází ke zkvalitnění vzdělávání, ale ke kontraproduktivnímu formálnímu vyplňování požadovaných kolonek. Zde proto shrnujeme, co je podle zkušeností projektu Q-RAM pro podporu implementace potřeba poskytnout a jakým způsobem je to možné realizovat a financovat. Maximální podpora by perspektivně měla být věnována zejména popisu výstupů z učení (podle metodiky vytvořené v projektu Q-RAM) současně s popisem způsobů vzdělávání a hodnocení (podle metodiky vytvářené v IPN Kvalita).

Zkušenosti projektu Q-RAM ukazují, že je potřeba podpořit na jedné straně infrastrukturu pro zavádění kvalifikačního rámce na celostátní úrovni (zejména expertní síť a informační web), na druhé straně pak i konkrétní inovace oborů/programů na vysokých a vyšších odborných školách

(především vytvoření implementačních týmů a popisy jednotlivých programů/oborů). Následující text na základě získaných zkušeností shrnuje doporučení, co je potřeba pro zavedení kvalifikačního rámce podpořit a jaké možné nástroje lze využít.

1. PODPORA CELOSTÁTNÍ INFRASTRUKTURY PRO ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

- Expertní síť:** Z projektu Q-RAM je zřejmé, že zavádění kvalifikačního rámce a výstupů z učení předpokládá výraznou změnu v uvažování o vzdělávacím procesu. Zkušenosti ze škol i ze seminářů pro vyučující přitom ukazují, že při předávání a přijímání tohoto přístupu má zásadní význam osobní kontakt a výměna konkrétních zkušeností. Proto je podle nás důležité využít zkušeností týmu Q-RAM i implementačních týmů ze škol, které společně připravily i velmi pozitivně přijaté závěrečné semináře. Těch však mohlo dosud využít jen 357 vyučujících vysokých a vyšších odborných škol, navíc nestejněměrně v různých oblastech vzdělávání. Takto vzniklá odborná síť by mohla nadále zprostředkovávat získané zkušenosti a mohla by perspektivně také napomoci zavádění navazujících metodiky projektu IPN Kvalita týkající se způsobů vzdělávání a hodnocení (a rozšířit se i o konkrétní zapojené osoby z tohoto projektu). Konkrétně by tato síť sdružující vyučující VŠ a VOŠ mohla v různých oblastech vzdělávání neformálně zprostředkovávat zkušenosti školám, které budou výstupy z učení zavádět, a to jednak přímo osobně a neformálně, jednak pořádáním dalších seminářů v již vyzkoušeném a osvědčeném formátu, tentokrát už například přímo ve spolupráci s konkrétními školami. Zkušenosti z některých pilotních škol navíc již nyní ukazují, že výhledově bude užitečné uvažovat i o konání navazujících seminářů, jejichž účelem bude výměna zkušeností mezi školami, které již výstupy z učení zavádějí.
- Web pro sdílení informací:** Aniž by byl snižován význam osobní komunikace, již zkušenost z projektu Q-RAM ukázala, že všechny podstatné informace a dokumenty musí být dostupné prostřednictvím webové stránky. Dosavadní webová stránka Q-RAM (<http://qram.reformy-msmt.cz/>) dobře sloužila potřebám projektu, ale pro podporu samotného zavedení kvalifikačního rámce bude potřeba zřídit a rozvíjet web nový, který kromě zveřejnění metodických materiálů zprostředkuje také kontakty na expertní síť a umožní trvalé doplňování o zkušenosti a materiály z dalších škol.
- Možné zdroje podpory celostátní expertní sítě a informačního webu:** Klíčové je samozřejmě oficiální zaštitění expertní sítě (při respektování její nezávislosti), a to ze strany co nejvíce relevantních aktérů, zejména Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Rady vysokých škol a České konference rektorů. Finanční podpora by byla realizovatelná například z centralizovaných rozvojových programů MŠMT v případě, že vznik síť a správu její webové stránky organizačně a projektově zaštití několik VŠ. Jinou možností je spolupráce s českým týmem Bologna Experts zejména při pořádání seminářů k zavádění výstupů z učení. Výhledově možným zdrojem finanční podpory je případný IPN v dalším programovacím období strukturálních fondů, který by byl určen pro zavádění výsledků stávajících IPN pro terciární vzdělávání. Perspektivně je samozřejmě možné uvažovat, že by z takovéto sítě mohla vniknout celostátní institucionalizovaná síť pro podporu kvality vzdělávání ve vysokém a vyšším odborném školství (podobná například britské Higher Education Academy).

2. PODPORA ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE NA VYSOKÝCH A VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

- **Expertní týmy zpravidla pro každý obor/program na školách:** Při zavádění kvalifikačního rámce v projektu Q-RAM byl zpravidla pro každý obor/program na školách zřízen tříčlenný expertní tým finančně podpořený z projektu. Zkušenosti ze škol potvrzují, že tento model se osvědčil jak kvůli možnosti sdílené odbornosti a komunikace v expertním týmu (na rozdíl od jediného experta/garanta), tak kvůli jejich finanční podpoře, protože vynaložená práce při koordinaci výrazně přesahuje obvyklé pracovní povinnosti. V ideálním případě by jádro těchto expertních týmů, tj. několik osob v každé oblasti vzdělávání uskutečňované na dané škole, mělo dostat příležitost projít semináři či konzultacemi v rámci celostátní expertní sítě. Toto jádro by pak připravilo dostatečný počet expertů pro každý obor/program na dané škole.
- **Podpora vyučujících při popisu jednotlivých oborů/programů:** Popis výstupů z učení (a souvisejících způsobů vzdělávání a hodnocení) jednotlivých oborů/programů a jejich předmětů může být realizován jen jejich vyučujícími, neboť se jedná o odbornou a tvůrčí práci. Pro tuto činnost by proto měla být k dispozici patřičná metodická podpora, kterou by zajistila právě celostátní expertní síť a její webové stránky. Zkušenosti ze škol zapojených do projektu Q-RAM však ukazují, že i pro vyučující se jedná o činnost časově více než náročnou, proto je namístě také finanční podpora.
- **Možné zdroje podpory zavádění na školách:** V případě veřejných vysokých škol se nabízí možnost zahrnout podporu zavádění kvalifikačního rámce do institucionálních rozvojových plánů, které jsou financovány z institucionálního rozvojového programu MŠMT (zejména aktivity směřující k přípravě jádra expertních týmů v oblastech vzdělávání). Dalším možným zdrojem jsou projekty Fondu rozvoje vysokých škol (zejména pro popis konkrétních oborů/programů a jejich předmětů). V delším časovém horizontu doporučujeme pro podporu zavádění a využívání kvalifikačního rámce na vysokých i vyšších odborných školách využít prostředky operačního programu zaměřeného na vzdělávání v dalším programovacím období strukturálních fondů. Na podporu zavedení výstupů z učení spolu se způsoby vzdělávání a hodnocení by také mohla směřovat část finančních prostředků určená v rozpočtu veřejných vysokých škol na ukazatele kvality a výkonu – především proto, že tento popis programů/oborů souvisí s kvalitou vzdělávání mnohem více než naprostá většina dosud používaných ukazatelů. Ve všech případech podpory implementace v jednotlivých oborech/ programech je však potřeba využít ve finančních nástrojích jejich hodnotící mechanismy, aby podpora nesměřovala na formální popisy, ale aby došlo k jejich odbornému posouzení. Perspektivně je samozřejmě i zde možné uvažovat o tom, že by z expertních týmů na školách mohla vniknout institucionalizovaná centra pro podporu kvality vzdělávání (obdobně jako faculty/staff development centres v anglicky mluvících zemích).

1.2 DOPORUČENÍ PRO VEDENÍ ŠKOL: INSTITUTE TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A IMPLEMENTACE NÁRODNÍHO KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

editorka: Iva Málková

POŽADAVKY

1. Implementace Národního kvalifikačního rámce souvisí s charakterem vzdělávací instituce a s požadavky popisu bakalářského, magisterského, doktorského studijního programu za účely akreditace. Vychází ze zkušeností akreditací institucí, jednotlivých studijních programů a oborů a prohlubuje je v oblasti provázanosti popisu znalostí, dovedností a způsobilostí od jednotlivých předmětů až k programu, respektive oblasti vzdělávání.
2. Instituce přiřadí své studijní programy a obory k oblasti vzdělávání, v jejímž rámci bude vzdělávání realizovat. V kontextu s národním kvalifikačním rámcem a s popisem oblasti vzdělávání vytvoří/aktualizuje popis daného studijního oboru s důrazem na výstupy z učení, profil absolventa.
3. Instituce v návaznosti na novelizaci vyhlášky č. 42/1999 Sb., v souladu s obsahem žádosti o akreditaci studijního programu přiřazeného k oblasti vzdělávání vytváří popisy studijních programů, studijních oborů a studijních předmětů v terminologii výstupů z učení s využitím deskriptorů Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání a popisu příslušné oblasti vzdělávání.
4. Při reakreditaci studijního programu, studijního oboru instituce inovuje/aktualizuje popisy studijních předmětů, studijních oborů, studijních programů tak, aby výstupy z učení (znalosti, dovednosti, způsobilosti) byly provázány a odpovídaly Národnímu kvalifikačnímu rámci a popisu příslušné oblasti vzdělávání.
5. Při přípravě akreditace nového studijního programu instituce profiluje vše tak, aby výstupy z učení (znalosti, dovednosti, způsobilosti), popisy na úrovni studijních předmětů, studijních oborů, studijních programů byly provázány a odpovídaly Národnímu kvalifikačnímu rámci a popisům v příslušné oblasti vzdělávání.
6. Ve vazbě na další části doporučení poskytuje tato jeho druhá část institucím terciárního vzdělávání informace a doporučení pro zavedení Národního kvalifikačního rámce a popisů v příslušné oblasti vzdělávání tak, jak vyplynuly z prvotní implementace.

ZOBECNĚNÍ ZKUŠENOSTÍ Z IMPLEMENTACE

1. *Instituce terciárního vzdělávání (dále jen „instituce“) jsou vymezeny zákonem o vysokých školách.*

Instituce by měla mít objasněnu svou roli v českém/evropském prostoru terciárního

vzdělávání. Měla by definovat svou misi, protože vyjasněním vlastního profilu v souladu s dlouhodobým záměrem napomůže na počátku vymezení, které studijní programy a obory (přirazené k oblasti vzdělávání) jsou, v budoucnu zůstanou, stanou se pro tuto instituci charakterizující.

Sebedefinování instituce znamená určení jejích perspektiv, přiřazení se k oblastem vzdělávání, v rámci kterých bude instituce akceptovat národní kvalifikační rámec (dále jen NKR), popisy oblastí vzdělávání jako závazné.

Prvotní implementace prokázala, že je nezbytné celý proces implementace na počátku vydefinovat ve vztahu k NKR, ale také k charakteru instituce, že je nezbytné (zvláště na počátku procesu implementace) i opakovaně nalézt jednotný výklad všech pojmů uplatněných v instituci, nastavit systém pravidelných kontrolních/diskusních dnů.

Dosavadní ověřování ukazuje, že zavádění NKR je činnost komplexní, při které dochází k provázání, popřípadě revidování všech činností charakteristických pro instituci.

2. *Instituce vycházejí z vlastních jedinečných personálních, finančních, materiálních a kvalitativních podmínek, zohledňují, aby studijní programy, studijní obory uskutečňované v dané oblasti vzdělávání a vedoucí k získání kvalifikace v rozsahu působnosti NKR odpovídaly vzdělávacímu poslání/misi instituce ve shodě s jejím typem a strategií danou dlouhodobým záměrem, též evropským požadavkům (pokud jsou u profese požadovány), popřípadě aby respektovaly určení, zda příprava směřuje k regulovanému/neregulovanému povolání.*

Zavádění kvalifikačního rámce předpokládá, že instituce a další útvary, které se podílejí na zákonem vymezených činnostech vzdělávací instituce, kontinuálně promýšlejí a diskutují, jak svou vzdělávací roli naplňují.

Je nezbytné připravovat aplikaci NKR ve vztahu k charakteru realizovaného vzdělávání a k tomu, zda se jedná o regulovaná studia, nebo nikoli.

Implementace NKR, akceptace určitých oblastí vzdělávání souvisí také s tradicí a velikostí instituce, s její dlouhodobou profilací, s jejím promýšlením kvality. Proces pilotní implementace prokázal, že aplikace kvalifikačního rámce přináší revizi studijních programů a studijních oborů, která směřuje k aktualizaci studijních programů směrem k soudobým vědeckým poznatkům, k využití požadavků praxe, požadavků zaměstnavatelů, vede k efektivnímu využívání zdrojů a podmínek pro výuku (personální zabezpečení, využití prostorového a materiálního zázemí atd.), k aktualizaci metod výuky, rozvíjejících vedle odborných znalostí a dovedností i měkké kompetence.

Akceptace oblastí vzdělávání, tvorba studijních programů, studijních oborů jsou vnímány jako akademická svoboda, jako jeden z prostředků, jímž lze prosazovat a uchovávat kvalitu studia.

3. *Pro praktickou implementaci NKR je pro instituci výhodné, je-li studijní agenda s podporou informačního systému vedena takovým způsobem, aby bylo možné naprogramovat/připravit informační systém tak, aby všechny údaje o znalostech, dovednostech, způsobilostech, které se vztahují k NKR, studijnímu programu, studijnímu oboru v rámci určité oblasti vzdělávání, k jednotlivým studijním modulům, studijním předmětům apod., mohly být jednoduše zaznamenány a posléze v možných požadovaných strukturách (akreditace, hodnocení) generovány.*

V rámci implementace se ukázalo, že univerzita zvládala implementaci lépe, měla-li předpísem upravena pravidla pro aktualizaci jednotlivých studijních programů, studijních oborů. Měla konkrétně určeno, jak probíhá schvalování přiřazení do kvalifikačního rámce, inovace studijního programu, studijního oboru, jaké procesy zabezpečují naplňování kvality jednotlivých kvalifikačních rámců, studijních programů, studijních oborů.

Institute by měla pro zdařilou implementaci také určit míru odpovědnosti jednotlivých osobností, orgánů, útvarů při akceptaci kvalifikačních rámců, při inovaci studijních programů a studijních oborů, studijních předmětů, při jejich vytváření, ověřování, hodnocení z hlediska přípravy akreditačního spisu, popřípadě hodnocení kvality (jedná se vnitřní proces univerzity).

Institute by měla pro zdařilou implementaci definovat její rizika, popř. stanovit, jakými kroky by bylo možné je eliminovat.

4. *Je doporučeno, aby instituce pro zavedení NKR využila své řídicí struktury.*

U zapojených institucí implementace potvrdila, že je nezbytné, aby celý proces byl koordinován na úrovni univerzitní prorektorem/prorektory, na úrovni fakultní děkanem, proděkany a garanty oborů, na katedrách/ústavech jednotlivými garanty oblasti předmětů atd.

Dosavadní zkušenosti implementace ukazují, že je nezbytné, aby celou činnost řídila a koordinovala jedna osoba/pouze několikačlenné grémium v pozici „expert implementace“.

Závěrečné zprávy prvotní implementace zdůrazňují závažnost zavádění NKR, nevyhnutelnost komplexního přístupu, který zasahuje všechny aspekty výuky, personální i materiálové zabezpečení. Je nezbytné předjímat důsledky každé ze zamýšlených změn.

5. *Institute vnitřními předpisy podrobně vymezí postup při přiřazování realizovaného vzdělávání k NKR, postup při vzniku/inovaci, uskutečňování a hodnocení studijních programů, studijních oborů, studijních předmětů v souladu s NKR.*

Implementace naznačila, že základní postup a charakter generovaných informací na úrovni studijního programu, studijního oboru, jednotlivých předmětů by měly být součástí celouniverzitních předpisů (studijní a zkušební řád, řád kreditního systému, řád pro vnitřní akreditaci/pro postup při tvorbě studijního programu, studijního oboru – podle pravidel zákona, podle zvyklostí instituce).

Jako podnětná se během implementace ukázala skutečnost, že je stanovena struktura jednotlivých informací. Institute procházející pilotní implementací tak vytvářely matice /formuláře, které byly naplňovány informacemi o studijních programech/studijních oborech/studijních předmětech. Vždy to odpovídalo charakteru informačního systému, ve kterém je studijní agenda na jednotlivých institucích vedena.

Prvotní zkušenosti napovídají, že je nezbytná vstupní analýza a podrobný popis stavu v studijních programech, studijních oborech, studijních předmětech.

Uskutečňuje-li instituce výuku ve studijních programech, studijních oborech na několika pracovištích (fakultách, katedrách, ústavech), je důležité pojmenovat a vymezit výchozí situaci a stanovit budoucí výsledný stav.

6. *Institute před zahájením implementace NKR zváží, v jakém časovém horizontu, v jakých postupných krocích bude schopna NKR zavést, pokud to nestanoví zákonný předpis.*

Dosavadní zkušenosti naznačují, že je potřeba na počátku zvážit, jakou zkušenost instituce má s popisem jednotlivých studijních programů, studijních oborů, studijních předmětů ve struktuře znalosti, dovednosti, způsobilosti.

Jsou instituce, které připravovaly podklady pro ECTS Label, a tak mnohé z charakteru popisů již mají zavedeny. Jiné instituce prošly celoinstitucionální akreditací

a propojenost a vztahy mezi programem, oborem, jednotlivými moduly, jednotlivými předměty mají velmi dobře promyšleny a popsány. Další instituce v nedávné době akreditovaly/reakreditovaly studijní programy a studijní obory a připravovaly popisy studijních programů a oborů a popisy jednotlivých předmětů tak, aby jasně vymezily informace, které představí i zájemcům o obor, jaké znalosti, dovednosti a způsobilosti budou muset během studia zvládnout, aby dosáhli požadovaného profilu a našli uplatnění.

Naopak existují instituce, které doposud věnovaly charakteru popisů jen nezbytně nutnou či minimální pozornost, a tak bude aplikace NKR vyžadovat větší množství kroků a úsilí.

Dosavadní zkušenosti naznačují, že bude-li zavádění NKR jako součást tvůrčího procesu, pak, ve vztahu k velikosti instituce a podle výše naznačených zkušeností, může trvat 2 semestry – 6 semestrů, 12 – 36 měsíců.

7. *Instituce před zahájením implementace NKR vytvoří komunikativní prostředí.*

Průběh implementace naznačil, že komunikace na všech úrovních instituce, zvládnutá diskuse, vysvětlování role a podoby NKR jsou pro smysluplné zavedení prvků NKR velmi podstatné. Implementace ukázala, že diskuse nad studijními programy a studijními obory a jednotlivými předměty ve vztahu k oblastem vzdělávání vedla k efektivitě výuky. Implementace také potvrdila, že zvládnuté popisy poskytují zásadní, srozumitelné a v širším kontextu (univerzitním, celostátním) srovnatelné informace o náročnosti, podobě studia směrem k stávajícím studentům i budoucím studentům.

Závěry implementace zdůrazňují, že rozhodující pro úspěšné zvládnutí zavedení NKR byla informovanost, dobře zvládnutá koordinace všech kroků, pravidelné pracovní schůzky. Množství schůzek a jejich časová náročnost se odvíjí od pracovní atmosféry na jednotlivých institucích, ale četnost a délka setkání a diskusí byla důležitější na počátku. Muselo dojít ke shodě na základních pravidlech, k upřesnění obsahu/výkladu pojmů pro celou instituci, k vyjasnění obsahu, struktury a provázanosti určité oblasti vzdělávání s uskutečňovanými studijními programy, studijními obory.

8. *Instituce v souvislosti s používáním NKR používají kreditový systém ECTS ve všech studijních programech a studijních oborech, na něž se NKR vztahuje. Vysoké školy mohou používat kreditový systém ECTS též v programech celoživotního vzdělávání.*

Instituce přitom:

- v souladu s evropskými pravidly (zvláště ECTS) ohodnocují kredity každé dílčí prokázání znalostí, dovedností nebo způsobilostí včetně státní zkoušky při ukončení studia,
- přiřazují kreditovou hodnotu též státní rigorózní zkoušce podle § 46 odst. 5 zákona o vysokých školách s cílem vymezit předpokládanou studijní zátěž nutnou k přípravě na státní rigorózní zkoušku (u oborů všeobecného lékařství), přičemž kreditová hodnota takové státní rigorózní zkoušky nepřevyší rozdíl mezi nejvyšší přípustnou kreditovou hodnotou na úrovni kvalifikace 3 NKR a obvyklou kreditovou hodnotou první kvalifikace na této úrovni NKR,
- pro splnění předepsané kreditové hodnoty k získání kvalifikace se posuzují jako relevantní pouze kredity získané za prokázané znalosti, dovednosti a způsobilosti odpovídající náročnosti příslušné úrovni NKR.

Pilotní implementace prokázala, že při vytváření popisu studijního programu, studijního oboru, jednotlivých studijních předmětů je potřeba zvažovat všechny prvky, které zajišťují jejich adekvátnost (odborná, personální úroveň, role klíčových/profilujících/teoretických předmětů; míra průpravných a odborných předmětů a míra požadavků na znalosti, dovednosti, způsobilosti ve vztahu k této úrovni, jak jim odpovídá kreditové ohodnocení, tedy nároky na studenta/požadavky na studenta).

Pilotní implementace naznačuje, že každý popis zřetelně zahrnuje profesní regulativy, pokud tyto pro daný obor existují. Předpokládá se, že do mechanismu tvorby studijních programů a studijních oborů, respektive do kreditového hodnocení se promítne také mechanismus hodnocení studijního programu a studijního oboru z hlediska pracovního trhu, zapojení expertů z praxe, hledisko regionu apod.

9. *Instituce uplatňují koherentní a transparentní přístup k hodnocení prokazování znalostí, dovedností a způsobilostí opírající se o explicitní hodnotící kritéria. Znalosti a dovednosti jsou prokazovány zásadně přímo; na prokázání způsobilostí lze též usoudit z kontextu, v němž byly prokázány příslušné znalosti a/nebo dovednosti.*

Pro každý studijní program a studijní obor a studijní předměty je rozhodující, jak je jejich profil naplňován výstupy. Předpokládá se, že popisy budou představovat také jedinečnost instituce, budou ve vztahu k NKR formulovat, co má každý z absolventů typicky znát, jakou cestu nabízí instituce pro to, aby byly výstupy v rámci NKR naplněny a ověřeny.

Při popisu výstupů musí být zcela zřejmé, jaké výstupy patří bakalářskému, jaké navazujícímu magisterskému, jaké magisterskému, jaké doktorskému typu studijního programu.

Instituce zvažují popisy/výstupy ve vztahu k podmínkám přijímání do daného typu/stupně studijního programu (zůstane-li v podmínkách zákona možnost přijetí do navazujícího magisterského programu studenta z jakéhokoli studijního programu bakalářského), zvažují podmínky přijímacího řízení, zvažují strukturu navazujícího magisterského studijního programu a studijního oboru, aby mohl být zajištěn posun u všech znalostí, dovedností, způsobilostí, které profilují navazující magisterský studijní program a studijní obor.

Instituce připravují podklady pro zavádění NKR tak, aby nedocházelo k unifikaci terciárního vzdělávání, aby byla zachována jedinečnost instituce a ji profilujících osobností.

10. *Instituce veřejně zpřístupňují údaje o struktuře kvalifikace (studijního programu, studijního oboru) z hlediska prokazovaných znalostí, dovedností a způsobilostí na úrovni kvalifikace jako celku a jejích jednotlivých složek v jazycích, v nichž vydávají dodatek k diplomu. Dodatek k diplomu obsahuje odkaz na elektronicky přístupný zdroj těchto informací.*

Pilotní ověřování NKR při implementaci popisů oblastí vzdělávání ukázala, že docházelo k systematické a řízené inventuře dosavadních popisů činností určujících instituci. Docházelo k ujasnění profilu absolventa. Zpřesnila se kritéria pro hodnocení kvality výuky ze strany studentů.

1.3 DOPORUČENÍ PRO VYUČUJÍCÍ: JAK PSÁT VÝSTUPY Z UČENÍ PRO OBORY A PŘEDMĚTY

editoři: Petr Pabian a Drahomíra Rybová

Tato metodika nabízí pomoc těm, kteří budou psát výstupy z učení na úrovni oborů a jejich předmětů. V první části vysvětlujeme, že výstupy z učení zaznamenávají znalosti a dovednosti, které si studenti osvojují. Ve druhé části podrobněji uvádíme, jak od sebe rozlišovat oborové znalosti a dovednosti (a obecné způsobilosti). Ve třetí části si ukážeme, jak pomocí výstupů z učení zachytit postupný rozvoj znalostí a dovedností studentů v průběhu studia. Čtvrtá část je věnována vztahu mezi výstupy z učení programu/oboru a jeho jednotlivých předmětů.

Tvorba výstupů z učení není mechanické kopírování vzorů nebo jednoduchý postup podle návodu – naopak, vyžaduje odborný a tvůrčí přístup, protože každý studijní obor a každý předmět jsou jedinečné. V této metodice proto najdete spíše podněty pro vlastní uvažování o výstupech z učení vašich oborů a předmětů a o tom, jak výstupy z učení souvisí s cíli vzdělávání, obsahem předmětů, způsoby vzdělávání a hodnocení toho, co studující umí.

CO JSOU VÝSTUPY Z UČENÍ?

Výstupy z učení jsou oborové znalosti a dovednosti, stejně jako obecné způsobilosti, které studenti získají v daném studijním oboru nebo předmětu a které musí prokázat. Každý studijní obor i každý jeho předmět má proto výstupy z učení: co očekáváme, že se studenti naučí během studia. Když tato naše očekávání zapíšeme, získáme charakteristiku oboru a jeho předmětů, která je mimořádně srozumitelná pro stávající i potenciální studenty, stejně jako pro zaměstnavatele. Studenti jednoduše zjistí nejen to, čím během studia projdou, ale i co budou díky tomu na výstupu znát a umět – a stejně tak to zjistí jejich zaměstnavatelé (právě to je věcný důvod, proč jsou výstupy z učení vyžadovány pro akreditaci i pro ECTS Label).

Příklad výstupů z učení (ze studijního oboru Ošetrovatelství):

Student umí:

- *vysvětlit zásady, metody a postupy jednotlivých ošetrovateľských výkonů u dětí a dospelých nemocných,*
- *popsat pravidla a zásady etického chování a jednání v rámci poskytování ošetrovateľské péče,*
- *provést ošetrovateľské výkony u dítěte i dospelého nemocného ve standardní a neodkladné péči,*
- *respektovat věkové, individuální a jiné zvláštnosti klientů/pacientů při poskytování ošetrovateľské péče.*

Výstupy z učení obsahují, co absolvent studijního oboru nebo student po absolvování předmětu umí popsat, vysvětlit, navrhnout, zpracovat... 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.

! Častý problém – 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.

! Častý problém – píšeme o znalostech a dovednostech příliš obecně:

- Student zná zásady profesní etiky.

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. Jedním z možných způsobů, jak rozpoznat příliš obecná slovesa, je jejich nepoužitelnost pro přímé zadání studentům: můžeme po nich chtít „vysvětlete“ nebo „sestrojte“, ale většinou nikoliv „znejte“ nebo „rozumějte“.

