

Empirická studie

ADAMEC, P. 2018. Teorie a praxe řízení kvality v celoživotním vzdělávání na veřejné vysoké škole. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 2, s. 49–73. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2018080249>.

Příspěvek redakce obdržela: 20. 3. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 9. 7. 2018.

TEORIE A PRAXE ŘÍZENÍ KVALITY V CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLE

Petr Adamec

Abstrakt: Ústředním tématem příspěvku je kvalita v celoživotním vzdělávání. Cílem příspěvku je popsat oblasti, úrovně a dimenze kvality v širokém spektru programů celoživotního vzdělávání, respektive dalšího vzdělávání, které jsou realizovány ve smyslu § 60 a 60a zákona o vysokých školách. Obsah příspěvku se také zaměřuje na teoretická a praktická východiska fenoménu kvality jak z historického pohledu, tak zejména z pohledu současného zaměření a na pojetí vysokoškolské politiky v evropském i českém prostoru. V příspěvku jsou představeny výsledky průzkumu, zaměřeného na přístupy k systému zajišťování a hodnocení kvality v pojetí součástí vybrané vysoké školy, jež dlouhodobě realizují programy celoživotního vzdělávání.

Klíčová slova: kvalita, celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, vysoké školy, univerzity

Theory and Practice of Quality Management in Lifelong Learning at A Public University

Abstract: The core issue of this paper is a quality in the lifelong learning. The aim of the contribution is to describe the area, level and dimensions of quality in a wide range of lifelong learning programs, respectively of further education, which are realized in the sense of § 60 and 60a of the Higher Education Act. The content of the paper also focuses on the theoretical and practical starting points of the quality phenomenon, both from the historical point of view and especially from the perspective of the current focus and concept of university policy in the European and Czech region.

The paper also presents the results of a survey focusing on approaches to the quality assurance systems in the concept of components at selected public university.

Key words: quality, lifelong learning, further education, higher education, universities

Nejen v pedagogických textech či dokumentech vzdělávací politiky, ale i v odborné literatuře z oblasti veřejné správy, managementu nebo ekonomiky patří slovo „kvalita“ k nejméně používaným. Výrazu „kvalita“ se v pedagogické oblasti využívá jako pozitivního nebo negativního označení míry či úrovně žádoucího stavu. Zavádějí se však i další pojmy a termíny, které mají významový vztah ke kvalitě, ale často bývají nesprávně nebo zjednodušeně chápány jako synonyma. Jde například o termíny „efektivita“, „standardy“, „hodnocení“, „spokojenost“ nebo „kultura“. V prvním desetiletí 21. století pronikl do vysokoškolské politiky a praxe dokonce výraz „excellence“, který se již stal součástí soudobé rétoriky.

Podle *Andragogického slovníku* (Průcha & Veteška, 2012) a *Pedagogického slovníku* (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003) se kvalitou rozumí optimální úroveň fungování a produkce, která může být předepsána určitými požadavky, a na tomto základě může být objektivně měřena či hodnocena. Ve vzdělávací oblasti se přitom může jednat o procesy, instituce nebo celé systémy. Rýdl (2001) zmiňuje, že chceme-li aplikovat diskusi o kvalitě na celou vzdělávací oblast, jsme velmi brzy nuceni střídat se s různými modely, které byly pro zjišťování kvality v různých částech světa vyvinuty. Modely se liší nejen svými cíli, ale i metodami a formami zjišťování.

O kvalitě se často hovoří i ve smyslu evaluačním, konkrétně pak o indikátorech kvality – pozorovatelných jevech, vlastnostech či charakteristikách toho, že se určitá očekávání, tj. žádoucí kvalita, vyskytla (Starý, 2009). Aspekty kvality si našly i svůj psychosociální či zdravotní rozměr, například v souvislosti s „kvalitou života“.

Vysoké školy v současné době procházejí významnou přeměnou, která mimo jiné souvisí s povinností zavádět systémy zajišťování a hodnocení kvality v rámci celého komplexu jejich činností. Mezi tyto činnosti patří i realizace takzvaných programů celoživotního vzdělávání, které mohou na některých vysokých školách tvořit významný podíl vzdělávacích aktivit. Cílem příspěvku je poskytnout pohled na to, jak je na kvalitu v oblasti celoživotního (dalšího) vzdělávání nahlíženo v obecné rovině a jak je ve skutečnosti pojímána v prostředí vybrané veřejné vysoké školy.

1 Kvalita ve vzdělávání

Kvalita může být faktorem, kterým se jednotlivé vzdělávací instituce od sebe odlišují. Kvalitu mohou představovat například moderní a udržované budovy, vybavenost školy moderními technologiemi, silné a cílevědomé vedení reflektující aktuální trendy ve vzdělávání včetně profesionálního učitelského sboru. Jinde může být kvalita reprezentována náročností studia, vynikajícími výsledky studentů (nizkou studijní neúspěšnosti), úspěšnými absolventy či excelentními výsledky ve vědě a výzkumu. V neposlední řadě může být kvalita spojována s příznivým klimatem a vysokou kulturou, s klientským přístupem, s intenzivní mezinárodní spoluprací anebo se společenskou odpovědností.

S pojmem „kvalita“ souvisí značný subjektivismus, protože je definován často neměřitelnými a neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodologických postupů. Proto se v posledních letech hovoří nejen o nutnosti objektivizace postupů, ale stále více je uznávanou formou evaluace i takzvaná intersubjektivita ve smyslu mínění realizátorů v instituci nebo nezávislých odborníků (Rýdl, 2001).

Obvykle se kvalita nesprávně redukuje na evaluační, respektive autoevaluační procesy. V oblasti vzdělávání lze obecně provádět evaluaci na čtyřech základních úrovních: na mezinárodní, národní, na meziúrovni (regiony, školy) a mikroúrovni (jedinci – studenti, učitelé). Evaluaci vzdělávací instituce je také možné dělit na externí (vnější), kterou provádějí orgány inspekce, zřizovatelé, agentury, výzkumná pracoviště apod., a interní (vnitřní), kterou provádí sama vzdělávací instituce (Vaštatková, 2009).

S kvalitou jsou také úzce spojeny dvě kategorie, a sice zodpovědnost a zdokonalování. Podle teorie řízení celkové kvality (*total quality management*) se každý v organizaci podílí na finálním produktu nebo na službě zákazníkovi. Tato teorie sice pochází z oblasti podnikání, ale je aplikovatelná i do oblasti vzdělávání, byť používá pojmu „klient/zákazník“, což bývá příčinou určitých kontroverzí (Malach, 2001). Podle Morkese (2001) je také jednou z klíčových otázek, které si při zkoumání řízení kvality ve vzdělávání musíme položit: kdo by měl v organizaci řídit kvalitu vzdělávání?

Oblast kvality v celoživotním vzdělávání je předmětem diskusí i na mezinárodní úrovni. Například Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu UNESCO považuje roli celoživotního učení v celosvětovém rozvoji za klíčovou a dlouhodobě vyvíjí snahu o spolupráci, sdílení zkušeností a zlepšování mechanismů pro mezinárodní shromažďování údajů o vzdělávání. Ve svých koncepčních dokumentech, ať už jsou to závěry z mezinárodních konferencí (např. CONFINTEA), nebo průběžně revidovaná doporučení (např. GRALE),

zdůrazňuje, že právě kvalita je jednou z klíčových oblastí, jež nesmí být ve vzdělávání dospělých opomíjena. Jedním z takových dokumentů je například Belémský akční rámec (viz UNESCO, 2010).

2 Kvalita v prostředí vysokých škol

Kvalita ve vysokoškolském vzdělávání je vnímána jako mnohorozměrný, mnohoúrovňový a dynamický koncept, který se vztahuje ke kontextuálnímu uspořádání konkrétního vzdělávacího modelu, k individuálnímu institucionálnímu poslání a cílům, stejně jako ke specifickým standardům uvnitř daného systému, instituce, programu nebo disciplíny.

Ve vysokoškolské politice má kvalita zejména dvě dimenze. Ta první, již zmíněná, je kvalita jako „minimální standard“, spojený s akreditačními procesy, jež souvisejí se studijními programy nebo s celými institucemi. V rámci druhé dimenze můžeme na kvalitu nahlížet jako na nástroj ke zdokonalování a rozvoji samotné instituce. Někteří autoři hovoří také o „měkkém pojetí“ kvality, které souvisí s tím, že každá instituce má svoje cíle a poslání, a neexistuje jedna kvalita, kterou by bylo možné poměřovat všechny. Naproti tomu „tvrdé pojetí“ kvality je spojeno s efektivitou a poměrem mezi výkonem instituce a vynaloženými, většinou veřejnými prostředky (Šťastná, 2012).

