

# VANJSKO OSIGURAVANJE KVALITETE ISHODA UČENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU – EUROPSKA I HRVATSKA ISKUSTVA

Durđica Dragojević<sup>1</sup> i Marina Matešić<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Agencija za znanost i visoko obrazovanje

\**medjunarodna@azvo.hr*

## Abstract:

The aim of the paper is to launch a discussion with the stakeholders on the future procedures of external quality assurance in Croatian higher education. The first part of the paper provides a brief sketch of the current practices in external quality assurance of learning outcomes in the European Higher Education Area. Emphasis is put on the feasibility of such practices in the Croatian context and the potential issues with the compliance to the European Standards and Guidelines. The second part of the paper includes a summary of the reflections on the current practices of Croatian institutions in planning and assessing achieved learning outcomes, as provided by the expert panels in the procedures implemented by the Agency for Science and Higher Education.

**Keywords:** external quality assurance, Croatia, higher education, learning outcomes, Croatian qualifications framework

## 1 UVOD

Koncept ishoda učenja u psihološkoj i pedagoškoj literaturi se pod različitim nazivima pojavljuje negdje od 1940-ih kao izdanak biheveralističke škole u psihologiji, tj. kao ideja da 'posljedica' učenja, usvajanje znanja, ima i afektivnu a ne samo kognitivnu dimenziju te može biti opažena u ponašanju učenika (cf. Adam, 2006). Naravno, oduvijek su se određene vrste obuke vrednovala na ovaj način – sjetimo se majstorskih ili vozačkih ispita. Novost je primjena takvog vrednovanja i na razinama na kojima to nije bilo uobičajeno. Na prve je primjene ovaj koncept naišao u SAD-u, dijelom i kroz različite oblike standardiziranog testiranja (Balković i Dželalija, 2014.) namijenjenog vanjskom vrednovanju obrazovanja ne više kroz ulazne pokazatelje poput vremena koje je učenik proveo u školi nego izlazne, odnosno mjerenje znanja i vještina koje je učenik usvojio. Široka primjena ishoda učenja, kao provjerljivih izjava o nečijim znanjima i sposobnostima, izvan SAD-a počinje 1980-ih s uvođenjem prvih kvalifikacijskih okvira, a u Europi je ona učinjena obveznom na razini visokog obrazovanja kroz primjenu Bolonjske reforme (Adam, 2006.). Ishodi učenja i pristup 'konstruktivnog poravnavanja' (Biggs i Tang, 2011.) su u 'bolonjskim' dokumentima hvaljeni kao iznimno koristan alat za razvoj kurikula i osiguravanje transparentnosti ishoda

vrednovanja učenika i obrazovnih procesa te kao ključni element poučavanja usmjerenog na studente. S druge strane, nailaze i na kritike, ideološke (izjednačavaju obrazovanje s proizvodnim procesom čiji je 'proizvod' učenik i time ga čine podložnim nadzoru kakav je uobičajen u privredi) ali i praktične (često se razvijaju bez da se dovoljno pažnje obraća na dokaze), a i još uvijek postoji relativno malen broj empirijskih istraživanja koja bi dokazivala njihovu korisnost (Kerry, 2014.). Naravno, kako se ishodi učenja danas gotovo univerzalno primjenjuju, raste broj povezanih istraživanja i teorijskih pomaka, čemu svjedoči i broj članaka na ovu temu u bazi ERIC ('outcome based education' u tezaursu) ali i hrvatskoj bazi Hrčak. Radi se dakle o 'živom' pristupu koji je još uvijek u razvoju.

U Hrvatskoj su ishodi učenja uvedeni s Bolonjskom reformom 'odozgora' kao pojam dotad poznat samo nekolicini stručnjaka koji su se od 2005. godine trudili približiti ga akademskoj i široj javnosti kroz niz radionica i projekata, ali dosada još ne postoje sveobuhvatna vanjska vrednovanja ili istraživanja koja bi pokazala koliko su ishodi učenja zaista zaživjeli u praksi. Cilj je ovog članka prikazati elemente vanjskog vrednovanja kojeg je provela Agencija za znanost i visoko obrazovanje, iako ono prvenstveno nije utemeljeno na vrednovanju ishoda učenja ali se njih dotiče, te dati kratki pregled istraženih europskih i svjetskih praksi relevantnih za razvoj budućih vrednovanja u Hrvatskoj.

Konačno, treba napomenuti da se u ovom članku bavimo prvenstveno vanjskim osiguravanjem kvalitete ishoda učenja, a kojeg treba razlikovati od vanjskog vrednovanja postignutih ishoda učenja koji su usmjereni na razinu pojedinca ili cijelog sustava, a ne pojedinog visokog učilišta ili programa. Vanjsko vrednovanje ishoda učenja provodi se na razini pojedinca prvenstveno standardiziranim testiranjima gdje je najčešće riječ o provjeri generičkih kompetencija – primjerice, široko su poznati testovi američke korporacije ETS. Način vrednovanja specifičnih kompetencija su ispiti karakteristični za licenciranje reguliranih profesija u kojima komore propisuju ishode i načine na koje se oni mogu dokazati, a odluku o licenciranju kandidata prepuštaju za to posebno obučanim kolegama – stručnjacima. Potaknut uspjehom PISA-e, koja mjeri postizanje generičkih kompetencija na razini sustava, OECD je pokrenuo TALIS namijenjen razvoju sličnih testova za specifične ishode pojedinih disciplina u visokom obrazovanju, ali i PIAAC koji testira ukupnu

odraslu populaciju neke zemlje i čiji prvi rezultati pokazuju da je itekako relevantan za vrednovanje kvalitete visokoobrazovnog sustava.

