

Národní akreditační úřad
pro terciární vzdělávání

Kolektivní péče o studijní programy na českých vysokých školách

Tematická analýza

Jan Beseda – Petr Černikovský – Lucie Hündlová – Tereza Koutská Wild – Michaela Šmídová

2026

Obsah

ÚVOD ... **3**

1. METODOLOGIE ... **5**

Vstupní rešerše ... *5*
Případové studie na vybraných vysokých školách ... *5*
ESG jako interpretační východisko ... *7*
Omezení ... *7*

2. PÉČE O STUDIJNÍ PROGRAMY V ČESKÉ LEGISLATIVĚ (1998–2026) ... **9**

1998–2016 ... *9*
Novela zákona z roku 2016 ... *10*
Kritika současného pojetí garanta studijního programu ... *11*

3. ZAHRANIČNÍ INSPIRACE: KVALITA STUDIJNÍHO PROGRAMU JAKO KOLEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST ... **12**

Kolektivní orgány, studentská participace a sdílená odpovědnost ... *13*
Metodická a profesní podpora ... *13*
Zajišťování kvality velkých a malých studijních programů. ... *14*
Kolektivní zabezpečování kvality: podpora, nebo jádro systému? ... *15*

4. MODELY KOLEKTIVNÍ PÉČE O STUDIJNÍ PROGRAMY NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH ... **16**

Základní modely formalizované kolektivní péče o studijní programy ... *16*
Neformální podoby kolektivní péče o studijní programy ... *20*
Neformální a formální mechanismy jako součást jednoho systému péče o kvalitu studijních programů *23*

5. ORGÁNY KOLEKTIVNÍ PÉČE O STUDIJNÍ PROGRAMY JAKO SOUČÁST VNITŘNÍHO SYSTÉMU ZAJIŠŤOVÁNÍ KVALITY VYSOKÝCH ŠKOL ... **24**

5.1. Příprava a schvalování studijních programů ... 26
5.2. Hodnocení studijních programů ... 30
5.3. Učení, vzdělávání a hodnocení zaměřené na studenta ... 37
5.4. Vysokoškolští vyučující ... 41
5.5. Shromažďování a zpracování informací ... 46
5.6 Strategie zabezpečování kvality ... 50

6. DOPORUČENÍ ... **52**

PŘÍLOHA: PROFILY ZKOUMANÝCH INSTITUCÍ ... **54**

České vysoké učení technické v Praze ... 54
Masarykova univerzita ... 57
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně ... 62
Vysoká škola polytechnická Jihlava ... 67
Západočeská univerzita v Plzni ... 70

Úvod

Tato studie vznikla jako v pořadí první tematická analýza Národního akreditačního úřadu pro terciární vzdělávání. Jejím cílem je zprostředkovat vhled do mechanismů kolektivní péče o studijní bakalářské a magisterské programy na českých vysokých školách, přičemž se snaží ukázat rozmanitost existujících přístupů a nabídnout inspiraci těm institucím, které usilují o rozvoj či revizi svých vnitřních systémů zajišťování kvality.

Péči o kvalitu studijního programu přitom chápeme jako souhru vzájemně provázaných činností, které zahrnují přípravu a průběžné úpravy jeho obsahu, realizaci výuky, hodnocení studijních výsledků, práci se zpětnou vazbou i zajištění odpovídajících personálních, materiálních a organizačních podmínek. Odpovědnost za naplňování takto širokého spektra úkolů nemůže podle našeho přesvědčené dlouhodobě nést pouze garant studijního programu. Přestože jeho role zůstává zásadní, její efektivní výkon předpokládá vždy součinnost s dalšími akademickými pracovníky, studujícími, fakultními a univerzitními orgány a často i s externími partnery. Studie proto vychází z přesvědčení, že udržitelná péče o kvalitu studijních programů vyžaduje prostředí, v němž je individuální odpovědnost garanta doplněna funkčními mechanismy spolupráce a sdílené odpovědnosti. Ty mohou mít podobu formalizovaných kolektivních orgánů, například rad studijních programů, ale nikdy se neobejdou bez každodenní komunikace a neformální spolupráce aktérů, kteří se na uskutečňování a rozvoji programu podílejí.

Smyslem této studie není nalézt a prosazovat jediný univerzálně použitelný model péče o studijní programy (dále též jako „SP“). České vysoké školy se liší svou velikostí, zaměřením, organizační strukturou i institucionální kulturou, a tomu odpovídá také spektrum jejich přístupů v této oblasti. Smysluplné uspořádání musí zohledňovat konkrétní podmínky dané instituce a současně vytvářet prostor pro aktivní zapojení relevantních aktérů.

Publikace je členěna do šesti hlavních kapitol a obsahuje jednu přílohu. První kapitola představuje metodologická východiska studie, použitou vstupní rešerši a případové studie pěti vybraných vysokých škol. Druhá kapitola sleduje vývoj české legislativy v oblasti péče o studijní programy od roku 1998 do současnosti a zasazuje do tohoto vývoje proměny role garanta. Třetí kapitola přináší zahraniční inspiraci a ukazuje, jak mohou být odpovědnost za kvalitu, studentská participace a podpora osob odpovědných za programy uspořádány v různých vysokoškolských systémech.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na podoby kolektivní péče, které se již rozvinuly na českých vysokých školách. Opírá se o mezinárodní rámec Standardů a pravidel pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG), který umožňuje posuzovat českou praxi v širších souvislostech a nahlížet na kolektivní péči jako na součást odpovědnosti vysokých škol za kvalitu a průběžný rozvoj jejich vzdělávací činnosti. Rozlišuje základní modely formalizovaných mechanismů a věnuje pozornost také neformální spolupráci a jejich vzájemnému propojení. Pátá kapitola analyzuje kolektivní péči jako součást vnitřních systémů zajišťování kvality, a to ve vztahu k vybraným standardům ESG týkajícím se přípravy a schvalování studijních programů, výuky a hodnocení zaměřených na studenta, průběhu studia, vysokoškolských vyučujících, zdrojů a podpory studujících i práce s informacemi. Šestá

kapitola shrnuje hlavní poznatky do doporučení pro vysoké školy a další aktéry v oblasti zajišťování kvality. Příloha studie pak prostřednictvím profilů pěti zkoumaných institucí podrobněji představuje jejich organizační řešení, fungování kolektivních orgánů a způsoby podpory péče o studijní programy.

Studii jsme jako výzkumný tým připravovali v době, kdy Národní akreditační úřad pro terciární vzdělávání (dále též „NAÚTV“) ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dokončuje modernizaci standardů pro akreditace ve vysokém školství a kdy zároveň vrcholí diskuze o věcném záměru nového vysokoškolského zákona. Myšlenka posílení kolektivní odpovědnosti za rozvoj studijních programů je přítomná v obou těchto paralelních debatách. Zjištění předkládané studie tak lze číst jako podnět k hledání takových řešení, která v prostředí konkrétních institucí propojí odbornou odpovědnost za studijní program s účinnou spoluprací, dostupnou podporou a možností průběžně reagovat na potřeby studujících i proměňující se legislativní požadavky na vysokoškolské vzdělávání.

Na tomto místě chceme poděkovat všem vysokým školám zapojených do našeho výzkumu, za vstřícné přijetí a zejména za otevřenost, bez níž by detailní průzkum jednotlivých modelů péče nebyl možný.

1. Metodologie

Předložená studie je založena na kvalitativním výzkumu institucionálního prostředí českých vysokých škol, jejímž základem byla široká vstupní rešerše zaměřená na analýzu vnitřních a dalších předpisů ve vztahu k zajišťování kvality studijních programů. Následně autorský tým vybral pět institucí, jejichž specifika detailněji prozkoumal metodou *focus groups*. Souhrnnou analýzu (viz Kapitola 5) jsme pak do značné míry vystavěli právě na poznatcích získaných formou strukturovaných rozhovorů se zástupci vysokých škol, empirická zjištění jsme se přitom snažili zobecnit zasazením do všeobecně přijímaného rámce vnitřního zajišťování kvality vysokých škol v Evropě – části 1 *Standardů a metodik pro zajišťování kvality v Evropském vysokoškolském prostoru* (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, dále jen „ESG“).

Vstupní rešerše

Vstupní rešerše se konkrétně zaměřila na dostupné informace o kolektivních prvcích zajišťování kvality v rámci vysoké školy. Předmětem této rešerše byly především oficiální předpisy na úrovni celé školy, respektive na úrovni fakulty a případně i katedry. V těchto dokumentech jsme sledovali zejména to, zda a jak je v nich zakotvena existence rad studijních programů nebo podobných orgánů. Poměrně brzy se v analýze objevila úvaha o dvou ideálních typech kolektivní péče, které jsme pracovně pojmenovali jako děkanský a garantský model (viz Kapitola 4), s nimiž jsme porovnávali unikátní řešení jednotlivých institucí (souhrnný přehled v Tabulce č. 3). Některé inspirativní poznatky z této rešerše jsme použili také v analytické části.

Případové studie na vybraných vysokých školách

Na základě vstupní rešerše a expertního posouzení jsme vybrali pět vysokých škol (viz Tabulka č. 1), na nichž jsme následně provedli detailnější výzkum zaměřený na institucionální praxi v této oblasti. Výběr škol pro případové studie byl proveden s cílem dosáhnout alespoň základní typologické variability vysokých škol (dále jako „VŠ“). Mezi podpůrná kritéria výběru tak patřila: velikost a zaměření vysoké školy, geografické umístění (kraj) a také předpokládaná odlišnost kolektivních prvků (tj. garantský a děkanský model).

Tabulka 1. Vybrané vysoké školy

Vysoká škola	velikost VŠ	zaměření	geografie	model
MUNI	velká	široké (s malým zastoupením technických oborů)	Jihomoravský kraj	garantský
ZČU	střední	široké (včetně technických oborů)	Plzeňský kraj	děkanský
UTB	střední	technické, ekonomické a kreativní obory	Zlínský kraj	děkanský
ČVUT	velká	úzké (technické)	Praha	garantský
VŠPJ	malá	profesní (ekonomické, technické a zdravotnické)	Kraj Vysočina	děkanský

Hlavní metodou použitou v rámci případových studiích byly *focus groups* (dále též jako „FG“ nebo „fokusní skupiny“), které pokrývaly různé úrovně dané vysoké školy, zpravidla rektorátní a fakultní a také úroveň rad studijních programů, či jiných obdobných orgánů. Ve výsledku byly našimi respondenty/informanty nejen akademici v různých pozicích (garanti/garantky, proděkani i prorektoři apod.), ale samozřejmě také studující (typicky členstvo programových rad, ale také studentští zástupci AS). Výzkumný tým před návštěvami vysokých škol připravil ideový scénář, který sloužil jako základ pro konkretizované scénáře pro konkrétní *focus groups*. Půdorys případových studií podle úrovní vysoké školy a se specifikacemi účastníků *focus groups* shrnuje Tabulka 2 níže. V analytické části studie zachováváme jména institucí a rozlišujeme fakulty ovšem nikoliv konkrétní studijní programy.

Tabulka 2: Přehled realizovaných fokusních skupin podle vysokých škol

	Úrovně výzkumu/FG		
Vysoká škola	**rektorát**	**fakulta**	**ostatní**
MUNI	ano	ano	FG se zástupci rad FG se studentskými členy rad
ZČU	ano	ano	studující (Bc. a Mgr. programy) aktuálně či v minulosti aktivní v rámci akademických senátů
UTB	ano	ano	FG s vedením UTB
ČVUT	ano	ne	
VŠPJ	ano	ne	včetně zástupce studentů

ESG jako interpretační východisko

Interpretačně je studie plně ukotvena v rámci *Standardů a metodik pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* (ESG), konkrétně v části 1 tohoto dokumentu, která vymezuje požadavky na vnitřní systémy zajišťování kvality vysokých škol. Volba ESG jako analytické optiky vychází ze skutečnosti, že představuje sdílený evropský standard akcentující odpovědnost vysokých škol za vlastní kvalitu a systematický rozvoj vzdělávací činnosti. Pro předloženou studii je tato perspektiva klíčová, neboť umožňuje nahlížet na české vysokoškolské prostředí v mezinárodním kontextu a posuzovat vnitřní mechanismy péče o programy z hlediska evropských principů kvality. ESG v současné době procházejí důkladnou revizí s předpokládaným horizontem schválení nové verze na jaře 2027. Přestože je v současné době směr úprav již dobře patrný, opíráme se o dosud platnou verzi ESG z roku 2015.

Omezení

Při interpretaci výsledků této studie je třeba zohlednit několik omezení. Především, vzhledem k rozmanitosti českého vysokoškolského prostředí a rozdílům mezi jednotlivými institucemi, nelze výsledky považovat za vyčerpávající přehled všech existujících přístupů ani za reprezentativní obraz praxe na všech českých vysokých školách. Výběr pěti vysokých škol, byť elementárně kalibrovaný s ohledem na rozdílnou velikost, zaměření a použitý model péče, představuje stále jen omezený vzorek. Výběr institucí a identifikovaných mechanismů navíc vycházel z úvodní rešerše dostupných podkladů a z následného podrobnějšího zkoumání vybraných případů. Rešerše umožnila zachytit především takové mechanismy, které jsou formálně zakotvené ve vnitřních předpisech, popsané v institucionálních dokumentech nebo jiným způsobem veřejně dohledatelné. Méně formalizované postupy, založené například na pravidelné komunikaci mezi garantem studijního programu, vyučujícími, vedením pracoviště a dalšími aktéry, mohou být v dokumentech zachyceny pouze částečně. Nelze proto vyloučit, že některé relevantní formy kolektivní péče zůstaly mimo záběr studie, případně že jejich skutečné fungování se od formálního popisu v určitých ohledech liší.

Za významné omezení považujeme skutečnost, že mezi podrobněji zkoumanými institucemi není zastoupena žádná soukromá vysoká škola. Vstupní rešerše bohužel neumožnila identifikovat na soukromých vysokých školách analogické mechanismy jako na veřejných institucích. Tato skutečnost však nutně neznamená, že na soukromých vysokých školách takové mechanismy neexistují. Naopak se domníváme, že některé z nich mohou být v praxi uplatňovány, například v podobě interních poradních struktur, pravidelné spolupráce vyučujících nebo jiných forem sdílené odpovědnosti za kvalitu programu, aniž by byly dostatečně viditelné ve veřejně dostupných dokumentech. Absence soukromých vysokých škol proto představuje mezeru v pokrytí tématu a zároveň podnět pro navazující šetření, které by se mohlo na tuto část vysokoškolského prostředí zaměřit cíleněji.

Jiný okruh omezení spatřujeme ve skutečnosti, kterou jsme se v textu snažili sami aspoň částečně zdokumentovat. Jakkoli všechny zkoumané vysoké školy mají ve vnitřních předpisech vymezen společný rámec pro péči o studijní programy, aplikace na konkrétních fakultách téže

univerzity se často dost podstatně liší. Nebylo v našich silách zkoumat detailně všechny lokální varianty systémů ani v rámci zkoumaných vysokých škol, spokojili jsme se pouze se zaznamenáním významnějších odchylek uvnitř institucí, a to nikterak systematicky. Vyvozovat z existence společného celouniverzitního rámce přesnější závěry o jeho uchopení v prostředí konkrétních fakult není většinou možné bez detailního šetření lokálních poměrů.

Uvedená omezení nemění základní přínos studie – ta ukazuje, že péče o studijní program nemusí být chápána pouze jako individuální úkol jeho garanta, ale může být podporována různými formami spolupráce a sdílené odpovědnosti. Zároveň připomíná, že význam jednotlivých mechanismů nelze posuzovat jen podle jejich existence či formálního zakotvení, ale také podle toho, jak fungují v každodenní praxi a nakolik přispívají k průběžnému rozvoji kvality studia.

2. Péče o studijní programy v české legislativě (1998–2026)

Vývoj české legislativní úpravy studijních programů lze charakterizovat jako postupný přechod od modelu založeného převážně na vnější kontrole programů v mnohaletých intervalech k průběžné institucionální samosprávě studijních programů. Zatímco bezprostředně po přijetí zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, byla formální odpovědnost za schvalování studijních programů rozložena mezi vnitřní orgány vysoké školy, resp. jejích fakult, a vnější pravomoci Akreditační komise, existence skutečné soustavné péče o program nebyla prověřována ani vyžadována na žádné úrovni. Až na konci nultých let se prostřednictvím dílčích legislativních změn i změn v akreditační praxi postupně zpřísňovaly požadavky na garanty studijních programů i jejich personální stabilitu. Teprve velká novela z roku 2016 pak přinesla plnou právní formalizaci funkce garanta a začlenila ji do nově vymezeného systému vnitřního zajišťování kvality vysoké školy, na nějž bylo v případě úspěšné institucionální akreditace možné delegovat některé exekutivní pravomoci vykonávané jinak Národním akreditačním úřadem pro vysoké školství.

1998–2016

Původní zákon o vysokých školách z roku 1998 vycházel z předpokladu, že základní jednotkou vysokoškolského vzdělávání je studijní program, který se může dělit na studijní obory a jež může vysoká škola uskutečňovat pouze na základě akreditace udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy po předchozím souhlasném stanovisku Akreditační komise. Zákon rámcově upravoval obsahové náležitosti studijních programů a podmínky jejich akreditace, požadavky na jejich personální, materiální, technické a finanční zabezpečení však blíže nespecifikoval. Přestože bylo zřejmé, že za odbornou úroveň programu nesou odpovědnost konkrétní osoby, jejich postavení ani kompetence zákon výslovně neupravil.

Charakteristickým rysem tohoto období bylo, že zajišťování kvality studijních programů bylo chápáno v zásadě jako synonymum akreditačního procesu. Studijní program byl udělenou akreditací považován za obsahově stabilizovaný a hlavním požadavkem bylo jeho uskutečňování v souladu s podmínkami, za nichž byla akreditace udělena. Přestože v praxi docházelo k průběžnému rozvoji a změnám studijních programů a Akreditační komise připouštěla určité změny jejich obsahu i v průběhu platnosti akreditace, právní úprava nepředpokládala existenci explicitních mechanismů jejich průběžného vnitřního hodnocení ani systematického rozvoje.

V teoretické rovině byla odpovědnost za studijní program rozdělena mezi orgány fakulty, zejména vědeckou radu fakulty (schvalující návrhy studijních programů), akademický senát fakulty (vyjadřující se k návrhům studijních programů) a děkana (zejména pracovněprávní pravomoc). Působnost ústředních orgánů vysoké školy se vztahovala pouze na studijní programy, které se neuskutečňovaly na fakultách. Jakým způsobem byla tato odpovědnost fakticky vykonávána, je dnes obtížné zpětně hodnotit. Lze se však domnívat, že na řadě

vysokých škol se činnost těchto orgánů ve vztahu ke studijním programům vyčerpávala jejich formálním schválením před předložením Akreditační komisi.

První nesmělou modernizaci tohoto systému přinesla teprve novela zákona o vysokých školách provedená zákonem č. 159/2010 Sb. a zavádějící do českého vysokoškolského prostředí institut garanta studijního programu. Do § 79 odst. 1 písm. c) byla doplněna povinnost předkládat mezi doklady o personálním, finančním, materiálním, technickém a informačním zabezpečení studijního programu také údaje o jeho garantovi. Současně byl do § 70 odst. 5 vložen požadavek, že studijní program může garantovat pouze profesor nebo docent, který je akademickým pracovníkem příslušné vysoké školy.

Tato narychlo připravená novela, předložená navíc na poslední chvíli k vládní novele jiného zákona prostřednictvím poslaneckého pozměňovacího návrhu, měla však reálně na péči o kvalitu studijních program jen omezený vliv. Její skutečnou ambicí totiž nebylo vytvořit nový model řízení studijních programů ani zpřesnit pravomoci garanta uvnitř vysoké školy, byla v podstatě jen opožděnou reakcí na některé negativní jevy spojené s masifikací vysokoškolského vzdělávání v prvním desetiletí 21. století, zejména na fenomén tzv. „létajících profesorů“. Dosavadní systém správy studijních programů na vysoké škole tím nebyl nijak zásadně dotčen.

Novela zákona z roku 2016

Zásadní impuls přinesla až novela zákona o vysokých školách provedená zákonem č. 137/2016 Sb., účinná převážně od 1. září 2016. Ta významně modernizovala systém akreditací a současně podstatně posílila odpovědnost vysokých škol za kvalitu jejich studijních programů. Vedle zřízení Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství a zavedení institucionální akreditace posílila význam vnitřního systému zajišťování a hodnocení kvality a vytvořila institucionální předpoklady pro průběžnou správu studijních programů přímo na vysokých školách.

Nejdůležitější změny z hlediska péče o studijní programy se na vysokých školách projevily tři:

- centralizace rozhodování o programech na úrovni vědecké rady vysoké školy s možností přenést tuto agendu na Radu pro vnitřní hodnocení,
- zamezení možnosti členit studijní program na studijní obory a
- přesnější vymezení role garanta studijního programu.

Doplnění dosavadní úpravy garanta studijního programu v § 44 zákona o vysokých školách, zejména novým odstavcem 7, který poprvé výslovně vymezil jeho základní úlohu. Tato změna souvisela s celkovou koncepcí reformy, jejímž cílem bylo částečně omezit přímou státní regulaci jednotlivých studijních programů prostřednictvím akreditací a přesunout větší odpovědnost za jejich kvalitu na samotné vysoké školy.

Zákon nově stanovil, že vysoká škola jmenuje garanta studijního programu z řad svých akademických pracovníků podle pravidel stanovených vnitřním předpisem, přičemž garant musí splňovat podmínky stanovené standardy pro akreditace. U magisterských a doktorských studijních programů je výkon této funkce omezen na docenty, profesory nebo mimořádné profesory příslušné vysoké školy. Současně zákon poprvé výslovně stanovil základní náplň

činnosti garanta, který zejména koordinuje obsahovou přípravu studijního programu, dohlíží na kvalitu jeho uskutečňování, vyhodnocuje studijní program a podílí se na jeho rozvoji. Teprve touto novelou se garant stal zákonem předvídaným nositelem kontinuální odborné péče o celý životní cyklus studijního programu.

Na zákonnou úpravu navázalo nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství, které podrobně rozpracovalo požadavky na osobu garanta. Stanovilo zejména podmínky jeho pracovního vztahu k vysoké škole, rozsah pracovního úvazku, limity počtu garantovaných studijních programů i požadavky na garanty profilujících studijních předmětů. Garant se tak stal nejen zákonem upravenou funkcí, ale také jedním z klíčových prvků personální architektury systému zajišťování kvality, jehož naplnění podléhá kontrole v rámci akreditačních procesů.

Kritika současného pojetí garanta studijního programu

Současná právní úprava, která se v oblasti péče o kvalitu studijních programů na vysoké škole od roku 2016 nijak zásadně neproměnila, již nevnímá garanta pouze jako osobu formálně uváděnou v akreditační dokumentaci, nýbrž jako klíčového aktéra systému správy a zajišťování kvality studijních programů. V posledních letech však v odborné komunitě sílí námitky, že prosté zákonné vymezení garanta ukládá této roli značnou odpovědnost, aniž by jí poskytovalo odpovídající institucionální pravomoci a nástroje potřebné k naplňování zákonných povinností.

Široký prostor mezi centrální instancí vysoké školy zabývající se studijními programy (RVH, případně vědecká rada vysoké školy) a garantem totiž zůstal jen minimálně regulován. Fakultním orgánům bylo nově vyhrazeno jen právo vyjadřovat se k návrhům studijních programů (akademický senát fakult) a schvalovat návrhy studijních programů před jejich postoupením ke schválení RVH nebo vědecké rady vysoké školy (vědecká rada fakulty). Část vysokých škol postupně tento prostor úpravou svých vnitřních předpisů zaplnila na fakultní úrovni zvláštními orgány a mechanismy, které měly zacelit příliš širokou propast mezi agendou průběžné péče (garant) a nárazovými formálními procesy na straně fakultních a univerzitních orgánů a garantovi umožnit efektivněji vykonávat jeho koordinační, hodnoticí a rozvojové role (viz Kapitola 4).

V odborné diskusi se v poslední době objevují návrhy, aby takové řešení nebylo ponecháno na dobrovolném rozhodnutí vysokých škol, nýbrž aby základní požadavky na tuto oblast institucionalizoval zákon. Tyto úvahy jinými slovy směřují k posílení formalizovaných kolektivních mechanismů řízení studijních programů „v blízkosti garanta“ a k vytvoření stabilnějších institucionálních opor pro jejich dlouhodobý rozvoj. Pro takové řešení ostatně lze nalézt příklady na řadě zahraničních vysokých škol, jak konkrétními příklady dokládá následující kapitola.

3. Zahraniční inspirace: kvalita studijního programu jako kolektivní odpovědnost

V kontrastu se zkušeností českých vysokých škol se v evropském kontextu zabezpečování kvality studijních programů často opírá o **systémový a kolektivní přístup**, **který se v mnoha ohledech liší od tradičního českého pojetí garantství jako individuální odpovědnosti**. Vysoké školy ve Finsku, Švédsku či Dánsku, ale i v mnohých dalších zemích preferují – v duchu ESG – **sdílenou odpovědnost** a **zapojení širokého spektra aktérů**.[1]

Jaké hlavní mechanismy a přístupy zabezpečení kvality studijního programu v kolektivním rámci lze v zahraničí vysledovat? Některé státy, např. Finsko nebo Estonsko, přenášejí hlavní váhu na institucionální akreditaci, což otevírá velký prostor pro různé autonomní přístupy vysokých škol, a zároveň se tím zvyšuje jejich institucionální odpovědnost. Součástí tohoto pojetí je vysoká míra důvěry mezi státní správou, vysokými školami a koneckonců i studujícími či zájemci o studium. Národní agentury (např. finská FINEEC nebo estonská HAKA) neakreditují každý jednotlivý program, ale prověřují, zda má vysoká škola nastaven funkční **vnitřní systém řízení kvality**. To platí i pro Česko, kde institucionální akreditace rovněž existuje, i proto je tento princip v této kapitole výslovně zmiňován. Univerzity v zahraničí mají (a aktivně využívají) autonomii v tom, jak si interně nastaví role pro řízení programů, které nejsou striktně definovány zákonem (viz BOX 1 níže), ale vznikají na základě konkrétních potřeb. Tento prostor existuje také pro české vysoké školy, logicky však zejména pro ty, které mají institucionální akreditaci. České vysoké školy bez institucionálních akreditací jsou v poněkud obtížnější situaci, ale i ty se mohou inspirovat.

