Obsah

STUDIE

Lucie Rohlíková, Jiří Kohout, Ondřej Rohlík, Václav Vrbík
Informační a komunikační technologie a vysokoškolský student v éře mobilních technologií 3

Dana Kapitulčinová, Kateřina Spustová, Mária Nemcová, Eduard Petiška, Jana Dlouhá
Analýza využívání termínu Open Educational Ressource na českých vysokých školách v mezinárodním kontextu 29

Magdalena Mouralová, Eva Hejzlarová, Rudolf Holík, Miroslav Hubáček, Anna Jeřábková
Diplomové práce jako zdroj dat ve výzkumu terciárního vzdělávání: metodologické výzvy a ukázky využití na příkladu studijních programů veřejné politiky 48

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Libor Novosád
Předpoklady, očekávání, kompetence a motivace profesního uplatnění vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami 67

DISKUSE

Libor Prudký
Ralf Dahrendorf, pokoušení nesvobody a současné vysoké školy 85

RECENZE

Jakub Jirsa (ed.): *Idea univerzity*
Praha: Academia, 2015.
Karel Šima 89

Obsah

ZPRÁVY

Michaela Šmídová
Projekt PERIF: výzkum spolupráce vysokých škol a krajů 97

Jan Beseda
Projekt spolupráce při zavádění principů Boloňského procesu
na Agrární univerzitě Sumy na Ukrajině 99

Karel Šima
Mezinárodní konference o „zrychlujícím se“ akademickém prostředí v AV ČR 100

Informační a komunikační technologie a vysokoškolský student v éře mobilních technologií

Lucie Rohlíková, Jiří Kohout, Ondřej Rohlík, Ing. Václav Vrbík

AULA, 2015, Vol. 23, No. 2: 3-28

Information and Communication Technology and Higher Education Student in the Age of Mobile Technologies

Abstract: This study summarizes results of survey at the University of West Bohemia in Pilsen in the Czech Republic between December 2014 and March 2015. Its goal was to probe and describe the ICT equipment of university student and to map experience with and attitude towards use of technology when learning. Attention was also given to mobile devices (tablets, smartphones, e-readers). Inspiration and methodology baseline for this survey was ECAR Study 2014. The questionnaire used in the Czech Republic contained subset of questions from the original study both translated and verbatim.

Total of 169 students of Faculty of Applied Sciences (FAV) and Faculty of Education (FPE) of the University of West Bohemia in Pilsen replied to subset of questions taken from ECAR Study 2014. Analysis of the data made base for assessment of future needs of university information systems design and set up as well as various possible adaptations of teaching methods and use of mobile devices for learning. This research probe enabled comparison of situation at two different faculties but at the same time revealed similarities and differences between ECAR Study 2014 respondents and our respondents.

We found that our respondents are less sceptical and critical towards information and communication technologies and declare themselves as "technophiles". On the other hand they are more conservative in relation to technologies and less insatiable of new technologies. Compared to results of the ECAR Study 2014, the online collaboration tool, smartphones and tablets are much less used and our respondents are generally more sceptical in that better use of the technologies could improve their efficiency in their studies despite they are generally more open towards technologies as such.

Aula 02-2015 A5.indd 3 09.03.16 14:04

Úvod

Aktuální výzvou pro instituce není, zda a v jakém množství budou technologie využívány, ale zda budou využívány v souladu s kulturou a identitou instituce s cílem pomoci studentům ve studiu, v úspěšném zvládnutí individuálních kurzů a v dosažení vzdělávacích cílů.

Susan Grajek[1]

Studenti přicházejí na vysoké škole do styku s různými typy informačních a komunikačních technologií a je otázkou, nakolik je mohou využívat pro získávání informací týkajících se organizace studia a při výuce pro podporu své úspěšnosti a pro naplnění vzdělávacích cílů jednotlivých studijních programů.

OECD ve své publikaci "Trends Shaping Education 2014 Spotlight" řeší jako základní téma stálé připojení k internetu a přechod od zajištění přístupu k internetu k realizaci jeho efektivního využívání (OECD 2014). Dlouhodobě se ukazuje, že v podstatě není třeba studenty zaškolovat v používání technologií, protože se učí sami metodou pokusu a omylu mimo školu (OECD 2006). Předchozí studie také uvádí, že učitelé používají technologie v praxi pro určité typy aktivit (např. při přípravě na výuku), ale pro přímé uplatnění technologií ve výuce musí být přesvědčeni o tom, co ve výuce funguje a jak mohou technologie využít pro naplnění vzdělávacích cílů (European Schoolnet 2013).

Informační a komunikační technologie (ICT) vnímáme v souladu s definicí UNESCO jako "formy technologie, které jsou používány k přenosu, zpracování, uchování, vytváření, zobrazování, sdílení a výměně informací elektronickými prostředky. Tato široká definice ICT zahrnuje technologie jako rádio, televize, video, DVD, telefony (jak pevnou linku tak mobilní), satelitní systémy, počítačový a síťový hardware a software a v neposlední řadě také vybavení a služby spojené s těmito technologiemi jako jsou videokonference, e-mail a blogy" (UNESCO 2007).

V naší studii jsme sledovali především informační a komunikační technologie, které jsou v současnosti v kontextu vysokých škol nejčastěji diskutované, zvláštní pozornost jsme věnovali uplatnění mobilních technologií ve vzdělávání (Ebner et al. 2015, Ordóñez de Pablos et al. 2015). UNESCO definuje mobilní technologie jako „mobilní zařízení, která jsou

[1] Citováno v Dahlstrom a Bichsel 2014

Aula 02-2015 A5.indd 4 09.03.16 14:04

digitální a snadno přenosná, jsou většinou vlastněna a ovládána konkrétní osobou spíše než institucí, mají přístup na internet, jsou schopná pracovat s multimédii a zjednodušují řadu činností, zejména těch, které jsou spjaty s komunikací" (UNESCO 2013).

Mobilní technologie jsou stále mocnější, uživatelsky přívětivější a ve vzdělávání stále častěji používané (Ally et al. 2014). Mluvíme o tzv. m-learningu (mobile learningu), který je definován jako „vzdělávání v rámci několika kontextů formou interakcí v rovině obsahové i sociální za použití osobních elektronických zařízení" (Crompton 2013).

Aktuální technologie jsou víceúčelové – využíváme je každodenně pro učení, pro komunikaci a kontakt s ostatními, pro různé typy činností v zaměstnání atd. Quinn (2010) vymezil čtyři základní role m-learningu s pomocí čtyř C – Content (obsah), Compute (vyhodnotit), Communicate (komunikovat), and Capture (zachytit). Mobilní technologie může být použita k poskytování obsahu (dokumenty, audio, video atd.) včetně obsahu multimediálního. Vysokoškolský pedagog může využít výpočetní výkon mobilních zřízení k vytvoření simulací a her a může si vyžádat data od studujících a tato data vyhodnocovat. Mobilní zařízení dovolují komunikovat s ostatními studenty a s učitelem a sdílet informace. Studenti mohou využívat záznamové možnosti mobilních zařízení – kamera, fotoaparát, mikrofon, různé typy senzorů apod. Ke Quinnovu konceptu je možné doplnit ještě páté C – Coordination (koordinace) (Ally et al. 2014). Technologie v tomto pojetí disponuje určitou inteligencí, která je schopna rozpoznat, jak student s učivem postupuje, jaký má styl učení, kde má potíže atd., a podle toho dokáže adekvátně upravit učební materiály, metody a aktivity.

Na konci roku 2014 publikovala společnost EDUCAUSE, Center for Analysis and Research výsledky robustního výzkumu věnovaného využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání ECAR Study 2014 (Dahlstrom a Bichsel 2014). Účastnilo se ho 213 institucí terciárního vzdělávání ze 45 států USA a 15 dalších zemí z různých částí světa. Česká republika do ECAR Study 2014 zahrnuta nebyla. Celkem se studie zúčastnilo 75 306 respondentů.

Mezi klíčové výsledky ECAR Study 2014 patří následující zjištění:

- Technika je nedílnou součástí života studentů a ti mají všeobecně tendenci techniku používat a mít k ní kladný postoj. Technika má však jen průměrný vliv jak na aktivní zapojení studentů do jednotlivých kurzů, tak na spojení/vztah s jinými studenty nebo s vyučujícími.
- Využití techniky k akademickým účelům je mezi studenty rozšířené, ale nejde do hloubky. Studenti mají zejména zájem o rozšíření využití několika konkrétních technologií.

Aula 02-2015 A5.indd 5 09.03.16 14:04

- Technickou podporu hledá většina studentů online nebo u rodiny či přátel. Ta menšina studentů, která využívá oficiální uživatelskou podporu, udává kladné zkušenosti. Přístup k výuce je zajištěn kdykoli a kdekoli, což je umožněno rozšířením přístrojového vybavení.
- Ve srovnání s minulostí vlastní mobilní zařízení nyní více studentů. Ačkoli studenti hodnotí výkon sítě obvykle jako dobrý, plánovaný nárůst připojených zařízení by brzy mohl vést k výpadkům i těch nejsilnějších univerzitních sítí.
- Mnoho studentů využívá mobilní zařízení pro akademické účely. Jejich využití při výuce se spíše děje na popud vyučujícího; nicméně jak vyučující, tak studenti se obávají, že jejich používání by mohlo působit rušivě (rozptylovalo by od výuky).
- Ve srovnání s minulostí více studentů zažilo digitální výukové prostředí. Většina říká, že se nejlépe učí při výuce kombinované, tj. při kombinaci e-learningu a prezenční výuky.
- V průběhu svého studia hodnotí studenti on-line systémy výuky (LMS) jako nepostradatelné pro své studium, ale zřídkakdy je plně využívají. Dnešní studenti chtějí on-line výukové systémy, které jsou mobilní, poutavé a maximálně přizpůsobené jejich potřebám.
- Většina studentů podporuje institucionální využití svých dat, když potřebují poradit ohledně svého studijního postupu ve studijních předmětech a programech. V současných on-line výukových systémech již existují mnohé z těch analytických funkcí, které studenti požadují.
- Zatím jen málo studentů se účastnilo hromadného otevřeného on-line kurzu (MOOC). Stále pokládají tradiční akademické tituly za zlatý standard pro použití ve stručných životopisech. Jen málo studentů by ve svém životopisu uvedlo digitální odznaky, elektronická portfolia či potvrzení o získaných způsobilostech.

Oproti výsledkům předchozích výzkumů, které EDUCAUSE prováděla od roku 2004, je zde patrný posun. Technologie nyní nehrají pouze drobnou vedlejší roli a nejedná se o občasné využívání technologií při studiu, ale je patrné, že v současné době jsou technologie v životě studentů všudypřítomné (Dahlstrom a Bichsel 2014).

Výsledky ECAR Study 2014 nás inspirovaly a vedly k otázkám, zda obdobné trendy lze sledovat i v České republice, kde zatím nejsou v oblasti využití technologií na vysokých školách prováděna výzkumná šetření většího rozsahu. V kontextu využití technologií v terciárním vzdělávání se lze opírat jen o několik dílčích studií (např. Švaříček a Zounek 2008, Zounek 2010, Zounek a Tůma 2014, Bureš et al. 2014).

Aula 02-2015 A5.indd 6 09.03.16 14:04

Z jednoho z prvních rozsáhlejších výzkumů v této oblasti provedeného na Masarykově univerzitě (Švaříček a Zounek 2008) vyplynulo, že učitelé v rámci e-learningu takřka nepoužívají celou řadu výhod LMS, jako je sledování procesu učení nebo nabídku mnoha stylů učení studentům. V českém kontextu tak e-learning automaticky neznamená změnu stylu práce učitele a změnu stylu učení studentů, kteří získávají více možností k učení, jak tvrdí autoři některých zahraničních výzkumů (Wishart a Blease 1999).

Podle šetření zkoumajícího faktory ovlivňující akceptování mobilního vzdělávání vysokoškolských studentů (Lorenz 2010) hraje velkou roli vnímání užitečnosti, vnímání snadnosti používání a vnímání potěšení při užívání mobilních zařízení. Všechny tyto kategorie mají přímý vliv na postoje a následně skutečné využívání m-learningu.

Na Západočeské univerzitě v Plzni byly v roce 2012 v rámci rozsáhlého dotazníku týkajícího se vybavenosti studentů technikou, kompetencemi pro využití ICT ve vzdělávání a reálných studijních aktivit s podporou technologií studentů zjišťovány postoje studentů k využití ICT ve výuce (Rohlíková et al. 2012, Rohlíková et al. 2013). Výsledky poukázaly mimo jiné na to, že výrazná většina vysokoškolských studentů je přesvědčena, že využití ICT ve vzdělávání vede k dobrým výsledkům v učení, nicméně čas, který studenti tráví na internetu nebo na sociálních sítích má jen zřídkakdy odborný obsah. Nejčastěji technologie pomáhají studentům po stránce organizační. Studenti si navzájem prostřednictvím technologií sdělují termíny, vyměňují si studijní materiály, podporují se při přípravě na zkoušky apod.

Rozsáhlý výzkum, kterého se na Západočeské univerzitě v Plzni zúčastnilo 1136 respondentů (Bureš et al. 2014), doložil pozitivní postoj k využití technologií ve výuce u studentů technických oborů, pro jejichž podporu byly zpracovány interaktivní multimediální učebnice (e-booky). Na otázku, zda by respondenti po zkušenostech ze studia s podporou multimediální učebnice volili pro své další studium obdobně zpracované materiály, odpovědělo kladně 74 % respondentů.

Naopak spíše negativní postoje studentů k výuce prostřednictvím e-learningu popsal Přibáň (2013), který sledoval podrobně průběh e-learningového kurzu u 152 studentů předmětu Úvod do zpracování textových informací (KVD/ÚZTI). On-line studium bylo pro studenty náročné především po stránce motivační, problémem byl nedostatečný kontakt s vyučujícím, který technologie nedokázala nahradit.

Další předchozí výzkumy realizované na Západočeské univerzitě v Plzni se zaměřovaly na informační gramotnost vysokoškolských studentů (Filipi a Simbartl 2015, Simbartl a Michalík 2014). V obou těchto šetřeních byla zkoumána schopnost studentů související s úpravou textu a zpracováním

Aula 02-2015 A5.indd 7 09.03.16 14:04

kvalifikační práce na počítači a bylo ověřeno, že studenti zvládají práci s technologiemi na vysoké úrovni bez ohledu na to, jaký studují obor.

Všechny jmenované dosavadní výzkumy řešily dílčí otázky, které se objevují i v našem výzkumu, především pak otázky postojů vysokoškolských studentů k informačním a komunikačním technologiím, vybavenost studentů technologiemi, informační gramotnost a schopnost využívat technologie při vlastním studiu.

Dosud na Západočeské univerzitě v Plzni neproběhlo žádné rozsáhlejší šetření týkající se mobilních technologií a jejich významu a postavení v obecném kontextu informačních a komunikačních technologií, přestože takové šetření je klíčové pro aktuální inovace obsahu a metod výuky. Proto jsme se rozhodli pro realizaci výzkumné sondy a požádali vedoucí týmu ECAR Study 2014 Eden Dahlstrom o možnost inspirovat otázky našeho šetření dotazníkem ECAR Study 2014. Díky vstřícnosti autorů ECAR Study 2014 jsme měli možnost použít v našem dotazníku vybrané otázky ve stejném znění, jako byly použity v původní studii.

Cílem našeho šetření bylo získat podklady pro úpravu metod výuky předmětů zaměřených na informační a komunikační technologie před plánovanou reakreditací studijních programů, získat data od studentů učitelství (studentů Fakulty pedagogické) a studentů informatiky (studentů Fakulty aplikovaných věd) a výsledky porovnat s daty na normativním vzorku respondentů ECAR Study 2014. Snažili jsme se zjistit, jak jsou studenti vybaveni informačními a komunikačními technologiemi (se zvláštním zaměřením na mobilní technologie), jak technologie využívají a jaké postoje k jejich využívání zaujímají.

Pro účast v tomto výzkumu jsme záměrně oslovili studenty fakult, jejichž studium souvisí s informačními a komunikačními technologiemi. U studentů informatiky Fakulty aplikovaných věd jsou informační a komunikační technologie jako takové přímo předmětem studia. Studenti učitelství Fakulty pedagogické se v rámci oborových didaktik a v rámci předmětu Informační a komunikační technologie ve vzdělávání zabývají využitím technologií ve výuce a předmětem studia je tedy rovněž hlubší seznámení s informačními a komunikačními technologiemi, i když zde spíše v aplikační a metodické rovině.

Metodika

Postup

Pro získání dat respondentů byl zpracován elektronický dotazník. V první části dotazníku bylo zařazeno 5 otázek týkajících se obecných charakteristik

Aula 02-2015 A5.indd 8 09.03.16 14:04

respondentů (délka studia, obor studia, forma studia, věk, pohlaví). Dále dotazník obsahoval celkem 27 vybraných otázek ECAR Study 2014. Otázky byly použity v přesném znění jako v ECAR Study 2014 a anglická verze otázky byla navíc doplněna překladem do českého jazyka tak, aby bylo zajištěno porozumění všech studentů včetně těch, kteří nejsou optimálně jazykově vybaveni.

Z původního dotazníku Student Study 2014 (EDUCAUSE 2014) byly vyřazeny především otázky týkající se použití konkrétních typů zařízení, operačních systémů, různých typů on-line systémů apod. Do studie jsme zahrnuli především otázky, které se týkají mobilních technologií, vztahu studentů k technologiím a otázky, které byly směřovány přímo k využití technologií při studiu. Zkrácení dotazníku jsme považovali za klíčové, protože původní dotazník ECAR Study 2014 byl velice rozsáhlý a měl poměrně nízkou návratnost (viz dále).

V první části odborných otázek studenti na škále 0-100 hodnotili ze 17 různých pohledů své zkušenosti a svůj vztah a postoj směrem k informačním a komunikačním technologiím. V další části dotazníku byly zařazeny dvě otázky týkající se vybavenosti studentů konkrétními technologiemi. Posledních 8 otázek se týkalo využití různých typů technologií při výuce ze strany vysokoškolských pedagogů, využití technologií ze strany studentů pro získávání informací o organizaci studia i při samotném učení a významu využití technologií pro úspěšnost studia.