## 2 EUROPSKE I SVJETSKE PRAKSE

Vanjsko osiguravanje kvalitete i ujednačenosti postignutih studentskih postignuća isprva su provodila sama visoka učilišta – primjerice, uz uobičajene vanjske recenzije programa, britanska visoka učilišta još od 19. stoljeća imaju praksu „vanjskih ispitivača“ koji dobivaju na uvid anonimizirane uzorke radova studenata drugog visokog učilišta i tako provode dvostruko ocjenjivanje. Takve su prakse dragocjene i danas: primjerice, australska su visoka učilišta nedavno provela projekt u kojem su nastavnici sličnih predmeta dobili na dvostruko slijepu recenziju silabe, ali i uzorke završnih radova studenata svojih kolega (Krause, 2014.).

Omasovljenje visokog obrazovanja, prvenstveno u SAD-u a onda i u drugim dijelovima svijeta, dovelo je do smanjenja povjerenja javnosti u kvalitetu rada brojnih novo-osnovanih visokih učilišta (Dill i Beerkens, 2012.). Rezultat je toga bilo pokretanje postupaka vanjskog osiguravanja kvalitete putem neovisnih agencija koje su isprva osnivala sama visoka učilišta kako bi međusobno kontrolirala kvalitetu, da bi zatim ovu praksu preuzele države, koje u Europi kroz nove metode upravljanja u javnom sektoru uvode u tu svrhu i Bolonjsku reformu (Emil i Cress, 2014.). Pritom je najuobičajenija vrsta vrednovanja bila programska evaluacija, pristup koji u Americi već dugo postoji za programe koji pripremaju studente za regulirane profesije ili za one koji mogu računati na globalno tržište rada – pri čemu se inženjerski programi mogu ubrojiti u obje skupine. I u Europi se u posljednjih 30-ak godina dogodio pomak od izravnog propisivanja sadržaja i standarda takvih programa od strane države prema programskim evaluacijama i slobodnijim međunarodnim standardima, odnosno standardima na razini države (Amaral, 2009.). Međutim, programske su evaluacije izuzetno skup i zahtjevan proces zbog čega se, sada nakon dugog razdoblja iscrpnih programskih evaluacija, velik broj europskih država odlučuje na prelazak na institucionalne evaluacije (CHE Consult, 2014.). Slična iskustva bilježe i druge zemlje, poput Brazila (Dill i Beerkens, 2012.).

Prijašnja su istraživanja pokazala kako institucionalne evaluacije prvenstveno utječu na rad uprava visokih učilišta, dok ih nastavnici i studenti jedva i primjećuju (Stensaker, 2011.). Isto je istraživanje pokazalo i da različite vrste institucionalnog vrednovanja imaju vrlo slične učinke, što dovodi u pitanje potrebu za različitim vrstama procedura. Treba ipak napomenuti da je tu bilo riječ o vrednovanjima koja nisu uzimala u obzir konkretne ishode. Naime, institucionalna vrednovanja mogu uzimati u obzir samo procese koji osiguravaju kvalitetu nastave, kvalitetu rada sa studentima, kvalitetu pisanja planiranih ishoda učenja kao i kvalitetu vrednovanja postignutih (kvalitetu ocjenjivanja) te tako ostati na formalnoj razini, ali mogu i, nadalje, uzeti u obzir, odnosno vrednovati stvarne i postignute ishode

učenja na razini cijelog visokog učilišta, a što je sve češća praksa u Americi (Gannon-Slater, 2014.). Kako je vidljivo iz novog prijedloga Europskih standarda i smjernica (2014.), i u Europi trenutno vlada vjera da će veće obraćanje pažnje na ishode učenja, uz dosad promatrane ulazne parametre, poput kvalifikacija nastavnika i dostupnih resursa, učiniti obje vrste evaluacija relevantnijima studentima i nastavnicima te povećati razumijevanje i povjerenje javnosti. Pritom se naglašava povezanost s aktualno razvijanim kvalifikacijskim okvirima (ECA, 2009.).

