

EXTERNÍ HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH VYUŽÍVAJÍCÍ NÁZORU STUDENTŮ*)

Jiří Mareš, Stanislav Ježek

Anotace: Studie charakterizuje základní pojmy, jimiž jsou: kvalita práce vysoké školy a zajišťování kvality (tj. zlepšování kvality i odpovědnost za kvalitu – akontabilita). Připomíná širší kontext takového snažení včetně standardů EAQHE (European Association for Quality Assurance Agencies in Higher Education). Zdůrazňuje, že je nutná provázanost vnitřního hodnocení, které provádí vysoká škola sama pro svoji potřebu, s vnějším, externím hodnocením, které uskutečňují orgány pověřené státem. Jádrem studie se věnuje pedagogicko-psychologickým aspektům externího hodnocení ve speciálních případech, kdy jde o celostátní hodnocení a posuzování kvality práce vysokých škol jsou studenti těchto škol. Jde tedy o sumativní hodnocení, jež se opírá o zkušenosti studentů s výukou na katedře a univerzitě (tj. hodnocení typu DUE – Departmental and University Experiences). Studie bilancuje vlivy, jež ohrožují validitu měření. Shrnuje poznatky zahraničních výzkumů o velikosti naměřených rozdílů mezi vysokými školami v jednom státě a zamýšlí se nad možnými důvody. Diskutuje též otázku, kdo jsou uživatelé výsledků externího hodnocení.

Klíčová slova: vysoké školy, kvalita výuky, pedagogická akontabilita, externí hodnocení, sumativní hodnocení, participace studentů, metodologické problémy.

Key words: universities, quality of teaching, educational accountability, external assessment, summative assessment, student participation, methodological problems.

Úvod

Odborná i laická veřejnost bere jako samozřejmost, že kvalitu práce základních a středních škol kontroluje státní instituce – Česká školní inspekce. Inspekce provádí vnější hodnocení kvality, upozorňuje školy na případné slabiny a ne-

dostatky a podává také celkovou zprávu o stavu našeho základního a středního školství. Je to tradice, která se táhne od dob Rakouska-Uherska.

Poněkud jiná situace je u škol vysokých. Léta už se v evropském vysokém školství svářejí dvě tendence: 1. vysoké školy jsou instituce fungující ve veřej-

*) Jde o jeden z výstupů z projektu IPn „Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání“ CZ.1.07/4.1.00/22.0001, který byl spolufinancován ESF.

ném zájmu, a proto by měly být kontrolovány veřejností a státními orgány, 2. vysoké školy jsou autonomní instituce, a proto by měly být kontrolovány trhem; měly by soutěžit o studenty a alokaci zdrojů. V uvedené podobě jde jistě o stanoviska velmi vyhrcoená, a tím i zjednodušená. Navíc v nich chybí zmínka o důležitém článku kontroly a hodnocení – o *vnitřní* kontrole a hodnocení, kterou provádějí vysoké školy samy – ať už na úrovni školy jako celku, anebo na úrovni jednotlivých fakult či dokonce jednotlivých kateder, ústavů a klinik. V rámci Evropy už od roku 2005 fungují Standardy a směrnice pro zajištění kvality terciárního vzdělávání (EAQHE, 2005), které zdůrazňují nutnost **těsného provázání** procesů vnitřního a vnějšího hodnocení. Pol a Erčulj (2010) jdou ještě dál a upozorňují na synergický potenciál účelného propojení vnitřního a vnějšího hodnocení.

V této studii se však budeme věnovat převážně **externímu hodnocení** kvality práce vysokých škol, které u nás není (až na vzácné výjimky) hlouběji teoreticky a metodologicky rozpracováno. Odborná veřejnost ví (a díky kauze plzeňské Právnické fakulty to ví také široká laická veřejnost), že tento typ hodnocení má na starosti Akreditační komise vlády. Specialisté navíc vědí, že některé české vysoké školy se z vlastní iniciativy podrobují externímu hodnocení *zahraničními* akreditačními agenturami, aby se mohly porovnat s analogickými institucemi ve světě.

Autonomie vysokých škol tedy není bezbřehá a vnější hodnocení je potřebné. G. Neave proto zavedl užitečný termín **podmíněná, relativní autonomie** (*conditional autonomy*) vysokých škol a rozumí jí podmínky, které mají v první řadě umožnit, aby vysoká škola dosáhla stanovené nebo očekávané výstupní úrovně absolventů anebo umožní porovnat počty pracovníků vůči různým dalším parametrům a vůči celostátní normě (Neave, 1987, s. 122). Tato definice vztahuje kvalitu práce vysoké školy jak k interním, tak k některým externím kritériím.

Už v roce 1990 se Holanďan De Weert zamýšlel nad napětím, které panuje mezi **autonomií** vysokých škol a **externím hodnocením** kvality vysokých škol. Ve svých úvahách dospěl k tomu, že primárně jsou za kvalitu práce zodpovědné vysoké školy samotné (a jejich systém vnitřní kontroly a hodnocení). Připravovaná novela českého vysokoškolského zákona klade velký důraz na vnitřní kontrolu a hodnocení vysokých škol, na autoevaluaci. Ale to samo nestačí. Vnitřní systém kontroly může trpět tzv. provozní slepotou (viz výroky typu: „takhle se to u nás dělalo vždycky“).

Autoevaluace je vystavena i dalšímu, mnohem závažnějšímu riziku. Trefně ho pojmenovala L. Morleyová (2003), když použila termín **předstíraná reflektivita** (*counterfeit reflexivity*). Označuje tím povrchní, formální sebehodnocení vysoké školy. Autorka upozornila, že vysoké školy jsou tlačeny

k tomu, aby hodnotily samy sebe, přičemž externí kontrolní orgány kladou důraz na *commitment*, dále na zlepšování práce vysoké školy a zamýšlení se vysoké školy nad sebou. Vedení vysokých škol (aby obstálo před kontrolními orgány) volí v sebehodnotících zprávách často takový diskurs, jemuž kontrolní orgány rozumějí, který v textu hledají a který následně oceňují. Proto se mnohé autoevaluační zprávy vyznačují optimistickým až propagandistickým popisem dobrého fungování školy, pasážími o dlouhodobé vizi a poslání školy. Text ovšem musí obsahovat i pasáže poukazující na slabiny a nedostatky. Celkově je psán rituálními formulacemi, které postrádají autentičnost. Není to v pořádku, protože vnitřní hodnocení by mělo pomáhat především samotné škole, jinak jde o nefunkční formalitu.

Odborníci (např. De Weert, 1990; Vanhoof a Van Petegem, 2007) se shodují v tom, že k internímu hodnocení vysoké školy musí *komplementárně* existovat **externí kontrola** a hodnocení práce vysokých škol, kterou provádějí orgány stojící mimo vysokou školu: státní orgány, inspekce vysokých škol, kontrolující komise, pověření pracovníci jiných vysokých škol, zaměstnavatelé. Oba způsoby evaluace musí

tvorit *sladěný, integrovaný systém* kontroly a hodnocení kvality. My k tomu dodáváme, že vnitřní hodnocení musí být trvalou součástí fungování vysoké školy a má být východiskem pro externí hodnocení, má mu předcházet. Nakonec i v evropských standardech se doporučuje, aby sebehodnotící zpráva předcházela hodnotící návštěvě (EAQAHE, 2005).¹

Naše studie je věnována externímu hodnocení práce vysokých škol, a proto si klade tyto **cíle**: 1. blíže charakterizovat pojmy „kvalita práce vysokých škol“ a „zajišťování kvality“, 2. zasadit hodnocení kvality práce vysokých škol do nadnárodního kontextu, 3. soustředit se na specifickou část externího hodnocení – hodnocení z pohledu studentů vysokých škol, 4. popsat rozdílné úrovně, formy a typy studentského hodnocení kvality práce vysokých škol, 5. charakterizovat vhodné hodnotící nástroje a způsob práce s nimi, 6. analyzovat faktory, které ovlivňují validitu studentského hodnocení kvality, 7. přiblížit možnosti a meze využití získaných výsledků.

V návaznosti na cíl č. 3 *zužujeme* obsah a rozsah pojmu „kvalita práce vysoké školy“ na ty aspekty fungování vysoké školy, které jsou schopni kvalifi-

¹ Ve skutečnosti není věc tak jednoduchá. Šebková, Kohoutek, Šturzová (2005) upozorňují, že v domácí i zahraniční literatuře se používají dva výrazy: vnitřní hodnocení vysoké školy (*internal evaluation*) a vlastní hodnocení vysoké školy (*self-evaluation*). Rozdíly mezi nimi jsou interpretovány nejednotně, často jsou tyto výrazy používány jako synonyma. Existují však případy, kdy hodnocení plní dvě rozdílné funkce: může sloužit pouze „pro potřebu vysoké samotné“ a pak by bylo vhodnější použít výraz vnitřní hodnocení, anebo může sloužit jak pro potřebu vysoké školy, tak jako podklad pro následné vnější hodnocení. Pak lze mluvit o vlastním hodnocení oproti hodnocení prováděnému externí organizací. Forma, obsah i rozsah hodnotící zprávy se potom budou lišit, protože ve druhém případě musí hodnotící zpráva odpovídat požadavkům externího hodnotitele.

kovaně posoudit studenti vysoké školy. Konkrétně jde o kvalitu absolvované výuky, fungování těch služeb, které škola studentům poskytuje (kvalita práce studijního oddělení, kvalita informačního systému školy, kvalita knihovních služeb), a fungování akademické samosprávy, zejména akademického senátu, v němž pracují i zástupci studentů. I přes toto zúžení se stále ještě jedná o relativně široké oblasti práce vysoké školy, k nimž existuje rozsáhlá odborná literatura. Nemůžeme ji postihnout a ocitovat v celé šíři. Pro naši studii jsme vybrali publikace podle těchto kritérií: publikace se týkají externího hodnocení vysokých škol; jde o práce, jež se váží k aspektům, které jsou schopni posoudit studenti; jedná se o práce převážně z posledních 8 let; práce převážně zahraniční (z českých pak primárně publikace Centra pro studium vysokého školství).