Dotazník byl zadán i vyplňován elektronicky ve formě Google formuláře. K vyplnění dotazníku jsme vyzvali e-mailem reprezentativní vzorek studentů dvou fakult Západočeské univerzity v Plzni. Celkem jsme oslovili 813 studentů. Jednalo se o 608 studentů Fakulty pedagogické (studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ včetně studentů bakalářských oborů vedoucích k tomuto typu učitelského studia) a 205 studentů Fakulty aplikovaných věd (studentů informatiky). Dotazník vyplnilo v období prosinec 2014 – březen 2015 celkem 169 studentů (78 studentů učitelství a 91 studentů informatiky). Celková návratnost dotazníků byla tedy 20,8 %. Na Fakultě pedagogické byla 12,8 % a na Fakultě aplikovaných věd dosáhla 44,4 %. I přes poměrně nízkou návratnost dotazníků na Fakultě padagogické lze říci, že námi získaný soubor respondentů v základních charakteristikách jako pohlaví či obor studia v zásadě kopíroval hodnoty pro celou fakultu a je tudíž možné jej pokládat za reprezentativní. Například u pohlaví činil podíl žen v našem vzorku 8,8 % u studentů informatiky a 56,4 % u studentů učitelství, což je v relativně dobrém souladu s odpovídajícími údaji pro celou populaci, které jsou 13,2 % u studentů informatiky a 66,1 % u studentů učitelství. Podobně u formy studia bylo v našem vzorku celkově 19,5 % studentů kombinované formy, když

Aula 02-2015 A5.indd 9 09.03.16 14:04

odpovídající hodnota v celé populaci je podle údajů z informačního systému ZČU u studentů informatiky na Fakultě aplikovaných věd 13,3 % a u studentů učitelství 20,5 %. V souvislosti s relativně nízkou návratností našeho výzkumu je třeba říci, že originální ECAR Study 2014 zaznamenala ještě nižší hodnoty s návratností pouze zhruba 7 %.

Jsme si vědomi toho, že výsledky našeho šetření nelze zobecnit do té míry, aby měly vypovídající hodnotu o situaci v celé České republice nebo aby bylo možné provést mezinárodní srovnání bez upozornění na jeho limity. ECAR Study 2014 byla realizována především v USA, Kanadě a dalších zemích, jejichž pojetí vzdělávání a systém terciárního školství jsou poměrně výrazně odlišné od našeho. Význam našeho šetření však spatřujeme především v možnosti získat inspiraci pro lokální změny použití didaktických prostředků (v rámci ZČU) a poskytnout poměrně široký základ pro realizaci dalších výzkumů s větším počtem respondentů a s cílem hlubšího prozkoumání dílčích otázek.

Respondenti

Základní demografické charakteristiky skupiny respondentů jsou uvedeny v tabulce č. 1. Průměrný věk respondentů je 24,7 roku. Většina respondentů (70 %) jsou muži. 53,8 % respondentů jsou studenti informatiky Fakulty aplikovaných věd, 46,2 % respondentů jsou studenti učitelství Fakulty pedagogické. 80,5 % respondentů studuje v programech prezenčního studia, 19,5 % respondentů studuje v kombinované formě studia.

Nejvíce studentů uvedlo, že vlastní notebook (94,1 %), smartphone pak 84,0 % respondentů. Stolní počítač – desktop vlastní 65,1 % respondentů. Tablet vlastní 42,0 % respondentů, elektronickou čtečku 30 % respondentů.

Výsledky

Psychometrické vlastnosti použitých metrik

V prvním kroku jsme zjišťovali, zda metriky pro stanovení postojů a užití informačních a komunikačních technologií mají odpovídající psychometrické vlastnosti ve smyslu vnitřní konzistence a faktorové struktury a zda je tedy možné porovnat data z našeho šetření s výsledky původní ECAR Study 2014 (Dahlstrom a Bichsel 2014).

Provedli jsme faktorovou analýzu 17 položek měřících vztah, postoj a užití technologií. KMO kritérium nabylo hodnoty 0,910, což značí, že data jsou pro tuto analýzu zcela vyhovující. Stejně jako v originální ECAR Study 2014 jsme použili metodu hlavních komponent s rotací metodou Varimax a Kaiserovou

Aula 02-2015 A5.indd 10 09.03.16 14:04

Tabulka č. 1: Základní charakteristiky respondentů (n = 169)

Charakteristika	
Věk	24,7 ± 6,4 roku*(rozpětí 19-53 let)
Pohlaví	
Muži	117 (69,2 %)
Ženy	52 (30,8 %)
Příslušnost k fakultě	
Fakulta aplikovaných věd	91 (53,8 %)
Fakulta pedagogická	78 (46,2 %)
Forma studia	
Prezenční	136 (80,5 %)
Kombinovaná	33 (19,5 %)
Délka studia na univerzitě	
První rok	53 (31,4 %)
Druhý rok	38 (22,5 %)
Třetí rok	8 (4,7 %)
Čtvrtý rok	34 (20,1 %)
Pátý rok a více	36 (21,3 %)
Vlastnictví technologií **	
Notebook/Laptop	159 (94,1 %)
Tablet nebo iPad	71 (42,0 %)
Smartphone	142 (84,0 %)
Elektronická čtečka	30 (17,8 %)
Stolní počítač	110 (65,1 %)

* Průměr ± směrodatná odchylka

** Počet a podíl respondentů vlastnících dané zařízení.

normalizací. Tři faktory měly vlastní číslo větší než 1 (tj. počet významných faktorů odpovídá původní verzi) a společně vysvětlovaly 61,2 % rozptylu, což je sice nepatrně méně než v původní studii (cca 65 %), ale stále se jedná o dostatečně vysokou hodnotu. Faktorové zátěže u jednotlivých položek jsou uvedeny v tabulce č. 2. Z ní je vidět, že v naprosté většině případů jednotlivé položky odpovídají škále, do které byly zařazeny v původní verzi (např. otázky brané na základě původní verze jako postojové, mají největší zátěž u faktoru 2, který i v české verzi nejspíše odpovídá postojům apod.). Jediná odchylka nastává u položky Satiable/Insatiable. V české verzi je tato položka sycena jednoznačně faktorem odpovídajícím vztahu k technologiím, tj. měla by být zařazena do stejné škály jako ostatní položky zaměřené na vztah k technologiím (není to překvapivé, protože formulace otázky v naší verzi

Aula 02-2015 A5.indd 11 09.03.16 14:04

opravdu odpovídá spíše vztahu k IT, než míře jejich užití – jde tam o to, zda dostupné technologie postačují potřebám respondenta…). Až na tuto změnu můžeme říci, že faktorová struktura našeho šetření je identická s ECAR Study 2014.

Tabulka č. 2: Faktorové zátěže jednotlivých položek pro třífaktorové řešení po provedení rotace metodou Varimax.

	Faktor 1 – Vztah/ Disposition	Faktor 2 – Postoje/ Attitudes	Faktor 3 - Použití/ Usage
Jsem váhavý (Reluctant) / Jsem nadšený (Enthusiast) (1[a])	**0,568**	0,274	0,387
Vyčkávám, než novou technologii akceptuji (Late adopter) / Rychle se adaptuji, zkouším nové technologie (Early adopter) (1)	**0,678**	0,260	0,295
Bojím se technologií (Technophobe) / Technologie mám rád(a) (Technophile) (1)	**0,546**	0,478	0,426
Vůči technologiím jsem skeptický(á) (Skeptic) / Povzbuzuji ostatní v používání technologií (Cheerleader) (1)	**0,555**	0,506	0,229
Řídím se podle návodu (By-the-book) / Rád experimentuji (Experimenter) (1)	**0,528**	0,083	0,286
Jsem kritický(á) (Critic) / Technologie podporuji (Supporter) (1)	**0,586**	0,406	0,284
Jsem konzervativní (Conservative) / Jsem radikální (Radical) (1)	**0,407**	0,025	0,029
Jsem nespokojený (Dissatisfied) / Jsem spokojený (Satisfied) (2)	0,212	**0,681**	0,111
Technologie mne zneklidňují (Perturbed) / Technologie mě těší (Pleased) (2)	0,236	**0,718**	0,202
Technologie jsou zatěžující (Burdensome) / Technologie jsou prospěšné (Beneficial) (2)	0,153	**0,734**	0,301
Technologie jsou nepotřebné (Useless) / Technologie jsou užitečné (Useful) (2)	-0,035	**0,764**	0,299
Technologie rozptylují pozornost (Distraction) / Technologie posilují pozornost (Enhancement) (2)	0,413	**0,420**	0,133
Nejsem nikdy online (Neverconnected) / Jsem stále připojen(a) (Alwaysconnected) (3)	0,193	0,214	**0,599**
IT je pro mne okrajová záležitost (Peripheral) / IT je pro mne středem zájmu (Central) (3)	0,439	0,328	**0,576**
IT používám zřídka / Infrequent/ IT používám často / Frequent (3)	0,211	0,192	**0,583**
Preferuji tradiční média / (Oldmedia) / Preferuji nová média (New media) (3)	0,242	0,279	**0,770**

Aula 02-2015 A5.indd 12 09.03.16 14:04

	Faktor 1 – Vztah/ Disposition	Faktor 2 – Postoje/ Attitudes	Faktor 3 - Použití/ Usage
Technologie, které mám k dispozici, zcela dostačují mým potřebám (Satiable) / Technologie, které mám k dispozici, mi nestačí, očekávám od technologií více (Insatiable) (3)	**0,482**	0,194	0,236

[a] Převažující faktor v originální studii ECAR

V české verzi tak získáváme tři škály: vztah (8 položek), postoj (5 položek) a užití (4 položky). Pro jednotlivé škály stejně jako pro všech 17 položek jsme spočítali Cronbachovo alfa, které určuje míru vnitřní konzistence. Výsledky jsou v tabulce č. 3. Je vidět, že Cronbachovo alfa dosahuje u jednotlivých škál hodnot od 0,82 do 0,86 (v případě ECAR studie to bylo 0,85 – 0,91) a u celkového skóre dokonce hodnoty 0,919. Tyto hodnoty jsou vyhovující a ukazují, že vnitřní konzistence české verze je velmi vysoká.

Tabulka č. 3: Vnitřní konzistence jednotlivých škál měřících inklinaci k IT udaná pomocí Cronbachova alfa

	Cronbachovo alfa
Škála 1 – Vztah/Disposition (8 položek)	0,857
Škála 2 – Postoje/Attitudes (5 položek)	0,844
Škála 3 – Použití/Usage (4 položek)	0,82
Celková inklinace k IT (všech 17 položek)	0,919

Závěr: V této části jsme jasně ukázali, že česká verze dotazníku má dostatečnou reliabilitu (ve smyslu vnitřní konzistence) a prakticky shodnou faktorovou strukturu (až na položku Satiable/Insatiable, která byla přesunuta do škály odpovídající vztahu k IT) jako originální verze ECAR Study 2014. Je tudíž možné bez problémů používat skóry jednotlivých škál i celkový skór a provést srovnání s originálními výsledky ECAR Study 2014.

Srovnání inklinace k technologiím mezi studenty učitelství, studenty informatiky a respondenty ECAR Study 2014

Nejprve jsme zjišťovali, zda naše data pocházejí z normálního rozdělení a zda tedy můžeme použít parametrické statistické testy. Testování normality dat bylo provedeno užitím tří klasických testů – Shapiro-Wilkova testu, Andersonova-Darlingova testu a Lillieforsova testu, zvlášť pro skupiny studentů učitelství a studentů informatiky. Testovány byly dílčí skóry pro

Aula 02-2015 A5.indd 13 09.03.16 14:04

vztah, postoj a užití technologií stejně jako celkový skór. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 4 a ukazují, že obě skupiny není možné ani v jednom případě pokládat za normálně rozdělené.

Tabulka č. 4: P-hodnoty testů normality pro jednotlivé škály měřící míru inklinace k IT

	Shapiro-Wilkův test	Andersonův-Darlingův test	Lillieforsův test
Škála 1 – Vztah/Disposition (8 položek)	**0,001**/0,308[a]	**0,001**/0,301	**0,001**/0,100
Škála 2 – Postoje/Attitudes (5 položek)	0,051/**<0,001**	0,148/**<0,001**	0,069/**0,002**
Škála 3 – Použití/Usage (4 položky)	**0,006/<0,001**	**0,016/<0,001**	**0,023/<0,001**
Celková inklinace k IT (všech 17 položek)	**0,011/0,010**	**0,016/0,005**	**0,019/0,027**

[a] Studenti učitelství (FPE)/studenti informatiky (FAV)
Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, u nichž bylo možné zamítnout hypotézu o normalitě dat na hladině významnosti 0,05.

K dalšímu testování jsme tedy použili neparametrické testy, konkrétně Mann-Whitneův test pracující s nulovou hypotézou, že data pocházející ze skupin studentů učitelství a informatiky jsou rozdělena stejným způsobem (tj. pocházejí z rozdělení majících shodnou distribuční funkci). Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 5. Je vidět, že studenti informatiky vykazují v průměru vyšší celkovou inklinaci k technologiím, a to především díky významně vyšší míře užití. Zvláště velký rozdíl (v průměru téměř o 20 bodů) byl zaznamenán u položky Peripheral/Central. Naopak u většiny položek měřících vztah a postoj nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl. Výjimkou je však položka Reluctant/Enthusiast, kde mají studenti informatiky podstatně vyšší hodnoty směrem k Enthusiast. Zajímavé je to, že ve skupině studentů učitelství jsou zaznamenávány systematicky vyšší směrodatné odchylky, což může být dáno tím, že se jedná o podstatně méně homogenní skupinu (např. rozdíl mezi učitelem výpočetní techniky a učitelem hudební výchovy je pravděpodobně větší, než rozdíl mezi studentem softwarového inženýrství a studentem počítačových sítí).

Zajímavé je také srovnání s normativním vzorkem ECAR Study 2014. Zdá se, že celková inklinace k technologiím je u budoucích učitelů a budoucích inženýrů v celkovém pohledu srovnatelná, odlišnosti jsou zaznamenány u některých konkrétních položek. Naši studenti jsou ve srovnání s výsledky

Aula 02-2015 A5.indd 14 09.03.16 14:04

ECAR Study 2014 celkově méně skeptičtí a kritičtí k technologiím a označují se častěji za „technofily". Také pokládají technologie za více užitečné a prospěšné než respondenti studie ECAR. Na druhou stranu jsou ve vztahu k technologiím více konzervativní a je u nich nižší míra „nenasytnosti" po nových technologiích. Rozdíly ale mohou být ovlivněny přesnou formulací otázek, jednotlivé položky by bylo třeba důkladněji prozkoumat v rámci dalšího šetření.

Tabulka č. 5: Srovnání vztahu, postoje a užití informačních technologií mezi našimi respondenty a respondenty studie ECAR.

	Skupina 1 – studenti učitelství (n_1 = 78)	Skupina 2 – studenti informatiky (n_2 = 91)	P-hodnota Mann-Whitneyova testu	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
Jsem váhavý (Reluctant) / Jsem nadšený (Enthusiast)	64,38±25.79[a]	78,74±17.42	**<0,001**	73[b]
Vyčkávám, než novou technologii akceptuji (Late adopter) / Rychle se adaptuji, zkouším nové technologie (Early adopter)	60,68±29,46	61,90±29,86	0,895	64
Bojím se technologií (Technophobe) / Technologie mám rád(a) (Technophile)	74,50±27,86	85,34±14,99	0,054	67
Vůči technologiím jsem skeptický(á) (Skeptic) / Povzbuzuji ostatní v používání technologií (Cheerleader)	70,51±25,06	74.23±19.45	0,506	65
Řídím se podle návodu (By-the-book) / Rád experimentuji (Experimenter)	61,96±29,40	66,54±24,03	0,462	61
Jsem kritický(á) (Critic) / Technologie podporuji (Supporter)	69,94±24,49	72,76±21,93	0,567	65
Technologie, které mám k dispozici, zcela dostačují mým potřebám (Satiable) / Technologie, které mám k dispozici, mi nestačí, očekávám od technologií více (Insatiable)	41,73±30,34	48,10±29,54	0,159	59
Jsem konzervativní (Conservative) / Jsem radikální (Radical)	48,29±19,60	51,16±18,36	0,361	55

Aula 02-2015 A5.indd 15 09.03.16 14:04

	Skupina 1 – studenti učitelství (n_1 = 78)	Skupina 2 – studenti informatiky (n_2 = 91)	P-hodnota Mann-Whitneyova testu	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
Jsem nespokojený (Dissatisfied) / Jsem spokojený (Satisfied)	72,07±19,60	72,76±15,20	0,853	70
Technologie mne zneklidňují (Perturbed) / Technologie mě těší (Pleased)	70,65±24,16	74,11±21,85	0,351	69
Technologie jsou zatěžující (Burdensome) / Technologie jsou prospěšné (Beneficial)	78,77±20,35	83,51±15,66	0,167	73
Technologie jsou nepotřebné (Useless) / Technologie jsou užitečné (Useful)	85,18±17,70	86,69±14,18	0,957	78
Technologie rozptylují pozornost (Distraction) / Technologie posilují pozornost (Enhancement)	51,99±27,88	55,67±23,33	0,354	68
Nejsem nikdy online (Neverconnected) / Jsem stále připojen(a) (Alwaysconnected)	75,06±20,74	80,21±16,88	0,148	76
IT je pro mne okrajová záležitost (Peripheral)/ IT je pro mne středem zájmu (Central)	58,97±25,34	79,48±16,31	**<0,001**	67
Preferuji tradiční média (Oldmedia) / Preferuji nová média (New media)	68,23±20,63	75,45±20,25	**0,009**	70
IT používám zřídka (Infrequent) / IT používám často (Frequent)	81,61±22,50	90,72±11,75	**0,017**	77
Škála 1 – Vztah/Disposition (8 položek)	61,51±20,90	67,36±12,26	0,206	63
Škála 2 – Postoje/Attitudes (5 položek)	71,74±17,66	74,56±13,47	0,270	71
Škála 3 – Použití/Usage (4 položky)	70,98±18,75	81,43±12,03	**<0,001**	72
Celková inklinace k IT (všech 17 položek)	68,08±17,12	74,45±10,34	**0.028**	68±15[a]

[a] Průměr ± výběrová směrodatná odchylka
[b] Průměr
Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy bylo možné na hladině významnosti 0,05 zamítnout pomocí Mann-Whitneyova testu hypotézu o tom, že data v obou sledovaných skupinách pocházejí ze stejného rozdělení.