Različiti su načini kako agencije danas osiguravaju kvalitetu ishoda učenja. Jedan je pomalo radikalnan pristup primjerice vrednovanje u kojem agencija gleda isključivo postignute ishode učenja, kao u slučaju švedske nacionalne agencije koja je od nedavno odlučila gledati samo uzorke završnih studentskih projekata i ispita te izdati pisma očekivanja svim programima čiji su završni projekti ocijenjeni kao 'nezadovoljavajući' – međutim, ovaj je model vrednovanja procijenjen kao neuskladen s Europskim standardima i smjericama, posebice jer ne uzima u obzir institucionalne procese a sukladno tome i zatvara mogućnost definiranja preporuka za poboljšanja (UWN, 2012.). Takav pristup nije ni moguć kod programa u kojima završni projekti studenata nose samo manji dio ECTS bodova i nije im cilj na jednom mjestu prezentirati sve što je student naučio tijekom studija. Uobičajenije je, kako opisuju načela i primjeri u ECA (2013.), da povjerenstvo krene od uzorka planiranih ishoda učenja, na razini programa ili ključnih kolegija/modula i procijeni jesu li oni napisani jasno, kratko, u skladu s kvalifikacijskim okvirom, u konzultacijama s dionicima i međunarodnim standardima, a što bi potom omogućilo kasnije vrednovanje njihovog postizanja. Uobičajeno je tako, nakon namjeravanih ishoda učenja, vrednovati omogućava li kurikulum kvalitetno postizanje tih ishoda (tako da se npr. gleda sljedivost ključnih kolegija), posjeduje li visoko učilište potrebne resurse, nastavnike i primjerene nastavne metode (uključujući i praksu) te konačno jesu li mehanizmi vrednovanja postignutih ishoda učenja studenata prikladni i objektivni (ocjenjivanje). Tek tada povjerenstvo može pregledati uzorak studentskih završnih radova i iz razgovora sa studentima i nastavnicima provjeriti primjenjuju li se odista metode vrednovanja opisane u silabima. U ovom modelu posebna se pažnja može obratiti na mehanizme poboljšanja i izmjene studijskih programa s obzirom na podatke o zadovoljstvu i prolaznosti studenata, stavovima i karijerama bivših studenata, povratne informacije dionika, odnosno relevantnih poslodavaca i s obzirom na najnovija postignuća međunarodne stručne zajednice. Povjerenstva pritom često osim stručnjaka za pojedine discipline i studenata uključuju i stručnjake za metode poučavanja i vrednovanja, ali i članove povjerenstva koji osiguravaju konzistentnost, poput članova stalnih akreditacijskih povjerenstava ili zaposlenika agencije bez prava glasa a koji onda sudjeluju u svim vrednovanjima unutar pojedinog područja. Konzistentnost se dodatni osigurava i

referiranjem na kvalifikacijske okvire, obukom članova povjerenstva i njihovom rotacijom među povjerenstvima, odnosno višestrukim sudjelovanjem jednog člana u vrednovanju sličnih programa.

Unatoč vidljivom porastu važnosti vrednovanja i osiguravanja temeljenog na ishodima učenja, pitanje za akademsku i stručnu zajednicu i dalje ostaje koliko su učinkoviti takvi postupci. Nedavno objavljena izvješća (CHE Consult, 2014, i AQ Austria, 2013.) tako pokazuju da, iako su ishodi učenja svuda u Europi predmet vanjskog vrednovanja agencija, većina ih agencija tek planira učiniti (naj)važnijim aspektom vrednovanja zbog čega nije moguće govoriti o uspjehu takvih procesa. Čak ni neki sustavi koji takva vrednovanja provode već niz godina, poput nizozemskog, nemaju empirijska istraživanja koja bi dokazala da su oni uistinu podigli kvalitetu rada nastavnika i studenata (Enders i Westerheijden, 2014.). Dostupna istraživanja takvih procesa u pojedinim sektorima – spomenimo primjerice recentnu višegodišnju kvalitativnu studiju zaposlenika i studenata australskih poslovnih škola (French, 2014.), pokazuju kako oni ipak imaju pozitivan utjecaj, i to neizravno, usmjeravajući pažnju visokih učilišta na ishode i potičući ih da razviju vlastite, interne mehanizme unapređenja kvalitete. U metaanalizi dostupnih istraživanja politika za unapređenje kvalitete visokog obrazovanja Dill i Berkeens (2012.) pak zaključuju kako učinkoviti mehanizmi vanjskog osiguravanja kvalitete ishoda učenja visokog obrazovanja *nisu* opsežna programska vrednovanja (koja se često pokazuju preskupima), nacionalne studentske ankete (koje pate od nepouzdanih i nepotpunih podataka, te zapravo nisu relevantan faktor pri izboru studija na nijednoj razini osim doktorske) niti rangiranja (koja se temelje na površnim podacima koje je lako prikupiti). Nasuprot tome, autori smatraju najučinkovitijima modele vanjskog vrednovanja koji bezuvjetno zahtijevaju od visokih učilišta da u obrazovnom radu primjenjuju standarde znanstvenog istraživanja: kritičnost i empirijsku utemeljenost, te se usmjeravaju na dokaze koje visoko učilište prikuplja, povezane procese, metode i način na koji se temeljem njih uvode poboljšanja. Za idealnog procjenitelja uspjeha provedbe ovih standarda drže nacionalne agencije, no i za njih zahtijevaju iste standarde – vanjska vrednovanja koja ne provode isključivo samo-regulirana tijela (kao što je to danas u Europi ENQA) već i za takve procjene stručne organizacije, poput onih koje su zadužene za nadzor nad radom drugih javnih tijela.