BOX 1: Přístup k legislativnímu zakotvení kvality SP, který mění „vše“

Český systém zajišťování kvality studijních programů je ve srovnání se severskými zeměmi a Estonskem normativní a personifikovaný. Český model charakterizuje otázka: „Kdo za program odpovídá?“, přičemž kvalita je do značné míry posuzována prostřednictvím kvalifikace, odborného profilu a role garanta. Naproti tomu ve Finsku, Dánsku či Estonsku jsou zákonné rámce výrazně méně preskriptivní ve vztahu ke konkrétním organizačním řešením a ponechávají vysokým školám větší autonomii při nastavování vlastních mechanismů zajišťování kvality. a nepředepisuje detailně konkrétní funkce, orgány ani postupy. Role typu *Programme Director*, *Programme Board* nebo *Study Board* proto vznikají především na institucionální úrovni a jejich podoba se mezi jednotlivými univerzitami liší. Odpovědnost za kvalitu je chápána především jako institucionální a kolektivní, nikoliv jako odpovědnost jednotlivce. Externí hodnocení se zaměřuje spíše na fungování systému jako celku, kvalitu rozhodovacích procesů, využívání dat, práci se studentskou zpětnou vazbou a schopnost programu průběžně se rozvíjet než na kontrolu předem definovaných personálních požadavků. Tento přístup je v souladu s principy ESG, které zdůrazňují odpovědnost vysoké školy za vlastní systém kvality a ponechávají značný prostor pro volbu konkrétních nástrojů a organizačních forem.

[1] Tato kapitola nemá ambici poskytnout komplexní analýzu přístupů v různých evropských vysokoškolských systémech, text má podobu poznámek získaných z širší rešerše dostupných informací.

Kolektivní orgány, studentská participace a sdílená odpovědnost

Zásadním prvkem zabezpečení kvality na úrovni jednotlivých programů je ale v každém případě existence **programových rad** nebo **výborů** (*Programme Boards* / *Committees*), které mají různé složení i funkce, ale v zásadě vždy představují orgán, s nímž *Programme Director* / *Leader* (dále též „PD“) spolupracuje, a který je ve vztahu k němu aktivní, tj. nepřijímá jen jeho návrhy, ale přichází s vlastními myšlenkami k rozvoji SP. I rady studijních programů již známe z českého prostředí, a tento text mj. ukazuje, že i u nás jsou využívány a vytvářeny v různých podobách a k odlišným účelům.

V zemích jako Švédsko, Dánsko či Finsko tyto rady typicky kolektivně schvalují změny v kurikulu a vyhodnocují kvalitu výuky. Zejména v těchto zemích je za jeden ze základních rysů fungování rad považována **studentská participace**. Studující tak nejsou „jen“ respondenty v předmětových anketách, ale spolu s akademiky se účastní neformálních diskusí zaměřených na zlepšování předmětu či celého studijního programu, a to v roli plnohodnotných partnerů. Disponují rovněž hlasovacími právy v orgánech, které o kvalitě programu přímo rozhodují. Rady či výbory jsou tedy formalizované, a tudíž viditelné prvky v systému zajišťování kvality – přesto jsou nastaveny tak, aby v nich mohla probíhat aktivní a partnerská diskuse o kvalitě.

Jedním z klíčových prvků, který v českém prostředí někdy v praxi chybí, je uzavírání cyklu zpětné vazby. Zajišťování kvality totiž není jednorázový akt, ale **kontinuální proces analýzy a zlepšování**. PD a programové rady, které s ním spolupracují, mají přístup k datovým dashboardům, které sledují například úspěšnost studia, míru studijní neúspěšnosti, průměrnou délku studia nebo uplatnění absolventů. Kvalita celého studijního programu se hlídá prostřednictvím pravidelných výročních zpráv a hloubkových revizí programu, často každých 4–6 let. Ty přitom reflektují zpětnou vazbu od studujících i zaměstnavatelů. Například na francouzských univerzitách existují rady (*Conseil de Perfectionnement*), které propojují akademiky, studenty a zástupce odborné sféry za účelem aktualizace obsahu programu podle potřeb trhu práce.

Také pro zahraniční praxi, o které v tomto textu mluvíme, platí, že PD – s programovou radou v zádech – **vyjednává s vedením fakulty či katedry o personálních nebo finančních záležitostech spojených se studijním programem.** PD tak zpravidla nerozhoduje přímo o rozpočtu ani personálních otázkách, ale je standardní součástí procesů, v nichž jsou tyto otázky projednávány. Vedení fakulty a vedoucí kateder odpovídají za disponibilní zdroje, a to je pro české VŠ prostředí více než povědomá situace, zatímco PD artikuluje potřeby programu a na základě evaluací, dat a strategických cílů navrhuje opatření nutná pro jeho rozvoj. Kolektivní odpovědnost za kvalitu programu je tak spojena s možností aktivně vstupovat do rozhodování o podmínkách jeho realizace s tím, že konečné rozhodovací pravomoci zůstávají rozděleny mezi více úrovní řízení.

Metodická a profesní podpora

Pro efektivní dosahování standardů kvality poskytují vysoké školy svým PD **silné administrativní a pedagogické zázemí**. V některých zemích existují specializované jednotky, pedagogická centra (např. v Dánsku nebo Finsku), která pomáhají s designem kurikula. Typicky využívají principy *constructive alignment*, tj. soulad výstupů učení, metod výuky a hodnocení.

QA kanceláře, které lze chápat jako obdobu **odborů** či **oddělení kvality českých VŠ**, poskytují metodické listy, šablony pro sebehodnocení a školení v oblasti evropských standardů kvality, čímž zbavují akademické pracovníky administrativní zátěže.

V zahraničí se objevují také pozice **administrativního koordinátora programu**. Ve Švédsku *Programme Coordinators* (administrativní pracovníci) přebírají 70–80 % administrativní zátěže spojené s provozem programu. V Německu tito koordinátoři zajišťují každodenní kontakt se studenty a logistiku, což PD umožňuje soustředit se na akademickou kvalitu. V české praxi tyto podporující a na administrativu či komunikaci se studujícími také známe, i když prozatím nejde o systematicky rozvíjené pozice.

Přímo k osobě PD se váže specifická oblast **kariérní motivace**. V kontrastu k českému prostředí je v zahraničí snížení zátěže garantů/PD běžným nástrojem, a to typicky o 20–40 % úvazku. Z hlediska českého prostředí může být zajímavá také praxe v Německu, kde za plnění povinností garanta může být snížena výuková zátěž na základě počtu studentů a náročnosti programu. Také v Rakousku, konkrétně na Vídeňské univerzitě, mohou být tamější ředitelé programů částečně zproštěni svých výzkumných a pedagogických povinností. Tyto konkrétní postupy ovšem vycházejí z odlišného pojetí role osoby odpovědné za rozvoj a kvalitu SP. Ta je totiž chápána jako specializovaná manažerská činnost s jednoznačně vyhrazeným časem v rámci úvazku. Co se týká **členů kolektivních orgánů**, jejich práce se, přestože není většinou „přímo" finančně honorovaná např. ve formě příplatku, promítá do kariérního postupu a hodiny strávené prací v radě jsou oficiálně součástí pracovní zátěže. A konečně, členství v programové radě je někdy chápáno také jako příprava pro roli PD. Studujícím-členům rad někdy bývá přiznáno stipendium, ale zajímavějším přístupem je, že tato zkušenost je jim uznána např. ve formě certifikátu nebo i do dodatku diplomu jako uznaný výsledek studia.

Zajišťování kvality velkých a malých studijních programů.

Vysoké školy v Česku jsou charakteristické velkým počtem studijních programů (viz BOX 2 níže) a častá je také jejich malá velikost. I v zahraničí existují různé varianty, jak se zejména s malou velikostí SP vyrovnávat v oblasti zajišťování kvality. Pro malé programy jsou řešením třeba **společné rady pro skupinu malých programů**. Hlavní rozdílem ale bývá odlišné nastavení evaluací**.** Hodnocení SP s malým počtem studujících si často klade jiné evaluační otázky, v nichž se odráží důraz na personální zastupitelnost a udržitelnost (*Je o program zájem? Je důležitý/relevantní pro společnost?*). Jejich výhodou z hlediska kvality je ale (možný) větší vliv studujících na změny v programu (menší programová rada, více externích členů). U větších/velkých SP jsou klíčovými otázkami koordinace většího počtu vyučujících a návaznosti předmětů v programu a taky potenciálně nižší možnost studujících program ovlivnit v důsledku větší anonymity. Tyto otázky se dají řešit nejen strukturovanou práci s daty a datovými analýzami, ale také vyšší mírou strukturování programových rad, např. ustavením podvýborů pro jednotlivé a někdy odlišně prosperující specializace.

BOX 2: Fragmentace studijních programů a zajišťování jejich kvality

Hlavní rozdíl mezi Českem a zahraničím není ve velikosti studijních programů a v počtu studentů v jednom programu, ale v tom, co je v zahraničí považováno za samostatný studijní program. Ve Finsku je například běžnější širší programová struktura. Jeden bakalářský program má více specializací a ty mají společnou programovou radu, ale také jednoho společného PD.

Finsko, které má 13 univerzit a 22 univerzit aplikovaných věd, nabízí dohromady jen něco přes 600 anglicky vyučovaných programů. To odpovídá řádově nižší programové fragmentaci než v ČR. Navíc mnoho finských univerzit pracuje s pojmem *degree programme*, který zahrnuje více studijních cest a specializací, které by se v českém prostředí často akreditovaly jako samostatné programy.

Kolektivní zabezpečování kvality: podpora, nebo jádro systému?

Z pohledu kolektivního zabezpečování kvality studijních programů je proto podstatné, že v řadě severských a pobaltských systémů nejsou programové rady, studijní výbory či obdobné orgány pouze podpůrnými strukturami kolem odpovědné osoby, ale naopak **představují jádro systému řízení kvality**. Kvalita studijního programu je zde chápána jako výsledek činnosti programového týmu, do něhož vstupují akademičtí pracovníci, studenti, administrativní pracovníci i externí partneři. Institucionální odpovědnost a důvěra ve vlastní systémy vysokých škol tak vytvářejí prostor pro silnější kolektivní model řízení studijních programů, než jaký tradičně nacházíme v českém prostředí.

4. Modely kolektivní péče o studijní programy na českých vysokých školách

Základní modely formalizované kolektivní péče o studijní programy

Nad rámec explicitních legislativních požadavků se na českých vysokých školách zejména v posledních 10 letech rozvinuly také formalizované podoby kolektivní péče o studijní programy. Jejich společným rysem je vytvoření stabilnějšího institucionálního prostoru, v němž se mohou pravidelně setkávat aktéři podílející se na uskutečňování a rozvoji studijního programu, systematicky diskutovat jeho silné a slabé stránky a formulovat návrhy pro jeho další rozvoj. Ne vždy přitom jde o rozhodovací orgány v silném slova smyslu. Jejich význam často spočívá především v tom, že doplňují individuální odpovědnost garanta o kolektivní reflexi a současně vytvářejí institucionální vazby mezi odbornou stránkou programu a jeho exekutivním zabezpečením. Náš výzkum ukazuje, že právě tato funkce představuje jednu z hlavních přidaných hodnot formalizovaných mechanismů nad rámec legislativního minima.

Formalizované kolektivní mechanismy se na českých vysokých školách objevují v různých podobách a pod různými názvy – jako rady studijních programů, programové rady, rady vzdělávání či jinak pojmenované orgány. Přestože jejich existence není v současnosti pro bakalářské a magisterské studijní programy povinná, dle vstupní rešerše má zkušenost s nějakou formou těchto rad přibližně polovina veřejných vysokých škol (viz Tabulka 3). Na některých vysokých školách mají delší tradici, na jiných byly zavedeny zejména v rámci vnitřních reforem navazujících na změny systému zajišťování kvality po roce 2016. Typicky plní funkci průběžného hodnocení existujících studijních programů, projednávání návrhů změn a v některých případech také posuzování návrhů nových studijních programů.

Z hlediska organizačního uspořádání lze mezi existujícími řešeními rozlišit dva základní ideální typy, které byly v rámci této studie označeny jako **garantský model** a **děkanský model**. Nejde o dvě ostře oddělené kategorie, do nichž by bylo možné bez výhrad rozřadit všechny vysoké školy či fakulty. Konkrétní institucionální řešení se od těchto ideálních typů mohou odchylovat a často jejich prvky kombinují. Typologie je přesto užitečná především jako analytický nástroj umožňující zachytit, v jaké úrovni řízení je kolektivní péče o studijní program organizována. Výběr případových studií ostatně s touto typologií pracoval již při výběru institucí: MUNI a ČVUT byly zařazeny jako příklady garantského modelu, zatímco ZČU, UTB a VŠPJ jako příklady modelu děkanského.

Tabulka 3: Specializované orgány pro péči o studijní programy na českých veřejných vysokých školách

vysoká škola	název orgánu	model
AVU	programová rada	děkanský (rektorský)
ČVUT	rada studijního programu	garantský
JU	rada studijního programu rada studijních programů	garantský děkanský

MUNI	programová rada	garantský
MENDELU	programová komise	garantský
OU	programová rada	garantský
TUL (některé fakulty)	rada garantů studijních programů	děkanský
UHK	rada studijního programu	garantský
UPce	rada studijních programů	děkanský
UTB	rada studijních programů	děkanský
VŠPJ	rada studijních programů	děkanský (rektorský)
VUT	rada studijního programu	garantský
ZČU	rada vzdělávání	děkanský

Garantský model

V garantském modelu je těžiště kolektivní péče o studijní program přímo u konkrétního studijního programu a jeho garanta. Rada studijního programu či obdobný orgán zde funguje především jako **poradní a odborná opora garanta**. Typické složení zahrnuje garanta, vybrané akademické pracovníky podílející se na uskutečňování programu, případně vedoucího příslušné základní součásti, zástupce studujících a externí odborníky. Kolektivní orgán tak vytváří prostor, v němž se vedle odborného pohledu garanta mohou uplatnit další perspektivy relevantní pro kvalitu a rozvoj programu.

Tento model zachovává relativně vysokou adresnost péče. Rada se soustředí ideálně na jeden konkrétní studijní program a její členové mohou podrobně reagovat na jeho specifika, problémy i rozvojové potřeby. Významnou funkcí proto není pouze formální projednávání změn studijního plánu, ale také průběžná odborná diskuse o tom, zda program odpovídá potřebám studujících, zda je jeho obsah vnitřně provázaný a zda jeho uskutečňování odpovídá stanoveným cílům. Kolektivní mechanismus tím posiluje odbornou pozici garanta a současně vytváří prostor pro zapojení aktérů, jejichž perspektiva by v čistě individuálním modelu mohla zůstat méně výrazná.

Příkladem tohoto přístupu je Masarykova univerzita (dále jako „MUNI“), kde programové rady fungují jako poradní orgány garanta. Na Fakultě sociálních studií je garantský model dále posílen povinným členstvím vedoucího příslušného pracoviště v programové radě. Do diskuse o programu se tak vedle odborné perspektivy garanta přímo promítá také perspektiva osoby odpovědné za vedení pracoviště a část personálního a organizačního zabezpečení. Obdobně jsou programové rady či obdobné orgány koncipovány na ČVUT; na základě rešerše lze obdobné prvky identifikovat také na VUT, JU nebo UHK.

Výhodou garantského modelu je především **vysoká adresnost a blízkost konkrétnímu programu**. Rada může relativně detailně sledovat jeho vývoj a reagovat na specifické potřeby jednotlivých skupin studujících, vyučujících nebo externích partnerů. Významně otevřenější může být také diskuse. Pokud je rada skutečně chápána jako prostor odborné podpory garanta, nikoli jako další rozhodovací instance, může umožňovat poměrně otevřenou výměnu názorů a pojmenování problémů ještě před jejich převedením do formálních návrhů.

Tato blízkost konkrétnímu programu má však také své limity. Slabší může být zejména **propojení rady s fakultní exekutivou** a s rozhodováním o personálních či finančních

podmínkách uskutečňování programu. Garant sice odpovídá za jeho kvalitu a rozvoj, rozhodující nástroje v oblasti personálního a finančního zabezpečení však zpravidla zůstávají na úrovni vedení fakulty, katedry nebo jiného pracoviště. Pokud tedy rada zůstane izolovaná od těchto úrovní, může vzniknout rozdíl mezi tím, co je z odborného hlediska považováno za potřebné, a tím, co lze v praxi skutečně realizovat. Právě zapojení vedoucích pracovišť nebo jiných představitelů exekutivy do rad proto může být významným prvkem, který tuto slabinu garantského modelu částečně zmírňuje.

Dalším limitem je omezenější možnost systematicky srovnávat jednotlivé studijní programy v rámci fakulty. Každá rada se primárně zabývá „svým" programem, a může tak chybět platforma pro sdílení zkušeností mezi příbuznými programy, koordinaci společných předmětů nebo identifikaci širších problémů fakulty. V neposlední řadě tento model klade určité praktické nároky na průběžnou aktualizaci členství v jednotlivých radách, což může být problematické zejména v případě studentských členů.

Děkanský model

Odlišnou organizační logiku představuje **děkanský model**, v němž je kolektivní péče organizována na úrovni fakulty a rada je přímo propojena s jejím vedením. Rada zde typicky působí jako **poradní orgán děkana** a obvykle sdružuje garanty všech bakalářských a magisterských studijních programů, vedoucí základních součástí a případně další odborníky. V některých variantách má rada spíše podobu fakultního odborného panelu, v jiných je založena na pravidelném projednávání a hlasování.

Hlavní předností tohoto uspořádání je těsnější propojení odborného hodnocení studijních programů s úrovní, která disponuje exekutivními nástroji k přijetí potřebných opatření. Rada tak může sloužit jako místo, kde se střetávají a zároveň koordinují pohledy jednotlivých garantů, vedoucích pracovišť a vedení fakulty. Zvláštní význam to má v situacích, kdy rozvoj programu vyžaduje změny v personálním zabezpečení, kapacitách nebo organizačním uspořádání. Kolektivní projednání tak může být bezprostředněji propojeno s možností následného rozhodnutí a realizace.

Výhodou děkanského modelu je také možnost **peer-to-peer komunikace mezi garanty napříč studijními programy**. Členové rady mohou při posuzování jednoho programu využívat zkušenosti s jinými programy na fakultě a současně zachytit příklady dobré praxe, které lze přenášet jinam. Fakultní úroveň tak umožňuje lépe identifikovat synergie mezi programy, například v oblasti společných předmětů, personálního zabezpečení nebo práce se zpětnou vazbou. Z tohoto hlediska je děkanský model vhodný zejména pro fakulty s větším počtem vzájemně propojených studijních programů.

Těsnější vazba na fakultní vedení má ovšem i svou druhou stránku. Ve srovnání s garantským modelem je **nižší adresnost vůči jednotlivému programu**. Pokud rada projednává větší počet programů, nemusí být možné věnovat každému z nich stejnou míru detailní pozornosti. Rizikem je také menší zastoupení některých perspektiv, zejména pokud je složení rady založeno převážně na garantech, vedoucích pracovišť a zástupcích vedení fakult. Z hlediska otevřenosti diskuse může být problematické rovněž prostředí, v němž se garanti setkávají především jako představitelé jednotlivých programů a současně mohou být jejich programy mezi sebou

v určitém konkurenčním vztahu. V takovém prostředí může být obtížnější slabá místa vlastního programu otevřeně pojmenovávat.

Dva modely, společné funkce

Přes uvedené rozdíly nelze garantský a děkanský model chápat jako dvě alternativy, z nichž by jedna byla obecně kvalitnější. Jejich přínos závisí na tom, **jaké funkce má kolektivní mechanismus v systému péče o studijní program plnit a jak je propojen s dalšími úrovněmi řízení**. Základním předpokladem je především vyjasnění účelu rady a jejího vztahu ke garantovi, vedení pracoviště a vedení fakulty. Forma by měla být tomuto účelu podřízena.

V obou modelech je možné identifikovat několik společných funkcí. První představuje **podporu garanta a sdílení odborné odpovědnosti**. Kolektivní orgán snižuje riziko, že průběžná péče o program zůstane výhradně na jednom člověku. Druhou je **zapojení perspektiv, které se do péče o program jinak dostávají obtížněji**, zejména perspektivy studujících, absolventů, externích akademických pracovníků nebo zaměstnavatelů. Třetí je **systematická práce s daty a zpětnou vazbou**. Rada může vytvářet prostor pro společnou interpretaci údajů o průchodu studiem, výsledcích studentských anket, uplatnění absolventů nebo dalších indikátorech a převádět je do konkrétních návrhů rozvoje. Studie v tomto směru ukazuje, že kolektivní orgány mohou fungovat jako „data-interpretační fóra“, v nichž se dostupná data překládají do konkrétních opatření.

Čtvrtou funkcí je **propojení péče o program s exekutivní úrovní**. Právě zde se oba modely liší nejvýrazněji. Garantský model vychází z odborné odpovědnosti za konkrétní program a exekutivní vazbu musí zpravidla aktivně budovat. Děkanský model tuto vazbu vytváří přímo svou organizační konstrukcí. Neznamená to však, že by v děkanském modelu byla odborná autonomie garanta méně významná. Naopak, funkční nastavení vyžaduje, aby kolektivní mechanismus nepůsobil pouze jako nástroj fakultní kontroly, ale jako prostor, v němž může být odborný pohled garanta účinně artikulován směrem k vedení fakulty.

Významným rozdílem mezi oběma modely je také **role ve fázi přípravy nových studijních programů**. Programové rady garantského typu bývají zpravidla ustavovány až po schválení programu a jmenování garanta. Do přípravy nových programů se proto zpravidla nezapojují – vysoké školy tuto fázi obvykle řeší neformálními konzultacemi, přípravnými skupinami nebo projektovými týmy. Děkanské modely mohou tuto funkci plnit snáze, protože rada působí na úrovni fakulty a není bezprostředně vázána na existenci jednoho konkrétního programu.

Specifickou otázkou je rovněž **velikost a struktura studijních programů**. U velkých programů může být výhodou širší a více strukturovaný kolektivní orgán, který dokáže pracovat s větším počtem vyučujících, specializací a datových výstupů. U malých programů naopak nemusí být samostatná rada pro každý program efektivní a může být vhodnější společná rada pro více menších programů. V takovém případě se hranice mezi garantským a děkanským modelem může prakticky stírat. Důležitější než samotná organizační forma však je, zda nastavení umožňuje přiměřeně reagovat na velikost programu, zajistit zastoupení relevantních aktérů a současně udržet dostatečnou odbornou znalost konkrétního programu.

Zkušenost českých vysokých škol tak ukazuje, že formalizovaný kolektivní mechanismus není sám o sobě zárukou kvalitnější péče o studijní program. Jeho přidaná hodnota vzniká teprve

tehdy, pokud je jeho činnost skutečně propojena s průběžným hodnocením, dostupnými daty, hlasem studujících a dalších relevantních aktérů a především s možností převést identifikované potřeby do rozhodování o dalším rozvoji programu. Rada, která pouze formálně projednává předem připravené návrhy, naplňuje tento potenciál jen omezeně. Naopak dobře nastavený kolektivní orgán může představovat důležitý mezičlánek mezi každodenní neformální péčí a formálními rozhodovacími procesy vysoké školy.

Z tohoto pohledu proto není hlavní otázkou, zda zvolit garantský, nebo děkanský model. Podstatnější je, **jakým způsobem konkrétní institucionální uspořádání propojí odbornou odpovědnost za program, kolektivní reflexi jeho kvality a exekutivní pravomoci potřebné k jeho rozvoji**. Garantský model nabízí silnější vazbu na konkrétní program a podporu jeho garanta, děkanský model zase silnější fakultní koordinaci, propojení garantů na bázi peer-to-peer a propojení s fakultní exekutivou. Oba mohou být funkční, pokud jsou doplněny vhodnými mechanismy zapojení studujících a externích aktérů, práce s daty a zpětnou vazbou a pokud existuje jasná návaznost mezi projednáním podnětu a přijetím či odmítnutím konkrétního opatření.

Formalizace proto nemá nahrazovat neformální mechanismy popsané v předchozí části této kapitoly. Jejím smyslem je spíše vytvořit **stabilní institucionální rámec pro zachycení, projednání, dokumentaci a další využití podnětů**, které v každodenní péči o studijní program vznikají. Zkušenost sledovaných vysokých škol naznačuje, že právě rozumné propojení obou aspektů – neformální komunikace a formalizovaného kolektivního mechanismu – vytváří dobré podmínky pro kontinuální péči o kvalitu a dlouhodobý rozvoj studijních programů.

Neformální podoby kolektivní péče o studijní programy

Péče o kvalitu studijních programů není na vysokých školách založena pouze na činnosti formálně ustanovených orgánů, jako jsou rady studijních programů, rady vzdělávání nebo programové rady. Analýza *focus groups* s akademickými pracovníky i studujícími ukázala, že významná část péče o studijní programy probíhá prostřednictvím neformálních mechanismů. Přestože nejsou zpravidla upraveny vnitřními předpisy ani spojeny s formální rozhodovací pravomocí, představují významnou součást systému zajišťování kvality. Vznikají přirozeně v prostředí kateder, ústavů nebo fakult a jsou založeny především na průběžné, organicky vznikající spolupráci garantů studijních programů, vyučujících, vedoucích pracovišť, vedení fakult i studujících. Probíhají kontinuálně během celého akademického roku a často předcházejí projednávání témat ve formálních kolektivních orgánech. Zatímco rady studijních programů či rady vzdělávání vytvářejí prostor pro systematické projednávání a rozhodování, každodenní péče o studijní program se odehrává především prostřednictvím běžné komunikace mezi jednotlivými aktéry, která je přirozenou součástí fungování akademického prostředí. Právě díky tomu umožňují zachytit podněty v okamžiku jejich vzniku a často řešit problémy ještě před tím, než se stanou předmětem jednání některého z formálních kolektivních orgánů.