Jinak řečeno: stranou ponecháváme mnoho dalších důležitých aspektů práce vysoké školy. Jsou to: způsob řízení a způsob kontroly chodu školy, koncepce dalšího rozvoje školy, struktura a kvalifikační růst akademického sboru, financování školy, vědecká a publikační činnost školy, domácí a zahraniční spolupráce školy, spolupráce s praxí, výstavba a inovace vybavení školy.

Výklad je koncipován tak, že nejprve přiblížíme pojem „kvalita práce vysoké školy“, její různé podoby a možné indikátory, jež vypovídají o této kvalitě. Poté se věnujeme postupům, které umožňují zajistit kvalitu fungování

vysokých škol – vnitřnímu zlepšování a zodpovědnosti za kvalitu – akontabilitě. V dalším oddíle ukazujeme, že zmíněné snahy jsou součástí celosvětových – a hlavně celoevropských – snah zlepšit fungování vysokých škol. Výklad v těchto oddílech je koncipován z pohledu *managementu vysokého školství* a teprve v dalších oddílech se věnujeme *pedagogicko-psychologickým aspektům* hodnocení vysokých škol. Volba toho přístupu je záměrná: rýsuje tím vztahový rámec, tj. zasazujeme téma hodnocení do širšího kontextu, který determinuje pedagogicko-psychologické snažení.

Kvalita práce vysokých škol

De Weert (1990) promýšlel, jak vhodně definovat **kvalitu práce** vysokých škol. Inspirován jinými obory postuloval tři aspekty:

- kvalitu vstupů: např. finance, které škola dostává, kvalifikační struktura učitelského sboru, prostorové a technické vybavení školy, administrativní procesy, kvalita přijatých studentů;
- kvalitu procesů: postupy, které vysoká škola volí, aby dosáhla stanovených cílů (procesy vyučování, učení);
- kvalitu výstupů: cíle, které jsou naplánovány (na úrovni kurzů, ročníků studia, celého studia, celé vysoké školy).

Při hodnocení kvality práce vysoké školy zmiňuje De Weert (1990) též dva užitečné pojmy: *efficiency* – tento užitel říká, jak jsou disponibilní zdroje využity v práci vysoké školy; *effectiveness*

– ukazatel, který udává stupeň, v němž vysoká škola dosahuje stanovených cílů.

Na kvalitu práce vysokých škol se můžeme podívat i jinak. Šebková a Münsterová (2005) upozornily, že existuje nejméně šest **různých pojetí** pojmu kvalita. Kvalita jako: 1. dokonalost, excellence, snaha být nejlepší, 2. shoda výrobku se standardem a nulová chyba, 3. vhodnost k danému účelu, způsobilost pro definovaný účel, 4. transformace objektu či subjektu, 5. práh, tj. splnění alespoň minimálních standardů, 6. růst a neustálé zlepšování. Obě autorky konstatují, že v případě hodnocení kvality práce vysokých škol se při *vnějším* hodnocení obvykle kombinuje přístup 3. a 5., tj. vhodnost pro určitý účel a splnění minimálních standardů. Potíž však může být – říkají autorky – v tom, že ono třetí pojetí akcentuje pohled „zákazníka“, jímž může být student, jeho rodiče, akademická komunita, zaměstnavatelé, vláda, společnost jako celek, což jsou jistě pohledy dosti odlišné. Rizikem může být, že za kvalitní je považováno jen to, k čemu lze přiřadit jistý účel. Jedním z řešení může podle autorek být, že zavedeme ještě doplňující hledisko „kvalita účelu“. My dodáváme, že vysokoškolské studium navíc mívá i obecně kultivující poslání, rozvíjí osobnost studenta, socializuje ho a připravuje ho pro život ve společnosti.

V roce 2007 se pět australských univerzit dohodlo, že se pokusí definovat indikátory, s jejichž pomocí by se dala hodnotit kvalita *pedagogické* činnosti vysoké školy. Podrobnosti uvádí tabulka 1.

Jde zatím jen o pracovní indikátory, jejichž obsah se dá konkretizovat různými způsoby a jejichž výskyt se dá zjišťovat obvykle více než jedním postupem. Například zaangažovat studentů na studiu se dá zjišťovat pomocí specifických dotazníků, ale také analýzou studentských diářů, analýzou studijních plánů jednotlivých studentů (včetně zapsání si volitelných a mezioborových předmětů) atd.

V České republice máme k dispozici návrh modulové struktury ukazatelů pro vnitřní, ale i vnější hodnocení kvality práce vysoké školy (Kohoutek, Roskovec, Šturzová, 2005). Zahrnuje deset modulů: 1. profil vysoké školy, 2. vzdělávací činnost školy, 3. celoživotní vzdělávání, 4. výzkum a vývoj, příp. umělecká činnost, 5. vnitřní organizace, 6. řízení, 7. lidské zdroje, 8. vnitřní prostředí, 9. infrastruktura, 10. vnější vztahy.

Pro naše další úvahy je důležité zmínit také slabiny dosavadních snah o kontrolu a hodnocení kvality práce vysokých škol obecně (De Weert, 1990). Je to tendence preferovat ukazatele, které jsou **snadno kvantifikovatelné**, a zanedbávat hlediska, která jsou spíše kvalitativní povahy. Dále je to tendence nezamýšlet se příliš nad **relevantností** ukazatelů pro kvalitu práce vysoké školy jako celku. Navíc ukazatele bývají někdy prezentovány jako pouhý výčet, jako určitý seznam položek, jako by byly všechny stejně důležité. Mnohdy se jednostranně zdůrazňují ukazatele kvality vědecko-výzkumné činnosti a odsouvají se stranou ukazatele pe-

Tab. 1. Indikátory kvality pedagogické činnosti australských univerzit (modifikováno podle Coates, 2010, s. 7)

Úroveň indikátorů	Vstupy	Procesy	Výstupy
studenti	<ul style="list-style-type: none"> • úroveň studentů při přijetí na školu • předchozí vzdělávací cesty studentů • rozdíly uvnitř kohorty přijatých studentů, rozmanitost kohorty • zvláštnosti přijatých studentů • aspirace přijatých studentů 	<ul style="list-style-type: none"> • zaangažovat studentů na studiu • způsoby učení studentů • studentské pokroky v učení 	<ul style="list-style-type: none"> • počet absolventů • uplatnění absolventů • výstupy učení • připravenost absolventů při vstupu do zaměstnání • spokojenost absolventů s absolvovaným studiem
učitelé	<ul style="list-style-type: none"> • charakteristiky učitelského sboru • kultura učitelského sboru • enkulturace nových členů sboru • disponibilní zdroje pro pedagogickou činnost učitelů • podoba vyučovaného kurikula 	<ul style="list-style-type: none"> • vyučovací činnost učitelů • řízení průběhu výuky učiteli • služby pro učitele 	<ul style="list-style-type: none"> • obohacení učitelských zkušeností • zdroje, z nichž učitelé mohou v budoucnu čerpat
vysoká škola jako instituce	<ul style="list-style-type: none"> • charakteristiky dané vysoké školy • zdroje dané vysoké školy • zaangažovanost zaměstnavatelů a podniků v regionu na fungování vysoké školy 	<ul style="list-style-type: none"> • akademická samospráva vysoké školy • řízení vysoké školy jejím vedením • kultura vysoké školy • rozvoj členů učitelského sboru • vnitřní systém hodnocení kvality práce vysoké školy 	<ul style="list-style-type: none"> • rozvoj celé vysoké školy • pověst vysoké školy u odborné i laické veřejnosti • postavení vysoké školy mezi ostatními • spolupráce vysoké školy s regionem, v němž působí

dagogické činnosti. Nejednoznačně vycházejí ukazatele selektivity vysoké školy (studijní neúspěšnost, odchody ze školy v pregraduálním studiu; počty úspěšně absolvujících doktorandů).²

Konečně je zde jak **zamýšlené**, ale i **nezamýšlené směřování** vysoké ško-

ly. Pracovníci vysoké školy si hlídají především hlediska, která se zvenku kontrolují (hospodárné využití financí, vztah počtu přijatých k počtu absolvujících, počty vědeckých publikací). Na rozdíl od základních středních škol – píše De Weert – se vysoké školy příliš nestarají

² Pokud absolvují vysokou školu bez problémů téměř všichni přijatí studenti, je to dokladem kvalitní výuky na dané škole, anebo dokladem benevolentnosti učitelů při známkování a snahy školy získávat peníze za studenta za každou cenu?

o pedagogickou kvalifikaci svých učitelů a pedagogické výsledky svých učitelů, což se projevuje v tom, za co se udělují odměny a na čem závisí kariérní postup. Nezamýšleným důsledkem pak bývá, že pedagogická činnost je na vysokých školách velmi málo podporována.

Souhrnně můžeme říci, že externí hodnocení kvality práce vysokých škol má své slabiny. Bývá obvykle postaveno na hlediscích, která jsou **společná** pro většinu vysokých škol. To na jedné straně usnadňuje srovnávání vysokých škol mezi sebou, na druhé straně ignoruje specifika určitých skupin vysokých škol, ignoruje originální iniciativu dané vysoké školy (připomeňme např. odlišné pojetí kurikula na 3. lékařské fakultě UK Praha oproti zbývajícím lékařským fakultám v ČR). Ignoruje i specifickou úlohu dané vysoké školy v konkrétním regionu. Dodejme však, že ne vždy jsou tato hlediska vedena snahou poznat kvalitu práce vysokých škol. Někdy se vybranými daty zdůvodňuje určitý způsob rozdělování financí vysokým školám.

S odstupem času na De Weertovy úvahy navázali Belgičané Vanhoof a Van Petegem (2007). Pokusili se definovat kvalitu práce vysoké školy pomocí pojmu **očekávání**. Konstatovali, že očekávání toho, co má vysoká škola dělat a čeho má dosáhnout, mají různí aktéři: státní orgány, vedení vysoké školy, učitelé, studenti, rodiče studentů, zaměstnavatelé atd. Mohou to být očekávání obdobná, mohou být komplementární, ale také rozporná. Ne vždy jsou tato očekávání výslovně definována a zve-

řejněna, ale pokaždé vstupují do kontroly a hodnocení práce vysoké školy. Nejedná se o pouhou sumu všech dílčích očekávání, ale o jejich integrování do nového, svébytného celku. Výsledné očekávání je – ale to už dodáváme my – *sociální reprezentací* dílčích očekávání laiků i profesionálů. Tato reprezentace má své společné jádro a svou rozdílnou periferii.