V průběhu devadesátých let 20. století se v různých zemích Evropské unie začaly objevovat projekty, jejichž cílem bylo pokusit se navrhnout model funkčního manažerského hodnocení kvality pro různé vzdělávací instituce tak, aby byly zohledněny již existující modely hodnocení kvality v oblasti výrobní a ekonomické. Struktury modelů byly orientovány na velmi široce se prosazující modely hodnocení kvality Evropské nadace pro kvalitativní management (EFQM) a Mezinárodní kanceláře pro standardizaci (ISO).

Rozvoj procesů zajišťování kvality v evropském vysokém školství je úzce svázán s boloňským procesem a vytvářením Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA). V roce 2005 byly přijaty **Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v evropském prostoru vysokého školství** (dále ESG) na základě návrhu Evropské asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA) ve spolupráci s Evropskou studentskou unií (ESU), Evropskou asociací institucí terciárního vzdělávání (EURASHE) a v neposlední řadě také s Evropskou asociací univerzit (EUA). Zatímco původně byl důraz kladen primárně na systémové změny a zavedení externího zajišťování kvality, v minulém desetiletí se postupně přesunul na procesy vnitřní. Tento vývoj kulminoval revizí ESG v roce 2015.

V roce 2016 začala v České republice platit novela zákona o vysokých školách, z níž těmto institucím vzešla povinnost zavést systém zajišťování

a vnitřního hodnocení kvality činnosti vzdělávací, tvůrčí a souvisejících činností. Kvalitou se ve smyslu zákona rozumí plnění požadavků, které jsou stanoveny právními předpisy (zákonem o vysokých školách, vyhláškami nově vzniklého Národního akreditačního úřadu) nebo jsou na úrovni standardu (oborového či mezinárodního, např. ESG) stanoveny vysokou školou coby její interní požadavky. Systém zajišťování a hodnocení kvality řídí na univerzitách zejména samosprávné **orgány univerzity a fakult**. Novela zákona zřizuje Radu pro vnitřní hodnocení (dále RVH), jejímž předsedou je rektor a která je v tomto smyslu ústředním orgánem. Zřízení RVH je podmínkou pro získání institucionální akreditace. Vedle stávajících vnitřních předpisů vysoká škola ke své činnosti vypracovává pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností vysoké školy. Do zajišťování kvality jsou obvykle zapojováni relevantní vnitřní a vnější aktéři, zejména z řad studentů, absolventů, zaměstnavatelů absolventů, akademických pracovníků a dalších strategických skupin za účelem poskytnutí zpětné vazby a získání celkového pohledu na uskutečňování činností univerzity.

3 Celoživotní vzdělávání na vysokých školách

Na podkladě definice a struktury celoživotního učení je zde třeba upřesnit pojem „celoživotní vzdělávání“ (CŽV), jak je vnímán na půdě vysokých škol, a zároveň definovat, co všechno zahrnuje. Obecně bývá tento termín často spojován s „dalším vzděláváním“. Pokusme se tyto dva pojmy v teoretické rovině popsat a propojit.

Současný koncept celoživotního učení lze členit do dvou základních etap – počátečního a dalšího vzdělávání (Průcha & Veteška, 2012). Počáteční vzdělávání poskytuje základní vzdělávání pro všechny od nejtutlejšího dětství a je základem celoživotního učení. Mělo by zajistit, aby člověk měl k učení pozitivní postoj. Zahrnujeme do něj primární, sekundární i terciární vzdělávání. Další vzdělávání lze popsat i jako proces, který probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu člověka na trh práce. I tato definice se však částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání (Průvodce . . ., 2010).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001, s. 63) definuje v oblasti utváření terciárního sektoru jako jeden z hlavních záměrů zdůrazňování konceptu „celoživotního učení, k jehož rozvoji je nutná rozmanitá a přístupná struktura nejen terciárního sektoru, ale celého vzdělávacího systému nabízejícího moderní formy studia s využitím informačních a komunikačních technologií“. Tím, že budou vysoké školy tento trend respektovat, mohou se

z nich časem stát skutečná centra vzdělanosti (Zlámalová, Šebková, & Průcha, 2004).

Původním záměrem a principem celoživotního vzdělávání bylo zavést do prostředí vysokých škol koncepci prostupnosti (resp. uznatelnosti) mezi akreditovanými studijními programy a programy celoživotního vzdělávání (dále PCŽV) nebo jiným vzděláváním. Tato myšlenka je samozřejmě stále aktuální, avšak nabídka možností vzdělávání v rámci CŽV se od doby její implementace do zákona o vysokých školách mnohonásobně rozrostla, aniž by došlo k dalším legislativním úpravám. V současnosti tedy CŽV obsahuje takové druhy vzdělávání, které „...doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci jeho účastníků a jsou poskytovány v rámci nebo mimo rámec akreditovaných studijních programů jako kurzy, odborná soustředění, cykly přednášek či seminářů“ (Adamec & Hašková, 2010, s. 4). Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, vymezuje v § 60 celoživotní vzdělávání následovně:

(1) V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání stanoví vnitřní předpis. Účastníci celoživotního vzdělávání s ním musí být seznámeni předem.

(2) O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů, pokud se stanou studenty podle tohoto zákona (§ 48 až 50), může vysoká škola uznat kredity, které získali v programu celoživotního vzdělávání, až do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia.

Další vzdělávání je možné ještě členit na profesní, zájmové a občanské. Profesním vzděláváním označujeme všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního – formálního vzdělávání (Průcha & Veteška, 2012). Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a objektivní (nároky na výkon konkrétní profese).

Součástí dalšího profesního vzdělávání je vzdělávání kvalifikační, rekvalifikační a normativní. Kvalifikační vzdělávání slouží k prohloubení či rozšíření stávající kvalifikace, rekvalifikační vzdělávání směřuje ke změně původní kvalifikace za jinou, normativní vzdělávání je zvláštní druh kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, jehož absolvování je vyžadováno například zákonnou normou.

V České republice existuje několik dílčích systémů dalšího profesního vzdělávání dospělých. Každý z nich má svá specifika a nároky a také svou legislativní oporu, terminologii, formy a obsahy. Jde například o zákon č. 563/2004 Sb. a vyhlášku č. 317/2005 Sb. v případě pedagogických pracovníků, zákon č. 524/2004 Sb. v případě rekvalifikací, zákon č. 95 a 96/2004

Sb. pro lékařské a nelékařské pracovníky, zákon č. 108/2006 Sb. v případě sociálních pracovníků, zákon č. 312/2002 Sb., jde-li o zaměstnance státní správy apod. (Mužík, 2012).

Zájmové vzdělávání je souhrnem výchovně-vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických i jednorázových aktivit a činností. Mezi charakteristické znaky patří zájem jedince, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb a aktivita (Průcha & Veteška, 2012). K nabídce celoživotního vzdělávání rovněž patří i produkty zájmového charakteru, jako jsou dětské univerzity, kurzy pro středoškolské studenty nebo univerzity třetího věku pro aktivní seniorskou populaci.

Občanské vzdělávání je zaměřeno na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Slouží k dotváření socializace a občanské hodnotové orientace, posilují občany v tom, aby se informovaně, odpovědně a aktivně podíleli na spravování věcí veřejných a na rozvoji demokratické společnosti (Palán & Langer, 2008).

Rozsah PCŽV se může pohybovat od 4 hodin po několik semestrů. Cena se u jednotlivých programů se liší, pohybuje se od několika set až po desítky tisíc korun. Náklady si hradí účastníci programů sami, v některých případech za ně platí jejich zaměstnavatelé. PCŽV může zajišťovat fakulta, vysokoškolský ústav nebo univerzitní pracoviště. PCŽV mohou probíhat v českém nebo jiném jazyce, v prezenční nebo distanční formě, případně kombinovaně. Ke zvláštnímu druhu CŽV, který se v zákoně o vysokých školách, konkrétně v § 60a, objevil v roce 2009, patří vzdělávání v mezinárodně uznávaném kurzu. Podrobnější zmínka je uvedena níže.

4 Kvalita v celoživotním (dalším) vzdělávání

Informace uvedené v následujícím textu jsou přiměřeně platné jak pro vysoké školy, tak pro soukromé vzdělávací agentury. V oblasti celoživotního vzdělávání, kde je většina edukačních aktivit financována ze soukromých zdrojů (účastníky, firmami), je pojem „kvalita“ zcela neodmyslitelně spojen se snahou o efektivní využití vynaložených prostředků a rentabilitou (Šerák & Dvořáková, 2009). Úroveň kvality dalšího vzdělávání ovlivňuje přímo i nepřímo řada skutečností. Většinou jsou ke zjišťování této úrovně v praxi využívány standardní metody evaluace založené na subjektivním hodnocení vzdělávacích institucí, programů, lektorů, případně jiných kategorií ze strany účastníků vzdělávání. Mezi indikátory kvality patří i míra uspokojení požadavků a potřeb všech zainteresovaných stran, například firmy, která využila služeb vzdělávací instituce, apod.