- *Příklad příliš obecných sloves: zná, rozumí, orientuje se, má povědomí, dokáže, je schopen...*

Poznámka na vysvětlenou: některá z těchto sloves jsou použita ve výstupech z učení v národních minimálních standardech nebo v typických výstupech z učení oblastí vzdělávání. Tam však mají své místo, protože tyto formulace se pohybují na vysoké úrovni obecnosti a navíc nejsou bezprostředně ověřovány (nikdo neskládá zkoušku z oblasti vzdělávání, nýbrž vždy z některého oboru v této oblasti). Výstupy z učení oborů a ještě více jejich předmětů proto píšeme vždy co nejvíce konkrétní, aby bylo jasné, co má absolvent nebo student „předvést“ a co máme my jako pedagogové ověřit.

! Častý problém – píšeme výstupy z učení jako ideální sumu znalostí a dovedností:

Výstupy z učení **shrnují znalostí a dovedností, které u studentů skutečně ověřujeme**, a tudíž vlastně ručíme za to, že těmito znalostmi a dovednostmi disponují všichni studenti a absolventi. Jinými slovy, výstupy z učení jednotlivých předmětů a oborů především stanovují **minimální standard**, který musí všichni studenti splnit, nikoliv ideál, kterého dosahují jen nejlepší studenti.

ROZLIŠENÍ OBOROVÝCH ZNALOSTÍ, OBOROVÝCH DOVEDNOSTÍ A OBECNÝCH ZPŮSOBILOSTÍ

První dva výstupy z učení uvedené v předchozí kapitole představují odborné znalosti v daném oboru studia, druhé dva související odborné dovednosti v daném oboru studia. **Oborové znalosti** zahrnují vše, co student nebo absolvent umí vyjmenovat, definovat, popsat, vysvětlit, analyzovat atd.; jinými slovy, jejich teoretické/deklarativní znalosti v daném oboru. **Oborové dovednosti** zahrnují všechny situace, kdy student nebo absolvent umí použít své znalosti v praxi: 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.

Povaha a vymezení znalostí a dovedností se zásadně liší mezi různými oblastmi vzdělávání – třeba mezi psychologií a strojírenstvím. Liší se také v různých stupních vzdělávání: například v bakalářském programu Ošetřovatelství budou klíčové dovednosti spojené s péčí o pacienty, zatímco v doktorském stupni stejného programu budou mezi dovednostmi dominovat vedení a uskutečňování ošetřovatelského výzkumu.

Příklady oborových znalostí a dovedností:

Obor	Znalosti	Dovednosti
Všeobecná sestra	<i>Student umí popsat ošetrovatelský proces v jeho jednotlivých fázích.</i>	<i>Student umí uskutečňovat ošetrovatelský proces u kojence, batolete a dítěte předškolního věku.</i>
Psychologie	<i>Student umí vysvětlit jednotlivé aspekty práce klinického psychologa.</i>	<i>Student umí realizovat a popsat klinické pozorování klienta.</i>
Sociologie	<i>Student umí popsat základní přípravné i realizační fáze výzkumu a klíčové úkoly v nich.</i>	<i>Student umí zvolit vhodné metody výběru výzkumného souboru z populace při konkrétním zadání.</i>
Technické materiály	<i>Student umí popsat základní zkoušky mechanických vlastností a jejich vyhodnocení.</i>	<i>Student umí navrhnout druh zkoušky pro stanovení konkrétní mechanické vlastnosti materiálu.</i>

! Častý problém – nerozlišujeme nebo zaměňujeme znalosti a dovednosti.

Příklad ze studijního oboru Psychologie:

- *Student umí popsat vybavení „konzultační místnosti“ a připravit 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 v přednáškách ani je neověříme v testu – k jejich osvojení jsou mnohem vhodnější cvičení nebo přímo praxe a k jejich ověřování modelové nebo reálné situace.

! Častý problém – 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 větší důraz na dovednosti, zatímco v teoreticky pojatém oboru bude větší důraz na znalosti – v těchto příkladech pak samozřejmě budou ve výstupech z učení znalosti nebo dovednosti převažovat.

U předmětů to platí dvojnásob: někdy na začátek studia řadíme předměty, které rozvíjí především 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 převažovat 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 „přenositelné“ a využitelné i mimo tento obor. Například 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, kreativité nebo samostatnosti v rozhodování.

Příklady obecných způsobilostí z národního minimálního standardu pro bakalářský stupeň:

Student umí:

- *samostatně a odpovědně se rozhodovat na základě rámcového zadání,*
- *dle rámcového zadání a přidělených zdrojů koordinovat činnost týmu,*
- *do řešení problémů zahrnout úvahu o jejich etickém rozměru,*

- srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i laikům informace o povaze odborných problémů,
- samostatně získávat další odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti.

Těmito způsobilostmi mají disponovat všichni absolventi bez ohledu na obor, který absolví. Jinými slovy, obecné způsobilosti jsou vlastně u všech oborů stejné. Proto není potřeba 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 osvojení obecné způsobilosti díky rozvoji oborových znalostí a dovedností.

Studenti sociálněvědního oboru se učí dotazníková šetření. Mezi výstupy z učení budou figurovat například následující znalosti.

Student umí:

- vysvětlit různé způsoby výběru vzorku a jejich výhody i nevýhody,
- popsat obvyklé zásady pro formulaci, pořadí a strategii kladení otázek.

Dále budou mezi výstupy z učení následující dovednosti.

Student umí:

- vybrat vhodný vzorek na základě definice výzkumného problému a dostupných zdrojů,
- vytvořit dotazník odpovídající výzkumným zásadám i výzkumným otázkám,
- realizovat v týmu 3 – 5 studentů dotazníkové šetření dle vlastního návrhu.

A díky tomu si studenti osvojí a/nebo rozvíjí příslušnou obecnou způsobilost.

Student umí:

- dle rámcového zadání a přidělených zdrojů koordinovat činnost týmu.

ROZVOJ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ V PRŮBĚHU STUDIA ANEB 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 převyšují ty, kterými disponují studenti v prvním roce studia. Jinými slovy, výstupy z učení v průběhu vysokoškolského studia graduji, což je potřeba promítnout také do výstupů z učení.

Gradaci lze ve formulaci výstupů z učení vyjádřit několika způsoby:

- slovesem vyjadřujícím komplexnější činnost: např. *popíše* na nižší a *vysvětlí* 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;
- vyjádřením šířky a hloubky znalostí a dovedností: např. od počátečního osvojování dílčích znalostí a/nebo dovedností studenti přichází k osvojení komplexních znalostí a dovedností (postupně *umí zformulovat výzkumnou otázku, zhodnotit hlavní metodické postupy v oboru* a nakonec třeba *samostatně navrhnout, realizovat a vyhodnotit výzkum*);

- vyjádřením posunu od osvojení znalostí k rozvíjení dovedností: např. u vstupních předmětů se může jednat o osvojení teoretického a metodického základu (např. *popíše ošetřovatelský proces, vysvětlí rozdíly mezi hlavními výzkumnými metodami apod.*), u následných předmětů a vyšších úrovní pak může jít o konkrétní aplikaci (*uskutečňuje ošetřovatelský proces, realizuje výzkumná šetření aj.*).

Příklad gradace č. 1 – studijní program Strojírenství, předměty části a mechanismy strojů I a II:

Bakalářský stupeň – dovednosti Absolvent předmětu části a mechanismy strojů I umí:	Magisterský stupeň – dovednosti Absolvent předmětu části a mechanismy strojů II umí:
<i>navrhnout vybranou součást stroje</i>	<i>navrhnout a dimenzovat jednoduchou skupinu pohonu</i>
<i>pevnostně dimenzovat vybranou součást stroje staticky a dynamicky</i>	<i>vypočítat pružné a nepružné spojky</i>
<i>navrhnout a pevnostně zkontrolovat rozebíratelné a nerozebíratelné spojení hřídelů</i>	<i>vypočítat a dimenzovat standardní a nestandardní (HCR) ozubení</i>
<i>navrhnout a pevnostně zkontrolovat předepjaté šroubové spojení</i>	<i>kreslit výrobní výkresy ozubených kol se správným vyplněním doplňkových tabulek ozubení</i>
	<i>analyzovat úroveň technického řešení sestavy</i>
<i>posoudit úroveň technického řešení jednotlivé součásti</i>	

Gradace odborných dovedností spočívá ve schopnosti navrhovat a analyzovat složitější sestavy po absolvování předmětu v rámci navazujícího magisterského studijního programu oproti jednotlivým součástem, případně jejich spojení po absolvování příslušného předmětu v rámci bakalářského studijního programu.

Příklad gradace č. 2 – studijní program Politologie, studijní obor Politologie

Bakalářský stupeň – dovednosti Absolvent studijního oboru Politologie umí:	Magisterský stupeň – dovednosti Absolvent studijního oboru Politologie umí:
<i>interpretovat výsledky politologických vědeckých výzkumů,</i>	<i>samostatně navrhnout obsah a formu základního kvantitativního či kvalitativního politologického výzkumu,</i>
<i>analyzovat výsledky voleb u nás či v zahraničí na místní, regionální, celostátní i evropské úrovni</i>	<i>analyzovat politické procesy u nás i v zahraničí a předvídat další vývoj i možné způsoby řešení,</i>
<i>připravit základní strategie a koncepce činnosti pro nevládní organizace.</i>	<i>analyzovat a vytvářet strategické plány v oblasti politiky, v činnosti nevládních organizací.</i>

VÝSTUPY Z UČENÍ STUDIJNÍCH OBORŮ A JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ

Zkušenosti se zaváděním výstupů z učení jednoznačně ukazují, že je nejlepší postupovat „shora dolů“, tj. nejdříve formulovat výstupy z učení studijního oboru jako celku – jaké znalosti a dovednosti

by absolventi našeho 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...). Důležité je samozřejmě dbát na návaznosti předmětů: někdy úvodní předměty rozvíjí spíše znalosti a navazující předměty pak související dovednosti, nebo jsou znalosti či dovednosti natolik komplexní, že jsou rozvíjeny celou řadou předmětů v průběhu celého studia. Takový postup může přispět ke „zprůhlednění“ studijního plánu: může se ukázat, že některé znalosti či dovednosti nejsou rozvíjeny natolik, jak by bylo potřeba pro naplnění výstupů z učení celého oboru, nebo naopak jsou některé znalosti či dovednosti duplicitně rozvíjeny v několika předmětech.

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 formulujeme na obecnější rovině tak, aby postihovaly komplexní výstupní znalosti a dovednosti. I zde se však vyhýbáme příliš obecným formulacím (např. zná, rozumí), které nelze ani ověřovat, ani jimi vyjádřit gradaci v navazujícím stupni studia.

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

? Často kladené otázky:

- **Jaký je vztah výstupů z učení programu/oboru k národním minimálním standardům a oblastem vzdělávání?**

Výstupy z učení na úrovni studijního oboru je vždy nutné vztáhnout k národnímu minimálnímu standardu a k typickým výstupům z učení v oblastech vzdělávání. Národní

minimální standard (deskriptory) musí být splněn; jinými slovy, studenti všech oborů musí získat a prokázat příslušné znalosti, dovednosti a obecné způsobilosti.

Typické výstupy v oblasti vzdělávání nemusí být stejně naplněny ve výstupech všech oborů v dané oblasti; různé studijní obory mohou například více rozvíjet některé znalosti a dovednosti popsané v deskriptorech oblasti, zatímco jiné mohou rozvíjet méně, nebo dokonce vůbec, případně mohou samozřejmě rozvíjet znalosti a dovednosti nad rámec typických výstupů z učení příslušné oblasti vzdělávání.

Nejvíce se osvědčil následující postup: začít formulací výstupů z učení programu/oboru, které srovnáme s národním minimálním standardem a typickými výstupy v dané oblasti (a případně provedeme revizi); následně napíšeme výstupy z učení jednotlivých předmětů, které srovnáme s výstupem z učení oboru (a případně provedeme revizi).

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

Občas uvádíme příliš mnoho výstupů z učení. Optimální počet je mezi 4 a 6: počet by měl reflektovat skutečnost, že všechny výstupy z učení musí být pedagog schopen ověřit. Proto ve výstupech z učení neuvádíme ty, které ověřit neumíme nebo jsou např. 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 4 – 6, pokud zahrnují vše, co chceme, aby student nebo absolvent na výstupu uměl.

- **Jak souvisí výstup 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/ /popisy/kartami apod., ve kterých jsou detailně popsány obsah a osnova předmětu, povinná a doporučená literatura, způsoby vzdělávání (zaměřené především na to, zda studující v předmětu skutečně dělají to, co mají na výstupu umět) a způsoby hodnocení (jak průběžně i na závěr hodnotíme, nakolik už studující příslušné znalosti či dovednosti ovládají).

- **Kdo má psát výstupy z učení?**

Výstupy z učení z podstaty věci může psát pouze osoba plně obeznámená s daným předmětem nebo studijním oborem, nejlépe osoba zodpovědná za koncepci studijního oboru nebo předmětu (tj. garant studijního oboru a případně předmětu). a vzhledem k tomu, že výstupy z učení shrnují to, co je ověřováno, nemůže výstupy psát někdo, kdo v daném předmětu neověřuje dosažené znalosti a dovednosti studujících (neboli kdo daný předmět nezkouší).

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

Výstupy z učení popisujeme všechny studijní obory, všechny předměty/kurzy, jakožto i praxe a závěrečné práce. Jinými slovy, všechny součásti studijního plánu, které jsou ohodnoceny kredity, by měly být také popsány výstupy z učení – kredity studenti získají, 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, tj. místo pouze odkazu na předcházející předmět stejným způsobem popíšeme vyžadované vstupní znalosti a dovednosti, odhalíme místa, kde není zajištěna návaznost na předchozí výuku, protože předcházející předměty nerozvinuly výstupy do požadované vstupní úrovně předmětů navazujících.

- **Komu je metodika určena?**

Metodika je určena pro ty, kteří budou psát výstupy z učení na úrovni oborů a jejich předmětů. Naopak neslouží k vnějšímu hodnocení oborů při akreditacích ani pro jiné formální či administrativní účely.

2 ZKUŠENOSTI

2.1 SHRnutí ZKUŠENOSTÍ ZA TÝM Q-RAM

2.1.1 JAKÉ PŘÍNOSY A PROBLÉMY MŮŽEME OČEKÁVAT?

Petr Pabian

Dosavadní zkušenosti z českých vysokých a vyšších odborných škol ukazují, že kvalifikační rámec a výstupy z učení mohou výrazně přispět ke kvalitě vzdělávání, ale zároveň přináší i nebezpečí administrativního formalismu. Rozhodující je, zda vyučující dostanou prostor pro odbornou diskusi o cílech a obsahu vzdělávání ve svých oborech, nebo bude zpracování výstupů z učení pouze formálně nařízeno bez podpory a prostoru pro jejich tvůrčí zpracování a využití.

V rámci projektu Q-RAM proběhlo v roce 2011 pilotní zavádění kvalifikačního rámce a výstupů z učení v 10 oblastech vzdělávání na 19 fakultách veřejných vysokých škol, na jedné soukromé vysoké škole a na čtyřech vyšších odborných školách (podrobný seznam je uveden v tabulce). Celkem se do něj zapojilo 487 vyučujících vysokých a vyšších odborných škol. Podrobnější informaci o jednotlivých školách najdete v následujících kapitolách.

Oblast vzdělávání (10)	Zúčastněné instituce (18 škol/fakult)
Psychologie	Univerzita Karlova, FF – PedF
	Univerzita Palackého, FF
Historické vědy	Univerzita J. E. Purkyně, FF
Sociální práce	Univerzita Karlova, FF – FHS – ETF
	VOŠ Caritas Olomouc
Ekonomické obory	Vysoká škola ekonomická, FFU – FMV – FPH
	Vysoké učení technické, FP
	Mendlova univerzita, PEF
	VOŠ živnostenská Přerov
	Vysoká škola hotelová
Strojírenství a materiály	VŠB – Technická univerzita Ostrava, FS – FMMI
Elektrotechnika	Vysoké učení technické, FEKT
	VOŠ Sezimovo Ústí
Energetika	České vysoké učení technické, FS
Veterinární lékařství	Veterinární a farmaceutická univerzita, FVL – FVHE
Zemědělství	Česká zemědělská univerzita, FAPPZ
Zdravotnické obory	Jihočeská univerzita, ZSF
	VOŠ zdravotnická Zlín

Cílem této kapitoly je shrnout na základě jejich zkušeností hlavní přínosy, které zavádění výstupů z učení pro jejich obory mělo, a upozornit na hlavní problémy a rizika s ním spojená:

Hlavní přínosy

- srozumitelná informace a obsahu a výsledcích studia,
- otevření odborné debaty o obsahu studia,
- zkvalitnění provázanosti předmětů ve studijních plánech,
- provázanost výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení.

Hlavní problémy

- nebezpečí administrativního formalismu,
- velká časová náročnost.

V této kapitole dáváme co největší prostor přímo hlasům z jednotlivých škol prostřednictvím přímých citací z jejich zpráv z pilotní implementace kvalifikačního rámce.

SROZUMITELNÁ INFORMACE O OBSAHU A VÝSLEDČÍCH STUDIA

Pro řadu škol bylo hlavním přínosem to, že výstupy z učení srozumitelným způsobem shrnují znalosti, dovednosti a způsobilosti, které si studující vzděláním v daném oboru osvojí. Na různých školách a oborech jsou jinak důležité různé skupiny, kterým jsou tyto popisy primárně určeny. Pro některé školy je nejdůležitější poskytnout uchazečům o studium srozumitelnou informaci, co se právě u nás, na našem oboru mohou naučit (na rozdíl od „konkurenčních“ škol). Na některých profesně zaměřených školách je naopak klíčové poskytnout stejně srozumitelnou informaci zaměstnavatelům. Celkový přínos pak shrnul jeden z implementujících týmů: „Lepší orientace zaměstnavatelů, studentů i uchazečů o studium v nabídce studijních oborů.“ (Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava)

Dalším přínosem je navíc i „lepší orientace vyučujících v požadavcích na výstupy z jednotlivých předmětů“ (VOŠ zdravotnická Zlín), která je důležitá zejména při přebírání výuky mezi jednotlivými vyučujícími, při ujasnění vazby jednotlivých předmětů k celku studijního plánu nebo návaznosti mezi jednotlivými předměty (tomu se podrobně věnuje následující kapitola). Aby tohoto přínosu mnohostranné srozumitelnosti mohlo být dosaženo, je samozřejmě potřeba splnit požadavek „formulovat výstupy z učení tak, aby byly naprosto srozumitelné nejenom expertům projektu, ale i akademickým pracovníkům, studentům, uchazečům a dalším uživatelům“. (Vysoká škola ekonomická)

Řada škol také ocenila, že popisy oborů/programů výstupy z učení umožňují vzájemné srovnání s jinými školami: „naším očekáváním je vytvoření měřítka pro srovnání zaměření a úrovně ekonomických fakult a ověření ‚konkurenceschopnosti‘ našeho bakalářského studijního oboru“. (Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská) Protože se výstupy z učení používají na mnoha školách i v profesních standardech po celém světě, umožňují i srovnání mezinárodní: „přínos je určité detailní reflexe kompatibility oboru psychologie na FF UP Olomouc s národním i nadnárodním (viz Europsycholog) kvalifikačním rámcem v oblasti psychologie“. (Univerzita Palackého)

Na žádné ze škol se navíc nepotvrdila obava, že by zavedení kvalifikačního rámce mohlo vést k unifikaci nebo standardizaci vzdělávání. Kvalifikační rámec nastavuje pouze minimální standard, ale není nikterak na překážku projevení mise a specifík oborů či institucí. V některých oborech je pak cílem vzájemného srovnání popisů oborů hledání podobností, v jiných naopak zdůrazňování jedinečnosti daného oboru.

OTEVŘENÍ ODBORNÉ DEBATY VERSUS NEBEZPEČÍ FORMALISMU

Nejčastějším problémem na školách byl formalismus: vyučující na počátku často vnímají zpracování výstupů z učení jako další z administrativních požadavků, které je potřeba pouze formálně splnit vyplněním příslušných kolonek. Na všech školách se ale ukázalo, že když se místo administrativního nařízení otevře prostor pro diskusi o smyslu kvalifikačního rámce, namísto formálního vyplňování vznikne mezi vyučujícími odborná debata o obsahu a výsledcích studia v daném oboru. „Akademici/pedagogičtí pracovníci přes počáteční skepsi (danou tím, že zpracovávání výstupů z kurzů bylo vnímáno jako další administrativní zátěž) měnili postoj, když se o užitečnosti projektu Q-RAM přesvědčili vlastní přímou zkušeností.“ (Univerzita Karlova, sociální práce)

Vyučující ze škol se shodují v tom, že psaní výstupů z učení pro obory/programy a jejich předměty je odborná a tvůrčí práce: „Hlavním přínosem projektu je odborná diskuse nad tvorbou studijních plánů.“ (Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská) Popis programů/oborů výstupy z učení je na řadě škol nová zkušenost, která určitě vyžaduje čas: „někteří učitelé zatím vnímají zejména spíše formální změnu než zásadní změnu přístupu“. (Univerzita Karlova, psychologie)

Právě z tohoto důvodu je důležité předcházet tomu, aby zavádění kvalifikačního rámce bylo vnímáno vyučujícími jako formální administrativní požadavek: „varujeme před předčasnou implementací myšlenek projektu Q-RAM do administrativní a legislativní podoby“. (Univerzita Karlova, sociální práce) Naopak je důležité dát dostatečný prostor pro odbornou debatu na katedrách: „pozitivem [zavádění výstupů z učení] se stává také zlepšení klimatu, zejména formou vzájemné komunikace o metodice a její implementaci do výuky na katedrách, což vede ke zkvalitnění výuky“. (Vysoká škola hotelová) Jinými slovy: než zavádět formálně, raději nezavádět vůbec.

ZKVALITNĚNÍ PROVÁZANOSTI PŘEDMĚTŮ VE STUDIJNÍCH PLÁNECH

Výsledkem odborné debaty o koncepci studijních plánů na řadě škol bylo mimo jiné zkvalitnění provázanosti mezi předměty: popis předmětů výstupy z učení „umožní eliminovat redundantní disciplíny či naopak výuku posílit tam, kde by se naplnění požadavků hlavních oborů studia ukázalo jako nedostatečné“. (Univerzita Palackého) Když jsou srozumitelně formulované výstupy oborů/programu i jednotlivých předmětů, je možné lépe identifikovat, nakolik který předmět přispívá k rozvoji znalostí, dovedností a způsobilostí klíčových pro obor/program jako celek.

Zlepšení provázanosti předmětů v rámci studia má navíc důležité pozitivní důsledky nad rámec samotné kvality vzdělávání: „zamezí se překrývání v obsahu předmětů, dojde ke snížení studijní zátěže studentů, vytvoření prostoru pro další vzdělávání a výzkum akademických pracovníků“. (Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská) Pro řadu škol se právě toto stalo nejdůležitějším okamžitým přínosem zavedení výstupů z učení, což bylo příjemným překvapením pro projektový tým i vyučující na školách: „přínos tohoto aspektu projektu Q-RAM předčil naše očekávání a byl impulsem pro několik významných změn“. (VOŠ Caritas Olomouc)

PROVÁZANOST VÝSTUPŮ Z UČENÍ SE ZPŮSOBY VZDĚLÁVÁNÍ A HODNOCENÍ

Vyučující na školách také velmi silně vnímají, že formulace výstupních znalostí, dovedností a způsobilostí umožňuje novým způsobem uvažovat o tom, co a jak učíme, co a jak se studující naučí

a jakým způsobem to hodnotíme: „naše účast v projektu nám umožňuje hlubší a systematictější analýzu současného stavu výuky – tedy toho, co by student měl znát, umět, jak ho to učíme a jak ověřujeme, že požadované kompetence má“. (Univerzita Karlova, sociální práce) Proto nedává smysl psát výstupy z učení pouze formálně nebo naopak jako nerealistickou marketingovou show: „při formulaci výstupů je zapotřebí zohlednit možnost kontroly – ověření – zhodnocení výstupu“. (Jihočeská univerzita)

V tomto ohledu navazuje na Q-RAM projekt IPN „Hodnocení kvality“, který hledá způsoby lepšího provázání výstupů z učení, způsobů vzdělávání (jak studující učíme a zejména jak se studující učí) a způsobů hodnocení toho, nakolik studující dosahují cílových znalostí a dovedností. Vychází přitom z provázanosti tří základních principů:

- 1) výstupy z učení: říkají, co mají studenti umět udělat;
- 2) způsoby vzdělávání: studenti potřebují dělat to, co se mají naučit – neboli skutečně dělat činnosti obsažené ve výstupech z učení (tj. vysvětlovat, analyzovat, sestavovat atd.);
- 3) způsoby hodnocení: studenti potřebují zpětnou vazbu k tomu, co dělají, a my potřebujeme na závěr ověřit, že skutečně ovládají činnosti stanovené výstupy z učení.

ČASOVÝ ROZSAH ZAVÁDĚNÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Přestože se jedná o odbornou a nikoliv o administrativní práci, je zpracování výstupů z učení pro program/obor a jeho předměty náročné na práci i čas vyučujících: „v běžném pracovním nasazení se jedná o činnost časově více než náročnou, a to hlavně z pohledu dosažení požadované i očekávané kvality“. (Jihočeská univerzita) Jak už bylo vysvětleno výše, na školách se ukázalo, že celý proces nelze formálně nařídit a očekávat výsledky za několik měsíců, nýbrž je potřeba vytvořit prostor pro odbornou debatu mezi vyučujícími na katedrách: „změna přístupu k popisu oboru a předmětů je časově náročná také vzhledem k tomu, že je třeba všechny zúčastněné přesvědčit o významu“. (Veterinární a farmaceutická univerzita)

Konkrétní zkušenosti s časovou náročností se mezi školami výrazně liší v závislosti například na velikosti programu/oboru, počtu předmětů a/nebo vyučujících, na předchozí zkušenosti s podobnými způsoby popisu oborů/programů, ale třeba i na rozsahu možné podpory informačním systémem. Asi nejdůležitější související zkušenost je se zpracováním výstupů z učení pro ECTS Label, které však dosud školy zpracovávaly podle odlišné metodiky, přičemž všechny zúčastněné školy v projektu potvrdily, že se jim vyplatilo všechny dosavadní výstupy z učení zcela zásadně přepracovat podle metodiky Q-RAM. I s touto zkušeností zůstává celý proces časově velmi náročný: „Ve vztahu ke zkušenosti s ECTS minimálně na dva až tři roky. Zavedení kvalifikačního rámce si vyžádá změnu IS, což v případě velkých univerzit je časově i finančně náročné.“ (Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská)

ZÁVĚREM

Zkušenosti vyučujících vysokých a vyšších odborných škol ukazují, že zavádění kvalifikačního rámce a výstupů z učení není bez problémů a rizik, ale pozitiva a přínosy ve výsledku vysoce převažují. Největším rizikem je pouhé formální zavedení, při kterém by administrativní nařízení změnilo celý proces ve vyplňování formulářových kolonek. Když se na školách namísto toho podařilo vytvořit prostor pro odbornou a tvůrčí diskusi, vznikly výstupy z učení jako všestranně srozumitelné

informace o obsahu a výsledcích studia, které současně napomáhají lepší provázanosti ve studijních plánech i propojení výstupů z učení se způsoby vzdělávání a hodnocení. Slovy jedné ze zúčastněných škol: „V konečném důsledku zvýšení kvality studia a schopností absolventů.“ (Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava)

2.1.2 ZKUŠENOSTI ZE VZDĚLÁVACÍCH SEMINÁŘŮ

editorka: Iva Málková

V dubnu až září 2012 se uskutečnilo sedm seminářů, které si daly za úkol informovat akademickou obec vysokých škol v České republice o výsledcích a charakteru projektu. V průběhu dopoledních plenárních jednání a odpoledních praktických seminářů zazněla řada úvah, připomínek a analytických postřehů, které vedení projektu vnímalo jako podstatnou zpětnou vazbu. Zaznamenávalo je v komentářích jednotlivých seminářů a nejpodnětnější dává k dispozici jako svou zprávu o otevřenosti i výlučnosti a podnětnosti celého projektu. Seminářů se celkem zúčastnilo 411 vyučujících a zástupců škol (vysokých i vyšších odborných).