Nejčastější neformální mechanismy

Ve výpovědích respondentů napříč zapojenými vysokými školami se opakovaně objevovalo několik typických forem neformální kolektivní péče.

- **Přímá interakce ve výuce a po ní.** Respondenti často zdůrazňovali význam každodenní komunikace, která probíhá při výuce, během konzultačních hodin, bezprostředně po výuce nebo po zkouškách, kdy se vyučující doptávají na srozumitelnost probírané látky a náročnost. Řada podnětů je řešena bezprostředně po jejich vzniku, což umožňuje rychlou reakci bez nutnosti čekat na jednání rady nebo jiného kolektivního orgánu.
- **Hromadná setkání se studujícími.** Na některých vysokých školách představují významný nástroj zpětné vazby také společná setkání vedení fakulty, garantů studijních programů se studenty jednotlivých ročníků, zejména studenty končících ročníků. Během těchto setkání studenti společně s vyučujícími (garanty, vedením) reflektují své zkušenosti se studiem, diskutují o jednotlivých předmětech i o celkové struktuře studijního programu**.** Tento formát umožňuje získat ucelený pohled na celý studijní program jako celek. Diskuse o studijním programu jako celku je zvláště přínosná, protože běžné formy zpětné vazby jsou často zaměřeny především na jednotlivé předměty.
- **Digitální komunikační platformy.** Významnou součást neformální komunikace představují také digitální platformy využívané jednotlivými fakultami nebo studijními programy (např. Discord, Microsoft Teams, Padlet či další komunikační aplikace). Studující i akademičtí pracovníci je využívají ke každodenní komunikaci. Umožňují rychle sdílet informace, řešit aktuální otázky spojené se studiem a zároveň poskytují prostor pro průběžnou zpětnou vazbu.
- **Studentské komunity a podpora mezi studenty.** Na některých vysokých školách hrají významnou roli neformální studentské sítě a vrstevnická podpora (např. v rámci oborových spolků, neformálních setkávání starších a mladších studentů či komunitních komunikačních skupin). Zkušenější studenti často fungují jako důvěryhodní prostředníci mezi studujícími a vedením studijních programů a pomáhají zachytit podněty, které by studenti sami formulovali jen obtížně. Tyto mechanismy jsou důležité zejména pro studenty prvních ročníků nebo v situacích, kdy studenti váhají obrátit se přímo na vyučující.
- **Průběžná zpětná vazba prostřednictvím vlastních dotazníků vyučujících.** Vedle centrálních univerzitních anket využívají někteří vyučující vlastní krátké dotazníky nebo anonymní formuláře zadávané bezprostředně po výuce nebo po ukončení studijního cyklu. Oproti institucionálním studentským anketám umožňují získat zpětnou vazbu v okamžiku, kdy mají studenti zkušenost s výukou bezprostředně čerstvou, a zároveň umožňují reagovat na jejich podněty ještě v průběhu semestru. Další výhodou těchto dotazníků je možnost zaměřit otázky na konkrétní předmět, studijní program nebo specifickou oblast výuky. Respondenti proto tento způsob často hodnotili jako přínosnější než univerzitní ankety, které bývají obecnější a méně citlivé k oborovým specifikům.
- **Neformální setkávání vedení fakult, garantů studijních programů a studujících.** Další příležitostí pro otevřenou komunikaci jsou různá neformální setkání organizovaná vedením fakult, například seznamovací akce pro studenty, diskusní setkání s děkanem, proděkany a garanty studijních programů či jiné otevřené formáty umožňující sdílení zkušeností mimo běžné akademické prostředí. Tyto akce přispívají k budování důvěry

mezi vedením fakulty a studujícími a vytvářejí bezpečný prostor pro otevřenou diskusi o fungování studijních programů.

- **Kolegiální spolupráce na úrovni kateder a pracovišť.** Významnou roli hrají pravidelné porady kateder, pracovní skupiny, konzultace mezi garanty studijních programů a vyučujícími nebo společná příprava změn studijních plánů. Právě na této úrovni často probíhá první diskuse nad identifikovanými problémy, sdílení zkušeností z výuky i hledání možných řešení ještě před jejich předložením formálním orgánům.

Přednosti a omezení neformálních mechanismů

Analýza ukázala, že neformální mechanismy plní v systému zajišťování kvality několik významných funkcí. Především umožňují zachytit problémy v okamžiku jejich vzniku a reagovat na ně bez zbytečných prodlev. Současně podporují otevřenou komunikaci mezi jednotlivými aktéry, posilují vzájemnou důvěru a vytvářejí prostor pro sdílení zkušeností i dobré praxe mezi vyučujícími. Významnou roli hrají také při ověřování připravovaných změn studijních programů, protože umožňují průběžně diskutovat navrhovaná opatření ještě před jejich formálním projednáním.

Ve srovnání s formálními mechanismy představují neformální způsoby komunikace první úroveň zachycení podnětů a problémů souvisejících se studiem. Rozhovory napříč vysokými školami přitom ukázaly, že pro studující není rozhodující, zda jejich podnět projedná rada studijního programu nebo jiný formální orgán. Mnohem důležitější je pro ně možnost obrátit se na člověka, kterému mohou důvěřovat – vyučujícího, garanta studijního programu, vedoucího pracoviště nebo člena vedení fakulty – a mít jistotu, že jejich připomínky budou vyslyšeny a dále řešeny. Právě každodenní komunikace mezi studujícími a akademickými pracovníky proto představuje přirozený prostor, ve kterém se většina podnětů zachytí a často také vyřeší ještě před tím, než by se jimi musely zabývat formální orgány.

Tato neformální cesta je pro studenty přirozenější a díky přímému dialogu vnímají, že jejich hlas má okamžitý dopad. Je to vítaný protipól k formálním předmětovým anketám, u kterých studující často postrádají jakoukoliv zpětnou vazbu k výsledkům, což vede k jejich převažující skepsi vůči tomuto formálnímu nástroji. Přesto platí, že i v neformální komunikaci je důležité, aby nezůstalo jen u samotného podnětu, ale aby se studenti dozvěděli, jaký měla jejich zpětná vazba dopad. Právě uzavření tohoto cyklu je klíčovým předpokladem, aby zpětná vazba fungovala dlouhodobě, k čemuž se vracíme v následující podkapitole.

Přestože jsou neformální mechanismy pružné a umožňují rychlou komunikaci, samy o sobě nejsou zárukou dlouhodobě funkčního systému zajišťování kvality studijních programů. Jejich činnost bývá často závislá na osobním nasazení konkrétních garantů, vedoucích pracovišť nebo členů vedení fakult, a může být obtížně přenositelné při personálních změnách. Neformální jednání navíc zpravidla nezanechávají dokumentovanou stopu, a nelze proto snadno doložit, jak byly jednotlivé podněty vyhodnoceny ani jaká opatření byla přijata. Z tohoto důvodu mají pouze omezené využití pro strategické řízení studijních programů nebo pro potřeby externího hodnocení kvality

Dalším limitem, který se v rozhovorech opakovaně objevoval, je potřeba uzavírat cyklus zpětné vazby. Studující oceňují možnost otevřeně komunikovat, upozorňují však na to, že ne vždy se dozví, jak bylo s jejich podněty naloženo. Z výpovědí vyplývá, že pro studující není klíčové,

aby byl každý jejich návrh automaticky přijat. Mnohem důležitější je pro ně vědět, že jejich připomínka byla vyslyšena a relevantně posouzena. Pokud se nedozví, jak bylo s podnětem naloženo nebo proč určité řešení nebylo možné realizovat, získávají pocit, že jejich hlas není brán vážně. Pokud není zřejmé, zda připomínky vedly ke konkrétním změnám nebo proč nebylo možné některé návrhy realizovat, může se postupně snižovat ochota studentů poskytovat další zpětnou vazbu. Je to problém, který se nejvýrazněji projevuje u formálních univerzitních anket, kde studující dlouhodobě postrádají informaci o tom, jaký měl jejich hlas dopad. Kvalitní systém péče o studijní program proto nespočívá pouze ve sběru zpětné vazby, ale také v tom, že jsou podněty skutečně vyhodnocovány, a jejich výsledky komunikovány zpět studujícím, aby věděli, jak bylo s jejich připomínkami naloženo. Studující by měli vědět, že i neformální mechanismy představují legitimní součást péče o kvalitu studijních programů.

Neformální a formální mechanismy jako součást jednoho systému péče o kvalitu studijních programů

Analýza naznačuje, že dlouhodobě nelze systém zajišťování kvality stavět výhradně ani na formálních, ani na neformálních mechanismech. Z analýzy vyplývá, že v každodenním fungování vysokých škol se formální a neformální mechanismy vzájemně prolínají a doplňují. Neformální komunikace umožňuje pružně reagovat na vznikající potřeby, řešit každodenní situace a zachycovat podněty v reálném čase, zatímco formální kolektivní orgány vytvářejí prostor pro jejich systematické projednání, dokumentaci a dlouhodobé sledování přijatých opatření.

Nejlépe fungují ty modely, které dokážou obě roviny smysluplně propojit. Zachovávají prostor pro přirozenou každodenní komunikaci a současně vytvářejí mechanismy, díky nimž jsou důležité podněty zachyceny, projednány a využity při dlouhodobém rozvoji studijních programů. Cílem není více formalizovat samotnou každodenní komunikaci, čímž by se nutně oslabila její otevřenost, spontánnost a schopnost rychle reagovat na vznikající situace, nýbrž zajistit, aby se v péči o studijní programy neztrácely ani podněty získávané neoficiálními kanály.

5. Orgány kolektivní péče o studijní programy jako součást vnitřního systému zajišťování kvality vysokých škol

Tato kapitola se pokouší nahlédnout na specializované orgány kolektivní péče o studijní programy z hlediska jejich role v rámci vnitřního systému zajišťování kvality vysoké školy. Česká vysokoškolská legislativa bohužel požadavky na vnitřní systémy zajišťování kvality stále vymezuje způsobem, který klade důraz spíše na jeho formální znaky než na popis funkcí, které by měl zajišťovat (§ 77b zákona o vysokých školách). Pro naši studii by tato perspektiva byla využitelná pouze omezeně. Ve snaze zasadit konkrétní modely péče o studijní programy do širších funkčních souvislostí jsme proto upřednostnili rámec *Evropských standardů a metodik pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* (ESG). Tento dokumentu přináší dostatečně konkrétní, navíc evropsky široce akceptovaný výklad základních funkcí vnitřního systému zajišťování kvality. Naše analýza se samozřejmě omezuje na jedinou otázku: jak českým vysokým školám pomáhají popsané orgány kolektivní péče o studijní programy při naplňování jednotlivých standardů a metodik z části 1 ESG.

Ze své podstaty hrají rady studijních programů a jim podobné orgány při naplňování některých standardů roli zcela zásadní, zatímco z hlediska jiných jsou jen okrajové či zcela irelevantní. **Za klíčové je na všech zkoumaných vysokých školách považujeme z hlediska procesů shromažďování a zpracování informací o studijních programech (ESG 1.7) a zejména průběžného monitorování a periodického hodnocení studijních programů (ESG 1.9)**. Právě v této oblasti totiž evropsky obvyklým způsobem naplňují funkce, které sice platná česká legislativa předpokládá, ale téměř nijak nespecifikuje. V procesech přípravy a schvalování studijních programů (ESG 1.2) mají silnou roli zpravidla jen programové rady děkanského typu, přičemž se typicky uplatňují jako první instance fakultního posouzení návrhů před jejich formálním schvalováním zákonem předepsaným způsobem. Rady studijních programů se pak mohou částečně uplatnit i při efektivním naplňování dalších standardů a zejména *guidelines* (metodik), zejména v těchto dílčích oblastech:

- rozvoj a implementace institucionální strategie zajišťování kvality (část ESG 1.1),
- učení zaměřené na studenta (část ESG 1.3) – zejména rady garantského typu,
- podpora profesního růstu vyučujících a inovací výukových metod (část ESG 1.5) – zejména rady garantského typu.

Naopak jen okrajově, pokud vůbec, se podle našich zjištění tyto orgány zapojují do naplňování ESG 1.4 (přijímací řízení, průběh studia, uznávání vzdělání a udělování akademických titulů), 1.6 (zdroje pro zabezpečování studia a podpora studentů), 1.8 (zveřejňování informací) a 1.10 (pravidelné vnější zabezpečování kvality), proto se jim v následujícím textu nevěnujeme.

Celkově je možné konstatovat, že specializované orgány péče o studijní programy výrazně pomáhají českým vysokým školám zejména při naplňování těch částí ESG, které směřují k průběžnému zlepšování studijních programů na základě jejich průběžného sledování a pravidelného hodnocení s využitím relevantních dat a široké participace akademiků, studujících a vnějších aktérů. S jistou opatrností lze také tvrdit, že k naplňování těchto funkcí

se jeví poněkud lépe predisponovány rady garantského typu, a to zejména díky svému těsnějšímu propojení s konkrétním programem a pestřejšímu složení, které se zpravidla neomezuje jen na akademické pracovníky.

5.1. Příprava a schvalování studijních programů

ESG 1.2

Standard:
Vysoké školy by měly mít procesy na přípravu a schvalování svých studijních programů. Studijní programy by měly být navržené tak, aby splnily stanovené cíle včetně očekávaných výsledků učení. Kvalifikace vyplývající ze studijních programů by měly být jasně specifikované a komunikované a měly by odkazovat na příslušnou úroveň národního kvalifikačního rámce v oblasti vysokého školství a následně kvalifikačního rámce v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání.

Metodiky:
Základním posláním vysokých škol v oblasti vzdělávání jsou studijní programy. Ty poskytují studentům akademické vědomosti a dovednosti včetně přenosných dovedností, což může ovlivnit jejich osobní rozvoj a uplatnění v budoucích povolání.

Studijní programy:
- *mají definované cíle, které jsou v souladu s institucionální strategií a mají výslovně stanovené výsledky učení;*
- *jsou připravované ve spolupráci se studenty a ostatními zainteresovanými stranami;*
- *využívají externí odborníky a referenční rámce;*
- *odráží čtyři cíle vysokoškolského vzdělávání Rady Evropy (viz. kapitola Rozsah a koncepce);*
- *jsou navržené tak, aby umožnily studentům hladký průběh jejich studia;*
- *definují očekávanou zátěž studentů, například v podobě ECTS*
- *v případě potřeby obsahují dobře vypracovaný systém pro realizaci stáží;*
- *podléhají formálnímu institucionálnímu schvalovacímu procesu.*

Základní legislativní rámec

V českém vysokoškolském systému je základní rámec přípravy a zejména schvalování studijních programů poměrně detailně vymezen přímo zákonem o vysokých školách a souvisejícími podzákonnými normami. V zásadě proto platí, že vysoká škola, která postupuje v souladu se zákonem, nařízeními vlády o akreditacích ve vysokém školství a výkladem Národního akreditačního úřadu pro terciární vzdělávání, požadavky standardu ESG 1.2 z definice naplňuje. Česká legislativa naopak explicitně po vysokých školách nenárokuje naplnění některých *guidelines* ESG 1.2., a to konkrétně doporučení, aby studijní programy byly připravované ve spolupráci se studenty a ostatními zainteresovanými stranami, využívaly externí odborníky a referenční rámce a odrážely čtyři cíle vysokoškolského vzdělávání Rady Evropy.

Požadavky na přípravu a obsah studijních programů jsou vymezeny z velké části přímo v zákoně a v podzákonných normách:

Studijní program	
Garant studijního programu	• koordinuje obsahovou přípravu studijního programu (§ 44 odst. 7)

Obsah studijního programu	• základní náležitosti studijního programu jsou vymezeny v § 44 odst. 2 • požadavek na specifikaci kvalifikací je obsažen v §§ 45–47 • požadavek na vymezení výstupů z učení a jejich provázání s národním kvalifikačním rámcem je formulován v § 44 odst. 9 • kreditová zátěž je rámcově vymezena ve vyhlášce č. 200/2025 Sb. o rámci kvalifikací vysokoškolského vzdělávání

Při schvalování studijních programů je rozložení zákonných kompetencí vnitřních orgánů veřejné vysoké školy následující:

Fakulta	
Vědecká rada fakulty	• navrhuje rektorovi záměr předložit žádost o akreditaci studijních programů, které se uskutečňují na fakultě (§ 30 odst. 1 písm. c) • schvaluje návrhy studijních programů, které mají být uskutečňovány na fakultě, a postupuje je prostřednictvím rektora ke schválení vědecké radě veřejné vysoké školy (§ 30 odst. 1 písm. b)
Akademický senát (dále i jako „AS“) fakulty	• vyjadřuje se k návrhům studijních programů uskutečňovaných na fakultě (§ 27 odst. 2 písm. a)
Vysoká škola	
Akademický senát veřejné vysoké školy	• vyjadřuje se k návrhům těch studijních programů, které se neuskutečňují na fakultách (§ 9 odst. 2 písm. a)
Vědecká rada nebo Rada pro vnitřní hodnocení veřejné vysoké školy (dále též „RVH“), jsou-li na ni statutem delegovány pravomoci vědecké rady v souladu s § 12 odst. 4	• schvaluje záměr předložit žádost o akreditaci studijních programů předložený rektorem na návrh vědecké nebo umělecké rady příslušné fakulty; v případě studijních programů, které se neuskutečňují na fakultě, bez tohoto návrhu (§ 12 odst. 1 písm. c) • schvaluje studijní programy předložené rektorem na návrh vědecké nebo umělecké rady příslušné fakulty; v případě studijních programů, které se

neuskutečňují na fakultách, bez tohoto návrhu (§ 12 odst. 1 písm. b)

Institucionální specifika nad rámec legislativního minima

Role garanta

V duchu ESG 1.2 a v souladu s ustanovením § 44 odst. 7 zákona o vysokých školách by měl být garant studijního programu osobou odpovědnou mimo jiné za jeho přípravu a usilovat při tom o dodržení všech náležitostí programu. Na většině českých vysokých škol je však garant studijního programu formálně jmenován až po dokončení schvalovací procedury – tedy po schválení studijního programu Radou pro vnitřní hodnocení u studijních programů vyplývajících z institucionální akreditace, případně po rozhodnutí o akreditaci ze strany Národního akreditačního úřadu pro terciární vzdělávání (tak je tomu na MUNI, VUT, ČVUT i dalších vysokých školách; naopak na ZČU může být garant děkanem jmenován ještě před schválením studijního programu). Tento postup je logický, protože formálně se odpovědnost garanta váže většinou až k existujícímu, tj. schválenému studijnímu programu. Ve většině případů se proto může budoucí garant účastnit přípravy studijního programu bez formálního pověření, protože vnitřní předpisy vysokých škol jeho roli popisují zpravidla až ve vztahu k již schválenému studijnímu programu. Jen výjimečně upravují vysoké školy ve svých předpisech institut designovaného garanta studijního programu (MUNI, VUT).

BOX 3: Role garanta před schválením studijního programu

MUNI formalizuje roli osoby předurčené k výkonu funkce garanta studijního programu pojmem „navržený garant“, který má zajišťovat přípravu návrhu studijního programu a účastní se jednání orgánů v průběhu jeho schvalování orgány MUNI. Obdobně **VUT** rozeznává roli „navrhovaný garant“, který koordinuje obsahovou přípravu studijního programu a odpovídá za přípravu studijní části podkladů pro získání oprávnění uskutečňovat studijní program. Na **ZČU** je garant jmenován děkanem ještě před oficiálním schválením studijního programu a připravuje jeho návrh.

Role rad studijních programů a dalších osob

Podobně jako v případě garanta je ze zjevných důvodů obtížné oficiálně zapojit do přípravy a schvalování studijního programu specifické kolektivní orgány péče o kvalitu studijních programů **garantského typu** (tj. rady konkrétních studijních programů), neboť ty jsou typicky ustanovovány až po schválení studijního programu a oficiálního jmenování garanta (MUNI, VUT, ČVUT). Příprava studijního programu ani v takových případech nebývá však typicky odpovědností jediné osoby. Vysoké školy, fakulty nebo jednotlivé katedry samozřejmě již v přípravné fázi využívají různé neformální konzultační mechanismy, ad hoc ustavované přípravné skupiny nebo i formalizované projektové týmy, které však zpravidla nemívají trvalé institucionální zakotvení.

Více možností zapojení do přípravy studijních programů poskytují rady studijních programů **děkanského typu**, pokud fungují jako kolektivní orgán složený z garantů všech studijních programů na fakultě (JU) nebo jako expertní panel bez obligatorní účasti garantů (ZČU). Ty se

naopak novým programům často věnují i ve fázi záměru či návrhu a na principu peer review mohou doporučovat provedení změn v programech ještě před tím, než návrh studijního programu prochází formálním schvalováním.

Box 4: Zapojení rad do přípravy studijních programů
Na **JU** je jedním z úkolů fakultních rad studijních programů (děkanský typ) explicitně projednávat návrhy nových studijních programů. Na **ZČU má fakultní Rada vzdělávání právo vrátit v případě nesouhlasu garantovi návrh programu** k přepracování, teprve po odsouhlasení Radou vzdělávání může děkan návrh předložit akademickému senátu a vědecké radě fakulty.

Omezená však bývá na českých vysokých školách při přípravě studijních programů role studujících, protože jedinou formální instancí se zapojením studentů ve schvalovací cestě je typicky akademický senát fakulty na samém počátku a Rada pro vnitřní hodnocení na samém konci (viz též ESG 1.3). Rady studijních programů samy o sobě tento deficit neřeší, protože v případě rad děkanského typu zpravidla studenti nejsou jejich členy, a rady typu garantského zase bývají ustaveny až po formálním schválení programu. Má-li být proto role studujících v přípravné fázi posílena, je třeba hledat jiné platformy a mechanismy.

Obdobné je to, pokud jde o zajištění hledisek dalších vnějších aktérů. Externisté jsou sice členy některých kolektivních orgánů ve schvalovací cestě (vědecká rada fakulty, vědecká rada vysoké školy, RVH), jejich hlas tam však nebývá vždy slyšitelný. Ani rady studijních programů tuto oblast neřeší, a to ze stejných důvodů jako v případě studentů.

Vysoké školy někdy ve fázi přípravy a schvalování hledají alternativní metody, jak zajistit, že při přípravě programu budou zohledněny jiné než interní perspektivy. **MUNI** proto např. vyžaduje ve fázi návrhu studijního programu doporučující posudky dvou externích odborníků, kteří nejsou v pracovněprávním vztahu k MUNI.

5.2. Hodnocení studijních programů

ESG 1.9

Standard:
Vysoké školy by měly monitorovat a pravidelně vyhodnocovat své studijní programy s cílem zabezpečit, že studijní programy dosahují stanovených cílů a reagují na potřeby studentů a společnosti. Hodnocení by mělo vést k neustálému zdokonalování studijních programů. Jakékoli plánované činnosti nebo realizovaná opatření je třeba komunikovat se všemi zainteresovanými stranami.

Metodiky:
Cílem pravidelného monitorování, vyhodnocování a revize studijních programů je zabezpečit odpovídající poskytování vzdělávání a vytvořit vhodné a podporující prostředí pro vzdělávání studentů. Patří sem hodnocení:

- *obsahu studijních programů ve vztahu k nejnovějšímu výzkumu v dané disciplíně, čímž se zajistí aktuálnost studijního programu,*
- *měnících se potřeb společnosti,*
- *zátěže studentů, průběh jejich studia a jeho ukončení,*
- *efektivnosti postupů pro hodnocení studentů,*
- *očekávání, potřeb a spokojenosti studentů ve vztahu k studijnímu programu,*
- *vzdělávacího prostředí, podpůrných služeb a jejich vhodnosti pro daný studijní program.*

Studijní programy jsou pravidelně revidované a hodnocené se zapojením studentů a dalších zainteresovaných stran. Získané informace se analyzují a programy se upravují tak, aby se zajistila jejich aktuálnost. Revize studijních programů jsou zveřejňovány.

Standard ESG 1.9 vychází z předpokladu, že kvalita studijního programu není jednou provždy dosaženým stavem, ale výsledkem průběžného sledování, vyhodnocování a cíleného rozvoje.

Pro kolektivní péči o studijní programy je podstatné, že žádný z uvedených úkolů nelze spolehlivě zajistit pouze prostřednictvím jednoho informačního zdroje nebo jediné osoby. Výsledky studentských anket mohou upozornit na problémy ve výuce, samy však nemusí objasnit jejich příčiny ani ukázat, jaké řešení je organizačně a personálně proveditelné. Údaje o studijní neúspěšnosti mohou odhalit problematická místa studijního plánu, jejich interpretace však vyžaduje znalost obsahu předmětů, jejich návaznosti a požadavků na studující. Podněty zaměstnavatelů a absolventů zase pomáhají posoudit odbornou a profesní relevanci programu, nemohou však samy nahradit akademické posouzení jeho obsahu a vzdělávacích cílů.

Základní legislativní rámec

Je-li v české vysokoškolské legislativě poměrně detailní pozornost věnována schvalování studijních programů, ať už uvnitř vysoké školy, nebo prostřednictvím akreditace udělované NAÚTV, pak o hodnocení studijních programů platí opak. Zákon o vysokých školách i podzákonné normy tuto oblast vymezují jen velmi volně, a ponechávají tak každé vysoké škole velký prostor pro uplatnění vlastního modelu hodnocení. Ze zákonných formulací charakterizujících vnitřní hodnocení kvality činností vysoké školy lze dovodit pouze to, že se tento systém má vztahovat rovněž na vzdělávací činnost, hodnocení má být pravidelné, a kromě

nápravných opatření má vést i ke zlepšování (§ 77b) a že na jeho průběh dohlíží Rada pro vnitřní hodnocení (§ 12b odst. 4 písm. b). Jen o málo konkrétnější je pak nařízení vlády o standardech pro akreditace ve vysokém školství, v němž je jen pro vysokou školu s institucionální akreditací formulována povinnost mít zaveden *„účinný systém pravidelného hodnocení kvality studijních programů, který je zaměřen na dosahování cílů studia a jim odpovídajících výsledků učení a do nějž jsou zapojeni jak akademičtí pracovníci a studenti, tak další relevantní odborníci“*, který se má vztahovat na všechny studijní programy uskutečňované vysokou školou. Není proto překvapivé, že přístupy k průběžnému monitoringu a pravidelnému hodnocení se na českých vysokých školách zásadně liší.