Hodnocení kvality institucí a programů bývá nejčastěji realizováno prostřednictvím předem stanovených a formalizovaných požadavků úrovně čili standardů. V České republice však neexistuje jednotný systém řízení kvality, který by pokrýval oblast dalšího vzdělávání, zejména pak ve sféře veřejných vysokých škol. Výjimku tvoří některé typy vzdělávacích programů, pro které platí povinnost akreditace ze strany státních orgánů. Akreditace znamená vyslovení souhlasu s tím, že poskytovatel vzdělávací služby je oprávněn realizovat schválené vzdělávací programy za předem stanovených personálních, technických, finančních, časových i prostorových podmínek. Akreditace tedy znamená určité vyjádření o potenciální kvalitě programu a jeho procesuálním zajištění (Malach, 2003). Z výše uvedeného je možné odvodit, že v rámci České republiky jsou těmito akreditačními autoritami zejména ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví, práce a sociálních věcí.

V prostředí soukromých vzdělávacích institucí bývá kvalita potvrzována například certifikáty, které mohou být platné oborově, regionálně, národně až mezinárodně. Označují se také jako „známky kvality“. Mezi nejrozšířenější standardizované systémy patří například ISO 9000 coby evropský systém norem, jehož základem je řízený systém dokumentace, a v praxi je využíván systém ČSN EN ISO 9001 coby aplikace na oblast vzdělávání. K systémům založeným na sebehodnocení organizací patří zejména CQAF, CAF, EFQM, KVIS nebo systémy, založené na strukturovaném průzkumu spokojenosti zákazníků, Q FOR či EduQua 9001. Nevýhodou těchto certifikačních systémů je jejich nejednotnost, rozdílná a omezená platnost, vysoká finanční a časová náročnost, formálnost či byrokratičnost. Certifikace vzdělávacích organizací podle ISO 9001 má velký význam zejména pro ty vzdělávací organizace, jejichž zákazníci jsou firmy, které jsou certifikovány podle této normy nebo o ni usilují. Švecová (2016) uvádí, že vysoké školy používají většinou vlastní model či standard, pouze přibližně u 10 % škol je využíván Model excelence EFQM a u 5 % norma ISO 9001. Držitelem certifikátu ISO 9001 je například Centrum celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci nebo Institut celoživotního vzdělávání Vysokého učení technického v Brně.

Neméně zajímavou se zdá i oblast kvality lektorů v dalším vzdělávání. Obecně nejsou podmínky pro práci lektora v dalším vzdělávání na vysokých školách definovány. Avšak jedním ze způsobů, jak například může lektor prokazovat své odborné kompetence, je od 1. února 2013 možnost získání profesní kvalifikace „lektor dalšího vzdělávání“ v rámci Národní soustavy kvalifikací (srov. NSK). Od 10. dubna 2018 lze v rámci tohoto státem pod-

porovaného nástroje pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání získat též profesní kvalifikaci „manažer dalšího vzdělávání“.

Určitou konkurenční výhodu mohou mít ty instituce, které deklarují členství v určitých organizacích, čímž doloží kvalitu a profesionalitu. Může jít o národní veřejné instituce (např. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, Asociace institucí manažerského vzdělávání, Unie školských asociací, Asociace jazykových škol České republiky, Česká asociace MBA škol) nebo mezinárodní (např. Evropská asociace pro vzdělávání dospělých, Evropská síť odborného vzdělávání ReferNET) nebo zaměstnanecké organizace (např. Českomoravská konfederace odborových svazů, Asociace samostatných odborů či organizace zaměstnavatelů – Svaz průmyslu a dopravy ČR, Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR).

Také Asociace univerzit třetího věku ČR se při řešení kvality tohoto druhu zájmového vzdělávání snažila přispět svým dílem a v roce 2014 vznikl na její půdě dokument *Zajištění kvality výuky v programech a kurzech Univerzity třetího věku* (Zajištění kvality . . . , 2014), nicméně jeho obsah spočívá pouze v instrukcích, jak vypočítat dotaci z MŠMT, a slouží jako dodatek k pravidlům pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, specifikujícím financování programů celoživotního vzdělávání seniorů.

K příkladům dobré praxe řízení kvality v celoživotním vzdělávání na půdě vysoké školy patří bezesporu spolupráce brněnské Právnické fakulty, která ještě před několika lety realizovala mezinárodní studijní programy Master of Laws (LLM) a Master of Public Administration (MPA) ve spolupráci s Nottingham Trent University ve Velké Británii. Povolení a souhlas s prováděním studijního programu je v tomto případě uskutečňováno prostřednictvím takzvané validace. Pravidla a postupy byly přísně determinovány a řízeny interní nezávislou institucí, sídlící na mateřské univerzitě, která dohlížela na zajištění kvality programu v průběhu vzniku i jeho existence. Zástupcům interního orgánu mateřské univerzity byli organizátoři v České republice povinni pravidelně poskytovat informace a umožnit přístup nejen ke studijním materiálům, ale zejména ke studentům (tzv. nezávislým examinátorům). Zároveň bylo nutné poskytovat pravidelně, minimálně jednou ročně, zprávy o průběhu programu s uvedením konkrétních nápravných opatření, která byla na základě předešlých zpráv o činnosti uložena. Validace byla obvykle prováděna na místě cestou osobního pohovoru zástupců mateřské univerzity s cílem ověřit, že validovaná instituce dosáhne či dosahuje požadovaných standardů kvality a nabízí studentům vysokou kvalitu výuky.

Validační dokumentace (Janiček, 2010) je pak obvykle rozdělena do následujících částí:

- obecné informace o validované instituci, eventuálně o validovaném programu;
- podrobná obsahová a organizační struktura programu;
- metody výuky, procedury a pravidla pro hodnocení;
- metody hodnocení posluchačů a pravidla jejich postupu ve studiu;
- strategie výuky a přednášek;
- zajištění kvality pedagogického procesu a řízení kurzu;
- politika kvalifikačního rozvoje personálu;
- detailní program včetně struktury jednotlivých modulů;
- CV přednášejících a koordinátorů programu.

V tomto případě lze i v současnosti ocenit formální a procesní úpravy organizace tohoto typu vzdělávání, protože nad programy vzdělávání bdí celkem tři orgány – akademická rada programů, řídicí rada programů a ředitel programů vzdělávání. Akademická rada (11členná) řeší koncepční a strategické otázky, řídicí rada (4členná) se zabývá aktuálními a operativními otázkami (průběh a organizace, výsledky účastníků, hodnocení účastníků), ředitel koordinuje činnost garantů, vyučujících a všech ostatních provozně-organizačních pracovníků (Řád vzdělávání, 2017).

Mezi podnětné aktivity rozvíjející oblast kvality v dalším vzdělávání v České republice patří například rating vzdělávacích institucí. Tento nástroj vytvořili pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání a řada dalších expertů v rámci systémového projektu MŠMT Koncepce dalšího vzdělávání. Rating měl přispět k objektivnímu a transparentnímu hodnocení kvality vzdělávacích institucí. Toto hodnocení mělo sloužit jako vodítko pro zákazníka při výběru ze vzdělávací nabídky, které mu umožní srovnávat kvalitu či cenu a zároveň motivace pro vzdělávací instituce ke zvyšování kvality své činnosti. Hodnocení probíhá ve čtyřech oblastech: lektorské zázemí, proces vzdělávání a měření jeho efektivity, materiálně-technické a didaktické zázemí, zákaznický přístup (pružnost a komfortnost). Udělování ratingu vzdělávacím institucím je založené na kombinaci tří hodnotících metod: (1) sebehodnocení prostřednictvím autoevaluačního dotazníku, (2) hodnocení na místě odborným hodnotitelem, (3) hodnocení zákazníky (Bezděková et al., 2012).