V následujících řádcích shrnujeme úvahy a podněty k přemýšlení, které průběžně zaznívaly na jednotlivých setkáních; není nezbytné, abychom určovali jejich četnost, vnímáme však jejich závažnost. Mimo jiné to jsou jevy kritického myšlení, které provázelo také pracovní diskuse toho nejširšího týmu projektu Q-RAM. Považujeme níže shromážděné za nezbytné korektivy, jako zaznamenané opakované otázky, které provázely nemechanický přístup ke všem oblastem spjatým s kvalifikačními rámci, jako hledání hodnotové roviny při aplikaci prvků, které by měly učinit srozumitelnější a srovnatelnou celou oblast terciárního vzdělávání. Na jednotlivé podněty není nutné odpovídat nebo osvětlovat závěrečné stanovisko řešitelů odpovědných za Q-RAM, protože jsme přesvědčeni, že jsou to zároveň nejistoty, které musí provázet každou tvůrčí činnost: zda nejsou její výsledky zneužitelné a jak jsou naopak zneužitelné, zda to nebudou (jak praví lidová moudrost) „dobré úmysly proměněné v dlážděnou cestu do pekla“. Po zkušenostech s projektem Q-RAM je zřejmé, že veškerá činnost by se měla stát součástí přirozené organizace činností, které jsou spojeny se vzdělávacími institucemi v oblasti terciárního vzdělávání, že je nezbytné, aby na výsledky projektu Q-RAM ve svých materiálech reagovaly orgány, které činnost takových organizací řídí a kontrolují, aby všechny výsledky projektu Q-RAM nabyly smyslu a váhy.

PŘÍSTUP K PROJEKTU Q-RAM A JEHO SMYSL

- Setkání provázely diskuse o zbytečnosti či naopak smysluplnosti projektu Q-RAM.
- Stále je potřeba jasně vysvětlit/uvědomit si a pojmenovat vztahy MŠMT – Q-RAM – zákony – předpisy – univerzity/školy. Kam „ten vlak“ směřuje? Kdo chtěl Q-RAM? Proč jej chtěl? Proč se zapojily univerzity/školy a jejich akademičtí pracovníci do tvorby a do implementace? Odpovědi se objevují zvláště v první části této publikace, tj. v doporučeních pro vzdělávací politiku, pro vedení škol, resp. pro vyučující.
- Opakovaně vyjadřovali účastníci obavy z náročnosti vyplňování údajů jednotlivých předmětů a následného využití. Nicméně sami účastníci prezentovali své osobní zkušenosti (vycházeli ze zkušeností s akreditacemi i s implementací projektu Q-RAM), ukazující výhody tohoto systému (snadnější posuzování žádostí o uznání vzdělání ze zahraničí, snazší orientaci zaměstnavatelů apod.).
- V neformální diskuzi padla též otázka, zda je implementace nezbytná (legislativně určená, nařízená) nebo zda jde a půjde o „dobrovolnou“ činnost.

- Je zřejmé, že na školách mají zájem zpracovávat jen to, co musí, tedy požadované minimum. Někteří jsou motivováni žádostmi o ECTS Label, jiní nikoli. Z pohledu škol je chybou, že ve formulářích pro zpracování materiálů pro akreditace nejsou upraveny vzory formulářů jednoznačně tak, aby bylo jasné, v jaké formě se výstupy z učení požadují. Rovněž v pokynech pro vyplnění by se měl objevit návod.
- Opakovaly se dotazy, zda bude zavedení NKR povinné, vynucené Akreditační komisí či jiným orgánem, a ve kterých závazných předpisech bude požadavek na sepsání výstupů z učení uveden.
- Skutečnost, která se objevovala během seminářů, ale naznačovala také pozdější nesnáze v celostní implementaci projektu Q-RAM, ukazovala, že část účastníků byla na semináře „nakomandována“ vedením VŠ nebo fakult. Jejich přístup byl pak v podstatě vždy negativní.
- Někteří zástupci VŠ a pedagogové nechtějí nic měnit, zaznívala slova, jaká slyšeli i ti, kdo se rozhodli implementovat v rámci projektu: „je to zase nějaký nový výmysl...“, „... je to nesmyslné slovíčkaření...“, „...proč, když to nyní dobře funguje a vyhovuje akreditaci?“.

ADMINISTRACE PROJEKTU Q-RAM

- Obava z iracionálního byrokratického vykazování.
- Riziko všech popisů – někdo se to „naučí napsat“, zamění se cíle a prostředky.
- Zatím proběhlo solitérní ověření, mezi takovým ověřením a plošnou implementací je napětí, které je nepřehlédnutelné.
- Složení účastníků v pořadí třetího semináře ukázalo jednu možnou záludnost – zhruba polovina byli administrativní pracovníci, jejichž očekáváním bylo, že se naučí, jak rychle a administrativně správně přepsat současné akreditační materiály.
- Q-RAM znamená administrativní zátěž, ALE! pouhá administrativa je smrtí výsledků projektu Q-RAM.
- Při přípravě studijních oborů/předmětů je nezbytná „pedagogická vášeň“, velká dávka entusiasmů pro obor a značná dávka kreativity; rozhodující budou ti, kteří rádi učí a uvítají vysokou efektivitu výsledků – výstupů z učení.
- Implementaci bude vždy zabezpečovat „hrstka statečných a oboru oddaných kolegů“, takoví, kteří svému poslání rozumí.
- Podobu implementace bude vždy určovat étos jednotlivých škol, „naladění“ instituce.
- Metodika je zranitelná, když bude aplikována „bez duše“.

Q-RAM JAKO PODNĚT PRO VYSOKÉ ŠKOLY

- Skepticismus na počátku není na škodu, zabezpečí kritický přístup po celou dobu implementace a vědomí rizik implementace projektu Q-RAM.
- Účastníci přijeli hlavně proto, aby načerpali informace nejen k tušené změně zákona, ale hlavně ve vztahu ke změně požadavků v akreditační vyhlášce.
- Dobrý záměr projektu Q-RAM a popisů oblastí, sympatický podíl akademické obce vysokých škol přes republiku je zřejmý, ALE! – ve stavu dnešního vysokého školství, jeho řízení atd. do popředí při informacích o projektu Q-RAM vystupuje základní nebezpečí, ČEHO SE Q-RAM STANE NÁSTROJEM, a tím se obrátí logika zacházení s ním.
- Problém – Q-RAM a představa, že se stane nástrojem (dogmatickým) kontroly, nástrojem vylučujícího srovnávání, jediným nástrojem hodnocení (s důrazem na administrativní zvládnutí procesu výuky).
- Oblasti mají naději, že dojde k „pročištění“ stávajících studijních programů a studijních oborů.
- Oblasti vzdělávání by mohly získat pozici, jestliže se k nim bude přistupovat poctivě.
- Oblasti vzdělávání mají potencialitu, aby byla kontrola na úrovni znalostí, profilu absolventa.
- Při implementaci projektu Q-RAM je vždy důležitá reflexe východiska oboru.
- Implementace by se měla stát oboustranně obohacující.
- V diskusi se zdůrazňuje, že pokud vymezí předmět někdo zkušený a vymezí jej dobře, stane se jeho popis předmětu základním, motivujícím a učícím rámcem pro nové/zastupující vyučující. Jasně se orientují v otázkách, co/jak/proč ve výuce uskutečňovat.

ZNALOSTI, DOVEDNOSTI, ZPŮSOBILOSTI

- Otázky vyvstávají u dovedností: kdo je ohlídá, kdo, a jak a kdy je prověřit? Také by mělo být zřejmé, že i na konci vysokoškolské přípravy velmi často bude dovednost ve stadiu „zárodečná profesní dovednost“, „dostatečná profesní kompetence“.
- Pokud to oblast vyžaduje a praktikuje, mělo by se v komentářích objevit, co pak už dále rozšiřují profesní komory, co se bude „aktivovat“ až v klinické praxi.
- V komentáři či popisu by měla být jasná „cesta k profilu“.
- Při přípravě a aktualizaci každého oboru je potřebné klást také důraz na etickou a hodnotovou orientaci studentů/absolventů.
- U ověřování je nezbytná rozvinutá citlivost vyjádřitelná v postojích posluchačů/ absolventů.

- Byly poleženy otázky: Co s oblastmi vzdělávání, které na univerzitě nenesou obor, ale jsou např. jazykovou katedrou, matematickou katedrou, společenskovědní katedrou pro celou univerzitu? Domníváme se, že je potřeba jasného vymezení požadavků pracovišť (kateder, fakult), které „poptávají služby“, musí být určeno, jakou roli jazyková příprava, matematická průprava, společenskovědní orientace sehrává v profilu absolventa, co a proč bude ověřováno na výstupu předmětu, na výstupu oboru. Požadavky mohou být různorodé, pokud neurčí profil absolventa v těchto oblastech univerzita pro všechny své absolventy.
- Lékařské fakulty mají svůj způsob ověřování znalostí, je léty ověřen a zaběhnutý.
- Další otázkou bylo, zda při zavedení implementace do stejně oborových škol, dojde ke srovnávacímu postupu jednotlivých škol a zda budou vyvozovány důsledky z tohoto srovnání. Z tohoto pohledu se zdá, že nově vzniklé školy mají větší zájem o implementaci, protože by jim při předpokládané větší konkurenci nabídla možnosti zavedení nového systému.
- Motivací při implementaci bylo mj. zjištění, že došlo k vyčištění oboru a k návratu k profilu absolventa.
- Implementace umožnila lépe a pregnančněji vymezit sounáležitost a diferenciaci jednotlivých oborů. Na některých institucích analýza vedla k efektivnímu sloučení oborů.
- Napětí při implementaci vzniká u doktorských studijních programů.

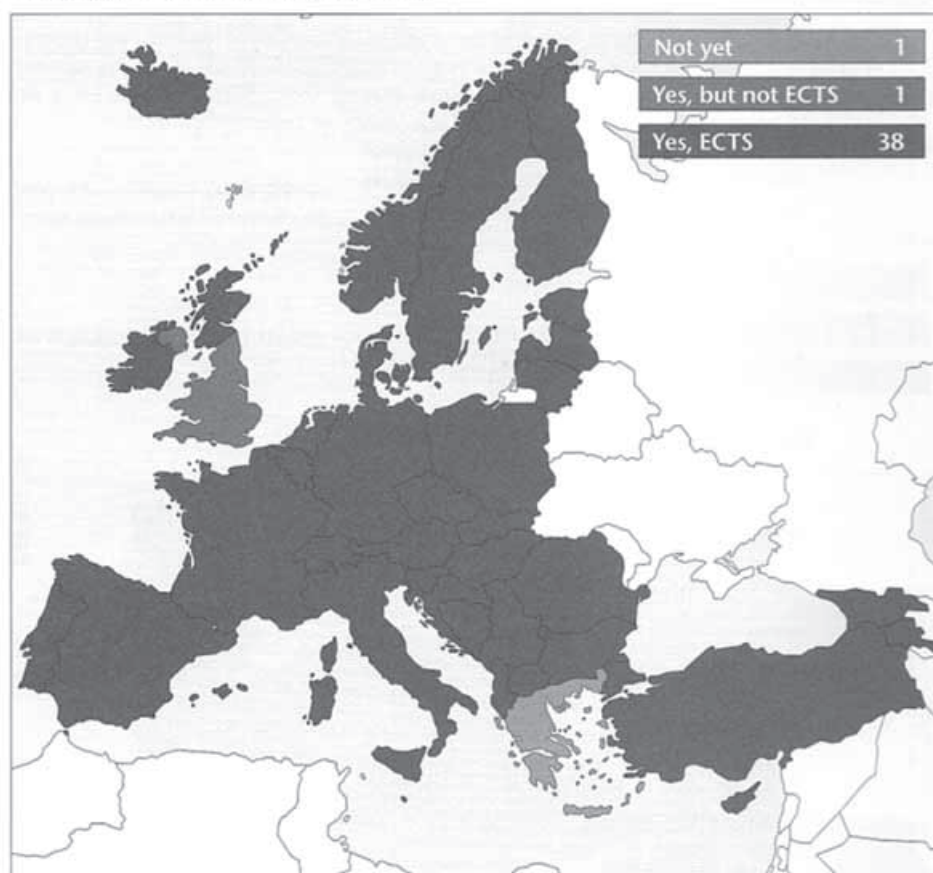
2.1.3 KVALIFIKAČNÍ RÁMEC A ECTS: JAK SPOLU KORESPONDUJÍ

Petr Noskievič

Požadavek implementace národních kvalifikačních rámců v jednotlivých zemích vychází z potřeby přehlednosti systémů terciárního vzdělávání v zemích Evropy a existence charakteristiky kvalifikace nabyté různými studii na institucích terciárního vzdělávání. Tento podnět na vytvoření národních kvalifikačních rámců byl deklarován na konci první desítky let od podpisu Boloňské deklarace a zahájení Boloňského procesu směřujícího k vytvoření evropského vysokoškolského prostoru (EHEA – European Higher Education Area). Jeho hlavními cíli bylo přijetí systému strukturovaného studia (bakalářské, magisterské a doktorské studium), podpora mobility studentů a zavedení kreditového systému jednotného v rámci Evropy a podporujícího mobilitu studentů, přenositelnost výsledků studia a jejich akumulaci. Přijatý kreditový systém nese označení ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System, byl přijat většinou evropských zemí a jeho principy jsou shrnuty v dokumentu ECTS Users' Guide. Evropský kreditový systém ECTS představuje důležitý nástroj implementovaný v rámci Boloňského procesu a podporující dosažení cílů vzdělávání formulovaných v národních kvalifikačních rámcích – dosažení kvalifikace formulované pomocí deskriptorů v rovině znalostí, dovedností a všeobecných způsobilostí (kompetencí) na požadované úrovni a v požadované kvalitě. Zavedení kreditového systému ECTS do procesu studia probíhá samostatně na jednotlivých školách, které se mohou ucházet o uznání správnosti a důslednosti jeho implementace Evropskou komisí prostřednictvím žádosti o udělení certifikátu ECTS Label. Vysokoškolská instituce, která zavedla do organizace studia principy popsané v ECTS Users' Guide, je na základě podané žádosti hodnocena na národní a evropské úrovni a v kladném případě je jí udělen Evropskou komisí ECTS Label. Jeho udělení deklaruje nastavení procesu studia v souladu s přijatými zásadami ECTS a deklaruje tak také nastavení vnitřních mechanismů instituce a hodnocení průběhu studia vedoucí k naplnění obsahu studia a nabytí kvalifikace formulované pomocí národních deskriptorů pro daný konkrétní studijní program a obor. Implementace principů ECTS se tak stává jednou z možností zajištění kvality dosažení cílů učení formulovaných národním kvalifikačním rámcem.

Z uvedených důvodů považujeme za důležité shrnout základní charakteristiky kreditového systému ECTS a ukázat na souvislosti s jeho implementací a implementací národního kvalifikačního rámce na úrovni instituce terciárního vzdělávání.

Map 7 — Trends 2010 (2010)
Credit transfer by largest group of respondents



Zavedení kreditového systému ECTS v Evropě (2010), [Trends 2010]

ZÁKLADNÍ VLASTNOSTI KREDITOVÉHO SYSTÉMU

Alokace kreditů

Evropský kreditový systém ECTS je založen na hodnocení studijního úsilí, které musí průměrný student vynaložit na úspěšné zvládnutí cílů učení. Roční kapacita studenta představuje 60 kreditů, což odpovídá 25 až 30 hodinám studia na jeden kredit (podle celkové kapacity akademického roku v objemu 1500 až 1800 hodin). Bakalářské studium se standardní dobou studia 3 roky, resp. 4 roky odpovídá studijní zátěži 180, resp. 240 kreditů, navazující magisterské studium se standardní dobou studia 120 kreditů. Magisterská studia se standardní dobou studia 5, resp. 6 let pak 300, resp. 360 kreditů. Jednotlivé předměty a studijní povinnosti mají stanoven počet kreditů, které student získá za splnění studijních povinností daného předmětu. Jejich alokace má odrážet studijní úsilí, které musí průměrný student vynaložit na splnění všech studijních úkolů. Musí být přitom zohledněna kontaktní část výuky i samostudium a samostatné plnění zadaných úloh.

Hodnocení studia

K hodnocení výsledků studia se používá zpravidla národní klasifikační stupnice, která má v terciárním vzdělávání čtyři stupně – výborně, velmi dobře, dobře a nevyhovující. Kreditový systém zavádí bodové hodnocení v rozsahu 0 až 100 bodů za splnění všech povinností stanovených pro absolvování předmětu. Jejich získání není zpravidla na základě hodnocení jediného úkolu, zpravidla je rozděleno na splnění dílčích úkolů, které jsou součástí cvičení, samostatné práce studenta a všech součástí zkoušky. Student je tak hodnocen za jednotlivé úkoly v předem stanoveném rozsahu bodů a výsledné hodnocení je potom dáno součtem získaných bodů.

Akumulační funkce kreditového systému

Akumulační funkce kreditového systému umožňuje postupné naplnění stanovených cílů a dosažení požadovaného počtu kreditů pro naplnění studijního plánu a absolvování studia. Podrobná pravidla a počet kreditů potřebný pro postup ve studiu je stanoven ve studijních a zkušebních řádech. Na úrovni jednotlivých předmětů se akumulace funkce projevuje v postupném započítávání splněných úkolů a jejich hodnocení v rámci v předešlém odstavci popsaného bodového hodnocení.

Přenosová funkce

Přenosová funkce kreditů umožňuje uznání výsledků studia dosažených v předešlém studiu, neformálním studiu nebo v rámci mobility na partnerské škole za předměty studijního plánu studia na domácí škole. Základem je porovnání cílů učení daného předmětu, skupiny předmětů, resp. modulu z jiného studia s předměty studijního plánu na domácí škole. V případě shody cílů učení a tedy obdobného přínosu absolvování daných předmětů do profilu absolventa a naplnění cílů učení v rámci celého studia jsou kredity v plném rozsahu uznány v domácím studiu se zrušením povinnosti absolvovat předmět, resp. předměty, na domácí škole.

Vztah mezi implementací národního kvalifikačního rámce a kreditovým systémem ECTS

Vydáme-li z cílů učení formulovaných na úrovni celého studia daného oboru ve struktuře a kvalitě dané národním kvalifikačním rámcem, tedy pomocí národních deskriptorů pro příslušný typ studia, můžeme tyto cíle dekomponovat na cíle učení jednotlivých předmětů. V rámci studijních plánů bude předmětům a těmto cílům alokován příslušný počet kreditů.

Je zřejmé, že tvorba studijních plánů a alokace kreditů souvisí se zabezpečením dosažení požadovaného profilu absolventa – naplnění cílů učení oboru.

Studium vede jednak k nabytí nových znalostí a dále k nabytí praktických dovedností, praktickému používání nabytých znalostí. V rámci různých předmětů se rozvíjí v různé míře obojí, některé předměty jsou zaměřeny na nové znalosti, jiné mají těžiště v rozvoji dovedností. Stejně tak všeobecné způsobilosti se rozvíjí v rámci studia průběžně a efektivita jejich rozvoje závisí především na použitých metodách výuky. Metody výuky a formy praktické činnosti studentů zejména na cvičeních a v seminářích významně ovlivňují rozvoj jejich dovedností a schopností.

Národní kvalifikační rámec si klade za cíl, aby absolvent prokazoval deklarované znalosti, dovednosti a kompetence na určité úrovni, a tomu musí odpovídat i formy ověřování, zkoušení a hodnocení. Je zřejmé, že různé cíle učení se budou prověřovat různými způsoby. Ověřování naplnění cílů učení u různých předmětů se tedy může lišit, může mít různé součásti, dílčí hodnocení a může být jejich kombinací.

Ve strategii dosažení cílů učení studijního oboru má velký význam stanovení studijního plánu, posloupnosti studia jednotlivých předmětů pomocí prerekvizit, resp. korekvizit. Jejich definice a doporučení je významnou a účelnou součástí kreditového systému.

Formulace profilu absolventa pomocí cílů učení a ve struktuře deskriptorů oborů podle národního kvalifikačního rámce je praktickým výstupem implementace NKR a poskytne významné informace uchazečům o studium, studentům ve studiu i jejich budoucím zaměstnavatelům. Další upřesnění znalostí a dovedností absolventa poskytnou cíle učení jednotlivých předmětů příslušného studijního plánu. Ty je vhodné formulovat v obdobné struktuře. Významným doplněním informací je uvedení, jaké metody výuky jsou používány, jaké úkoly jsou uloženy studentům, jakým způsobem jsou prověřovány výsledky učení a jak jsou hodnoceny.

Evropský kreditový systém školy implementovaly zejména s motivem podpory mobility studentů. Pro studenty zahraničních škol připravujících se na mobilitu – studijní pobyt – na některé škole v ČR je důležité dozvědět se, které studijní programy škola nabízí, co se studenti učí, jaké jsou cíle učení. Mohou tak lépe než jenom na základě názvu studijního oboru najít jim nejlépe odpovídající studijní obor. Podle jeho studijního plánu a jednotlivých cílů učení předmětů si mohou dobře připravit studijní program mobility tak, aby co nejvíce předmětů odpovídalo těm, které mají ve studijních plánech na své domácí škole. Zvýší se tak efektivita jejich studia. Za tímto účelem je vyžadováno, aby škola zapojená do programu mobilit studentů poskytovala tyto informace v tzv. katalogu předmětů (Course Catalogue) na internetových stránkách. V ECTS Users' Guide je uvedena struktura požadovaných informací na úrovni instituce, studijního programu/oboru a jednotlivých předmětů. Rozpracujeme-li požadované informace vycházející z požadavků ECTS Users' Guide a z metodiky implementace národního kvalifikačního rámce, vidíme, že se v mnohém shodují a doplňují.

Na základě uvedeného srovnání je z praktického hlediska vhodné formulovat následující doporučení. Implementaci kreditového systému a národního kvalifikačního rámce na úrovni studijních plánů jednotlivých oborů a jejich předmětů realizovat jednotně. Dosáhne se tak efektivity při zpracování požadovaných informací a jejich využití přinese synergii v naplňování požadavků stanovených pro implementaci ECTS i implementaci NKR.

Významnou podporu v tomto procesu sehrává systémová podpora informačním systémem studia na dané škole. Je velmi vhodné až žádoucí, aby garanti jednotlivých předmětů a oborů spravovali jediný soubor informací v definované struktuře, která vyhoví oběma účelům využití. Vhodné náhledy pak poskytnou on-line informace pro účely práce s cíli učení nebo pro plánování mobility či uznání studia. Nutným předpokladem a snad samozřejmostí je, že informace jsou zpracovány v češtině a pro účely ECTS Course Catalogue anglicky.

Využití osnovy požadovaných informací a metodických doporučení uvedených v ECTS Users' Guide se tak stanou účinným vodítkem a mnohdy i inspirativním nástrojem pro přípravu a organizaci informačních souborů a práci akademických pracovníků garantujících věcný obsah. Vzájemná synergie obou procesů je již zřejmá. Vynaložené úsilí může napomoci dosažení standardu vyžadovaného pro udělení ECTS Labelu, resp. naopak k implementaci národního kvalifikačního rámce na institucionální úrovni.

2.2 ZKUŠENOSTI ŠKOL

editorka: Tereza Hájková

2.2.1 UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, FILOZOFICKÁ FAKULTA – PSYCHOLOGIE

Klára Seitlová, Vladimír Řehan, Jiří Lach

V roce 2011 byla oslovena Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra psychologie k zapojení do projektu Q-RAM. Byl sestaven tříčlenný implementační tým, který měl zajistit hladký průběh zavedení metodiky. Jako důležitý prvek pro složení hlavního implementačního týmu se v průběhu celého projektu potvrdilo zapojení vedoucího katedry, kde daná implementace probíhala, a důraz podtrhovalo také zapojení děkana FF UP.

Výhodou pro implementaci metodiky Q-RAM na katedře psychologie spatřujeme ve faktu, že člen hlavního implementačního týmu se podílel také na sestavení deskriptorů pro oblast vzdělávání psychologie. Za druhou výhodu lze považovat samotné dělení psychologie, jelikož obor Psychologie je současně program a obor. V rámci implementace jsme popsali všechny tři stupně vysokoškolského vzdělávání – bakalářské studium, navazující magisterské studium a doktorské studium. V letech 2011–2012 se nám podařilo implementovat výstupy z učení oboru (podrobný popis absolventa psychologie na jednotlivých stupních) až po výstupy z učení předmětů (popis znalostí, dovedností předmětů a jejich následná metoda hodnocení). Celkem byla provedena analýza u 75 předmětů v bakalářském studiu, 84 předmětů v navazujícím magisterském studiu a 8 předmětů v doktorském studiu. Předměty jsou součástí akreditovaných programů a jsou již vyučovány na katedře psychologie FF UP.

Níže se pokusíme pro přehlednost v bodech popsat postup implementace metodiky Q-RAM.

1. Sestavení hlavního implementačního týmu.
2. Seznámení katedry psychologie s projektem, vysvětlení přínosu pro katedru a předpokládaných výstupů: toto bylo realizováno na několika grémiích od vedení katedry, garanta oboru, oborové sekce až po jednotlivé členy katedry; všichni byli také průběžně informováni na pravidelných poradách katedry o stavu a průběžných výsledcích implementace.
3. Hlavní implementační tým stanovil na základě akreditovaného programu profil absolventa bakalářského, navazujícího magisterského a doktorského studia (odborné znalosti, dovednosti a způsobilosti).
4. Za jednotlivé oborové sekce byli vybráni zástupci (celkem čtyři), kteří zajišťovali komunikaci se samotnými pedagogy ve své oborové sekci. V širším implementačním týmu byly vytvořeny ukázkové příklady popisu výstupu z učení za jednotlivé předměty. Garanti ve své sekci již detailně komunikovali se samotnými pedagogy a byly případně nápomocni při definování znalostí, dovedností a metod hodnocení za jednotlivé předměty. Při definování výstupů z učení předmětu bylo také využito interního systému IS STAG.
5. Garanti jednotlivých oblastí zaslali odpovědné osobě hlavního implementačního týmu souhrnně výstupy za jednotlivé předměty. Finalizace za obor Psychologie a jednotlivé stupně studia byl zpracován jednou osobou. Jelikož pro zajištění dostupnosti software bylo využito

aplikace Excel a Word, bylo nutné na závěr stanovit jednu odpovědnou osobu, která provedla finální souhrn, čímž byla také provedena částečná kontrola všech předmětů.

6. Po stanovení výstupů z učení předmětů a jejich hodnocení za jednotlivé sekce byly výstupy z předmětu porovnány s profilem absolventa. Jelikož výstupy z učení předmětů korespondovaly se stanoveným profilem, nebylo nutné následně provádět úpravy profilu absolventa ani předmětů.
7. Porovnání výsledků katedry psychologie s deskriptory oblasti vzdělávání psychologie.
8. Na závěr implementace byl výstup prezentován na grémiích katedry a je součástí další diskuze o studiu na katedře psychologie FF UP.