Můžeme rozlišit očekávání interní, tj. očekávání lidí, kteří jsou aktéry dění na vysoké škole, a očekávání externí, tj. očekávání institucí a osob, které stojí mimo vysokou školu. **Externí očekávání** může vyplývat z úkolů, které jsou vysoké škole dány legislativními dokumenty, anebo z očekávání, která nemají legislativní poklad. Míra plnění těchto očekávání bývá předmětem kontroly a hodnocení.

Zajišťování kvality na vysokých školách

Pro činnosti zahrnující kontrolu a hodnocení se ve vysokém školství ujal nový termín. Je jím **zajišťování kvality** (*quality assurance*). Podle materiálu Euridyce jde o souhrnné označení pro trvale a soustavně probíhající proces hodnocení (posuzování, monitorování, zajištění, udržování a zlepšování) kvality systému vysokoškolského vzdělávání, vysokoškolské instituce nebo studijního programu (Euridyce, 2009, s. 114). Analogickou definici uvádějí Vanhoof a Van Petegem (2007, s. 104): jde o souhrnné označení pro všechny aktivity,

kteře se uskutečňují k prozkoumání, monitorování, zlepšování (a někdy také *zveřejnění*) údajů o kvalitě vysoké školy.

Rozdíl mezi interním a externím zajišťováním kvality je dán tím, kdo je nositelem odpovědnosti za kvalitu vysoké školy. V zásadě můžeme rozlišit dva pohledy na zajišťování kvality vysokých škol:

1. akcentuje se zlepšování práce školy (*school improvement*);
2. akcentuje se zodpovědnost (*accountability*) za kvalitu práce školy; v české sociologické literatuře se můžeme setkat i s termínem „veřejná vykazatelnost“ (Pospíšilová, 2006); v pedagogické literatuře se pojem nepřekládá a používá se výraz „akontabilita“ (Průcha, 1997).

Pokud se akcentuje **zlepšování práce školy**, pak se zjišťuje, zda má škola vizi žádanou pedagogické kvality. Škola si stanovuje své cíle s ohledem na výstupy vlastní práce a definuje si procesy, které k nim povedou. Kontrola a hodnocení si v tomto případě všimají *rozdílů* mezi školami, *rozdílů* mezi učitelskými sbory a mezi studenty. Hodnocení provádí škola sama pro vlastní potřebu; snaží se iniciovat dialog mezi vedením školy, učiteli a studenty, aby se práce celé školy zlepšovala.

Při akcentování **zodpovědnosti** se kontroluje dosahování stanovených cílů a správné provádění postupů, které k nim vedou. Hodnocení se soustřeďuje na hlediska, jež jsou *společná* pro všechny vysoké školy. Dbá se na jednotnost hledisek (což ovšem zvyšuje riziko uni-

formity vysokých škol), dbá se na dosahování alespoň minimální přijatelné úrovně stanovených cílů a na hospodárnost při fungování školy. Hodnocení provádějí lidé mimo vysokou školu, jde tedy o externí hodnocení.

K označení druhého přístupu budeme používat výraz **akontabilita**, přesněji **pedagogická akontabilita**. Rozumíme jím zodpovědnost školy za kvalitu pedagogické činnosti školy, za výsledky edukace žáků a studentů, za důsledky použitých postupů a připravenost školy skládat za to účty. Leithwood (1999; 2005) připomíná, že pedagogická akontabilita má různé polohy, které se dají vyjádřit těmito otázkami: Jakou úroveň zodpovědnosti je třeba zvolit? Kdo je konkrétně zodpovědný, kdo bude skládat účty? Kdo je oprávněn zjišťovat kvalitu pedagogické činnosti, komu se účty skládají? Z čeho všeho se účty skládají, jaký je jejich obsah? Jaké dopady pro školu má výsledek skládání účtů? Pedagogická akontabilita se týká všech stupňů škol – základních, středních i vysokých.

Velmi důkladný rozbor toho, jak se proměňoval v čase mechanismus akreditace (tj. vnějšího hodnocení) a mechanismy vnitřního hodnocení veřejných a soukromých vysokých škol v České republice od roku 1989 podává monografie *Zajišťování kvality v českém vysokém školství* (Chvátalová, Kohoutek, Šebková, 2008).

Z toho, co jsme výše uvedli, vyplývá, že existuje šest oblastí zajišťování kvality práce na vysokých školách (tab. 2).

Tab. 2. Oblasti zajišťování kvality na vysokých školách (modifikováno podle Vanhoof a Van Petegem, 2007, s. 113)

Zajišťování kvality	Externí očekávání založené na legislativních normách	Externí očekávání, které se neopírá o legislativní normy	Očekávání vysoké školy samotné (interní očekávání)
akcent na zodpovědnost, akontabilitu	oblast č. 1	oblast č. 3	oblast č. 5
akcent na zlepšování práce školy	oblast č. 2	oblast č. 4	oblast č. 6

V naší studii, která je věnována externímu zajišťování kvality, se budeme dále zabývat pouze oblastmi č. 1 a 3.

Ve všech dosavadních úvahách jsme se pohybovali v rámci jedné země, jednoho státu. Situace se však v posledním dvacetiletí změnila, do hry vstupují též nadnárodní instituce a ty ovlivňují dosavadní pohledy a postupy v ČR. Poďíváme se na nový kontext blíže.

Širší kontext hodnocení kvality

Zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání pomocí **externí kontroly a hodnocení** se v evropských zemích rozvíjí od začátku 90. let minulého století. V poslední době sílí snahy *nadnárodně* sjednotit práci různých institucí, sjednotit nároky na kvalitu externího hodnocení (zejména akreditací) a tím i na kvalitu vysokoškolského vzdělávání.

V roce 1991 byla založena celosvětová organizace *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, která formulovala svá doporučení pro členské státy a doporučení byla záhy inovována (*INQAAHE Guidelines*, 2007). Její doporučení se některým odborní-

kům zdála příliš ambiciózní (tj. v mezinárodním měřítku nespílnitelná), příliš obecná a neúplná (viz např. Blackmur, 2008).

Poněkud jiná je situace v Evropě. Zde nejprve vznikla Evropská síť pro hodnocení kvality vysokého vzdělávání (*ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education*). Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v zemích, které podepsaly Boloňskou deklaraci, se sešla v norském městě Bergenu v květnu 2005. Vydala komuniké, v němž se říká, že by ve všech evropských zemích měly vzniknout dobře fungující **národní systémy zajišťování kvality** vysokoškolského studia. Proto se volné sdružení akreditačních institucí přeměnilo na Evropskou asociaci pro zajišťování kvality (*EAQAHE – European Association for Quality Assurance in Higher Education*) a přijalo závazné Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v evropském prostoru terciárního vzdělávání (*EAQAHE*, 2005).

Základní dokument platný pro Evropu obsahuje tři hlavní části. Pro naše téma jsou nejdůležitější standardy týkající se **externího zajišťování kvality** na vysokých školách (tab. 3).

Tab. 3. Evropské standardy pro externí zajišťování kvality terciárního vzdělávání (EQAHE 2005, s. 15–18)

Evropské standardy a směrnice pro vnější zajištění kvality terciárního vzdělávání:
2.1. Využití procedur vnitřního zajištění kvality. Procedury vnějšího zajištění kvality by měly vzít v potaz efektivitu procesů vnitřního zajištění kvality, které jsou popsány v první části Evropských standardů a směrnic.
2.2. Vytváření procesů vnějšího zajištění kvality. Cíle procesů zajištění kvality by měly být stanoveny před vytvořením procesů samotných, a to za účasti všech zodpovědných osob a skupin (včetně institucí terciárního vzdělávání), a měly by být zveřejněny s popisem procesů, které budou použity.
2.3. Kritéria pro rozhodování. Všechna oficiální rozhodnutí, která jsou výsledkem aktivit vnějšího zajištění kvality, by měla být založena na explicitních zveřejněných kritériích, jež jsou konzistentně aplikována.
2.4. Procesy odpovídající svému účelu. Všechny procesy vnějšího zajištění kvality by měly být vytvořeny výslovně tak, aby bylo zaručeno, že odpovídají svému účelu.
2.5. Zprávy. Zprávy by měly být zveřejněny a měly by být napsány jasným a snadno srozumitelným stylem. Všechna rozhodnutí, ocenění a doporučení by měla být ve zprávě snadno dostupná.
2.6. Následné procedury. Procesy zajištění kvality, které obsahují doporučená opatření nebo které vyžadují následné akční plány, by měly zahrnovat předem určenou následnou proceduru, která je konzistentně prováděna.
2.7. Pravidelnost hodnocení. Vnější zajištění kvality institucí a/nebo programů by mělo probíhat na cyklické bázi. Délka cyklu a používané procedury hodnocení by měly být jasně určeny a předem zveřejněny.
2.8. Analýzy na úrovni systému jako celku. Všechny agentury provádějící vnější zajištění kvality disponují množstvím informací o jednotlivých programech a/nebo institucích, které poskytují materiál pro strukturované analýzy napříč celým systémem terciárního vzdělávání. Takovéto analýzy mohou poskytovat velmi užitečné informace o vývoji a trendech, o dobré praxi nebo naopak o trvale problémových oblastech. Mohou se proto stát užitečným nástrojem pro vytváření politiky a posilování kvality. Agentury by měly zvážit zahrnutí výzkumu a vývoje mezi své aktivity, aby ze své činnosti získaly maximální užitek.

Klíčovým termínem bylo zatím *zajišťování kvality* na vysokých školách. Zajišťování kvality, jak jsme upozornili v předchozím oddíle, může být chápáno velmi formálně, jako slohové či řečnické cvičení, které má uchlácholit externí hodnotící grémia. Proto se objevuje tendence, kterou bychom mohli označit jako snahu **kultivovat institucionální kulturu hodnocení kvality**, a to uvnitř vysoké školy. Princip tohoto přístupu naznačuje obr. 1.