Specifickou dimenzi kvality v dalším vzdělávání představují jeho samotní účastníci. Jelikož se většinou jedná o dospělé osoby, liší se v mnoha aspektech od studentů řádného studia, a to zejména svou motivací, psychickými i fyzickými zvláštnostmi, způsoby učení, zkušenostmi (pracovními, životními i vzdělávacími), individuálními možnostmi a bariérami se vzdělávat. Motivace je faktorem, který zásadně ovlivňuje přístup i míru zapojení se do vzdělávací

cích aktivit. Motivace pro další vzdělávání je u dospělých osob převážně utilitární. Dospělí mají silnější vnitřní motivaci a dlouhodobé vnitřní cíle, čímž se odlišují od věkových kategorií žáků. Demotivačně působí, jestliže další vzdělávání je dáno dospělému za povinnost. Výhodnější je podmínění účasti nějakým stimulem (kariérní postup, platové zařazení, vyslání do zahraničí apod.). Také široká nabídka témat a programů, aby měl dospělý možnost volby, usnadní přijetí povinného vzdělávání. Zároveň je podle Beneše (2008) možné konstatovat motivační rozdíly podle věku, pohlaví, dosaženého vzdělání, socioekonomického statusu, počtu dětí, rodinného stavu, místa bydliště (město, vesnice) a podobně. Mladší lidé jsou motivováni spíše pragmaticky, starší lidé hledají v souvislosti se vzděláváním způsob využití volného času. Dospělý člověk se kriticky staví k teoretizování, očekává návaznost na praxi a to, že naučené využije při práci. Pro dospělé bývá důležitá bezchybná organizace kurzu (včetně přestávek, možnosti občerstvení apod.). U dospělých osob se lze setkat s rozdílnou úrovní rozumových schopností nebo naopak s jejich nestandardní výbavou, kterou získali při výkonu profese, při zájmové činnosti apod. V průběhu života dochází k individuálním změnám v kvalitě smyslových orgánů a účastníci mohou mít horší zrak nebo sluch. To pak souvisí s vytvářením takových didaktických podmínek, které vyhovují dospělé populaci, usnadňují učení, podporují dosažení vzdělávacích cílů, působí pozitivně na učícího se jedince. Zmíněné skutečnosti mají velký vliv a kladou vysoké nároky nejen na lektora, ale i na prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá, včetně materiálně-technického vybavení.

5 Kvalita v celoživotním vzdělávání na vybrané veřejné vysoké škole

Cílem následující části příspěvku je doplnit celý jeho kontext o informace z vybrané veřejné vysoké školy v souvislosti s řízením kvality v oblasti celoživotního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se budou v následující části příspěvku objevovat potenciálně citlivé údaje, je další text co možná nejvíce anonymizován. Pokud bude mít čtenář zájem o podrobnější informace, je mu autor pro další vysvětlení k dispozici.

5.1 Metodologie

Za účelem zpracování této studie byla v první fázi provedena obsahová analýza všech relevantních a dostupných materiálů, které se vztahují k organizaci a kvalitě vzdělávání na vybrané vysoké škole za uplynulých pět let. Druhá fáze spočívala v realizaci dotazníkového šetření na pracovištích organizujících programy ČŽV, zaměřená na standardní aspekty kvality v ce-

loživotním vzdělávání. Pro tuto studii byla vybrána veřejná vysoká škola, na níž je systém vnitřního zajišťování a hodnocení kvality budován více než deset let, a v současné době se již její činnosti propojily s cíli zakotvenými zákonem o vysokých školách, s nařízením vlády o standardech pro akreditace a s metodickými dokumenty Národního akreditačního úřadu. To znamená, že existuje a pracuje rada pro vnitřní hodnocení, byl schválen zastřešující vnitřní předpis, pravidla systému zajišťování kvality a vnitřního hodnocení vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností.

Systém zajišťování kvality je zde založen na principu zpětné vazby, kritické reflexe a kontinuálního rozvoje na všech úrovních univerzity, které jsou navzájem propojené a komplementární (1) **na úrovni instituce** (dotazníková šetření, fakultní evaluace, diskuse nad strategickým plánováním); (2) **na úrovni studijních oborů** (sebehodnotící zprávy oboru, posouzení externími hodnotiteli); (3) **na úrovni jednotlivých předmětů** (anonymní studentské hodnocení prostřednictvím tzv. předmětové ankety na konci semestru). Co se týče **vnějšího hodnocení**, vysoká škola před několika lety prošla institucionální evaluací u Evropské asociace univerzit (EUA). Zastřešující metodickou podporu v oblasti kvality poskytuje příslušný odbor rektorátu, přičemž spolupracuje ještě s dalšími dvěma strategicko-koncepčními odbory. Na úrovni fakult pak existuje síť koordinátorů pro kvalitu.

Vysoká škola poskytuje programy celoživotního vzdělávání profesního i zájmového charakteru pro široké spektrum osob včetně dětí a seniorů více než dvě desetiletí. Počet realizovaných programů a jejich účastníků dokládá tabulka 1.

5.2 *Výsledky obsahové analýzy*

Kromě analýzy obvyklých strategických dokumentů, jako jsou dlouhodobé záměry a jejich každoroční aktualizace, výroční zprávy a vnitřní předpisy, se z minulosti jako nejhodnější (a zřejmě jediný) materiál pro tento účel jevila dokumentace rozvojového projektu z roku 2014, v němž byla jedním z plánovaných výstupů „aktualizace a rozšíření mechanismů vnitřního hodnocení studijních oborů a programů ČŽV“. Tento cíl projektu vycházel z předpokladu, že dosavadní metodika hodnocení (zejména sebehodnotící formuláře), která je využívána pro akreditované studijní programy a obory, bude po určitých úpravách vhodná i pro programy ČŽV (Vnitřní hodnocení . . . , 2014).

Pro pilotní proces hodnocení kvality tak bylo záměrně vybráno 11 programů ze 4 fakult a důvodem pro jejich výběr byla „tradičnost, realizace v uplynulých několika letech, dostatečný počet absolventů a perspektiva zájmu o tyto programy“. Výběr těchto programů byl tedy nereprezentativní

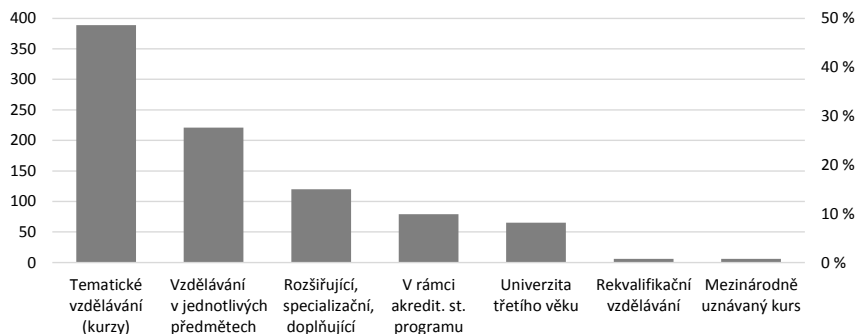
Tabulka 1

Počty programů ČŽV a jejich účastníků na vysoké škole v roce 2016

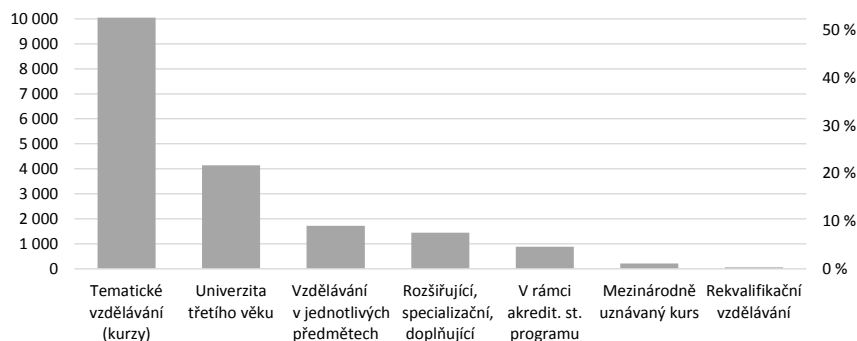
Skupina studijních programů	Kurzy profesní				Kurzy zájmové (včetně U3V)				Celkem			
	kurzy		účastníci		kurzy		účastníci		kurzy		účastníci	
Přírodní vědy a nauky	131	25 %	2 583	24 %	2	1 %	73	1 %	133	15 %	2 656	15 %
Technické vědy a nauky	34	7 %	186	2 %	11	3 %	15	0 %	45	5 %	201	1 %
Zemědělské, lesnické a veterinární vědy a nauky	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Zdravotnické, lékařské a farmaceutické vědy a nauky	113	22 %	2 821	27 %	0	0 %	0	0 %	113	13 %	2 821	15 %
Společenské vědy, nauky a služby	54	10 %	870	8 %	321	87 %	7 158	93 %	375	42 %	8 028	44 %
Ekonomie	20	4 %	423	4 %	0	0 %	0	0 %	20	2 %	423	2 %
Právo, právní a veřejnosprávní činnost	65	13 %	1 855	17 %	0	0 %	0	0 %	65	7 %	1 855	10 %
Pedagogika, učitelství a sociální péče	90	17 %	1 761	17 %	27	7 %	427	6 %	117	13 %	2 188	12 %
Obory z oblasti psychologie	6	1 %	109	1 %	8	2 %	4	0 %	14	2 %	113	1 %
Vědy a nauky o kultuře a umění	4	1 %	11	0 %	0	0 %	0	0 %	4	0 %	11	0 %
Celkem	517	58 %	10 619	42 %	369	42 %	7 677	42 %	886	100 %	18 296	100 %

Zdroj: Výroční zpráva (2017), vlastní zpracování.

a neakceptoval rozmanitost nabídky, počty kurzů i účastníků. Tuto rozmanitost a podíl jednotlivých druhů celoživotního vzdělávání na celkovém počtu, stejně jako podíl osob, které se jich účastnily v roce 2016, je možné spatřit i na níže uvedených grafech.