### 3 PREGLED STANJA U HRVATSKOJ

#### 3.1 Postupci vanjskog vrednovanja Agencije

Agencija za znanost i visoko obrazovanje od 2009. g. provodi vanjska vrednovanja kvalitete visokoobrazovnih institucija i njihovih studijskih programa kroz postupke inicijalne akreditacije, reakreditacije i audita te

tematskih vrednovanja. Bitno je napomenuti kako u vrijeme uvođenja ovih postupaka nije postojao kvalifikacijski okvir kao standard za vrednovanje relevantnosti, razine i drugih aspekata kvalitete ishoda učenja. Zbog toga se u vanjskom vrednovanju bilo nužno oslanjati isključivo na stručna mišljenja članova povjerenstva koji su institucije i programe mogli uspoređivati isključivo s vlastitim standardima, pa kriterij kvalitete ishoda učenja nije mogao biti jedan od minimalnih uvjeta za akreditaciju. U postupku reakreditacije institucija i njihovih studijskih programa, kao najopsežnijem postupku osiguravanja kvalitete, na ishode učenja su se izričito odnosila samo četiri kriterija:

2.4. *Napisani ishodi učenja studenata jasno opisuju znanja i vještine koje će studenti imati nakon studija.*

2.5. *Nastavnici na studijskom programu osiguravaju da je provjera znanja studenata u skladu s utvrđenim ishodima učenja, da se provjerava cijeli spektar znanja i u skladu s razinom kvalifikacije.*

2.10. *U skladu s planiranim ishodima učenja, studenti imaju mogućnost ponoviti i primijeniti naučeno u kontekstu praktične primjene, primjerice stručne prakse, poslovnog partnerstva, volonterskog rada i slično.*

3.6. *Visoko učilište redovito obavještava javnost o svojim studijskim programima, ishodima učenja, kvalifikacijama i mogućnostima zapošljavanja.*

Uz navedene kriterije, koji predstavljaju samo malen udio u ukupnoj ocjeni kvalitete koja se određuje kroz 57 kriterija, još nekolicina kriterija može se povezati s vrednovanjem studijskih programa utemeljenim na metodologiji vrednovanja predviđenih ishoda učenja-nastavnog procesa-ispitivanja postignutih ishoda učenja, a to su:

1.6. *Visoko učilište ima funkcionalne mehanizme za praćenje i unapređivanje kvalitete nastave.*

2.8. *Nastavnici odabiru nastavne metode odgovarajuće za ono što se poučava i za različite načine učenja i potiču studente na samostalno učenje.*

3.4. *Uspostavljeni su i objavljeni načini i postupci provjere znanja. Koriste se razne metode za provjeru uspjeha koje uključuju povratnu informaciju nastavnika s ciljem poboljšanja znanja studenata, a studenti imaju mogućnost žalbe na ocjene.*

Inicijalna akreditacija studijskih programa koju provodi Agencija pak u svom postupku vrednovanja u svrhu akreditacije sadrži tek jedan kriterij:

1.3. *Visoko je učilište opisalo, definiralo i objavilo svoje standarde i propise za provjeru stečenih ishoda učenja (ispitni postupci) u sklopu studija koje izvodi, uključujući metode provjere osiguravanja kvalitete,*

*nepristranosti, transparentnosti, postupaka u slučajevima žalbi i drugim relevantnim područjima.*

Ovaj kriterij po svom sadržaju procjenjuje tek minimalnu razinu transparentnosti, a od povjerenstva u postupku recenziranja se, po najprije zbog zakonskog okvira koji nije propisao vrednovanje sadržaja napisanih ishoda učenja, nije eksplicitno zahtijevala dubinska procjena relevantnosti i kvalitete predviđenih ishoda učenja. Hrvatski, odnosno Europski kvalifikacijski okviri nisu se, kako je ranije navedeno, mogli niti se u ovom trenutku mogu koristiti kao pomoć u vrednovanju prikladnosti sadržaja studijskog programa i njegovih ishoda učenja za određenu razinu visokog obrazovanja, odnosno za određenu kvalifikaciju koja se njime stiže. Bitno je podsjetiti i kako sadašnja zakonska regulativa inicijalnu akreditaciju sveučilišnih studijskih programa javnih sveučilišta stavlja u ingerenciju samih sveučilišta te Agencija programe može vrednovati tek u postupcima reakreditacije.

Agencija je nedostatak u zakonskom okviru te nemogućnost korištenja kvalifikacijskog okvira u svom vrednovanju u nekim slučajevima pokušala nadomjestiti specifičnim tematskim vrednovanjima, no ishod takvih vrednovanja nije formalna odluka o akreditaciji već slika stanja ponajprije za donositelje odluka, odnosno dionike u sustavu. Tematsko vrednovanje studijskih programa iz reguliranih profesija u području biomedicine tako je provjeravalo ishode učenja koje propisuje Direktiva Europske unije (2005/36/EC) u pogledu reguliranih profesija, a tiču se prvenstveno broja sati prakse koju studenti imaju tijekom programa. Tematsko vrednovanje doktorskih studija također se doticalo ishoda učenja u smislu njihove prikladnosti 8. razini kvalifikacijskog okvira.