Specializované orgány péče o studijní programy představují vhodný mechanismus pro operacionalizaci spíše obecných požadavků do konkrétní institucionální praxe a mohou účinně vyplňovat prostor, který česká právní úprava ponechává autonomii vysokých škol. Jejich přínos spočívá zejména v tom, že umožňují soustavně sledovat průběh uskutečňování programu, posuzovat jeho obsah a organizaci, diskutovat zjištěné problémy a formulovat doporučení pro jeho další rozvoj. Zároveň – zejména v garantském modelu – vytvářejí prostor pro sdílení odpovědnosti za kvalitu mezi garantem programu, vyučujícími, studenty a případně také zástupci praxe či dalšími externími aktéry.

Institucionální specifika nad rámec legislativního minima

Průběžné a komplexní hodnocení

Zatímco zákonem vymezené orgány na univerzitní nebo fakultní úrovni zpravidla odpovídají zejména za celkové nastavení vnitřního systému zajišťování kvality a dohled nad jeho fungováním (RVH), nebo za přijímání exekutivních rozhodnutí v návaznosti na výsledky hodnocení (děkan, akademický senát fakulty), programové rady se mohou více zaměřovat na zjišťování konkrétních zkušenosti s uskutečňováním výuky a na otázky, které se přímo týkají každodenního fungování programu. Zcela v souladu s duchem ESG české vysoké školy rozlišují dva rozdílné typy hodnocení:

- **průběžné hodnocení** prováděné v krátkých intervalech (každý rok či každý semestr), zpravidla aktéry s těsnou vazbou na studijní program (rada garantského typu, někdy i samotný garant),
- **komplexní hodnocení** prováděné v delších časových intervalech, a to zpravidla jako kombinace perspektiv rozdílných aktérů na různých úrovních vnitřního systému zajišťování kvality (garant, rada studijního programu, děkan, někdy i RVH a vnější aktéři).

Průběžné hodnocení představuje základní formální mechanismus, jímž některé vysoké školy sledují, zda studijní programy fungují v souladu se svými cíli, zda vycházejí vstříc potřebám studujících, sledují oborové trendy a odpovídají přiměřeně na měnící se podmínky na trhu práce. V terminologii sledovaných vysokých škol se tento typ hodnocení často označuje jako průběžné, každoroční nebo „malé“ hodnocení. Průběžné hodnocení se většinou neredukuje na prostou kontrolu souladu programu s akreditačními spisy či obdobnými formalizovanými dokumenty, typicky se v jeho rámci posuzují spíše běžné provozní aspekty jeho uskutečňování: návaznost jednotlivých předmětů, přiměřenost studijní zátěže, dosahování zamýšlených výsledků učení, průběh studia a studijní neúspěšnost, zpětná vazba studentů nebo soulad obsahu

programu s aktuálním vývojem oboru a potřebami profesní praxe. Průběžné hodnocení tak plní několik vzájemně provázaných funkcí. Především umožňuje včas identifikovat dílčí problémy, koncentruje informační základnu pro rozhodování o změnách jednotlivých předmětů, organizace výuky nebo personálním zabezpečení programu. Propojuje rovněž jednotlivá komplexní hodnocení, protože monitoruje naplňování v nich formulovaných cílů a doporučení a sleduje, zda dříve přijatá opatření přináší očekávaný výsledek.

Komplexní hodnocení studijního programu bývá hlubší a systematičtější přezkoumání jeho fungování, které probíhá v delších časových intervalech. Zatímco průběžné hodnocení reaguje především na aktuální vývoj a konkrétní problémy, komplexní hodnocení umožňuje posoudit program jako celek: jeho koncepci, obsahovou strukturu, dosahování stanovených vzdělávacích cílů, výsledky studia, personální a organizační zabezpečení i dlouhodobou relevanci pro obor, studující a společnost. Nikoli náhodou vysoké školy pro tento proces používají často označení „velké hodnocení“, přestože nejde o jednotně zavedený název a jednotlivé vysoké školy pracují s odlišnými pojmy, postupy i organizačními strukturami. Společným znakem je ale rozsáhlejší hodnoticí proces, který se neopírá jen o zkušenosti garanta nebo výsledky předmětových anket, ale propojuje více zdrojů informací, často i širší okruh hodnotitelů a systematickou reflexi dalšího rozvoje programu. Komplexní hodnocení přitom úzce navazuje na průběžné monitorování, a nemá tak být izolovanou událostí odehrávající se bez souvislostí s předchozími dílčími zjištěními a reakcemi na ně. Má naopak využívat informace získané v celém hodnoticím období, ověřovat dlouhodobé trendy a posuzovat, zda byly dříve identifikované problémy vyřešeny, a zároveň otevírat otázky, které běžné provozní hodnocení neposoudí: zda program odpovídá vývoji oboru, zda jeho struktura podporuje dosažení výstupů z učení, zda je obsah přiměřený potřebám studujících a zda je personální a organizační zajištění dlouhodobě udržitelné.

Ani národní legislativa, ani ESG nestanovuje univerzální interval či jednotnou podobu vnitřního hodnocení, ale klade důraz na schopnost školy doložit, že programy systematicky sleduje, vyhodnocuje získané informace a na jejich základě přijímá a komunikuje odpovídající změny. Komplexní hodnocení proto nelze ztotožňovat s přípravou podkladů pro reakreditaci ani s formální kontrolou platnosti akreditace, neboť vnitřní hodnocení má především poskytovat instituci informace o kvalitě programu a podněty pro jeho rozvoj a jeho význam se nevyčerpává splněním požadavků vnějšího schvalovacího procesu. Hodnocení typicky spojuje pět oblastí, které jsou při běžném sledování často posuzovány odděleně: odbornou a koncepční stránku programu (aktuálnost obsahu, soulad předmětů s profilem absolventa, návaznost částí studijního plánu a odpovídání vývoji oboru i potřebám praxe); výsledky a průběh studia (studijní úspěšnost, průchodnost, doba studia, dokončování studia a výsledky státních závěrečných zkoušek, přičemž zásadní je nejen hodnota ukazatelů, ale i jejich vývoj a příčiny, například zda zvýšená neúspěšnost souvisí s náročností předmětu, nevhodnou návazností, organizací výuky či nedostatečnou podporou); zkušenosti studujících a dalších aktérů (ankety, rozhovory, zkušenosti absolventů, vyjádření zaměstnavatelů a odborníků z praxe, které při delším časovém odstupu ukazují, zda program rozvíjí kompetence odpovídající deklarovanému profilu); podmínky uskutečňování programu (personální zabezpečení, kvalifikace a stabilita vyučujících, organizace výuky, dostupnost zdrojů a podpory, přiměřenost studijní zátěže, neboť i dobře formulovaný program závisí na tom, zda jej lze dlouhodobě realizovat v odpovídajících

podmínkách); a celkové směřování a perspektivu programu (zda zachovat dosavadní podobu, provést zásadnější změny struktury, posílit některé oblasti výuky, upravit profil absolventa či změnit organizaci studia, a to na základě odborného posouzení a doložitelných zjištění, nikoli jednotlivých aktuálních podnětů). Tyto oblasti nejsou nezávislé: výsledky studia je třeba interpretovat ve vztahu k obsahu a způsobům výuky, podněty zaměstnavatelů porovnávat se vzdělávacími cíli a personální podmínky posuzovat s ohledem na plánované změny, takže komplexní hodnocení představuje příležitost k syntéze informací, které se v průběhu běžného provozu programu získávají různými cestami.

Zatímco komplexní hodnocení bývá ve vnitřních předpisech vysokých škol zakotveno téměř vždy a zpravidla se na něm podílí rady studijních programů obou typů (a pokud nejsou zřízeny vůbec, často ho provádí přímo RVH), průběžné hodnocení bývá skutečně institucionalizováno a propracováno spíše na vysokých školách se zavedenými radami garantského typu, jak ukazují třeba příklady ČVUT a MUNI. Právě tam také můžeme sledovat úsilí o těsné propojení obou typů hodnocení v jeden logický systém.

ČVUT: pravidelný cyklus hodnocení a jeho vazba na činnost programových rad

Na Českém vysokém učení technickém v Praze představují hlavní mechanismus hodnocení rady studijních programů (RSP), jejichž fungování vychází z garantského modelu. Garant je předsedou rady a odpovídá za její činnost, zatímco rada vytváří prostor pro společné posouzení programu a jeho dalšího rozvoje. Působnost rad se vztahuje na projednávání změn programu a jeho reakreditaci, sledování výsledků studentských anket, podněty vyučujících a posuzování tematických okruhů státních závěrečných zkoušek. V některých fakultních podmínkách se rozšiřuje například o koordinaci projektové výuky, praxí, zahraničních stáží nebo nabídky volitelných předmětů. Tyto činnosti odpovídají širokému pojetí ESG 1.9: kvalita programu se nehodnotí pouze podle formálního souladu reality s akreditační dokumentací, ale zejména podle toho, jak program funguje v každodenní realizaci a zda jeho jednotlivé součásti naplňují stanovené cíle.

RSP mají nejméně jednou ročně provádět průběžné hodnocení programu a zachytit jeho výsledky v zápisu ze zasedání. Nejméně jednou za pět let pak garant ve spolupráci s radou, garanty specializací, vedoucími pracovišť a garanty předmětů připravuje komplexní hodnoticí zprávu. Rada tuto zprávu projednává a následuje další projednání na úrovni vedení fakulty, vědecké rady a RVH. Pravidelné monitorování a hlubší periodické hodnocení se tak vzájemně doplňují: první umožňuje zachycovat vývoj programu v kratším časovém horizontu, druhé poskytuje příležitost k širší reflexi jeho fungování.

Případová studie současně ukazuje, že relevance hodnocení závisí na dostupnosti a zpracovatelnosti podkladů. ČVUT disponuje analytickými nástroji pro práci s daty přijímacího řízení a rozvíjí další možnosti analýzy průběhu studia a studijní neúspěšnosti. Jako slabší stránku však studie identifikuje uživatelskou přívětivost datových nástrojů a nedostatečnou administrativní podporu činnosti rad. Zpracování studentských anket a další administrativní úkoly tak mohou zůstávat na bedrech samotných garantů.

Z pohledu ESG 1.9 je ČVUT příkladem poměrně jasně strukturovaného hodnoticího cyklu, který propojuje pravidelné hodnocení s periodickou komplexní reflexí. Zároveň upozorňuje, že

formálně nastavená periodicita sama o sobě nestačí. Má-li být hodnocení skutečným nástrojem rozvoje, musí mít garanti a rady nejen přístup k informacím, ale také odpovídající kapacitu je vyhodnocovat a připravovat na jejich základě konkrétní opatření.

Masarykova univerzita: propojení dat, externí reflexe a plánování rozvoje

MUNI představuje v souboru zkoumaných institucí jeden z nejpropracovanějších a nejvíce provázaných modelů kolektivní péče o studijní programy. Programové rady jsou na MUNI poradními orgány garantů a tvoří důležitou součást vnitřního systému zajišťování kvality. Jejich složení kombinuje akademické pracovníky, studující a zástupce zaměstnavatelů či absolventů. Na některých fakultách se do jejich činnosti systematicky zapojují také vedoucí kateder nebo ústavů, čímž se odborná diskuse o programu propojuje s organizačními a personálními podmínkami jeho uskutečňování. Jednotný univerzitní rámec přitom ponechává fakultám prostor pro rozdílné uspořádání rad podle oborových a institucionálních specifik.

Naplňování ESG 1.9 je na MUNI podpořeno kombinací průběžného hodnocení a komplexního vnitřního hodnocení. Programové rady se pravidelně zabývají výsledky předmětových anket, ukazateli studijní úspěšnosti a neúspěšnosti, výsledky přijímacího řízení, průběhem státních závěrečných zkoušek a dalšími otázkami souvisejícími s realizací programu. Nejméně jednou za pět let každý program prochází komplexním vnitřním hodnocením, které zahrnuje sebehodnoticí zprávu, datové podklady, posouzení nezávislými hodnotiteli a hodnoticí schůzku. Na jejím základě garant zpracovává plán rozvoje programu s dlouhodobějšími cíli a úkoly pro následující období.

Zvláštní význam má zapojení hodnotitelů, kteří nejsou členy programové rady. Mezi nimi je zastoupena studentská či absolventská perspektiva, pohled zaměstnavatelů a akademický pohled osoby, která se nepodílí na uskutečňování hodnoceného programu. Tím se omezuje riziko, že se hodnocení uzavře do perspektivy osob, které jsou za současnou podobu programu samy odpovědné. Externí reflexe může přinést jiný pohled na jeho silné a slabé stránky a pomoci formulovat doporučení pro další rozvoj. Výsledky hodnocení se následně promítají do plánu rozvoje, který programová rada průběžně vyhodnocuje a aktualizuje.

Zápisy z jednání, hodnoticí zprávy, datové přílohy a plány rozvoje vytvářejí dohledatelnou stopu, z níž lze zjistit, jaké problémy byly identifikovány, jaká opatření byla projednána a jak se program dále vyvíjí. Tato dokumentace je důležitá nejen pro vnitřní kontrolu a návaznost mezi jednotlivými hodnoticími cykly, ale také pro institucionální učení: umožňuje sledovat, zda se opakovaně objevující problémy řeší a zda přijaté změny odpovídají původním zjištěním.

Podstatnou součástí systému je rovněž datová a metodická infrastruktura. Informační systém MUNI, včetně aplikace Garant, zpřístupňuje členům programových rad údaje o průběhu studia, studijní úspěšnosti a výsledcích hodnocení výuky. Odbor pro kvalitu a síť fakultních koordinátorů zajišťují metodickou, organizační a administrativní podporu. Sdílená informační základna umožňuje, aby se diskuse opírala o společné podklady, a snižuje riziko, že jednotliví aktéři budou vycházet z nesrovnatelných nebo neúplných informací.

Případová studie však zároveň upozorňuje na náročnost takto robustního modelu. Provoz systému vyžaduje čas a součinnost akademických pracovníků, studentských zástupců i administrativních útvarů. Důležité je proto zachovat přiměřenost procesů a zajistit, aby nároky

na dokumentaci a projednávání nepřevážily nad samotnou odbornou diskusí. MUNI nicméně ukazuje, jak lze standard ESG 1.9 naplňovat jako uzavřený cyklus: sběr informací, kolektivní interpretace, externí posouzení, plánování změn, jejich průběžné sledování a dokumentace dalšího vývoje. Tento model je navíc výslovně ukotven v Řádu kvality studijních programů MUNI.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: společné hodnocení provázaných programů a rozdílné fakultní praxe

Případová studie Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně ukazuje, že se průběžný monitoring studijních programů prostřednictvím programové rady děkanského typu může zaměřovat na jiné oblasti než v případě rad garantského typu jako na ČVUT a MUNI. Pro naplňování ESG 1.9 je důležitá především schopnost těchto rad posuzovat a koordinovat změny studijních programů v širším kontextu. Hodnocení studijních programů jednou celofakultní radou děkanského typu usnadňuje především koordinovat předměty, které jsou součástí více programů nebo specializací. Změna obsahu či časové dotace jednoho předmětu tak není posuzována izolovaně, ale také s ohledem na její dopady na další části studijní nabídky. Rady tak mohou lépe zohledňovat studijní zátěž, personální zabezpečení výuky a provozní možnosti pracovišť.

Způsob, jakým se do hodnocení promítají informace o skutečném průběhu studia, se však mezi fakultami liší. Studie uvádí využívání výsledků hodnocení výuky, studentských podnětů, analýz studijní úspěšnosti a hodnoticích či sebehodnoticích zpráv. Na Fakultě technologické se například projednávají výsledky hodnocení výuky a změny předmětů sdílených více programy. Na Fakultě humanitních studií se studentská zpětná vazba a analýzy studijní úspěšnosti využívají při přípravě návrhů změn, které následně projednává rada. Na Fakultě multimediálních komunikací jsou popsány také pravidelné schůzky zástupců ročníků s pedagogy v rámci ateliéru Audiovizuální tvorba; zápisy z těchto setkání se předávají vedení fakulty. Jde o příklad mechanismu, který může zachytit zkušenosti studujících průběžně a blízko místu, kde se případné problémy projevují.

Různorodé je také zapojení externích aktérů. Na Fakultě multimediálních komunikací se při přípravě nových či reakreditovaných programů využívají konzultace s externím panelem. Na Fakultě humanitních studií se získávají vyjádření odborníků z praxe a v některých případech se posuzuje i soulad programu se strategickými dokumenty kraje. Na Fakultě technologické se do posouzení připraveného programu zapojila firma, jejíž doporučení byla následně zvažována ve vztahu k potřebám základní výuky a únosné studijní zátěži. Tyto příklady ukazují, že externí perspektiva může do hodnocení vstupovat různými cestami a nemusí být vždy zajištěna trvalým členstvím externistů v radě.

Případ UTB současně upozorňuje na dvě podmínky účinnosti kolektivního hodnocení. První je přiměřené složení rady a způsob práce. Velké společné rady mohou dobře koordinovat propojené studijní plány, zároveň však vyžadují účinnou přípravu podkladů, rozdělení agendy a možnost věnovat dostatečný prostor konkrétním programům. Druhou podmínkou je smysluplné zapojení studujících. Zatímco na některých fakultách jsou studenti přímo zastoupeni v radě, na jiných se jejich podněty získávají prostřednictvím anket, schůzek nebo dalších forem komunikace. Ani jedna cesta sama o sobě nezaručuje, že budou studentské

zkušenosti při rozhodování skutečně zohledněny; rozhodující je návaznost mezi získaným podnětem, jeho projednáním a případnou změnou.

Studie navíc zachycuje fakultní praxi v různých fázích vývoje. Například uvažované rozdělení společné rady na Fakultě humanitních studií nebo plánované změny četnosti jednání nelze považovat za již zavedená opatření. Je třeba je chápat jako projevy reflexe vlastního modelu, nikoli jako prokázané výsledky jeho změny. Schopnost revidovat samotné mechanismy péče je důležitá: i kolektivní orgány musí být průběžně vyhodnocovány z hlediska toho, zda odpovídají povaze programů a zda skutečně pomáhají jejich rozvoji

Od zjištění k opatřením

Průběžné i komplexní hodnocení studijních programů má smysl jen tehdy, když se jeho závěry skutečně propisují do následných opatření, ať už se uskutečňují na jakékoli úrovni. Takovými opatřeními mohou být relativně drobné změny v organizace výuky, změna obsahu či návaznosti konkrétního předmětu, úprava způsobu ověřování výstupů z učení, ale také opatření personální povahy nebo zásadnější změny v architektuře programu, včetně změn v profilu absolventa. Ne každý podnět musí vést ke změnám v programu, důležité však je, aby byl posouzen a aby bylo zřejmé, jak s ním bylo naloženo.

Implementace doporučení vzešlých z hodnocení však předpokládá propojení mezi platformami, na nichž se provádí hodnocení, a exekutivou na úrovni katedry nebo fakulty. Zkušenost Západočeské univerzity v Plzni názorně ukazuje, že nepropojenost původního modelu kolektivní péče s exekutivou zásadně limitovala jeho funkčnost a byla hlavním důvodem k reformě tohoto organizačního modelu. Původně existující systém rad oblastí vzdělávání, který vznikal v souvislosti s přípravou na institucionální akreditaci jako systém platforem mimo fakultní uspořádání, musel na jaře 2026 projít zásadní revizí. Podle respondentů totiž jeho fungování naráželo na nesoulad mezi úrovní, na níž se hodnotily studijní programy, a úrovní, která měla k dispozici personální a organizační nástroje pro řešení zjištěných problémů. Rady působící napříč fakultami nebyly dostatečně pevně propojeny s fakultním řízením a některé byly početné a administrativně obtížně spravovatelné.

Reforma zavedená na jaře 2026 přesunula těžiště kolektivního posuzování na úroveň fakult prostřednictvím nově zavedených rad vzdělávání. Ty jsou koncipovány jako poradní orgány děkanů a jejich úlohou je odborně posuzovat návrhy studijních programů, jejich změny a prodloužení, stejně jako zprávy o hodnocení jejich kvality. Na rozdíl od programových rad, jejichž hlavní rolí bývá průběžná podpora garanta a rozvoj konkrétního programu, jsou koncipovány především jako kontrolní instance, cíleně oddělená od studijních programů a jejich garantů, zato však těsněji propojená s fakultní exekutivou.

5.3. Učení, vzdělávání a hodnocení zaměřené na studenta

ESG 1.3

Standard:
Vysoké školy by měly zabezpečit realizaci studijních programů tak, ***aby studenti hráli aktivní roli v tvorbě procesu učení a aby se tento přístup odrážel i v jejich hodnocení****.*

Metodiky:
Učení a vzdělávání zaměřené na studenta hraje důležitou roli při stimulaci motivace studentů, jejich sebehodnocení a zapojení do procesu učení. To znamená, že tvorbě a realizaci studijních programů a hodnocení výsledků je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

Učení a vzdělávání zaměřené na studenta:
- *respektuje rozmanitost studentů a jejich potřeby a umožňuje flexibilitu vzdělávacího procesu;*
- *v případě potřeby využívá různé způsoby poskytování vzdělávání;*
- *flexibilně aplikuje různé pedagogické metody;*
- *pravidelně vyhodnocuje a nastavuje způsoby poskytování vzdělávání a pedagogické metody;*
- *povzbuzuje studenty k samostatnosti, přičemž jim zabezpečuje přiměřené vedení a podporu vyučujících;*
- *podporuje vzájemný respekt ve vztahu student – vyučující;*
- *obsahuje vhodné postupy pro řešení stížností studentů.*

Vzhledem k významu hodnocení pro postup studentů a jejich budoucí kariéru se v procesech zabezpečování kvality berou v úvahu zvláště následující skutečnosti:
- *zkoušející znají současné metody testování a zkoušení a jsou podporováni v rozvoji dovedností v této oblasti;*
- *kritéria a způsob hodnocení studentů, stejně jako kritéria pro stanovení známek jsou předem zveřejněna;*
- *hodnocení umožňuje studentům zjistit, do jaké míry dosáhli plánovaných výsledků učení; Studenti získávají zpětnou vazbu, která je v případě potřeby spojená s poradenstvím v oblasti studia;*
- *pokud je to možné, hodnocení provádí více než jeden zkoušející;*
- *v předpisech upravujících hodnocení se zohledňují mimořádné okolnosti;*
- *hodnocení je konzistentní, spravedlivě aplikované vůči všem studentům a vykonávané v souladu se stanoveným postupem;*
- *studenti mají k dispozici formální odvolací řízení.*

Základní legislativní rámec

Česká vysokoškolská legislativa vytváří pro naplňování tohoto standardu především formální rámec. Vyžaduje existenci vnitřního systému zajišťování kvality (§ 77b zákona), do nějž mají být zapojováni *„akademičtí pracovníci, studenti, absolventi a odborníci dané vysoké školy nebo z jiného pracoviště než z dané vysoké školy“* (nařízení vlády č. 274/2016 Sb.). Zákon zaručuje studentům zastoupení v akademických senátech na fakultní i univerzitní úrovni a v Radě pro

vnitřní hodnocení, čímž mimo jiné získávají významný hlas při stanovování pravidel průchodu studiem, ověřování dosažených výstupů z učení, ale také v postupech vnitřního schvalování a hodnocení studijních programů. Samotné členství studentů v zákonem povinně vymezených orgánech však ještě negarantuje jejich adekvátní aktivní zapojení do procesů spojených s péčí o studijní programy, a to i proto, že ani povinně zřizované orgány na úrovni fakulty nebývají často studijním programům dostatečně blízko a vedle starostí o jejich rozvoj vykonávají působnost v celé řadě dalších agend.

Institucionální specifika nad rámec legislativního minima

Přínos specializovaných orgánů péče o studijní programy spočívá zejména v tom, že vytvářejí prostor pro průběžné shromažďování a vyhodnocování studentské zkušenosti se studiem a umožňují její promítnutí do úprav v oblasti kurikula, vzdělávacích metod, metod hodnocení i organizace výuky. Formálně lepší předpoklady pro to, zdá se, představují programové rady garantského typu, v radách děkanských totiž studenti bývají zastoupení jen výjimečně, a pokud ano, jejich hlas nemusí být dostatečně silný. Vysokým školám, které studenty nezapojují přímo do činnosti orgánů dedikovaných péči o studijní programy, pak nezbývá, než jejich zpětnou vazbu získávat jinými kanály a zajistit, že získané podněty budou při rozvoji studijních programů zohledněny.

Zpětná vazba studentů jako součást hodnocení studijních programů

Zpětná vazba od studentů představuje jeden z důležitých zdrojů informací pro identifikaci problémů ve výuce. Klíčový není jen samotný sběr dat, ale především to, zda se získané podněty reálně promítají do rozvoje vyučujících a změn ve výuce.

Na základě poskytnutých zdrojů je patrné, že studentské ankety a zpětná vazba hrají v systému zajišťování kvality na českých vysokých školách čím dál významnější ro a zároveň mezi VŠ existují velké rozdíly. Je zjevné, že školy se snaží posouvat od pouhého sběru dat k reálnému „uzavírání zpětnovazební smyčky“, tedy k provádění konkrétních změn na základě podnětů studujících.

Jedním z nejvíce formalizovaných řešení je zapojení studentů přímo do kolektivních mechanismů péče o program. Na **MUNI** jsou studenti členy programových rad a mají přístup k podrobnějším informacím o hodnocení výuky. Studentská zkušenost tak vstupuje přímo do institucionální diskuse o programu. Na základě diskuzí v radách byly například změněny formy ukončení studia v jednom studijním programu.