Obrázek 1. Počty programů celoživotního vzdělávání na vybrané vysoké škole v roce 2016
Zdroj: Výroční zpráva (2017) a vlastní zpracování



Obrázek 2. Počty účastníků programů celoživotního vzdělávání na vybrané vysoké škole v roce 2016
Zdroj: Výroční zpráva (2017), vlastní zpracování

Výsledkem pilotního procesu hodnocení byly například tyto skutečnosti: předmětovou anketu, která se využívá každý semestr pro hodnocení řádných studijních programů v podstatě nelze využít, jelikož návratnost odpovědí byla ještě nižší než u studijních oborů řádného studia. To ještě navíc komplikoval fakt, že účastníci CŽV byli řádně a všichni evidováni v informačním systému vysoké školy, a nebylo tudíž možné jim anketu hromadně zaslat, natož pak generovat potřebná data. Celé situaci nepomohlo ani to, že zadaná data o programech CŽV v systému byla nedostatečná, chybná či neaktuální.

Bylo tedy zjištěno, že navrhované využití způsobů vnitřního hodnocení, které je používáno v řádných studijních programech, je vhodné (a to jen z části) pro programy CŽV v rámci těchto akreditovaných studijních progra-

mů a pro rozšiřující programy CŽV (vícesemestrální). Pro všechny ostatní typy CŽV by toto „překlopení“ vhodné nebylo. Pilotní projekt poukázal na problémy, především technického a metodického rázu, mnoho otázek zůstalo nedořešených a závěrem bylo konstatováno, že celostní spuštění vnitřního hodnocení programů CŽV by naráželo v prvním období na značné problémy. Realizátoři projektu nakonec shrnuli problematiku s doporučením vytvořit pracovní skupinu složenou ze zástupců relevantních oddělení, odborů apod., která navrhne formu celkového systému hodnocení CŽV (Vnitřní hodnocení . . ., 2014; Závěrečná zpráva . . ., 2015).

V rámci analýzy obsahu současných dokumentů a vnitřních předpisů – zejména těch, které se týkají nového uspořádání systému hodnocení a zajišťování kvality – je s podivem, že se v nich problematika celoživotního vzdělávání nijak výrazně (spíše vůbec) neodrazila. Například v *Pravidlech pro vnitřní hodnocení* (Pravidla . . ., 2017, s. 5) lze najít o kvalitě v CŽV jeden článek, který zní takto:

(1) Zajišťování kvality programů celoživotního vzdělávání zahrnuje hodnocení uskutečňování programů celoživotního vzdělávání v souladu s Řádem celoživotního vzdělávání.

(2) Hodnocení programů celoživotního vzdělávání se provádí na základě rozhodnutí RVH, a to nejméně jednou za 5 let. V rozhodnutí RVH stanoví termín, metodu a formu výstupu hodnocení.

(3) Do postupů hodnocení se zapojují relevantní vnitřní a vnější aktéři, zejména osoby podílející se na uskutečňování programů celoživotního vzdělávání, účastníci programů celoživotního vzdělávání a instituce udílející akreditaci v případě programů celoživotního vzdělávání podléhajících akreditaci.

(4) V návaznosti na provedené hodnocení udělí RVH doporučení pro zlepšování a rozvoj programů celoživotního vzdělávání.

Ostatní normy a vnitřní předpisy o celoživotním vzdělávání, respektive o řízení její kvality, nijak podrobně nehovoří. Obecně se dá říci, že se případná ustanovení týkají jen situací v CŽV, na které se může přiměřeně vztahovat studijní a zkušební řád, nebo že některé podmínky a výjimky v CŽV může stanovit či povolit vedoucí zaměstnanec. Výše uvedený odstavec pravidel odkazuje na soulad s řádem. Ten, pravděpodobně na oplátku, v jednom ze svých článků uvádí: „Na uskutečňování programů dle tohoto Řádu se přiměřeně vztahují pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací činnosti, tvůrčí činnosti a souvisejících činností na vysoké škole“ (Řád celoživotního vzdělávání . . ., 2017, s. 3).

5.3 Výsledky průzkumu na pracovištích organizujících celoživotní vzdělávání

Organizace CŽV není na dotčené vysoké škole jednotná. Jakkoliv je vnitřním předpisem (Řád celoživotního vzdělávání . . ., 2017) deklarována koordinace ze strany rektorátního pracoviště, součástí vysoké školy využívají svých práv

i suverenity a snaží se řídit si agendu buď prostřednictvím pracovníků na studijních odděleních, center celoživotního vzdělávání nebo jiných organizačních součástí (např. ekonomického oddělení). Záměrně tedy byli osloveni relevantní aktéři z jednotlivých pracovišť vysoké školy, které svými aktivitami sytí výše uvedenou tabulku 1.

Celkem bylo osloveno 15 pracovišť, zastoupených 15 osobami, z nichž 13 zaslalo vyplněný dotazník zpět. Průzkum proběhl v březnu 2018 prostřednictvím dotazníku zaslaného elektronickou poštou. Respondentům v něm bylo položeno šest otevřených otázek, na které mohli v daném termínu písemně odpovědět, a případně ke svým odpovědím přiložit praktické ukázky či výsledky. V rámci zachování anonymity budou tato pracoviště v dalším textu označována jako P1–P15. Následující text stručně shrnuje nejtypičtější odpovědi na tyto otázky:

1. Realizuje vaše pracoviště v rámci přípravy programů ČŽV průzkumy či analýzy vzdělávacích potřeb potenciálních účastníků?
2. Jakým způsobem a jak často získáváte zpětnou vazbu od účastníků programů ČŽV?
3. Jakým způsobem a jak často hodnotíte kvalitu lektorů, kteří působí v programech ČŽV?
4. Existuje na vašem pracovišti formálně nebo i neformálně upravený proces hodnocení kvality programů ČŽV (např. směrnice, pokyny, opatření)?
5. Existuje na vašem pracovišti nějaký orgán, který zajišťuje a hodnotí kvalitu programů ČŽV (např. garanti programů, komise, rady apod.)?
6. Je podle vás v rámci zkvalitnění celoživotního vzdělávání v prostředí vysoké školy nějaká oblast, která by si zasloužila pozornost či podporu ze strany vedení univerzity?

Odpovědi na otázku 1 často směřovaly ke skupině PCŽV, označované jako „programy celoživotního vzdělávání realizované v rámci akreditovaných studijních programů“ a „specializační, rozšiřující či doplňující vzdělávání“. Nejčastěji jako cílovou skupinu označovali nepřijaté uchazeče do řádného studia (z kapacitních důvodů, pro neprospěch apod.) a osoby, které jsou motivovány ke vzdělávání legislativními požadavky pro výkon jejich profese. Dokládá to například odpověď z pracoviště P1: „Nabízíme stejné programy jako studijní oddělení a programy ČŽV nabízíme primárně nepřijatým uchazečům do řádného studia. Neprobíhá tedy žádná analýza, předpokládá se, že vždy existuje cílová skupina, a tento předpoklad bývá naplněn beze zbytku.“ Zřetelná je také odpověď z pracoviště P5: „Existují cílové skupiny, které mají vždy zájem – dvousemestrální studium pro zájemce o budoucí řádné stu-

dium, výchovni poradci, ředitelé škol, budoucí učitelé, budoucí psychologové ve zdravotnictví. Jedná se hlavně o další vzdělávání, jehož absolvování je podmínkou k výkonu profese.“ Analýzu vzdělávacích potřeb cílových skupin realizuje podle odpovědí jen minimum pracovišť. Například pracoviště P7 vyjádřilo svůj postoj takto: „Vyložené analýzy si neděláme, reagujeme na poptávku zájemců. Dle zájmu o daný kurz rozšiřujeme nabídku v podobné oblasti. Katedry realizují kurzy podle zájmu, který lze předpokládat i bez jistě finančně náročných analýz.“ Přinejmenším snaha se v tomto ohledu nedá upřít pracovišti P11, které sdělilo: „Informace o vzdělávacích potřebách se snažíme částečně získat od našich stávajících účastníků, částečně a v menší míře za námi přicházejí sami vyučující, že byli osloveni danou cílovou skupinou. Většinu akcí však organizujeme na základě předešlých zkušeností, ochotě a nápadů lektorů a kapacitních možností, poté oslovíme prostřednictvím e-mailové databáze cílovou skupinu – např. sportovní kluby, učitele, trenéry apod.“

Tyto odpovědi v podstatě reprezentují tři přístupy pracovišť. První skupina nerealizuje žádné analýzy, protože má přebytek zájemců z řad neúspěšných uchazečů o řádné studium. Druhá skupina přizpůsobuje svoji nabídku legislativním požadavkům pro výkon regulovaných povolání a individuální poptávce. Třetí má snahu získat informace od svých účastníků nebo absolventů, případně komunikuje o těchto tématech s lektory.