Pokud by se tyto myšlenky podařilo prosadit, pak by bylo možné přejít k hlubšímu, autentičtějšímu a funkčnímu sebehodnocení vysoké školy.

Postupně se objevují studie, které bilancují první zkušenosti s externím zajišťováním kvality ve vysokoškolském vzdělávání na celonárodní úrovni. Připomeňme zde zkušenosti Velké Británie (Hoecht, 2006), Německa (Bornmann, Mittag, Daniel, 2006), Itálie (Barnabé, Riccaboni, 2007), Rumunska (Saharov, 2012), Ruska (Motova, Pykkö,



Obr. 1. Mechanismy, které vedou k posilování vnitřní kultury kvality na vysoké škole (Gvaramadze, 2008, s. 447)

2012). Našli jsme také zajímavou mimo-evropskou srovnávací studii: konfrontovala zajišťování kvality na špičkových čínských a amerických univerzitách (Chen, Yeager, 2011).

Obvykle se předpokládá, že externí hodnocení kvality vysokých škol zajišťují pracovníci instituce, komise, agentury fungující mimo vysoké školy. Evropská asociace pro zajišťování kvality vysokých škol (EAAQHE – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) však přišla s požadavkem, aby se na **externím hodnocení** kvality práce vysokých škol podíleli také **vysokoškolští studenti**. Studenti ve trojím smyslu: 1. studenti, kteří jsou členy národních agentur pro zajišťování kvality vysokých škol, 2. studenti, kteří se účastní externích hodnocení vysokých škol jako pozorovatelé v expertních týmech, jako plnoprávní členové expert-

ních týmů anebo účastníci rozhodování o výsledcích hodnocení, 3. studenti vlastní vysoké školy, kteří přímo provádějí vnější hodnocení (Jašurek, 2012). V posledně zmíněném případě studují na dané škole, znají ji „zevnitř“ a mohou ji posoudit lépe než hodnotící grémium, které na školu přijde, krátce na ní pobude a odejde kontrolovat a hodnotit jinou vysokou školu.

Zkušenosti s účastí studentů na externím hodnocení vysokých škol popisuje např. Saharová (2012). Singh (2010) předpokládá, že jednou z funkcí účasti studentů na externím hodnocení vysokých škol může být ochrana studentů, tj. uživatelů služeb, klientů, „spotřebitelů“. Buriánek (2012) však oprávněně upozorňuje na to, že nekritický důraz na pohled studenta jako klienta, „zákazníka“, posouvá vysoké školy do nevhodné role svěbytného supermarketu či servisu.

Rozdílný účel a rozdílné úrovně studentského posuzování

Hodnocení kvality vysokoškolské výuky může mít v zásadě dvojí podobu – sumativního anebo formativního hodnocení. Každý z těchto dvou typů hodnocení plní jiný účel a není vhodné je zaměňovat, ani se snažit o jejich vtěsnání do jediného přístupu, do jediné metody.

Sumativní hodnocení je hodnocení celkové, souhrnné, jehož cílem je rozřadit fakulty a vysoké školy. S oporou o závěry sumativního hodnocení se pak rozhoduje o jejich dalším osudu. Závěrečný verdikt vynáší někdo mimo danou instituci, tj. externí auditor, Akreditační komise vlády apod. Z metodologického pohledu se u sumativního hodnocení klade důraz na *globální charakteristiky výuky* – jde o souhrnný pohled na pedagogickou aj. činnost vysoké školy. Důsledky sumativního hodnocení mohou být pro instituci velmi závažné: je pochválena, je napomenuta, dostane termín na odstranění nedostatků, dostane zákaz přijímat nové studenty.

Oproti tomu **formativní hodnocení** je hodnocení dílčí, průběžné, jehož cílem je dát instituci včas zpětnou vazbu o tom, jakou kvalitu výuka má, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit. Z metodologického pohledu se u formativního hodnocení klade důraz na *detajněji strukturované charakteristiky výuky*, na podrobnější pohled. Kvalita je odstupňována do mnoha kategorií. Zpětnou vazbu dostávají sami aktéři

(učitelé, katedry, fakulty) a jejím cílem je najít cesty ke zlepšení stávajícího stavu anebo udržení výborné kvality. Obě podoby hodnocení jsou legitimní, ale každá má svůj okruh použití a své limity. Nedají se směšovat.

V případě **externího hodnocení** kvality výuky na úrovni vysokých škol je třeba zvolit **sumativní hodnocení** a počítat s tím, že se nedozvíme detaily. Pokud bychom použili medicínskou terminologii, jde vlastně o určitý screening, jak daná vysoká škola funguje. V případě zjištěných problémů by mělo nastoupit další, už detailnější šetření, které přesněji určí rozsah a hloubku nedostatků, popř. formuluje hypotézy o jejich příčinách.

Zatím jsme mluvili o vysoké škole jako celku. Ve vysokém školství však existují různé úrovně hodnocení kvality pedagogické činnosti podle toho, co je **jednotkou hodnocení** a komu výsledky slouží. Můžeme hodnotit jednotlivé učitele, vyučovací předměty, katedry, fakulty, vysokou školu jako celek i více vysokých škol. Podrobnosti přináší tabulka 4.

V této studii nám jde o nejvyšší – tedy **celostátní** úroveň – a hodnocení kvality by mělo sloužit ke srovnání kvality práce vysokých škol v rámci celé České republiky.

Rozdílné typy a formy posuzovaného studia

Většina českých vysokých škol má akreditováno několik **typů** pregradu-

Tab. 4. Úrovně hodnocení kvality výuky na českých vysokých školách

Úroveň	Typ hodnocení, organizátor hodnocení	Uživatel výsledků
1. celostátní (více vysokých škol)	sumativní hodnocení organizované externí institucí; hodnocení obsahuje položky společné pro většinu českých vysokých škol	MŠMT, Akreditační komise vlády, Rada vysokých škol, Česká konference rektorů
2. jedné vysoké školy	sumativní hodnocení organizované danou vysokou školou, které obsahuje položky společné pro všechny fakulty (pro všechny studijní programy a studijní obory) dané vysoké školy	vedení vysoké školy, vedení fakult, senát vysoké školy, akademická obec celé vysoké školy
3. skupiny fakult (příp. studijních programů a oborů) s obdobným zaměřením	sumativní hodnocení organizované vysokou školou, které obsahuje položky společné pro určitou skupinu fakult s obdobným zaměřením či skupinu studijních oborů s obdobným zaměřením (např. pro učitelské obory)	vedení vysoké školy, vedení fakult, senát vysoké školy, akademická obec příslušných skupin fakult
4. jedné fakulty (dosavadní systém studentského posuzování zavedený na jednotlivých fakultách)	převážně formativní hodnocení³ organizované fakultou, které obsahuje podrobnější položky společné pro všechny předměty, kurzy, všechny katedry, ústavy fungující na dané fakultě	vedení fakulty, vedení kateder či ústavů, fakultní senát, učitelský sbor fakulty, studenti dané fakulty
5. jedné katedry, jednoho ústavu	formativní hodnocení organizované jednotlivými katedrami, ústavu, klinikami pro vlastní potřebu; obsahuje velmi podrobné položky	vedení katedry, ústavu či kliniky, učitelé působící na daném pracovišti
6. jednoho učitele	formativní hodnocení organizované buď katedrou, nebo učiteli pro vlastní potřebu; obsahuje velmi podrobné položky	učitel sám, příp. vedení katedry či ústavu

álního studia: studium bakalářské, navazující magisterské, příp. nestrukturované magisterské (posledně zmíněné je akreditováno např. na lékařských či právnických fakultách). Kromě pregra-

duálního studia se na řadě vysokých škol setkáváme také s postgraduálním doktorským studiem, které připravuje absolventy pro vědeckou dráhu v daném oboru.

³ I na těchto nižších úrovních můžeme použít sumativní hodnocení, zejména pro sledování toho, jak se nám daří zlepšovat fungování pracovišť v čase. Ovšem takovéto sumativní hodnocení je validní pouze lokálně a nelze je mechanicky použít na sousední fakultě.

Druhé hledisko, s nímž musíme na většině vysokých škol počítat, je **forma** studia. Obvykle se setkáváme s prezenční formou, vyžadující od studentů každodenní docházku a osobní setkávání s vyučujícími. Na většině vysokých škol také funguje kombinovaná forma studia, které v sobě spojuje prvky prezenčního a distančního studia. Část výuky se odehrává přímým osobním stykem, výukou na fakultě, tutoriály, soustředěními, konzultacemi a část jen „na dálku“, elektronicky.

Velmi vzácně se naproti tomu setkáváme s ryze distanční formou vysokoškolského studia, kdy se studenti učí prostorově i časově odděleni od provozu školy.⁴ Využívají elektronického učení prostřednictvím počítačových sítí.

V odborné literatuře se diskutuje, zda studenti distančního a kombinovaného studia, kteří se málokdy osobně setkávají a kontaktují se především prostřednictvím počítačových sítí, vytvoří komunitu a jsou schopni dospět ke společnému hodnotícímu stanovisku k fungování vysoké školy. Jinak řečeno, zda se *virtuální komunita* studentů zásadně liší od běžné, tradiční komunity vysokoškoláků, kteří se setkávají každodenně.

Meta-analýza, kterou provedl Bernard se spolupracovníky (2004), srovnávala distanční vzdělávání využívající počítačové technologie s tradiční výukou studentů. Zahrnula 157 výzkumů z let 1985–2003. Pokud jde o postoje studentů k vyučovaným *kurzům*, nebyly mezi obě-

ma formami výuky zjištěny žádné rozdíly. Naopak tradiční výuka vyšla lépe, pokud jde o postoje studentů k *učivu*, v zapamatování učiva a v postojích studentů k *učitelům*. Dodejme, že (s výjimkou postojů studentů k učivu) byly všechny nálezy statisticky významně *heterogenní*, tj. mezi studenty byly značné rozdíly.

Koncipování vhodných hodnotících nástrojů

Z toho, co bylo uvedeno o různých typech a formách vysokoškolského studia, je patrné, že jedním univerzálním metodickým nástrojem (např. jedním typem dotazníku) nelze zjišťovat studentské hodnocení kvality výuky u tak rozdílných podob vysokoškolského studia.