ZČU naopak v novém modelu Rad vzdělávání nevyžaduje přímé zastoupení studentů v těchto orgánech a vytváří prostor pro jejich participaci jinými formami. Tento přístup ukazuje, že přítomnost studentů v konkrétním orgánu sama o sobě není jediným měřítkem jejich zapojení. Na základě zpětné vazby od studentů na ZČU byly například provedeny organizační změny či personální obsazení seminářů a přednášek, tak aby byla výuka efektivnější.

Na **UTB** slouží k zachycení problémů například setkávání studujících s vedením fakulty. Díky mechanismům jako „snídaně s proděkankou“ je škola schopna identifikovat a řešit personální či materiální nedostatky velmi pružně, často ještě v průběhu daného semestru, aniž by se muselo čekat na oficiální jednání rady. UTB ukazuje, že zpětná vazba od studujících má přímé důsledky pro personální a pedagogický rozvoj. V závažných případech, kdy se ukáže, že další

pedagogické působení dané osoby nedává smysl, může vedoucí ústavu rozhodnout, že vyučující v daném roce nebude učit, nebo dokonce z fakulty odejde.

Zpětná vazba tak není významná pouze jako nástroj hodnocení jednotlivého vyučujícího. Její význam spočívá především v tom, zda se získaná informace dostane do dalšího rozhodování – může vést k rozhovoru s vyučujícím, jeho pedagogickému rozvoji, změně způsobu výuky, personálnímu opatření i úpravě studijního programu.

Příklad **MUNI ukazuje** na více **formalizovaný** přístup daný vnitřními předpisy na celouniverzitní i fakultních úrovních. PR zde systematicky pracují nejen se zpětnou vazbou studentů, výsledky předmětových anket, s daty o studijní úspěšnosti či neúspěšnosti, ale pro jejich činnost je charakteristické **systematické zapojování studentských členů do rad studijních programů**, a to včetně jejich metodické a vzdělávací podpory, v níž důležitou roli mají fakultní koordinátoři kvality, kteří zajišťují administrativní a procesní podporu účastníkům systému. Přestože téma podpory různých skupin studentů nebylo během výzkumu explicitně formulováno, právě prostřednictvím studentské participace v radách, práce s daty a řešení konkrétních studijních problémů vzniká prostor pro identifikaci potřeb různých skupin studujících a jejich promítání do rozvoje programu.

To dokládá také případ **ČVUT**, kde programové rady, jejichž členy jsou i studující, mohou sehrávat významnou roli při identifikaci a řešení problémů ovlivňujících studijní zkušenost studentů. Některé studijní programy navíc otevírají jednání rad i dalším studujícím v pozici hostů, čímž ještě rozšiřují možnosti participace a získávání zpětné vazby. Vedle formálně zakotveného zastoupení studujících jsou na některých programech využívány průběžné (mid-term) ankety realizované během semestru, na které navazují veřejná setkání se studenty zaměřená na prezentaci (operativně) přijatých opatření a způsobu vypořádání jednotlivých připomínek. Ve vztahu ke standardu ESG 1.6 tak ČVUT ilustruje význam propojení studentské participace, průběžné komunikace se studujícími a systematického využívání dat při identifikaci a řešení potřeb studentů. MUNI navíc (a v českém kontextu zatím spíše ojediněle) věnuje pozornost i rozvoji kompetencí zejména studentských členů rad. MUNI i ČVUT pak podporují také mezifakultní setkávání rad studentských členů rád, kde si studenti mohou vyměňovat svoje zkušenosti.

ZČU představuje odlišný přístup. Studující zde opakovaně zdůrazňují význam **neformálních** komunikačních kanálů, osobního kontaktu s garanty a vyučujícími, studentských koordinátorů, digitálních platforem nebo psychologické podpory. Jako důležitější než samotnou existenci formálních orgánů vnímají dostupnost funkčních mechanismů, prostřednictvím nichž mohou předávat podněty a dostávat zpětnou vazbu o jejich řešení. Podobná logika, jejíž jedním z důležitých předpokladů je také relativně malá velikost vysoké školy, se objevuje také na **UTB**. Jednotlivé fakulty tak využívají kombinaci studentských evaluací, pravidelných setkání vedení se studenty, konzultací s jednotlivými ročníky, komunikace prostřednictvím akademického senátu či studentských samospráv a dalších formálních i neformálních mechanismů. Studentská zpětná vazba je přitom chápána jako průběžný proces probíhající během celého akademického roku a slouží nejen k dlouhodobému rozvoji studijních programů, ale také k operativnímu řešení problémů souvisejících s výukou, organizací studia nebo podporou studentů.

Srovnání přístupů těchto institucí ukazuje, že problematiku nelze redukovat na opozici formálních a neformálních mechanismů zajišťování kvality. Z pohledu ESG není rozhodující míra formalizace konkrétního nástroje, ale jeho schopnost přispívat k identifikaci, reflexi a řešení problémů souvisejících se studijní zkušeností studentů.

Klíčovou otázkou je, zda jsou takto získané podněty zachyceny, reflektovány a využívány při rozhodování o rozvoji studijních programů. Odpovědí na ní je – bez ohledu na institucionální i oborový kontext – systematické získávání studentské zpětné vazby, vytváření více komunikačních kanálů pro různé skupiny studujících, uzavírání zpětnovazební smyčky prostřednictvím informování o přijatých opatřeních a využívání dat o průběhu a výsledcích studia při identifikaci problémů a potřeb studujících.

5.4. Vysokoškolští vyučující

ESG 1.5

Standard:
***Vysoké školy by se měly ujišťovat o dostatečné kompetenci svých vyučujících**. Měly by využívat spravedlivých a transparentních procesů pro přijímání a rozvoj zaměstnanců.*

Metodiky:
Pro zabezpečení kvalitní zkušenosti studenta se vzděláváním má zásadní význam role vyučujícího, která studentovi umožňuje získávat vědomosti, schopnosti a dovednosti. Rostoucí různorodost studentské obce a větší důraz na výsledky učení vyžadují, aby se uplatňovalo učení a vzdělávání zaměřené na studenta, čímž se mění i role vyučujícího (viz Standard 1.3.).

Vysoké školy nesou primární zodpovědnost za kvalitu svých zaměstnanců a za poskytnutí podpůrného prostředí, které jim umožňuje efektivně pracovat. V tomto prostředí se:
- zavádějí a uplatňují jasné, transparentní a spravedlivé postupy pro přijímání zaměstnanců včetně pracovních podmínek, kde se klade důraz na vzdělávání;
- ***podporuje profesní růst vyučujících a nabízejí se příležitosti pro tento růst**;*
- *podporuje vědecká činnost s cílem posílit vazby mezi vzděláváním a vědou a výzkumem;*
- ***podporují inovace vyučovacích metod a používání moderních technologií**.*

Obecné souvislosti Standardu 1.5 s kolektivním zajišťováním kvality

Standard ESG 1.5 zdůrazňuje skutečnost, že kvalita vysokoškolského vzdělávání je primárně závislá na odborných a pedagogických kompetencích vyučujících a na prostředí, které jim instituce vytváří. Kolektivní zajišťování kvality – včetně rad studijních programů, rad vzdělávání či dalších platforem – přitom představuje jeden z mechanismů, jehož prostřednictvím lze tuto kvalitu průběžně sledovat a rozvíjet. Role kolektivně založeného zajišťování kvality ve vztahu k vyučujícím nespočívá pouze ve formálním plnění personálních standardů při akreditacích, ale v otevírání prostoru pro dialog o podobě výuky, metodách učení zaměřeného na studenta a o potřebách profesního rozvoje pedagogů. Přímé zapojení garantů, vyučujících, vedoucích pracovníků, případně studentů a externistů do těchto struktur umožňuje včas zachytit podněty z výuky a systematicky pracovat na podpoře vyučujících. V analyzovaných případech se přitom ukazuje, že konkrétní podoba tohoto propojení se na jednotlivých vysokých školách liší v závislosti na jejich velikosti a vnitřní kultuře, avšak společným jmenovatelem je sdílená vize, že studijní program a kvalita výuky vyžadují kontinuální rozvoj během celého svého životního cyklu.

Základní legislativní rámec

Český vysokoškolský systém vytváří pro naplňování ESG 1.5 poměrně podrobný rámec především v oblasti odborné kvalifikace akademických pracovníků a personálního zabezpečení studijních programů. Zákon o vysokých školách a související Nařízení o standardech pro akreditace ve vysokém školství stanovují základní podmínky, které musí být splněny, aby mohl být studijní program uskutečňován a aby jeho výuka byla personálně zajištěna. Z hlediska ESG 1.5 je přitom důležité rozlišovat mezi zajištěním personálních předpokladů pro uskutečňování studijního programu a průběžnou péčí o kvalitu výuky.

Zákon o vysokých školách vymezuje akademickou činnost jako pedagogickou a tvůrčí činnost (§ 70) a v rámci pracovní doby akademických pracovníků rozlišuje přímou pedagogickou činnost, práce související s přímou pedagogickou činností a vědeckou, výzkumnou, vývojovou, inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost (§ 70a). Významnou součástí tohoto rámce je také vymezení odpovědnosti garanta studijního programu. Podle § 44 odst. 7 garant zejména koordinuje obsahovou přípravu studijního programu, dohlíží na kvalitu jeho uskutečňování, vyhodnocuje studijní program a rozvíjí jej. Odpovědnost za studijní program je tak v zákoně vymezena jako průběžná a nevztahuje se pouze k jeho přípravě.

Na tento rámec navazují akreditační standardy, které stanovují požadavky na personální zabezpečení studijních programů, zejména na kvalifikaci, strukturu a počet akademických pracovníků a na přiměřenost jejich pracovního zapojení vzhledem k typu a profilu studijního programu. Nařízení vlády současně požaduje, aby vysoká škola měla účinnou strategii personálního rozvoje akademických pracovníků a motivační nástroje k tomuto rozvoji. Stanovuje také požadavek na využívání moderních výukových metod odpovídajících výsledkům učení a podporujících aktivní roli studentů.

Národní rámec tedy podrobně neurčuje, jakým způsobem má vysoká škola vytvářet podpůrné prostředí pro práci a profesní a pedagogický rozvoj vyučujících. Není stanoveno, jak mají být organizovány formy pedagogického vzdělávání, mentoringu, kolegiálního učení nebo sdílení dobré praxe ani jak mají být tyto nástroje propojeny s konkrétními potřebami studijních programů. Stejně tak není detailně určeno, jak má být propojena odpovědnost garanta za kvalitu a rozvoj studijního programu s personálními a organizačními pravomocemi pracovišť. Právě způsob tohoto propojení a způsob, jakým vysoká škola průběžně pracuje s kvalitou výuky a rozvojem vyučujících v průběhu života studijního programu, tak představuje významný prostor pro institucionální řešení nad rámec legislativního minima.

Institucionální řešení nad rámec legislativního minima

Kvalita výuky není pouze otázkou toho, zda studijní program splňuje personální požadavky při akreditaci. Z hlediska ESG 1.5 je rozhodující, zda vysoká škola vytváří podmínky pro průběžný rozvoj pedagogických kompetencí a funkčně propojuje odbornou zodpovědnost garanta s exekutivními (liniovými) pravomocemi vedoucích pracovišť a děkanů. To předpokládá nejen podporu profesního a pedagogického rozvoje vyučujících, ale také funkční propojení odborné odpovědnosti za studijní program s personálními a organizačními pravomocemi a s informacemi o skutečném průběhu výuky. Právě v těchto oblastech se mezi vysokými školami objevují rozdílná institucionální řešení. V praxi se proto liší zejména způsob rozdělení odpovědnosti mezi garanta, vedoucí pracovišť a další aktéry, podoba kolektivních mechanismů péče o program, podpora profesního a pedagogického rozvoje vyučujících a způsoby práce se studentskou zpětnou vazbou. Z hlediska standardu ESG 1.5 je přitom podstatné, zda jsou výsledky hodnocení využívány nejen k úpravě kurikula, ale také k identifikaci potřeb souvisejících s prací, podporou a rozvojem vyučujících. Pozornost se tak přesouvá od otázky, zda je program personálně zabezpečen, k otázce, jak instituce s odborností a pedagogickou prací vyučujících průběžně pracují.

Analýza případových studií ukazuje, že jednotlivé mechanismy dávají smysl především tehdy, pokud jsou navzájem propojeny, tzn. informace o kvalitě výuky musí mít svého příjemce, ten

musí mít možnost iniciovat nebo přijmout opatření a systém zároveň musí vytvářet prostor pro rozvoj vyučujícího.

Rozdělení odpovědnosti za studijní program: garant, vedoucí pracoviště a vyučující

Z hlediska standardu ESG 1.5 je klíčovou otázkou nejen to, kdo za studijní program formálně odpovídá, ale také zda má tato odpovědnost odpovídající vazbu na osoby a úrovně řízení, které mohou ovlivnit podmínky jeho uskutečňování. V českém prostředí se opakovaně objevuje rozdíl mezi odbornou odpovědností garanta a personálními a organizačními pravomocemi vedoucích akademických pracovišť. Právě způsob, jakým vysoké školy tuto asymetrii řeší, ovlivňuje jejich schopnost reagovat na problémy ve výuce a promítat je do personálních nebo organizačních opatření. Z rozhovorů na vysokých školách vyplynulo, že existují různé mechanismy, které tuto odpovědnost propojují.

Jedním z řešení je zachování oddělených odborných a personálních pravomocí a vytvoření mechanismu jejich součinnosti. Na **MUNI** garant spolupracuje s vedoucími pracovišť při řešení personálního zabezpečení programu, přičemž vedoucí pracovišť jsou zapojeni také do programových rad. V případě neshody může do procesu vstoupit děkan. Garant tak zůstává odborně odpovědný za program, zatímco personální a organizační rozhodování je propojeno s liniovým vedením pracovišť. Podstatné je tedy propojení odborné odpovědnosti garanta s exekutivními pravomocemi vedení.

Jinou možnost představuje přímé propojení odborného posuzování programu s úrovní, která disponuje personálními a finančními nástroji. **ZČU** od roku 2026 využívá model Rad vzdělávání jako poradních orgánů děkana. Odborné posouzení kvality programu se tím dostává přímo k osobě, která může na základě těchto podnětů přijímat odpovídající organizační a personální opatření. Děkanský model tak řeší stejný problém jinou cestou: místo posilování pravomocí garanta zkracuje vzdálenost mezi odborným hodnocením a exekutivním rozhodnutím.

Další variantou je explicitní rozdělení věcné a organizační stránky péče o program. Na **UTB** je vedle garanta vymezena role organizačního garanta, který zajišťuje operativní a organizační agendu programu a komunikuje s vedením pracovišť například o personálním zajištění výuky. Tím se odděluje odborné vedení programu od části organizačních činností spojených s jeho uskutečňováním.

Opačné řešení představuje personální propojení odborné a výkonné role. Na **VŠPJ** se objevuje situace, kdy je garant současně vedoucím pracoviště. Toto uspořádání umožňuje přímé propojení odborné odpovědnosti za program s jeho personálním a organizačním řízením a může tak usnadňovat operativní rozhodování. Současně však dochází k soustředění odborných a výkonných pravomocí do jedné role, což instituce vyvažuje celkovým zastřešením a koordinací z úrovně vedení vysoké školy.

Případové studie ukazují několik cest – od povinné součinnosti garanta a vedoucího pracoviště přes děkanský model až po přímé personální propojení rolí. Tato různorodost přitom nemusí představovat nedostatek systému: vysoké školy své mechanismy zajišťování kvality přizpůsobují své velikosti, oborové struktuře a vnitřní kultuře, tedy hledají řešení, která jsou pro danou instituci „*fit for purpose*“. Rozdílná řešení ukazují, že pro naplňování ESG 1.5 není

rozhodující pouze vymezení odborné odpovědnosti garanta, ale především funkční provázání této odpovědnosti s exekutivním řízením (vedoucími pracovišť a děkany).

Kolektivní mechanismy propojující aktéry v životním cyklu programu

Význam kolektivních orgánů (rady studijních programů, rady vzdělávání) nespočívá pouze v projednávání formálních změn kurikula, ale v budování prostředí pro sdílení zpětné vazby a podporu inovací kurikula a rozvoj pedagogických kompetencí vyučujících. Je to prostor, v němž se mohou setkávat garant, vyučující, vedoucí pracovišť, vedení fakulty a podle konkrétního nastavení také studující a externisté. Právě zde se můžou interpretovat data, diskutovat o kvalitě výuky, identifikovat problémy a formulovat návrhy na jejich řešení. Je to místo, kde se garantská odbornost propojuje s exekutivními pravomocemi vedoucích pracovníků.

Garantský model ponechává těžiště péče o program u garanta a kolektivní orgán mu poskytuje odbornou oporu, jak bylo zjištěno při rozhovorech na MUNI, ČVUT, a na základě rešerše dokumentů na JU, VUT a UHK, kde jsou programové či obdobné rady koncipovány jako poradní orgány garanta. Výhodou je přímá vazba rady na konkrétní studijní program a jeho odborné vedení; současně však zůstává významné, jak je do této platformy zapojena exekutivní úroveň a další aktéři. Na MUNI je tento model na některých pracovištích doplněn povinným členstvím vedoucího pracoviště v programové radě, čímž se do kolektivní diskuse přímo promítá také exekutivní perspektiva.

Odlišné řešení představuje děkanský model, v němž je kolektivní odborné posouzení přímo propojeno s vedením fakulty. Na ZČU jsou Rady vzdělávání poradními orgány děkana. Tento model posiluje vazbu mezi odborným hodnocením programu a osobou, která disponuje personálními a finančními nástroji k přijetí případných opatření. UTB využívá Radu studijních programů jako poradní orgán děkana, přičemž společné fakultní rady zároveň umožňují koordinovat více studijních programů a sdílené kurikulum. Zároveň jsou v radách zastoupeni vedoucí ústavů, s nimiž je možné řešit personální záležitosti. Rady slouží jako mediační prostor pro vyjednávání různých pohledů garantů a vedoucích ústavů.

Specifická řešení ukazují, že kolektivní mechanismy nemusí být organizovány pouze kolem jednotlivého programu. VŠPJ využívá centrální Radu studijních programů na úrovni celé školy tak, že propojuje péči o studijní programy s rektorátem. Jinou cestou jsou společné rady na úrovni fakult či oborově příbuzných skupin (např. na UTB, ZČU, MUNI, ČVUT či VUT), případně v dokumentech zmiňované UPCE a JU. Tyto modely umožňují efektivně soustředit odbornou diskusi, koordinovat navazující stupně studia, sdílené předměty a sylaby a řešit personální či organizační otázky přesahující rámec jediného studijního programu.

Kolektivní mechanismy tak nepředstavují pouze další kontrolní stupeň a nechápeme je jako administrativní povinnost, ale jako ekosystém, který podporuje průběžné zlepšování kvality programů. Umožňují sdílet informace, propojit odbornou, personální a studentskou perspektivu a zachovat kontinuitu péče o program i při změně jednotlivých aktérů. Důležitost tohoto propojení je patrná zejména tam, kde rada nebo jiný kolektivní mechanismus identifikuje problém, který vyžaduje personální či pedagogické opatření.

Podpora profesního a pedagogického rozvoje vyučujících

Důležitou součástí ESG 1.5 je vytvoření podpůrného prostředí, které umožňuje vyučujícím jejich práci nejen vykonávat, ale také ji průběžně rozvíjet. Rozdíl mezi jednotlivými institucionálními řešeními spočívá v míře propojení podpory vyučujících s informacemi o konkrétních problémech výuky a s rozhodováním o rozvoji programu.

Příkladem využití formálních mechanismů je MUNI, kde tuto oblast metodicky zastřešuje rektorátní Odbor pro kvalitu, který spravuje aplikaci Garant zpřístupňující data a komentáře z předmětových anket všem členům rad, včetně členů studujících. Centrum rozvoje pedagogických kompetencí (CERPEK) pak nabízí vzdělávání akademikům (i garantům) v oblasti didaktiky, digitálních kompetencí a dalších témat. Absolvování rozvojových aktivit se současně promítá do systému hodnocení zaměstnanců EVAK. Dalším formálně zakotveným institutem na MUNI jsou fakultní koordinátoři kvality, kteří představují důležitou podpůrnou infrastrukturu pro garanty i vyučující. Pomáhají jim orientovat se v procesech zajišťování kvality, poskytují metodickou a datovou podporu a snižují administrativní zátěž spojenou s akreditacemi. Jejich přínos k profesnímu rozvoji je sice spíše nepřímý, avšak vytvářejí podmínky, v nichž mohou vyučující zpětnou vazbu a data reálně využívat pro rozvoj výuky.

Na UTB se na některých fakultách využívá mentoring pro vyučující, zejména pokud zpětná vazba identifikuje opakující se problémy v pedagogické práci. Zpětná vazba je na ZČU využívána také na úrovni pracovišť, kde vedoucí kateder a ústavů pracují s podněty k výuce a formát výuky cíleně přizpůsobují profilu a silným stránkám jednotlivých pedagogů. Na ZČU hraje zásadní roli Odbor kvality, který připravil metodickou příručku pro vedoucí členy rad k tomu, aby se při hodnocení soustředili na strategický rozvoj vyučujících místo pouhé kontroly administrativních polí.

Vedle formalizovaných nástrojů se na vysokých školách uplatňuje také neformální kolegiální podpora a sdílení dobré praxe. Podpora pedagogického rozvoje tak nemusí mít jednotnou institucionální podobu; podstatné je, zda vytváří prostředí, v němž mohou vyučující svou pedagogickou práci průběžně reflektovat a rozvíjet.

5.5. Shromažďování a zpracování informací

ESG 1.7

***Standard**:*
Vysoké školy by měly zabezpečit shromažďování, analýzu a využívání relevantních informací pro efektivní uskutečňování a řízení svých studijních programů a dalších aktivit.

***Metodiky**:*
Pro přijímání kompetentních rozhodnutí a pro rozpoznání, co dobře funguje, a co si vyžaduje zvláštní pozornost, je mimořádně důležité disponovat spolehlivými informacemi. Účinné postupy pro sběr a analýzu informací o studijních programech a jiných aktivitách se integrují do vnitřního systému pro zabezpečování kvality.

Nabyté informace do jisté míry závisí na typu a poslání dané vysoké školy. Předmětem zájmu jsou:

- *klíčové výkonnostní ukazatele;*
- *profil studentské obce;*
- *průběh studia, míra úspěšného a neúspěšného ukončení studia;*
- *spokojenost studentů se studijními programy;*
- *dostupnost zdrojů na podporu studia a studentů;*
- *uplatnění a profesní dráha absolventů.*

Na sběr údajů lze použít různé metody. Přitom je důležité, aby studenti a zaměstnanci byli zapojeni do poskytování a analyzování informací a plánování navazujících činností.

Základní legislativní rámec

Česká vysokoškolská legislativa ukládá vysokým školám povinnost mít zavedený vnitřní systém zajišťování kvality, avšak ponechává jim značný prostor při rozhodování o tom, jaké informace budou pro vnitřní řízení systematicky shromažďovat, jak je budou analyzovat a jak je využijí při rozvoji studijních programů. Zákonné a související požadavky na předávání údajů do centrálních systémů a na dokládání podkladů v akreditačních procesech zajišťují určitou základní datovou infrastrukturu. Samy o sobě však ještě nevytvářejí ucelený systém vnitřní analytiky, který by podporoval každodenní rozhodování o kvalitě vzdělávání.

Je proto třeba rozlišovat mezi plněním povinností spojených s vykazováním údajů a skutečným využíváním informací pro zlepšování. Standard ESG 1.7 nezdůrazňuje pouze sběr dat, ale také jejich analýzu a využití. Institucionální řešení musí odpovědět na otázky, které údaje jsou pro konkrétní program relevantní, jak se budou interpretovat, kdo s nimi bude pracovat a jak se závěry promítnou do rozhodování. Významnou roli v tomto procesu mohou sehrávat právě kolektivní orgány péče o studijní programy.

Institucionální specifika nad rámec legislativního minima

Právě orgány typu rad studijních programů často vytvářejí spojovací článek mezi datovou infrastrukturou vysoké školy a odborným posouzením konkrétního studijního programu. Nemusí samy zajišťovat veškerý sběr ani technické zpracování dat, mohou však určit, které informace jsou pro posouzení programu podstatné, propojit kvantitativní ukazatele

s kvalitativními podněty a posoudit je ve vztahu k cílům a struktuře programu. Současně mohou vytvářet prostor pro zapojení studujících, vyučujících a případně externích aktérů do interpretace zjištění. Takové uspořádání omezuje riziko, že rozhodování bude založeno pouze na izolovaném ukazateli nebo na zkušenosti jediné osoby. Údaje o průběhu a výsledcích studia totiž zpravidla nevysvětlují samy o sobě, proč určitý problém vzniká ani jaké opatření by bylo nejvhodnější. Zjištěná neúspěšnost v předmětu může souviset s náročností učiva, návazností předmětů, organizací výuky nebo s dalšími okolnostmi. Studentské ankety zase poskytují důležitou informaci o zkušenosti s výukou, jejich výsledky však vyžadují interpretaci v kontextu konkrétního programu. Programové rady a obdobné orgány mohou různé zdroje informací společně posuzovat a propojit je se znalostí kurikula, personálního zajištění a podmínek uskutečňování studia.

Napříč analyzovanými institucemi se ukazuje, že účinný systém práce s informacemi má několik navazujících částí: identifikaci relevantních údajů, jejich dostupné a srozumitelné zpracování, společnou interpretaci, rozhodnutí o případných opatřeních a následné sledování jejich účinku. Pokud některá z těchto částí chybí, může se i rozsáhlá datová základna míjet s potřebami řízení kvality. Případové studie upozorňují, že pro skutečné využití informací jsou nezbytné odpovídající organizační a administrativní podmínky. Jednotná datová platforma, přehledné analytické výstupy a metodická podpora snižují náklady na přípravu podkladů. Naopak složité nástroje, nepropojené zdroje nebo nedostatek času mohou přesouvat práci na garanty a omezovat prostor pro odbornou diskusi. Institucionální řešení proto nelze posuzovat jen podle toho, kolik dat vysoká škola shromažďuje, ale také podle toho, zda jsou data využitelná pro konkrétní rozhodovací situace a zda mají orgány péče o program kapacitu s nimi pracovat. Data, která nejsou pro příslušné aktéry snadno dostupná nebo jimž nerozumějí, se obtížně promítají do rozhodování; stejně tak samotná diskuse o výsledcích nepřináší zlepšení, pokud není zřejmé, jaké kroky na ni navážou.