Aula 02-2015 A5.indd 16 09.03.16 14:04

Regresní modely pro určení proměnných majících vliv na vztah, postoj a užití technologií.

V předchozí části jsme zjistili, že mezi studenty učitelství a studenty informatiky existují určité statisticky významné rozdíly v řadě položek měřících inklinaci k technologiím stejně jako v celkovém skóru. Cílem analýzy prezentované v této části bylo zjistit, zda jsou tyto rozdíly dány primárně příslušností k fakultě, nebo zda zde hlavní roli hrají jiné proměnné (pohlaví, věk, typ studia, ročník studia), které se mezi oběma fakultami mohou lišit a mohou tak způsobovat výše uvedené rozdíly. Za tímto účelem jsme vytvořili 4 regresní modely, v nichž vystupují pohlaví, typ studia, ročník studia, věk a studovaná fakulta jako vysvětlující proměnné a příslušný skór měřící daný faktor inklinace k technologiím (vztah, postoj, užití) resp. celkový skór jako vysvětlované proměnné.

Nejprve byly zjištěny korelace mezi jednotlivými vysvětlujícími proměnnými stejně jako mezi vysvětlujícími proměnnými a proměnnými vysvětlovanými. Výsledky (pouze pro celkový skór, pro jednotlivé škály byly získány podobné údaje) jsou uvedeny v tabulce č. 6. Je vidět, že vysoké hodnoty korelačních koeficientů jsou zvláště mezi proměnnými věk a typ studia (starší studenti častěji studují kombinovanou formu) a proměnnými pohlaví a studovaná fakulta (mezi respondenty z Fakulty pedagogické je výrazně více dívek v porovnání se skupinou respondentů z Fakulty aplikovaných věd).

Celkově hodnoty korelací mezi vysvětlujícími proměnnými nejsou příliš velké (žádná z nich nepřesahuje hodnotu 0,8) a nenastávají tudíž problémy s multikolinearitou. Stejně tak další předpoklady regresních modelů (homoskedasticita, normalita reziduí apod.) byly ověřeny a nebyly narušeny.

Tabulka č. 6: Korelace mezi jednotlivými vysvětlujícími proměnnými a mezi vysvětlujícími proměnnými a celkovou inklinací k IT.

	Pohlaví	Forma studia	Délka studia na univerzitě	Věk	Příslušnost k fakultě (FAV/FPE)	Celková inklinace k IT
Pohlaví	1,000	0,157	0,335	0,138	0,514	0,355
Forma studia		1,000	0,120	0,761	0,143	0,076
Délka studia na univerzitě			1,000	0,007	0,311	0,063
Věk				1,000	0,202	0,004
Příslušnost k fakultě (FAV/FPE)					1,000	0,211
Celková inklinace k IT						1,000

Aula 02-2015 A5.indd 17 09.03.16 14:04

Výsledky testování statistické významnosti koeficientů u vysvětlujících proměnných v regresních modelech uvedené v tabulce č. 7 jednoznačně ukazují, že ve všech případech je hlavním faktorem ovlivňujícím inklinaci k technologiím pohlaví respondentů. Naopak samotná příslušnost k fakultě (očištěná od vlivu pohlaví) se ukazuje jako zcela neprůkazná stejně jako další proměnné. Můžeme tak říci, že výše uvedené rozdíly mezi fakultami v inklinaci k technologiím je možné zcela zdůvodnit větším zastoupením dívek na Fakultě pedagogické. Tento závěr je z hlediska statistiky velmi přesvědčivý.

Tabulka č. 7: P-hodnoty testu statistické významnosti regresních koeficientů u jednotlivých vysvětlujících proměnných v multilineárních regresních modelech, v nichž vystupuje míra inklinace k IT (škály 1-3 a celková inklinace k IT) jako vysvětlovaná proměnná.

	Pohlaví	Forma studia	Délka studia na univerzitě	Věk	Příslušnost k fakultě (FAV/FPE)
Škála 1 – Vztah/Disposition (8 položek)	**<0,001**	0,313	0,637	0,505	0,883
Škála 2 – Postoje/Attitudes (5 položek)	**0,007**	0,015	0,356	0,634	0,831
Škála 3 – Použití/Usage (4 položky)	**<0,001**	0,243	0,791	0,398	0,152
Celková inklinace k IT (všech 17 položek)	**<0,001**	0,079	0,528	0,444	0,569

Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy bylo možné na hladině významnosti 0,01 zamítnout hypotézu o tom, že koeficienty u dané proměnné v regresním modelu jsou rovny nule (tj. že jsou statisticky nevýznamné).

Tabulka č. 8: Vlastnictví daných zařízení a hodnocení jejich významu pro úspěch ve studiu

	Skupina 1 – studenti učitelství ($n_1 = 78$)	Skupina 2 – studenti informatiky ($n_2 = 91$)	P-hodnota z-testu shody populačních pravděpodobností	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
Notebook	93,6[a]/79,5[b]	94,5 a /81,3 [b]	0,803/0,764	90 a /83 [b]
Tablet či iPad	47,4/11,5	37,3/11,0	0,178/0,912	47/20
Smartphone	82,1/25,6	85,7/20,9	0,516/0,465	87/29
Elektronická čtečka	20,5/2,6	15,4/4,4	0,384/0,522	23/4
Stolní počítač	62,8/41,0	67,0/34,1	0,569/0,352	N/A

[a] Procento respondentů v dané skupině vlastnících uvedené zařízení.
[b] Procento respondentů v dané skupině uvádějících dané zařízení jako velmi důležité nebo důležité pro úspěch ve studiu (bez ohledu na to, zda zařízení vlastní či nikoliv)

Aula 02-2015 A5.indd 18 09.03.16 14:04

Užití konkrétních technologií ke studiu a hodnocení jejich významnosti

Tato část je zaměřena na vlastnictví konkrétních zařízení, zhodnocení jejich důležitosti pro studium a rovněž na využití technologií ve výuce. Z tabulky č. 8 je vidět, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi podílem vlastníků jednotlivých zařízení mezi studenty učitelství a studenty informatiky ani v tom, jak je vnímána důležitost těchto zařízení pro úspěch ve studiu. Zároveň je vidět, že podíly vlastníků daných zařízení v obou námi studovaných skupinách jsou rámcově srovnatelné s normativním vzorkem pocházejícím ze studie ECAR. Respondenti ECAR Study 2014 přisuzují poněkud větší důležitost významu tabletů a smartphonů pro úspěšnost ve studiu, význam notebooků a čteček je hodnocen zhruba srovnatelně jako v naší studii.

Tabulka č. 9 uvádí, v jakém rozsahu byly dané technologie využívány v předmětech během uplynulého roku. Ukazuje se, že u studentů učitelství byla statisticky významně více využívána LMS, e-portfolia a nahrávání přednášek. Mezi studenty informatiky byla naopak významně vyšší míra užití nástrojů online spolupráce. U ostatních technologií nebyl mezi oběma skupinami zaznamenán zásadní rozdíl. Ve srovnání s ECAR Study 2014 respondenti naší studie méně uplatňují nástroje online spolupráce, smartphony a počítačové systémy bez klávesnice a myši.

Tabulka č. 9: Rozsah využití technologií ve výuce v posledním roce

Jak jste používal/a v uplynulém roce následující…	Skupina 1 – studenti učitelství (n_1 = 78)	Skupina 2 – studenti informatiky (n_2 = 91)	P-hodnota z-testu shody populačních pravděpodobností	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
…výukový systém (např. LMS Moodle, LMS Unifor)	83,3[a]	31,9[a]	**<0,001**	83[a]
…nástroje online spolupráce (např. Adobe Connect, GoogleDocs)	42,3	64,8	**0,003**	74
…váš notebook během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	59,0	65,9	0,352	67
…váš tablet během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	32,1	26,4	0,418	29

Aula 02-2015 A5.indd 19 09.03.16 14:04

Jak jste používal/a v uplynulém roce následující…	Skupina 1 – studenti učitelství (n_1 = 78)	Skupina 2 – studenti informatiky (n_2 = 91)	P-hodnota z-testu shody populačních pravděpodobností	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
…váš smartphone během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	39,7	44,0	0,582	57
…sociální média jako nástroj pro výuku	50,0	39,6	0,174	46
…elektronické knihy nebo e-učebnice	65,4	58,2	0,342	56
…simulace nebo vzdělávací hry	38,5	31,9	0,368	38
…nahrání přednášky pro pozdější použití	41,0	26,4	**0,044**	35
…počítačové systémy bez klávesnice myši (kromě chytrých telefonů a tabletů) jako např. hlasové ovládání nebo ovládání pomocí gest	12,1	9,0	0,516	30
…elektronická portfolia	47,4	27,5	**0,012**	23
…3D tiskárny	4,4	9,0	0,246	8

[a] Procento respondentů v dané skupině, kteří uvedli, že daná technologie byla využita alespoň v jednom předmětu během uplynulého roku.
Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy bylo možné na hladině významnosti 0,05 zamítnout hypotézu o tom, že populační pravděpodobnosti jsou shodné.

Tabulka č. 10 ukazuje v návaznosti na tabulku č. 9, do jaké míry studenti věří, že by lepší využití dané technologie mohlo zvýšit jejich efektivitu při studiu. Mezi oběma skupinami neexistují statisticky významné rozdíly u žádné z položek. Největší potenciál pro zlepšení je podle studentů v oblasti nahrávání záznamů přednášek, užití laptopu a systémů online spolupráce. Zajímavé je, že počty v této tabulce příliš neodpovídají tomu, jak byly dané technologie využívány v minulém roce podle tabulky č. 9 (např. na Fakultě pedagogické užilo LMS více než 80 % respondentů, ale pouze necelých 30 % věří ve zlepšení v efektivitě díky lepšímu zvládání LMS). Ve srovnání s respondenty studie ECAR jsou naši respondenti (jak studenti učitelství, tak i informatiky) celkově skeptičtější v tom, že by lepší využití daných technologií mohlo zvýšit jejich efektivnost. Zvláště výrazně se tento trend projevuje u LMS, nástrojů online spolupráce a počítačových systémů bez klávesnice a myši.

Aula 02-2015 A5.indd 20 09.03.16 14:04

Tabulka č. 10: Očekávání, že lepší využití technologií by mohlo zvýšit efektivitu při studiu

Pokud bych uměl/a lépe používat následující ..., byl/a bych lepším studentem/studentkou.	Skupina 1 – studenti učitelství ($n_1 = 78$)	Skupina 2 – studenti informatiky ($n_2 = 91$)	P-hodnota z-testu shody populačních pravděpodobností	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
… výukový systém (např. LMS Moodle, LMS Unifor)	28,2[a]	17,6[a]	0,099	51[a]
… nástroje online spolupráce (např. Adobe Connect, GoogleDocs)	35,9	36,3	0,960	51
… svůj notebook během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	41,0	39,6	0,849	47
… svůj tablet během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	25,6	17,6	0,200	23
… svůj smartphone během přednášky/semináře (pro společné výukové aktivity, nikoli osobní použití)	21,8	16,5	0,379	33
… sociální média jako nástroj pro výuku	17,9	25,3	0,250	29
… elektronické knihy nebo e-učebnice	32,1	33,0	0,897	42
… simulace nebo vzdělávací hry	26,9	29,7	0,697	38
… nahrání přednášky pro pozdější použití	43,6	36,3	0,332	48
… elektronická portfolia	21,8	14,3	0,285	24
… 3D tiskárny	17,9	13,2	0,390	22

[a] Procento respondentů v dané skupině, kteří souhlasili s tvrzením, by dokázali studovat efektivněji při lepším využití dané technologie

Konečně tabulka č. 11 ukazuje význam, který přisuzují studenti možnosti využít mobilní zařízení pro jednotlivé aktivity související se studiem. Překvapivě se ukazuje, že budoucí učitelé podstatně více než studenti informatiky oceňují možnost přistupovat ke zdrojům knihovny, registrovat se na kurzy, využívat LMS, dohledávat informace a komunikovat s ostatními studenty o škole. Míra vlastnictví mobilních zařízení je přitom v obou skupinách srovnatelná. Ve srovnání s respondenty ECAR Study 2014 je pro naše respondenty méně důležité mít možnost pomocí mobilních zařízení

Aula 02-2015 A5.indd 21 09.03.16 14:04

nahrávat přednášky a pořizovat fotografie stejně jako využívat je k identifikaci či pro přístup k LMS (to může souviset s celkově menším využitím LMS) popř. zapojení do interaktivních činností ve třídě. Jako méně důležitá je hodnocena rovněž možnost získávat informace o různých událostech a studentských aktivitách a spolcích. Srovnatelný je důraz kladený na komunikaci s ostatními, vyhledávání informací a kontrolu známek. Vyšší důraz pak kladou čeští studenti na možnost zapisovat se pomocí mobilních zařízení na předměty.

Tabulka č. 11: Důležitost možnosti využít mobilní zařízení pro různé aktivity související se studiem

Podívejte se na následující činnosti. Jak důležité je pro vás to, zda je můžete vykonávat pomocí mobilního zařízení (např. smartphone či tablet)?	Skupina 1 – studenti učitelství ($n_1 = 78$)	Skupina 2 – studenti informatiky ($n_2 = 91$)	P-hodnota z-testu shody populačních pravděpodobností	Normativní vzorek respondentů studie ECAR
Nahrání audiozáznamu popř. videozáznamu z výuky ve třídě	17,9[a]	23,1[a]	0,637	52[a]
Použití mobilního zařízení jako digitálního pasu pro přístup (do budov či k službám) či identifikaci (osobní ID, logger školních aktivit či služeb)	30,8	29,7	0,412	57
Zapojení do interaktivních činností ve třídě	30,8	35,2	0,542	63
Zápis předmětů	82,1	65,9	**0,018**	64
Přístup ke zdrojům knihovny	64,1	37,4	**<0,001**	64
Pořízení fotografií z výuky ve třídě	46,2	33,0	0,080	66
Čtení elektronických knih	46,2	46,2	1,000	68
Přístup k informacím o událostech a akcích, studentských aktivitách, klubech či organizacích	60,3	57,1	0,682	74
Přístup do LMS (Moodle, apod.)	65,4	45,1	**0,008**	77
Vyhledávání informací během přednášky/ semináře/ cvičení	80,8	67,0	**0,044**	79
Kontrola známek	82,1	70,3	0,076	83
Komunikace s ostatními studenty o školních záležitostech, když jsem mimo školu	93,6	69,2	**<0.001**	85

[a] Procento respondentů v dané skupině, kteří uvedli, že možnost využít dané zařízení pro uvedenou aktivitu je pro ně alespoň středně důležitá.

Poznámka: Tučně označené hodnoty odpovídají případům, kdy bylo možné na hladině významnosti 0,05 zamítnout hypotézu o tom, že populační pravděpodobnosti jsou shodné.

Aula 02-2015 A5.indd 22 09.03.16 14:04

Diskuse a závěr

Podle výsledků analýzy dat respondenti našeho výzkumu pokládají technologie za užitečné a mají je rádi. I v našem kontextu je patrná všudypřítomnost technologií (Dahlstrom a Bichsel 2014). Bez ohledu na to, zda jde o studenty učitelství či informatiky, jsou naši respondenti méně skeptičtí a méně kritičtí k novým technologiím, než respondenti ECAR Study 2014, a zároveň se ukazuje také nižší míra „nenasytnosti" po nejnovějších technologiích. Souvisí to pravděpodobně s tím, že respondenti se subjektivně cítí být dobře vybaveni po stránce technologií a nevnímají potřebu neustále technologie obnovovat a mít k dispozici veškeré technologické novinky. Respondenti ECAR Study 2014 kladou větší důraz na význam tabletů a smartphonů pro úspěšnost ve studiu. Pro naše respondenty je např. méně důležité mít možnost pomocí mobilních zařízení nahrávat přednášky a pořizovat během nich fotografie. Ve srovnání s ECAR Study 2014 je pro naše respondenty také méně důležité, zda mohou mobilní zařízení používat k identifikaci či pro přístup k LMS případně pro zapojení do interaktivních činností ve třídě. Jako méně důležitá je hodnocena rovněž možnost získávat informace o různých událostech a studentských aktivitách a spolcích prostřednictvím mobilních zařízení.

Potvrzuje se tak zjištění Švaříčka a Zounka (2008), že získání výhod a nových možností pro učení se při použití technologií není automatické a často si učitelé ani studenti vzdělávací potenciál konkrétních informačních a komunikačních technologií neuvědomují. U našich respondentů bezpochyby hraje také významnou roli nízké procento vlastnictví mobilních technologií, především tabletů a čteček, ale také smartphonů. Pokud student konkrétní technologii nevlastní, přirozeně tolik nevnímá jako potřebné, aby instituce využívání této technologie řešila, a nedovede si ani příliš představit, v jakých oblastech by to bylo vhodné nebo potřebné.

Srovnatelný s ECAR Study 2014 je zájem našich respondentů o komunikaci s ostatními, vyhledávání informací a kontrolu známek prostřednictvím mobilních zařízení. Vyšší důraz kladou naši respondenti na možnost zapisovat se pomocí mobilních zařízení na předměty. Tato zjištění odpovídají i výsledkům předchozích výzkumů, které upozornily na hlavní využití technologií ze strany studentů pro účely organizace studia a komunikace s ostatními (Rohlíková et al. 2012, Rohlíková et al. 2013).

Zjištěná skepse vůči mobilním technologiím je podle našeho názoru dána tím, že v České republice zatím tablety hledají své místo především v oblasti základního a středního školství. V popularizaci využití mobilních technologií ve vysokoškolské pedagogice jsou dosud v České republice značné rezervy a projektů zaměřených na podporu efektivního využívání tabletů a smartphonů

Aula 02-2015 A5.indd 23 09.03.16 14:04

ve výuce na vysoké škole je realizováno velice málo. Lze říci, že činnosti s mobilními technologiemi zařazují do výuky na vysoké škole zatím především nadšenci mezi vysokoškolskými učiteli. Jiná je situace u využití notebooků, které jsou pozitivně vnímanými a etablovanými prostředky, a výsledky respondentů jsou zde srovnatelné s ECAR Study 2014.