Pro všechny odpovědi na otázku 2 bylo společné, že zpětnou vazbu od účastníků programů ČŽV získávají a považují to za důležitou součást své práce, jako například na pracovišti P7: „Pokud se jedná o krátkodobý či jednodenní kurz, dáváme absolventům dotazník zpětné vazby.“ To je jistě pozitivní zjištění. Nicméně vzhledem k tomu, že ne všechna pracoviště organizují všechny typy programů ČŽV a liší se i v jejich objemu, pak stručnost či naopak podrobnější a delší odpovědi naznačovaly, že se od sebe jednotlivá pracoviště liší, a to jak metodami, frekvencí, tak intenzitou snahy o získávání informací od účastníků. Zástupce pracoviště P1 uvedl: „Dle mého soudu je potřeba hodnotit organizaci i spokojenost účastníků. Možná by stálo za úvahu předat přestupujícím účastníkům ČŽV do řádného studia hodnotící dotazník, ve kterém by se mohli vyjádřit k celkové organizaci PCŽV. Zpětnou vazbu od účastníků ČŽV získáváme díky anketě, kterou je možné vyplnit na závěr každého semestru (tzn. dvakrát za akademický rok). V ní se vyjadřují nejen studenti, ale také účastníci k vyučujícím, k obsahu seminářů či přednášek, ke způsobu zkoušení. Učitelé tuto anketu velmi pozorně sledují a na připomínky reagují. K administrativě se nijak nevyjadřují. Připomínky evidujeme, v případě problémů konzultujeme s vyučujícími (taková situace ale nastává minimálně). Mají-li vyučující jakýkoliv problém s účastníky ČŽV,

řeší to osobně na našem oddělení.“ Naopak odpověď z pracoviště P8 zněla: „Hodnocení CŽV nepořádáme, ale předpokládáme, že jsou účastníci spokojeni, jinak by se bezpochyby ozvali.“ Pracoviště P10 získává zpětnou vazbu od zadavatelů kurzů – zástupců soukromých firem (personální manažer, vedoucí oddělení vzdělávání apod.). Výjimkou nejsou „jen“ neformální rozhovory s účastníky u příležitosti jejich návštěvy na studijních odděleních, kde sdělují své problémy a případné negativní zkušenosti. Přístup pracoviště P11 lze také uznat za minimálně dostatečný: „Zpětnou vazbu od účastníků kurzů a akcí CŽV získáváme prostřednictvím hodnotících formulářů, které si připravíme, a na závěr kurzu požádáme o zhodnocení akce. Formuláře obsahují dotazy na srozumitelnost a využitelnost výkladu lektora, na vhodnost zvoleného termínu, času, místa, na kvalitu organizace akce, nápady a podněty účastníků. U některých kurzů/školení si lektori zpětnou vazbu provádějí sami. V případě kladné zpětné vazby informujeme vyučující o úspěšném kurzu, v případě opakujících se negativních reakcí a po zjištění konkrétních problémů vedoucí CŽV osobně a diplomaticky diskutuje s vyučujícím o případné změně náplně výuky, zjednodušení výkladu, přizpůsobení výuky dané skupině apod.“ Také pracoviště P12, organizující aktivity pro specifickou cílovou skupinu, odpovědělo takřka v odborném duchu: „Každoročně na konci akademického roku jsou ve spolupráci s účastníky hodnoceny vzdělávací aktivity, čímž získáváme důležité zpětnovazební informace pro naši další práci. Nejčastěji využívanými metodami jsou dotazníková šetření nebo *focus groups*. Důležitá sociodemografická data pro další analýzy (struktura posluchačů aj.) lze získat i z informačního systému, jelikož účastníci jsou v něm, stejně jako studenti řádných studijních programů, evidováni. Výsledky těchto šetření jsou pak podkladem pro jednání programové rady, aktualizaci programu nebo další organizační opatření. Předmětem našich šetření (kvantitativních i kvalitativních) je nejen celková spokojenost účastníků s organizací vzdělávacích aktivit, jejich obsahovou náplní či kvalitou, ale i motivace ke vzdělávání a další aspekty.“ Lze konstatovat, že všechna pracoviště získávají zpětnou vazbu – byť různými způsoby a různou měrou.

Jednotlivá pracoviště se v rámci odpovědi na otázku 3 opět vyjadřovala v tom smyslu, že lektori působící v CŽV jsou zároveň akademickými pracovníky, a jsou tak hodnoceni prostřednictvím semestrální ankety v informačním systému: „Výuka je společná s výukou prezenční, takže je zahrnuta do ankety studentů. Vyučující jsou současně vyučujícími na fakultě, kde jsou hodnoceni kladně“ (P3). Pravděpodobně se pak má za to, že akademický pracovník odvádí stejný výkon ve výuce řádných studentů, jakož i v CŽV, a s případnými připomínkami studentů tak bývají automaticky seznámeni. Potvrzuje to i odpověď pracoviště P1: „Vzhledem k tomu, že v akreditovaných SP přednáší

a vyučují zaměstnanci, kvalita se hodnotí v rámci akreditačních procesů, tzn. jednou za pět let. Na základě vyhodnocení ankety v ISu se dozvídáme, a je-li potřeba prodiskutovat, tak s vyučujícími diskutujeme. Tato situace příliš často nenastává. Nutno podotknout, že PCŽV v zásadě funguje velmi dobře, bez závažnějších problémů.“ Pracoviště zaměřené na studenty, kteří mají v rámci studia zvláštní požadavky (P15), odpovědělo: „Průběžně získáváme zpětnou vazbu od účastníků ČŽV. Provádíme pak pohovory s lektory a realizujeme i hospitace. Většinou se tak děje u nových lektorů v souvislosti se specifiky vzdělávání osob s postižením.“ Na pracovišti, které se více zabývá krátkodobějšími kurzy (P7), pak osobnost lektora také reflektují: „Na základě dotazníků zpětné vazby – zde je i kolonka, která je zaměřena na kvalitu lektora. V případě, že je účastník nespokojen (oprávněně), konzultuji situaci přímo s lektorem, abychom předcházeli dalším konfliktům.“ Zdálo by se, že pouze v rámci seniorského vzdělávání (P12) není potřeba věnovat lektorům pozornost „S kvalitou a odborností lektorů je obecně spokojeno 9 z 10 účastníků. S vystupováním a přístupem lektorů také nejsou žádné problémy. Obecně s lektory není prováděn žádný pohovor nebo jiné hodnocení.“

V rámci odpovědí na otázku 3 lze obdobně spatřovat tři přístupy jednotlivých pracovišť. První přístup – spoléhání se na studentskou anketu v informačním systému, kterou vyplňují většinou studenti řádného studia (a to ještě v minimálním počtu) a jen málokdy účastníci ČŽV. Druhý přístup spočívající ve zpětnovazebních dotaznicích obsahujících položky týkající se lektora. A třetí, zřejmě z pohledu zajišťování kvality nejvhodnější přístup, obsahující zpětnou vazbu od účastníků kurzů, vlastní hospitace a pohovory s lektory.