Kromě formálních aspektů se při zjišťování kvality požaduje, aby hodnotící nástroje braly v úvahu některá z těchto **obecných kritérií**: sociální odpovědnost vysoké školy, snahu zlepšovat vlastní práci, hospodárné využití financí, stupeň dosahování stanovených cílů, hodnoty, které škola produkuje za přidělené peníze, včetně „přidané hodnoty“ (Singh, 2010). Protože součástí screeningových nástrojů bývá také hodnocení pedagogické činnosti vysoké školy (tj. procesů vyučování a učení), je třeba brát v úvahu i pedagogicko-psychologická kritéria. Zatím nemáme příliš mnoho údajů o tom, co je třeba zjišťovat na úrovni všech vysokých škol v republice, a jen rámcově to víme

⁴ Z celkového počtu 9100 akreditovaných studijních oborů jsou pouze čtyři akreditovány v distanční formě: VŠE Praha (Podniková informatika; Podniková ekonomika a management), OU Ostrava (Aplikovaná informatika) a VŠB TU Ostrava (Kvantitativní podpora managementu).

u velké vysoké školy typu Univerzity Karlovy jako celku (Mareš, Došlá, 2008).

Jednak musí jít nutně o nástroje **sumativního hodnocení**, aby bylo možné srovnání hodnocených škol. To znamená nástroje, které ubírají prostor pro flexibilitu a nezohledňují konkrétní podobu výuky probíhající na hodnocené instituci. Takové nástroje mohou měřit jen několik aspektů studentských hodnocení, u nichž můžeme předpokládat, že jsou srovnatelné a dávají smysl napříč předpokládanou paletou hodnocených institucí. Kromě předpokládané **valence hodnocení** (tj. dimenze pozitivní-negativní postoj) můžeme usilovat o změření již jen několika dalších dimenzí.

Vzhledem k zamýšlenému širokému nasazení musí být hodnotící nástroj **efektivní**. Efektivní ve smyslu snadného zadávání a vyhodnocení. Z toho plyne, že nástroj by měl měřit jen to, pro co byl zkonstruován, a vyvarovat se zjišťování skutečností, které „by mohly být zajímavé“, což je častý nešvar hodnotících nástrojů. Vzhledem ke striktně sumativnímu rámci hodnocení a uvažovanému použití v rozhodovacích procesech je prioritou přesnost, **reliabilita měření**.

Psychometrický přístup versus běžné dotazování. Nástroje pro studentská hodnocení výuky obvykle mívají dvojí podobu. Jedna skupina nástrojů se dotazuje na každý zamýšlený aspekt hodnocení jedinou otázkou, zatímco druhá skupina nástrojů se dotazuje na každý zamýšlený aspekt více otázkami, přičemž odpovědi z takové

skupiny otázek jsou při vyhodnocení matematicky agregovány.

První typ vychází spíše z tradice sociologického dotazování a interpretovány jsou odpovědi na jednotlivé otázky. Kvalitativní charakteristiky takového měření pak obvykle nejsou zjišťovány.

Druhý typ se opírá o psychometrickou teorii, která uvažuje o otázkách v dotazníku jako o indikátorech, z nichž můžeme usuzovat na nějakou míru měřené charakteristiky. Zároveň předpokládáme, že měřená charakteristika existuje již před okamžikem měření. Předpokládáme, že existuje řada vnějších projevů měřeného hodnocení (především v podobě ochoty pozitivně odpovídat na hodnotící otázky). Díky využití několika indikátorů (několika otázek) je pak měření přesnější, protože množství otázek snižuje vliv specifického významu jednotlivé otázky pro konkrétního respondenta. Měření je také validnější, protože více otázkami jsou lépe pokryty různé fasety, nuance měřeného konstruktů – v našem případě hodnocení výuky. V případě externího sumativního hodnocení používaného napříč různými institucemi je taková robustnost zásadní charakteristikou. V tomto smyslu doporučuje psychometrický přístup pro konstrukci nástrojů pro měření studentských hodnocení kvality i Marsh et al. (2011).

SET versus DUE. Existují dva velmi odlišné typy studentských hodnocení. První typ se označuje jako **studentské hodnocení výuky** (*Student Evaluation of Teaching – SET*), kdy studenti hodnotí kvalitu výuky konkrétního učitele

v konkrétním kurzu. Druhý typ hodnotí **zkušenosti studenta s výukou na katedře či univerzitě** (*Departmental and University Experiences* – DUE), kdy student hodnotí kvalitu výuky v rámci svého studijního programu obecně (Marsh et al., 2011). Často mezi nimi nerozlišujeme, protože máme za to, že zdroje hodnocení jsou v obou případech podobné. Řada organizátorů studentských hodnocení výuky je ochotna používat velmi podobné nebo identické metody měření na různých úrovních (kurz – katedra – fakulta). Marsh et al. (2011) namítají, že z hlediska měření pro takovéto směřování pohledů nemáme žádný racionální podklad, a to minimálně ze dvou důvodů:

1. Hodnocení konkrétního výkonu konkrétního učitele se zakládá na zcela jiných kognitivních procesech respondenta než hodnocení studijního programu, katedry či fakulty.

2. I když bychom vycházeli z toho, že nás zajímá pouze generalizované hodnocení výuky ve stejných dimenzích, jako je hodnocení jednotlivých učitel-kurz, narazíme na poznatky behaviorálních ekonomů (a samozřejmě také psychologů), kteří již dobře vědí, že tento proces generalizace je velmi vzdálen jakémusi idealizovanému váženému zprůměrování všech zkušeností.

Získávání a interpretování dat

Pokud má být hodnotící nástroj posloužit pro externí hodnocení v rozsahu celé vysoké školy (např. univerzity s mnoha fakultami), ba dokonce pro

všechny vysoké školy v republice, musí být administrován **počítačově**. „Papírová forma“ může sloužit jen jako pomocný prostředek všude tam, kde návratnost elektronických dotazníků není uspokojivá.

Jakmile skončí zpracování získaných dat, máme k dispozici určité výsledky a je třeba jejich závažnost interpretovat. Získané výsledky potřebujeme s něčím porovnat, abychom mohli vyslovit hodnotící soud. V zásadě máme dvě možnosti: porovnat danou instituci s jinými institucemi, anebo porovnat danou instituci s nějakým vnějším kritériem, s předem definovaným standardem. První srovnání bude relativní, druhé absolutní. Použijeme-li jinou terminologii (Abrami, 2001), pak jde o srovnání normativní a kritériální. Rozdíly mezi nimi charakterizuje tabulka 5.

Pokud používáme studentské posuzování kvality výuky pro sumativní účely, tedy pro roztřídění institucí a jejich následné odměňování, či nabádání, aby svou výuku zlepšily, pak se nevyhneme srovnávání institucí mezi sebou a stanovení jistých hranic, které by oddělily instituce výborné od průměrných a ty zase od slabších. Vyvstává tedy složitá otázka národních norem.

Diskuse na téma norem se mezi odborníky táhne dlouho. S jistým zjednodušením ji můžeme shrnout do dvou stanovisek:

a) normy se sice dají vypočítat, ale zkušenosti ukazují, že existuje velké riziko zneužití, jakmile s nimi začnou pracovat laici – úředníci centrálních in-

Tab. 5. Srovnání normativního a kritériálního přístupu k hodnocení

Charakteristika	Normativní přístup	Kritériální přístup
terminologické varianty:	relativní srovnávání	absolutní srovnávání
instituce je srovnávána:	s jinými institucemi	se standardem její vlastní práce
příklady srovnávání:	<ul style="list-style-type: none"> daná vysoká škola je srovnávána s obdobně velkými vysokými školami daná vysoká škola je srovnávána s obdobně zaměřenými vysokými školami (např. technická s technickými, umělecká s uměleckými atp.) 	<ul style="list-style-type: none"> vysoká škola vůči procesualním standardům (jak by měla <i>probíhat</i> kvalitní výuka) vysoká škola vůči výstupním standardům (jakých <i>výsledků</i> mělo být dosaženo, tj. vůči výstupům z učení)
výhody:	<ul style="list-style-type: none"> lze spočítat postavení vysoké školy vůči ostatním pro výpočty jsou k dispozici osvědčené statistické postupy 	<ul style="list-style-type: none"> uvažuje se o vztahu mezi plánovanými cíli a mírou jejich skutečného dosažení hodnocení není závislé na kontextu
nevýhody:	<ul style="list-style-type: none"> věcně není snadné stanovit „národní“ normy srovnávání je zatíženo zkresleními navozuje se spíše soutěživost než spolupráce vysokých škol 	<ul style="list-style-type: none"> je obtížné definovat <i>procesualní</i> standardy pro práci vysoké školy <i>výstupní</i> standardy jsou sice celostátně definovány v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání (Nantl, Černíkovský et al., 2010), ale pro externí hodnocení instituce nejsou příliš vhodné: jsou relativně obecné a uváděné kategorie jsou obtížně měřitelné při posuzování kvality fungování vysoké školy <i>studenty</i> může dojít nejméně ke dvojímu zkreslení: <ol style="list-style-type: none"> student zná spíše fungování fakulty, nikoli vysoké školy jako vyššího celku, a proto na některé položky nemůže korektně odpovědět, student domýšlí důsledky externího hodnocení, a proto může docházet k pozitivnímu zkreslení (projevuje se efekt sociální žádoucnosti), kdy student odpovídá tak, jak si myslí, že je vhodné, únosné, společensky přijatelné, aby odpovídal

stitucí, akademičtí funkcionáři; normy přinášejí více škod než užitku (McKeachie, 1996);

b) normy by se měly počítat, ale velmi seriózně (při jejich tvorbě by se mělo postupovat tak jako při každé jiné

vědecké práci); srovnání dané jednotky s normou prezentovat tak, aby nemohlo dojít k chybné interpretaci (Abrami, 2001).

Okolnosti komplikující validitu hodnocení

Studentské vnímání účelu, zadavatele a předmětu hodnocení. Výrazná omezení validity hodnocení plynou z kognitivních procesů studentů-respondentů, tj. těch, kteří pro zadavatele výuku pozorují a zadavateli o ní referují. Je zřejmé, že ochota studentů se takového šetření zúčastnit a aktivně se v něm angažovat (minimálně ve smyslu zodpovědného odpovídání) je závislá na tom, kdo je iniciátorem šetření, jaký je účel hodnocení a jak se bude s výsledky nakládat, k čemu by měly vést.