Izrada HKO-a, zakonski ali i iskustvom koja su se kroz njegov razvoj stekla, omogućio je Agenciji da u novom ciklusu vrednovanja, posebice u reakreditaciji visokih učilišta, dublje obuhvati ishode učenja. Dublja analiza ishoda učenja od strane stručnih povjerenstava također se pokazala kao prioritet u meta-analizama dosad provedenih postupaka Agencije, sukladno iskustvima agencija na europskoj i svjetskoj razini. Preporuke koje je Agencija zaprimila od samih stručnih povjerenstava također idu u smjeru razvijanja novog modela vrednovanja temeljenog na ishodima učenja. Primjerice, jedno je povjerenstvo u vrednovanju preporučilo Agenciji da u budućim postupcima vrednovanja posveti 'više pažnje sadržaja kurikula'<sup>1</sup>, i 'više pažnje kriterijima ocjenjivanja'. Također, povjerenstva preporučaju Agenciji da pronade načine kako bi se studijski programi sa sličnim ili istim ishodima učenja koji vode do sličnih ili istih kvalifikacija vrednovali zajedno, klusterski ili drugim metodama koje bi osigurale usporedbu i istu razinu ocjenjivanja. Nadalje, preporučuju izmjene u samoj formulaciji kriterija, odnosno: „Kriteriji ne bi trebali

pitati postoji li sustav, npr. postoje li raspisani ishodi učenja, već jesu li oni raspisani kvalitetno ili prikladno, jesu li se tijekom studija postigli i kako“. Također, kriteriji bi trebali biti razgraničeni prema području vrednovanja kako bi se znalo što se ocjenjuje, odnosno ne bi smjeli biti formulirani tako da se u istom kriteriju ocjenjuje postoje li određeni mehanizmi, poput raspisanih ishoda učenja, postižu li se rezultati te postižu li se oni na prikladan način. U tom smislu povjerenstva upućuju na važnost vrednovanja postignuća ishodi učenja u odnosu na njihovo puko raspisivanje: 'Potrebno je pripremiti primjere ispita, završnih radova, teza prema metodologiji koji uspostavi agencija, primjerice 10% od najbolje te 10% od najgore ocjenjenih *outputa* po svakom predmetu i programu'. Time bi se omogućila procjena jesu li postignuti ishodi učenja, je li nastavna i ispitna metoda prikladna namjeravanim ishodima učenja, odnosno jesu li ispitne metode prikladne nastavnom procesu koji bi studente do njih trebao dovesti. Konačno, u raspravama o novom nacrtu ESG-a i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta jasno je izrazilo stav o potrebi obveznog vanjskog vrednovanja ishoda učenja, a velika im je važnost pridana i usvojenoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije.

U sklopu razvoja HKO-a, Agencija je dobila u zadaću vanjsko vrednovanje programa visokih učilišta za postojeće standarde kvalifikacija, a što je proces u kojem će se provjeravati odgovaraju li predviđeni, a onda i postignuti ishodi učenja na programu onima čiju su relevantnost, razinu i kvalitetu već potvrdila Sektorska vijeća. Međutim, Agencija planira ishode učenja detaljnije promatrati u vrednovanju svih programa u novom ciklusu reakreditacije, prvenstveno u svrhu pripreme visokih učilišta za obuhvatnije uključivanje u Europski prostor visokog obrazovanja. U novom ciklusu Agencija planira više pažnje posvetiti vrednovanju kvalitete opisanih ishoda učenja, primjerenost nastavnog procesa i ispitivanja njihovog postizanja, dodatno educirati stručna povjerenstva u vrednovanju ishoda učenja (posebice u vrednovanju metoda ocjenjivanja te postizanja ishoda učenja). Tome će trebati prilagoditi i obrasce za pisanje samoanalize i završnih izvješća, kao i upute za povjerenstva. Naravno, ključno je i neizostavno u garantiranju uspješnosti implementacije ovakvih planova sve planove u ovom smjeru detaljno raspraviti s dionicima kako bi se osiguralo da ih visoka učilišta mogu i znaju upotrijebiti kako u vrednovanju tako, još važnije, i u poboljšanju svojih studijskih programa. U tom smislu, bitno je izraditi analizu u kojoj mjeri su visoka učilišta spremna usvojiti vanjsko vrednovanje kvalitete studijskih programa utemeljeno na ishodima učenja.

### 3.2 Primjena ishoda učenja na hrvatskim visokim učilištima

Iako su postupci vanjskog osiguravanja i vrednovanja kvalitete postojećih studijskih programa dosad kao predmet vrednovanja imali instituciju u cjelini, a ne pojedine programe, skoro sva završna izvješća stručnih

<sup>1</sup> Gdje nije drukčije navedeno, svi citati su izvađeni iz izvješća povjerenstava u postupku reakreditacije, javno dostupnih na mrežnim stranicama AZVO-a

povjerenstava tom su pitanju posvetila određen prostor. Ako analiziramo prvi ciklus reakreditacije u 2010/2011. g. kada su vrednovane institucije u ekonomskom polju, većina izvješća izravno spominje kvalitetu definiranja ishoda učenja kao područje u kojem su potrebna unapređenja. Posebice su navedene manjkavosti u pogledu definiranja ishoda učenja na razini predmeta, povezanost s osmišljavanjem nastavnog procesa i kriterijima ispitivanja te konačno njihova povezanost s potrebama tržišta rada, kao u sljedećem primjeru:

*Ishodi učenja nisu definirani niti na razini studijskih programa niti na razini predmeta, što onemogućava bilo kakvu ozbiljniju procjenu postignuća / uspješnosti nastavnog procesa, ali i analizu povezanosti sa potrebama tržišta rada. Kvaliteta nastavnog procesa prati se kroz kombiniranje perceptivnih pokazatelja (iz studentske ankete) i pokazatelja prohodnosti studenata i distribucije ocjena po pojedinim predmetima, ali bez poznavanja kriterija ocjenjivanja i očekivanih ishoda učenja, te pokazatelje je gotovo nemoguće uspoređivati.*