Obecně slouží všem pracovištím jako základní obecný vnitřní předpis – řád celoživotního vzdělávání, což v odpovědi na otázku 4 zmínilo např. pracoviště P6, které zároveň přesně specifikovalo opatření děkana. Podle provedené analýzy bylo zjištěno, že většina pracovišť má navíc zpracovány své vlastní směrnice, opatření, pokyny apod. Z některých odpovědí však byla patrna neznalost těchto vlastních předpisů nebo také odmítnutí považovat své vzdělávací aktivity za ČŽV, jako například odpověď pracoviště P3: „Ne, předpisů netřeba, je to souběžná výuka s prezenční, jde o jiný charakter PCŽV.“ Případně jen lakonické „ne“ v případě pracoviště P15. P10: „Pro hodnocení kvality programů není směrnice či pokyn – jedná se o vzdělávání v jednotlivých předmětech z fakultní nabídky Bc. a Mgr. programů.“ Pracoviště P12, zabývající se seniorským vzděláváním, uvedlo v odpovědi následující: „Instituce je upravena vnitřním předpisem – směrnicí rektora. Základními osobami nebo orgány, které mají vliv na řízení, jsou prorektor, ten schvaluje programy a také rozhoduje o přijetí uchazečů, kteří třeba

nesplňují požadavky, schvaluje zápisné, odměny lektorů, jmenuje a odvolává členy programové rady, předkládá rektorovi zprávu o činnosti.“

Z odpovědi na otázku 4 bylo patrné, že na univerzitě existují pracoviště, jejichž povědomí o vnitřních předpisech týkajících se organizace ČŽV se pohybuje mezi oběma mantinely na škále znalosti. Někteří pracovníci neznají základní vnitřní předpisy upravující organizaci ČŽV, případně se ani neztotožňují s tím, že by se jejich činnost mohla jako celoživotní vzdělávání označovat. Na druhé straně existují pracoviště, která mají o legislativě týkající se jejich činnosti dostatečný přehled.

Na otázku 5, zda existuje v rámci pracoviště orgán, který dohlíží na kvalitu a hodnotí ji, odpovědělo pracoviště P12: „Ano, je to programová rada, jejímž předsedou je prorektor, je tvořena zástupci všech fakult. Ti se podílí na koncepci obsahu hlavně tím, že zajišťují ze své strany návrhy programů a doporučují je prorektorovi ke schválení, navrhují postupy a způsoby hodnocení kvality ve vzdělávacích programech, sledují, jak se programy vyvíjejí a mohou doporučovat opatření.“ Na druhou stranu pracoviště P15 se vyjádřilo ve smyslu méně formálnějšího pojetí: „Oficiálně ne, méně formální hodnocení provádí skupina zkušených lektorů společně s koordinátorem ČŽV vzdělávání.“ Zajímavou, až snad akademicky vyhýbavou formulaci konstruovalo pracoviště P9: „ČŽV je v kompetenci proděkanky pro vnější vztahy a problematika je řešena na vedení fakulty. Na fakultě existuje rovněž skupina osob zainteresovaných na organizačně-technickém zabezpečení ČŽV a na každé katedře má tuto oblast na starosti odpovědná osoba. Pravidelné schůzky ani zápisy z těchto jednání nemáme.“ Za zmínku určitě stojí nejstručnější odpovědi z pracovišť P5, P10 a P15 (v tomtéž pořadí): „Nevím o ničem.“ – „Není.“ – „Ne.“ Zajímavá je i odpověď z pracoviště P7: „Existuje tu paní Mgr. A. B., která je koordinátorkou pro kvalitu. Ale ČŽV programy se asi nezabývá.“ Relativně pozitivní odpověď přišla z pracoviště P11, avšak vypovídá spíše o hodnocení kvantity (ve finančním slova smyslu) než kvality vzdělávání: „Pravidelně jednou za čtvrt roku probíhá evaluace ekonomických výsledků ČŽV s tajemníkem fakulty. Průběžně nepravidelně se probírá činnost ČŽV na kolegiích děkana fakulty a vždy při slavnostním zahájení akademického roku jsou celkové roční výsledky ČŽV prezentovány proděkanem pro ČŽV všem zaměstnancům fakulty. Úspěšnost jednotlivých programů si vyhodnocujeme samostatně a dle toho i volíme četnost dané akce v roce. Pravidelná hodnocení činnosti ČŽV jsou jistě potřebná, motivující a stimulační k novým nápadům.“ Shrnutí odpovědi na otázku 5 je optimistické v tom smyslu, že pracoviště P1 je alespoň informováno o současných změnách ve vysokém školství: „Do této doby ne. Pravidelná setkání neexistují. Avšak poté, co budou studijní obory přeměněny v rámci institucionální akreditace na

studijní programy, budou aktivně pracovat programové rady, které by měly vzít v úvahu i CŽV.“

Výše uvedené odpovědi na otázku 5 určitým způsobem vypovídají o tom, že z formálního hlediska průběžnému a systematickému řízení kvality v celoživotním vzdělávání adekvátní péče věnována není. Pokud ano, pak se zaměřuje spíše na ekonomické výsledky plynoucí z realizace CŽV, nikoliv na aspekty vzdělávacího procesu.

Z odpovědí na otázku 6 vyplývá ze strany pracovišť poptávka po větším kontaktu s centrálním pracovištěm a aktivitě z jeho strany. Například pracoviště P5 deklaruje: „Určitě ano, byly by potřeba občasná schůzky minimálně k projednání a vyřešení technických záležitostí.“ Zcela k věci je požadavek pracoviště P7: „Chtělo by to zajištění osoby, která by se věnovala pouze kvalitě u programů CŽV. Chybí lepší motivace akademiků (finanční), aby byli ochotni realizovat více kurzů.“ Ze strany pracoviště P13 vzešla poptávka po morální a finanční podpoře pro realizaci kurzu: „X je zpoplatněná aktivita. Probíhá díky finanční podpoře univerzity a také díky finanční podpoře sponzorů. Již od prvního ročníku se rodiče našich studentů ptají po možném návazném kurzu. Potřebovali bychom zjistit, zdali by byl takový kurz podporován vedením univerzity, zdali je vhodné X připravovat pro studenty středních škol.“ Pracoviště P15 ve své odpovědi zmínilo potřebu komunikace k vyjasnění sdílení nákladů: „Zohlednění potřeb účastníků se specifickými nároky a zlepšení komunikace fakult (organizátorů) s naším pracovištěm. O účastnících se specifickými nároky se dozvídáme víceméně náhodou, otázka financování servisu pro účastníky CŽV se specifickými nároky je stále nedořešena.“ Ani vyjádření z pracoviště P1 není zcela pozitivní: „V minulých letech bylo CŽV ve středu zájmu vedení fakulty. Nyní se zdá být CŽV opomíjeno. Domnívám se tedy, že CŽV jako celek by mělo být více podporováno. Na fakultě existuje pouze úzká spolupráce referentka – proděkan pro CŽV. Jinak nic.“

Existuje tedy několik oblastí, v jejichž rámci by mohlo vedení univerzity revidovat svoji úlohu. Ze strany jednotlivých pracovišť je slyšet poptávka po systémových intervencích (finančních, organizačních), po zintenzivnění vzájemné komunikace nebo po vytvoření platformy pro společné sdílení vědomostí a zkušenosti. Zároveň je zde zájem o explicitní vyslovení podpory některých aktivit nebo zajištění kompetentního pracovníka pro oblast kvality v CŽV.

5.4 Shrnutí

Údaje a výsledky této stručné analýzy stavu řízení kvality v celoživotním vzdělávání na konkrétní vysoké škole naznačují, že není uspokojivý. V rámci

univerzity lze sice najít takvané ostrůvky pozitivní deviace, které se snaží ke své činnosti přistupovat v rámci svých možností, schopností a vědomostí, ale na druhou stranu zde existují pracoviště, kde slovo „kvalita“ není nejfrekventovanějším pojmem. Některé odpovědi zcela jistě nejsou akceptovatelné a je důležité s těmito fakty pracovat ve smyslu identifikace a následných nápravných opatření. Svým způsobem se v této oblasti projevují typické rozdíly mezi organizací dalšího vzdělávání v prostředí vysoké školy a soukromé vzdělávací agentury. Ke slabým stránkám bychom v tomto kontextu mohli řadit například neexistenci „centrálního“ způsobu řízení a hodnocení atributů kvality v jednotlivých typech programů ČŽV nebo postoje vedoucích představitelů fakult (nikoliv pracovišť) a univerzity k celé této problematice. Na druhou stranu lze za silnou stránku bezesporu považovat snahu a iniciativu některých pracovišť vyvíjet i za této situace vlastní nástroje a cesty ke zlepšování kvality dalšího vzdělávání v rámci jejich tematické/profesionální oblasti.