Při vzájemném porovnání vzorků z Fakulty pedagogické a Fakulty aplikovaných věd nenacházíme u respondentů výraznější rozdíly mimo přirozenou větší inklinaci k technologiím u studentů informatiky. Vybavenost studentů z obou fakult je srovnatelná, studenti učitelství však podstatně více oceňují možnost přistupovat ke zdrojům knihovny, registrovat se na kurzy, využívat LMS, dohledávat informace a komunikovat s ostatními studenty o škole. U studentů učitelství jsme zaznamenali výrazně vyšší zkušenosti s využíváním LMS při studiu. Tento výsledek je ovlivněn mnohem větší mírou využívání LMS ze strany Fakulty pedagogické vzhledem k předchozím realizovaným projektům zaměřeným na tvorbu e-learningových studijních opor v LMS Moodle. Pro studenty Fakulty aplikovaných věd nejsou v LMS Moodle ZČU studijní materiály zpracovány.

Výsledky naší studie ukazují, že gender je zásadním faktorem ovlivňujícím inklinaci k ICT a zjištěné rozdíly mezi studenty učitelství a studenty informatiky byly dány podstatně vyšším podílem žen ve skupině studentů učitelství. Významné genderové rozdíly v postojích k informačním a komunikačním technologiím byly zjištěny například v homogenní skupině studentů prvního ročníku informatiky na Aristotelově univerzitě v řecké Soluni (Palaigeorgiou et al. 2005). Tato studie rovněž prokázala existenci významných genderových rozdílů v oblastech obav z použití digitálních zařízení a sebedůvěry ve vztahu k počítačům v uvedené skupině. Genderové rozdíly v postojích a užití ICT u studentů učitelství byly diskutovány ve srovnávací studii z Bosny a Hercegoviny a Turecka (Demirli 2013). Uvedená studie jasně ukázala existenci podstatných rozdílů mezi pohlavími v obou zemích a to především v oblasti užití ICT. Naopak studie ze Spojeného království ukazuje, že míra užití ICT je u studentů učitelství srovnatelná u obou pohlaví (Murphy 2000). Rovněž v původní ECAR Study 2014, ze které náš výzkum vychází, byly genderové rozdíly v inklinaci k ICT hodnoceny jako zanedbatelné (Dahlstrom a Bichsel 2014). Je tak možné spekulovat o tom, že uvedené rozdíly postupně mizí v technologicky rozvinutých zemích (v Severní Americe a západní Evropě), zatímco v méně technologicky rozvinutých zemích zatím přetrvávají. Tomu nasvědčují například i data z World Internet Project (2009) zaměřeného na využívání internetu v různých zemích. Potvrzení této domněnky by však vyžadovalo podrobnější studii, kde by navíc bylo nutné důsledně kontrolovat vliv dalších faktorů potenciálně ovlivňujících případně genderové rozdíly, jak uvádí například Hilbert (2011).

Aula 02-2015 A5.indd 24 09.03.16 14:04

Výzkum poukázal na celkově poměrně malé zkušenosti studentů s využíváním online nástrojů a mobilních zařízení při výuce. Konzervativní a skeptické postoje k využití technologií při studiu mohou být ovlivněny malou zkušeností nebo zkušeností negativní vyplývající z nevhodného zařazení práce s technologiemi nebo např. nekvalitně zpracovaných e-learningových materiálů, se kterými byli studenti v minulosti konfrontováni. Zounek a Sudický (2012) uvádějí, že u některých lidí mohou být výraznou bariérou apriorní negativní postoje k ICT bez konkrétního důvodu a také, že ne všichni mladí lidé zvládají práci s technologiemi natolik, aby je technologie při studiu nebrzdily. Důvodem může být také fakt, že aktuální způsoby využívání ICT ve výuce jsou často značně limitované, lineární a nepružné, zatím poměrně vzdálené ideálu kreativního, produktivního a mocného nástroje, tak jak využití technologií vidí propagátoři ICT ve vzdělávání (Selwyn 2007).

Uvědomujeme si, že výsledky naší studie vykazují značné limity – především je třeba si uvědomit odlišný vzdělávací i společenský kontext České republiky a kontext států zapojených do ECAR Study 2014 (především státy Severní Ameriky). Limitem pro zobecnění výsledků studie je také specifický vzorek respondentů ze dvou fakult Západočeské univerzity v Plzni. Situace na jiných fakultách může být do značné míry odlišná. Jistou negativní roli mohla sehrát také výše zmíněná nízká návratnost dotazníků především na Fakultě pedagogické (ačkoliv vzorek byl i tak z hlediska hlavních kritérií reprezentativní a návratnost v původní ECAR Study 2014 byla ještě nižší).

Domníváme, že cíl naší studie byl splněn a výsledky jsou signálem k tomu, aby byl věnován mnohem větší prostor popularizaci využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a pravidelné prezentaci příkladů dobré praxe. Do studijní nabídky na Západočeské univerzitě v Plzni bude zařazen kurs "Digitální technologie jako pomocník ve výuce", v jehož rámci proběhne určitá osvěta v efektivním využití technologií v rámci studia a studenti si prakticky vyzkouší různé metody a strategie zvýšení úspěšnosti studia s pomocí informačních a komunikačních technologií. Velmi potřebné je realizovat kurzy pro vysokoškolské učitele a v jejich rámci opakovaně diskutovat možnosti využití technologií při výuce stejně jako věnovat mnohem větší pozornost výzkumu v této oblasti.

Poděkování

Děkujeme autorům ECAR STUDY 2014 Eden Dahlstrom a Jacqueline Bichsel za souhlas s použitím vybraných otázek ECAR STUDY 2014 v rámci našeho šetření.

Aula 02-2015 A5.indd 25 09.03.16 14:04

Literatura:

ALLY, M.; GRIMUS, M.; EBNER, M. *Preparing teachers for a mobile world, to improve access to education* [online]. Prospectus. Springer Netherlands, 2014. s. 1-17. [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: http://www.researchgate.net/publication/260247016_Preparing_teachers_for_a_mobile_world_to_improve_access_to_education

BUREŠ, M.; PŘIBÁŇ, T.; ROHLÍKOVÁ, L. Attitudes of students at higher education institutions towards ICT in education. In *10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. s. 263-273.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Berge, Z. L.; Muilenburg, L. Y. (ed.), *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge, 2014. s. 3–14.

DAHLSTROM, E.; BICHSEL, J. *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2014* [online]. Research report. Louisville, CO, 2014 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: http://www.educause.edu/ecar.

DEMIRLI, C. ICT Usage of Pre-service Teachers: Cultural Comparison for Turkey and Bosnia and Herzegovina. *Educational Sciences: Theory & Practic*e. 2013, 13, 2, s. 1095-1105.

EBNER, M.; ERENLI, K.; MALAKA, R.; PIRKER, J.; WALSH, A. *Immersive Education*. Springer, 2015.

EDUCAUSE. *Student Study 2014* [online]. Dotazník. 2014 [cit. 2016-01-02]. EDUCAUSE, *ECAR*. [online] Dostupné z WWW: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/SI/ESI1406.pdf

European Schoolnet. *Survey of Schools: ICT in education. Benchmarking access, use, and attitudes to technology in Europe's schools* [online]. 2013 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9be81a75-c868-4558-a777-862ecc8162a4 & groupId=43887.

FILIPI, Z.; SIMBARTL, P. Vliv studijního oboru na dovednost úpravy textů na počítači. *Media4u Magazine*. 2015, 12, 2, s. 31-34.

HILBERT, M. Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damnedlies, and statistics. *Women's Studies International Forum*. 2011, 34, s. 479-489.

HRTOŇOVÁ, N.; KOHOUT, J.; ROHLÍKOVÁ, L.; ZOUNEK, J. Factors Influencing Acceptance of E-learning by Teachers in the Czech Republic. *Computers in Human Behavior*, 2015, 51B, s. 873-879.

LORENZ, M. Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělání pro záškoláky. *ProInflow – časopis pro informační vědy* [online]. 2010, 2, 2 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/878/1006

Aula 02-2015 A5.indd 26 09.03.16 14:04

MURPHY, C. *Effective useof ICT by student teachers–is it improving?* In SITE 2000. Charlottesville: AACE Publications. 2000, s. 1656-1661.
OECD. *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA StudiesTell Us*. Paris: OECD Publishing. 2006.
OECD. *Trends Shaping Education 2014 Spotllight 5*. [online] OECD Publishing. 2014 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: http://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight%205-%20Infinite%20Connections.pdf
ORDONEZ de PABLOS, P.; TENNYSON, R.; LYTRAS, M. Assessing the Role of Mobile Technologies and Distance Learning in Higher Education Hershey: *IGI Global*. 2015.
PALAIGEORGIOU, G.E.; SIOZOS, P.D.; KONSTANTAKIS, N.I.;TSOUKALAS, I.A. A computer attitude scale for computer science freshmen and its educational implications. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2005, 21, s. 330-342.
PŘIBÁŇ, T. *Počítačová gramotnost a její zvyšování pomocí e-learningu*. Disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni: Plzeň, 2013.
QUINN, C. *Writing and the 4C's of Mobile* [online]. 2010 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z WWW: <http://blog.learnlets.com/?p=1459>
ROHLÍKOVÁ, L.; VEJVODOVÁ, J.; ZOUNEK, J.; BÁRTA, O. Informační a komunikační technologie a jejich využití při studiu na vysoké škole. In *Kvalita ve vzdělávání : XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (přehled přednášek), Praha, 10.-12. září 2012. 2012.
ROHLÍKOVÁ, L.; VEJVODOVÁ, J.; ZOUNEK, J. Modern technology and university students. In *Proceedings of the 8th international conference DisCo 2013: New technologies and media literacy education*. Praha: Center for Higher Education Studies. 2013, s. 181-187.
SELWYN, N. The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2007, 23, s. 83-94.
SIMBARTL, P.; MICHALÍK, P. Schopnosti studentů při zpracování kvalifikační práce na počítači. In *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2014, s. 2555-2560.
ŠVAŘÍČEK, R.; ZOUNEK, J. E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. *Studia Paedagogica*. 2008, 13, 1, s. 101-126. UNESCO. *The UNESCO ICT in Education Programme* [online]. UNESCO Bangkok. 2007 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z WWW: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156769e.pdf
UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning* [online]. UNESCO 2013 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z WWW: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf

Aula 02-2015 A5.indd 27 09.03.16 14:04

WISHART, J.; BLEASE, D. Theories underlying perceived changes in teaching and learning after installing a computer network in a secondary school. *British Journal of Educational Technology*. 1999, 30, 1, s. 25-41.
World Internet Project. *World Internet international report 2009*. USC Annenberg School Center for the Digital Future. 2009 [cit. 2016-01-08]. Dostupné z WWW: http://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2013/02/WIP-report-2009-final.pdf
ZOUNEK, J. Vysokoškolské studium v éře moderních technologií (pohledem studentů). In *Sborník XVIII. celostátní konference ČAPV*, Liberec, Technická univerzita v Liberci. 2010.
ZOUNEK, J.; SUDICKÝ, P. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer. 2014.
ZOUNEK, J.; TŮMA, F. Problematika ICT ve vzdělávání v českých pedagogických časopisech (1990–2012). *Studia paedagogica*. 2014, 19, 3, s. 65-87.

PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D.
rohlikova@gmail.com

Mgr. Jiří Kohout, Ph.D.
kohout.j2@seznam.cz

Doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.
vrbik@kvd.zcu.cz

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Veleslavínova 42
306 14 Plzeň

Ing. Ondřej Rohlík, Ph.D.
rohlik@gmail.com

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta aplikovaných věd
Univerzitní 8
306 14 Plzeň

Aula 02-2015 A5.indd 28 09.03.16 14:04

Analýza využívání termínu Open Educational Resources na českých vysokých školách v mezinárodním kontextu

Dana Kapitulčinová, Kateřina Spustová, Mária Nemcová, Eduard Petiška, Jana Dlouhá

AULA, 2015, Vol. 23, No. 2: 29-48

Analysis of the use of the term Open Educational Resources at Czech higher education institutions in international context

Abstract: The study introduces the concept of Open Educational Resources (OER) which is in the context of international educational trends currently becoming a topic of discussions also in the Czech Republic. The aim of the study is to define the term OER based on existing definitions of international organisations, to provide an overview of global developments in the area of OER and to summarize the use of the term OER in research, educational and promotional activities at Czech higher education institutions. The analysis of selected research databases shows that OER is specifically mentioned in publications or research projects at 3 universities in the Czech Republic. Publicly available information further shows that 5 Czech universities have on their website information in the area of education and public promotion of OER. Overall, university staff at 8 universities is active in the area of OER, which represents about one fourth of all public universities in the country. This analysis offers the first indicative information on the relatively low usage of the term OER at Czech higher education institutions, despite activities being already developed more widely (but not always being called OER). Further research is needed for better understanding of the role and future of OER in the Czech higher education system.

Úvod

Otevřené vzdělávací zdroje (angl. Open Educational Resources, OER[1]) jsou globálním fenoménem ve vzdělávání, který existuje již více než deset

[1] V tomto článku používáme anglickou zkratku OER, neboť česká zkratka ve formě OVZ není běžně používána, v některých případech jsou OER v češtině označovány také jako „Otevřené výukové zdroje" (Brdička, 2012a, b, c)

Aula 02-2015 A5.indd 29 09.03.16 14:04

let a postupně se rozšiřuje mezi vzdělávacími institucemi a uživateli v jednotlivých zemích světa (viz Hylén et al., 2012). Ačkoli byl koncept OER formulován již na počátku tohoto tisíciletí, stále se jedná o poměrně nový fenomén ve vzdělávání a je tedy teprve v počátečních fázích hlubšího ukotvení do vzdělávacích systémů. V České republice se zatím nedostalo konceptu OER tak velkého zájmu, jako je tomu například v zemích západní Evropy. O této situaci svědčí i fakt, že autoři této studie nenalezli v době přípravy žádnou odbornou přehledovou publikaci v češtině, která by se tomuto tématu specificky věnovala.

Ve světle současných globálních trendů ve vzdělávání prosazujících širší využití informačních a komunikačních technologií (ICT) se tato studie snaží chybějící přehled o OER v české odborné literatuře alespoň částečně zaplnit a přinést současný pohled na toto téma v mezinárodním kontextu. Vzhledem k úzké spojitosti vzniku OER s oblastí vysokého školství se v této přehledové studii zaměřujeme na koncept OER v rámci vysokoškolského vzdělávání (další úrovně vzdělávání jsou mimo rámec této studie). Využití OER, které jsou dostupné na internetu, úzce souvisí s rozšířením ICT a výuky formou e-learningu na vysokoškolské úrovni, což je téma, kterým se např. zabývaly studie Dlouhé et al., 2010; Klementa a Dostála, 2012; Jonášové et al., 2012; či Šimonové a Bílka, 2013; jedná se však o poměrně specifický přístup, který si v české odborné literatuře prozatím vysloužil jen velmi málo prostoru. Je však nutno podotknout, že během finálních úprav této studie byl publikován další blízce související článek, který se zaměřil na OER v češtině, specificky pro oblast životního prostředí a hodnocení kvality z pohledu vysokoškolských studentů a pedagogů (Dlouhá et al., 2015), a zdá se, že o oblast OER je v České republice stále větší zájem (v roce 2015 například vznikla Aliance pro otevřené vzdělávání, viz níže). Zde prezentovanou studií chceme v tomto kontextu poukázat na dosavadní aktivity v oblasti OER ve světě, zhodnotit momentální situaci v České republice na úrovni vysokého školství a zamyslet se na základě mezinárodních zkušeností nad pravděpodobným vývojem tohoto vzdělávacího konceptu do budoucna.

Koncept otevřených vzdělávacích zdrojů (OER)

S rozšířením informačních a komunikačních technologií dochází ve zvyšující se míře k využívání digitálních materiálů na všech stupních vzdělávání, od základních po vysoké školy. Tento trend je způsoben rychlým technologickým rozvojem, ale také aktivní podporou nových technologií mezinárodními organizacemi, jako jsou UNESCO, OECD či Evropská unie. O zájmu v této oblasti svědčí řada dokumentů těchto institucí k OER (např.

Aula 02-2015 A5.indd 30 09.03.16 14:04

OECD, 2007; Butcher et al., 2011; Camilleri et al., 2014) a také specificky pro úroveň vysokého školství (např. COL a UNESCO, 2011; Glennie et al., 2012). Koncept OER je tedy jednou z oblastí vzdělávání, která se v současnosti velmi rychle rozvíjí a začíná formovat samotnou podobu vzdělávacího procesu.

Definice OER

Otevřené vzdělávací zdroje ve světovém měřítku nabírají na významu již více než 10 let. OER byly poprvé definovány účastníky mezinárodní konference ‚Forum for Open Courseware and designates' v roce 2002 jako *„výukové, vzdělávací a výzkumné materiály v jakémkoli médiu, digitálním či jiném, jež jsou zpřístupněny na veřejné doméně, nebo byly vydány pod otevřenou licencí, která bez nutnosti platby jakéhokoli poplatku povoluje přístup, využití, přizpůsobení a další šíření těchto materiálů ostatními uživateli, a to s žádným či limitovaným omezením"* (UNESCO, 2012).

Přesným vymezením konceptu OER se poté zabývalo několik mezinárodních organizací. Mezivládní organizace Commonwealth of Learning (COL), společně s UNESCO například vymezila termín OER ve všeobecnější rovině jako *„jakékoli vzdělávací materiály, které jsou volně dostupné ke vzdělávacím účelům bez nutnosti placení licenčních poplatků"* (Butcher, 2011). Mezi OER se tedy zařazují materiály kurzů, učebnice, videa, multimediální aplikace, podcasty, vzdělávací hry a jakékoli další materiály určené pro využití ve vzdělávání, které jsou vybaveny otevřenou licencí zajišťující další využití a případně také úpravy materiálu bez nutnosti vyžádat si povolení původního autora, tj. vlastníka autorského práva (Butcher, 2011). OECD zmiňuje jako nejčastěji používanou definici OER následující: *„digitalizované materiály volně a otevřeně poskytnuté vzdělavatelům, studentům a samoukům k využití ve výuce, studiu a výzkumu"* (OECD, 2007). Ve zprávách Evropské komise jsou OER definovány jako *"jakýkoli online materiál, který je otevřeně přístupný a otevřeně licencovaný pro kohokoli k dalšímu využití a přizpůsobení pro výuku, studium či výzkum"* (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014).