Sukladno tomu, povjerenstvo u istom izvješću preporučuje fakultetu 'da odmah pristupi izradi ishoda učenja za sve predmete i sve programe te na temelju toga izvrši temeljitu analizu vrednovanja procesa učenja. To bi nadalje trebala biti osnova za raspravu na instituciji o ujednačenosti (i razlikama) vrednovanja procesa učenja (ocjenjivanja ishoda učenja) primjenom istih standarda i konceptualnog pristupa'. Povjerenstvo nadalje preporučuje da se na takvoj metodologiji samovrednovanja temelje i odluke o upisima, kao i jasnije definiranje kompetencija u budućim karijerama svojih studenata.

Treba napomenuti kako je određen broj vrednovanih fakulteta i odjela integriranih sveučilišta, prema riječima završnih povjerenstava, na razini samih nastavnika i ne uvijek na svim odjelima niti za sve studijske programe počeo 'organizirati predavanja i praćenje rada studenata u smjeru ishoda učenja.' 'Nastavno je osoblje', čini se bez spomena uloge uprave institucije, 'uložilo velik trud u usvajanje ishoda učenja na svim predmetima prve godine preddiplomskog i diplomskog studija i na taj način provelo Bolonjski proces u jednom od njegovih najzahtjevnijih aspekata'. No svladavanje programa prema ishodima učenja studentima, prema ovom završnom izvješću, mnogo je teže, što za povjerenstvo upućuje na jaz između studentske populacije i nastavnika u procesu stvaranja i vrednovanja programa, a koji nužno ne mora biti uzrokovan na samoj metodi vrednovanja ishoda učenja.

Problemi na visokim učilištima u pogledu definiranja i vrednovanja ishoda učenja uočeni su i u području svrsishodnosti korištenja ishoda učenja ako je ona uvedena samo kako bi se zadovoljili administrativni zahtjevi. Primjerice, u jednom od primjera završnog izvješća povjerenstvo je uočilo kako postoje dokazi o sustavnom korištenju ishoda učenja, e.g. oni su napisano za sve studijske programe, no napisani ishodi učenja ne temelje se na potrebama lokalnog, regionalnog i

nacionalnoga gospodarstva, kao ni na istraživačkim aktivnostima zaposlenika, što ukazuje na njihovu arbitrarno osmišljavanje. Time je, prema povjerenstvu, identificiranje ishoda učenja uglavnom 'ad hoc i neformalno', u smislu da ne korespondira s dublje osmišljenom i institucionalnom brigom za definiranjem ishoda učenja u širem društvenom kontekstu. I u nekim drugim izvješćima navodi se kako su ishodi učenja napisani vrlo površno i vidljivi samo u širem opisu programa. Odnosno, 'ishodi učenja najčešće su opisani kao znanje, a rijetko kao kompetencije i vještine koje bi studenti trebali steći.' 'Konačno i najvažnije', navodi izvješće, 'struktura ishoda učenja nije vezana uz metodologiju ocjenjivanja'.

Povjerenstva su za neke studijske programe opazila kako studenti imaju dojam 'da se neki elementi diplomskog programa previše ne razlikuju od onih koji se uče na preddiplomskoj razini'. Ovo su bili razlozi za preporuku daljnjih poboljšanja u područjima razvoja ishoda učenja, (re)alociranja ECTS bodova i uvođenja dodatnih prilika za osnaživanje/primjenu u kontekstu praktične primjene'. No povjerenstva su dobro uočila ovaj problem kao dio sustava vrednovanja ishoda učenja i njegovo površno uvođenje na visoka učilišta, odnosno njihova ne povezanost s kvalifikacijskim okvira kao pomoći pri kvalitetnijem razlikovanju prvog i drugog ciklusa visokog obrazovanja.

Zaključno, povjerenstva su u izvješćima uspjela identificirati osnovne probleme u primjeni metodologije vrednovanja kvalitete studijskih programa temeljenog na ishodima učenja: ishodi učenja često su napisani kako bi se zadovoljio administrativno-formalni postupak odobravanja programa, bez obuhvatne prilagodbe nastavnog procesa i bez dostatnih napora da se postignuti ishodi učenja provjeravaju objektivno (od strane više od jednog ispitivača), transparentno i prikladno. Ishodi učenja su nadalje često definirani bez suradnje s širom zajednicom, niti korespondira s analizom izvanjskih utjecaja (kompetencijama potrebnim na tržištu rada) a ponekad ni s opisanim kompetencijama na odgovarajućim razinama kvalifikacijskog okvira (nerazlikovanje prvog i drugog stupnja), a uočen je i nerazmjer kvalitete napisanih ishoda učenja među programima na istoj ustanovi što upućuje na nedostatak formalnog i institucionalnog aspekta u uvođenju ishoda učenja.