Celkově lze spatřovat výhody v zavedení metodiky Q-RAM, a to zejména v těchto skutečnostech:

Detailní reflexe kompatibility realizovaného studijního programu - oboru Psychologie na FF UP Olomouc s národním (i nadnárodním - viz EUROPSYCHOLOG) kvalifikačním rámcem, resp. oblastí vzdělávání psychologie. Tato reflexe umožní následně eliminovat případné redundantní disciplíny či naopak výuku posílit tam, kde by se naplnění požadavků hlavních oborů studia ukázalo jako nedostatečné.

Jednoznačný a okamžitý přínos spočívá v precizaci jasného formulování výstupů z učení u jednotlivých disciplín na úrovni znalostí, dovedností a způsobů jejich hodnocení.

Znovuotevření diskuze o propojení návazností jednotlivých předmětů a jejich povinných prerekvizit.

Podnět pro stanovení metodiky minimálních standardů výstupů a požadavků na jednotlivé předměty vzhledem k výši kreditů a typu předmětu.

Znovuotevření otázky evaluací předmětů.

Přípravení podkladů pro reakreditace oboru.

Souhrnný a ucelený přehled předmětů a jejich návazností, který slouží jak pedagogům, tak studentům psychologie.

V průběhu implementace byly spatřovány také jisté nedostatky:

Nejednoznačná metodika popisu výstupu z učení předmětů (toto je již odstraněno vytvořením komplexního Doporučení ro vyučující: jak psát výstupy z učení pro obory a předměty; jako nešťastné se jevílo, pokud pedagogové museli vícekrát přepracovávat své výstupy, zejména v časově exponovanějších obdobích).

Nedostatečná podpora softwarových nástrojů, nepropojení na interní systém IS STAG.

Na závěr lze konstatovat, že započítáním diskuze o jednotlivých předmětech ve studiu psychologie na FF UP se nejednalo o jednorázový popis, ale o živý proces, diskuzi o výstupech z učení, který trvá i po ukončení implementace metodiky Q-RAM.

2.2.2 UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM, FILOZOFICKÁ FAKULTA – HISTORICKÉ VĚDY

Michaela Hrubá, Jiří Koumar

Na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (FF UJEP) proběhla pilotní implementace v rámci vzdělávací oblasti Historické vědy. Implementace byla koncipována jako komplexní ověření deskriptorů až na úroveň jednotlivých předmětů ve studijním oboru Historie, v bakalářském a navazujícím magisterském stupni. V rámci tohoto procesu byly inovovány stávající anotace předmětů ve smyslu jejich aktualizace a doplnění položky „výstupy z učení“.

FF UJEP má teprve pětiletou tradici, byla založena roku 2006. Na projekt fakulty byla vázána nová akreditace všech SP a SO v plně strukturované formě studia. Poté byla UJEP roku 2008 podrobena celkové evaluaci ve všech oblastech činnosti s návaznými dílčími kontrolami po dvou letech (první 2010). Zkušenosti z těchto procesů, nashromážděné podklady a především průběžné bilancování a evaluace průběhu studia vytvořily dobré zázemí pro možné zapojení do implementace.

Při oslovení univerzity s nabídkou zapojení do implementace sehrál roli zájem vedení UJEP ověřit si pilotně (na vzorku vybrané fakulty a vybraného studijního programu) připravenost univerzity dostát novým požadavkům kladeným MŠMT na akreditace studijních programů prostřednictvím připravované novely vyhlášky č. 42/1999 Sb., o obsahu žádosti o akreditaci. Jednalo se přitom jak o ověření časové a administrativní náročnosti formulace nových atributů akreditovaných studijních programů (zejména formulace výstupů z učení na úrovni předmětů), tak o ověření připravenosti univerzitního informačního systému na uvedený krok.

Kvalifikační rámec ani výstupy z učení nebyly dosud i přes několik akreditačních a evaluačních celouniverzitních a fakultních akcí aktivně a přímo reflektovány. Realizace pilotní implementace byla tak z podstatné části pro Filozofickou fakultu UJEP i akademické pracovníky této součásti, kteří byli do projektu v jeho průběhu zapojeni, zkušeností novou. Jen v menší míře bylo možné navázat na některé dílčí aktivity, které byly již realizovány. V jejich rámci byly pouze částečným způsobem naznačeny výstupy z učení jako specifikace způsobilosti absolventa u jednotlivých předmětů a oborů.

Pro univerzitu jako celek platí, že bakalářské, magisterské a navazující magisterské studijní programy jsou na všech součástech UJEP realizovány v kreditním systému. Kreditní systém je založen na zásadách Evropského systému převodu kreditů (ECTS). Doporučený roční studijní plán je hodnocen počtem 60 kreditů, které jsou mezi předměty tohoto plánu rozděleny poměrně se zřetelem k objemu studijní zátěže nutné pro jejich absolvování. Hodnota kreditu přiřazená předmětu je celočíselná a přiřazený počet kreditů není závislý na kvalitě absolvování příslušného předmětu studentem. V doktorských studijních programech je kontrola plnění individuálního studijního plánu doktoranda svěřena příslušné oborové radě a kreditní systém není pro hodnocení studia využíván. Od roku 2007 zveřejňuje UJEP Information Package (Informace o instituci, Informace o součástech UJEP, Informace pro studenty) dle kritérií ECTS Label. Ve spolupráci s dalšími univerzitami využívajícími IS/STAG realizovala databázové změny katalogu předmětů (Course Catalogue) a studijních programů (Information on degree programmes) dle ECTS. V roce 2009 obdržela certifikát DS Label, udělený Evropskou komisí v rámci projektu Bologna Experts 2008–2009, jako doklad připravenosti univerzity k naplňování společných cílů v evropském prostoru terciárního vzdělávání. Úplnější specifikace výstupů z učení byla tedy realizována pouze prostřednictvím přípravy ECTS Package Information na UJEP v Ústí nad Labem (2008). V rámci této celouniverzitní aktivity byly na FF výstupy z učení poprvé naznačeny v relativní úplnosti v povinné položce prezentace každého předmětu Získané

způsobilosti. Nutno ovšem připustit, že ne vždy se podařilo ze strany jednotlivých vyučujících získat zcela komplexní a promyšlenou formulaci výstupu z učení. V nezanedbatelném procentu případů doposud vyjádření způsobilosti představuje spíše formální a z vnějšku motivované formulace výstupů z učení.

Představa o projektu Q-RAM byla v povědomí akademických pracovníků na FF UJEP na počátku spojena pouze s obecnější představou o připravovaných změnách v rámci akreditačního řízení, resp. změnách návazných na přípravu nového zákona o terciárním vzdělávání. V tomto kontextu byl a v mnoha případech ještě asi je projekt vnímám spíše negativně s ohledem na převážně velmi negativní názor na dosavadní zveřejněné varianty zákona a diskusi kolem něj.

Jiná situace byla na úrovni vedení UJEP, které bylo obeznámeno s koncepcí IPn včetně projektu Q-RAM, což se odrazilo i ve formulování Dlouhodobého záměru UJEP na léta 2011 - 2015 (včetně Aktualizace na rok 2011). V uvedených dokumentech je přímý odkaz na Q-RAM uvedený v bodu: 2.5.4: „Po zpřístupnění výstupů z projektu IPn Q-RAM a po jejich promítnutí do procesu akreditací implementovat na univerzitě národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání.“

Do implementace projektu byli na FF krom přímých spolupracovníků (expertů implementace) zapojeni vybraní akademičtí pracovníci. Ti s ohledem na odbornou způsobilost a zkušenosti s realizací studia vybraného studijní oboru. Koordinovali vlastní přípravu výstupů z učení na úrovni skupin předmětů, které tematicky v rámci studijního plánu souvisí. Pro posouzení implementace z hlediska organizačních otázek studia aj. byla mezi spolupracovníky zařazena též vedoucí studijního oddělení fakulty a podstatnou úlohu v rámci diskuse o podobě a způsobu implementace rovněž sehráli studenti, resp. jejich zástupci ve studentské komoře akademických senátů fakulty a univerzity.

Debaty mezi členy fakulty zapojenými do projektu implementace se realizovala ve třech časově následných etapách, v jejichž rámci se postoj k plnění úkolů vzešlých z požadavků projektu i reflexe celé problematiky kvalifikačního rámce (zejména přístup k formulaci výstupů z učení) výrazněji proměnily. V první etapě došlo k úvodní prezentaci projektu a byly formulovány cíle a úkoly implementace. Diskuse se na úrovni univerzity a fakulty uskutečnila nejprve v rámci pravidelných setkání jednotlivých orgánů této instituce (kolegium rektorky, kolegium děkanky, AS FF UJEP, porada vedoucích pracovníků FF, VR FF UJEP, porada katedry historie FF UJEP). Úvodní diskuse, která k projektu a k zapojení FF do jeho pilotní implementace proběhla, ukázala obecně nízkou informovanost akademických pracovníků fakulty o problematice kvalifikačního rámce. Jedním z důležitých úkolů, který nutně musel předcházet vlastní implementaci, byla tedy hlubší prezentace problematiky vážící se k tématu kvalifikačního rámce. Rovněž nutnost dlouhodobé a trpělivé diskuse na všech úrovních fakulty k tomuto tématu představovala úkol, s nímž tým expertů z počátku v tomto rozsahu nepočítal. Nejdůležitější prezentace problematiky i související diskuse se přitom soustředila především na okruh těch akademických pracovníků fakulty, kteří se měli podílet na implementaci, a to na úrovni vytvoření podkladů pro jednotlivé předměty.

V druhé fázi proběhlo zpracování hlavních obecných materiálů implementace (studijní profil, matice pro formulaci výstupů z učení aj.) pro vybraný studijní obor Historie. V této druhé fázi se diskuse, spočívající zprvu spíše v jednostrannější prezentaci požadavků kvalifikačního rámce, přesunula na úroveň skutečné a plodné diskuse, která probíhala především mezi členy katedry historie, realizujícími vlastní implementaci. Na základě materiálů pro pilotní zavádění (PIMPL) byl vytvořen návrh studijního profilu oboru, zaměřený na obecné výstupy z učení v prostředí FF UJEP a inovovaný studijní plán oboru. Návrh tohoto základního materiálu byl podroben ze strany členů katedry důsledně

diskusi. Přípomínky a korekce vzešlé z diskuse se staly součástí konkrétního profilu implementovaného studijního oboru, který poměrně úzce odpovídal specifikům realizace studijního oboru Historie na ústecké filozofické fakultě. Zároveň ovšem návrh zachoval vazbu k obecnějším oborovým deskriptorům, které byly pro oblast vzdělávání historických věd formulovány velmi úplně. Podobným způsobem byl podroben diskusi i návrh matice, jakési osnovy, která se měla stát podkladem pro jednotnou formulaci výstupů z učení v jednotlivých předmětech.

Za nejhodnotnější etapu implementace lze pak označit třetí fázi, v níž proběhlo zpracovávání výstupů z učení na úrovni jednotlivých předmětů. Výsledkem této fáze bylo nejen relativně jednotné spektrum výstupů z učení na úrovni jednotlivých předmětů, ale též další konkretizace a posun ve formulaci celkového studijního profilu i úpravy celkového studijního plánu.

Jednotliví akademičtí pracovníci přistupovali k projektu pilotní implementace i problematice kvalifikačního rámce zprvu velmi opatrně a rezervovaně. Úkol tvorby studijního profilu a zejména požadavek formulace výstupů z učení s ohledem na různorodou a nepřesnou představu o celkové problematice spojovali trochu obecně s požadavky informačního systému univerzity a tvorbou a upřesňováním sylabů k jednotlivým předmětům. Negativní úlohu zde v tomto ohledu sehrálo předcházející zatížení pedagogů při vytváření ECTS Package Information a pravidelné požadavky na aktualizaci údajů v informačním systému univerzity. Jistou proměnu přinesla teprve individuální tvorba výstupů z učení na úrovni jednotlivých předmětů, realizovaná na základě diskuse o studijním profilu i modelových příkladech výstupů z učení, které byly u vybraných předmětů vytvořeny. Většina pedagogů onu činnost spojila i s revizí informací a sylabů vztahujících se k jednotlivým kurzům, nezanebatelný podíl zúčastněných pedagogů FF přitom postupně k úkolu přistoupil na základě hlubšího zamyšlení nad doposud spíše formálním popisem obsahu jednotlivých kurzů z hlediska způsobilosti absolventů kurzu. Podstatný význam zde sehrála i možnost vzájemného porovnání výstupů z učení a nároků na studenty v rámci studijního oboru. Naprosto zásadní bylo paralelní řešení aktuálního problému se studenty 3. a 4. ročníku bakalářského studia, kteří v naprosté většině nedokázali ukončit studium; ač řada z nich odevzdala bakalářskou práci, nedokázali dokončit všechny povinné atestace, a tedy nemohli odevzdat index. V rámci diskuse při inovaci sylabů s cílem formulovat výstupy z učení se klíčovým tématem stala otázka, zda studenti bakalářského studia nejsou přetíženi dílčími požadavky v rámci jednotlivých kurzů, což může být jeden z hlavních důvodů neschopnosti dokončit bakalářské studium v rámci daných 6 semestrů.

V průběhu implementace došlo k poměrně citelné proměně zaměření diskuse i poměru jednotlivých aktérů (zejména expertů implementace a dále akademických pracovníků fakulty, kteří se na implementaci podíleli). Částečně byla tato proměna naznačena výše již v bodě 2. Onen postup lze naznačit opět v rámci etap realizace projektu:

Proces implementace až na úroveň výstupů z učení v jednotlivých předmětech se ukázal v podmínkách FF UJEP jako záležitost časově značně náročná, a to i přes to, že šlo o přípravu pouze jednoho ze studijních oborů uvedené fakulty. Časovou náročnost ovlivnily zejména tyto skutečnosti:

Neexistence materiálů, které by posloužily jako přímý podklad pro realizaci požadavků kvalifikačního rámce.

Obecná nepřipravenost akademických pracovníků k formulaci výstupů z učení.

Vytížení pedagogů výukovými a dalšími povinnostmi během semestru, nutnost intenzivnější práce na plošné implementaci rámce vázat k období mimo semestry (z větší části probíhala příprava podkladů v průběhu letních měsíců).

Podle zkušeností, které byly učiněny v rámci implementace jednoho studijního oboru, je jasné, že pokud by nebyl dán dostatečný prostor pro zaškolení a diskusi na katedře, příprava podkladů by byla velmi formální. Podnětná diskuse se z počátku odvíjela od hledání smyslu celého počínání, tedy od otázky, proč psát výstupy z učení? Jednoznačně panovala shoda, že tato záležitost může vést ke stejnému jevu, který byl kritizován např. při přípravě školních vzdělávacích programů v rámci primárního vzdělávání – řada škol si na zpracování těchto materiálů najala agentury, které potřebné materiály připravily, a jak je dnes již jasné, celá tato reforma našemu školství příliš neprosperovala. Zlom nastal ve chvíli, kdy se diskuse přesunula na konkrétní rovinu – byly řešeny otázky návaznosti jednotlivých předmětů, problematika požadavků na studenty, jako negativní byla vyhodnocena značná kumulace požadavků na studenty v prvních semestrech bakalářského studia a všechny tyto podněty byly dávány do souvislosti s úspěšností a neúspěšností studentů či prostupností mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem. Velkou roli zcela jistě v diskusi sehrála přítomnost garantů ze strany projektového týmu (Doc. Málková, Mgr. Černíkovský), kteří dokázali akademickým pracovníkům výchozí materiály a možnost jejich využití zpřístupnit. Podstatnou roli pak hrálo také to, že na tvorbě těchto materiálů se pro oblast vzdělávání Historické vědy podíleli renomovaní a respektovaní historici, zkušení vysokoškolští pedagogové, jejichž vklad se na kvalitě podkladů odrazil.

Podle zkušeností, které byly učiněny, lze odhadnout přípravu všech oborů na fakultě pro kvalifikační rámec v horizontu 1 – 2 let. Ze strany zainteresovaných spolupracovníků projektu a kolegů, kteří se podíleli na implementaci, lze formulovat následující doporučení:

Zajištění informovanosti o průběhu implementace kvalifikačního rámce na vysokých školách v ČR, vhodné by bylo informační fórum či web věnovaný problematice. Důsledně by též měl být formulován smysl kvalifikačního rámce, a to ve vztahu k jednotlivým vysokým školám, ale i ve vztahu k vysokoškolskému vzdělávání obecněji. Pro jednotlivá pracoviště realizující studium v příslušných vzdělávacích oblastech má nepochybně formulace výstupů z učení smysl jako podpora transparentních profilů studijních předmětů a oborů, čitelná pro uchazeče o studium.

Dostatečný časový prostor pro VŠ.

Dostatečně návodný podkladový materiál.

Pokud má být zavedení kvalifikačního rámce užitečné a má přispět k rozvoji vysokoškolského vzdělávání, je nutné zabezpečit, aby se nestal formální záležitostí.

Hodnocení průběhu implementace ze strany MŠMT by mělo být průběžně zveřejňováno a neměla by být omezena diskuse k tomuto procesu na vysokých školách.

Na základě zkušeností z předchozích let by zcela jistě vysoké školy přivítaly zevrubnou analýzu výsledných znalostí žáků středních škol, pro které jsou jako pro uchazeče o studium studijní obory připravovány; přesněji by měly být pojmenovány faktory, které způsobily klesající úroveň znalostí středoškolských studentů, která je dle zkušeností většiny vysokoškolských pracovišť zjevná.

2.2.3 UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, FILOZOFICKÁ FAKULTA, FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ, EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA – SOCIÁLNÍ PRÁCE

Josef Kružík, Ondřej Fischer, Oldřich Matoušek

Implementace se v roce 2011 zúčastnili Josef Kružík (FHS), Ondřej Fischer (JABOK a ETF) a Oldřich Matoušek (FF). V dalším textu jsou nazýváni tým.

Cílem bylo vyzkoušet metodiku konstrukce vzdělávacího programu opřeného o definované výstupy z učení čili o kvalifikační rámec (dále jen Q-RAM). Tým měl na zřeteli i Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy na léta 2011–2015, který předpokládá využití kvalifikačních rámců s volnou vazbou na akreditační proces, a to bez zbytečného byrokratického zatěžování pedagogů. Jako referenční matrice sloužil i materiál zpracovaný Liborem Musilem (FSS MU Brno) a Lenkou Krhutovou (FSS OU Ostrava), který byl týmem považován za návrh oblastních deskriptorů pro sociální práci, protože zatím neprošel nutnou oponenturou zainteresovaných pedagogů a praktiků. Relevantním historickým kontextem byl dále Minimální standard pro vzdělávání v sociální práci využívaný při schvalování studijních programů pracovní skupinou pro společenské vědy Akreditační komise České republiky v posledních zhruba deseti letech. (Tento standard původně formulovala Asociace vzdělatelů v sociální práci; při akreditaci je užívána jeho modifikovaná podoba.) Práce na projektu Q-RAM může v budoucnu sloužit jako jeden ze vstupů při korekci stávající podoby Minimálního standardu pro vzdělávání v sociální práci.

- Tři studijní programy, v nichž byl Q-RAM zkoušen, se liší. Tým byl veden představou, že odlišnosti představují výhodu. Práci na projektu Q-RAM viděl jako příležitost k prozkoumání těchto odlišností, které by měly být v budoucnu zachovány.
- Na FF UK se sociální práce učí jako bakalářský a magisterský studijní program. Na FHS má jen magisterskou úroveň se zaměřením na řízení a supervizi. Na JABOK a ETF je sociální práce v bakalářském studijním programu propojena s pastorační prací. Všechny tři vzdělávací subjekty mají dlouholetou tradici a opakovaně úspěšně prošly akreditačním procesem.
- Pilotní implementace byla realizována do úrovně výstupů z učení ve vybraných kurzech, kterých bylo celkem 150. Participujících pedagogů bylo celkově 30.
- Implementace začínala definováním profilu absolventa pro jednotlivé studijní programy v termínech výstupů z učení. Pak byly konstruovány shrnující popisy náplně kurzů s definovanými výstupními znalostmi, profesními dovednostmi, případně i s kompetencemi přenositelnými mimo vlastní profesi sociálního pracovníka. (Odlišení posledních dvou kategorií výstupů nebylo snadné.) V další fázi byly porovnávány výstupy z učení v jednotlivých kurzech s profilem absolventa a s navrženými oborovými deskriptory.
- Porovnávání mělo charakter diskusí uvnitř fakult/kateder. Na jednom setkání proběhla i diskuse mezi zájemci ze všech tří fakult. Na odborné konferenci byla příležitost diskutovat o tomto typu konstrukce vzdělávacího programu s praxí. O implementaci výsledků projektu Q-RAM byla rovněž vedena rozprava na Valné hromadě Asociace vzdělatelů v sociální práci i na schůzi Rady pro rozvoj sociální práce.
- Diskuse v některých případech vedly k úpravám obsahu a redefinování výstupů z učení

v kurzech. Implementace ukázala, že požadavek definovat výstupy z učení stimuluje pedagogy k novému pohledu na to, co se při výuce odehrává, i na to, jakou roli přitom má mít pedagog, resp. student. Někteří pedagogové vyjadřovali uspokojení z toho, že jim Q-RAM pomohl rozbít rutinu, do níž při výuce bez takovéto reflexe upadali. Bylo zřejmé, že Q-RAM zpřehledňuje a zaostruje vzdělávací proces nejen pro vedoucí pracovníky, nejen pro učitele, ale i pro studenty.

- Zajímavé bylo porovnání výstupů z učení v kurzech v programech s navrženými oblastními deskriptory. Některé požadavky oblastních deskriptorů ani stávající, ani inovované výstupy z učení nenaplnily (např. kritická práce s teoriemi oboru, vztah praktických dovedností k obecným cílům oboru). Na druhé straně některé typy výstupů z učení ve stávajících, resp. inovovaných kurzech nemají svůj ekvivalent na úrovni navrhovaných oblastních deskriptorů (reflexe vlastní pozice pracovníka v týmu, v síti institučních vazeb). Ukázalo se také, že na bakalářském stupni už je možná specializace studia, což návrh oblastních deskriptorů nepředpokládá.
- Jistou slabou stránkou byl nedostatečný vstup praktiků do procesu konstrukce inovovaného vzdělávacího programu. Diskuse s nimi ukázaly jen některá očekávání. V budoucnu by bylo žádoucí formou cíleného výzkumného šetření prověřit požadavky praxe. (S vědomím toho, že i obzor praktiků může být limitován „provozní slepotou“.)
- Implementace ukázala, že použitá metodika projektu Q-RAM má i některá úskalí. S její pomocí je možné poměrně adekvátně konstruovat profesně orientované bakalářské programy, na magisterské úrovni je to však již obtížnější a na úrovni doktorského programu dle mínění týmu nelze stávající metodikou adekvátně popsat žádoucí výsledek, 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, která se především projeví v obtížně kvantifikovatelném pokroku při psaní dizertační práce, v jeho vlastní publikační činnosti a v zapojení do širší vědecké komunity daného oboru aktivní účastí na konferencích či zahraničními stážemi. 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, jež jsou odlišné od výstupů z učení v pregraduálních kurzech.
- Je evidentní, že Q-RAM není dostatečně komplexním nástrojem pro reflexi všech důležitých aspektů vzdělávacího procesu. Vzdělávání formuje postoje a hodnoty. Školy mají určitou kulturu organizace, do níž mimo jiné patří i to, jaké vazby mají pedagogové mezi sebou a jaké vazby mají na studenty. Vazby na studenty mohou trvat i dlouho po skončení studia a ovlivňovat absolventy na pracovní dráze.
- Zkušenosti týmu ukazují Q-RAM jako metodiku vhodnou k sebehodnocení vzdělávací instituce/fakulty/školy. Externí prověřování je spojeno s riziky, pokud nebude vytvořen systém garantující nezávislost hodnotitele na vzdělávacím subjektu a kontrolovatelné postupy hodnocení.

2.2.4 VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA SOCIÁLNÍ CARITAS OLOMOUC – SOCIÁLNÍ PRÁCE

Martin Bednář, Miloslava Šotolová, Daniela Růžicková

CARITAS-VOŠs neustále využívá možností, díky kterým se daří zvyšovat kvalitu výuky. Jednou z takových příležitostí bylo i zapojení do projektu Q-RAM, od kterého jsme očekávali výraznou pomoc při tvorbě nového kurikula našich akreditovaných vzdělávacích programů. To vše se v úvahách o moderní podobě našeho kurikula projevuje a výstupy, které z tohoto projektu měly vzejít, byly v souladu s naším záměrem změnit stávající kurikulum vzdělávacího programu Charitativní a sociální práce.

Před zapojením do projektu PIMPL jsme předpokládali, že získáme dobré zkušenosti se sestavováním studijních programů a oborů. Díky této práci jsme očekávali i následné zkvalitnění stávající výuky oboru CHASOP (Charitativní a sociální práce), který jsme si v pilotní fázi vybrali. Tento fakt byl jednou z nejhlavnějších motivací.

Všechny výše zmíněné aktivity a jejich naplnění, příprava a další rozvoj nám pomáhají také obstát v nelehké konkurenci mezi všemi vysokými a vyššími odbornými školami, která je v dnešní době malého počtu zájemců o studium a převažující nabídky všech typů škol, zásadní. Motivací tak pro nás bylo připravit specifický a ojedinělý profil absolventa a připravit podobu vzdělávacího programu CHASOP v atraktivní a kvalitní podobě.

PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ PROCESU IMPLEMENTACE

Projekt byl realizován pod vedením členů implementačního týmu v počtu 3 interních pracovníků (garantka oboru, vedoucí střediska praktického vzdělávání a vyučující odborných předmětů), vše ale probíhalo pod záštitou vedení školy. Členové implementačního týmu se s projektem Q-RAM seznamovali především na pravidelných poradách, na kterých je o tomto projektu informoval ředitel CARITAS – VOŠs Mgr. Martin Bednář, Ph.D. V projektu vystupuje jako garant oblasti Sociální práce a expert týmu implementace. V počátku projektu Q-RAM tak členové implementačního týmu měli o podstatě, filozofii a cíli projektu alespoň základní informace

Projektu se účastnili všichni vyučující vzdělávacího programu CHASOP (interní i externí učitelé). Interní v počtu 15, externích vyučujících bylo do projektu zapojeno 14. Akademičtí a pedagogičtí pracovníci (interní i externí) byli o projektu podrobně informováni a při tvorbě výstupů spolupracovali. Interní učitelé byli v plnění zadaných úkolů oproti externím vyučujícím více aktivní a flexibilní, celková filosofie a zadání projektu pro mnohé byly samozřejmostí a součástí jejich práce, s projektem se ztotožnili. V případě externích vyučujících byla spolupráce hlavně časově náročná, protože současní externí vyučující na CARITAS-VOŠs jsou především odborníci v původních profesích a jsou pracovní velice vytíženi. Z tohoto důvodu s nimi byly komunikace a dodržení termínů někdy obtížné, bylo potřebné podrobnější a často individuální vysvětlování konkrétního zadání pro splnění požadovaných úkolů.

SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI SUBJEKTY

Pro spolupráci na projektu byli osloveni i současní studenti třetích ročníků vzdělávacího programu Charitativní a sociální práce a také čerství absolventi z roku 2011. Osloveno bylo 21 studentů ze třetího ročníku (skupina 3A) a 36 absolventů. Byla jim předána nová podoba profilu absolventa a byl jim dán prostor pro vyjádření se k výstupům na úrovni programu, tedy k tomu, co studenti umějí, znají a jaké jsou jejich speciální znalosti a dovednosti.

Podobně jsme oslovili zaměstnavatele našich absolventů, a to jak potencionální, tak i stávající. Konkrétně jde o vybranou skupinu spolupracujících pracovišť, která pro naši školu zajišťují praktickou výuku studentů. Rozhodli jsme se je požádat o jejich vyjádření a komentáře nejen k inovovanému profilu absolventa, ale také k výstupům z oboru i na úrovni jednotlivých předmětů. Zaměstnavatelé pro nás představují významný subjekt, který nejlépe zná potřeby terénu – klientů, pracovníků, regionu, celé společnosti, a který formuluje zakázku na absolventy naší školy.

Aktivity projektu Q-RAM také významně přispívají do naší společné dlouhodobé diskuse nad tím, jak se pozná dobrý student sociální práce a kde a jak ho k tomu škola i pracoviště praxí vedou. Naše účast v projektu nám umožňuje hlubší a systematictější analýzu současného stavu výuky – tedy toho, co by měl absolvent znát, umět, jak ho to učíme a jak ověřujeme, že požadované kompetence má.

VÝSLEDKY PILOTNÍ IMPLEMENTACE

V rámci procesu pilotní implementace byly na naší instituci vytvořeny 3 důležité dokumenty:

- Profil absolventa a výstupy z učení na úrovni tříletého oboru CHASOP (1 dokument)
- Výstupy z učení na úrovni jednotlivých předmětů, ročníků a semestrů (6 dokumentů)
- Srovnání výstupů na úrovni oboru s deskriptory oblasti vzdělávání Sociální práce (1 dokument)

Členové implementačního týmu neměli díky dvoudennímu úvodnímu školení k pilotní fázi projektu Q-RAM, které proběhlo v Brně v březnu 2011, větší problémy porozumět podstatě i provázanosti jednotlivých částí kvalifikačního rámce. Zejména díky poskytnuté metodice k formulaci výstupů z učení a také dalším podpůrným materiálům nebylo nijak obtížné s konceptem kvalifikačního rámce pracovat. Samozřejmě bylo nutné seznámit s kvalifikačním rámcem jakožto nástrojem tvorby národních deskriptorů další zainteresované aktéry, jako byli učitelé, zaměstnavatelé, studenti. I to se podařilo bez větších obtíží, neboť po úvodním zaškolení se všichni zapojení s konceptem kvalifikačního rámce i užívanou terminologií rychle szili a běžně jí v rámci aktivit projektu Q-RAM operovali.

Do jisté míry jsme při práci na vytváření popisů a výstupů z učení na úrovni vzdělávacího programu měli velkou výhodu, protože profil absolventa s výstupy na úrovni oboru již na naší škole existovaly. Členové implementačního týmu materiály aktualizovali, a to na základě získaných výsledků a závěrů ze společné diskuse s interními i externími vyučujícími. Došlo tak k přeformulování některých výstupů, k seřazení výstupů podle předmětů, k přeformulování některých definicí. Největších změn pak doznala část výstupů pod názvem „Speciální znalosti a dovednosti“, kde jsme se snažili, právě díky práci na projektu Q-RAM, zařadit do těchto výstupů i oblasti, které jsme dříve nepodchytili a které nebyly v tomto dokumentu zmíněny. Tato část pro nás nebyla příliš problematická. Šlo

například o výstupy, které se dotýkají velmi diskutovaného tématu identity sociální práce jako oboru. Znalosti absolventa o aktuálním stavu sociální práce jako profese v české společnosti, vědomí jeho zodpovědnosti za spoluutváření jejího obrazu a její další směřování, dále také prezentační a asertivní dovednosti, které souvisí s hájením zájmů klientů a profese, spatřujeme společně se studenty i zaměstnavateli za nedílnou součást výbavy absolventa CARITAS-VOŠs Olomouc.

PROBLEMATICKÉ OBLASTI

Na počátku projektu jsme se pokusili především o motivaci vyučujících. Snažili jsme se jim vysvětlit multiplikační efekt pro naši instituci, pro konkrétní vzdělávací program CHASOP a hledali jsme pozitivní momenty, které by si z celého projektu mohli vyučující odnést do své výuky a každodenní práce. Předpokládáme, že se společná diskuze nad způsoby výuky, propojením a navázáním jednotlivých předmětů stane předmětem debaty na nejbližším výjezdním setkání pracovníků. Z projektu Q-RAM vzešlo mnoho zajímavých a důležitých témat, které společně musíme prodiskutovat. Jedná se především o skladbu a výběr předmětů, jejich návaznost, počet hodin, doplnění stávajícího rozvrhu o další předměty atd.

Dalším nelehkým momentem bylo zdůvodnění potřebnosti a následné efektivnosti, kterou by projekt Q-RAM měl s sebou přinést. Obavy vyučujících vycházely z předešlých zkušeností, kdy již vícekrát byli zapojeni do jiných projektů a aktivit, které pro mnohé představují pracovní i časovou zátěž. Následná efektivita a přidaná hodnota, kterou na základě výstupů z projektu vidíme již v současné chvíli, bude interním i externím vyučujícím znovu představena na poradách, popř. na již zmíněném výjezdním setkání. S tím samozřejmě souvisí změna ve struktuře předmětů vzdělávacího programu CHASOP, zavedení nových způsobů výuky a zařazení nových předmětů, které jsou pro obor sociální práce důležité.

Jako problematické se nám zdálo i formální nastavení a způsob zaznamenávání jednotlivých výstupů. Museli jsme nejdříve přemýšlet o tom, jak od všech zapojených aktérů informace získávat, jakým způsobem je budou vyučující zaznamenávat a jaká je vyhovující podoba pro zadavatele. Byl nám v tomto směru nechán prostor pro kreativitu, ale ulehčením by bylo mít k dispozici tabulky nebo dokumenty pro zaznamenávání od zadavatelů projektu, alespoň pro inspiraci.

Dodatečně, na začátku září, nám byla zadavateli poslána metodika „Jak psát výstupy z učení pro studijní obory a předměty“, ze které ale také vyplynulo, že je potřeba výstupy z učení rozšířit o způsoby výuky a způsoby ověřování toho, co student umí a zná. Metodika byla užitečnou pomůckou, nicméně dostali jsme ji až v průběhu zaznamenávání výstupů z učení. Proto jsme se museli znovu sejit s vyučujícími a předávat jim další informace a materiál. Ten jim měl sice pomoci a práci ulehčit, ale jakákoliv další, dodatečná změna při práci na projektu je pro všechny zatěžující.

Jako velký problém vidíme časovou náročnost projektu. Pro zpracování projektu byl sice vyčleněn implementační tým z řad pracovníků, pro snadný průběh, celkovou koordinaci a organizační zajištění by bylo určitě efektivnější zajistit další personální capacity.

Problémy v průběhu projektu vyvstávaly, ale snažili jsme se jim předcházet. Předem jsme si stanovili časový plán, harmonogram jednotlivých aktivit a byla delegována odpovědnost za průběžné naplňování aktivit projektu. Problém samozřejmě nastával v okamžiku, kdy jsme museli řešit běžné pracovní, provozní a organizační záležitosti školy a projekt se tak ocital mimo naši pozornost. Jako nevýhodu vidíme i časové nastavení průběhu projektu. V období od dubna do konce října jsme přirozeně přicházeli o možnost na projektu pracovat v měsících červenec a srpen, ale i měsíce květen

a červen, kdy probíhají absoltoria, přijímací zkoušky, běžné zkoušení atd., jsou pro všechny pracovníky ve škole pracovně a časově velmi náročné. I měsíc září, který pro nás představuje velké vytížení spojené se začátkem nového školního roku, nenabízel dostatek času pro důkladné prostudování všech materiálů a kvalitní přípravu.

PŘÍNOS PILOTNÍ IMPLEMENTACE

Filozofií CARITAS-VOŠs je neustále pracovat na zvyšující se kvalitě a úrovni vzdělávání. Výstupy projektu Q-RAM na naší škole jsou pro nás velmi užitečné a ukázaly nám další možnosti, kde můžeme výuku a přístup ke studentům ještě více zlepšit, přizpůsobit, zefektivnit.

Výsledky ukázaly, že některé předměty na sebe nenavazují, v některých případech se student nejdříve učí specializace a teprve následně základ předmětu. Některá témata se nám opakují ve více předmětech a vyučující o tom společně nediskutují, někdy o tom dokonce ani nevědí. Slabým místem jsou obecné předměty, které tvoří základ profese, např. filozofie, ve kterých není kladen důraz na propojení znalostí z těchto oborů do problematiky teorie i praxe sociální práce. Některé předměty mají velkou hodinovou dotaci, naopak předměty odborné jsou v hodinové dotaci podhodnoceny.

Slabinou je i struktura výuky jazyků. Není dána jasná a jednotná koncepce obsahové náplně předmětu, je zcela na vyučujícím, aby si zvolil, která témata bude probírat.

Díky zmapování způsobů výuky a definování možností ověření jsme zjistili nejčastější metody výuky a pro další vzdělávání pracovníků tak můžeme využít možnosti dalšího proškolení a seznámení se s novými metodami, které budou pro studenty obohacující.

ZÁVĚR

Naši účast v projektu Q-RAM hodnotíme jako velice přínosnou a důležitou zkušenost. Díky jednotlivým aktivitám jsme museli znovu aktualizovat některé dokumenty, zcela podrobně jsme se zaobírali vzdělávacím programem CHASOP. Projekt nám ukázal slabá místa v našem systému, která si uvědomujeme a která můžeme začít řešit tak, aby celá struktura programu lépe fungovala.

Díky zapojení se do projektu Q-RAM se znovu otevřely diskuze nad výstupy z programu, ale i nad kvalitou výuky v jednotlivých předmětech. Vyučující se do projektu zapojovali aktivně a sami poukazovali na nedostatky v harmonogramu rozvržení výuky. Je to dobrý základ pro další práci nad novým kurikulem nejenom programu CHASOP, ale i druhého programu, který má CARITAS-VOŠs akreditován, tím je program Sociální a humanitární práce.

Velký úkol, který jsme identifikovali, vidíme i na poli personální práce, především s externími vyučujícími. Jedná se např. o předávání informací při nástupu nebo při ukončení působení na naší instituci, seznámení se s filozofií programu CHASOP a vysvětlení kontextu konkrétního předmětu, který externista učí, v celkové struktuře předmětů, jeho provázanost s teorií i praxí.

Užitečným výstupem je i spolupráce s dalšími účastníky a jejich zapojení do zkvalitňování výuky prostřednictvím jejich připomínkování a předkládání dalších podnětů. Tento proces poskytování zpětné vazby se pokusíme více formalizovat a zefektivnit.

2.2.5 VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE – EKONOMICKÉ OBORY

Hana Mikovcová, Savina Finardi

SEZNÁMENÍ S PROJEKTEM

VŠE sledovala projekt Q-RAM již od jeho vzniku. O zapojení do tohoto projektu projevil zájem tehdejší prorektor pro pedagogické a studijní záležitosti doc. Felix Koschin, na přípravě oblasti vzdělávání Ekonomie a ekonomika se podílel proděkan Fakulty mezinárodních vztahů Jiří Zeman. Do vlastní pilotní implementace se VŠE zapojila na podzim roku 2010.

DŮVODY PILOTNÍ IMPLEMENTACE

Důvody, které vedly k zapojení do projektu Q-RAM, lze rozdělit na interní a externí.

Základním interním faktorem, vedoucím k tomuto zapojení, je skutečnost, že VŠE je pro roky 2009–2013 držitelem dvou prestižních ocenění „ECTS Label“ a „DS Label“. Certifikát „ECTS Label“ je udělován za správnou implementaci evropského kreditního systému (European Credit Transfer and Accumulation System) ve všech bakalářských a magisterských programech. Certifikát „DS Label“ je oceněním za udělení dodatku k diplomu (Diploma Supplement) všem absolventům. VŠE tedy získala v několika předcházejících letech bohaté zkušenosti s popisem předmětů a tvorbou sylabů předmětů založených na výstupech z učení. Základní terminologie projektu (kvalifikační rámec, kvalifikace, výstupy z učení, znalosti, dovednosti, způsobilosti) by tedy měla být známa všem učitelům VŠE.

Nad rámec již popsaných jednotlivých předmětů považuje VŠE za užitečné zpracovat profily studijních oborů ve vztahu k odpovídajícím oblastem vzdělávání. Od takto zpracovaných popisů oborů (a jejich následného zveřejnění) VŠE očekává především možnost srozumitelně komunikovat se všemi relevantními uživateli popisů oborů – potenciálními uchazeči, studenty, absolventy, zaměstnavateli, hodnotiteli.

Dalším očekávaným efektem je zkvalitnění struktury jednotlivých studijních oborů, vyjasnění konkrétních příspěvků dílčích předmětů pro příslušný studijní obor a zlepšení dostupnosti studia. Tento bod by se mimo jiné měl stát základem pro vnitřní i vnější hodnocení kvality studijních oborů.

Nezanedbatelným faktorem vedoucím k zapojení do pilotní implementace je snaha získat prestižní mezinárodní akreditace, u kterých jsou mezi hodnotícími kritérii na prvních místech cíle programů, oborů a kurzů a jejich předpokládané výstupy založené na znalostech a dovednostech, vyučovací metody i způsoby ověřování znalostí a dovedností. Příkladem takto získaných akreditací je mezinárodní akreditace EPAS, tj. mezinárodní akreditační systém nadace EFMD (European Foundation for Management Development), kterou získal magisterský program Fakulty mezinárodních vztahů Mezinárodní obchod, vyučovaný v češtině, a magisterský program téže fakulty International Business – Central European Business Realities, vyučovaný plně v angličtině, a dále akreditace ACCA (The Association of Chartered Certified Accountants) vybraných předmětů vyučovaných na Fakultě financí a účetnictví v rámci kvalifikace ACCA.

Mezi externí faktory, které VŠE ovlivnily při rozhodování o pilotní implementaci, patřil zejména zveřejněný věcný záměr zákona o VŠ – konkrétně body týkající se vysokoškolské kvalifikace, kvalifikačního rámce, systému zajišťování kvality vysoké školy i její akreditace.

Jako argument sloužící pro podporu tvrzení, že zapojení VŠE do pilotní implementace bylo správným rozhodnutím, lze nyní využít i fakt, že 1. 12. 2011 vstoupila v platnost vyhláška č. 42/1999 Sb. o obsahu žádosti o akreditaci studijního programu, jak vyplývá ze změn provedených vyhláškou č. 312/2011 Sb., konkrétně § 2 odst. d a § 4 odst. a, b. Tím na VŠE i bez zapojení některých fakult do pilotní implementace dojde k vyprofilování všech oborů s využitím metodiky Q-RAM nejdéle do 4 – 5 let (v souladu s vypršením doby akreditace studijních oborů).

Jistým překvapením byl jeden z požadavků MŠMT, který se objevil při tvorbě výroční zprávy za rok 2011, kterým bylo uvést počet oborů popsaných právě metodikou Q-RAM.

PRŮBĚH IMPLEMENTACE

Průběh samotné implementace na VŠE lze rozdělit do několika fází. Jsou jimi:

- Diskuse na úrovni expertního týmu VŠE a týmu pro implementaci Q-RAM. V této etapě docházelo zejména k vyjasňování cílů projektu Q-RAM a důvodů, proč se pilotní implementace zúčastnit. Několika kol diskusí se za VŠE účastnili prorektorka pro studijní a pedagogickou činnost, vedoucí Pedagogického oddělení VŠE, studentská tajemnice rektora a dále proděkaní pro pedagogiku všech fakult.
- Diskuse na úrovni proděkanů, vyjasnění stanovisek fakult, výběr oborů pro pilotní implementaci. Zde je nutné podotknout, že z těchto interních diskusí vyplynulo, že některé fakulty se od projektu Q-RAM zcela distancovaly, některé rozhodnutí o implementaci odsunuly do roku 2012. Nakonec se plně do pilotní implementace zapojila jen Fakulta mezinárodních vztahů a Fakulta podnikohospodářská a dále někteří garanti oborů Fakulty financí a účetnictví. Popsáno bylo 43 % oborů VŠE na všech stupních studia.
- Nástřel profilů oborů. V této etapě pracovali pedagogičtí proděkaní společně s guaranty oborů na tvorbě profilů oborů a formulaci výstupů z učení, probíhaly vzájemné konzultace.
- Diskuse se studenty, partnery, úprava profilů. První varianta vytvořených profilů oborů byla probírána se skupinami studentů příslušných oborů, jejich připomínky do jisté míry ovlivnily používanou terminologii v případě znalostí i dovedností. Dalším aktérem v této etapě byli partneři studijního oboru International management, jejichž připomínky sloužily jako zpětná vazba nejen u popsaných znalostí a dovedností, ale zejména u profilu kvalifikace oboru.
- Pracovní seminář s guaranty předmětů s účastí týmu pro implementaci. Tento seminář se konal v samotném závěru roku 2011. Jeho cílem bylo vyhodnotit přínosy pilotní implementace i problémy s ní a seznámit s nimi i guaranty oborů, kteří se do pilotní implementace nezapojili.
- Úprava struktury vybraného oboru Arts management. Vzhledem k tomu, že v roce 2012 podává VŠE žádost o prodloužení akreditace oboru Arts management, byly zkušenosti z pilotní implementace plně využity pro zpracování akreditačních materiálů. Díky pilotní imple-

mentaci (PIMLP) došlo i k úpravě struktury oboru, byl lépe vyprofilován profil absolventa a nad rámec PIMPL i profil typického uchazeče o tento obor. V návaznosti na něj probíhá úprava přijímacího řízení do oboru Arts management, která bude realizována pravděpodobně v akademickém roce 2013/14.

ZKUŠENOSTI Z IMPLEMENTACE

Základní zkušenosti VŠE z PIMPL zní takto:

Při implementaci je nezastupitelná podpora vedení školy a fakult. Bez ní zůstane pouze u popisu ideálních výstupů z učení, naplněny a hodnoceny u oborů a předmětů pak ale nebudou.

Při tvorbě profilů oborů se ukázalo jako vhodné dodržovat tuto posloupnost: vyprofilovat typického absolventa oboru, vyprofilovat vhodného uchazeče o obor (případně uvažovat o změně přijímacího řízení), definovat cíl oboru a odlišit již zde od ostatních oborů školy, definovat klíčové znalosti a dovednosti v rámci oboru (netrvat na detailním popisu veškerých znalostí a dovedností, uvádět jich pouze rozumný počet), popsat výstupy z učení všechny předměty, vyhodnotit příspěvek výstupů z učení u předmětů ve smyslu jejich příspěvku k poskládání výstupů z učení na úrovni oborů.

Při diskusích o podobě výstupů z učení se osvědčil negativistický přístup. Je sice vhodné ukázat dobře volenou formulaci znalostí a dovedností, nikoli ale na předmětech školy. Vhodnější je ukázat špatnou (příliš obecnou, vágní) formulaci na konkrétním předmětu (navazujících předmětech s prerekvizitami) a přimět účastníky seminářů k vlastní formulaci – tento přístup eliminuje možnost mechanického přebírání taxonomie, vede k soustředění na obsah, nikoli formu. Zároveň je vhodné přimět účastníky k pohledu na výstupy z učení očima studenta, nikoli pedagoga.

BUDOUCNOST NA VŠE

VŠE předpokládá, že v průběhu akademického roku 2012/13 budou vytvořeny profily pro všechny obory na VŠE a bude probíhat prověřování sylabů všech předmětů (s důrazem na výstupy z učení), a to bez ohledu na zapojení či nezapojení fakult do pilotní implementace. Důvodem není jen samotný projekt Q-RAM, mimořádně vysoký význam pro VŠE má opětovné získání ocenění ECTS Label, o které bude VŠE žádat v roce 2013. Všechny vytvořené profily oborů a sylaby předmětů budou zveřejněny v ISIS (Integrovaný studijní informační systém).

2.2.6 VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V BRNĚ, FAKULTA PODNIKATELSKÁ – EKONOMICKÉ OBORY

Vojtěch Bartoš, Stanislav Škapa

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

Expertní tým implementace:

- **prof. Ing. Mária Režňáková, CSc.**, proděkanka pro tvůrčí činnost a doktorské studium, statutární zástupkyně děkanky fakulty
- **doc. Ing. Vojtěch Bartoš, Ph.D.**, proděkan pro studijní záležitosti
- **doc. Ing. et Ing. Stanislav Škapa, Ph.D.**, předseda zaměstnanecké komory Akademického senátu fakulty

Programy/obor: **studijní program: Ekonomika a management**

- bakalářský studijní obor: **Ekonomika podniku**
- navazující magisterský studijní obor: **Účetnictví a finanční řízení podniku**

Aktuální počet předmětů v programu/oboru:

- Ekonomika podniku: 42 povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů
- Účetnictví a finanční řízení podniku: 36 povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů

Celkový počet studujících v daných programech/oborech:

- bakalářský studijní program Ekonomika a management, prezenční studium: 1261
- Ekonomika podniku: 186
- magisterský studijní program Ekonomika a management, prezenční studium: 637
- Účetnictví a finanční řízení podniku: 53

Původním motivem pro zapojení Fakulty podnikatelské (FP) Vysokého učení technického v Brně do pilotní implementace (PIMPL) bylo sledování trendů v oblasti akreditace studijních programů a oborů. V průběhu řešení projektu se do popředí dostal další motiv, a to snaha o objektivní posouzení realizovaných studijních oborů z hlediska:

- požadavků na absolventa,

- výstupů předmětů zařazených do studijního plánu a jejich příspěvků k tvorbě profilu absolventa,
- efektivity vzdělávacího procesu,
- motivace studentů k samostudiu.

Konkrétně to znamenalo získání realistického pohledu na strukturu studijních plánů na fakultě realizovaných studijních oborů a využití zkušeností při aktualizaci stávajících studijních plánů a při přípravě reakreditace studijních oborů.

Na Fakultě podnikatelské již byly předešlé zkušenosti s tvorbou cílů a výstupů studia, jako i jednotlivých předmětů v rámci ECTS (VUT v Brně získala ECTS Label již v roce 2005). Kromě toho na fakultě přes 15 let existují společné studijní programy s Nottingham Trent University (MBA, Joint Master Degree: European Business and Finance, MSC in Business and Informatics), které mají striktně nastavený validační systém založený na definici znalostí, dovedností a kompetencí absolventů studia i aktualizaci obsahu předmětů na základě výsledků výzkumu garantů předmětů. To vytvořilo určitou „výhodnější startovací pozici“, která se však týkala pouze části akademických pracovníků fakulty.

PROCES TVORBY VÝSTUPŮ Z UČENÍ NA FAKULTĚ PODNIKATELSKÉ

Práce na tvorbě výstupů probíhaly v následujících krocích:

1. Po diskusi s vedením fakulty byl stanoven studijní program a následně obory, na nichž bude implementace prováděna. Konkrétně se jedná o studijní program Ekonomika a management s obory:
 - bakalářským Ekonomika podniku,
 - navazujícím magisterským Účetnictví a finanční řízení podniku.
2. Na úrovni Rady studijních programů a za účasti expertů implementace vznikl profil absolventa studijního oboru (SO).
3. Úvodní seminář pro garanty posuzovaných předmětů z daného SO (využit materiál ze školení pilotní implementace kvalifikačního rámce, konaného na VUT v Brně 22.3.2011).
4. Experti z týmu implementace připravili pro garanty předmětů formuláře, kde byly charakteristiky získaných vědomostí a dovedností a výstupy z učení konkrétního studijního oboru. Dále definovali slovník výrazů pro formulaci znalostí a dovedností pro výstupy z učení předmětů (v té době neexistovala metodika pro formulaci výstupů z učení - tvořila se).
5. Podle profilu absolventa každý z garantů předmětů definoval výstupy z učení na úrovni předmětů (charakteristika získaných vědomostí a dovedností).
6. Výstupy z učení jednotlivých předmětů byly následně vyhodnoceny experty implementace, pro potřeby upřesnění následovaly individuální konzultace implementátorů s garanty.
7. Diskuse o zkušenostech z formulací znalostí, dovedností a metod ověřování výstupů z učení předmětů s garanty a vyučujícími zpracovávaných předmětů.

8. Finální úprava výstupů z učení jednotlivých předmětů a jejich propojení s profilem absolventa.

FAKTA A ZKUŠENOSTI Z PILOTNÍ IMPLEMENTACE

Na implementaci se podílelo 25 akademických pracovníků, včetně 3 expertů implementace. O postupu implementace na fakultě bylo pravidelně informováno vedení fakulty, ředitelé ústavů a garanti posuzovaných studijních oborů. Informování byli dále garanti posuzovaných předmětů, informace byla podána i na zasedání Akademického senátu fakulty. Diskuse probíhala i s členy komisí pro státní závěrečné zkoušky, a to zejména nad profilem absolventa a o požadavcích praxe na znalosti a v dovednosti absolventa (diskuse probíhala např. s řediteli finančních úřadů, i když nebyli informováni o samotném projektu).

Členové implementačního týmu se museli podrobně obeznámit s podstatou kvalifikačního rámce – problematiku zvládli v relativně krátké době (někdy odlišná terminologie, než jsme zvyklí, např. „výstupy z učení“).

V rámci realizace projektu se ukázalo, že některé předměty s vysokou výukovou dotací (počet hodin přednášek a cvičení) se podílejí na profilu absolventa jen okrajově. V takových případech jsou to důležité podněty pro přehodnocení rozsahu předmětu i kreditové dotace. U některých předmětů se ukázalo, že výstupy předmětu jsou definovány formálně a bude nutné je upravit. Řešitelský tým se snažil garantům předmětů tuto skutečnost vysvětlit, pomoci s formulací výstupů, ale ne vždy úspěšně. Názor některých garantů je, že ví nejlépe, co je potřebné učit. Tento názor se někdy těžce překonává, a proto bude k tomuto problému potřebné přistoupit systémově na úrovni celé instituce. U části akademických pracovníků, zejména těch, kteří mají zkušenosti s výukou v britských studijních programech, byly principy projektu Q-RAM přijímány s porozuměním.

Po úspěšné implementaci se ukázalo, že:

- každý předmět má přesně definované místo ve vzdělávacím systému na fakultě,
- zamezilo se překrývání/opakování v obsahu předmětů,
- došlo ke snížení studijní zátěže studentů a k vytvoření prostoru pro další vzdělávání a výzkum akademických pracovníků.

Domníváme se, že pilotní implementace má velký význam z hlediska tvorby studijních plánů studijních oborů. Dílčí přínosy spatřujeme zejména:

- v ověření „konkurenceschopnosti“ bakalářského studijního oboru Ekonomika podniku ve vztahu k národním deskriptorům v oblasti vzdělávání Ekonomické obory.
- v ujasnění si postupu sestavování studijních plánů studijních oborů. Ukázalo se, že dosavadní systém tvorby plánů studijních oborů není plně funkční. Implementací zásad projektu Q-RAM (ve směru souladu výstupů z učení studijního oboru a předmětu) do všech oborů a předmětů se vytvoří systémové předpoklady pro přípravu kvalitních studijních oborů.