V literatuře se tedy vyskytují různé definice termínu OER a zatím nebylo dosaženo shody na jedné z nich, která by byla používána univerzálně různými uživateli a napříč institucemi. Analýza existujících definic, provedená v rámci zprávy pro Evropskou komisi, však v roce 2014 identifikovala základní rysy, které jsou společné všem dosavadním definicím OER a také ty, které jsou v současnosti sporné (Camilleri et al., 2014) (tabulka č. 1). Z analýzy vyplývá, že všechny OER mají dle definic splňovat podmínku *gratis* (tj. být pro uživatele zdarma) a *libre* (tj. umožňovat volné použití, šíření a modifikace materiálů)

Aula 02-2015 A5.indd 31 09.03.16 14:04

a že sem spadají všechny typy digitálních materiálů. V současnosti spornými body jsou původ zdroje, úroveň otevřenosti a typ zdroje (tabulka č. 1).

Na základě analýzy Camilleri et al. (2014) **definujeme v této přehledové studii otevřené vzdělávací zdroje (OER) jako jakékoli digitální materiály, které jsou určeny pro vzdělávací účely a které jsou zdarma volně dostupné k použití, šíření a modifikacím bez nutnosti souhlasu původního autora.**

Tabulka č. 1: Přehled existujících definic otevřených vzdělávacích zdrojů (OER) a jimi popsaných rysů OER.

Existující definice OER	
Společné rysy	**Sporné rysy**
Bez poplatku (*gratis*)	Původ a účel zdroje
Využití materiálů uživateli pro vzdělávací účely bez poplatku	Vytvoření zdroje výslovně pro vzdělávací účely **vs.** jakýkoli zdroj, který může být využit ve vzdělávání
Neomezené využití (*libre*)	Úroveň otevřenosti
Možnost použití, šíření a modifikace materiálů bez nutnosti souhlasu původního autora (dle typu licence)	Zdroj poskytnut na veřejné doméně **vs.** volné využití pouze pro vzdělávací účely nebo vyloučení komerčního využití (tj. vztahuje se k typu licence a právům uživatele)
Digitální média	Typ zdroje
Všechny typy digitálních médií	Omezení na digitální zdroje **vs.** jakékoli vzdělávací zdroje (které by splňovaly podmínku *gratis* a *libre*)

Zdroj: upraveno dle Camilleri et al., 2014, s. 8

OER a autorská práva

Ze společných rysů definice OER je patrné, že tradiční autorské právo ve formě copyrightu je neslučitelné se základním principem *libre*, protože copyright neumožňuje volné šíření a případné modifikace. Z tohoto důvodu vznikly alternativní modely licencování autorských práv, které vedle tradičního „všechna práva vyhrazena" (copyright) vytvořila také možnosti „některá práva vyhrazena" (alternativní systémy). Mezi tyto alternativní modely se řadí například v současnosti velmi rozšířený systém Creative Commons (CC), který zdarma poskytuje sadu šesti různých licencí umožňujících autorům mít vliv na využití jimi vytvořených materiálů. Schémata CC byla původně připravena v prostředí amerického právního řádu, časem ale došlo k jejich přenesení do

Aula 02-2015 A5.indd 32 09.03.16 14:04

právních podmínek jednotlivých států. V současné době se systém CC využívá v 52 státech – v České republice existuje národní verze od roku 2009. Vedle systému CC existují i další licenční schémata, např. GNU Free Documentation Licence (GFDL). Přehled poskytuje např. Butcher et al. (2011).

Globální vývoj OER

Vznik OER úzce souvisí se vznikem otevřeného software (angl. open-source software nebo open software) což je počítačový software s licencí, která umožňuje uživatelům zdrojový kód využívat a upravovat. K prvnímu výraznějšímu rozšíření otevřeného softwaru došlo v 90. letech, kdy byly také poprvé otevřeně zveřejněny přednášky vysokých škol, např. v roce 1998 tak učinila univerzita v Tübingen v Německu.

Za soudobý zlomový bod ve vývoji OER se však pokládá iniciativa univerzity Massachusetts Institute of Technology (MIT), která v říjnu 2002 spustila projekt OpenCourseWare, ve kterém začala postupně zpřístupňovat pod otevřenou licencí téměř veškeré studijní materiály. MIT byl brzy ve své iniciativě následován univerzitami Yale, University of Michigan, University of California, Berkley a mnoha dalšími. Publikování formou OER dosahuje v současnosti zatím největšího rozkvětu právě v USA a v západní Evropě, odkud se koncept šíří také do dalších geografických oblastí a vzdělávacích institucí. Tabulka č. 2 představuje některé významné milníky celosvětového vývoje konceptu OER.

Tabulka č. 2: Významné milníky vývoje OER ve světě

Rok	Název aktivity	Aktéři	Popis
2002	*MIT OpenCourseWare (OCW)*	Massachusetts Institute of Technology (MIT), USA, původní finanční podpora William and Flora Hewlett Foundation a Andrew W. Mellon Foundation	MIT poskytla volný internetový přístup k materiálům téměř všech svých kurzů
2006	*Khan Academy*	Zakladatel organizace Salman Khan, USA (od r. 2012 v ČR), významná podpora Nadace Billa a Melindy Gatesových a společnosti Google	Nezisková organizace zajišťující digitální platformu pro vytváření a distribuci výukových materiálů (vč. OER), spolupracuje např. s NASA, The Museum of Modern Art, The California Academy of Sciences, MIT, atd.

Aula 02-2015 A5.indd 33 09.03.16 14:04

Rok	Název aktivity	Aktéři	Popis
2007	*OER Commons*	*Institute for the Study of Knowledge Management in Education* (ISKME) – nezávislý výzkumný institut v USA	Mezinárodní portál poskytující digitální studijní a výukové OER materiály zdarma všem uživatelům
2007	Kapská deklarace otevřeného vzdělávání (*Cape Town Open Education Declaration*)	Shuttleworth Foundation společně s Open Society Institute, signatáři deklarace (2490 osobností, 255 institucí)	Světová deklarace, která vyzvala společnost k využívání OER a současně prezentovala jejich výhody, apeluje na pedagogy a žáky, instituce a vlády, aby podporovali rozvoj OER, přeložena do 21 jazyků vč. češtiny, byla podepsána 2773 signatáři vč. 4 signatářů z ČR
2012	Pařížská OER deklarace (*Paris OER Declaration*)	World OER Congress, UNESCO	Deklarace apeluje na vlády po celém světě, aby mj. podpořily další rozvoj OER ve všech oblastech vzdělávání a výzkumu, zasadily se o vytvoření národních strategií a politik k OER a poskytly otevřenou licenci vzdělávacím materiálům placeným z veřejných zdrojů
2013	*Open Education Europa*	Evropská komise – iniciativa *Opening Up Education*	Evropský repozitář OER, shromažďuje informace o kurzech, institucích, zdrojích, aktivitách, skupinách, projektech, článcích a novinkách v oblasti OER v Evropě a umožňuje vyhledávání a filtrování dle jednotlivých členských států

Zdroj: OECD (2007), vlastní vyhledávání autorů[2]

OER v českém vysokém školství v mezinárodním kontextu

S rozvojem digitálních a informačních technologií se začíná celosvětově měnit podoba vzdělávání a celkové vzdělávací paradigma. Hlavní roli v tomto procesu hrají vysoké školy, kde koncept otevřeného vzdělávání vznikl a kde je již od počátku nového milénia rozvíjeno největší množství aktivit v souvislosti s OER. Jedním z důvodů pro zájem o změnu současného vysokoškolského systému s využitím digitálních technologií, včetně OER, jsou zejména predikce budoucího celosvětového nárůstu množství vysokoškolských studentů v nadcházejících letech, který ovšem velmi pravděpodobně nebude doprovázen

[2] Webové stránky UNESCO, OECD, Wikipedia

Aula 02-2015 A5.indd 34 09.03.16 14:04

odpovídajícím nárůstem finančních ani lidských zdrojů. Předpokládá se, že do roku 2025 se počet vysokoškolských studentů zvýší ze stávajících 165 milionů na 260 milionů (COL & UNESCO, 2011). Evropská komise dále odhaduje, že se v roce 2020 stanou digitální technologie nezbytným předpokladem 90 % pracovních míst (European Commission, 2013) a do deseti let se předpokládá nárůst e-learningu na 30 % veškerého poskytovaného vzdělávání (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014).

Ačkoli jsou v těchto souvislostech OER velmi významným tématem diskusí o vzdělávání v Evropě, aktivity zatím probíhají zejména v západoevropských zemích. Ve většině zemí bývalého východního bloku, včetně České republiky, není koncept OER velmi rozšířený, i zde však již vznikají mnohé inovativní iniciativy v oblasti OER (ačkoli v mnoha případech nejsou pod tímto názvem prezentovány). Z mapování na celoevropské úrovni z roku 2012 vyplývá, že většina členských zemí OECD je nějakým způsobem v oblasti OER aktivní, včetně České republiky (Hylén et al., 2012). Prozatím však nebyla provedena žádná hlubší analýza o využívání OER na vzdělávacích institucích v České republice. Tato studie si tedy klade za cíl přinést alespoň částečný náhled na současnou situaci specificky na českých vysokých školách.

Výzkumné otázky

V kontextu výše zmíněných mezinárodních trendů a vývoje v oblasti OER si tato studie klade následující otázky:

1. V jakých oblastech svého působení využívají české vysoké školy termín OER[3]?
2. Do jaké míry jsou české vysoké školy aktivní ve vědecko-výzkumné činnosti na téma OER v České republice a mezinárodně?
3. Zahrnují české vysoké školy téma OER ve studijních programech či kurzech?
4. Používají české vysoké školy termín OER pro svou veřejnou prezentaci?

Pro zodpovězení těchto otázek bylo využito dostupných informačních zdrojů v oblasti vědecko-výzkumné, vzdělávací a propagační činnosti českých vysokých škol. Pro počáteční všeobecný přehled ohledně OER v České republice bylo provedeno vyhledávání přes Google Search s hledaným termínem „Otevřené vzdělávací zdroje“, „Otevřené vzdělávací zdroje AND ČR“, „Otevřené výukové zdroje“, „Open Educational Resources AND ČR“ a přes související prolinky (vše do 2. září 2015). Vždy bylo zaznamenáno prvních 20 výskytů (tzn. celkem 80 odkazů), u kterých byly posléze sledovány

[3] Pod termínem “OER” zde ve všech čtyřech bodech souhrnně myslíme následující termíny: “otevřené vzdělávací zdroje” a “Open Educational Resources”

Aula 02-2015 A5.indd 35 09.03.16 14:04

výsledky specificky se vztahující k vysokému školství. Výsledky, které přímo zmiňovaly, či se vztahovaly k českému vysokému školství, byly zařazeny do přehledu vědecko-výzkumných, vzdělávacích či propagačních aktivit prezentovaných níže.

Pro detailnější zhodnocení vzdělávacích a propagačních OER aktivit na českých vysokých školách byly navštíveny webové stránky všech veřejných (N = 26) a státních (N = 2) vysokých škol s hledaným výrazem „Open Educational Resources", „Otevřené vzdělávací zdroje" a „OER". Vzhledem ke vzdělávacímu zaměření konceptu OER bylo dále provedeno stejné vyhledávání také na stránkách všech pedagogických fakult českých veřejných vysokých škol (N = 9: JČU, MU, OU, TUL, UHK, UJEP, UK, UPOL, ZČU).

Pro specifické zhodnocení vědecko-výzkumných aktivit v mezinárodním kontextu bylo provedeno vyhledávání klíčového slova „Open Educational Resources" v databázi Web of Science (Thomson Reuters) mezi lety 2002 – 2015 (do 2. září 2015) a zaznamenány všechny výsledky typu „Article", „Proceedings Paper", „Editorial Material", „Letter", „Review" a „Meeting Abstract" publikované v anglickém jazyce, které obsahovaly hledaný termín v názvu, abstraktu a/nebo klíčových slovech. Pro přehled aktivit národních byl prohledán Rejstřík informací o výsledcích (RIV) a Centrální evidence projektů (CEP) Informačního systému výzkumu, experimentálního vývoje a inovací (IS VaV) a portál Jednotná informační brána (JIB, kategorie „Knihy v ČR" a „České články") vždy s hledanými klíčovými slovy „Open Educational Resources" a „Otevřené vzdělávací zdroje".

OER na českých vysokých školách: Vzdělávací a propagační aktivity

Úvodní vyhledávání přes Google Search a následný výběr odkazů přímo zmiňujících české vysoké školství či se k němu vztahujících přineslo celkem 8 odkazů (tabulka č. 3). Z této úvodní analýzy vyplývá, že OER, tj. otevřenými vzdělávacími zdroji/Open Educational Resources, se zabývají pracovníci několika českých vysokých škol (např. Univerzity Karlovy v Praze, Masarykovy univerzity, Slezské univerzity v Opavě, ČVUT). Dále se tématem OER zabývá MŠMT a termín zmiňují dva české strategické dokumenty v oblasti vzdělávání, „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020" a „Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020" (MŠMT, 2014a, b). Ačkoli nejsou tyto dva strategické dokumenty specificky zaměřené na oblast vysokého školství, doporučení a navržená opatření v oblasti digitálního vzdělávání do oblasti vysokého školství zasahují (např. ve vztahu k digitálnímu vzdělávání zmiňují potřebnost spolupráce s fakultami vzdělávajícími učitele ke zkvalitnění přípravy učitelů, doporučují podporu pedagogického výzkumu, atp.).

Aula 02-2015 A5.indd 36 09.03.16 14:04

V neposlední řadě je v oblasti OER v České republice velmi aktivní nezisková organizace EDUin o.p.s., která podporuje rozvoj otevřeného vzdělávání organizováním různých aktivit (např. Týdne otevřeného vzdělávání) či koordinací nově vzniklé Aliance pro otevřené vzdělávání, která zahrnuje také pracovníky českých vysokých škol.

Tabulka č. 3: Aktivity OER vztahující se k českému vysokému školství vyhledané pomocí Google Search, hledané výrazy „Otevřené vzdělávací zdroje", „Otevřené vzdělávací zdroje AND ČR", „Otevřené výukové zdroje", „Open Educational Resources AND ČR" (2. září 2015), zahrnuty jsou pouze výsledky zmiňující české vysoké školství či se přímo k němu vztahující (vždy z prvních 20 hledaných výrazů), n.d. = nedatováno.

Název příspěvku na internetu	Vztah k českému vysokému školství	Datum publikace
Kapská deklarace otevřeného vzdělání: Naplňme příslib otevřených vzdělávacích zdrojů (Open Society Institute, Shuttleworth Foundation, 2007)	Český překlad Kapské deklarace (*Cape Town Open Education Declaration*) – apeluje mimo jiné na vysoké školy, pedagogy a studenty; deklaraci podepsalo i několik českých vysokoškolských pracovníků	originál deklarace z r. 2007, překlad do češtiny n.d.
Vliv volné dostupnosti materiálů na školství (Brdička, 2012b)	Článek se zaměřuje na OER převážně v mezinárodním kontextu, autor Bořivoj Brdička – pedagog na Pedagogické fakultě **Univerzity Karlovy v Praze** – na konci článku zmiňuje principy otevřenosti ve své výuce na vysoké škole	2012
Otevřené výukové zdroje z pohledu vzdělávací informatiky (Střalková, 2012)	Bakalářská práce Simony Střalkové na **Masarykově univerzitě**, Kabinet informačních studií a knihovnictví (KISK)	2012
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (MŠMT, 2014a)	Strategický dokument MŠMT, který zmiňuje otevřené vzdělávací zdroje a potřebu zkvalitnění přípravy učitelů na vysokých školách	schválena usnesením vlády dne 9. 7. 2014
Otevřené vzdělávání a otevřené vzdělávací zdroje jako součást Strategie digitálního vzdělávání ČR do roku 2020 (Neumajer, 2015)	Videozáznam příspěvku Ondřeje Neumajera v rámci Týdne otevřeného vzdělávání 2015, přibližuje ty části Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, které se primárně dotýkají otevřených vzdělávacích zdrojů a otevřeného vzdělávání. Některé oblasti se vztahují i k českým vysokým školám (podrobněji v textu)	10. 3. 2015

Aula 02-2015 A5.indd 37 09.03.16 14:04

Název příspěvku na internetu	Vztah k českému vysokému školství	Datum publikace
Na cestě od otevřeného přístupu k otevřenému vzdělávání (Planková, Hrabinová, 2015)	Pdf prezentace Jindry Plankové a Světlany Hrabinové ze **Slezské Univerzity v Opavě** obsahující přehled o OER	17. 4. 2015
Mentoring > Univerzita, která nabízí otevřené vzdělávací zdroje přímo pro učitele (INTERES, 2015)	Webinář Pavlíny Mazáčové z projektu INTERES, KISK na Filozofické fakultě **Masarykovy univerzity**, zaměřuje se na OER a podporu učitelů v používání dotykových technologií (záznam na YouTube)	23. 5. 2015
Aliance pro otevřené vzdělávání již získává první obrysy (Kováčová, 2015)	Informace o červnové iniciační schůzce Aliance pro otevřené vzdělávání, které se zúčastnili také zástupci českých vysokých škol (**UK, ČVUT**)	24. 6. 2015

Zdroj: Volně přístupné webové stránky nalezené přes Google Search

Analýza výsledků vyhledaných z webových stránek českých veřejných a státních vysokých škol dále ukázala, že termín „otevřené vzdělávací zdroje" používá na webových stránkách jen poměrně malá část z těchto institucí (N = 5) (tabulka č. 4). Veřejně dostupné výsledky vyhledávání indikují, že OER jsou zmíněné v kurzech na dvou vysokých školách. V rámci propagačních aktivit jsou pak OER zmíněny na stránkách univerzitních knihoven. V jednom případě jsou OER zmíněny v dlouhodobém záměru univerzity a jejím edičním řádu (tabulka č. 4). V porovnání s výsledky všeobecného vyhledávání přes Google Search si lze povšimnout, že specifické vyhledávání na webových stránkách vysokých škol nenašlo některé iniciativy nalezené předchozím všeobecným vyhledáváním (např. na Masarykově univerzitě a Slezské univerzitě v Opavě). Tento výsledek je zřejmě důsledkem limitací provedené analýzy (viz níže).

Tabulka č. 4: OER na webových stránkách českých veřejných a státních vysokých škol, hledané výrazy „Open Educational Resources", „Otevřené vzdělávací zdroje" a „OER" (2. září 2015), n.d. = nedatováno.