Přehledy kognitivních aspektů toho, jak lidé odpovídají na dotazníkové otázky (např. Tourangeau, Rips, Rasinski, 2000) poskytují přesvědčivé důkazy o tom, jak velký a mnohočetný je vliv respondentem **vnímaného účelu dotazování**. Zasahuje do porozumění otázkám, které nikdy nejsou tak jednoznačné, jak by si jejich autoři přáli. Zasahuje do procesu vybavování relevantního materiálu z paměti, která je velmi „tvořivou“ funkcí naší psychiky (viz Schacter, 2001) i do procesů zpracování vybaveného materiálu do nějakého hodnocení, kdy pracnost tohoto zpracování přímo implikuje důležitost motivace. Konečně zasahuje také do ochoty výsledky svého hodnocení sdělit taza-

teli. Zasahuje tedy do všech fází procesu odpovídání na otázky, což je problematické, protože efekt tak komplexního vlivu se obecně obtížně předpovídá. Tento efekt však můžeme spatřovat v opakovaném zjišťování, že většina studentských hodnocení je laděna pozitivně (Marsh et al., 2011).

Při tom je třeba si uvědomit, že nezáleží příliš na tom, jak je šetření navenek *deklarováno*, ale jak je studenty *vnímáno*. Nezáleží tedy ani na tom, kdo přesně je zadavatelem a k jakému účelu studentská hodnocení hodlá využít, ale na tom, jak účel a úmysly zadavatele vnímají sami studenti, tj. respondenti v kvantitativních studiích a informátoři badatelů v kvalitativních výzkumech.

Je příznačné (ale empiricky nepříliš podložené), že velká část diskusí spojených s účelem studentských hodnocení kvality výuky se týká **využití jejich výsledků**. Časté jsou stížnosti studentů na malý či žádný dopad jejich hodnocení na chod školy. Stejně časté jsou obavy hodnocených vyučujících či ústavů, že studenti udělují hodnocení nikoli jako objektivní popis reality, ale aby jimi záměrně ovlivnili podobu výuky či chod ústavu. Jde o propojené obavy, které mají v pozadí přeceňování možností (obvykle sumativního) hodnocení. Toto přecenění vede u studentů ke zklamání a u hodnocených k obranám. Výsledkem přijatelným pro obě strany může být odmítnutí dané podoby zjišťování studentských hodnocení výuky či u sumativních externě iniciovaných hodnocení k pasivní rezistenci.

Faktory ohrožující validitu. Greenwald (1997) v úvodní stati zvláštního vydání časopisu *American Psychologist* jmenuje čtyři nejčastější hrozby pro validitu studentských hodnocení výuky.

Tou první je nejasnost ohledně toho, jaký konstrukt vlastně nástroje studentského hodnocení měří. Empirickým podkladem této obavy je obvykle nejasná dimenzionalita, tj. faktorová struktura těchto nástrojů. Ačkoli teorie předpokládá, že různé aspekty výuky jsou z hlediska hodnocení nezávislé, obvykle hodnocení různých aspektů výuky spolu vysoce korelují.

Druhou hrozbou je omezená konvergentní validita, tedy to, jak vysoce korelují studentská hodnocení s jinými kvalitativními kritérii. Tyto korelace jsou obvykle nízké, výjimečně střední. Proto by studentská hodnocení měla být součástí větší baterie hodnotících nástrojů, hodnotících kritérií, neměla by takovou baterii suplovat.

Třetí oblastí jsou obavy, že hodnocení je zkresleno faktory, které s kvalitou výuky nesouvisí. Typickým příkladem je obava o to, že hodnocení studentů jsou zkreslena mírností učitelova známkování nebo předchozím zájmem studentů o obsah kurzu. I když takové zkreslení nebývá velké, řada studií je nalézá. Pro solidnější závěry se tedy doporučuje tyto faktory také měřit a statisticky kontrolovat.

Poslední oblastí je něco, co Greenwald kreativně nazývá konsekvenci validitou. Zamýšlí se nad tím, jaký vliv mohou mít studentská hodnocení

na zlepšení kvality výuky. Zde jsou výzkumné nálezy velmi odlišné. Některé studie zjistily, že kvalita výuky se v důsledku *zjišťování* studentských názorů (nikoli striktně *využívání výsledků* takových šetření) zvyšuje; jiné našly v dlouhodobém horizontu dokonce pokles kvality: výuka se formálně upravila tak, aby se dosáhlo co největší spokojenosti studentů samotných (na úkor jiných kritérií kvality studia).

Skutečnost, že do hodnocení kvality práce vysoké školy jsou zapojováni studenti dané školy, přináší (kromě již zmíněných problémů s vnímaným účelem hodnocení, provázaností různých aspektů hodnocených jevů, využití výsledků hodnocení i možných dlouhodobějších důsledků) ještě další problémy.

Do studentského hodnocení vstupují *osobní zvláštnosti* studentů, jejich osobní cíle, jejich názory a přesvědčení, svébytné žebříčky osobních hodnot jednotlivců, jejich postoje vůči škole, konkrétním předmětům, učitelům, ale též osobní zkušenosti s reálným fungováním školy. Na vyšší úrovni uvažování jde o velké skupiny studentů s podobnými názory a podobnými hodnotami či o názory celých populačních kohort. Proto se někteří badatelé (např. Cardoso et al., 2012) zaměřili na zkoumání **sociální reprezentace** toho, co si studenti představují pod pojmem „hodnocení kvality vysoké školy“. Jak chápat pojem sociální reprezentace? Jde o specifický typ znalostí, který je produkován skupinou lidí a je sociálně sdílen. Má praktické důsledky pro jejich uvažování

i jednání a napomáhá konstruovat jejich společný pohled na realitu.

Dá se to říci i jinak (Cardosová et al., 2012): sociální reprezentace má tři dimenze – informační, postojovou a reprezentující. V prvním případě jde o soubor poznatků, který získávají studenti o tom, co je to hodnocení vysoké školy. Tyto poznatky jsou ovlivněny tím, co se z různých zdrojů dozvídají o účelu a využití hodnocení.

Druhá dimenze obsahuje postoje studentů k tomu, že mají hodnotit kvalitu výuky. Postoje jsou synceny relativně stabilními názory studentů a jejich převažující orientací vůči hodnocení (orientace může být spíše pozitivní nebo neutrální anebo spíše negativní). Studentské postoje tedy ovlivňují průběh i výsledek hodnocení.

Třetí dimenze se týká obsahové stránky hodnocení. Studenti mají určité představy o subjektivním smyslu a objektivním významu hodnocení kvality výuky. Obsah toho, co pro ně tvoří pojem „hodnocení kvality výuky“ je hierarchicky uspořádán kolem jádra, které je společné pro většinu studentů. Směrem k periférii se názory na dílčí aspekty „hodnocení kvality“ u jednotlivých studentů rozcházejí. Také tato stránka ovlivňuje průběh i výsledky hodnocení.

Cardosová se spolupracovníky (2012) se zajímali o to, jak studenti přemýšlejí o poslání univerzity a o funkci, kterou má plnit hodnocení kvality její práce. Badatelé vedli polostrukturované rozhovory se 102 studenty dvou portugalských univerzit. Výzkum uká-

zal, že mezi dotázanými vysokoškoláky existují rozdíly. Jedna skupina studentů uvažovala o univerzitě v humboldtovském duchu jako o místu, kde vzniká a šíří se poznání, jako o instituci, která má sociálně-kulturní poslání. Zdůrazňovala nutnost autonomie univerzit, neboť ta je chrání před nevhodnými tlaky trhu a zásahy státu. Hodnocení kvality práce univerzit chápali tito studenti jako nástroj, který poskytne instituci zpětnou vazbu, vede k sebereflexi a hlubšímu poznání, jak univerzita reálně funguje a nakolik plní své kultivující poslání. První skupina však představuje názorovou menšinu.

Druhá, převládající skupina studentů chápala univerzitu jako instituci, jež má poskytovat služby svým klientům. Vysokoškolské studium dotázaní studenti vnímali jako nástroj pro získání kvalifikace a pro lepší uplatnění se na trhu práce. Preferovali tedy tržní chování univerzit a manažerský způsob uvažování o tom, jak mají fungovat. Hodnocení práce univerzit pojímali jako nástroj, který umožní více diferencovat mezi univerzitami, povede k výraznější stratifikaci univerzit. Podpoří jejich soutěžení a v konečném důsledku rozliší mezi kvalitou absolventů na trhu práce.

Citovaný portugalský výzkum připomíná, že určité typy sociální reprezentace toho, co je podle studentů poslání univerzity, vstupují do studentského hodnocení kvality výuky jako málokdy uvažovaná (a zpravidla implicitní) kritéria hodnocení práce univerzity.

Rozdíly mezi vysokými školami v rámci jednoho státu

V této studii – jak jsme již uvedli – nám jde o hodnocení kvality, které by mělo sloužit k porovnávání vysokých škol v rámci celé České republiky. Nabízí se však zásadní otázka: Existují mezi vysokými školami v rámci jednoho státu skutečně výrazné rozdíly? Rozdíly, které by dosavadní měřicí nástroje dokázaly zachytit?

Výzkum ve Velké Británii (Cheng, Marsh, 2010) konstatoval, že jen 2,5 % rozptylu zjištěných výsledků lze vysvětlit rozdíly mezi vysokými školami navzájem; výzkum v Austrálii (Marsh, Ginns, Morin et al., 2011) zjistil jen 1,5 % rozptylu. Neznamená však úplnou **absenci rozlišování** mezi vysokými školami. Cheng a Marsh (2010) zjistili, že rozdíly mezi vysokými školami ve Velké Británii jsou vysoce stabilní v čase ($r > 0,8$), a to i přesto, že variabilita, kterou lze připsat úrovni vysokých škol (nikoli jejich fakult), byla velmi malá. Ačkoli minimálně část této korelace můžeme přičíst několika extrémně prestižním britským školám, které jsou stabilně vysoce hodnocené, je zřejmé, že taková stabilita nemůže být produktem měření, které mezi školami vůbec nerozlišuje. Je tedy možné, že variabilita na úrovni vysokých škol se pouze *zdá malá* při porovnání s *velkou variabilitou pod úrovní fakulty* a že tento efekt ovlivňuje i statistické modely.