Očekivano, za studijske programe koji vode do reguliranih profesija i to u tehničkom području povjerenstva su u prosjeku ocijenila postupke definiranja ishoda učenja višim ocjenama. Kad je riječ o tehničkim fakultetima, povjerenstva su se u pravilu pohvalno referirala na programe strojarstva i njihove postupke definiranja, 'konstruktivnog poravnavanja' i ostvarivanja ishoda učenja. Zamjećuje se kako su nastavnici definirali ishode učenja, a studenti kao i šira zajednica s njima su upoznati, posebice u pogledu kvalifikacija koje se stječu. Pohvalno se odnose prema usklađenosti sadržaja i ishoda učenja s kvalifikacijskim okvirima. Navodi se kako nastavnici 'osiguravaju da provjera znanja studenata bude u skladu s navedenim ishodima učenjima' iako se

ponegdje javljaju i preporuke kako treba dodatno raditi na usklađivanju napisanih ishoda učenja s ispitnom metodologijom i sadržajem ispita. Posebice je zamijećeno na studijima građevine kako 'nastavnici imaju određenu slobodu u odabiru načina provjere znanja studenata s kojom osiguravaju tek dio njene usklađenosti s opisanim ishodima učenja te spektrom znanja' te kako bi 'trebalo pronaći prikladnije mehanizme za osiguravanje kvalitete provjere znanja'. Preporučuje se tako instituciji da preispita 'svoj pristup postupcima provjere znanja da bi se osigurali najprikladniji načini provjere znanja u cilju stjecanja svih opisanih ishoda učenja'. Nadalje, povjerenstva preporučuju ustanovama da ne pristupaju ishodima učenja kao dokumentu kojeg je potrebno stvoriti i na njega se više ne osvrnati ('zapisanima u kamen')- već kao dinamičnom procesu koji je uvijek u nastajanju.

Povezano s tim, određeni studijski programi ocjenjeni su lošom ocjenom u pogledu ishoda učenja prvenstveno zbog nepoznavanja metodologije vrednovanja temeljene na ishodima učenja, odnosno zbog nedostatnog 'znanja nastavnika o modernim metodama određivanja i provjeravanja ishoda učenja, kao što je Bloomova taksonomija'. To je razlog što su, primjerice, ishodi učenja definirani kao 'uglavnom opisi sadržaja, što navodi na zaključak da nastavnici ne razumiju u potpunosti zamisao ishoda učenja'. Time je i onemogućena 'procjena usklađenosti metoda provjere i onog što bi se zapravo trebalo provjeravati'. Ukratko, 'nastavnici trebaju razviti svoje vještine određivanja i provjeravanja ishoda učenja'.

Nadalje, osim lošeg razlikovanja prvog i drugog ciklusa visokog obrazovanja te loše prepoznatljivosti tržišta rada prvostupnika u tehničkim znanostima (posebice u reguliranim profesijama) prvenstveno zbog manjka stručne prakse, povjerenstvo zamjećuje manjkavosti u pogledu obavezne prakse i za studente arhitekture, koju oni zasada u programu nemaju, a koja je jedan od zahtjeva međunarodne struke (UIA/UNESCO). Dodatno je ovaj problem vidljiv kod usvajanja ishoda učenja koji se najčešće mogu steći samo praktičnom primjenom te samostalnim radom studenata, pa napominju kako se 'studente ne potiče dobro na samostalno učenje', 'naglasak je stavljen na učenje, a ne na razumijevanje' te kako 'postoji velik broj različitih nastavnih metoda koje bi trebalo primjenjivati u praksi'.

Konačno ali ne manje važno, povjerenstva (ne samo na tehničkim fakultetima) napominju kako postoje manjkavosti kod priznavanja ishoda učenja stečenih izvan programa, posebice u inozemstvu, što onemogućuje mobilnost unutar studijskih programa, međunarodnu mobilnost te općenito onemogućuje priznavanje kompetencija. S tim u vezu može se staviti i preporuka povjerenstva koje je posjetilo nekoliko strojarških fakulteta, a preporučilo je institucijama 'uvođenje sustava unakrsne provjere sa srodnim visokim učilištima u zemlji ili inozemstvu, kao i traženje recenzija od domaćih ili inozemnih stručnjaka u ovom polju'. Ovo se čini kao dobar put suradnji među

studijskim programima koji vode do istih ili sličnih kvalifikacija te razvijanju kvalifikacijskog okvira, a koji su određeni fakulteti iz područja strojarstva već i krenuli, primjerice kroz projekt 'Hrvatski katalog znanja, vještina i kompetencija za studije strojarstva (preddiplomski, diplomski i doktorski studij) temeljen na ishodima učenja'.