Případ MUNI ukazuje význam jednotné a pro členy programových rad dostupné datové základny. Aplikace Garant zpřístupňuje informace o průběhu a výsledcích studia a výsledcích předmětových anket; programové rady je mohou využívat při průběžné péči o program. Přidaná hodnota takového řešení nespočívá pouze v množství shromážděných údajů, ale také v jejich předzpracování a v tom, že členové rady mohou pracovat se společnými podklady. To usnadňuje sledování trendů, například opakujících se problémů s úspěšností v konkrétních předmětech, a vytváří předpoklady pro věcnější diskusi o možných příčinách a opatřeních.

Na ČVUT se rozvíjí analytická práce s údaji o přijímacím řízení a dalšími informacemi o průběhu studia. Analýzy uchazečů mohou pomoci lépe porozumět skladbě nastupujících studentů a plánovat kapacity programů; propojení s údaji o dalším průběhu studia může přispívat k posuzování studijní úspěšnosti a míst, v nichž studium představuje pro studenty obtíže. Případová studie současně upozorňuje na limity praktické využitelnosti dat, zejména pokud nejsou nástroje dostatečně uživatelsky přívětivé nebo pokud je obtížné sledovat údaje napříč celou studijní dráhou. V takových podmínkách může část analytické práce zůstávat na garantských osobách, což omezuje kapacitu věnovat se interpretaci výsledků a přípravě rozvojových opatření.

Případové studie ZČU a JU zdůrazňují úlohu kolektivních orgánů jako míst, kde se dostupné údaje společně vykládají a vztahují ke konkrétnímu programu. Data o průchodnosti studia nebo spokojenosti studentů se tak mohou stát východiskem pro diskusi a formulaci doporučení či plánů rozvoje. Podstatné je, aby projednávání nekončilo pouhým konstatováním výsledků, ale vedlo k rozhodnutí, zda je třeba něco změnit, kdo za případnou změnu odpovídá a jak bude následně posouzen její účinek. Tím se informace propojují s cyklem hodnocení a zlepšování programu, který je významný také pro ESG 1.9.

Na VŠPJ a UTB se podle podkladů významně uplatňuje kombinace formálních datových výstupů a přímé, často neformální zpětné vazby od studujících. Tato kombinace může být zvlášť užitečná v menších nebo středně velkých programech, kde osobní kontakt umožňuje rychle zachytit problém a doplnit statistické údaje o konkrétní zkušenost. Neformální komunikace ovšem nemůže automaticky nahradit systematické shromažďování informací: její přínos roste, pokud jsou opakující se podněty zachyceny, předány odpovědným aktérům a využity při rozhodování o programu.

Ve vztahu k ESG 1.8 tak kolektivní péče o studijní programy přispívá především k propojení informací s odbornou interpretací a následným rozhodováním. Rozhodující není samotná existence statistik, anket či informačních systémů, ale jejich využití při porozumění fungování programu a při plánování jeho dalšího rozvoje. Data se stávají nástrojem zajišťování kvality tehdy, když pomáhají formulovat relevantní otázky, identifikovat příčiny problémů, zvažovat přiměřená opatření a následně ověřovat, zda přijaté změny přinesly očekávaný výsledek.

Zároveň se v analyzovaných případech objevuje širší pojetí transparentnosti, které přesahuje samotné zveřejňování informací na webových stránkách či v institucionálních dokumentech. Na ČVUT například některé studijní programy otevírají jednání rad studijních programů běžným studentům jako hostům a využívají veřejná setkání, na nichž vysvětlují, jak byly vypořádány jejich podněty. Transparentnost v tomto případě není pouze jednosměrným poskytováním informací, ale stává se součástí dialogu mezi institucí a studujícími.

Případové studie současně ukazují význam propojení získávaných informací s rozhodováním o rozvoji studijních programů. Na MUNI k tomu slouží zejména jednotná datová základna a práce s výsledky studentských anket, zatímco na ČVUT je studentská zpětná vazba využívána společně s dalšími daty při rozvoji studijních programů.

Adresnost informací a různé skupiny jejich uživatelů

Jedním z podstatných aspektů Standardu 1.8 je skutečnost, že informace zveřejňované vysokou školou nesměřují k jediné homogenní skupině příjemců. Požadavek na jasnost a snadnou dostupnost proto nelze oddělit od otázky, komu je konkrétní informace určena a k jakému rozhodování má sloužit. Samotný standard výslovně počítá s potenciálními i současnými studenty, absolventy, dalšími zainteresovanými stranami a širokou veřejností a uvádí přitom široký okruh informací od podmínek přijetí až po úspěšnost studia a uplatnění absolventů.

Případové studie přitom ukazují, že potřeby jednotlivých skupin se mohou výrazně lišit i uvnitř samotné akademické obce. Zkušenost ZČU například ukazuje, že pro studující není rozhodující pouze existence formálního mechanismu, jehož prostřednictvím mohou předávat podněty, ale především možnost sledovat, zda jejich podněty vedly ke konkrétní změně. Na menších

oborech tuto funkci často plní přímá komunikace s vyučujícími, garanty a vedením, zatímco ve větších programech získávají větší význam digitální komunikační nástroje. Studující naopak jako problematické vnímají situace, kdy jsou podněty sice shromážděny, ale následně není zřejmé, jak byly vyhodnoceny a zda vedly k přijatým opatřením.

Je důležité rozlišovat mezi transparentností procesů a transparentností jejich výsledků. Na MUNI představovalo zveřejňování zápisů z programových rad zpočátku citlivou otázku právě proto, že zpřístupnění zápisů znamenalo větší otevřenost informací o problémech diskutovaných uvnitř studijních programů. Někteří aktéři se obávali „praní špinavého prádla na veřejnosti“ a zvažovali dokonce existenci oddělených oficiálních a interních zápisů. Zkušenost instituce však podle případové studie ukazuje, že transparentnost zápisů se postupně stala součástí fungování systému a programové rady jsou dnes vnímány jako nástroj, který reálně ovlivňuje kvalitu výuky.

Tento příklad současně ukazuje určité napětí mezi požadavkem transparentnosti a potřebou vytvořit prostor pro otevřenou odbornou diskuzi. Zkušenost MUNI zároveň ukazuje význam institucionální kultury, v níž je identifikace problému chápána jako součást zlepšování kvality, nikoli automaticky jako selhání jednotlivce nebo pracoviště.

Od dostupnosti informací k jejich využitelnosti

Kvalita informací souvisí nejen s jejich zveřejněním, ale také s jejich využitelností. MUNI například vybudovala jednotnou datovou základnu prostřednictvím aplikace Garant, která všem členům programových rad – včetně jejich studentských zástupců, poskytuje informace o úspěšnosti a neúspěšnosti studia, demografii studentů a průběhu akreditací. Přístup k výsledkům předmětových anket mají v rámci systému i studenti. Význam tohoto řešení nespočívá pouze v samotné dostupnosti dat, ale v tom, že různí aktéři pracují se stejnou informační základnou.

Podobně na UTB jsou při rozhodování o změnách studijních programů kombinovány analytické podklady, studentská zpětná vazba, interní hodnotící materiály, sebehodnotící zprávy a informace od externích odborníků a aplikační sféry. Podstatou systému proto není existence jednotlivých informačních zdrojů, ale jejich propojení při rozhodování o rozvoji studijního programu.

Naopak případová studie ČVUT upozorňuje na situaci, kdy instituce disponuje významným množstvím dat, ale jejich praktická využitelnost je omezena způsobem jejich organizace. Pokročilá analytika přijímacího řízení umožňuje pracovat s daty na úrovni studijních programů, zatímco u dat o průběhu studia a studentských anket přetrvávají určité limity při jejich sledování napříč celou cestou konkrétního studenta.

Z pohledu Standardu 1.8 z toho vyplývá důležitý rozdíl mezi informací dostupnou a skutečně použitelnou. Požadavek na „jednoduchou přístupnost“ proto lze chápat nejen technicky, ale také obsahově.

V tomto směru lze mezi analyzovanými institucemi identifikovat společný princip: efektivní informační prostředí není založeno pouze na množství dostupných údajů, ale také na jejich průběžném vyhodnocování a využívání při rozhodování o rozvoji studijních programů.

5.6 Strategie zabezpečování kvality

ESG 1.1

Standard:
Vysoké školy by měly přijmout strategii zabezpečování kvality, jejíž znění je veřejně přístupné a tvoří součást jejich strategického řízení. ***Interní zainteresované strany by měly rozvíjet a implementovat tuto strategii prostřednictvím vhodných struktur a procesů se zapojením externích zainteresovaných stra****n.*

Metodiky:
Strategie a procesy jsou hlavními pilíři uceleného institucionálního systému zabezpečování kvality, přičemž vytvářejí podmínky pro neustálé zlepšování a přispívají k zvyšování odpovědnosti vysokých škol. Podporují rozvoj kultury kvality, ve které všechny interní zainteresované strany nesou zodpovědnost za kvalitu a zapojují se při jejím zabezpečování na všech úrovních vysoké školy. K umožnění tohoto procesu má strategie oficiální status a je veřejně přístupná. Strategie zabezpečování kvality je nejúčinnější tehdy, když odráží vztah mezi výzkumem, učením a vzděláváním a zohledňuje nejen národní kontext, ve kterém vysoká škola působí, ale i institucionální kontext a její strategický přístup. Taková strategie slouží na podporu:

- *organizace systému zabezpečování kvality;*
- *kateder, fakult a dalších organizačních jednotek, stejně jako i vedení vysokých škol;*
- *akademické integrity a svobod a ostražitosti vůči akademickým podvodům;*
- *ochrany proti intoleranci jakéhokoli druhu a diskriminaci studentů nebo zaměstnanců;*
- *zapojení externích zainteresovaných stran do zabezpečování kvality.*

Strategie se promítá do praxe prostřednictvím rozmanitých vnitřních procesů zabezpečování kvality, díky kterým se na ní může podílet celá vysoká škola. Způsob implementace, monitorování a revidování strategie závisí na rozhodnutí vysoké školy. Strategie zabezpečování kvality se vztahuje i na jakékoli činnosti vysoké školy, které jsou vykonávané smluvními dodavateli nebo třetími stranami.

Standard ESG 1.1 požaduje, aby vysoká škola měla veřejně dostupnou politiku zajišťování kvality, která je součástí jejího strategického řízení. Pro naplnění tohoto standardu není rozhodující pouze to, zda má vysoká škola formálně stanovený systém a zda zveřejňuje příslušné předpisy. Podstatné je také to, zda je z veřejných dokumentů patrné, jaké cíle systém sleduje, jak navazuje na strategické směřování instituce, jak se do jeho tvorby a uskutečňování zapojují relevantní aktéři a jak vysoká škola sama posuzuje jeho přínos. Takto pojatá transparentnost je příležitostí pro samotné instituce, aby průběžně reflektovaly smysl vlastních mechanismů a dokázaly vysvětlit, jakou přidanou hodnotu přinášejí. **Schopnost vysoké školy srozumitelně popsat a doložit, jak zajišťuje kvalitu a jak svůj systém dále rozvíjí, může být důležitou součástí její důvěryhodnosti.**

Analýza českého vysokoškolského prostředí naznačuje, že politika zajišťování kvality nebývá vždy představena jako samostatně formulovaná, veřejně srozumitelná koncepce, která by vedle pravidel a organizačního uspořádání výslovně pojmenovávala také cíle systému, jeho očekávané přínosy a způsob jejich vyhodnocování. Všechny vysoké školy mají sice povinnost

zveřejňovat své vnitřní předpisy, které základní popis mechanismů péče o studijní programy v podstatě vždy obsahují. Podstata strategických cílů a specifik vnitřního systému zajišťování kvality však nemusí být z veřejně dostupných dokumentů být vždy srozumitelná.

Rozhodne-li se vysoká škola – nad rámec současných zákonných požadavků – ustavit specializované orgány, které v péči o studijní programy systematicky propojují garanty, další vyučující, studující a externí aktéry, lze takové rozhodnutí interpretovat jako projev institucionálního přemýšlení o tom, jak má být kvalita studijních programů zajišťována v konkrétních podmínkách dané školy. Případové studie pak ukazují, že takové úvahy skutečně vedou k rozdílným řešením. Tato různorodost není sama o sobě slabinou. Naopak může být důkazem toho, že vysoké školy hledají řešení odpovídající jejich velikosti, oborovému zaměření, organizační struktuře a způsobu řízení. Veřejně dostupné dokumenty ukazují, že jednotlivé české vysoké školy přistupují k popisu svých vnitřních systémů zajišťování kvality rozdílně.

Masarykova univerzita je z hlediska této studie zvlášť zajímavá, protože její systém kolektivní péče o studijní programy byl rozvíjen soustavně a s podporou projektu v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové rady jsou propojeny s komplexním vnitřním hodnocením, datovou podporou a plánováním rozvoje programů. Systém tedy není pouhým souborem izolovaných opatření, ale představuje od počátku promyšlenou a postupně upravovanou institucionální infrastrukturu, která umožňuje pravidelnou práci s informacemi, zapojení různých perspektiv a formulaci rozvojových kroků.

V případě Západočeské univerzity v Plzni je ilustrativní nedávná proměna konkrétních mechanismů kolektivní péče popsanou v případové studii. Zkušenost s předchozím modelem rad oblastí vzdělávání vedla k jeho přehodnocení a k posílení vazby mezi odborným posouzením a úrovní řízení, která může reagovat na zjištěné nedostatky. Jde o příklad institucionálního učení, které je pro politiku kvality podstatné: systém se nemá pouze řídit stanovenými pravidly, ale také se sám vyvíjet na základě zkušeností s jejich fungováním.

6. Doporučení

A) Doporučení pro vysoké školy

1. **Chápat péči o studijní program jako kolektivní úsilí spíše než jako osobní odpovědnost jediného člověka (garanta).**

Garant by měl zůstat jasně identifikovanou odborně odpovědnou osobou, ale neměl by zůstávat v péči o program osamocen. Instituce by měla vytvořit takové podmínky, aby pro svou činnost mohl využívat odbornou reflexi dalších akademických pracovníků, studentů, případně externích aktérů, a s oporou v relevantních datech.

2. Budovat „ekosystém péče" podle konkrétních potřeb a podmínek instituce.

Kolektivní péče o studijní programy se nutně nevyčerpává zavedením specializovaného orgánu. Různé funkce mohou být zajištěny různě podle velikosti školy, oboru, organizační struktury nebo způsobu řízení. I pro velké multioborové univerzity je žádoucí provozovat napříč institucí sdílený model kolektivní péče, zároveň by však měl být fakultám ponechán dostatečný prostor pro jeho přizpůsobení lokálním podmínkám. Podstatné je, aby byly propojeny odborná odpovědnost, kolektivní reflexe a možnost skutečně reagovat na zjištěné problémy.

3. Nezřizovat specializované kolektivní orgány pouze formálně.

Samotná existence programové rady nebo jiného specializovaného kolektivního tělesa ještě neznamená reálnou kolektivní péči. Pokud má garant či kolektivní orgán za kvalitu programu odpovídat, musí mít také přístup k relevantním informacím a možnost iniciovat nebo ovlivňovat změny. Při nastavování systému je proto vhodné explicitně si položit otázku: *Kdo za co odpovídá, kdo o tom může rozhodnout, kdo má potřebná data a kdo má kapacitu opatření realizovat?* Nestačí data shromažďovat. Je třeba vytvořit mechanismus, v němž se data a zpětná vazba interpretují, vedou k rozhodnutí, promítnou do opatření a následně se vyhodnotí jejich dopad. Vysoká škola by měla aktéry kolektivní péče podporovat metodickými materiály, školeními a administrativní podporou tak, aby mohli své role skutečně kompetentně vykonávat.

4. Posílit roli studentů v péči o studijní programy.

Studenti by neměli být pouze „dodavateli zpětné vazby" k jednotlivým předmětům. Měli by mít možnost účastnit se – zpravidla prostřednictvím vhodných zástupců – diskuzí o rozvoji „svého" studijního programu jako celku, a to prostřednictvím formálních platforem i neformálních komunikačních kanálů. Důležité je uzavírat zpětnou vazbu a studentům sdělovat, jak bylo s jejich podněty při úpravách naloženo.

5. Využívat externí pohled tam, kde skutečně přináší přidanou hodnotu.

Externí odborníci, zaměstnavatelé, absolventi nebo další relevantní vnější aktéři se mohou smysluplně zapojit do odhalování „slepých míst" studijních programů i debat o jejich žádoucích změnách. Nemusí však jít o automatickou povinnost pro každý program a nepochybně existuje vícero legitimních modelů jejich zapojení.

6. **Vyvážit roli formalizovaných a neformálních mechanismů.**

Při zavádění systémů péče o studijní programy je vhodné propojovat a vyvážit formální a neformální přístupy. Některé mechanismy je dobré formalizovat, jiné mohou fungovat flexibilněji. Cílem je funkční systém, nikoli maximální množství byrokratických procedur.

Zároveň je však v zájmu transparentnosti žádoucí, aby systém zanechával dostatek dohledatelných záznamů o svém fungování.

7. **Pravidelně prověřovat funkčnost zvoleného systému péče.**

Vysoká škola by měla v přiměřených intervalech ověřovat, zda je zvolený model péče skutečně funkční, tedy zejména zda pomáhá odhalovat problémy, přijímat rozhodnutí a uskutečňovat změny.

B) Doporučení pro tvůrce politik

1. **Nepředepisovat vysokým školám jediný závazný model kolektivní péče o studijní programy.**

Legislativa ani národní politika by neměla předepisovat, že každá vysoká škola musí mít konkrétní typ programové rady, komise nebo jiného orgánu. Studie ukazuje rozdílné institucionální podmínky a s nimi svázané různé funkční způsoby uspořádání péče. Respekt k rozdílným způsobům uchopení péče je důležitý zejména proto, aby se z příliš detailně předepsaného modelu nestal jen další administrativní požadavek. Případná regulace by měla akcentovat, jaké funkce vysoké školy při péči o studijní programy zajišťovat (např. pravidelnost hodnocení programů, zapojení studentů, zaměstnavatelů, práce s daty o programu, propojení s exekutivou atd.), nikoli detailně předepisovat její organizační formu.

2. **Brát v úvahu, že budování funkčního systému péče o studijní programy je dlouhodobý proces.**

Institucionální zkušenosti zachycené při přípravě v této studie poměrně výmluvně ukazují, že funkční model péče o studijní programy nikdy nevzniká ani okamžikem jeho formálního ukotvení ve vnitřních předpisech, ani jmenováním osob do příslušných orgánů. Skutečné přijetí nově zaváděných mechanismů akademickou obcí a jejich funkční včlenění do existujících procesů a struktur na fakultách bývá skoro vždy výsledkem dlouhodobého sžívání, které navíc nebývá napříč institucí vždy rovnoměrné.

3. **Při vnějším hodnocení vysokých škol ověřovat funkčnost péče o studijní programy.**

Vnější hodnocení by se typicky nemělo soustředit na ověření existence formálně ustavených orgánů a struktur, ale spíše ověřovat funkčnost zvoleného modelu. Vypovídající hodnotu může mít to, kdo se péče o program účastní, jaká data při tom využívá, zda a jak se zjištění promítají do změn programu atd. Úkolem vysokých škol by při tom mělo být prokázat, že jimi preferované řešení je skutečně funkční.

4. **Podporovat sdílení dobré praxe mezi vysokými školami.**

Státní a veřejné instituce mohou vysoké školy podpořit vytvářením příležitostí pro vzájemnou reflexi jednotlivých unikátních modelů, sdílení dobré praxe a zkušeností, včetně zahraničních.

Příloha: Profily zkoumaných institucí

České vysoké učení technické v Praze

Institucionální kontext a základní charakteristika

České vysoké učení technické v Praze (ČVUT) patří mezi nejstarší technické univerzity v Evropě. Jde o veřejnou vysokou školu s dominantním zaměřením na strojírenství, dopravu, jaderné technologie, elektrotechniku, informatiku, architekturu, stavebnictví a biomedicínu. Na 8 fakultách studuje více než 19 tisíc studentů zapsaných v přibližně 350 studijních programech. Charakteristickým rysem univerzity je silné propojení s výzkumem a průmyslovou praxí a poměrně vysoký stupeň autonomie jednotlivých fakult. V roce 2022 univerzita získala institucionální akreditaci pro 9 oblastí vzdělávání.

Páteří systému kolektivní péče o studijní programy na ČVUT jsou rady studijních programů (RSP) fungující na principech garantského modelu. Základy tohoto systému sahají na některých fakultách ojediněle až do nultých let (Fakulta elektrotechnická - FEL), zatímco na jiných se skutečně prosadil až po roce 2022. Každý bakalářský a magisterský studijní program má povinnost zřídit RSP, tuto povinnost je možné naplnit i zřízením společné RSP pro více příbuzných studijních programů – to se typicky děje v případě bakalářských a na ně navazujících magisterských programů. Na některých fakultách děkani svými příkazy či opatřeními specifikují či doplňují pravidla fungování RSP i nad rámec celouniverzitního předpisu.

ČVUT má vnitřním předpisem formálně zakotven i další orgán – Radu oblasti vzdělávání (ROV) – navržený jako platforma zastřešující širší skupiny studijních programů. V praxi se však tento konstrukt neosvědčil a od jeho využívání se upouští.

Na fakultní úrovni navíc u některých fakult (FEL, Fakulta dopravní - FD) funguje **navíc** ještě společný zastřešující orgán složený z garantů jednotlivých studijních programů – tedy rada děkanského typu. Ta umožňuje koordinovat napříč jednotlivými programy agendy společné pro celou fakultu, například termíny přijímacích zkoušek, kapacity programů nebo pravidla pro maximální počet vedených kvalifikačních prací.

Ustavení, složení a fungování rad studijních programů

Systém péče o kvalitu studijních programů je vymezen vnitřním předpisem *Hodnocení kvality studijních programů Českého vysokého učení technického v Praze* (2022), který vymezuje odpovědnost garanta, složení i fungování RSP i jejich postavení v procesech zajišťování kvality. Na tento rámec mohou jednotlivé fakulty navazovat vlastními opatřeními, která jej ve svých podmínkách zpřesňují nebo doplňují.

Rada studijního programu je na ČVUT poradním orgánem garanta studijního programu, který je jejím předsedou, organizuje a řídí její zasedání a odpovídá za její činnost. Garanta studijního programu jmenuje a odvolává děkan. V případě, že se daný studijní program dále člení na specializace, může děkan fakulty po dohodě s garantem studijního programu jmenovat garanty jednotlivých specializací.

Na FD se v případě studijních programů obsahujících specializace může RSP dále dělit na Rady studijních specializací (RSS), přičemž předsedové jednotlivých RSS jsou povinně zastoupeni v RSP.

Radu studijního programu jmenuje děkan na návrh garanta studijního programu, a to po udělení akreditace, resp. získání oprávnění uskutečňovat na základě institucionální akreditace.

RSP je nejméně čtyřčlenná a jejími členy jsou vždy:

- garant studijního programu,
- garanti specializací, pokud jsou jmenováni,
- alespoň jeden student navržený akademickým senátem fakulty,
- alespoň jeden zástupce zaměstnavatelů nebo absolventů studijního programu, který není členem akademické obce příslušné fakulty.

Na FD je členem každé RSP z titulu své funkce rovněž děkan a proděkan pro pedagogickou činnost a právo účastnit se zasedání v roli hosta má rovněž zástupce AS FD a další hosté. FIT má výslovně zakotveno právo RSP pozvat na jednání libovolného člena akademické obce ČVUT.

Děkan může ve vhodných případech stanovit, že více studijních programů bude mít společnou RSP. V takovém případě jmenuje děkan předsedou společné RSP jednoho z garantů zařazených studijních programů. Členy společné RSP jsou pak vždy:

- garanti všech studijních programů zařazených do společné RSP,
- garanti specializací, pokud jsou jmenováni,
- alespoň jeden student navržený AS fakulty,
- alespoň jeden zástupce zaměstnavatelů nebo absolventů SP, který není členem akademické obce příslušné fakulty

V případě studijního programu uskutečňovaného ve spolupráci s jinou vysokou školou či jinou právnickou osobou jsou v RSP přiměřeně zastoupeni její akademičtí pracovníci, resp. zaměstnanci spolupracující právnické osoby.

Členství v RSP zaniká, pokud člen přestane splňovat předpoklad, na jehož základě se stal členem RSP, vzdáním se členství, anebo na základě odvolání děkanem. Funkční období celé RSP zaniká nejen při zániku platnosti akreditace studijního programu, ale rovněž v případě jejího prodloužení.

Rada se schází nejméně jednou ročně; v praxi se však na některých fakultách schází častěji, typicky jednou za semestr. Ze zasedání se pořizuje zápis, za jehož vložení do dokumentace studijního programu v informačním systému ČVUT odpovídá její předseda. Napříč univerzitou se liší dostupnost informací o fungování rad, některé fakulty zveřejňují jejich složení (FEL, FD, Fakulta stavební, Fakulta informačních technologií, Fakulta biomedicínského inženýrství), zápisy z jednání rad jsou ale na všech fakultách důsledně interní.

Role rad studijních programů v procesech zajišťování kvality

V rámci procesů zajišťování kvality dohlíží RSP na uskutečňování příslušného studijního programu, a to zejména v rámci těchto formalizovaných procesů:

Průběžné hodnocení studijního programu

RSP nejméně jednou ročně provádí průběžné hodnocení studijního programu, jehož výstupem je zápis ze zasedání, který zahrnuje také vyhodnocení uskutečňování studijního programu za uplynulý rok.