Za největší problém při implementaci považujeme hledání vazby mezi obsahem předmětů a výstupy z učení. Při vytváření popisů a výstupů z učení na úrovni předmětů se prokázala velká rozdílnost

v přístupu jednotlivých akademických pracovníků: na jedné straně snaha o přijetí principů a o jejich implementaci do předmětů, na straně druhé odmítání, případně formalismus.

Poznámka: Poznatky z této pilotní implementace byly využity již při přípravě reakreditací na jaře 2012.

2.2.7 VYSOKÁ ŠKOLA HOTELOVÁ V PRAZE 8, S.R.O. – EKONOMICKÉ OBORY

Pavla Burešová, Lucie Plzáková, Jan Žufan

Vysoká škola hotelová v Praze 8, spol. s r.o. (VŠH) je nejstarší soukromou vysokou školou neuniverzitního typu, která dostala souhlas k poskytování vysokoškolského vzdělávání v roce 1999. Akreditovány má dva studijní programy: Ekonomika a management, Gastronomie, hotelnictví a turismus. Vzdělávací programy z oblasti gastronomie, hotelnictví a turismu na terciární úrovni jsou v podmínkách českého vzdělávacího systému stále ještě novým, utvářejícím se a akademickou veřejností ne zcela uznávaným prvkem. VŠH je tak nucena, vedle výkonu všech standardních činností a aktivit vysoké školy, trvale pracovat na jejich rozvoji a akceptaci. Z těchto důvodů jsme přivítali nabídku na zapojení školy do pilotní implementace projektu Q-RAM.

Kromě uvedených studijních programů uskutečňuje VŠH ve spolupráci s Pražskou mezinárodní manažerskou školou (PIBS) při VŠE Praha mezinárodně akreditovaný magisterský titul Master of Business Administration (MBA) se specializací na hotelnictví, gastronomii a cestovní ruch.

ZÁKLADNÍ INFORMACE O IMPLEMENTACI PROJEKTU Q-RAM NA VŠH

Expertní tým Pilotní implementace (PIMPL)

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

Programy/obory zapojené do PIMPL

- Studijní program Gastronomie, hotelnictví a turismus
- bakalářské studijní obory: Hotelnictví; Management destinace cestovního ruchu
- magisterské studijní obory: Management hotelnictví a lázeňství; Management destinace cestovního ruchu

Hlavní důvody pro zapojení do PIMPL?

Vnější důvody: Příprava na reakreditace stěžejních oborů v letech 2012 a 2013, poskytování transparentních a srozumitelných informací směrem k uchazečům a k zástupcům praxe.

Vnitřní důvody: Rozvoj a zajištění vnitřního systému hodnocení kvality, soustředění se na obsah vzdělávání, zkvalitnění dostupnosti a gradace studijních oborů.

Kdo se na tvorbě deskriptorů oblastí vzdělávání a jejich úpravě podílel?

- Prorektor pro rozvoj (má na starosti systém vnitřního hodnocení a agendu akreditací).
- Zástupci kateder cestovního ruchu a hotelnictví (oborové katedry zajišťující specializaci oborů).
- Přednášející (garanti předmětů) – vytvářeli, resp. inovovali metodické listy předmětů v souladu s danou metodikou a poskytovali zpětnou vazbu k jejímu uplatnění.
- Studenti – byli dotazováni k obsahu a formám výuky, poskytovali zpětnou vazbu.
- Zástupci z praxe – konzultace s několika partnery školy na téma požadované kompetence absolventů.

Průběh implementace

- Na základě úvodního semináře ze strany MŠMT proběhla diskuse na úrovni expertního týmu VŠH za účelem nastavení cílů implementace, harmonogramu, určení zodpovědností za jednotlivé fáze, zapojené partnerů a všech skupin, kterých se PIMPL dotýká. Výběr studijních oborů vhodných pro implementaci projektu Q-RAM.
- Diskuse na úrovni vedení školy a Kolegiu rektora o cílech a dopadech implementace projektu Q-RAM a jeho přínosů pro interní a externí potřeby školy.
- Práce expertního týmu na metodických listech (syllabech) jednotlivých předmětů z vybraných studijních oborů na bakalářském a magisterském stupni studia (78 předmětů). Identifikace překryvů ve výstupech z učení u daných předmětů.
- Setkání s garanty jednotlivých předmětů (3 semináře) - postup tvorby výstupů z učení, vysvětlení smyslu a cílů projektu, průběžná kontrola upravených metodických listů a konzultace nejasností.
- Setkání se zástupci zaměstnavatelů, zejména zástupců významných hotelů. Diskuse nad požadavky praxe směrem k absolventům VŠH.
- Setkání se studentským senátem. Diskuse o srozumitelnosti výstupů z učení, překryvech a návaznosti jednotlivých předmětů v rámci daných studijních oborů.
- Zpracování upravených výstupů z učení jednotlivých předmětů a úprava profilu absolventa studijního oboru Management destinace cestovního ruchu na bakalářském stupni studia do akreditačního spisu a jeho předložení Akreditační komisi ČR. Úprava výstupů z učení a profilu absolventa studijního oboru Hotelnictví, Management hotelnictví a lázeňství a úprava celkového profilu absolventa studijního programu Gastronomie, hotelnictví a turismus.
- Zpracování závěrečné zprávy a následná lektorská činnost projektu Q-RAM.

Zkušenosti z implementace

Problémy:

- Neznalost problematiky deskriptorů (výstupů z učení) – zpočátku včetně realizačního týmu.
- Organizačně a časově náročné pro experty implementace.
- Zpočátku obtížná komunikace na všech úrovních – motivace, umět vysvětlit cíle projektu a jeho potřebnost.
- Nechuť a nepochopení záměru – lidé neradi cokoliv, co funguje (alespoň podle jejich názoru), mění.
- Velká rozdílnost v přístupu jednotlivých akademických pracovníků k dané problematice. Nízký stupeň sebereflexe.

Klady a přínosy:

- Odstranění nedostatků vede ke zkvalitnění poskytovaného vzdělávání na VŠH.
- Zvýšení prostupnosti mezi předměty i mezi stupni ve zkoumaných studijních oborech.
- Odstranění duplicit výstupů na úrovni jednotlivých předmětů.
- Zvýšení transparentnosti studijního plánu.
- Vyvolání diskuse nad výstupy učení a profilu absolventa mezi akademickými pracovníky, studenty, zaměstnavateli.
- Příprava na reakreditaci studijního oboru Hotelnictví na bakalářském stupni studia.
- **Úspěšná reakreditace studijního oboru Management destinace cestovního ruchu na bakalářském stupni studia.**

2.2.8 VYSOKÁ ŠKOLA BÁŇSKÁ – TECHNICKÁ UNIVERZITA OSTRAVA, FAKULTA STROJNÍ, FAKULTA MATERIÁLŮ A MATERIÁLOVÉHO INŽENÝRSTVÍ – STROJÍRENSTVÍ A MATERIÁLY

Radek Čada

Expertní tým: prof. Ing. Radek Čada, CSc. (za tým implementace), prof. Ing. Radim Farana, CSc., doc. Dr. Ing. Ladislav Kovář (experti pilotní implementace)

1 Určení studijních programů a studijních oborů pro pilotní implementaci

Oblast vzdělávání: Strojírenství a materiály

1.1 Pro pilotní implementaci na Fakultě strojní (FS) byly vybrány:

- a) bakalářský studijní program B2341 *Strojírenství* (má celkem 12 oborů, 325 předmětů, 1574 studujících), vybraný studijní obor: *Konstrukce strojů a zařízení* (96 předmětů, 42 studujících, studenti se na obor zapisují až ve třetím ročníku, první dva ročníky studují v rámci studijního programu),
- b) navazující magisterský studijní program N2301 *Strojní inženýrství* (zahrnuje 7 oborů, 212 předmětů, 599 studujících), vybraný studijní obor: *Konstrukční a procesní inženýrství* (82 předmětů, 181 studujících).

1.2 Pro pilotní implementaci na Fakultě materiálů a materiálového inženýrství (FMMI) byly vybrány:

- a) bakalářský studijní program Materiálové inženýrství (212 předmětů, 298 studujících), vybraný studijní obor: *Technické materiály* (65 předmětů, 88 studujících),
- b) navazující magisterský studijní program Materiálové inženýrství (120 předmětů, 88 studujících), vybraný studijní obor: *Technické materiály* (32 předmětů, 41 studujících).

2 Jednotlivé etapy pilotní implementace Q-RAM na VŠB-TUO

- a) Prof. Čada zpracoval podle současných formulářů pro akreditaci studijních programů šablony pro vyplnění výstupů z učení (odborných znalostí a dovedností) jednak studijního programu, jednak studijního oboru, jednak studijního předmětu a zaslal je všem expertům pilotní implementace.
- b) Experti pilotní implementace zpracovali do zaslaných formulářů výstupy z učení (odborné znalosti a dovednosti) studijního programu, které odpovídaly národním deskriptorům, tj. minimálnímu standardu, a deskriptorům oblasti vzdělávání Strojírenství a materiály, obsahující typické odborné znalosti a dovednosti. Popis studijního programu rovněž obsahoval: cíl vzdělávání a absolventský profil, vztah k národním deskriptorům, vztah programu k oblasti vzdělávání, specifika studijního programu, východiska a teoretický rámec programu, metody vzdělávání a hodnocení. Protože se každý studijní program dělí na větší množství studijních oborů, musel být popis výstupů z učení každého studijního programu zpracován dosti obecně. Bylo konstatováno, že původně navrhovaný název oblasti vzdělávání Strojírenství a metalurgie je

ve své druhé části omezující, protože i konstrukce strojů a zařízení dnes ve stále větším rozsahu pracuje s materiály nekovovými. Proto byl vznesen návrh na úpravu názvu, který byl následně akceptován, a oblast vzdělávání má vhodnější název Strojírenství a materiály.

- c) Experti pilotní implementace zpracovali do zaslaných formulářů výstupy z učení (odborné znalosti a dovednosti) studijního oboru, které odpovídaly národním deskriptorům, tj. minimálnímu standardu, a deskriptorům oblasti vzdělávání Strojírenství a materiály, obsahující typické odborné znalosti a dovednosti. Popisy výstupů z učení jednotlivých studijních oborů vycházely z popisu výstupů z učení příslušného studijního programu. Jako možný problém se ukázalo zařazení studijního oboru právě do jedné oblasti vzdělávání. U některých oborů, resp. specializací, na které se konstrukčně zaměřené obory dále člení, je nutná podstatná znalost z jiné oblasti vzdělávání. Např. pro konstrukci potravinářských strojů je nutná znalost z potravinářských technologií, nicméně není nutno, aby byl příslušný studijní obor kromě do oblasti vzdělávání Strojírenství a materiály zařazen také do oblasti vzdělávání Potravinářství. Zároveň by jak zaměstnavatelům, tak studentům mělo být zřejmé, jak bude obor koncipován a že jim budou příslušné znalosti poskytnuty.
- d) Prof. Čada z týmu implementace i všichni experti pilotní implementace na základě zpracovaných výstupů z učení jednotlivých oborů, resp. specializací, zpracovali do zaslaných formulářů výstupy z učení (odborné znalosti a dovednosti) studijního předmětu, který učí, které odpovídaly národním deskriptorům, tj. minimálnímu standardu, a deskriptorům oblasti vzdělávání Strojírenství a materiály, obsahující typické odborné znalosti a dovednosti tak, aby byla zajištěna jejich vzájemná návaznost a začlenění do struktury celého studijního oboru a programu. U každého předmětu se jednalo o 4 až 6 výstupů z učení. Při jejich formulování byla využita činnostní slovesa (pomůckou byla Bloomova taxonomie). Výstupy z učení byly zformulovány tak, aby byly srozumitelné studentům, zaměstnavatelům i veřejnosti. Kromě klíčové části pilotního projektu – oborové části studia v oblasti konstrukce strojů – byly zpracovány také vybrané předměty společného základu bakalářského studia. V této části práce bylo zapojeno větší množství garantů jednotlivých předmětů a bylo nutné zajistit nejen úvodní proškolení, ale především jejich vzájemnou součinnost. Jako největší problém se jevil, že mnozí z řešitelů neporozuměli významovému rozdílu mezi termíny cíl vzdělávání, absolventský profil předmětu, výstupy z učení. Někteří akademičtí pracovníci přijímali úkoly směřující k úpravám definice výstupů z učení s rozpaky, případně i despektem a pochybnostmi o přínosu takového postupu. Při implementaci je proto třeba více času věnovat představení systému a očekávaným cílům, stejně jako zapojit širší kolektiv garantů předmětů do definice výstupů z učení celých studijních oborů a programů.
- e) Jednání týmu pilotní implementace za účelem porovnání a korekcí zpracovaných výstupů z učení, tj. odborných znalostí a dovedností, jednotlivých 4 studijních programů a 4 oborů. Porovnání a korekce zpracovaných výstupů z učení, tj. odborných znalostí a dovedností, vybraných vzorových studijních předmětů. Příprava schůzky týmu pilotní implementace s garanty oborových předmětů na fakultách.
- f) Schůzka týmu pilotní implementace s garanty předmětů profilové katedry, která proběhla na každé fakultě samostatně, s prezentací připravených vzorových řešení (vysvětlení problematiky a zadání garantům oborových předmětů, jak mají zpracovat výstupy z učení, tj. odborné znalosti a dovednosti, jednotlivých předmětů). Vzhledem k počtu specializací a předmětů v nich bylo dohodnuto, že pilotní implementace bude provedena u vybraných specializací a v nich u vybraných povinných a povinně volitelných předmětů. Garantům oborových předmětů profilové katedry byl stanoven termín pro odevzdání zpracovaných výstupů z učení,

tj. odborných znalostí a dovedností, jimi garantovaných předmětů, a to na každé fakultě samostatně.

g) Jednání týmu pilotní implementace za účelem porovnání a korekcí zpracovaných výstupů z učení, tj. odborných znalostí a dovedností, jednotlivých předmětů profilové katedry. Porovnání a korekce zpracovaných výstupů z učení, tj. odborných znalostí a dovedností, vybraných vzorových studijních předmětů.

h) Setkání týmu pilotní implementace s guaranty všech oborů vybraných studijních programů, společně pro obě fakulty (21 garantů z FS a 16 garantů z FMFI), případně při zájmu určeno i pro vedoucí pracovišť. Cílem jednání bylo představení projektu, představení nového přístupu MŠMT ke studijním programům, studijním oborům a studijním předmětům z hlediska formulování tzv. výstupů z učení, tj. odborných znalostí a dovedností, představení implementace národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání, představení vazby mezi Q-RAM a požadavky ECTS, představení vykonaných prací na projektu – zpracovaných výstupů z učení studijních programů, vybraných studijních oborů a studijních předmětů na FS a FMFI VŠB-TUO, diskuse ke zpracovaným výstupům z učení, tj. odborným znalostem a dovednostem, 4 studijních programů, 4 oborů a studijních předmětů, kontrola souladu s národními deskriptory (možnost korekcí).

3 Prezentace projektu Q-RAM a pilotní implementace v průběhu řešení

- Projekt Q-RAM byl prezentován **na jednání Vědeckých rad fakult** (FS – 10. 5. 2011, FMFI – 9. 6. 2011), kde byli přítomni i zástupci zaměstnavatelů.
- Projekt Q-RAM byl prezentován **na jednání Akademických senátů obou fakult.**
- Projekt Q-RAM byl prezentován **na imatrikulacích studentů** na obou fakultách (FS – 29. 9. 2011).
- Projekt Q-RAM byl prezentován **zaměstnavatelům** – při tvorbě částí nebo celých předmětů ve spolupráci s firmami.
- S projektem Q-RAM bylo seznámeno studijní oddělení.
- Řešitelé projektu uvítali vznik **webové stránky** organizované vedením projektu Q-RAM (s celostátní dosažitelností), na které byly řešitelům dostupné aktuální informace o projektu (prezentace, adresář, pokyny, vzory apod.), na něž mohli členové týmu implementace odkazovat např. guaranty předmětů.

4 Podíl a počet předmětů programu/oboru popsanych v rámci pilotní implementace

Bakalářský studijní program B2341 *Strojírenství* – 43/50 ve společné části studia.

Vybraný studijní obor *Konstrukce strojů a zařízení*:

- specializace *Výrobní stroje a zařízení* – 12/43,
- specializace *Průmyslový design* – 12/44,

- specializace *Zemní, těžební a stavební stroje* – 14/43.

Navazující magisterský studijní program N2301 *Strojní inženýrství*:

- specializace *Výrobní stroje a zařízení* – 20/51,
- specializace *Zemní, těžební a stavební stroje* – 24/67.

Bakalářský studijní program *Materiálové inženýrství*, vybraný studijní obor: *Technické materiály* – 9/37.

Navazující magisterský studijní program *Materiálové inženýrství*, vybraný studijní obor: *Technické materiály* – 11/21.

5 Motivace a zkušenosti z pilotní implementace na VŠB-TUO

Hlavní motivací pro zapojení VŠB-TUO do pilotní implementace bylo získat představu o požadavcích jednotného systému, mít možnost je pozitivně ovlivnit.

Do pilotní implementace se na VŠB-TUO zapojilo celkem 67 pracovníků.

VŠB-TUO měla výhodu díky získání ECTS Label a Diploma Supplement Label, protože struktura požadavků na popisy jednotlivých předmětů vychází ze stejné metodologie a pojmy jako znalosti, dovednosti a kompetence již nebyly jednotlivých garantům předmětů neznámé. Přesto mnozí žádali jako podklad kromě obecných informací a deskriptorů také vhodné vzorové příklady řešení pro konkrétní předměty. Byly jim poskytnuty především zpracované popisy předmětů ze společné části studia, protože panovala obava z přílišného využití vzorů, ba přímo z přebírání shodných výstupů ze vzorových příkladů.

U studijního oboru *Konstrukce strojů a zařízení* a podobně i u oboru *Konstrukční a procesní inženýrství* byl problém s přesným zařazením do oblasti vzdělávání. Tyto obory skladbou svých specializací zasahují do více oblastí vzdělávání, například do oblastí vzdělávání Zpracovatelský průmysl (specializace *Výrobní stroje a zařízení*), Těžba a zpracování nerostných surovin (specializace *Zemní, těžební a stavební stroje*) a Bezpečnostní obory (specializace *Lovecké, sportovní a obranné zbraně a střelivo*).

Pokud se týká zpracování jednotlivých předmětů, jistým problémem byl například bod s názvem „*Cíl vzdělávání a absolventský profil studijního předmětu*“. Garanti jednotlivých předmětů pokládali cíl vzdělávání prakticky za totožný s absolventským profilem. Další nejasnosti se vyskytly ve vztahu pojmů „*absolventský profil*“ a „*výstupy z učení*“, protože garanti předmětů považovali tyto pojmy za totožné. Cíl vzdělávání představuje, jaké znalosti a dovednosti by studenti měli v daném předmětu získat (cíle většinou míří do budoucna). Absolventský profil předmětu shrnuje, jaké znalosti a dovednosti studenti absolvováním předmětu získají. Formulace cílů vzdělávání a absolventského profilu sice mohou být stylisticky odlišné, ale z obsahového hlediska jsou téměř totožné. Má-li být v cílech vzdělávání a absolventském profilu předmětu něco odlišného, mělo to být předem vysvětleno.

U popisů předmětů v technických oborech je vhodné zdůraznit, že ve výuce je třeba využívat technické metody a technická měření, z čehož vyplývají ***nároky na experimentální a měřicí vybavení***. Pro implementaci na školách by bylo vhodné ***požadavky na vyplnění zestručnit***. Co v tabulce pro Q-RAM není a bylo by dobré zachovat ze současnosti, je osnova předmětu, tj. ***názvy témat***

po jednotlivých týdnech výuky. Osnova daného předmětu definuje probranou látku a je to poměrně jasná informace jak pro studenty, tak pro zaměstnavatele i akreditační komisi.

Při vyplňování bodů „*Jak výstupy z učení studijního předmětu přispívají k dosažení výstupů z učení celého studijního oboru*“ a „*Jak výstupy z učení studijního předmětu přispívají k dosažení výstupů z učení celého studijního programu*“ by bylo možné v popisech studijních programů a oborů uvádět výstupy z učení jako samostatně očíslované body a v popisu předmětů se na tyto body (čísla) odvolat.

Mnozí zpracovatelé (garanti) popisů předmětů měli problém v přesném rozlišení a uvědomění si rozdílů mezi znalostmi a dovednostmi. V materiálu „*Doporučení pro vyučující: jak psát výstupy z učení pro studijní obory a předměty*“ je mezi charakteristická slova odborné znalosti řazeno například slovo „*analyzovat*“. Z diskuse s některými garanty vyplynulo, že schopnost analyzovat jistý stav věci považují spíše za dovednost než za znalost.

Z toho vyplývá, jak je důležité, aby garanti studijních programů, oborů a předmětů měli přesné informace, „co mají dělat“. Toto vyžaduje přesné definování pojmů, požadavků a zpracování názorných příkladů řešení.

Všechny nepřesnosti a nejasnosti v cílech či postupu práce vedou k tomu, že garanti zpracovávající popisy oborů, specializací a předmětů přistupují k vypracování méně důsledně a někteří z nich mají pochybnosti o smysluplnosti takové práce. O to více bylo potřeba času na přesvědčování, vysvětlování, upozorňování a opravování nesrovnalostí v popisech předmětů tak, aby výsledné popisy odpovídaly požadavkům pilotní implementace. Velmi časově náročná je například kontrola návazností předmětů v rámci oboru či specializace.

V průběhu řešení se osvědčilo pravidelné setkávání týmu řešitelů a konzultace nad rozpracovanými výstupy z učení jednotlivých programů a oborů. Současně byl projekt Q-RAM a aktuální výstupy prezentovány širšímu odbornému publiku, především všem vedoucím pracovníkům pracovišť, i když do pilotního projektu nebyla zapojena, a dále pak všem členům Vědecké rady FS. Zejména představitelé průmyslových podniků zastoupení mezi členy rady přivítali tyto informace a vznesli také několik významných podnětů pro další práci na projektu.

Proces pilotní implementace byl omezen časově, proto nebyl dostatek času na hlubší vysvětlování cílů a postupů pilotní implementace, případně na diskusi o těchto bodech (ve zkratce: udělalo se tolik, kolik se v daném časovém rozmezí a za daných podmínek udělat stihlo). Pokud by se kvalifikační rámec zaváděl na celé univerzitě, pak by to vyžadovalo mnohem více času pro seznamování, vysvětlování, zpracování, koordinaci a kontrolu jednotlivých požadovaných výstupů.

Jako nejvýznamnější přínos spatřuje většina garantů podnět k revizi obsahu jednotlivých předmětů, prověření jejich skutečné návaznosti, odstranění zjištěných duplicit a zefektivnění celého procesu. Nicméně tyto výstupy nebyly primárními cíli projektu.

V případě plošného zavedení výstupů z učení bude přínosem možnost lepší orientace v nabídce, průběhu a cílech vzdělávání v jednotlivých oborech a specializacích, a to pro uchazeče o studium, studenty, rodiče i zaměstnavatele, možnost porovnání jednotlivých oborů nabízených na různých vysokých školách.

2.2.9 VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V BRNĚ, FAKULTA ELEKTROTECHNIKY A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ – ELEKTROTECHNIKA

Petr Fiedler, Stanislav Hanus, Petr Vavřín

Na většině technicky zaměřených fakult může být implementace výsledků projektu Q-RAM velmi prospěšná i při inovaci obsahu a forem zejména bakalářských programů, které vznikaly jako důsledek Boloňské deklarace kolem roku 2000. Tyto programy nejsou na českých vysokých školách tradiční, roli odborné výchovy na bakalářské úrovni dříve plnily průmyslové školy a odborná učiliště. Je pochopitelné, že bakalářské studijní programy, navržené bez rozsáhlých zkušeností, bez zpětné vazby z podniků, které dodnes řeší otázku, na jakém stupni technologických procesů je vhodné využít absolventa – bakaláře, nebyly a dosud nejsou optimálně navrženy. Základní otázka, kterou technické vysoké školy řeší od poloviny minulého století, se týká poměru teoretických znalostí a praktických dovedností. Zjednodušeně řečeno: odedávna se zaměstnavatelé našich absolventů dělí na dvě skupiny. Ta první zastává názor, že nejdůležitější částí vysokoškolského studia je teorie, ke které se při zaměstnání už málokdo dostane, zatímco druhá skupina si přeje absolventy připravené začlenit se okamžitě po nástupu do pracovního procesu a plnit určitou funkční část technologie provozu. Názor první skupiny dnes již není zcela oprávněný, neboť zvyšování kvalifikace (to znamená i sledování teoretického vývoje oboru) je zcela obvyklým požadavkem ve všech moderních technických provozech. Rovněž požadavek druhé skupiny není zcela splnitelný, specializace je dnes na takové úrovni, že určitá doba pro zaškolení nezkušeného absolventa je nutná. Na FEKT VUT, stejně jako na ostatních technických vysokých školách v ČR není reálné organizovat tzv. „sandwichové programy“, ve kterých je do studia vloženo nejméně 6 měsíců praxe. Současné počty studentů to neumožňují. Správným řešením výše uvedené otázky je proto vyvážená kombinace teorie a praxe.

Je třeba uvést, že díky masivnímu použití výpočetní techniky (zejména speciálních programových balíků typu MATLAB, SIMULINK apod.) je možno některé teoretické partie vypustit a nahradit je novými poznatky. Obecně lze říci, že se studenti mohou méně věnovat biflování konkrétních hodnot a dat a více se soustředit na metody, souvislosti a logické vyvozování. Tento posun je platný nejen pro technické a přírodní vědy, je patrný i v humanitních vědách. Metoda stanovení výstupů z učení je vhodným nástrojem pro inventuru a následnou optimalizaci obsahu jednotlivých kurzů i celého programu.

Pilotní implementace výstupů z projektu Q-RAM na FEKT VUT v Brně proběhla ve formě tvorby výstupů z učení na úrovni jednoho bakalářského a jednoho navazujícího magisterského studijního oboru. Pro pilotní implementaci byl zvolen bakalářský a navazující magisterský studijní obor zaměřený na kybernetiku, automatizaci, systémy měření, řízení a robotiku. Podle názoru implementačního týmu se v tomto oboru prolínají znalosti a dovednosti z celé škály dalších specializovaných elektrotechnických studijních oborů a z obsahového hlediska tak obor zvolený pro pilotní implementaci umožnil ověřit metodiku na široké škále specifických odborných oblastí.

Výstupy z učení na úrovni studijního oboru a programu definoval s využitím tzv. národních deskriptorů tříčlenný tým složený z dlouholetého garanta a nestora oboru a studijních proděkanů. Výstupy z učení na úrovni předmětů byly vytvářeny pro klíčové profilující předměty (zejména povinné a volitelné oborové předměty) garanty těchto předmětů, v některých případech se na tvorbě výstupů z učení kromě garanta podíleli i další vyučující.

Jako podpůrný pedagogicko-psychologický základ pro tvorbu výstupů z učení byla zvolena Bloomova taxonomie činnostních sloves, která k jednotlivým stupňům odborné znalosti přiřazuje vhodná činnostní slovesa.

Snahou implementačního týmu bylo minimalizovat časovou náročnost pro guaranty jednotlivých předmětů. Proto byla pro tvorbu výstupů z učení zvolena dotazníková forma – každý z garantů dostal dotazník a tabulku činnostních sloves, přičemž do dotazníku pro jednotlivé znalostní úrovně zapisoval výstupy z učení v podobě konkrétních výroků.