Můžeme však uvažovat také o dalších možných interpretacích malého rozdílu mezi vysokými školami v jednom státě. Je totiž možné, že kvalita výuky je primárně určována faktory hluboko pod úrovní vysoké školy jako celku (tj. úrovněmi typu ústav, katedra). Druhé vysvětlení říká, že existující standardy minimální kvality jsou tak vysoce, že je malá možnost, aby se studenti setkali s vyloženě nekvalitní výukou napříč celou univerzitou. Třetí vysvětlení spočívá v tom, že studenti jsou velmi přizpůsobiví a hodnotí studium prismaticem lokálních standardů, jakkoli jsou nízké. Proti tomu by však mělo svědčit množství mezinárodních studijních pobytů, a tedy i zkušeností s tím, jak může studium vypadat jinde. V této souvislosti bude třeba důkladněji prostudovat mobilitu českých studentů a zjistit, jak velká část jich po absolvování bakalářského studia přechází na jinou vysokou školu do navazujícího magisterského studia (a získává tak zkušenosti s kvalitou výuky na jiné univerzitě). Jak velká část si naopak přináší zkušenosti ze *zahraničních* univerzit, aby je mohla srovnávat v kvalitou jejich alma mater.

Využití získaných výsledků

Nejdůležitějším účelem externí kontroly a hodnocení vysokých škol je zjistit, zda výuka na vysokých školách (v situaci masového charakteru vysokoškolského vzdělávání a značného rozrůžňování vysokých škol) má **přijatelnou kvalitu**.

Nejde však jenom o účel, který hodnocení plní. Navíc je třeba vzít v úvahu **kontexty**, v nichž se vše odehrává: finanční zdroje, které mají vysoké školy k dispozici, personální obsazení škol, jejich prostorové a technické vybavení, situovanost školy v určitém regionu, poslání školy, podoba vyučovaného kurikula atd. Analogie vždy pokulhávají, ale lze připomenout stanovisko našich špičkových lékařů: nelze dělat světovou medicínu za přidělované české peníze. Jedním dechem je však nutné dodat: samy peníze kvalitu medicíny ani kvalitu vysokých škol nevyřeší.

Výsledky, které získáme externím hodnocením českých vysokých škol, by měly posloužit v první řadě těm **institucím, které o vysokých školách rozhodují**, tj. Akreditační komisi vlády, Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, aby měly podklady pro koncepční rozhodnutí. Domníváme se ovšem, že by získané údaje *neměly sloužit* jako jedno z kritérií pro rutinní financování vysokých škol.

V druhém plánu by ze získaných dat měly být vybrané údaje poskytnuty **reprezentacím vysokých škol** (tj. Radě vysokých škol, České konferenci rektorů) a vybrané údaje **vedení jednotlivých vysokých škol**, aby dostaly sumativní vnější zpětnou vazbu o kvalitě své práce. Aby mohly konfrontovat údaje externího hodnocení s výsledky vnitřního hodnocení a mohly včas zareagovat, pokud se rýsují problémy.

Delikátní otázkou totiž je – jak připomínají Šebková, Kohoutek a Štur-

zová (2005) – **zveřejňování** hodnotící zprávy tak, aby byla dostupná všem zájemcům. Krajní názory jsou dva: zveřejnit úplné znění hodnotící zprávy *versus* nezveřejňovat nic a získané údaje poskytnout pouze každé hodnocené vysoké škole separátně o ní samotné a jen pro její vlastní potřebu. Je známo, že laická veřejnost se domáhá toho, aby se zveřejňovaly žebříčky vysokých škol. Novináři (i někteří pracovníci vysokých škol) jim vycházejí vstříc a sestavují pořadí škol podle „veřejně dostupných údajů“. Potíž je v tom, že pojem „kvalita práce vysoké školy“ spadá do kategorie multidimenzionálních pojmů a stanovovat pořadí podle multikriteriálního hodnocení je velmi obtížné; může to být dokonce kontra-*produktivní* a ohrozit další spolupráci vysokých škol s externími hodnotícími agenturami. Domníváme se tedy, že by mělo jít o uvážlivé zveřejňování vybraných výsledků, které by umožnilo hodnoceným vysokým školám identifikovat slabiny a pracovat na jejich odstranění. Současně by však mělo vytvářet určitý vnější tlak státní správy a veřejnosti, aby vysoké školy vzaly výsledky hodnocení vážně a respektovaly klíčová doporučení.

Odtud plyne, že externí hodnocení nemůže skončit sepsáním a výběrovým zveřejněním hodnotící zprávy, ale musí pokračovat následnou fází (*follow-up*). Hodnotící agentura s odstupem určitého počtu let zkontroluje, zda se vysoké školy řídily jejími doporučeními a zda došlo k určitému zlepšení kvality.

Shrnující závěry

O kvalitě českého vysokého školství se dočítáme ve vládních prohlášeních, v programech jednotlivých českých ministrů školství, ve stanoviscích reprezentací českých vysokých škol (České konference rektorů, Rady vysokých škol jako celku i její studentské komory) i v novinářských textech. Ti všichni po svém hodnotí úroveň kvality českých vysokých škol a obvykle navrhnou určitá řešení, jak ji zlepšit.

Naše studie je jiného typu – řadí se do proudu *odborných* prací, které se snaží alespoň výběrově popsat a analyzovat problémy, jež se týkají: definování pojmu kvalita práce vysokých škol; indikátorů, jimiž se ona kvalita dá popsat; postupy, s jejichž pomocí se dá kvalita zajišťovat. Zdůrazňuje nutnou provázanost vnitřního hodnocení, které provádí vysoká škola sama pro svoji potřebu, s vnějším, externím hodnocením, které uskutečňují orgány pověřené státem, v případě České republiky Akreditační komise vlády. Uvedená témata jsme zasadili do celoevropského kontextu obdobných snah, včetně doporučení Evropské asociace pro zajišťování kvality terciárního vzdělávání. To bylo východisko našich úvah, tedy nezbytné předznamenání vlastního jádra studie.

Jádro naší studie je pedagogicko-psychologické a lze ho shrnout do dvou otázek: Jak koncipovat **externí hodnocení** (a vzájemné srovnávání) všech vysokých škol v České republice, pokud chceme, aby posuzovatelé byli *vysokoškolští studenti*? S jakými metodologickými problé-

my je třeba se při tom vyrovnat? Odpověděli jsme na ně takto:

Jde o celostátní hodnocení, jež by mělo zahrnout všechny vysoké školy v ČR, tj. školy veřejné, státní i soukromé. Hodnocení musí být organizováno institucí, která je vůči vysokým školám **externí**, např. MŠMT, Akreditační komise vlády nebo uvažovanými akreditačními agenturami.

Musí jít o sumativní hodnocení, které klade důraz na globální charakteristiky práce vysoké školy, jež jsou společné pro všechny vysoké školy. Jde o získání souhrnného pohledu na pedagogickou, servisní aj. činnost vysoké školy.

Uživatelé výsledků takového externího hodnocení jsou MŠMT, Akreditační komise vlády, Česká konference rektorů, Rada vysokých škol a konečně vedení jednotlivých vysokých škol.

Externí hodnocení musí zahrnout všechny čtyři typy vysokoškolského studia (studium bakalářské, navazující magisterské, nestrukturované „dlouhé“ magisterské a doktorské) a dvě převažující formy studia (formu prezenční i kombinovanou; výskyt ryze distanční formy je zanedbatelný).

Je třeba, aby se toto externí hodnocení opíralo o psychometrickou teorii, která uvažuje o otázkách v dotazníku jako o indikátorech, z nichž můžeme usuzovat na nějakou míru zjišťované charakteristiky. Na každou charakteristiku kvality je vhodné se ptát (na rozdíl od sociologického přístupu) nikoli jednou, ale několika otázkami, přičemž odpovědi z takové skupiny otázek jsou při vyhodnocení

matematicky agregovány. Měření je pak přesnější a také validnější, protože více otázkami jsou lépe pokryty různé aspekty měřené charakteristiky kvality.

Dosavadní hodnocení kvality výuky (a činností s výukou souvisejících) na českých vysokých školách má podobu označovanou zkráceně SET (*Student Evaluation of Teaching*), kdy studenti hodnotí kvalitu výuky konkrétních učitelů v konkrétních kurzech. Pro externí hodnocení kvality práce vysoké školy jako celku je nutné použít odlišný typ hodnocení – DUE (*Departmental and University Experiences*). Zjišťují se v něm zkušenosti studentů s výukou na katedrách či celé univerzitě, kdy student hodnotí kvalitu výuky v rámci svého studijního programu souhrnně.

Protože má jít o celostátní hodnocení vysokých škol, jedinou cestou, jak sumativně koncipovaný hodnotící nástroj-dotazník administrovat studentům, je elektronická administrace. „Papírové“ zadávání dotazníků je jen doplňkové a může posloužit v případech, kdy elektronické dotazování selhává anebo návratnost není dostatečná.

Získané výsledky je třeba porovnat s určitými normami a výsledky správně interpretovat. V zásadě existují dvě možnosti: porovnat danou vysokou školu s jinými školami (relativní srovnání), anebo porovnat danou vysokou školu s nějakým vnějším kritériem, s předem definovanými procesuálními a výstupními standardy kvality (absolutní srovnání).

Získané výsledky mohou být ovlivněny – někdy i zkresleny – řadou vlivů.

Jedním z nich je kvalita použitého dotazníku (jeho obsah, rozsah, faktorová struktura, vztah k jiným způsobům hodnocení kvality práce vysoké školy). Druhým jsou zvláštnosti studentů, kteří kvalitu hodnotí (jejich osobní cíle, hodnotová orientace, postoje vůči škole a učitelům, rozdílné zkušenosti s fungováním školy, jejich pojetí univerzitního vzdělání, vnímání účelu prováděného hodnocení, vnímání prestiže externí instituce, která hodnocení provádí).