„Velké“ vnitřní hodnocení studijního programu

Garant studijního programu zpracovává nejméně jednou za 5 let ve spolupráci s RSP, garanty specializací, vedoucími pracovišť uskutečňujících výuku a garanty předmětů komplexní hodnotící zprávu, kterou RSP projedná. Jednání se zpravidla účastní také vedoucí pracovišť, na kterých je studijní program uskutečňován. Po projednání předkládá garant zprávu děkanovi, který zajistí její projednání ve vědecké radě příslušné fakulty a následně v Radě pro vnitřní hodnocení.

Změny studijního programu a reakreditace

RSP se zapojuje také do přípravy a projednávání změn studijního programu, včetně rozšiřování, prodlužování a ukončování akreditace, resp. oprávnění vyplývajícího z institucionální akreditace. Její role přitom vychází z odpovědnosti za průběžné sledování toho, zda uskutečňování programu odpovídá jeho schválenému nastavení a zda navrhované změny podporují jeho další rozvoj.

RSP dále

- sleduje zohledňování výsledků studentských anket,
- projednává podněty a návrhy na rozvoj studijního programu vznesené garantem programu, garanty specializací, garanty předmětů a dalšími akademickými pracovníky,
- vyjadřuje se k tematickým okruhům státní závěrečné zkoušky, kontroluje jejich vyváženost, míru podrobnosti a soulad se zaměřením programu a profilem absolventa.

Na FIT RSP rovněž schvaluje zadání závěrečných prací a schvaluje ustanovení oponenta závěrečné práce, pokud je navržen, jinak oponenta určí. Na FD má RSP rovněž koordinovat další pedagogické aktivity související s realizací studijního programu (např. sleduje nabídku povinně volitelných a volitelných předmětů, projektovou výuku, zařazení praxí a stáží či podporu studia v zahraničí).

Metodická, datová a administrativní podpora

ČVUT je instituce silná v práci s „tvrdými“ daty. Rektorát disponuje pokročilou aplikací na analytiku přijímacího řízení, která data segmentuje přímo podle studijních programů. Nyní se vyvíjí další funkcionalita i pro data o průběhu studia a neúspěšnosti. Slabinou prozatím zůstává uživatelská přívětivost – studijní data a ankety se snáze filtrují z pohledu zajišťujících kateder než z pohledu studenta procházejícího napříč programem, což vyžaduje dodatečnou ruční práci garantů. Naopak oblast administrativní podpory činností RSP má na ČVUT dosud reálné limity. Systém se stále potýká s nedostatečnou administrativní podporou RSP; garanti často tráví nezanedbatelné množství času byrokracií a zpracováním stovek odpovědí ze studentských anket, což si musí zajišťovat sami v rámci svých kateder, protože centrální aparát chybí.

Masarykova univerzita

Institucionální kontext a základní charakteristika

Masarykova univerzita (MUNI) je velká multioborová a silně výzkumně orientovaná veřejná vysoká školu s fakultním uspořádáním. Oborově pokrývá humanitní a společenské vědy, právo, ekonomii, přírodní vědy, informatiku, medicínu, farmacii, pedagogiku i sport. Má **10 fakult**, přibližně **38,5 tisíce studentů** a nabízí více než **500 studijních programů**. V roce 2018 získala univerzita institucionální akreditaci, která v současné době pokrývá 23 oblastí vzdělávání. Řízení MUNI je dlouhodobě charakteristické silným společným institucionálním rámcem s výraznými pravomocemi na centrální úrovni univerzity a stabilní oporou v Informačním systému (IS MUNI).

Systém péče o kvalitu studijních programů byl na celé univerzitě zaváděn a rozvíjen jako součást širších změn vyplývajících z novely zákona o vysokých školách po roce 2016. Je založen na čistém garantském modelu programových rad, který navzdory společné univerzitní architektuře ponechává jednotlivým fakultám prostor pro zohlednění jejich organizačních a oborových specifik. Mezifakultní rozdíly spočívají nejčastěji ve velikosti rad, jejich personálním složení nad rámec celouniverzitního základu nebo rozsahu jejich působnosti. Významnou součástí normativního nastavení se stala také institucionalizace studentské participace.

MUNI provozuje v tuzemských podmínkách systém péče o studijní programy, který patří mezi českými vysokými školami k nejrobustnějším a vnitřně nejprovázanějším. Programové rady v něm fungují jako diskuzní rozhraní mezi garantem, akademickými pracovníky, studujícími, externími odborníky a jednotlivými úrovněmi fakultní a univerzitní exekutivy – **jejich rolí je především vytvářet platformu pro projednávání různých pohledů na fungování studijního programu.** Fungování celého systému je založeno na oddělení akademické odbornosti garanta a exekutivních pravomocí (včetně personálních), které zůstávají v kompetenci vedoucích pracovišť a vedení fakult. Vztahy mezi těmito aktéry nejsou na všech fakultách uspořádány stejně, což vede k různým modelům spolupráce i rozdílnému zapojení vedoucích pracovišť do činnosti rad. Případné neshody nejsou řešeny prostřednictvím samostatné rozhodovací pravomoci rad, ale prostřednictvím vyjednávání mezi jednotlivými aktéry a případně rozhodováním na úrovni vedení fakulty.

Ustavení, složení a fungování programových rad

Složení programových rad na MUNI odráží snahu propojit různé pohledy na kvalitu a rozvoj studijních programů. Normativní nastavení systému aktuálně vychází z vnitřního předpisu *Řád kvality studijních programů Masarykovy univerzity* (2024), který vymezuje základní principy fungování systému, avšak zároveň ponechává fakultám relativně široký prostor pro přizpůsobení konkrétních organizačních řešení místním podmínkám. Univerzitní rámec je formulován spíše prostřednictvím základních principů a požadavků než detailním vymezením všech možných organizačních variant.

Programová rada je poradním orgánem garanta studijního programu, který je jejím předsedou. Celouniverzitní pravidla stanovují, že programová rada je nejméně pětičlenná, přičemž děkan vedle garanta studijního programu jmenuje:

- nejméně dva akademické pracovníky vyučující ve studijním programu a nejméně jednoho zástupce zaměstnavatelů absolventů na návrh garanta,
- nejméně jednoho studenta daného studijního programu nebo jeho absolventa s aktivním studiem na MUNI jmenuje děkan na základě přímé nominace studenty nebo na základě nominace studentské komory AS fakulty.

V případě studijního programu uskutečňovaného ve spolupráci s jiným subjektem zajistí děkan rovněž zastoupení tohoto subjektu v programové radě. Členem programové rady je rovněž garant přiřazeného programu celoživotního vzdělávání, který navrhuje alespoň jednoho účastníka daného programu.

Na některých fakultách jsou do činnosti rad systematicky zapojováni také vedoucí kateder (Fakulta sociálních studií) nebo ústavů, případně jejich pedagogičtí zástupci (Přírodovědecká fakulta). Personální složení rad tak odráží záměr propojit odbornou odpovědnost za obsah studijního programu s institucionálními i organizačními aspekty jeho realizace.

V podmínkách MUNI – podobně jako na jiných VŠ – platí, že garant formálně odpovědný za podobu studijního programu nemá přímou pravomoc rozhodovat o personálním obsazení výuky nebo o pracovních povinnostech vyučujících, pokud zároveň není vedoucím katedry, respektive děkanem. V situacích, kdy se představy garanta, programové rady a vedení příslušného pracoviště rozcházejí, je proto nutné hledat řešení prostřednictvím vzájemného jednání a diskuse. Na některých fakultách jsou vedoucí kateder nebo ústavů přímo členy programových rad, čímž dochází k propojení diskuse o kvalitě studijního programu s rozhodováním o jeho personálním zabezpečení. Na jiných vystupují vedoucí pracovišť mimo strukturu rady a komunikace probíhá prostřednictvím garanta nebo vedení fakulty. V menších nebo úzce profilovaných programech mohou být členy rady téměř všichni vyučující daného programu.

Zatímco u akademických pracovníků je činnost v radách zpravidla součástí pracovního výkonu a může být zohledňována v systému hodnocení zaměstnanců, některé fakulty poskytují studentským členům pravidelná stipendia. Vedle finanční motivace je členství v radách vnímáno také jako příležitost k rozvoji kompetencí a k aktivnímu ovlivňování podoby studijního programu.

Fakulty dále mohou rozhodovat například o vytváření společných programových rad pro více studijních programů, o jejich konkrétním personálním složení nebo o návaznosti rad na další fakultní struktury. Častým řešením je vytváření společných programových rad pro bakalářské a na ně přímo navazující magisterské studijní programy, případně pro více příbuzných studijních programů. Mimořádná v podmínkách MUNI je společná programová rada pro 11 studijních programů v oblasti učitelství na Přírodovědecké fakultě, která má v době dokončování této zprávy 29 členů. Vedle společných principů tak lze pozorovat relativně vysokou míru variability v počtu členů, zastoupení jednotlivých skupin aktérů i ve vztahu programových rad k dalším strukturám řízení kvality na fakultách.

Zasedání programové rady svolává její předseda nejméně jedenkrát ročně, přičemž zasedání lze uskutečnit za přítomnosti alespoň poloviny jejích členů. Na řadě fakult se však jednání programových rad svolává dvakrát ročně, zpravidla po skončení jednotlivých semestrů. Takové

nastavení umožňuje průběžně reagovat na aktuální vývoj studijních programů a využívat nově dostupná data o průběhu studia či výsledcích hodnocení výuky. Z každého zasedání programové rady se pořizuje zápis, který je součástí dokumentace v IS MUNI.

Role programových rad v procesech zajišťování kvality

Programová rada je na MUNI vymezena jako poradní orgán garanta určený k průběžnému hodnocení a rozvoji studijního programu. Tvoří páteř vnitřního systému zajišťování kvality vzdělávací činnosti, který propojuje garanty studijních programů, studenty, externí odborníky, vedení fakult a Radu pro vnitřní hodnocení. Programová rada přitom představuje prostor pro projednávání všech otázek souvisejících s fungováním studijního programu, avšak nevystupuje jako orgán schvalovací – za většinu formálních

Bez ohledu na to, jak odlišně jsou jednotlivé rady na fakultách ustaveny, jsou v zásadě shodně zapojeny zejména do následujících formalizovaných procesů:

Průběžné hodnocení studijního programu
Podstatou činnosti programové rady je průběžně sledovat a vyhodnocovat výuku ve studijním programu a odbornou úroveň studijního programu ve vztahu k současné úrovni vědeckého poznání. Předmětem diskuse bývají výsledky předmětových anket, ukazatele studijní úspěšnosti a neúspěšnosti, zkušenosti studujících, výsledky přijímacího řízení nebo průběh státních závěrečných zkoušek. Rady se rovněž vyjadřují k návrhům na úpravy studijních plánů, inovace kurikula, personální zabezpečení výuky či ke strategickým otázkám dalšího směřování studijních programů. Vedle řešení dlouhodobých rozvojových témat slouží také jako prostor pro projednávání konkrétních problémů identifikovaných prostřednictvím zpětné vazby od studujících nebo vyučujících. Nejméně jednou ročně má pak rada povinnost písemně vyhodnotit a případně aktualizovat plán rozvoje studijního programu, který vzniká v rámci „velkého hodnocení“. V případech, kdy se nepodaří nalézt shodu na úrovni programu nebo pracoviště, je jako rozhodovací autorita popisováno vedení fakulty, především děkan. Jeho role se uplatňuje zejména v otázkách, kde se střetává odborná odpovědnost garanta s personálními nebo organizačními kompetencemi pracovišť. Programová rada v těchto případech nepřijímá rozhodnutí, ale její závěry mohou tvořit jeden z podkladů pro další rozhodování.

„Velké“ vnitřní hodnocení studijního programu
Nejméně jednou za pět let musí každý studijní program MUNI projít komplexním vnitřním hodnocením, v němž hraje programová rada významnou roli. Garant pro toto „velké“ hodnocení připravuje sebehodnoticí zprávu na základě datových vstupů z IS MU, předchozího vnitřního hodnocení a z něj vyplývajícího plánu rozvoje, výsledků předmětových anket, programová rada sebehodnoticí zprávu projedná. Následně je pak zpráva spolu s datovou přílohou zpřístupněna nejméně třem hodnotitelům, kteří nejsou členy programové rady: studentovi či absolventovi daného studijního programu, zástupci zaměstnavatelů absolventů a akademickému pracovníkovi, který se nepodílí na uskutečňování studijního programu. Úkolem hodnotitelů je posoudit studijní program ve světle Standardů kvality studijních programů MUNI a navrhnout opatření pro další zlepšení studijního programu. Na základě všech výše zmiňovaných písemných podkladů pak probíhá diskuze v rámci tzv. hodnoticí schůzky, které se účastní členové programové rady, vedoucí pracovišť, na nichž se výuka uskutečňuje, nejméně dva hodnotitelé, děkan a zpravidla také určený člen RVH MUNI, případně další osoby

z kolegia děkana příslušné fakulty, zástupce AS fakulty, kolegia rektora MUNI nebo další hosté. Na základě hodnoticí schůzky pak garant zpracuje plán rozvoje studijního programu na další období.

Změny studijního programu a reakreditace
Programová rada dále projednává záměr rozšířit, změnit a prodloužit oprávnění uskutečňovat studijní program, jakož i záměr zrušit studijní program na podnět fakulty.

Sledování kvality v přiřazených programech CŽV
Specifikem programových rad na MUNI je také povinnost průběžně sledovat a vyhodnocovat výuku a odbornou úroveň přiřazeného programu CŽV, pokud takový program z akreditovaného studijního programu vychází. Na programy CŽV se sice nevztahují tak robustní hodnoticí postupy jako v případě akreditovaných studijních programů, jejich posuzování v rámci programových rad „mateřských" programů však v tuzemských podmínkách pravděpodobně nemá paralely.

Role RVH
Na celouniverzitní úrovni je systém programových rad úzce propojen s činností RVH. Programové rady představují mechanismus kontinuální reflexe a rozvoje studijních programů na jejich realizační úrovni, zatímco RVH sleduje, zda je tato péče skutečně uskutečňována a dokumentována. Důležitou vazbu mezi oběma úrovněmi vytvářejí zejména zápisy z jednání programových rad a další výstupy jejich činnosti, které poskytují RVH informace o identifikovaných problémech, diskutovaných opatřeních i dlouhodobém rozvoji studijních programů. Mezi RVH a programovými radami funguje také osobní kontakt, typicky v případě „velkého" vnitřního hodnocení studijních programů. Samotná RVH přikládá značný význam funkčnosti a transparentnosti péče o studijní programy na úrovni fakult. Programové rady mají vytvářet „stopu", která umožňuje doložit, že problémy identifikované prostřednictvím studentské zpětné vazby, dat o studijní neúspěšnosti nebo dalších zdrojů byly diskutovány a staly se předmětem institucionální reflexe. Nejde tedy pouze o existenci diskuse samotné, ale také o její zachycení a možnost sledovat návaznost mezi identifikací problému a přijatými opatřeními.

Metodická, administrativní a datová podpora

Fungování programových rad je na MUNI s ohledem na značnou robustnost celého systému spojeno s nezanedbatelnými časovými nároky jak na akademické pracovníky, tak na studentské zástupce a všechny úrovně univerzitní a fakultní administrativy. Významnou součástí systému je proto od začátku systém metodické, administrativní a datové podpora poskytovaná prostřednictvím dedikovaného rektorátního odboru, sítě fakultních koordinátorů pro kvalitu a IS MUNI.

Na úrovni univerzity je systém monitorován Radou pro vnitřní hodnocení, která plní klíčovou roli v oblasti akreditací a hodnocení studijních programů. Důležitým prvkem institucionální podpory je rovněž **Odbor pro kvalitu Rektorátu MUNI**, který fakultám poskytuje metodické vedení a zajišťuje správu informačních nástrojů využívaných při řízení kvality. Významnou součástí systému zajišťování kvality na Masarykově univerzitě jsou **fakultní koordinátoři kvality**, kteří vytvářejí spojovací článek mezi centrální univerzitní úrovní a jednotlivými

fakultami. Jejich role spočívá především v metodické, organizační a administrativní podpoře garantů studijních programů, programových rad i studentských zástupců. Koordinátoři připravují podklady pro jednání, sledují plnění procesních požadavků, zajišťují komunikaci s rektorátními útvary a pomáhají novým aktérům orientovat se v pravidlech systému zajišťování kvality. Respondenti opakovaně zdůrazňovali, že právě existence této podpůrné infrastruktury umožnila zavedení programových rad bez nadměrného administrativního zatížení akademických pracovníků a přispěla ke stabilizaci celého systému. Fakultní koordinátoři tak nepůsobí pouze jako administrativní podpora, ale jako důležití aktéři napomáhající tomu, aby kolektivní mechanismy zajišťování kvality fungovaly v každodenní praxi a aby se podněty získané na úrovni studijních programů promítaly do širšího institucionálního systému kvality.

Charakteristickým rysem fungování systému péče o studijní programy je na MUNI důraz **na práci s daty a sdílenou informační základnu**. Na centrální úrovni univerzity byl postupně budován systém nástrojů, který členům programových rad zpřístupňuje informace o průběhu studia, studijní úspěšnosti nebo výsledcích hodnocení výuky. Cílem bylo vytvořit podmínky pro to, aby jednotliví aktéři vycházeli při diskusi ze stejných informací. Na fakultní úrovni je tento princip spojován především s každodenní prací programových rad. Respondenti opakovaně zmiňují, že sdílený přístup k datům omezuje diskuse o samotné správnosti informací a umožňuje věnovat více pozornosti interpretaci zjištěných výsledků a hledání možných řešení. Současně jde o jeden z prvků, který i přes značnou fakultní různorodost vytváří společný rámec fungování systému napříč univerzitou.

Členové programových rad využívají aplikaci *Garant* v IS MUNI, která zpřístupňuje informace o průběhu studia, studijní úspěšnosti, výsledcích hodnocení výuky i dalších ukazatelích relevantních pro řízení kvality. Díky tomu jsou diskuse vedeny nad společnými datovými podklady a rozhodování se neopírá pouze o individuální zkušenosti jednotlivých aktérů. Univerzita současně prostřednictvím Odboru pro kvalitu zajišťuje metodickou a technickou podporu fungování celého systému.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institucionální kontext a základní charakteristika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB) je veřejná vysoká škola se šesti fakultami, které pokrývají technologické obory, ekonomii a management, multimediální komunikace, aplikovanou informatiku, humanitní studia, logistiku a krizové řízení. V roce 2019 UTB získala institucionální akreditaci pro čtyři oblasti vzdělávání.

Případová studie se zaměřuje na organizační uspořádání a fungování rad studijních programů (RSP). Popis fakultní praxe vychází ze skupinového rozhovoru se zástupkyněmi Fakulty technologické (FT), Fakulty managementu a ekonomiky (FaME), Fakulty humanitních studií (FHS) a Fakulty multimediálních komunikací (FMK). Následující popis se vztahuje k situaci v době rozhovoru a zachycuje rozdíly v důvodech pro společnou radu, ve složení rad, v podpůrných strukturách i ve způsobu projednávání agendy.

Fakultní modely spojuje zapojení garantů a vedení fakult do péče o studijní programy. Jedna společná rada však má odlišné zdůvodnění: na FT a FaME především koordinaci provázaných studijních plánů, na FMK spolupráci propojených oborů a na FHS původně sjednocení kvality a sdílení zkušeností. Na FHS se zároveň zvažuje změna tohoto uspořádání.

Ustavení, složení a fungování rad studijních programů

Činnost rad navazuje na univerzitní pravidla pro studijní programy a na fakultní jednací řády a směrnice. Na FaME byla konkrétní pravidla činnosti rady aktualizována prostřednictvím směrnice děkana; na FT existuje také metodika popisující postupy přípravy a hodnocení programů.

Na Fakultě technologické se zkoušelo rozdělení rad podle oblastí vzdělávání spojovaných se strojírenstvím, potravinářstvím a chemií. Fakulta se rychle vrátila k jedné společné radě, zejména kvůli koordinaci základních předmětů a organizaci výuky při menších počtech studentů. Garant programu odpovídá za věcnou náplň, ředitel ústavu za organizační stránku. Rada může vytvářet pracovní skupiny pro jednotlivé oblasti.

Na Fakultě managementu a ekonomiky je jedna rada odůvodňována propojením studijních plánů. Změna předmětu může zasáhnout několik programů či specializací, a společné projednávání je proto vnímáno jako efektivnější. Rada kombinuje odborné a organizační role s přímým zastoupením studentů.

Na Fakultě humanitních studií funguje jedna rada pro pedagogiku, filologii a nelékařské zdravotnictví. Původní motivací bylo sjednocení kvality a sdílení zkušeností, přičemž rada měla přibližně pět až šest členů, z nichž dva byli externí; její složení se ale později změnilo. Vzhledem k odlišnosti oborů se však zvažuje rozdělení do tří rad a úprava jejich složení. Jde o zamýšlené změny, jejichž uskutečnění podklady nedokládají.

Na Fakultě multimediálních komunikací je společná rada spojována s propojením marketingových komunikací a uměleckých oborů, společnými projekty a nabídkou předmětů.
Na FT, FaME a FMK tvoří základ rad garanti studijních programů, proděkani odpovědní za studium či pedagogickou činnost a vedoucí pracovišť nebo ředitelé ústavů. Jednotlivé role se

mohou personálně překrývat. Rada na FaME má přibližně 19 až 20 členů, na FT 25 členů a na FHS přibližně 20 členů. Počty členů se tedy mezi fakultami liší.

Na FT předsedá radě proděkan. Místopředsedou je dlouholetý člen a garant programu, který současně předsedá akademickému senátu. Jeho setrvání ve funkci podporuje kontinuitu při předávání agendy mezi proděkany.

Na FaME je součástí rady rovněž zástupce akademického senátu a studentský zástupce, který se účastní jednání a hlasuje. Studentského člena obvykle nominuje proděkan pro studium; jde zpravidla o studenta již zapojeného do fakultního dění, například v akademickém senátu nebo disciplinární komisi. Ztráta statusu studenta je na fakultě spojena s potřebou nominovat nového zástupce. Na FT, FHS a FMK se studentské podněty získávají jinými cestami, bez přímého studentského členství v radě.

Na FaME byl původní jednací řád aktualizován a nově vydán jako směrnice děkana schválená akademickým senátem. Úpravy zahrnovaly strukturu rady, její působnost, role předsedy a tajemníka, kvalitu garance a možnost účasti prostřednictvím hybridní formou. Podklady se na této fakultě zasílají týden před jednáním. Při přípravě proděkan s tajemnicí kontrolují vazby na studijní plány a agendu studijního oddělení. Ředitelé ústavů mají informovat dotčené akademické pracovníky o přijatých změnách; zápisy dostávají studentský zástupce, tajemníci ústavů a asistentky zapracovávající změny.

Četnost a forma jednání

Četnost a forma projednávání se řídí aktuální agendou. Na FaME se rada schází podle potřeby, nejméně dvakrát za semestr; v době rozhovoru se v letním semestru počítalo již se čtvrtým jednáním. Převládají osobní jednání, zatímco per rollam se využívá pro operativní záležitosti, u nichž se nepředpokládá rozsáhlá diskuse.

Na FT se četnost jednání zvyšuje v období přípravy akreditací. Při přípravě většího souboru akreditací se od září do doby rozhovoru uskutečnilo přibližně osm jednání rady. Tento počet zachycuje konkrétní období zvýšené aktivity.

Na FHS se rada schází podle potřeby, zejména v návaznosti na akreditační agendu a témata vyžadující společnou diskusi. U administrativních záležitostí se osvědčuje per rollam, které může probíhat častěji; strategická témata se projednávají osobně.

Na FMK je v jednacím řádu uvedeno minimum dvou jednání, dostupné podklady však neupřesňují období, k němuž se toto minimum vztahuje. V praxi se rada schází častěji podle potřeby a využívá osobní jednání i per rollam. Pravidelné scházení jednou za dva měsíce je teprve zvažovanou budoucí změnou.

Role rad studijních programů v procesech zajišťování kvality

Rady poskytují prostor pro společné projednávání studijních programů. Do jednání vstupují odborné požadavky garantů, organizační a personální možnosti pracovišť i podněty studentů. Jejich činnost se soustředí na projednávání změn studijních plánů, koordinaci předmětů sdílených více programy, personální zabezpečení výuky, projednávání akreditačních materiálů a diskusi o dalším směřování studia. Společné projednání umožňuje posuzovat dopady návrhu také na ostatní programy, nikoli pouze na program, z něhož návrh vzešel.

Průběžné hodnocení studijního programu

Při hodnocení se využívají výsledky hodnocení kvality výuky, studentské podněty, analýzy studijní úspěšnosti a hodnoticí či sebehodnotící zprávy. Zapojení těchto podkladů do práce rady se mezi fakultami liší. Na FT se v radě projednává a schvaluje závěrečná zpráva z hodnocení výuky a společně se řeší změny předmětů sdílených více programy. Na FHS zprávu schvaluje akademický senát; výsledky se projednávají s ředitelem a garantem a návrhy změn se následně předkládají RSP.

Zpětná vazba zároveň může vést k operativnímu zásahu ještě před jednáním rady. Studentský člen je může otevřít také přímo při diskusi v radě. Část problémů se tak řeší přímo na pracovištích, zatímco rada poskytuje prostor pro širší projednání změn studijních programů.

Na FMK se studentská zpětná vazba získává prostřednictvím hodnocení výuky a setkání na jednotlivých pracovištích. V ateliéru Audiovizuální tvorba se každý měsíc scházejí zástupci jednotlivých ročníků s pedagogy a zápisy z těchto schůzek se předávají vedení fakulty.

Na FHS komunikaci se studenty zprostředkovávají také garanční týmy a studentští členové AS. Proděkanka se setkává rovněž se studenty nastupujícími do navazujícího magisterského studia a získává od nich zpětné hodnocení bakalářského studia a návrhy na jeho úpravy.