Příkladem takového výroku – výstupu z učení – může být věta: „*Student umí zvolit vhodný typ diody a svou volbu umí zdůvodnit.*“ Aby bylo vyplňování dotazníku pro guaranty snazší, dotazník dostali v elektronické formě předvyplněný – dotazník obsahoval vzorové výstupy z učení jiného předmětu, což garantům poskytlo návod, jak psát výstupy z učení a jakou míru abstrakce volit.

Metodika psaní výstupů z učení mnohdy doporučuje uvádět výstupy z učení v rozsahu cca 3 až 4 vět. Ukázalo se, že snaha o stručnost vede k nekonkrétním formulacím znalostí, což popírá požadavek na konkrétnost a kontrolovatelnost dosažení výstupů z učení. Podobně se ukázalo, že je potřeba trvat na využívání činnostních sloves, neboť používání jiných sloves umožňuje formulovat výstupy z učení, jejichž dosažení není ověřitelné.

Výrok „*Student umí zvolit vhodný typ diody a svou volbu umí zdůvodnit*“ lze pro konkrétního studenta ověřit (Zvolte vhodnou diodu a vysvětlíte, proč jste tuto diodu zvolil). Nekonkrétní výrok „*Student zná základní principy aplikace diod*“ ověřit nelze, neboť není jednoznačné, co jsou to „*základní principy aplikace*“, ani není jasně stanoveno, co konkrétně znamená slovo „*zná*“. Výrok, který není ověřitelný, nelze na úrovni předmětu považovat za správně formulovaný výstup z učení.

Lze říci, že výstupy z učení definují přidanou hodnotu vzdělávací aktivity. Aby bylo možné definovat přidanou hodnotu, je potřeba znát výchozí stav. V rámci pilotní implementace bylo proto stanoveno, že metodikou výstupů z učení bude definována nejen přidaná hodnota předmětu, ale také očekávané výchozí znalosti neboli prerekvizity. Formulování prerekvizit a přidané hodnoty jednotnou metodikou výstupů z učení umožňuje provést kontrolu konzistence studijního plánu jako celku, ale také umožňuje zkontrolovat, nakolik prerekvizity předmětů prvního ročníku korespondují s obsahem středoškolského učiva a tedy se znalostí typického absolventa střední školy.

Rozbor prerekvizity nesprávně definované nekonkrétním a nekontrolovatelným výrokem „*Student má základní znalosti středoškolské matematiky*“ ukázal, že někteří guaranti předmětů prvního ročníku mají nesprávnou představu o standardní náplni středoškolského učiva a mají nereálná očekávání ohledně vstupních znalostí studentů. Pod pojmem *základní znalosti středoškolské matematiky* byl skryt matematický aparát, který není součástí běžné středoškolské výuky a není součástí ani státní části maturity z matematiky vyšší úrovně obtížnosti (infinitezimální a maticový počet).

Dotazník, který pro každý předmět definuje obecné prerekvizity, prerekvizity z oblasti matematického aparátu a přidanou hodnotu předmětu, umožňuje oborové radě, která je odborným garantem studijního oboru, provést inventuru studijního plánu i obsahové náplně jednotlivých předmětů. V průběhu pilotní implementace se ukázalo, že dotazníková forma a výstupy z učení na úrovni předmětů jsou praktickým a účinným nástrojem pro zvyšování kvality vzdělávání a řízení inovací studijních plánů.

Zkušenosti z projektu Q-RAM byly na FEKT VUT v Brně využity při přípravě celofakultního projektu OP VK CZ.1.07/2.2.00/28.0193 *Komplexní inovace studijních programů a zvyšování kvality*

výuky na FEKT VUT v Brně. V rámci tohoto projektu bude provedena metodou výstupů z učení inventura a následná inovace pěti bakalářských studijních oborů a deseti navazujících magisterských studijních oborů.

2.2.10 VOŠ, SŠ, COP SEZIMOVO ÚSTÍ – ELEKTROTECHNIKA

František Kamlach

V průběhu implementace Q-RAM byl nejprve stručně popsán stávající vzdělávací program na vyšší odborné škole, byla diskutována délka tohoto vzdělávacího programu a na závěr byla snaha popsat vzdělávací program pomocí výstupů z učení dle koncepce Q-RAM.

1 POPIS VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Na Vyšší odborné škole, Střední škole, Centru odborné přípravy Sezimovo Ústí je na vyšší odborné škole akreditován pouze jeden obor, a to **26-41-N Elektrotechnika**. Tento obor má jediný vzdělávací program **26-41-N/01 Elektrotechnika – Mechatronické systémy**. Akreditace byla schválena pro školní roky 2007/2008 až 2011/2012. Následně bylo požádáno o její prodloužení o další 3 roky. Této žádosti bylo vyhověno. Zároveň v rámci projektu „Systém hodnocení vzdělávacího programu v mechatronice na VOŠ v prostupnosti k technickým VŠ – CZ.1.07/2.1.00/13.0018“ vznikl v letech 2010–2011 inovovaný vzdělávací program **Elektrotechnika – Mechatronické systémy** se třemi zaměřeními (Mechatronika, Informační a řídicí technika, Automatizace v energetice).

Stručný popis jednotlivých zaměření by se dal vyjádřit následujícím způsobem. Zaměření Mechatronika v podstatě kopíruje, až na několik organizačních a formálních maličkostí, původní vzdělávací program schválený pro školní roky 2007/2008 až 2011/2012. Zaměření Informační a řídicí technika se více orientuje na analýzu chování reálných technologií, návrh a implementaci řídicích algoritmů pro tyto systémy a na samotné programování. Zaměření Automatizace v energetice se zabývá zejména elektrickými stroji, výrobou elektrické energie a provozem energetických soustav.

Cílem vzdělávacího programu je připravit flexibilního absolventa, jehož profesionalizace je na takové úrovni, že bez problémů zvládá problematiku mechatronických systémů, jako synergii elektroniky, automatizace a strojírenství. Získané kompetence dovede absolvent samostatně uplatnit jak v pozicích náročných technických povolání, tak při studiu na vysoké škole.

1.1 Charakteristika obsahu vzdělávacího programu

Obsah vzdělávacího programu je rozpracován do modulů. V hlavičce modulů je uveden název, kód modulu, typ modulu (povinný/povinně volitelný/volitelný), nominální délka modulu (celkový počet hodin přednášek/seminářů/domácí přípravy, tj. samostudia, konzultací apod.), platnost modulu, autor modulu a vstupní podmínky (znalosti) k absolvování modulu. Každý modul dále obsahuje anotaci, **předpokládané výsledky studia (dovednosti absolventa daného modulu)**, obsah modulu, doporučené postupy výuky, způsob ukončení modulu (zápočet/klasifikovaný, zápočet/zkouška a počet kreditů), hodnocení výsledků (požadavky k úspěšnému ukončení modulu) a doporučenou literaturu.

Moduly jsou vyučovány typicky metodou přednáška – domácí příprava – cvičení – domácí příprava. Látka je nejprve vyložena na přednášce. Student si ji nastuduje (naučí se základní fakta a dovednosti), tím se připraví na cvičení, kde je látka aktivně a důkladně procvičena (znalosti jsou prohloubeny a korigovány). Poté řeší v rámci domácí přípravy komplexnější úlohu (například i v týmu) k dosažení hlubších dovedností a souvislostí.

1.2 Profil absolventa – zaměření Mechatronika

- Absolvent navrhuje stroje, zařízení, prvky a komponenty do výrobního i nevýrobního systému.
- Absolvent obsluhuje a udržuje v provozu výrobní či nevýrobní systémy.
- Absolvent diagnostikuje provozní stavy a závady stroje nebo zařízení, navrhuje potřebná nápravná opatření.
- Absolvent řeší úlohy z oblasti řízení a regulace.
- Absolvent pracuje s odbornou dokumentací, vytváří ji a umí ji prezentovat.
- Absolvent vede pracovní tým složený z odborníků různých profesí a ustavený ke splnění úkolů v oblasti regulace a automatizace.
- Absolvent je schopen založit malou a střední firmu a samostatně podnikat.

2 DÉLKA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Při tomto popisu bylo dále diskutováno, zda je možné tento technicky náročný vzdělávací program realizovat v krátkém cyklu (2 roky). Byl vyvozen závěr, že toto není možné a je nutné tento program koncipovat jako tříletý. Součástí vzdělávacího programu je i praxe, kdy se student vzdělává v prostředí reálné firmy. Tato praxe, aby měla smysl, zabírá jedno celé období (semestr). Po návratu z praxe musí student napsat a obhájit svoji absolventskou práci, na což potřebuje více než další období (semestr). V případě, že by byl vzdělávací program realizován v krátkém cyklu, tedy jako dvouletý, zbýval by na vzdělávání na vyšší odborné škole necelý jeden rok. To je pro tak náročný vzdělávací program, jakým Elektrotechnika – Mechatronické systémy 26-41-N/01 bezesporu je, absolutně nedostačující. Vyřadit odbornou praxi ze vzdělávacího procesu jde zase proti smyslu vyšších odborných škol. Navíc pobyt na praxi studenti shledávají jako velmi přínosný, neboť si zde sami na vlastní kůži ověří, jak je důležitá teoretická příprava ze školy a její aplikace v prostředí reálné firmy, jaké to je pracovat v týmu spolupracovníků atd. Také mnoho firem požaduje při nástupu do zaměstnání praxi. Naši studenti díky tomuto již nějakou, byť jen krátkou praxi získají.

3 POPIS VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU POMOCÍ VÝSTUPŮ Z UČENÍ – ZAMĚŘENÍ MECHATRONIKA

3.1 Odborné znalosti

- Absolvent zná základní elektronické součástky, jejich schématické značky a rozumí jejich funkci.
- Absolvent zná základní strojírenské součásti a ví, k čemu tyto součásti slouží.
- Absolvent zná senzory různých fyzikálních veličin a rozumí jednotlivým parametrům těchto prvků.

- Absolvent zná akční členy různých fyzikálních veličin a rozumí jednotlivým parametrům těchto prvků.
- Absolvent zná základní principy automatizace a regulace.

3.2 Odborné dovednosti

- Absolvent navrhuje stroje, zařízení, prvky a komponenty do výrobního i nevýrobního systému.
- Absolvent obsluhuje a udržuje v provozu výrobní či nevýrobní systémy.
- Absolvent diagnostikuje provozní stavy a závady stroje nebo zařízení, navrhuje potřebná nápravná opatření.
- Absolvent řeší úlohy z oblasti řízení.
- Absolvent pracuje s a vytváří odbornou dokumentaci.

3.3 Obecné způsobilosti

- Absolvent prezentuje výsledky své práce – dokumentace, prezentace.
- Absolvent vede pracovní tým složený z odborníků různých profesí a ustavený ke splnění úkolů v oblasti regulace a automatizace.
- Absolvent je schopen založit malou a střední firmu a samostatně podnikat.

Porovnáme-li výše uvedené výstupy z učení s profilem absolventa z našeho vzdělávacího programu (viz kapitola 1.2), vidíme, že tyto výstupy z učení v oblasti odborných dovedností a obecných způsobilostí v podstatě kopírují tento profil absolventa. Byly pouze formálně dotvořeny odborné znalosti. Jednoduše řečeno, v našem vzdělávacím programu je profil absolventa v podstatě synonymem pojmu výstupy z učení. Naš vzdělávací program vznikl tak, že byl nejprve stanoven profil absolventa a až poté byly diskutovány jednotlivé předměty a jejich náplň. V tomto duchu lze konstatovat, že náš vzdělávací program zapadá do konceptu projektu Q-RAM, dokonce lze říci, že jsme byli malinko napřed.

Co se týče výstupů z učení jednotlivých předmětů, je to obdobné. V každém modulu jsou uvedeny předpokládané výsledky studia, což jsou v podstatě v terminologii Q-RAM výstupy z učení předmětů. Například v modulu Modelování a řízení systémů jsou předpokládané výsledky studia uvedeny takto:

Po absolvování modulu student:

- 1) simuluje model reálného dynamického systému na PC;
- 2) analyzuje vlastnosti modelu pomocí simulace;
- 3) identifikuje neznámé konstanty modelu;

- 4) verifikuje správnost identifikovaného modelu dynamického systému;
- 5) navrhuje základní PID regulátory;
- 6) simuluje regulační smyčku v počítači, analyzuje její vlastnosti;
- 7) aplikuje navržený regulátor na reálný dynamický (laboratorní) systém.

4 ZÁVĚR

Vytvořit výstupy z učení našeho vzdělávacího programu nebyl tak velký problém. Vzdělávací program již takto koncipován byl, jen terminologie nebyla stejná. Problém byl v tom, jak porovnat výstupy z učení našeho vzdělávacího programu s národními deskriptory. Jednoduše by se dalo konstatovat, že naše výstupy z učení odpovídají národním deskriptorům. Na druhou stranu, protože jsme technicky založená škola, jsme zvyklí vyjadřovat se přesně a jednoznačně, proto by bylo dobré tento názor rozebrat do hloubky. Nicméně je velice těžké stanovit, jaký je rozdíl například mezi „specializované a podrobné znalosti a porozumění předmětu ...“ (národní deskriptor odborných znalostí pro krátký cyklus) a „široké znalosti a porozumění předmětu“ (národní deskriptor odborných znalostí pro bakalářský cyklus). Nedostali jsme žádnou metodiku vysvětlující konkrétně rozdíl mezi „specializované a podrobné ...“ a „široké ...“.

Co se tedy týče srovnání s národními deskriptory, zde je několik otázek, neboť národní deskriptory jsou formulovány velmi obecně, což je dle úvodního školení k pilotní implementaci záměr. Pro technicky orientované obory, kde je zvykem přesné a jasné vyjadřování, se jeví toto spíše jako „slovíčkaření“. Nicméně lze konstatovat, že výstupy z učení našeho vzdělávacího programu odpovídají národním deskriptorům.

Doporučení na závěr – obnovit odbornou diskusi a konkretizovat obecné definování národních deskriptorů, zejména rozdíly mezi jednotlivými cykly a najít odpověď na některé otázky, jako například, zda výstupy z učení vzdělávacího programu odpovídají profilu absolventa.

2.2.11 ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE, FAKULTA AGROBIOLOGIE, POTRAVINOVÝCH A PŘÍRODNÍCH ZDROJŮ – ZEMĚDĚLSTVÍ

Radko Rajmon

POHNUTKY, ZÁŽITKY, POUČENÍ

Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů ČZU v Praze (dále FAPPZ) prodělala v posledních cca 15 letech řadu zásadních změn reflektujících měnící se situaci ve vysokém školství (přechod na třístupňové vzdělávání, nárůst počtu studentů), v zemědělské praxi (užší a hlubší specializace profesí, alternativní přístupy k produkci, zohlednění mimoprodukčních funkcí zemědělství) i ve společenské poptávce po jednotlivých profesích (preferenze zájmové péče o zvířata, okrasného zahradnictví). Postupně tak byla zavedena řada nových oborů, zintenzivnilo se využití veškerých kapacit. Univerzita usiluje o získání certifikace ECTS Label - byl zaveden systém jednotné evidence informací o předmětech, studijní náročnost odráží systém kreditních bodů, byly zpracovány výstupy z učení pro jednotlivé studijní programy, obory a předměty. To vše na pozadí dramatického rozvoje informačních technologií „za pochodu“. Ne vždy ale došlo vedle formy také na obsah - zejména při tvorbě výstupů z učení.

Překotný vývoj, instalace třístupňového vzdělávacího systému bez reálné vnitřní potřeby, hledání společného úhlu pohledu s akreditačními a certifikačními autoritami, trendy, prezentované vysokým školám často formálně žargonem nesrozumitelným až odpudivým, to vše přináší řadu koncepčních otázek, potřebu koncepčních postupů derivovaných od řešení na celostátní úrovni a současně velkou ostražitost k pokusům o taková řešení. Vedení fakulty proto věnovalo projektu Q-RAM od počátku velkou pozornost.

V první etapě řešení se ve skupině „zemědělství, lesnictví, potravinářství a veterinární medicína“ do projektu Q-RAM zapojili z FAPPZ prof. Tlustoš a doc. Rajmon. Poznatky a zkušenosti získané během zpracování národních deskriptorů a oblastí vzdělávání a při transferu některých prvků do života fakulty vedly vedení fakulty k aktivnímu zájmu o účast v pilotní implementaci kvalifikačního rámce na FAPPZ s cílem, udržet nadále kontakt s projektem, zajistit informovanost fakulty o připravovaných změnách, promítnout do připravované metodiky dosavadní zkušenosti a pohled fakulty, ujasnit si a osvojit metodické postupy v podmínkách modelové situace. Bylo zřejmé, že pro práci s kvalifikačním rámcem a výstupy z učení je potřebná kvalitní a jednoznačná metodika, avšak nebude snadné ji zformulovat i následně osvojit. Mj. pro obtížnou přenositelnost jazyka národních deskriptorů do nižších úrovní soustavy. Nebo pro stále se vyvíjející pohled na optimální způsob uchopení návaznosti a prostupnosti bakalářských a magisterských oborů (konflikt preference teoreticky méně náročného a praktičtější orientovaného profesního typu bakalářského studia studenty vs. liberální přístup fakult s příbuznými obory k přijímacímu řízení do magisterského studia, úvahy o revizi ideové konstrukce studijních programů inspirované zpracováním oblasti vzdělávání Zemědělství).

Úkolem pilotní implementace bylo zpracovat v rámci oblasti vzdělávání Zemědělství na sebe navazující typické studijní obory až na úroveň výstupů z učení jednotlivých předmětů. Současně bylo cílem podrobit širší odborné diskusi již vytvořené materiály k oblasti Zemědělství a seznámit s problematikou kvalifikačního rámce pedagogů fakulty. S ohledem na aktuální potřeby fakulty a odlišnou strukturu doktorských studijních programů oproti předchozím stupňům studia, byly pro

implementaci vybrány profesně orientovaný bakalářský studijní obor Živočišná produkce a navazující stejnojmenný obor magisterský, zařazené do bakalářských a magisterských programů Zootechnika. Tyto obory vzdělávají studenty v tradičně pojaté zootechnické profesi. Jejich odborný profil je proto relativně ustálený a bylo možné se soustředit na otázky samotné implementace kvalifikačního rámce. V době pilotní implementace studovalo v obou oborech dohromady cca 320 studentů a bylo vyučováno 67 předmětů.

Pilotní implementaci na FAPPZ zajišťovali v koordinaci s vedením projektu Q-RAM členové tzv. expertního týmu fakulty: prof. Ing. Pavel Tlustoš, CSc. (děkan fakulty), **doc. Ing. Václav Hejnák, Ph.D.**, a prof. Ing. Iva Langrová, CSc. (proděkani pro pedagogiku) a v pozici tzv. experta týmu implementace doc. MVDr. Radko Rajmon, Ph.D. Nicméně z titulu garantů jednotlivých studijních programů, oborů a předmětů bylo do pilotní implementace zapojeno aktivně celkem cca 50 pedagogů. Dále byli o projektu informováni zbývající členové vedení fakulty, vědecká rada, akademický senát a předsedové oborových rad doktorských studijních programů (DSP), pochopitelně i vedení univerzity. Komunikaci v tomto směru usnadňovala skutečnost, že v osobách výše jmenovaných se současně propojovaly i vazby na všechny tyto zájmové skupiny. Do diskusí byli zapojeni i studenti (DSP), absolventi zootechnických oborů. Zástupci zaměstnavatelů a profesních sdružení přizváni nebyli, což lze s odstupem hodnotit jako nevyužitou příležitost a rezervu do budoucna.

Základní diskuse proběhla na úvodním setkání s guaranty všech studijních programů, později na kolegiu děkana a jednání AS. Jelikož témata nebyla zcela nová, nešlo o diskusi „zda vůbec“, ale spíše o sumarizaci možných cílů, účelů a zejména o vysvětlování metodických přístupů. Na úrovni garantů předmětů pak debata probíhala spíše formou individuálních konzultací nad přepracovávanými materiály, kterým předcházela instruktážní dopis. Ze strany studentů projekt nevyvolal velký zájem - po formální stránce nepředstavuje velkou změnu oproti stávajícímu stavu, informace nebyly vnímány jako konfliktní a obsahový přínos se teprve projevuje.

Postoj jednotlivých aktérů diskusí se pohyboval od „nesmyslná formalita“ až po „potenciálně vhodný nástroj ke zvyšování kvality výuky“. V řadě případů byla pozitivně hodnocena skutečnost, že s upřesněnou metodikou dostává systém dokumentace předmětů logiku. Velmi příjemné bylo poznání, že i nejskeptičtější kolegové se svým dílem úkolu odpovědně zabývali a že největším úskalím nebyl nezáměr o kvalitu pedagogické práce, ale obavy z formalismu, vyplývající především z dřívějších zkušeností a z rozdílného chápání pojmů a definic. Obecně osoby s prvotně opatrným nebo mírně negativním postojem byly otevřenější diskusí a argumentům a často docházelo k pozitivnímu posunu v náhledu. Osoby od počátku vymezené negativně sice svůj díl úkolů plnily, ale bylo obtížné vysvětlit jim např. význam určitých kategorií nebo formulací, tudíž i dosáhnout adekvátního výsledku.

Situace byla výrazně ovlivněna podporou projektu ze strany vedení fakulty, ale též skutečností, že při pilotní implementaci kvalifikačního rámce šlo de facto o dopracování nebo přepracování již existujících materiálů. a to jak ve smyslu určité znalosti problematiky a pozitivního vnímání posunu k méně formalistickému pojetí, tak ve smyslu menšího zájmu o něco, co nepředstavuje zásadní změnu oproti stávajícímu, formálně vnímanému stavu. Dosavadní existence výstupů z učení se od jejich vypracování do života pedagogů ani studentů výrazněji nepromítala. Na jedné straně tak nešlo o úplnou novinku, na straně druhé bylo o to obtížnější vysvětlit posun v zadání oproti dřívějšímu stavu. Bylo třeba adekvátně vysvětlovat smysl celé akce, důraz klást na aspekty, které mají přímý vztah k chodu fakulty, akreditacím, precizaci jednotlivých oborů/předmětů a jejich vzájemné provázanosti. Bylo cítit, že dřívější snaha o rychlé zpracování výstupů z učení na základě kusých informací a bez jasné metodiky spíše komplikuje situaci.

Výhrady, které opakovaně zaznívaly a které se týkaly spíše budoucího uchopení kvalifikačního rámce exekutivou, lze shrnout jako pochyby o objektivní měřitelnosti naplnění definovaných výstupů, zejména na úrovni národní nebo u oblastí vzdělávání, a jako obavy z vytvoření formální zástěrky, která v kontextu tehdy zveřejněných zásad nového vysokoškolského zákona vytvoří prostor pro koprní průběh akreditací škol.

Z hlediska implementace kvalifikačního rámce na samotné fakultě se ukázala být hlavním problémem špatná orientace v pojmech, jako profil absolventa, jeho uplatnění, charakteristika předmětu, cíle výuky, formy výuky, znalosti, dovednosti nebo způsobilosti, a tím i zaměňování těchto kategorií. Častou chybou bylo absolutizování zisku obecných kompetencí v jednotlivých předmětech (od každé dílčí zkoušky odchází jazykově vybavený, samostatností a tvůrčím přístupem překypující genius), přičemž měli autoři problém objasnit, jakými formami výuky k formování takových kompetencí chce předmět alespoň trochu přispět. Občas byly patrné obavy definovat výstupy - zejména dovedností - jednoznačně (výroky jako „může získat schopnost udělat...“). Potvrdil se tak obecný předpoklad, že rezervy současného stavu výuky je třeba hledat právě v podpoře dovedností a zejména obecných způsobilostí. Současně se zdá, že těžiště úspěchu plošného zavedení kvalifikačního rámce do praxe bude ve srozumitelnosti metodických doporučení a maximálním sjednocení terminologie. Komunikace v tomto ohledu není nikdy dost, což je časově velmi náročné. I když byli hlavní aktéři informováni předem ústně a převládal vstřícný přístup, ukázala se zvolená písemná podoba metodického návodu pro zpracování dokumentace předmětů jako nedostatečná – přístup jednotlivých garantů předmětů se sice zřetelně sblížil, ale přesto byla nezbytná individuální komunikace nad většinou předmětů. Krátké hromadné školení garantů předmětů nad modelovými příklady by patrně ušetřilo část těchto individuálních konzultací. Zpětná vazba ke zpracovaným materiálům je ale nezastupitelná. Na FAPPZ jsme zpracovávali pouze jeden bakalářský a jeden navazující magisterský obor, takže tato úskalí bylo možné překonat poměrně snadno. V případě současného zpracování většího počtu oborů a zejména oborů méně tradičních, případně kontroverzních, je ale třeba počítat s podstatně většími komplikacemi. Klíčové tedy bude dobře proškolení osoby, které budou kvalifikační rámec na instituci zavádět, a to v počtu úměrném zamýšlenému rozsahu a časovému plánu. Bude třeba poskytnout jim metodickou asistenci zejména pro zpracování prvních oborů. Těmito koordinátory by měli být lidé nejen s dobrou orientací v systému studijních programů a oborů, ale současně znalí odborné problematiky, s citem pro jazykovou stylistiku a pochopitelně s předpoklady pro metodickou práci. Je otázkou, do jaké míry je časová náročnost takové činnosti slučitelná s výkonem dalších akademických funkcí.

Pokud jde o preference vlastního postupu při vytváření dokumentace jednotlivých úrovní kvalifikačního rámce, naše zkušenost naznačuje, že zatímco definici jednotlivých oborů by asi bylo vhodné řešit paralelně u většího počtu příbuzných oborů, aby mohlo současně dojít k jejich lepší profilaci, u předmětů je patrně vhodné postupovat po jednotlivých vzájemně navazujících oborech, aby bylo možné dokumentaci předmětů odladit a vyhodnotit zpětně v kontextu celého oboru. Alespoň v situaci, kdy je výuka oborů zajišťována napříč katedrami a možnost přenesení odpovědnosti za implementaci jednotlivých oborů na úroveň garantujících kateder je problematická.

Pilotní implementace kvalifikačního rámce na FAPPZ ozřejmila řadu souvislostí – někdy vyvolávaly potřebu revize některých skutečností, jindy poskytl nové argumenty pro řešení již přijatá. Nejprve byla připomínkována podoba popisu oblasti vzdělávání Zemědělství. Dokumentace implementovaných oborů pak byla doplněna o popis inspirovaný podobou materiálů k oblasti vzdělávání Zemědělství. Následně byly redefinovány výstupy z učení těchto oborů. Kombinace základního profilu oboru s tabelárním přehledem výstupů z učení jako forma dokumentace oboru se osvědčila. Strukturovaný popis oboru byl zároveň dobrým východiskem ke zpracování vlastních výstupů. Na úrovni jednotlivých předmětů bylo třeba zpravidla zásadně revidovat stávající nesourodou podobu výstupů z učení. V řadě případů došlo k posunu od obecných proklamací k formulaci konkrétních znalostí

a dovedností, což následně přispělo k ujasnění priorit ve výuce a často i úpravám dalších částí dokumentace, zejména forem výuky. Důležitým momentem se v konečné fázi ukázalo i zpětné zhodnocení kompatibility a návaznosti jednotlivých předmětů v kontextu celého oboru. Definovat na úrovni předmětů jako výstup jednotlivé obecné způsobilosti se neosvědčilo – vede to k formalismu. Jejich náhrada vymezením příslušných podpůrných forem výuky učinily dokumentaci předmětů mnohem věrohodnější.