Zahraniční výzkumy ukazují, že rozdíly mezi vysokými školami v jednom státě nejsou – z pohledu studentů – příliš výrazné. Interpretace tohoto nálezu není snadná. Nabízejí se tři vysvětlení: 1. Je možné, že variabilita na úrovni vysokých škol se pouze zdá malá ve srovnání s velkou variabilitou pod úrovní fakulty a že tento efekt ovlivňuje i statistické modely. 2. Kvalita výuky je primárně určována faktory hluboko pod úrovní vysoké školy jako celku (tj. úrovněmi typu ústav, katedra) a agregováním dat na úrovni vysoké školy se pak větší rozdíly setrou. 3. Studenti jsou přizpůsobiví a hodnotí kvalitu výuky přizpůsobením lokálních standardů; studentů, kteří mají možnost porovnat kvalitu výuky na své škole s jinou českou vysokou školou či se zahraniční vysokou školou, zatím není mnoho.

Obecná doporučení, která jsme v závěru naší studie uvedli, bude třeba ověřit v reálné praxi, tj. provést rozsáhlé empirické šetření. Jeho výsledky budeme prezentovat v samostatné výzkumné studii.

LITERATURA

- ABRAMI, P.C. Improving judgments about teaching effectiveness using teacher rating forms. *New Directions for Institutional Research*. 2001, 109, p. 59–87. ISSN 0271-0579.
- BARNABÉ, F., RICCABONI, A. Which role for performance measurement systems in higher education? Focus on quality assurance in Italy. *Studies in Educational Evaluation*. 2007, vol. 33, p. 302–319. ISSN 0191-491X.
- BERNARD, R., ABRAMI, P., LOU, Y. et al. How does distance education compare with classroom interaction? A meta-analysis of empirical literature. *Review of Educational Research*. 2004, vol. 74, no. 3, p. 379–439. ISSN 0034-6543.
- BLACKMUR, D. A Critical analysis of the INQAAHE Guidelines of good practice for higher education quality assurance agencies. *Higher Education*. 2008, vol. 56, p. 723–734. ISSN 0018-1560.
- BORNMANN, L., MITTAG, S., DANIEL, H.-D. Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*. 2006, vol. 52, p. 687–709. ISSN 0018-1560.
- BURIÁNEK, J. Evaluate výuky: hodně otázek, málo odpovědí. *Forum*. 2012, roč. 20, č. 2, s. 28–31. ISSN 1211-1724.
- CARDOSO, S., SANTIAGO, R., SARRICO, C.S. The social representations of the students on the assessment of universities and quality: The influence of market- and managerialism-driven discourse. *Quality of Higher Education*. 2012, vol. 18, no. 3, p. 281–296. ISSN
- COATES, H. Defining and monitoring academic standards in Australian higher education. *Higher Education Management and Policy*. 2010, vol. 22, no. 1, p. 1-17. ISSN 1682-3451.
- COUSINS, J.B. When does a conceptual framework become a theory? Reflections from an accidental theorist. *Evaluation and Program Planning*. 2012 (v tisku), doi:10.1016/j.evalprogplan.2012.03.016.
- D'APOLLONIA, S., ABRAMI, P.C. Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*. 1997, vol. 52, no. 11, p. 1198–1208. ISSN 0003-066X.
- DI RAMIO, D., WOLVERTON, M. Integrating learning communities and distance education: possibility or pipedream? *Innovative Higher Education*. 2006, vol. 31, no. 2, p. 99–113. ISSN 0742-5627.
- EAQAAHE 2005: *Standardy a směrnice pro zajištění kvality v Evropském prostoru terciárního vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2007, 33 s. Dostupné na WWW: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/181_CZ_Standardy_smernice_pro_zajisteni_kvality_ENQA.pdf>.
- EURYDICE: *Správa a řízení vysokého školství v Evropě*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009, 148 s. ISBN 978-92-79-0918180.
- GREENWALD, A.G., GILLMORE, G.M. Grading leniency is a removable contaminant of student rating. *American Psychologist*. 1997, vol. 52, p. 1209–1217. ISSN 0003-066X.
- GVARAMADZE, I. From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*. 2008, vol. 43, no. 4, p. 443–455. ISSN 1465-3435.

-
- HOECHT, A. Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education*. 2006, vol. 51, p. 541–563. ISSN 0018-1560.
- CHEN, Q., YEAGER, J.L. Comparative study of faculty evaluation of teaching practice between Chinese and U.S. Institutions of higher education. *Frontiers of Education in China*. 2011, vol. 6, no. 2, p. 200–226. ISSN 1673-341X.
- CHENG, J.H.S., MARSH, H.W. National Student Survey: are differences between universities and courses reliable and meaningful? *Oxford Review of Education*. 2010, vol. 36, no. 6, p. 693–712. ISSN 0305-4985.
- CHVÁTALOVÁ, A., KOHOUTEK, J., ŠEBKOVÁ, H. (Eds). *Zajišťování kvality v českém vysokém školství*. Praha : Aleš Čeněk, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7380-154-0.
- INQAAHE *Guidelines of Good Practice*, 2007. Dostupné na WWW: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186350_Guidelines_INQAAHE.pdf>.
- JAŠUREK, M. Zapojení studentů do zajišťování kvality. *Forum*. 2012, roč. 20, č. 2, s. 46–48. ISSN 1211-1724.
- KELLY, H.F., PONTON, M.K., ROVAI, A.P. A comparison of student evaluations of teaching between online and face-to-face courses. *Internet and Higher Education*. 2007, vol. 10, no. 1, p. 89–101. ISSN 1096-7516.
- KOHOUTEK, J., ROSKOVEC, V., ŠTURZOVÁ, J. Návrh modulární struktury činností vysoké školy pro vnitřní a vnější hodnocení kvality. *Aula*. 2005, roč. 13, zvl. číslo, s. 102–109. ISSN 1210-6658.
- LEITHWOOD, K. *Educational Accountability: Issues and Alternatives* (Research Report 05-01). Regina : Saskatchewan School Board Association, 2005, 71 p. Dostupné na <http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/Governance/05-01.pdf>.
- LEITHWOOD, K., EDGE, K., JANTZI, D. *Educational Accountability: The State of the Art*. Gütersloh : Bertelsmann, 1999, 197 p. ISBN 3-89204-435-X.
- MAREŠ, J., DOŠLÁ, Š. *Studentské posuzování kvality na celouniverzitní úrovni*. Brno : MSD, 2008, 142 s. ISBN 978-80-7392-075-3.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Kvalita doktorské studia na UK Praha z pohledu absolventů (šetření v letech 2005, 2007, 2011)*. Referát na zasedání vědecké rady Univerzity Karlovy, Praha 26. 1. 2012.
- MARSH, H.W., GINNS, P., MORIN, A.J.S., NAGENGAST, B., MARTIN, A.J. The Course Evaluation Questionnaire (CEQ): use of student ratings to benchmark Australian universities. *Journal of Educational Psychology*. 2011, vol. 103, no. 3, p. 733–748. ISSN 0022-0663.
- MARSH, H.W., ROCHE, L.A. Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: the critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*. 1997, vol. 52, no. 11, p. 1187–1197. ISSN 0003-066X.
- MARSH, H.W., ROWE, K., MARTIN, A. PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities and challenges in nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *Journal of Higher Education*. 2002, vol. 73, no. 3, p. 313–348. ISSN 0022-1546.

- McKEACHIE, W.J. Do we need norms of student ratings to evaluate faculty? *Instructional Evaluation and Faculty Development*. 1996, vol. 15, no. 1/2, p. 14–17. ISSN 0271-0633.
- MORLEY, L. *Quality and Power in Higher Education*. Maidenhead : Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2003, 220 p. ISBN 0-335-21226-3.
- MOTOVA, M., PYKKÖ, R. Russian higher education and European standards of quality assurance. *European Journal of Education*. 2012, vol. 47, no. 1, p. 25–36. ISSN 1465-3435.
- NANTL, J., ČERNÍKOVSKÝ, P. et al. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky*. Praha : MŠMT, 2010, 47 s. ISBN 978-80-254-8569-9.
- NEAVE, G. Editorial. *European Journal of Education*. 1987, vol. 22, no. 2, p. 121–122. ISSN 1465-3435.
- POL, M., ERČULJ, J. Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. *Orbis Scholae*. 2010, vol. 4, no. 1, p. 7–27. ISSN 1802-4637.
- POSPÍŠILOVÁ, T. Odpovědnost pod tlakem: veřejná vykazovatelnost během přistupování České republiky k Evropské unii v letech 1998–2000. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. 2006, roč. 42, č. 2, s. 307–327.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RICHARDSON, J.T.E. Instruments of obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2005, vol. 30, no. 4, p. 387–415. ISSN 0260-2938
- SAHAROV, N. Students' participation in the external evaluation process for the Romanian universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012, vol. 46, p. 5173–5177. ISSN 1877-0428.
- SCHACTER, D. *Sedm hříčů paměti. Jak si pamatujeme a zapomínáme*. Praha : Paseka, 2001. ISBN 80-7185-555-3.
- SINGH, M. Quality assurance in higher education: which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*. 2010, vol. 16, no. 2, p. 189–194. ISSN 1353-8322.
- SKOLNIK, M.L. Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*. 2010, vol. 22, no. 1, p. 1–20. ISSN 1682-3451.
- ŠEBKOVÁ, H., KOHOUTEK, J., ŠTURZOVÁ, J. Metodika komplexního hodnocení kvality. *Aula*. 2005, roč. 13, zvl. číslo, s. 110–125. ISSN 1210-6658.
- ŠEBKOVÁ, H., MÜNSTEROVÁ, E. Akreditace a hodnocení kvality. *Aula*. 2005, roč. 13, č. 1, s. 14–22. ISSN 1210-6658.
- TOURANGEAU, R., RIPS, L.J., RASINSKI, K. *The Psychology of Survey Response*. Oxford : Open University Press, 2000. ISBN 0521576296.
- VANHOOF, J., VAN PETEGEM, P. Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*. 2007, vol. 33, p. 101–119. ISSN 0191-491X.
- De WEERT, E. A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*. 1990, vol. 19, p. 57–72. ISSN 0018-1560.