Závěr

Na několika veřejných vysokých školách je v současné době v plném proudu historicky ojedinělý proces přípravy na podání žádosti o udělení institucionální akreditace. Domnívám se, že tyto přípravy jsou zároveň vhodnou příležitostí i pro revizi procesů řízení a hodnocení kvality v oblasti celoživotního vzdělávání. Dílčím cílem průzkumu bylo mimo jiné zjistit, zda tyto aktivity oblast ČŽV ovlivní, či nikoliv. Na inkriminované vysoké škole tento proces nezpůsobil v rámci ČŽV žádné změny. Výsledky analýzy realizované prozatím na jedné veřejné vysoké škole sice nejsou zobecnitelné, nicméně poskytly odrazový můstek pro podrobnější a komplexnější výzkum v této oblasti i na ostatních veřejných vysokých školách v ČR.

Je možné konstatovat, že celoživotní vzdělávání je dnes již pevnou a tradiční součástí činnosti mnoha vysokých škol a naplňuje určitou společenskou potřebu. Vysoké školy využívají a budou v různém rozsahu využívat ustanovení zákona, které umožňuje nabízet profesně i zájmově orientované kurzy, ať už za úplatu, nebo i bez ní. Je však nutné, aby tyto aktivity měly odpovídající kvalitu po stránce obsahové i formální a byly připravovány s určitým strategickým záměrem, který je individuální a vlastní každé vysoké škole. Připravit kvalitní vzdělávací program, zajistit finanční prostředky na jeho přípravu a realizaci včetně kvalitních lidských zdrojů je složitý a dlouhodobý úkol. Široká škála typů programů ČŽV vyžaduje přirozeně diferencovaný přístup i v oblasti hodnocení kvality vzdělávání. Zdůrazňuji, že výše uvedené

informace a výsledky se týkají pouze jedné vybrané veřejné vysoké školy a nemusí být pravidlem.

Prvotní odpovědnost za zabezpečení kvality v evropském prostoru dnes leží na samotných univerzitách. Kvalita v celoživotním vzdělávání je ovlivňována mnoha aspekty. Mezi důležité faktory patří i lidské zdroje, a zejména schopnost průběžné inovace a flexibilní reakce na vnitřní i vnější podněty od všech aktérů, kteří mohou přispět ke změně či zlepšení. V ideálním případě platí, že indikátorem pro zlepšování kvality v dalším vzdělávání je propojování praxe a výzkumu a vzájemná spolupráce těchto oblastí na místní, národní i mezinárodní úrovni. Informace o úspěšných projektech a příkladech dobré praxe je možné najít například v dokumentech Evropské sítě univerzit poskytujících další vzdělávání EUCEN (de Viron, 2014). Pouhá spokojenost či nespokojenost účastníka by neměla být nikdy jediným nebo nejzásadnějším indikátorem kvality. Záleží tedy na vedení každé vysoké školy, jakým způsobem naloží s řízením kvality v celoživotním vzdělávání – zda vytvoří organizační jednotku, která bude komplexně problematiku řešit, nebo přenechá tyto kompetence jednotlivým součástem, případně se tím nebude zabývat vůbec.

V současné době je však nabíledni, a každá lucidní vysoká škola si to jistě uvědomuje, že je důležité realizovat programy celoživotního vzdělávání cíleně, efektivně, kvalitně a se vši zodpovědností reflektovat moderní trendy. K tomu je potřebné vytvořit nejen adekvátní materiální zázemí a pracovní podmínky (včetně morální podpory), ale také angažovat v oboru vzdělané a připravené pracovníky. Celoživotní vzdělávání by na vysokých školách nemělo být vnímáno jako zajímavý a dodatečný zdroj financí, nýbrž jako konkurenční výhoda nebo atraktivní faktor pro potenciální zájemce, ať už z řad studentů (viz demografický vývoj), nebo profesních odborníků, zaměstnanců vysoké školy a dalších osob.

Literatura

- ADAMEC, P., & HAŠKOVÁ, B. (2010). *Masarykova univerzita – celoživotní vzdělávání = Masaryk University – lifelong learning*. Brno: Masarykova univerzita.
- BENEŠ, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- BEZDĚKOVÁ, K., ET AL. (2012). *Kvalita dalšího vzdělávání. Návrh systému ratingu vzdělávacích institucí*. Dostupné na <http://www.nuv.cz/koncept/rating>
- EFQM. *Evropská nadace pro kvalitativní management* [European Foundation for Quality Management]. Dostupné na <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>
- EHEA. *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* [The European Higher Education Area]. Dostupné na <http://www.ehea.info>

- ENQA. *Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství* [The European Association for Quality Assurance in Higher Education]. Dostupné na <http://www.enqa.eu>
- ESG (2015). *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v evropském prostoru vysokého školství* [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area]. Brussels, Belgium. Dostupné na https://www.eurashe.eu/library/esg_2015-pdf
- ESU. *Evropská studentská unie* [The European Students' Union]. Dostupné na <https://www.esu-online.org>
- EUA. *Evropská asociace univerzit* [The European University Association]. Dostupné na <http://www.eua.be>
- EURASHE. *Evropská asociace institucí terciárního vzdělávání* [The European Association of Institutions in Higher Education]. Dostupné na <https://www.eurashe.eu>
- JANÍČEK, L. (2010). *Řízení kvality ve vzdělávání. Případové studie MBA, MPA, LLM a MSc, projekt Interface OP VK*. Brno: Masarykova univerzita, Vysoké učení technické v Brně.
- LANGER, T. (2011). *Problematika kvality v dalším vzdělávání*. Dostupné na www.cvfk.cz/filemanager/files/file.php?file=863
- MALACH, J. (2001). Ukazatelé kvality dalšího vzdělávání učitelů na vysoké škole. *E-pedagogium*, 1(1,2). Dostupné na epedagog.upol.cz/eped1.2001/Casopis.pdf
- MALACH, J. (2003). *Systémy vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MORKES, F. (2001). Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu. *E-pedagogium*, 1(1,2). Dostupné na epedagog.upol.cz/eped1.2001/Casopis.pdf
- MUŽÍK, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* (2001). Praha: Tauris.
- NSK. *Národní soustava kvalifikací* (2018). Dostupné na <http://www.narodnikvalifikace.cz/>
- PALÁN, Z., & LANGER, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností na vysoké škole* (2017).
- PRŮCHA, J., & VETEŠKA, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., & WALTEROVÁ, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2010). Praha: MŠMT. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>
- RÝDL, K. (2001). Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy. *E-pedagogium*, 1(1,2). Dostupné na epedagog.upol.cz/eped1.2001/Casopis.pdf
- Řád celoživotního vzdělávání vysoké školy. (2017).
- Řád vzdělávání v programech mezinárodně uznávaného kursu. (2017). Brno: Masarykova univerzita, Právnická fakulta. Dostupné na <https://is.muni.cz/do/rect/AS/>

zapisy/67879361/Priloha_c._3_Rad_vzdelavani_v_programech_mezinarodne_uznavaneho_kurzu_PrF_MU.pdf

Směrnice rektora vysoké školy. (2006).

STARÝ, K. (2009). Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In PRŮCHA, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 571–575). Praha: Portál.

ŠERÁK, M., & DVOŘÁKOVÁ, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.

ŠŤASTNÁ, V. (2012). Kvalita v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání – systém zajišťování kvality a pěstování kvality („quality culture“). In JEŽKOVÁ, V. (Ed.), *20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 597–606). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

ŠVECOVÁ, L. (2016). Kvalita na vysokých školách z pohledu novely vysokoškolského zákona. Dostupné na <https://www.muvs.cvut.cz/wp-content/uploads/2016/07/20160718110637.pdf>

UNESCO (2010). *Belém Framework for Action*. Hamburg: UIL. Dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

VAŠŤATKOVÁ, J. (2009). Autoevaluace škol. In PRŮCHA, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 582–586). Praha: Portál.

VIRON DE, F. (Ed) (2014). *Bridges between Research and Practice in University Lifelong Learning: Policy Report and Recommendations*. Barcelona: EUCEN. Dostupné na <https://eucenstudies.eucen.eu/archives/papers/>

Vnitřní hodnocení programů ČŽV na vysoké škole – evaluace pilotního projektu. (2014).

Výroční zpráva vysoké školy za rok 2016. (2017)

Zajištění kvality výuky v programech a kurzech Univerzity třetího věku. (2014). Brno: AU3V ČR. Dostupné na <http://www.au3v.org/zprava-o-kvaluite-1>

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon). Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>

Závěrečná zpráva interního rozvojového projektu – Rozvoj systému zajišťování a hodnocení kvality na vysoké škole (2015).

ZLÁMALOVÁ, H., ŠEBKOVÁ, H., & PRŮCHA, J. (2004). Současné možnosti a výhledy v oblasti celoživotního vzdělávání na vysokých školách v ČR. *AULA*, 12(2), 18–22.

Autor

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: petr.adamec@mendelu.cz