Vysoká škola	Kontext nalezeného výrazu	Datum publikace
Vědecko-výzkumná činnost: projekty a publikace		
Ostravská univerzita v Ostravě	Článek k OER ve sborníku z mezinárodní konference (Mechlová et al., 2013)	2013
Univerzita Karlova v Praze	Běžící projekt na téma OER na COŽP UK (TAČR Omega, 2014-2015)	2014 (poslední změna 25. 5. 2015)

Aula 02-2015 A5.indd 38 09.03.16 14:04

Vysoká škola	Kontext nalezeného výrazu	Datum publikace
Univerzita Palackého v Olomouci	Odborný článek o ICT včetně zmínky o OER (Sehnalová, 2009).	2009
Vzdělávací činnost		
Česká zemědělská univerzita v Praze	„OER" součástí kurzu Informatics in Education (VPV07E)	n.d.
Univerzita Karlova v Praze	OER a OEP vyučované v předmětu Didaktické aspekty systémů otevřené výuky (OD0119003) v oboru Pedagogika na PedF UK	n.d.
Propagační činnost: ostatní veřejné informace		
Univerzita Karlova v Praze	OER součástí Dlouhodobého záměru UK 2016-2020 (cíl 5), Edičního řádu UK a zápisů Ediční rady	29. 6. 2015
Univerzita Palackého v Olomouci	Zmínka o OER v článku o Open Access (zpráva ze studentské konference)	7. 5. 2014
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava	Zmínka o OER na stránkách knihovny v článku k Open Access	n.d.
Západočeská univerzita v Plzni	Odkaz na mezinárodní projekt OPERE na téma OER (nebylo zmíněno zapojení instituce do projektu)	n.d.

Zdroj: Webové stránky českých vysokých škol

OER na českých vysokých školách: Vědecko-výzkumné aktivity

Přehled nalezených výsledků v oblasti vědecko-výzkumných aktivit na českých vysokých školách je prezentován v tabulce č. 4. Z analýzy těchto výsledků vyplývá, že v České republice prozatím existuje jen velmi omezené množství výzkumných projektů a odborných článků na úrovni vysokých škol (N = 3), které využívají termín otevřené vzdělávací zdroje či Open Educational Resources (souhrnně OER).

V národní databázi výsledků RIV byl nalezen jediný záznam autorů z Ostravské univerzity v Ostravě ze sborníku z mezinárodní konference konané na Slovensku v roce 2013 (Mechlová et al., 2013). Z výzkumných projektů byl v databázi CEP nalezen opět jediný záznam v podobě projektu „Využití regionálních případových studií udržitelného rozvoje ve vysokoškolské výuce a pro tvorbu tzv. Open Educational Resources" z roku 2014-2015 podpořený z prostředků TAČR, jehož nositelem je Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí. Na základě webového vyhledávání na stránkách jednotlivých vysokých škol byl dále nalezen odborný článek o ICT včetně zmínky o OER z roku 2009 (Sehnalová, 2009).

Aula 02-2015 A5.indd 39 09.03.16 14:04

Výsledky hledání na portálu JIB v kategorii „Knihy v ČR“ obsahovaly pouze tři zahraniční publikace se zahraničními autory umístěné v knihovnách v České republice. Hledání v kategorii „České články“ zobrazilo dva výsledky, z nichž jeden se zabýval tématem Open Access (Allouche et al., 2014) a druhý byl zaměřen na vztah OER k budoucí vzdělanosti člověka (Visinger, 2010).

Ve výsledcích vyhledávání v databázi Web of Science (WoS) v letech 2002-2015 nebyl mezi 274 nalezenými výsledky uveden žádný autor článku k OER s českou afiliací jako první autor (tabulka č. 5), ani jako spoluautor. Sousední Slovensko bylo reprezentováno dvěma prvoautorskými příspěvky ve sbornících z mezinárodních konferencí (tabulka č. 5). Pro mezinárodní srovnání je uveden vývoj v publikování článků v 6 zemích s publikačně nejaktivnějšími autory (graf č. 1). Jsou zahrnuty články mezi roky 2007-2015 (září 2015) vzhledem k absenci nalezených výsledků vyhledávání v letech 2002-2006. Ze zemí bývalého východního bloku spadá mezi 6 zemí s publikačně nejaktivnějšími autory pouze Rumunsko s 12 publikovanými články, nejaktivnější autoři jsou afiliováni s institucemi ve Spojených státech a ve Velké Británii. Ze srovnání typů nalezených článků (editorial, impaktovaný článek, článek ve sborníku, přehledová studie, rozšířený abstrakt) v období 2007-2015 je patrné (graf 2), že koncept OER nabíral postupně od roku 2007 publikačně vzestupnou tendenci, největšího odborného zájmu získal prozatím v roce 2013, kdy bylo celkem v databázi WoS nalezeno 67 článků a od roku 2013 následovala lehce sestupná tendence s 45 články v roce 2014 a 13 články v roce 2015[4].

Tabulka č. 5: Zastoupené země a počet článků k OER publikovaných v letech 2007 – 2015 (do 2. září) v anglickém jazyce a **obsažených v databázi Web of Science** (editorial, impaktovaný článek, článek ve sborníku, přehledová studie, rozšířený abstrakt); obsaženy jsou všechny výsledky, kde bylo možné identifikovat afiliaci prvního autora (N = 255), tučně jsou pro přehlednost vyznačeny země střední a východní Evropy.

Počet článků celkem	Země prvního autora
44	Velká Británie
40	USA
20	Španělsko
16	Německo
12	**Rumunsko**
11	Kanada

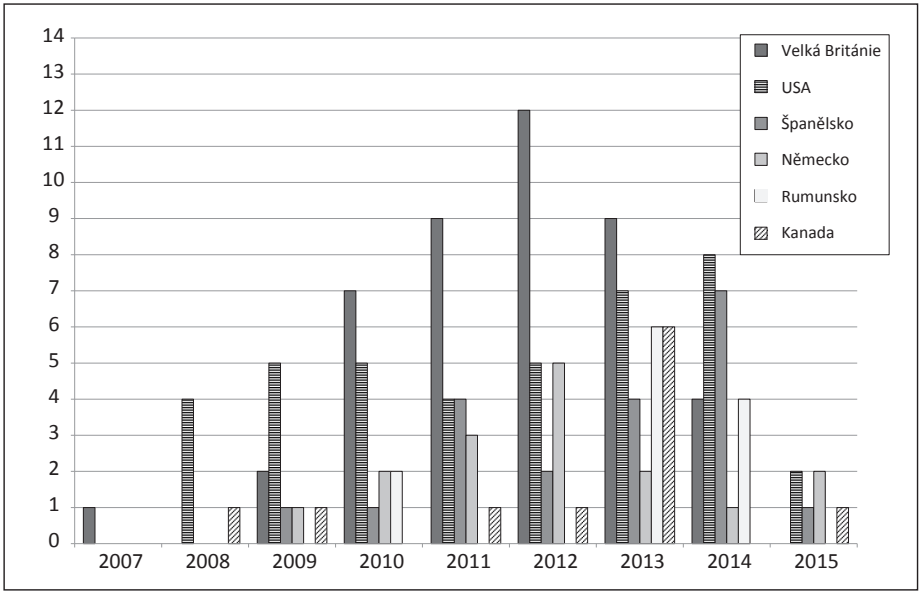
[4] Je však nutné upozornit, že data pro rok 2015 jsou pouze z rozmezí 1. ledna – 2. září 2015.

Aula 02-2015 A5.indd 40 09.03.16 14:04

Počet článků celkem	Země prvního autora
8	Čína
7	Itálie, Finsko
6	Švédsko, Řecko, JAR,
5	Austrálie, Ekvádor, Indie
4	Belgie, Brazílie
3	Estonsko, Irsko, Taiwan
2	Francie, Ghana, Japonsko, Malajsie, Portugalsko, Rakousko, Rusko, **Slovensko**, **Slovinsko**, **Srbsko**
1	**Bulharsko**, Indonésie, Jižní Korea, Kolumbie, Kypr, **Makedonie**, Mexiko, Namibie, Nigérie, Nizozemí, Nový Zéland, Omán, **Polsko**, Švýcarsko, Tanzánie, Thajsko, Tunisko, Turecko, Spojené Arabské Emiráty

Zdroj: Analýza autorů na základě Web of Science

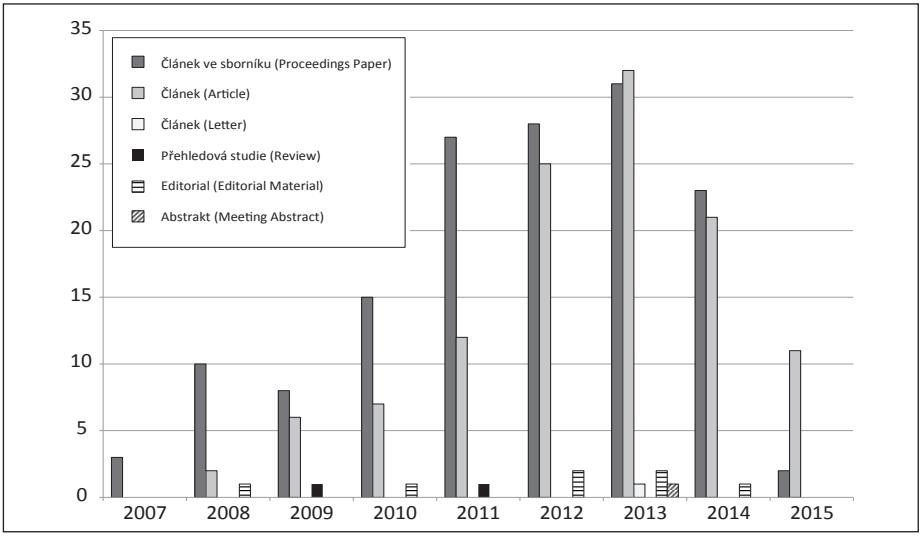
Graf č. 1: Počet článků k OER publikovaných v letech 2007 – 2015 (do 2. září) v anglickém jazyce a obsažených v databázi Web of Science, zobrazeno je prvních šest zemí s nejaktivnějšími autory, ve kterých bylo v tomto období publikováno v každé více než 10 článků a které celkově reprezentují 52 % všech nalezených výsledků v databázi (N = 143).



Zdroj: Analýza autorů na základě Web of Science

Aula 02-2015 A5.indd 41 09.03.16 14:04

Graf č. 2: Typy článků k OER publikovaných v letech 2007 – 2015 (září) v anglickém jazyce a obsažených v databázi Web of Science (N = 274), data pro rok 2015 jsou pouze do 2. září.



Zdroj: Analýza autorů na základě Web of Science

Limitace použitých metod

Limitujícími faktory analýzy použité v této přehledové studii jsou zejména 1) výběr vědecko-výzkumných databází a hledaných klíčových slov, 2) množství dostupných informací na webových stránkách škol a 3) vlastní (ne)užívání termínu OER na českých vysokých školách pro aktivity a iniciativy, které do této oblasti dle definice spadají.

Vědecko-výzkumné aktivity českých vysokých škol v mezinárodním i národním kontextu byly zhodnoceny na základě analýzy několika často užívaných databází a portálů. Nemůžeme však vyloučit, že existují i další vědecko-výzkumné aktivity, které v těchto databázích nejsou zahrnuty. Věříme však, že studie obsáhla nejpodstatnější aktivity v této oblasti.

U druhého limitujícího faktoru, tj. dostupnosti informací na webových stránkách, je samozřejmě nutné si uvědomit, že ne všechny aktivity vysokých škol vztahujících se k OER (např. náplň jednotlivých kurzů atp.) musí být veřejně prezentovány. Limitací jsou také vybraná klíčová slova, která byla použita k vyhledávání jak na Google Search, tak na webových stránkách

Aula 02-2015 A5.indd 42 09.03.16 14:04

vysokých škol. Naše studie je tedy omezena pouze na informace veřejně dostupné a dohledatelné dle vybraných klíčových slov.

S tímto úzce souvisí také poslední zmíněný, avšak velmi významný limitující faktor, tj. fakt, že ne všechny vysoké školy nutně využívají termín OER (souhrnně „otevřené vzdělávací zdroje" a „Open EducationalResources"). Dle našich poznatků existují v ČR také vysokoškolské aktivity, které pod koncept OER spadají, avšak tento termín nepoužívají. Naše studie je tedy limitována pouze na aktivity, které souhrnný termín OER explicitně používají.

OER na českých vysokých školách: Shrnutí

Z pohledu zahraničního zájemce o téma OER se může v současné době na základě odborné literatury v angličtině (Web of Science) zdát, že se tématu OER na českých vysokých školách nevěnuje žádná vědecko-výzkumná pozornost. Z analýzy zdrojů dostupných v češtině je však patrné, že se tématu OER pod tímto termínem věnují pracovníci minimálně osmi vysokých škol v České republice, a to jak na úrovni vědecko-výzkumné, tak na úrovni vzdělávací a propagační. Tato studie navíc zahrnuje pouze iniciativy, které jsou specificky zmiňovány pod (zde souhrnným) termínem OER a nepostihuje iniciativy, které pod koncept OER spadají, ale tento termín nepoužívají (více o limitacích metod výše).

Je tedy jistým paradoxem, že ačkoli se evidentně mnohé aktivity na českých vysokých školách v oblasti OER rozvíjejí, jejich veřejná prezentace je pod tímto termínem prozatím velmi omezená. Do budoucna by tedy bylo vhodné zmapovat, jak velký je rozpor mezi existencí aktivit, které termín OER nepoužívají, avšak pod koncept OER spadají, a vlastním využíváním termínu na vysokých školách zmapovaném v této studii.

Pravděpodobný vývoj OER do budoucna

Přes dobrou konzistenci konceptu OER se současnými vzdělávacími trendy ve světě je třeba zmínit, že dle některých odborníků zatím nebylo využito maximálního možného potenciálu uplatnění OER na vysokých školách a ke vzdělávání dospělých všeobecně (Ehlers, 2011). V současnosti totiž zejména vznikají nové OER, ale nedochází k dostatečné podpoře vzdělavatelů, aby si byli schopni tyto materiály osvojit a začlenit je do vzdělávacího procesu (Andrade et al., 2011). Odborníci se shodují, že dalším potřebným krokem po zajištění otevřeného přístupu k OER je právě jejich lepší zakotvení do výukových a učebních postupů, tj. otevřených vzdělávacích postupů (Open Educational Practices, OEP) (Andrade et al., 2011, Camilleri et al., 2014, Ehlers, 2011).

Aula 02-2015 A5.indd 43 09.03.16 14:04

Jednou z mezinárodních iniciativ, která je částečně financována Evropskou komisí a snaží se o prosazování většího zájmu v oblasti OEP, je Open Educational Quality Initiative (OPAL). Iniciativu vede univerzita v Duisburgu-Essenu v Německu a spolupracuje s mnoha vysokými školami, evropskými institucemi a mezinárodními organizacemi zabývajícími se vzděláváním, včetně UNESCO. Hlavní snahou iniciativy je posouvat zájem od otázky pouhého přístupu uživatelů OER k otázce inovací a kvality ve využívání OER právě rozvojem otevřených vzdělávacích postupů. Zvýšením kvality a inovací v rámci OEP chce vybudovat důvěru pedagogů i studentů ve využívání kvalitních OER pro vzdělávací účely.

Pokud se zaměříme na otázku budoucího vývoje v oblasti OER a OEP v České republice, můžeme na základě současných mezinárodních trendů i zvýšeného zájmu v České republice v posledních letech předpokládat, že zde v následujících letech dojde k vyššímu zájmu o otevřené materiály a formy vzdělávání, tj. bude se pravděpodobně rozšiřovat nabídka online vzdělávání a dostupnost OER, ale také se začne více diskutovat o začleňování do současných systémů výuky a učení formou OEP. Rolí vysokého školství v tomto procesu by mělo být aktivní zapojení do všech tří oblastí zmapovaných v této studii, tj. vědecko-výzkumné, vzdělávací i propagační.

Závěr

Otevřené vzdělávací zdroje (OER) jsou stále poměrně novým konceptem ve vzdělávání, který se na celosvětové úrovni rozvíjí již od roku 2002. Zatím si však OER vysloužily pozornost zejména v USA a západní Evropě, kde koncept vznikl a byl dosud utvářen a využíván. V současné době však začínají být OER viditelným tématem diskusí v rámci využívání moderních ICT metod ve vzdělávání i v dalších evropských zemích, včetně České republiky. Tato studie se tedy snaží přispět k přehledu OER aktivit v České republice a zmapovat využívání termínů „otevřené vzdělávací zdroje“ a „Open Educational Resources“ (souhrnně OER) na českých vysokých školách. Z analýzy vědecko-výzkumných a veřejně dostupných informačních zdrojů vyplývá, že termín OER používá jen malá část českých vysokých škol (N = 8), což představuje zhruba čtvrtinu všech veřejných a státních vysokých škol v České republice.

Co se týče předpokládaného budoucího rozvoje OER v České republice, je třeba zohlednit současné celosvětové trendy. Jednou z oblastí zájmu v mezinárodním kontextu v souvislosti s dalším rozvojem OER jsou nyní tzv. otevřené vzdělávací postupy (OEP), které mají svým zaměřením na rozvoj kompetencí a schopností v práci s OER zajistit efektivní využívání těchto zdrojů v praxi. Do budoucna tedy lze v České republice předpokládat zvýšení zájmu nejen o tvorbu a využívání

Aula 02-2015 A5.indd 44 09.03.16 14:04

otevřených vzdělávacích zdrojů, ale také o relevantní vzdělávací postupy ve formě OEP, který bude zajisté podpořen také aktivitami na národní úrovni realizovanými neziskovým, akademickým i státním sektorem. Pro získání ucelenějšího přehledu o roli a budoucnosti OER v českém vysokém školství je zapotřebí dalších výzkumných aktivit v této oblasti a veřejné sdílení jejich výsledků.

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu „Využití regionálních případových studií udržitelného rozvoje ve vysokoškolské výuce a pro tvorbu tzv. Open Educational Resources" (TD020400) financovaného Technologickou agenturou České republiky, jíž patří poděkování. Zároveň děkujeme dvěma anonymním recenzentům, jejichž připomínky přispěly ke zkvalitnění této studie.

Literatura:

ALLOUCHE, J.-P.; DALES, H. G.;GREUEL, G.-M.; WERNER, D.; ODLYZKO, A.; PETERS, K. Open access: čtyři úhly pohledu. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*. 2014, 59 (3), s. 237-245. Praha.