Změny studijních programů a koordinace výuky

Na FT a FaME rada například umožňuje sladit obsah a časovou dotaci společných předmětů. Změna navržená jedním garantem se tak projednává také s garanty dalších dotčených programů. Ředitelé ústavů do diskuse vnášejí personální, organizační a ekonomické možnosti realizace výuky. Na FT se při přípravě studijních plánů hlídá také únosná zátěž studentů, při jejímž posuzování se uplatňuje fakultní limit 26 hodin přímé výuky týdně. Na FaME se rada zabývá rovněž akutními změnami v personálním zabezpečení, například při odchodu vyučujícího na mateřskou dovolenou nebo při jeho nemoci.

Na FT před jednáním rady garant programu a ředitel ústavu projednávají připravované změny s dotčenými garanty předmětů. Na FHS návrhy změn radě předkládá garant programu. Projednání v radě tak navazuje na přípravu na úrovni programu a pracoviště.

Příprava programů, reakreditace a koncepční změny

Rady se podílejí jak na projednávání připravených materiálů, tak na formulování koncepčních změn. Na FHS se studentská zpětná vazba, analýzy studijní úspěšnosti a externí posouzení zapracovávají do návrhu ještě před jeho předložením radě. Rada pak posuzuje připravený materiál také ve vztahu ke směřování fakulty.

Na FT naopak může diskuse v radě předcházet samotné přípravě materiálů. Po rozsáhlém jednání o zamýšlené změně podoby zakončení bakalářského studia teprve začala příprava podkladů. Na FaME se v době rozhovoru připravovala diskuse rady o budoucnosti státních závěrečných zkoušek, individuálních konzultacích k závěrečným pracím a možnosti bakalářských projektů. Šlo o chystané projednání, nikoli o již uskutečněnou změnu. Rady tak mohou ovlivňovat obsah změn již při jejich formulování.

Externí posouzení se uplatňuje různými způsoby. Na FT například připravený spis hodnotila firma a její doporučení se následně vyvažovala s potřebou základní výuky a únosnou studijní zátěží. Na FHS se před předložením programu radě získávají vyjádření odborníků z praxe,

případně také posouzení jeho souladu se strategickými dokumenty kraje. Na FMK probíhají při přípravě nových, případně reakreditovaných programů konzultace prostřednictvím externího panelu. S odborníky se probírá studijní plán, profil absolventa i očekávání trhu. Externí odborníci přitom nejsou součástí samotné rady. Na FaME může být podle povahy tématu přizván odborník z jiné vysoké školy nebo z praxe ke konkrétnímu jednání; nejde o jeho povinné členství v radě.

Na FaME se při námitkách členů hledá konsensus; návrh může zůstat neprojednán nebo rada nemusí změnu doporučit. U témat, která vyžadují podrobnější práci, mohou na jednání navázat pracovní skupiny. Rada tak poskytuje prostor pro úpravu návrhů a pro sladění rozdílných požadavků ještě před dalšími schvalovacími kroky.

Návaznost na další fakultní a univerzitní kroky
RSP na FHS působí jako poradní sbor, který vydává doporučení a stanoviska před navazujícími fakultními a univerzitními kroky. Příprava a posuzování programů jsou časově náročné a navazují na činnost dalších orgánů, včetně rady pro vnitřní hodnocení. Rada je tak jedním z článků tohoto procesu a přispívá ke koordinaci odborných, personálních a organizačních požadavků.

Rady slouží jako místo společného projednávání obsahu, realizovatelnosti a dalšího rozvoje studijních programů. Jejich přínos spočívá v tom, že změny nejsou posuzovány izolovaně jednotlivými garanty: lze zohlednit vazby mezi programy, kapacity pracovišť, zpětnou vazbu studentů a podněty z praxe. Rady současně mohou otevírat koncepční diskusi, která teprve určí podobu následně připravovaných materiálů.

Metodická, datová a administrativní podpora

Na FT existuje fakultní metodika popisující postupy přípravy a hodnocení programů, jejíž vytvoření souviselo s podmínkami financování ze Zlínského kraje. Na FaME je členkou rady s hlasovacím právem také vedoucí studijního oddělení; administrativní podporu a zápisy zajišťuje tajemnice rady.

Na FHS podporu garantů posilují garanční týmy. Každý program má garanta a organizačního garanta, který se významně podílí na výuce a zajišťuje například kontrolu rozvrhů a karet předmětů. Tito aktéři spolupracují s ředitelem a tajemníkem ústavu. Na FT plní organizační roli ředitel ústavu, který zajišťuje také rozvrhy, obsazení výuky a karty předmětů. Na FMK u programu se specializacemi garant programu spolupracuje s garanty jednotlivých specializací. Podpora a koordinace zde tedy probíhají také uvnitř programu. Na FaME se pro podrobnější práci mimo plénum využívají také pracovní skupiny, například k bakalářským a diplomovým pracím. Do těchto skupin se mohou zapojit i další aktivní kolegové mimo okruh garantů.

Fungování rad je spojeno také s výraznou pracovní zátěží a s rozdílnou aktivitou členů. Zátěž zahrnuje dlouhá jednání a potřebu opakovaných úprav podkladů; práce v radách je v systému pracovních bodů ohodnocena nízko. Důležitou podporu představuje předávání zkušeností a mentoring. Na FaME tuto oporu při převzetí předsednictví poskytoval děkan, který dříve zastával funkci proděkana pro studium a předsedy rady. Na FaME je za možnou podporu

začínajícího předsedy považován metodický rozcestník pro orientaci v předpisech a jednotlivých procesních krocích.

Rozdíly se týkají přímého studentského zastoupení, forem externího posouzení, rozdělení podpůrných rolí a poměru osobních jednání k projednávání per rollam. Kolektivní péče o program probíhá také mimo samotnou radu: v garančních týmech, pracovních skupinách, při externích konzultacích a v přímé komunikaci se studenty. Rady do těchto procesů vstupují jak při projednávání připravených návrhů, tak při diskusi o budoucím směřování programů.

Vysoká škola polytechnická Jihlava

Institucionální kontext a základní charakteristika

Vysoká škola polytechnická Jihlava (VŠPJ) byla zřízena v roce 2004 jako první veřejná vysoká škola neuniverzitního typu v České republice. Od počátku byla budována jako silně profesně zaměřená instituce, jejímž posláním je poskytovat vzdělávání reagující zejména na potřeby regionálního trhu práce, podporovat spolupráci s aplikační sférou a uskutečňovat odpovídající aplikovaný výzkum. VŠPJ je malá, oborově však poměrně různorodá instituce s přibližně 2,3 tis. studujících v 11 studijních programech, přičemž více než 90 % studujících je zapsáno v bakalářském studiu. Z hlediska oborového zaměření do oblasti ekonomických, technických, zdravotnických a sociálních oborů.

Pro nastavení systému péče o kvalitu je zásadní její neuniverzitní charakter. VŠPJ nemá fakultní strukturu a zákonem předpokládané postavení vysoké školy neuniverzitního typu se promítá také do jejího akademického uspořádání: namísto vědecké rady VŠPJ zřizuje akademickou radu, která plní příslušné kompetence akademického orgánu vysoké školy. Dalším důležitým specifikem je, že VŠPJ nemá ustavenou Radu pro vnitřní hodnocení, její působnost ve schvalovacích procesech zastává Akademická rada, která mimo jiné schvaluje pravidla systému zajišťování kvality a vnitřního hodnocení kvality a také zprávu o vnitřním hodnocení kvality vysoké školy, částečně také interní akreditační komise, která se věnuje zejména kontrole formálních náležitostí studijních programů. Na rozdíl od všech ostatních zkoumaných institucí VŠPJ rovněž nedisponuje institucionální akreditací, a její systém zajišťování kvality proto funguje v prostředí, v němž jsou jednotlivé studijní programy akreditovány výhradně prostřednictvím Národního akreditačního úřadu pro terciární vzdělávání. V důsledku omezeného počtu akademických pracovníků nezřídka dochází ke kumulaci formálně rozdílných rolí, které na velkých vysokých školách často bývají oddělené (např. garant studijního programu a vedoucí katedry, někdy i s funkcí ve vedení vysoké školy) v osobě téhož akademického pracovníka.

Na rozdíl od velkých univerzit s fakultním členěním tak v oblasti péče o studijní programy VŠPJ nemusí tak silně řešit praktické problémy vyplývající z množství úrovní řízení, nejasného vztahu mezi různými samosprávnými orgány a specializovanými rolemi jednotlivých akademických pracovníků. Systém péče o studijní programy se soustředí v úrovni vedení vysoké školy a obsahuje tři hlavní prvky – akademickou radu, která formálně završuje rozhodovací proces o studijních programech před oficiálním podáním žádostí o jejich akreditaci Národnímu akreditačnímu úřadu pro terciární vzdělávání, interní akreditační komisi, která kontroluje zejména formální náležitosti akreditací, a radou studijních programů VŠPJ, která představuje společnou platformu pro koordinaci a průběžnou reflexi fungování studijních programů napříč školou.

Celkově lze systém VŠPJ charakterizovat jako centralizovaný, celoškolský model péče o kvalitu, v němž Rada studijních programů představuje důležitý koordinační článek mezi garanty jednotlivých programů a vedením školy.

Ustavení, složení a fungování rady studijních programů

Rada studijních programů VŠPJ byla ustanovena v roce 2022 jako orgán formalizující předchozí praxi rozšířeného kolegia rektora s garanty studijních programů. Statut VŠPJ vymezuje Radu studijních programů jako **poradní orgán rektora**, jehož úkolem je posuzovat průběžně relevanci a kvalitu existujících studijních programů uskutečňovaných na VŠPJ. Současné složení rady je koncipováno jako **celoškolní platforma**, která propojuje vedení školy, odbornou podporu akreditačních procesů a garanty jednotlivých studijních programů. Podle aktuálně zveřejněného složení radu tvoří:

- rektor,
- prorektorka pro studium,
- prorektorka pro rozvoj, strategii a kvalitu,
- pracovnice oddělení akreditací a inovací ve vzdělávání,
- garantky a garanti jednotlivých studijních programů.

V současnosti jsou v Radě zastoupeni garanti těchto studijních programů:

- Všeobecné ošetřovatelství,
- Porodní asistence,
- Finance a řízení,
- Cestovní ruch,
- Aplikované strojírenství,
- Aplikovaná informatika,
- Aplikovaná technika pro průmyslovou praxi,
- Zdravotně sociální péče,
- Sociální práce v péči o duševní zdraví,
- Management a ekonomika podniku.

Složení tedy kombinuje **vertikální pohled vedení školy** s **horizontálním pohledem napříč studijními programy**. Přítomnost rektora a prorektorů zajišťuje přímé napojení rady na rozhodovací strukturu vysoké školy, zatímco zastoupení garantů umožňuje do společné platformy přenášet zkušenosti a potřeby jednotlivých programů.

Rada se oficiálně schází minimálně dvakrát ročně, zpravidla vždy na začátku semestru. Obdobní aktéři se však často potkávají i na jiných formálních i neformálních platformách (kolegium rektora, akademická rada, interní akreditační komise), které však mají odlišné role. Ze zasedání Rady se pořizuje zápis, který se ukládá v interním informačním systému VŠPJ.

Role rady studijních programů v procesech zajišťování kvality

Radu studijních programů VŠPJ lze chápat jako **funkční obdobu děkanských rad** na univerzitách s fakultním členěním: vytváří prostor pro koordinaci studijní nabídky, projednávání kvality a relevance programů a pro sdílení perspektiv garantů programů napříč různými oblastmi vzdělávání.

Rada tak současně vytváří institucionální protiváhu izolovanému pohledu na studijní programy úzkou perspektivou jednotlivých garantů a kateder. Garant studijního programu sice odpovídá za obsahový a odborný stav konkrétního programu a jeho řádný rozvoj, Rada studijních

programů však umožňuje tyto individuální odpovědnosti zasadit do společného celoškolního rámce.

Rada rovněž zapadá do systému pravidelného vnitřního hodnocení studijních programů. VŠPJ využívá pro hodnocení kvality mimo jiné údaje z informačního systému, systému řízení výkonu a kvality, portálu praxí, hodnotících zpráv organizačních útvarů a výsledků evaluací studentů, absolventů, zaměstnavatelů a dalších partnerů. Podkladem pro hodnocení jsou také vlastní hodnotící zprávy jednotlivých studijních programů.

Zvláštní úlohu zde má také vazba na potřeby trhu práce. Profesní charakter VŠPJ a její regionální poslání znamenají, že relevance studijních programů není pouze otázkou jejich akademické konzistence, ale také jejich vazby na aplikační sféru a uplatnitelnost absolventů. Systém hodnocení VŠPJ proto zahrnuje také sledování uplatnitelnosti absolventů a zpětnou vazbu studentů, absolventů a zaměstnavatelů.

Západočeská univerzita v Plzni

Institucionální kontext a základní charakteristika

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU) je veřejnou multioborovou vysokou školou, která uskutečňuje studijní programy v technických, přírodovědných, ekonomických, humanitních, pedagogických, právnických, uměleckých i zdravotnických oblastech. Přibližně **12 800 studujících** je vzděláváno na **9 fakultách**, jejichž činnost zajišťuje síť 62 kateder, jeden vysokoškolský ústav Nové technologie (NTC) a výzkumná centra (NTIS, RICE, RTI). Univerzita nabízí více než 300 bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů. Od roku 2019 je univerzita držitelem institucionální akreditace pro 11 oblastí vzdělávání.

Současný systém péče o studijní programy představuje výsledek postupného vývoje vnitřního systému zajišťování kvality v uplynulém desetiletí. V souvislosti s přípravou na institucionální akreditaci byly na univerzitě zavedeny rady oblastí vzdělávání, jejichž fungování však podle respondentů postupně narazilo na několik systémových limitů. Jejich zásadní nevýhodou byla především skutečnost, že měly fungovat napříč fakultami, nebyly pevně propojeny s jejich řízením a postrádaly tak přímou vazbu na osoby, které mohly zjištěné nedostatky skutečně řešit. Současně byly některé rady velmi početné, administrativně obtížně spravovatelné a jejich personální obměna byla nutně spojena s rozhodováním na univerzitní úrovni. V důsledku toho se podle respondentů stávalo, že se do Rady pro vnitřní hodnocení dostávaly akreditační spisy, které obsahovaly nedostatky. Hlavním cílem nedávných změn v nastavení celého systému bylo proto odstranit nesoulad mezi odpovědností, pravomocemi a možnostmi jednotlivých aktérů ovlivňovat kvalitu studijních programů.

Reforma prosazená na jaře 2026 zavedla **rady vzdělávání** jako orgány v zásadě děkanského typu, čímž se péče o kvalitu studijních programů přenesla zpět do prostředí fakult, tedy na úroveň, která se nachází v blízkosti programů a disponuje personálními i organizačními nástroji potřebnými k řešení identifikovaných problémů. Respondenti uvnitř univerzity tento posun vnímají jako významné zjednodušení rolí a odpovědností jednotlivých aktérů. Na rozdíl od děkanských rad na jiných univerzitách však nejsou rady vzdělávání na ZČU složeny z garantů, naopak fungují jako kontrolní instance od garantů cíleně oddělené. Spíše než prostorem pro diskuzi o studijních programech jsou tedy analogií RVH v prostředí konkrétní fakulty, což souvisí s jejich hlavní rolí: posuzovat návrhy studijních programů (včetně doktorských), jejich změn a prodloužení v samém začátku schvalovací cesty, tj. před jejich dalším projednáním a schvalováním na fakultní a univerzitní úrovni.

Nově zavedený systém rad vzdělávání jsme zachytili ve velmi rané fázi implementace, a zjištění této případové studie proto zachycují především očekávání jednotlivých aktérů a počáteční reflexe nového modelu než ucelenější zkušenosti s jeho skutečným fungováním.

Ustavení, složení a fungování rad vzdělávání

Základním dokumentem upravujícím postavení rad vzdělávání fakult je vnitřní předpis *Pravidla systému zajišťování kvality ZČU*, který vymezuje jejich postavení ve vnitřním systému zajišťování kvality, personální složení i pravidla jejich fungování. Předpis přitom stanovuje pouze nejzákladnější rámec činnosti rad vzdělávání, zatímco ponechává fakultám prostor

zohlednit vlastní velikost, oborové zaměření i organizační specifika. Napříč univerzitou se tak velikost rad, způsob jejich vedení nebo zastoupení jednotlivých skupin členů liší.

Významným principem nového modelu je propojení rad s vedením fakulty. Radu vzdělávání zřizuje děkan, který rovněž jmenuje a odvolává její členy, a to do dvou měsíců od začátku svého funkčního období. Na některých fakultách působí v roli předsedy rady sám děkan (Fakulta právnická, Fakulta designu a umění - FDU, Fakulta ekonomická), na jiných děkan delegoval tuto funkci na jednoho z proděkanů.

Rada vzdělávání je nejméně pětičlenná s tím, že nejméně jednu třetinu členů tvoří osoby, které nejsou zaměstnanci dané fakulty. Nejčastěji jsou rady šestičlenné se dvěma externími členy. Požadavky na zastoupení různých typů aktérů nejsou stanoveny. Součástí rad jsou v praxi zpravidla interní akademičtí pracovníci fakulty doplnění externími členy – nejčastěji akademiky z jiných fakult ZČU. Spíše minoritně se v roli členů objevují studenti (FDU), zástupci univerzitní administrativy (Fakulta filozofická) a také akademičtí externisté mimo ZČU (Fakulta zdravotnických studií). Z rozhovorů vyplynulo, že cílem není vytvořit reprezentativní orgán zastupující všechny skupiny spojené se studijním programem, ale odborné fórum schopné posoudit studijní programy s náležitým odstupem.

Rady zasedají podle aktuální potřeby, zejména v souvislosti s projednáváním akreditačních spisů, hodnocením studijních programů nebo významnějšími změnami v jejich nastavení. Předpokládaná frekvence jednání se pohybuje přibližně kolem čtyř zasedání ročně, v období intenzivních reakreditací může být vyšší. Přestože administrativní forma jednání může být prezenční, online nebo hybridní, respondenti zdůrazňovali, že pro fungování rad je důležitá především odborná diskuse a hlasování per rollam by se mělo využívat spíše pouze pro formální potvrzení již prezenčně předjednaných stanovisek. Jednání rad vzdělávání se řídí jednacím řádem RVH ZČU.

Role rad vzdělávání v procesech zajišťování kvality

Nové nastavení rad vzdělávání na Západočeské univerzitě v Plzni vychází z principu jasnějšího rozdělení odpovědností mezi jednotlivé aktéry zapojené do péče o kvalitu studijních programů. Rady vzdělávání jsou proto koncipovány jako poradní orgán děkana, který nese za uskutečňování studijního programu finální odpovědnost. Konkrétně se rady vzdělávání zapojují do těchto formalizovaných procesů:

Koncepční role v rozvoji studijních programů

Rady vzdělávání mají podle vnitřního předpisu ZČU také koncepční roli v rozvoji studijních programů, včetně úkolu vytvářet koncepci jejich rozvoje. Prakticky se jejich role v současnosti nejvýrazněji projevuje při odborném posuzování návrhů studijních programů, jejich změn a prodloužení, kde rady vystupují jako odborná kontrolní instance oddělená od garantů. Nejde tedy o pracovní skupiny podílející se na samotné přípravě návrhu, ale o odborný orgán, který k němu poskytuje nezávislé posouzení.

Zapojení do schvalování studijních programů

V procesech schvalování studijních programů jsou na základě Akreditačního řádu ZČU rady vzdělávání koncipovány jako první úroveň odborného posouzení kvality programů před jejich dalším projednáním na AS fakulty, schválením VR fakulty a RVH ZČU. Důraz je proto kladen

na jejich odbornou autoritu, akceschopnost a zastoupení externích členů, kteří do procesu přinášejí nezávislou perspektivu.

Zapojení do hodnocení kvality studijních programů
Rady vzdělávání fakult se do hodnocení kvality studijních programů zapojují zejména tím, že posuzují zprávy o hodnocení studijních programů a dodatky k těmto zprávám zasílané jejich garanty, a dále tím, že zpracovávají zprávy o celkovém hodnocení kvality studijních programů uskutečňovaných na příslušné fakultě a ty zasílají RVH ZČU. Rady vzdělávání rovněž stanovují v první instanci opatření k odstranění případných nedostatků za účelem zlepšování studijních programů a sledují plnění těchto opatření. Opatření k odstranění nedostatků může ve svém vyjádření stanovit rovněž RVH ZČU.

Role dalších aktérů v péči o kvalitu studijního programu
Garant studijního programu je hlavním odborným aktérem odpovědným za jeho obsahovou koncepci, odborné směřování a rozvoj. Odpovídá za přípravu podkladů souvisejících s jeho uskutečňováním a akreditací a koordinuje odborné aktivity spojené s dlouhodobým rozvojem programu. Významnou roli v systému zajišťování kvality mají také vedoucí kateder nebo ústavů, kteří vytvářejí personální, organizační a provozní podmínky pro realizaci studijních programů. Zajišťují zejména dostupnost odpovídajících personálních kapacit, podporují řešení podnětů vyplývajících z hodnocení programu a podílejí se na vytváření podmínek pro jeho další rozvoj.

Vztah mezi garantem a vedoucím pracoviště představuje významný předpoklad funkčního řízení studijního programu. Pokud mezi nimi existuje shoda v odborném směřování programu a způsobu jeho realizace, lze na identifikované potřeby reagovat pružně, například úpravou organizace výuky nebo personálního zabezpečení. Naopak případné rozdílné pohledy mohou představovat situaci, kterou samotná Rada vzdělávání nemůže vyřešit, protože její role nespočívá v operativním řízení pracoviště.

Rada vzdělávání nepřebírá odpovědnost jednotlivých aktérů ani nenahrazuje jejich rozhodovací kompetence. Nepředstavuje operativní orgán pro řešení každodenních otázek spojených s výukou, ale odborný mechanismus zaměřený na posouzení kvality studijních programů a identifikaci oblastí, které mohou vyžadovat další pozornost.

Metodická, administrativní a datová podpora

Fungování Rad vzdělávání a role garantů studijních programů jsou na ZČU podpořeny soustavou metodických, datových a administrativních nástrojů. Podpora není soustředěna do jediného útvaru, ale je rozdělena mezi několik úrovní – univerzitní pracoviště zajišťující metodické a analytické zázemí, fakultní struktury poskytující organizační podporu a jednotlivá pracoviště, která vytvářejí podmínky pro výkon role garanta.

Metodická a administrativní podpora
Součástí systému zajišťování kvality na ZČU je aktivní metodická a analytická podpora poskytovaná Odborem kvality rektorátu ZČU. Jeho role nespočívá pouze v administrativním zajištění procesů, ale také v usnadňování orientace členů rad v jejich kompetencích, sjednocování postupů hodnocení a podpoře rozhodování založeného na datech. Normativní

rámec je díky tomu doplněn o systematickou metodickou podporu, která přispívá k větší srozumitelnosti a jednotnosti fungování Rad vzdělávání napříč univerzitou.

Pro členy Rad vzdělávání byla vytvořena metodická příručka, která vymezuje jejich postavení, kompetence a postupy při projednávání studijních programů. Tento nástroj slouží zejména k usnadnění orientace nových členů v systému vnitřního hodnocení a ke sjednocování základního rámce fungování rad napříč fakultami. Odbor kvality současně poskytuje podporu garantům studijních programů a Radám vzdělávání při řešení metodických otázek, přípravě podkladů a orientaci v procesech vnitřního hodnocení a akreditace. Z rozhovorů vyplynulo, že významnou součástí této podpory je také průběžná úprava formulářů a procesních nástrojů podle zkušeností uživatelů. Pokud se některé otázky nebo nejasnosti opakují, univerzita se snaží nastavení postupů zjednodušovat a zpřehledňovat. Garanti se na Odbor kvality obracejí zejména v situacích, kdy potřebují konzultovat výklad pravidel, své kompetence nebo postup při řešení konkrétních situací spojených se zajišťováním kvality studijního programu. Odbor tak plní také roli metodického partnera při vyjasňování vztahů mezi jednotlivými aktéry systému.

Datová podpora rozhodování

Významnou součást podpory garantů představují datové podklady připravované Datovým skladem. Univerzita poskytuje ke studijním programům soubor analytických podkladů, které umožňují sledovat jejich fungování z různých perspektiv.

Datové balíčky rozsáhlý soubor tabulek v prostředí Excel, které zahrnují například údaje o studijní neúspěšnosti, průběhu studia, výjezdech studentů, výsledcích státních závěrečných zkoušek nebo výstupech z předmětových hodnocení.

Z rozhovorů však vyplynulo, že samotná dostupnost velkého množství dat představuje také určitou výzvu. Pro garanty, kteří s rozsáhlými datovými soubory nepracují běžně, může být jejich interpretace časově náročná. Univerzita proto usiluje o postupné zpřehlednění datových výstupů a jejich větší využitelnost pro rozhodování o rozvoji studijních programů.

Směřování datové podpory tak nespočívá pouze ve shromažďování informací, ale především v jejich transformaci do podoby, která umožní garantům a dalším aktérům kvality využívat data jako podklad pro kvalifikované rozhodování.

Podpora výkonu rolí v systému kvality na úrovni fakult

Vedle univerzitní podpory hraje významnou roli prostředí konkrétní fakulty a pracoviště, kde garant svou roli vykonává a kde působí členové Rad vzdělávání. Výkon členství v radách vzdělávání je zpravidla chápán především jako odborná a prestižní činnost, nikoli jako samostatně honorovaná funkce. Fakulty však mohou zohledňovat zapojení pracovníků například při rozdělování pracovních povinností. Respondenti upozorňovali zejména na význam podpory ze strany vedoucích kateder a ústavů, kteří mohou zohlednit zapojení pracovníků do činností souvisejících se zajišťováním kvality například úpravou výukové zátěže nebo organizací pracovních povinností.

Na některých pracovištích jsou aktivity spojené s fungováním v radách vzdělávání systematicky sledovány a mohou být zohledněny v rámci pravidelného hodnocení pracovníků. Celkově tak systém podpory směřuje k tomu, aby garant nenesl odpovědnost za kvalitu

studijního programu izolovaně, ale měl k dispozici metodické, datové i organizační nástroje, které mu umožňují tuto roli efektivně vykonávat.