Se znalostí přístupů dalších fakult k pilotní implementaci a bohatší o řešení některých nových situací na vlastním pracovišti se přimlouvám ještě za jeden prvek – vedle výstupů z učení předmětu, příp. oboru, definovat také vstupy. Tradičně užívané vymezení povinných předcházejících disciplín již pokulhává. Ve třístupňovém systému studia a při široké nabídce povinně volitelných a volitelných předmětů je obtížné zajistit časovou souslednost všech relevantních disciplín a jejich examinační. Navíc získání zkoušky v minulosti nebývá zárukou aktuálních znalostí studenta, na kterých by měl v předmětu stavět.

Co se týče perspektiv užívání nového systému, kvalifikační rámec vnáší určitou logiku a systém do poněkud násilně vnucené soustavy třístupňového terciárního vzdělávání a živelného zakládání VOŠ, fakult i celých VŠ. Zda poslouží k eliminaci nekvalitních škol, nezávisí ani tak na rámci, jako na těch, kdo jej budou používat. S tím ovšem souvisí i velké otazníky nad jeho uplatněním ve vztahu k hraničním oborům. Na úrovni fakult bude k dispozici nástroj k efektivnější organizaci oborů a předmětů, který:

- lépe rozkrývá rezervy např. ve vzájemné návaznosti jednotlivých předmětů a skutečné ucelenosti oboru;
- vymezuje jasněji rozdíly v úrovni bakalářského a magisterského stupně oboru;
- přispívá k ujasnění priorit a provázanosti cílů a forem výuky s reálně očekávaným výsledkem;
- může být platformou pro komunikaci s partnery v procesech zvyšování nebo deklarování kvality výuky (akreditační a certifikační autority, účastníci výukového procesu – studenti, pedagogové, absolventi, jejich zaměstnavatelé).

Pro zdar budoucího zavádění kvalifikačního rámce nelze podcenit ani manažerskou přípravu operace. Nezbytný je dobrý informační systém – cení se zejména přehlednost, spolehlivost, možnost komunikace koordinátorů se zpracovateli jednotlivých materiálů přímo v tomto systému. a hlavně – plošné zavedení kvalifikačního rámce do všech předmětů a oborů je třeba připravovat v dostatečném předstihu a plánovat nikoli v měsících, ale v letech.

A co by bylo potřeba zajistit centrálně? Svého času jsme zdůraznili tři aspekty:

- jednoznačnou metodiku, pokud možno stručnou a přehlednou, popř. vzorové dokumenty;
- finanční podporu/motivaci;
- stabilní podmínky pro činnost alespoň ve střednědobém horizontu.

Dnes, s časovým odstupem, si myslím, že bod první vcelku zdařile řeší publikované výstupy projektu Q-RAM, zejména text „Doporučení pro vyučující“. Bod druhý může kompenzovat entusiasmus našich vysokoškolských pedagogů. Ale za co bych třeba i veřejně „panáčkoval“, je ten bod poslední.

2.2.12 JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA – ZDRAVOTNICKÉ OBORY

Ivana Chloubová

V rámci pilotní implementace národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání vytvořeného v projektu Q-RAM byla oslovena Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vzhledem k tomu, že byla vybrána pro skupinu zdravotnických oborů, byla v rámci Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zvolena Zdravotně sociální fakulta. Členy implementační skupiny za Zdravotně sociální fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích byly děkanka ZSF JU v Č. Budějovicích prof. PhDr. Valérie Tóthová, Ph.D., Mgr. Ivana Chloubová, proděkanka pro studijní a sociální záležitosti, a PhDr. Marie Trešlová, Ph.D., vyučující katedry ošetřovatelství a porodní asistence.

Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích připravuje kvalifikované odborníky pro zdravotnická povolání, kteří dle zákona 96/2004 Sb. (o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče) mohou pracovat bez odborného dohledu. Akreditovanými zdravotnickými studijními obory jsou Všeobecná sestra, Porodní asistentka, Zdravotnický záchranář, Zdravotní laborant, Fyzioterapeut, Nutriční terapeut, Radiologický asistent, Odborný pracovník v ochraně veřejného zdraví.

Dle zadání metodických expertů Q-RAM měl být k popisu studijního odboru zvolen takový studijní obor, který lze popsat ve více stupních studia (bakalářský, navazující magisterský, event. doktorský). Již na úvodním setkání se členy týmu metodických poradců Q-RAM v Brně byl našim pracovním týmem navržen jako nejvhodnější studijní program Ošetřovatelství, bakalářský studijní obor Všeobecná sestra, navazující studijní obor Ošetřovatelství ve vybraných klinických oborech a doktorský studijní program Ošetřovatelství. Takto zvolené studijní obory v rámci jednoho studijního programu zajišťují kontinuitu pohledu na vzdělávání sester (průřez jednotlivými stupni kvalifikačního i postgraduálního vzdělávání).

Důvody pro zapojení se do projektu byly jednak administrativního charakteru, neboť Jihočeská univerzita usiluje o získání DS Label a ECTS Label, pro které je tvorba výstupů z učení každého dílčího předmětu v rámci studijního oboru jednou z podmínek, a dále dle platné akreditační vyhlášky je i u nově připravovaných akreditačních materiálů nových studijních oborů/programů nebo při reakreditaci stávajícího studijního oboru nutné vypracovávat výstupy z učení. Pedagogickým aspektem pro zapojení se do projektu byla snaha o zmapování výsledných znalostí, dovedností i postojů nejen v rámci daného studijního oboru, ale i o gradaci těchto znalostí, dovedností a postojů ve vyšší úrovni vzdělání – v navazujícím magisterském oboru a následně v doktorském programu. Tím měla být potvrzena vhodná strategie vzdělávání sester s narůstající gradací znalostí a dovedností při současném zachování kontinuity tohoto vzdělávacího procesu.

Výstupní znalosti a dovednosti všeobecných sester jsou zformulovány do základních kompetenčních kritérií v uvedených dokumentech Evropské komise a zákona 96/2004 Sb.

Naplnění cílů bakalářského studijního oboru Všeobecná sestra vede k získání profesní kvalifikace zdravotnického pracovníka, k oprávnění výkonu nelékařského povolání bez odborného dohledu. Cíle studijního programu se dotýkají vývoje profese v souladu s Evropskou strategií WHO pro vzdělávání všeobecných sester. Pedagogickým snažením je dosažení maximální kvality přípravy

kvalifikovaných sester, snaha o ujednovení postupu ve výuce a propojení výstupů učení s metodikou výuky i způsobem hodnocení dosažených výsledků.

Při formulování výstupních kompetencí ze studijního oboru Všeobecná sestra dospějeme k definicím, že absolvent bakalářského studijního oboru Všeobecná sestra je např. schopen

- zavádět a realizovat zásahy pro zlepšení zdraví a zabránění vzniku onemocnění jednotlivců, rodin, skupin a komunit,
- uplatňovat metodu ošetrovatelského procesu při poskytování ošetrovatelské péče,
- převzít odpovědnost za vlastní poskytování ošetrovatelské péče,
- informovat a edukovat klienty/pacienty.

Při vlastní tvorbě výstupů z učení jsme se nejprve snažili o popsání výstupů v rámci oboru, dále jsme postupovali k tvorbě výstupů na úrovni jednotlivých předmětů. Před vlastním zpracováním jsme sestavili dílčí skupinu, kde byli zastoupeni vyučující předmětů rozdělení dle tematického – obsahového – zaměření (etika a filozofie, klinické a preklinické předměty, ošetrovatelské předměty, psychologie). Tato cca 10členná skupina byla jakousi koordinující a komplementační skupinou pro tvorbu výstupů z učení na úrovni jednotlivých předmětů. Hlavním úkolem této skupiny bylo garantovat obsahovou úroveň výstupů na úrovni předmětů.

Do formulování výstupů z učení jsme zapojili vesměs všechny vyučující, kteří dané předměty vyučují (přednášky i semináře) a ve spolupráci s nimi jsme se snažili o co nejvýstižnější formulování výstupů. Stále jsme měli na zřeteli, aby výstupy z jednotlivých předmětů vystihovaly jak znalosti, tak dovednosti a postojový aspekt. V úvodní fázi definování výstupů z učení bylo naším primárním problémem vyvážení poměru mezi definovanými dovednostmi a znalostmi. Vzhledem k zaměření předmětů, orientovaných z velké části na zdravotnickou problematiku vedoucí k osvojení profesních dovedností, převažovaly výstupy vystihující spíše dovednosti. Na druhou stranu i u předmětů ryze teoretického charakteru, kde nebylo problémem nadefinování požadovaných znalostí, jsme „hledali“ popsání možných dovedností. Analyzovali jsme sylaby jednotlivých předmětů (dle akreditačních materiálů) a vycházeli nejen z obsahového naplnění a zaměření předmětu, ale i z reálných možností studentů a vyučujících přijmout (resp. umět předat), pochopit a umět použít předané znalosti a dovednosti.

Do pracovní skupiny byla zapojena i náměstkyně pro ošetrovatelskou péči Nemocnice České Budějovice, a.s., která koordinovala tvorbu výstupů u předmětu odborná praxe (která je z velké části realizována právě v tomto zdravotnickém zařízení). Náměstkyně pro ošetrovatelskou péči nám sdělila, že pro ni byla tato činnost nesmírně obohacující, neboť si ujednčila a zpřehlednila činnosti (dovednosti), které si mají studenti/studentky v průběhu odborné ošetrovatelské praxe osvojit. a nejen to. Tyto zkušenosti jí pomohou i při instruování mentorů odborné praxe na klinických pracovištích, neboť jim díky konkrétně nadefinovaným výstupům může předávat identické pokyny k efektivnímu vedení praxe studentů/studentek ZSF JU. Tím je zabezpečen oboustranný přínos odborné praxe.

Při tvorbě výstupů z učení jsme pravidelně spolupracovali s metodickými poradci projektu Q-RAM doc. PhDr. Darjou Jarošovou, Ph.D., a Mgr. Petrem Pabianem, Th.D., kteří nám byli velmi nápomocni. Svými cennými radami nás směřovali k jasnému, konkrétnímu cíli.

V průběhu zpracování výstupů z učení jsme se neustále potýkali s rozporem, zda námi vytvořené výstupy nejsou moc obecné nebo naopak velmi konkrétní. Při definování velmi obecných termínů jsme měli pocit, že se „vzdalujeme“ od daného předmětu, naopak při formulaci velmi konkrétních termínů jsme měli pocit, že jsme nepostihli celou obsahovou šíři daného předmětu. Tím jsme naráželi i na početní kolizi výstupů. Neboť při obecnější formulaci jsme měli vytvořeno „příliš málo výstupů“, naproti tomu při konkrétních formulacích jsme se dostávali na velmi vysoké počty výstupů a stále jsme měli pocit, že „ještě nějaká znalost či dovednost není vystižena“.

Stejně tak jsme neustále sledovali, aby námi definované výstupy z učení byly reálně dosažitelné a hodnotitelné, abychom v praxi byli jako pedagogové schopni ověřit, zdali student má určitou znalost či zvládá určitou dovednost. Představovali jsme si modelové situace z výuky a odpovídali si na své otázky, jakým způsobem ověříme studentovy znalosti a dovednosti v konkrétním předmětu.

Velmi přínosné pro nás bylo sledovat, jaká je gradace znalostí a dovedností (v úplných počátcích i vlastní uvědomění si a připuštění jisté gradace) u konkrétních předmětů, které pokračují z bakalářského studijního oboru do navazujícího magisterského oboru. Zohledňovat, že určité znalosti a dovednosti osvojené již v bakalářském studiu jsou vlastně předpokladem – prerekvizitou – pro studium předmětu v navazujícím studiu. Tím pádem není potřeba definovat takové výstupy, jejichž základní schopnost se již předpokládá, ale stupňovat pouze jejich obtížnost. Uvědomovali jsme si, že zvládnutí znalostí a dovedností z nižšího stupně studia by přesto mělo být nějakým způsobem zohledněno – definováno. Bylo tedy nutné provést globální revizi sylabů všech předmětů a nadefinovat si očekávané znalosti a dovednosti z jednotlivých stupňů vzdělávání tak, aby byl markantní obsahový nárůst – gradace – v následujícím stupni.

Vlastní definování výstupů z učení pro nás bylo „jakousi hrou se slovesy“, hledáním nejvýstižnějších konkrétních sloves.

Pro představu uvádíme několik příkladů:

Ošetřovatelský proces a potřeby člověka

Student/ka popisuje ošetřovatelský proces a jeho jednotlivé fáze.

Student/ka definuje problematiku lidských potřeb, klasifikuje základní potřeby klientů/pacientů.

Student/ka při modelové situaci používá metodu ošetřovatelského procesu podle aktuálního stavu pacienta.

Student/ka při modelové situaci demonstruje proces získávání základních informací o bio-psycho-sociálních a duchovních potřebách člověka.

Student/ka aplikuje své znalosti a dovednosti při vypracování zadané kasuistiky u zdravého i nemocného dospělého, dítěte a seniora

Latina 1

Student/-ka popisuje základní gramatické kategorie latiny.

Student/-ka ovládá správnou latinskou výslovnost.

Student/-ka se orientuje v latinsko-českém slovníku, ovládá slovní zásobu a gramatiku latinských substantiv všech pěti deklinací a adjektiv 1. a 2. deklinace.

Student/-ka rozlišuje přívlastek shodný a neshodný a umí jej správně použít.

Latina 2

Student/-ka umí vysvětlit a použít základní zdravotnickou terminologii po lexikální i gramatické stránce.

Student/-ka užívá základní latinská substantiva všech deklinací ve spojení s jinými substantivy, adjektivy a předložkami.

Student/-ka používá základní latinská adverbia a číslovky.

Student/-ka charakterizuje slovesné kategorie, které mají vliv na tvorbu odborného názvosloví.

Student/-ka je s pomocí slovníku schopen/-na porozumět latinské diagnóze.

2.2.13 STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÁ ŠKOLA A VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA ZDRAVOTNICKÁ ZLÍN – ZDRAVOTNICKÉ OBORY

Andrea Bílková

VSTUP ŠKOLY DO PROJEKTU

SZŠ a VOŠZ Zlín vstoupila do projektu pilotní implementace Národního kvalifikačního rámce v lednu 2011. Motivů pro vstup naší školy do projektu bylo několik. Měli jsme zájem o aktivní účast v přípravě reformy terciárního vzdělávání, chtěli jsme být u zdroje aktuálních informací a získat nové kontakty, měli jsme zájem podpořit význam zdravotnických oborů v segmentu vyšších odborných škol zdravotnických a v neposlední řadě jsme chtěli inovovat a zkvalitnit stávající studijní obory naší vyšší odborné školy a připravit je pro budoucí akreditaci dle nových podmínek.

ZAPOJENÉ OSOBY A JEJICH POČET

Do pilotní implementace bylo za školu zapojeno celkem 22 osob, 5 osob tvořilo expertní tým implementace a 17 dalších osob byli zapojeni pedagogové školy. Studenti školy do projektu nebyli zapojeni, zástupce zaměstnavatelů vstoupil do projektu až v jeho průběhu. Expertní tým implementace pracoval po celé období vždy ve složení 3 osob (zástupce vedení školy, zástupce pedagogů vybraného oboru, spolupracující pedagog). K výměně dvou členů expertního týmu došlo v průběhu projektu z důvodu personálních změn na škole a z časových důvodů, 17 zapojených pedagogů zůstalo v průběhu roku beze změny.

Konkrétně expertní tým implementace v úvodu projektu tvořily PhDr. Marie Zvoníčková (ředitelka školy), Mgr. Andrea Bílková (vedoucí učitelka praktického vyučování a vyučující oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář) a Mgr. Marta Malaníková (spolupracující pedagog), po změnách byly členkami expertního týmu implementace Mgr. Andrea Bílková (vedoucí učitelka praktického vyučování a vyučující oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář), Mgr. Anna Salvetová (spolupracující pedagog) a Bc. Radana Uhýrková (vrchní sestra Zdravotnické záchranné služby Zlínského kraje – oblast Vsetín a externí vyučující oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář).

Vedení školy zapojení do projektu podpořilo a i přes složité období dané personální změnou na pozici ředitelky školy vytvářelo zapojeným osobám vhodné zázemí a s expertním týmem průběžně spolupracovalo. Spolupracující byl i vztah expertního týmu implementace a zapojených pedagogů školy.

Předchozí zkušenosti

Před začátkem implementace jsme na naší škole neměli žádné zkušenosti ani s kvalifikačními rámci, ani s výstupy učení. Povědomí zapojených osob z expertního týmu o projektu Q-RAM bylo jen kusé a týkalo se informací o existenci projektu a jeho základních cílech. I z těchto důvodů panovala mezi zapojenými osobami při zahájení projektu na škole počáteční nedůvěra, která se postupně v průběhu práce na projektu měnila na pochopení, zájem a spolupráci.

VOLBA OBORU PRO ZPRACOVÁNÍ

V úvodu naší práce v pilotní implementaci se musel expertní tým implementace rozhodnout, který ze stávajících oborů naší VOŠZ bude zvolen pro další zpracování. Na výběr jsme měli studijní obor Diplomovaná všeobecná sestra a Diplomovaný zdravotnický záchranář, což jsou obory, které naše vyšší odborná škola zdravotnická nabízí a vyučuje. Vzhledem k tomu, že Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pracovala na oboru Všeobecná sestra, rozhodli jsme se pro obor Diplomovaný zdravotnický záchranář. Hlavními důvody naší volby byla prevence duplicitní práce na stejném oboru a větší zkušenosti s oborem Diplomovaný zdravotnický záchranář, který má na naší škole tradici již od roku 1997.

FORMY PRÁCE

Práce všech 22 osob zapojených do projektu probíhaly v průběhu roku různorodou formou.

Realizovali jsme opakované semináře s garantem oblasti a expertem týmu implementace, workshopy expertního týmu implementace a také semináře se zapojenými pedagogy, ve kterých jsme se soustředili zejména na seznámení těchto osob s cíli a významem projektu. Dalšími formami práce byly osobní konzultace členů expertního týmu s jednotlivými zapojenými pedagogy o individuálních předmětech, konané podle jejich zájmu, průběžné diskuze se zapojenými osobami a uskutečnění odborné konference po 6 měsících práce na projektu.

Této školou realizované odborné konference se zúčastnil garant oblasti, expert týmu implementace, zástupce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, expertní tým implementace, vedení školy a zapojení pedagogové. Na konferenci byly prezentovány aktivní výstupy z učení zpracovaných předmětů, včetně profilu absolventa, a byly diskutovány otázky dalšího možného zpracování, úprav a doplňků vytvořených materiálů. Společná diskuze nad prezentovanými dílčími výstupy byla velmi efektivní a vítaná všemi zapojenými osobami. Konference se tedy setkala s velkým úspěchem a byla na závěr hodnocena jako velmi přínosná akce.

V říjnu 2011 se na závěr pilotní implementace expertní tým implementace zúčastnil závěrečné konference projektu Q-RAM v Olomouci a v měsíci listopadu pak odborné konference na půdě Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde prezentoval způsob zapojení naší školy do projektu, včetně výsledků práce.

PROBLÉMY PŘI ZPRACOVÁNÍ

Vzhledem k tomu, že naše škola neměla před vstupem do projektu žádné zkušenosti s kvalifikačními rámci ani s výstupy z učení, nemohly se do naší práce tyto zkušenosti promítnout. Začínali jsme proto od nuly. I z tohoto důvodu jsme se v průběhu řešení setkávali s řadou problémů.

První problémy se začaly objevovat při snaze o porozumění podstatě kvalifikačního rámce, jeho jednotlivých složek, o porozumění kategoriím výstupů z učení a odborné terminologii, která pro nás byla nesrozumitelná a nejednotná.

V oblasti tvorby popisů a výstupů z učení na úrovni programu a oboru jsme měli dva problémy. První

problém se týkal detailního odlišení jednotlivých výstupních znalostí a dovedností a jejich správné formulace. Druhý problém byl způsoben nesprávným pochopením vlastní podstaty způsobilosti, kterou jsme díky tomu obtížně odlišovali od znalostí a dovedností, a proto jsme ji také nesprávně formulovali.

V oblasti tvorby popisů a výstupů z učení na úrovni předmětů a jiných ucelených součástí studijního programu jsme měli problémů nejvíce. Problémem byl vytvořený nadměrný počet výstupů v oblasti znalostí a dovedností v jednotlivých předmětech. Dalším problémem bylo pojetí některých předmětů – obsah některých předmětů odpovídal požadavkům na výstupy krátkého cyklu, u jiných předmětů (a těch byla většina) zase odpovídalo jejich pojetí požadavkům na výstupy bakalářského cyklu. V této situaci se nám proto u uvedených předmětů velmi obtížně rozlišovalo, jaké znalosti a dovednosti si má student v daných stupních osvojit.

Dalším problémem byl pro nás obtížně ověřitelný výstup z učení předmětů, které hodnotí výstupy v navazujících praktických předmětech (předměty ošetrovatelské postupy a odborná praxe apod.). V neposlední řadě jsme také měli problém při práci na rozlišení znalostí a dovedností studentů v předmětech, které pokračují do vyšších ročníků studia. V těchto pokračujících předmětech je totiž žádoucí, aby byl rozdíl ve znalostech a dovednostech studentů 1., 2. a 3. ročníku zřetelný a jednoznačný, a to se nám zpočátku nedařilo formulovat.

Problematické pro nás také bylo zpracování předmětů, na jejichž výuce se kromě odborných učitelů podílejí také externí vyučující z řad lékařů, sester a záchranářů. Všechny externí vyučující nešlo z časových, pracovních i organizačních důvodů do aktivní činnosti v rámci projektu zapojit, a tak výstupy za jejich část předmětů musely zpracovat odborné učitelky, čímž se objem jejich práce zdvojnásobil a byly tak na ně kladeny větší pracovní nároky.

Poslední oblastí, ve které jsme vnímali problémy, bylo organizační zajištění pilotní implementace. V průběhu práce jsme se museli vypořádat s personální změnou na pozici ředitelky školy a se změnami ve složení expertního týmu implementace. Nové členy týmu jsme museli do projektu uvést a seznámit je se vším potřebným, což kladlo na zbývající členy expertního týmu zvýšené nároky jak časové, tak i organizační. S personální změnou ve vedení školy došlo ke změně interní situace školy, a proto bylo na splnění některých zadaných úkolů méně času.

I přes uvedená úskalí se všechny zapojené osoby snažily s problémy kvalitně vypořádat a zadané úkoly splnit. Velkou měrou k tomuto přispěly nejenom výše uvedené metody práce, ale také tvůrčí pracovní atmosféra mezi členy expertního týmu implementace.

VÝSLEDKY

V průběhu pilotní implementace jsme na naší škole zpracovali deskriptory pro obor Diplomovaný zdravotnický záchranář, 30 předmětů tohoto oboru a profil absolventa. Mezi zpracovanými předměty jsou předměty společenskovední (anglický jazyk, německý jazyk, latinský jazyk, etika, sociologie, psychologie apod.), dále předměty odborné (záchranářství a medicína katastrof, ošetrovatelské postupy ve standardní a neodkladné péči, ošetrovatelství v klinických oborech apod.) a odborná praxe (odborná praxe ve vyučovacím týdnu, odborná praxe bloková i odborná praxe prázdninová). Protože zde nelze vyjmenovat všechny zpracované předměty, tak pokud bychom měli vyjádřit celkový objem odvedené práce, zpracovali jsme ve vztahu k celému studijnímu oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář 90 % předmětů tohoto oboru.

PŘÍNOS PILOTNÍ IMPLEMENTACE

Očekávání, se kterými jsme vstupovali do projektu, byla naplněna a také v mnohém překonána. Především se nám podařilo zrevidovat stávající obor Diplomovaný zdravotnický záchranář na naší škole a mohli jsme si uvědomit řadu důležitých věcí.

Zejména jsme si uvědomili důležitost a nutnost přesného provázání a propojení jednotlivých předmětů. Dále jsme se zamysleli nad stanovenými hodinovými dotacemi jednotlivých předmětů, zda jsou dostatečné, nedostatečné nebo nadbytečné, a přemýšleli jsme o jejich co nejlepší úpravě tak, aby byly efektivní z hlediska obsahu i výstupů jednotlivých předmětů. Studium a porovnáváním jednotlivých předmětů jsme také odhalili duplicitu obsahu učiva v některých předmětech a jejím odstraněním tak přispěli ke zkvalitnění výuky. Rovněž jsme se zamysleli nad možnostmi zvýšení efektivity a kvality výuky změnou nebo úpravou používaných metod učení a také jsme zrevidovali způsoby hodnocení studentů pedagogy. Ve způsobech hodnocení jsme například zjistili, že v některých předmětech stanovené metody hodnocení neodpovídají výstupům předmětu, a proto i metody hodnocení prošly úpravou. Čím více jsme se při tvorbě jednotlivých předmětů zabývali jednotlivými oblastmi, tím více se nám ukazovala nutnost provázanosti jednotlivých dílčích věcí a informace nám začaly zapadat do výsledného celku.

Proto se domníváme, že všechny tyto uvedené postřehy a následné změny mohou vést ke zkvalitnění a větší efektivitě práce pedagogů a ke zkvalitnění vlastní výuky i absolventů oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář.

ZAVEDENÍ KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE NA ŠKOLE

Pokud bychom chtěli zavést kvalifikační rámec na naší škole v obou oborech, které naše škola nabízí (Diplomovaná všeobecná sestra a Diplomovaný zdravotnický záchranář), odhadujeme čas na zpracování minimálně 2 roky na každý z uvedených oborů.

Zavedení kvalifikačního rámce do praxe by pomohla větší medializace projektu, lepší zázemí v informační a komunikační technice pro zapojené pedagogy a lepší finanční ohodnocení práce všech zapojených pedagogů. Zavedení kvalifikačního rámce by mohla usnadnit také organizace opakovaných odborných seminářů a workshopů pro zapojené pedagogy, které by byly vedeny odbornými garanty, a také aktivní zapojení externích vyučujících a případně i studentů. Velmi vítanou pomůckou by byl také manuál, jak při práci na studijních programech a oborech pracovat, včetně řady názorných ukázek a příkladů postupů s vysvětlujícím komentářem.

CELKOVÝ PŘÍNOS KVALIFIKAČNÍHO RÁMCE

Přínos kvalifikačního rámce vidíme zejména v nastolení jasných a průhledných pravidel terciárního vzdělávání, v lepší orientaci vyučujících v požadavcích na výstupy z učení, v úspoře času stráveného nad organizací výuky a ve větším prostoru pro rozvoj vlastního obsahu výuky. Další přínos vidíme v záruce stejných požadavků na kvalitu a kvantitu výuky stejných studijních programů a oborů na různých školách a v možnosti porovnatelnosti jednotlivých škol.

ZÁVĚR

Jsme rádi, že se naše škola mohla aktivně zapojit do projektu pilotní implementace národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání, a doufáme, že naše zkušenosti pomohou všem, které práce na úpravě studijních programů a oborů čeká.

Název publikace: Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 3. Zkušenosti a doporučení
1. vydání.

Autoři: Jiří Hnilica, Petr Pabian, Tereza Hájková (eds)

Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2012 v nákladu 1000 výtisků.

Grafická úprava: Trilabit s. r. o.

Sazba a tisk: Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, nakladatelství Tauris.

ISBN 978-80-87601-11-2