ANDRADE, A.; EHLERS, U.-D; CAINE, A.; CARNEIRO, R.; CONOLE, G.; HOLMBERG. C.; KAIRAMO, A.-K.; KOSKINEN, T.; KRETSCHMER, T.; MOE-PRYCE, N.; MUNDIN, P.; NOZES, J.; POLICARPO, V.; REINHARDT, R.; RICHTER, T.;SILVA, G.; VAROGLU, Z. OEP Guide, *OPAL Initiative*, 2011.

BRDIČKA, B. *Historie volného sdílení na internetu* [online]. Spomocník, 2012a, [cit. 2. 9. 2015]. Dostupné z WWW:http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14887/HISTORIE-VOLNEHO-SDILENI-NA-INTERNETU.html.

BRDIČKA, B. *Vliv volné dostupnosti materiálů na školství* [online]. Spomocník, 2012b, [cit. 2. 9. 2015]. Dostupné z WWW: http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14889/VLIV-VOLNE-DOSTUPNOSTI-MATERIALU-NA-SKOLSTVI.html.

BRDIČKA, B. *Vliv otevřenosti na budoucnost školství* [online]. *Spomocník*, 2012c,[cit. 2. 9. 2015]. Dostupné z WWW: http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14901/VLIV-OTEVRENOSTI-NA-BUDOUCNOST-SKOLSTVI.html.

BUTCHER, N. *A Basic Guide to Open Educational Resources* (OER), UNESCO, 2011.

CAMILLERI, A. F.; EHLERS, U. D.; PAWLOWSKI, J. State oft he Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER), Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

DLOUHÁ, J.; DLOUHÝ, J.; BARTON, A. Vzdělávání metodou e-learningu podporující regionální spolupráci a vytváření evropského vzdělávacího prostoru v interdisciplinární oblasti životního prostředí. *Envigogika*. 2010, 5, 3.

DLOUHÁ, J.; PETIŠKA, E.; DLOUHÝ, J.; KAPITULČINOVÁ, D. Možnosti a rizika využití otevřených vzdělávacích zdrojů v environmentálních oborech na vysokoškolské úrovni v ČR: kritéria pro posouzení kvality. *Envigogika*. 2015, 10, 4.

Aula 02-2015 A5.indd 45 09.03.16 14:04

EHLERS, U.-D. Od otevřených vzdělávacích zdrojů k otevřeným vzdělávacím postupům. *e-Learning Papers.* 2011, 23, s. 3.
EUROPEAN COMMISSION. *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*, Brusel, 2013.
GLENNIE, J.; HARLEY, K.; BUTCHER, K.; VAN WYK, T. (ed.) Open Educational Resources and Change in Higher Education: Reflections from Practice, Vencouver: Commonwealth of Learning, 2012.
HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION. *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, Luxembourg: European Commission, 2014.
HYLÉN, J.; DAMME, D. V.; MULDER, F.; D'ANTONI, S. *Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Country Questionnaire*, OECD Publishing, 2012.
INTERES. *Mentoring > Univerzita, která nabízí otevřené vzdělávací zdroje přímo pro učitele*. [online]. 2015, [cit. 21. 12. 2015]. Dostupné z WWW: http://interes.kisk.cz/webinar/univerzita-ktera-nabizi-otevrene-vzdelavaci-zdroje-primo-pro-ucitele
JONÁŠOVÁ, H.; MICHÁLEK, K.; PANUŠ, J. Možné využívání nových trendů komunikace ve vysokoškolském vzdělávání. *Aula*, 2012, 20, 1, s. 78-92.
KLEMENT, M.; DOSTÁL, J. Využívání a role e-learningu v současném vysokoškolském vzdělávání. *Aula*, 2012, 20, 1, s. 93-110.
KOVÁČOVÁ, T. Aliance pro otevřené vzdělávání již získává první obrysy. 2015, [cit. 21. 12. 2015]. Dostupné z WWW: http://otevrenevzdelavani.cz/aliance-pro-otevrene-vzdelavani-jiz-ziskava-prvni-obrysy/
MECHLOVÁ, E.; MALČÍK, M.; DROZDOVÁ, M.; DADO, M. Open Education at Universities, quo Vadis. *Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), Proceedings of the 2013 IEEE 11th International conference*, 2013.
MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014a.
MŠMT. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014b.
NEUMAJER, O. *Otevřené vzdělávání a otevřené vzdělávací zdroje jako součást Strategie digitálního vzdělávání ČR do roku 2020* [online]. 2015, [cit. 21. 12. 2015]. Dostupné z WWW: http://ondrej.neumajer.cz/?item=otevrene-vzdelavani-a-otevrene-vzdelavaci-zdroje-jako-soucast-strategie-digitalniho-vzdelavani-cr-do-roku-2020
OECD. *Giving Knowledge for Free, The Emergence of Open Educational Resources*, OECD Publications, 2007.
OPEN SOCIETY INSTITUTE, SHUTTLEWORTH FOUNDATION. *Kapská deklarace otevřeného vzdělání: Naplňme příslib otevřených vzdělávacích zdrojů* [online]. 2007, [cit. 21. 12. 2015]. Dostupné z WWW:http://www.capetowndeclaration.org/translations/czech-translation.

Aula 02-2015 A5.indd 46 09.03.16 14:04

PLANKOVÁ, J.; HRABINOVÁ, S. *Na cestě od otevřeného přístupu k otevřenému vzdělávání*. [pdf online]. 2015, [cit. 21. 12. 2015]. Dostupné z WWW: https://www.google.cz/url?sa=t & rct=j & q=&esrc=s & source=web & cd=1 & cad=rja & uact=8 & ved=0ahUKEwiEtNzt5IHKAhVCiSwKHQm-AhMQFggcMAA & url =http%3A%2F%2Fwww.infolib.sk%2Ffiles%2Finfos_2015_prezentacie%2Fplankova _infos2015_oa-oe.pdf & usg=AFQjCNFaTzPZHMTcb07J5J3_lkOoG3z_iA
SEHNALOVÁ, V. Výukové objekty a jejich zdroje na internetu. *Časopis pro technickou a informační výchovu,* 2009, 1, 3, s. 126-130.
STŘALKOVÁ, S. *Otevřené výukové zdroje z pohledu vzdělávací informatiky.* Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, Kabinet informačních studií a knihovnictví, 2012.
ŠIMONOVÁ, I.; BÍLEK, M. Informační technologie ve výuce humanitních, společenských a technických předmětů v terciární přípravě IT odborníků. *Aula*, 2013, 21, 1, s. 84-99.
UNESCO. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education, *Commonwealth of Learning & UNESCO*, 2011.
UNESCO. Paris OER Declaration, Paris: World Open Educational Resources (OER) Congress, 2012.
VISINGER, R. Otevřené vzdělávací zdroje: perspektivy a přínosy pro společnost vědění. *Andragogika*, 2010, 14, 1, s. 10-11.

Dana Kapitulčinová, Ph.D.
dana.kapitulcinova@czp.cuni.cz

Bc. Kateřina Spustová
katerina.spustova@fhs.cuni.cz

Mária Nemcová
snowdon.mn@gmail.com

Eduard Petiška
eduard.petiska@gmail.com

RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D.
jana.dlouha@czp.cuni.cz

Univerzita Karlova v Praze
Centrum pro otázky životního prostředí
José Martího 407/2
162 00 Praha 6

Aula 02-2015 A5.indd 47 09.03.16 14:04

Diplomové práce jako zdroj dat ve výzkumu terciárního vzdělávání: metodologické výzvy a ukázky využití na příkladu studijních programů veřejné politiky[1]

Magdalena Mouralová, Eva Hejzlarová, Rudolf Holík, Miroslav Hubáček, Anna Jeřábková

AULA, 2015, Vol. 23, No. 2: 48-66

Diploma theses as a source of data in tertiary education research: methodological challenges and applications at the case of Public policy study programmes
Abstract: The methodological paper presents diploma theses as a rich and yet undiscovered source of data for analysis of tertiary education study programmes. The biggest advantage of the diploma theses is their accessibility as all theses in the Czech Republic have to be publicly available. An analysis based on these data may be useful in many ways: it may provide self-reflection of and for study programmes, it may help applicants and students to understand the features of the programmes and it may also contribute to the understanding of general trends in Czech tertiary education. First, the paper reviews the use of diploma theses in research, than it discusses particular specifics of the data which should be taken into account in order to reach the best results. To be illustrative, later we show the outputs of respective analyses focused on description of one study programme development within past 20 years, comparison of full-time and combined form of study within one study programme and comparison of several study programmes.

Úvod

Výzkum v oblasti terciárního vzdělávání je v českém prostředí co do metodologických přístupů velmi rozmanitý, ale přesto spíše konzervativní. Rozmanitost vychází z množství perspektiv, které se ve výzkumu vysokého

[1] Tento článek vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu UK „Analýza trendů sociálního vývoje a veřejných sociálních politik v globálním kontextu" (SVV 2015 260 232).

Aula 02-2015 A5.indd 48 09.03.16 14:04

školství uplatňují (např. perspektiva politická, manažerská, pedagogická, psychologická), konzervativnost spočívá v tom, že se většina metodologických přístupů omezuje na analýzu dokumentů a statistickou analýzu, v oblasti sběru dat pak na dotazníky a rozhovory. Zejména v oblasti dat je inovací poskrovnu (výjimkou je analýza knihovních výpůjček studentů od Jonášové a Panuše, 2013). Cílem tohoto článku je představit a diskutovat další směr, který může výzkum terciárního vzdělávání v Česku metodologicky obohatit, a to využití diplomových (či jiných závěrečných) prací jako dat pro další analýzu.

Článek vychází ze zkušenosti autorského týmu s výzkumem zaměřeným na vývoj oboru veřejná politika v České republice a srovnání různých studijních programů věnujících se výuce veřejné politiky, který jsme prováděli v letech 2013–2014, a to právě za využití diplomových prací (Mouralová, Hejzlarová a ostatní 2015). Během zpracovávání výstupů toho výzkumu jsme čím dál intenzivněji pociťovali užitečnost metodologické diskuse. Diplomové práce totiž představují velmi nosná data, která nejsou téměř využívána, i když jsou velmi snadno dostupná[2]. Zároveň mají řadu specifik, která je nutné respektovat, pokud mají být výsledky analýz přesvědčivé. Své zkušenosti bychom proto rádi prostřednictvím tohoto článku předali a podpořili tak případné další využívání tohoto typu dat.

Diplomové práce lze využít pro popis vývoje konkrétního studijního programu v čase nebo ke srovnání výstupů různých programů, ať už na jednom akademickém pracovišti (např. v prezenční a kombinované formě nebo v různých oborových kombinacích), či mezi institucemi poskytujícími podobně zaměřené programy (komparovat by takto bylo možné např. i výstupy veřejných a soukromých vysokých škol). Podobně je možné diplomové práce využít k porovnání různých skupin studentů uvnitř jednoho studijního programu a vztáhnout je např. ke studijní specializaci, zkušenosti se zahraniční stáží, délce studia, osobě vedoucího diplomové práce, předchozímu studiu, výkonu u přijímacích zkoušek, ale také např. k věku či pohlaví diplomantů. Konkrétní sledované parametry je samozřejmě třeba volit s ohledem na daný obor.

Výstupy takových analýz mohou být užitečné pro sebe/reflexi daného oboru, jednotlivých programů nebo institucí. Řada nových oborů, které se zrodily či etablovaly v 90. letech (a mezi něž patří právě veřejná politika, kterou jsme podrobili zkoumání my), může mít potřebu ohlédnout se za proměnami, kterými tyto obory prošly. Ale reflexe vlastního vývoje a současné situace má nepochybně přínos i pro zavedenější obory, na úrovni programů či institucí pak může být užitečné identifikovat svá specifika, konkurenční výhody či naopak

[2] Podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb., § 47b jsou diplomové práce veřejně dostupné.

Aula 02-2015 A5.indd 49 09.03.16 14:04

oblasti zaostávání. Výsledky analýz mohou být zdrojem informací nejen pro osoby odpovědné za studijní programy, ale i pro uchazeče či studenty, kteří díky tomu mohou lépe pochopit, co je v kterém studijním programu čeká. Konečně je možné využít výstupy analýzy – zvlášť pokud by se podařilo analyzovat větší množství oborů a programů – i jako pomyslný kamínek do mozaiky reflektující celkové trendy ve vývoji terciárního vzdělávání v České republice.

Text otevíráme shrnutím toho, zda a jak jsou diplomové práce jako data využívány, následně představujeme specifika využití diplomových prací jako dat ke zkoumání a dále ukazujeme výsledky takového využití, abychom v závěru téma shrnuli. Vzhledem k okolnostem vzniku článku ilustrujeme teze a argumenty článku nejen podklady z oblasti výzkumu terciárního vzdělávání, ale také z oblasti politických věd a veřejné politiky – věříme, že i tato skutečnost může být pro čtenáře obohacením.

Stav poznání

Při studiu vývoje vědeckých disciplín je poměrně obvyklé využívat jako zdroj dat publikace v oboru – může se jednat o články v oborových časopisech (např. Nowlin 2011, Petridou 2014) nebo učebnice (Novotný 2012). Využívat šedou literaturu – diplomové práce – jako data pro analýzu není právě obvyklé. Nicméně i zde najdeme pokusy, na které lze navázat. Starr-Glass a Ali (2012) využívají diplomové práce jako matérii, na níž demonstrují dvojí standardy hodnocení v rámci mezinárodních programů. Czaputowics a Ławniczak (2014) analyzují disertační práce s cílem popsat stav konkrétní vědní disciplíny (evropských studií) v Polsku. Reiter a Toller (2013) pak k porovnání studijních programů využívají jako data jiné šedé zdroje – akreditační spisy.

V české akademické diskusi jsme na podobný přístup nenarazili, vyjma našeho vlastního textu (Mouralová, Hejzlarová a ostatní 2015), v kterém je na základě dat z diplomových prací popisován stav a vývoj veřejné politiky jako akademické disciplíny v České republice.

Metodologická specifika využití diplomových prací jako zdroje dat

V této části diskutujeme některé z aspektů využití diplomových prací jako zdrojů dat. Diskusi členíme do dvou okruhů – nejprve budeme diskutovat různé způsoby využití diplomových prací a jejich souvislosti a pak vybraná rizika, která využívání diplomových prací přinášejí. Vycházíme přitom z našich konkrétních zkušeností s kvantitativní obsahovou analýzou diplomových

Aula 02-2015 A5.indd 50 09.03.16 14:04

prací; výčet rozebíraných využití a rizik tak rozhodně není úplný a při jiných přístupech se mohou objevit další úskalí. Zároveň se však domníváme, že diskutované aspekty mají obecnější platnost a jsou tedy relevantní pro širší okruh čtenářů.

Nejprve vždy daný aspekt rozebereme obecně a následně uvádíme, jak jsme se s otázkou vypořádali my ve svém výzkumu. Toto členění podle našeho názoru poskytuje prostor pro předání jak zobecněné zkušenosti, tak konkrétního (ve smyslu jednoho z mnoha) řešení. Uvedené příklady pak plní dvojí funkci: mohou sloužit jako inspirace pro jiné výzkumníky využívající diplomové práce k další analýze, ale také jsou nezbytným předpokladem pro porozumění příkladům využití, které uvádíme v následující kapitole.

Diplomové práce jako analytický materiál

Jak již bylo naznačeno výše, analýza diplomových prací může sloužit různým výzkumným cílům. Využijeme-li Veselého třídění (2011, 32–33), může jít o exploraci (např. zmapovat situaci v určité disciplíně), deskripci (např. popsat vývoj studijního programu, porovnat různé studijní programy či instituce), explanaci (např. odhalit faktory, které ovlivňují studijní výsledky), interpretaci (např. pochopit specifika různých skupin studentů) či evaluaci (např. zhodnotit akademickou úroveň studijního programu či vysokoškolské instituce).

Z různorodosti možných výzkumných cílů plyne i množství výzkumných designů, pro něž mohou být diplomové práce využity – může jít o případovou studii studijního programu nebo pracoviště, o jejich komparaci, výzkum se může soustředit na jeden časový řez, na více řezů či na vývoj v čase; diplomové práce mohou být využity i pro evaluační výzkum.

My jsme pro svůj výzkum zvolili cíle deskriptivní a využili design prosté případové studie (Jelínková 2011) a komparativní případové studie (Karlas 2008), kdy jsme se pokusili zachytit vývoj jednoho studijního programu a porovnat několik pracovišť s blízkými studijními programy (viz Mouralová, Hejzlarová a ostatní. 2015). To lze však vnímat i jako první krok a některé odhalené jevy mohou být podrobeny dalšímu zkoumání za účelem jejich pochopení či vysvětlení.

Diplomové práce stejně jako jiné texty mohou být podrobeny různým typům analýzy – vedle námi použité kvantitativní obsahové analýzy to mohou být i různé typy kvalitativních analýz (např. obsahová, tematická, diskursivní).

Rovněž při volbě výzkumného souboru lze postupovat mnoha způsoby: Můžeme se zaměřit na diplomové práce v jednom časovém období nebo na

Aula 02-2015 A5.indd 51 09.03.16 14:04

vývoj v čase. Můžeme analyzovat práce v jediném studijním programu nebo srovnávat různé programy. Výběr programů pak může být veden po linii instituce (např. zkoumat diplomové práce v rámci fakulty a sledovat kulturní homogenitu instituce a rozdíly mezi obory či formami studia), ale také po linii oboru (srovnávat studijní programy s blízkým zaměřením garantované různými institucemi a pokusit se tak odhalit specifika různých pracovišť). U všech variant pak můžeme pracovat se všemi diplomovými pracemi (úplný soubor) nebo jen s některými (výběrový soubor).

V našem případě, kdy jsme chtěli popsat různé tradice výuky oboru veřejná politika, který v Česku nemá jako samostatný obor příliš dlouhou historii, bylo možné vydat se v zásadě dvěma směry. Prvním bylo vymezit pole programů tak, že v nich musí být obsaženo sousloví „veřejná politika", tj. lze usuzovat, že se tyto programy explicitně hlásí k tradici veřejné politiky. Druhým by bylo analyzovat diplomové práce na desítkách oborů (nebo alespoň na části z nich), které jsou s veřejnou politikou úzce propojené (veřejná správa, sociální politika, politologie, veřejná ekonomie atd.). Po úvaze jsme zvolili první cestu, a to zejména z důvodu jednoznačnějšího vymezení. Výzvou pro nás nicméně zůstalo vypořádání se s „kontaminacemi", protože program s názvem „veřejná politika" (resp. public policy) se v Česku vyučuje pouze na pražské Anglo-American University. Kromě toho existují dva programy, které sousloví „veřejná politika" kombinují ještě s dalšími obory: „Veřejná a sociální politika", resp. „Veřejná politika a lidské zdroje". Zde jsme v případě prvního programu (a s jeho důvěrnou znalostí) vyhodnotili, že rozdíl mezi veřejnou politikou a sociální politikou se týká spíše věcného zaměření a méně sledovaných aspektů (teorie, metodologie), v druhém případě jsme naopak ze vzorku vyřadili diplomové práce zaměřené výlučně na problematiku lidských zdrojů.