## 4 UMJESTO ZAKLJUČKA – PRIJEDLOG ZA UNAPRIJEĐENJA

Iz svega navedenog može se zaključiti kako je vrednovanje i samovrednovanje kvalitete utemeljeno na ishodima učenja već započelo na hrvatskim visokim učilištima kao i u stručnim agencijama. Strukturni fondovi kao i druge aktivnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta 'dali vjetar u leđa' tom postupku, no važnije je napomenuti kako su sama i to brojna visoka učilišta, čak i sveučilišta, počela s ozbiljnim primjenama ovog modela. Ide li sustav visokog obrazovanja u dobrom smjeru prateći ovaj model vrednovanja i unapređivanja kvalitete ostaje i dalje živa i otvorena tema, što smatramo korisnim i iz stručnih i iz praktičnih razloga, no bez obzira na dubinske meta-evaluacije ovog modela na koje ćemo još počekati, novi ciklus vrednovanja Agencije treba se unaprijediti u više aspekata. Potreba da se osvrne kako na manjkavosti u vlastitoj metodologiji vrednovanja tako i na potrebe visokih učilišta da napreduju u aspektu osiguravanja kvalitete treba pokrenuti širu javnu raspravu o ciljevima Agencije, a toj raspravi koja je u svojim začetcima za sada prilažemo sljedeće zaključke:

- Agencija treba osiguravati da studijski programi zadovoljavaju minimalne uvjete propisane zakonskim okvirom (e.g. omjer studenata i nastavnika, pokrivenost nastave vlastitim kadrom, opterećenje nastavnika i dr.). U mogućim izmjenama u svrhu unaprijeđenja postupaka vrednovanja za raspraviti je treba li među minimalne uvjete osiguravanja kvalitete unijeti i uvjet da ishodi učenja po svojoj kvaliteti moraju zadovoljiti osnovne uvjete za dodjelu kvalifikacija te razine (6., 7. ili 8.) i vrste (stručni, sveučilišni) visokog obrazovanja.

- U mogućim izmjenama kriterija vrednovanja studijskih programa za raspraviti je treba li i na koji način osigurati da predviđeni i postignuti ishodi učenja studijskog programa odgovaraju vještinama i kompetencijama koje predviđa HKO za taj profil studija, odnosno zahtjevima struke, znanstvene zajednice i tržišta rada.

- S mogućim izmjenama kriterija vrednovanja trebalo bi osigurati da se vrednuje jesu li uvjeti izvođenja studijskog programa (nastavne metode i okoliš za učenje, način ocjenjivanja, znanstvena utemeljenost i infrastrukturna opremljenost) takvi da omogućuju stjecanje predviđenih ishoda učenja.

- S mogućim izmjenama kriterija vrednovanja trebalo bi osigurati da znanstvena djelatnost / znanstveni kapaciteti visokog učilišta odgovaraju razini neophodnoj za izvođenje sveučilišnog studijskog programa.

- S mogućim izmjenama kriterija vrednovanja trebalo bi osigurati procjenu kvalitete poučavanja te relevantnost i objektivnost studentskog ispitivanja.

Konačno, bez obzira na sadržaj izmjena, one bi trebale potaknuti visoka učilišta da sama vrednuju i prate te unapređuju svoje studijske programe, u suradnji s relevantnim društvenim dionicima te otvore svoje programe za mobilnost i internacionalizaciju.

## 5 LITERATURA

- [1] Adam, Stephen. "An introduction to learning outcomes." (2006).[Online]. Available: [http://www.dvresources.dcu.ie/afi/docs/bologna/a\\_consideration\\_of\\_the\\_nature\\_function.pdf](http://www.dvresources.dcu.ie/afi/docs/bologna/a_consideration_of_the_nature_function.pdf) [Accessed: 13-Nov-2014].
- [2] Amaral, Alberto. "Impacto del aseguramiento de la calidad en la eficacia formativa." (2009).[Online]. Available: [http://www.a3es.pt/sites/default/files/19.%20Learning%20Efficiency\\_0.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/19.%20Learning%20Efficiency_0.pdf) [Accessed: 13-Nov-2014].
- [3] AQ Austria, "Quality Audit in the European Higher Education Area", 2013.
- [4] Balković, Mislav i Dželalija, Mile, Priznavanje neformalnog i informalnog učenja u kontekstu EU i na svjetskoj razini, AZVO, 2014.
- [5] Biggs, John, i Catherine Tang. *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International, 2011.
- [6] CHE Consult, Final Report on the State of European QA, 2014.
- [7] Dill, David D., i Maarja Beerkens. "Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality." *Higher Education* 65.3 (2013): 341-357.
- [8] ECA. State of the Art on Learning Outcomes. Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA), 2009.
- [9] ECA. Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation. Principles, recommendations and practice. Zurich: European Consortium for Accreditation (ECA), 2009.
- [10] Emil, Serap; Cress, Christine. Faculty perspectives on programme curricular assessment: individual and institutional characteristics that influence participation engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2014, 39.5.
- [11] Enders, Jürgen, and Don F. Westerheijden. "The Dutch way of new public management." *Policy and Society* (2014).
- [12] French, Erica, et al. "The practice of quality in assuring learning in higher education." *Quality in Higher Education* 20.1 (2014): 24-43.
- [13] Gannon-Slater, Nora, et al. "Institutional Assessment Practices Across Accreditation Regions." National Institute for Learning Outcomes Assessment, 2014.
- [14] Kerry, Dobbins, et al. "Using 'learning outcomes' in higher education: where is the evidence?" 2014.
- [15] Krause, Kerri-Lee, et al. "Assuring Learning and Teaching Standards through Inter-Institutional Peer Review and Moderation: Final Report of the Project", Vlada Australije, 2014.
- [16] Stensaker, Bjørn, et al. "An in-depth study on the impact of external quality assurance." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36.4 (2011): 465-478
- [17] *University World News*. "Quality assurance regime fails to meet European standards," 2012, [Online]. Available: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120503164105608> [Accessed: 13-Nov-2014].