Z počátku jsme pracovali jen s výběrem diplomových prací, věnovali jsme se jen pracím obhájeným v lichých letech. K tomu nás vedl předpoklad, že změny, které v diplomových pracích probíhají, jsou pozvolné a měly by být zachytitelné i na základě systematického výběru. I když byl tento předpoklad správný, tak po rozšíření výzkumného vzorku i o diplomové práce ze sudých let (na základě podnětu recenzentů) jsme museli uznat, že analýza celého souboru odhalila mnohem jemnější dynamiky. Proto bychom doporučovali pracovat s co největším a nejúplnějším souborem.

Jedním z posledních důležitých rozhodnutí je, jaké aspekty diplomových prací zkoumat a jak je operacionalizovat, tj. jaké proměnné sledovat a jak konstruovat hodnoty, kterých mohou dané proměnné nabývat. V našem případě šlo o trojí rozhodování, protože jsme v našem výzkumu jednak

Aula 02-2015 A5.indd 52 09.03.16 14:04

sledovali vývoj diplomových prací za posledních dvacet let (1995–2013) v rámci jednoho programu, jednak jsme porovnávali diplomové práce obhájené studenty v prezenční a kombinované formě studia u programu Veřejná a sociální politika (2009–2013), a nakonec jsme srovnávali diplomové práce na třech různých pracovištích v tříletém výseku (2011–2013). Jako proměnné jsme stanovili: teorie, na něž se práce odvolává; metody a techniky, které práce zmiňuje; podíl metodologických částí na celé práci; počet položek v seznamu literatury a podíl cizojazyčných položek v seznamu literatury. V průběhu sběru dat (a částečně i během analýzy) jsme upravovali kódování jednotlivých proměnných s ohledem na to, jak jsme poznávali diplomové práce. Vzhledem k našemu cíli byl tento induktivní přístup sice náročný, ale velmi vhodný, protože nám umožnil zachycení relativních jemností. V případě komparace napříč programy jsme se alespoň částečně snažili o deduktivní přístup, který omezuje riziko etnocentrismu (viz níže). Obecně nám velkou oporou byly články, na které jsme se ve výstupu odkazovali, případně učebnice, o které jsme opírali (např. klasifikace teorií veřejné politiky).

Rizika využívání diplomových prací ke komparaci

V souvislosti s některými možnými cíli analýzy vyvstává otázka o univerzální povaze formátu diplomové práce. Tou se nemusíme příliš zabývat, pokud se např. snažíme zachytit proměny jednoho studijního programu v určitém časovém úseku. V takovém případě se totiž opíráme o relativně stabilní rámec studijního programu a instituce, která jej zajišťuje, a lze relativně snadno získat povědomí o případných změnách a jejich projekci do podoby diplomových prací. Otázka univerzálnosti formátu diplomové práce však přichází ke slovu ve chvíli, kdy chceme data využít ke komparaci různých studijních programů, a to i v rámci jedné instituce (např. různé formy studia, různé oborové kombinace), důrazněji pak při srovnávání napříč institucemi. Komparativní přístup se vždy musí vypořádat s otázkou, zda srovnává to, co je skutečně srovnatelné (Mouralová, Geissler, 2011). V případě, že srovnáváme v rámci jednoho pracoviště, ale dvou forem studia (např. prezenční a kombinované), vytváří onen pevný rámec komparace daný obor a vyučující (pokud jsou do velké míry totožní) a opět povědomí o různých nebo shodných požadavcích na diplomové práce. Nejproblematičtější je komparace napříč institucemi, kde se formálně opíráme o blízkou matérii (např. v našem případě jí byla disciplína veřejné politiky), ale kde tato matérie může mít velmi různý obsah.

Přestože se v našem případě předpoklad diplomové práce v relativně univerzálním, a tedy komparovatelném formátu potvrdil, různost

Aula 02-2015 A5.indd 53 09.03.16 14:04

pojetí diplomových prací nás upřímně překvapila a doporučujeme všem výzkumníkům, které náš přístup inspiruje, aby tento aspekt ve svém bádání nepodcenili. V programech, které jsme analyzovali, jsme identifikovali tři rozdílné přístupy, které zde uvádíme ne kvůli hodnocení toho, co je a co není správně, ale kvůli upozornění na specifika, která zkoumání diplomových prací zejména v komparaci přináší. Na přístupy nahlížíme jako na weberovské ideální typy (Kubátová, 2012), tj. zdůrazňujeme typické aspekty, které jednotlivé přístupy odlišují, a odhlížíme od heterogenity uvnitř typů.

Prvním typem je diplomová práce koncipovaná jako samostatný tvůrčí počin a vrchol studia. Taková diplomová práce poskytuje prostor pro to, aby student ukázal, čemu se během studia naučil a měl šanci realizovat své specifické zájmy. Ze strany vedoucích jsou nabízeny spíše okruhy témat než konkrétní zadání, ta si volí studenti sami. Diplomovou práci vedou především internisté – odborní asistenti, docenti a profesoři.

Druhým typem je diplomová práce koncipovaná jako výstup ověřující zvládnutí řemesla. Tyto práce mají relativně jednotnou formu, témata jsou omezenější, práce často vycházejí ze společného souboru kanonické literatury a využívají standardizovaných postupů. Práce typicky vedou doktorští studenti (pod supervizí zkušenějších pedagogů), části prací jsou zpracovávány v rámci povinných kurzů.

Třetím typem pak jsou diplomové práce jako nutný krok k ukončení studia. Požadavky na takové diplomové práce nejsou příliš specifikovány a práce mohou nabývat velmi rozličných podob. Důležité je, že student sám napíše nějaký text náležité délky a zaměření, s využitím přiměřeného množství zdrojů.

Různorodost pojetí diplomových prací přináší ještě další riziko – riziko etnocentrismu. S diplomovou prací má totiž nějakou zkušenost téměř každý výzkumník. Pravděpodobně nějakou sám napsal, možná nějakou vedl nebo oponoval, do dalších mohl nahlížet, pokud ho zajímalo jejich téma. Tato osobní zkušenost je pak silným předpokladem právě pro vznik etnocentrismu.

Obecně lze etnocentrismus popsat jako myšlenkový postup, kdy jevy cizích kultur interpretujeme nereflektovaně v pojmech kultury vlastní. Tyto pojmy jsou pak ze své podstaty normou, z jejíž perspektivy je pak velmi snadné část dané kultury a její význam přehlížet (neboť neodpovídá našemu pojmovému aparátu), případně hodnotit jako horší či méně hodnotné (Hofstede, 1991).

Největší problémy může etnocentrismus přinést v případě komparace diplomových prací z různých pracovišť, z nichž některé je domácí institucí výzkumníka. Vhodným způsobem, jak se etnocentrismu v takovém případě

Aula 02-2015 A5.indd 54 09.03.16 14:04

vyhnout, je provést rozhovory se zástupci ostatních pracovišť, ideálem je sestavit výzkumný tým tak, aby jeho součástí byli zástupci různých programů. Nutností je pak přemýšlení o analyzovaných kategoriích v širším kontextu.

Etnocentrismus hrozí i při zkoumání delších časových řad, kdy může být normou aktuální stav, a lze pak snadno dojít k závěru, že se program aktuálně nachází na vrcholu svého vývoje a cokoli se dělo dříve, bylo méně hodnotné.

V případě našeho výzkumu bylo riziko etnocentrismu poměrně velké, neboť výzkumný tým sestával ze dvou vyučujících a tří studentů z jediné katedry (Katedra veřejné a sociální politiky na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze). Naše vnímání toho, jak má vypadat diplomová práce, tedy bylo formováno podobně, navíc jedním z analyzovaných a porovnávaných programů byl i náš domovský program Veřejná a sociální politika, v němž všichni členové týmu působili jako studenti nebo pedagogové. Riziko etnocentrismu jsme si uvědomili ve chvíli, kdy jsme navrhovali analytické řezy, na které se soustředíme, a vnímali, že mohou petrifikovat současnou představu diplomové práce v programu Veřejná a sociální politika jako normu, podle které se budou poměřovat ostatní programy a epochy. Naše situace byla navíc specifická tím, že jsme v prvním plánu popisovali prostřednictvím diplomových prací vývoj programu Veřejná a sociální politika za posledních dvacet let a v druhém plánu jsme za kratší období srovnávali program s jinými programy zaměřenými na veřejnou politiku. Jednoduché řešení v podobě nějakých „objektivních" kritérií tedy neexistovalo. Nakonec jsme přistoupili ke kombinaci induktivního a deduktivního přístupu (podrobněji viz výše). Zároveň jsme měli riziko etnocentrismu na zřeteli po celou dobu analýzy – nejen při přemýšlení nad analytickými řezy, ale také při interpretaci a pojmenovávání jevů, které jsme identifikovali. Oporou v této situaci může být imperativ „*member-checking*" (Schwartz-Shea, Yanow, 2009), který má zajistit, aby způsob, jakým jsou analyzované fenomény pojmenovávány, neopomíjel jiné podstatné rysy dané „kultury", nebo aby tuto kulturu dokonce neznevažoval. Analyzované kategorie jsme tak vztahovali k širšímu kontextu studijních programů, především jsme zvažovali, jakou funkci v kterém z nich diplomové práce mají a jaký podpůrný aparát je studentům nabízen při jejich psaní (diplomový seminář, metodologický seminář k psaní diplomové práce apod.). Na základě toho jsme svým původním soudům o ne/rozvinutosti např. teoretických východisek v diplomových pracích dodali odpovídající proporce. Kromě toho jsme svůj postup a interpretace ověřovali v neformálních rozhovorech s vyučujícími z ostatních komparovaných institucí.

Aula 02-2015 A5.indd 55 09.03.16 14:04

Příklady analytického využití diplomových prací

V této části představujeme konkrétní aplikace výše popsaného přístupu. Demonstrujeme jednak analýzu určitého výseku vývoje jednoho programu (konkrétně vývoj teoretického zakotvení diplomových prací v rámci studijního programu Veřejná a sociální politika), dále srovnání dvou forem studia (prezenční a kombinované) v rámci téže instituce a nakonec srovnání různých studijních programů prostřednictvím diplomových prací – konkrétně programů Veřejná a sociální politika, Veřejná politika a lidské zdroje a Public Policy.

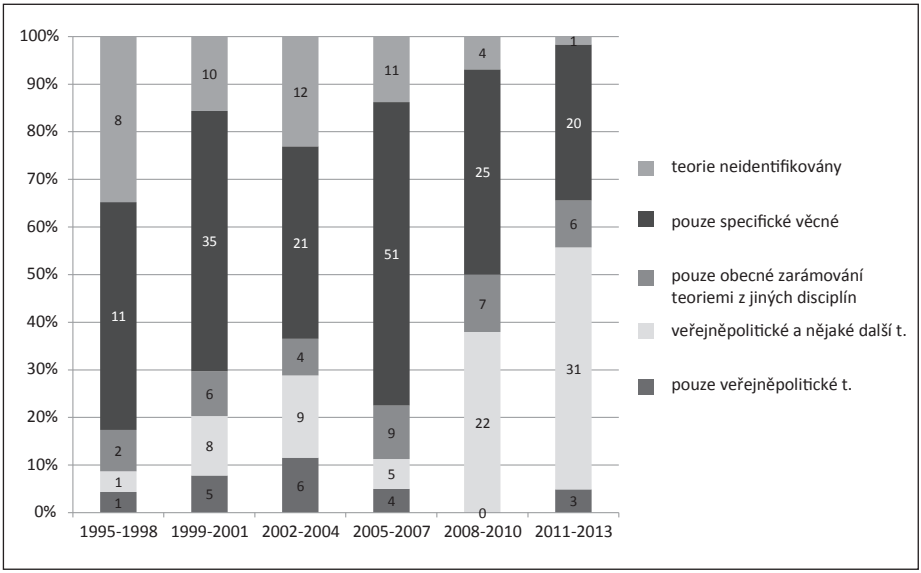
Příklad 1: Vývoj programu z hlediska *teoretických východisek diplomových prací: případová studie programu „Veřejná a sociální politika"*
Analýza teoretického zakotvení v diplomových pracích byla poměrně náročná, protože v kapitolách označených jako „teorie" či „teoretická východiska" se vyskytuje široké spektrum teorií, teoretických konceptů, ale leckdy i deklarací či věcného kontextu. Proto bylo třeba teorie klasifikovat a vytvořit obecnější kategorie, aby byla komparace vůbec možná. S ohledem na výzkumný cíl, kterým bylo ověřit dříve popsaný vývoj oboru spočívající mj. v rozvoji teoretické báze s důrazem na rozvoj teorií veřejné politiky (Potůček, 2007; Novotný, 2012), jsme se rozhodli rozlišit následující teoretické perspektivy:

1) obecné teorie zaměřené na procesy a mechanizmy veřejné politiky, a v rámci nich pak
   a) vlastní teorie veřejné politiky,
   b) teorie převzaté z jiných disciplín (ekonomie, sociologie, politologie, správní věda apod.);
2) specifické teorie a koncepty vztahující se k oblastem věcného zaměření diplomové práce (např. vzdělávání, zdravotní péče apod.).

Diplomové práce mohou být z hlediska teorií zakotveny jak v první, tak v druhé skupině teorií, využívat ale mohou i obě nebo nemusejí využívat ani jednu z nich. Proto jsme dále rozlišili pět typů využití teorií v diplomové práci: 1) využití pouze obecných teorií veřejné politiky, 2) využití obecných teorií veřejné politiky a teorií z jiných disciplín, 3) využití pouze obecných teorií z jiných disciplín (politologie, veřejná správa, veřejná ekonomie apod.), 4) využití pouze specifických věcných teorií, 5) nebyli jsme schopní identifikovat žádnou teorii či koncept.

Aula 02-2015 A5.indd 56 09.03.16 14:04

Graf č. **1:** Vývoj teoretického zakotvení diplomových prací programu „Veřejná a sociální politika" (FSV UK)



Zdroj: Autoři.

Graf č. 1 ukazuje relativní a absolutní počty diplomových prací s různým teoretickým zázemím a naznačuje rozdíly v různých obdobích, resp. jisté obecnější trendy.

Prvním trendem je systematické zvyšování výskytu teoretického zakotvení v diplomových pracích. V počátcích programu neměla řada diplomových prací samostatnou kapitolu věnovanou teorii a silně se soustředila na věcnou podstatu zkoumaných problémů. Typická teoretická kapitola 90. let sestávala z přehledu relevantní literatury nebo vymezení klíčových pojmů. Pro ilustraci uveďme, že obsahem teoretické kapitoly diplomové práce s názvem „Drogová politika v České republice po roce 1989 (rámcové srovnání se SRN)" z roku 1997 byly podkapitoly „Drogy", „Drogová závislost"; podobně v diplomové práci „Zhodnocení nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti na ostravském trhu práce" z roku 1999 jsou tematizovány nezaměstnanost, trh práce a právo. Typická diplomová práce 10. let se více blíží diplomové práci s názvem „Vývoj české politiky sociálního začleňování" z roku 2013, jejíž metodologická

Aula 02-2015 A5.indd 57 09.03.16 14:04

kapitola operuje s tématy jako nová sociální rizika, sociální exkluze, nový institucionalismus a proměny sociálního státu.

Rozvoj teoretického zakotvení je patrný také na snižujícím se počtu prací, u kterých jsme nebyli schopní identifikovat žádnou teorii. Předpokládáme, že tento jev souvisí s lepším přístupem k teoreticky laděné literatuře a také se změnami v požadavcích na studenty, které měly podobu jak formalizace standardu diplomové práce, tak vzniku kurzů zabývajících se přímo teoriemi veřejné politiky[3].

Graf č. 1 také ukazuje postupně vzrůstající podíl specifických teorií, které se objevují v 70 % diplomových prací. Tento rys je dán multidisciplinárním charakterem programu, kde svou roli pravděpodobně hraje i kombinace veřejné a sociální politiky. Program se tak nezaměřuje jen na jednu věcnou oblast, ale používá perspektivy veřejné (a sociální) politiky na různá témata a problémy.

Tezi o rozvoji a posilování teoretického aparátu dokládá i nárůst obecných teorií veřejné politiky. V 90. letech byla některá z obecných teorií přítomna v každé páté diplomové práci, v prvních letech nového století ve třetině a nyní v polovině prací.

Příklad 2: Srovnání diplomových prací jako výstupů prezenční a kombinované formy studia: případová studie katedry Veřejné a sociální politiky (FSV UK)

Myšlenka srovnat diplomové práce obhájené v prezenční a kombinované formě studia v rámci jednoho pracoviště neměla oporu v žádném předchozím výzkumu a vycházela pouze z potřeb části týmu – vyučujících na katedře Veřejné a sociální politiky. Programy v prezenční formě mají zpravidla delší tradici než programy v kombinované formě a v jejich vnímání může být přítomné napětí dané odlišnými možnostmi práce se studenty, nároky, které jsou na studenty kladeny, nebo i odlišnou povahou studentů. Tyto provozní dojmy jsme chtěli konfrontovat s daty, která by mohla zachytit rozdíly mezi pracemi studentů v různých formách studia (viz tabulka č. 1).

[3] Zároveň je však třeba znovu upozornit, že můžeme být schopni lépe identifikovat „teorie" jen v mladších pracích, protože s jejich autory sdílíme diskurz o tom, jak teorie vypadá.

Aula 02-2015 A5.indd 58 09.03.16 14:04

Tabulka č. 1: Charakteristiky prací obhájených v prezenční a kombinované formě studia programu „Veřejná a sociální politika" (UK FSV) v letech 2009–2013

	Prezenční forma	Kombinovaná forma
Počet analyzovaných diplomových prací (2009–2013)	107	125
Průměrná délka práce	88 stran	92 stran
Podíl metodologie	**4,7 %**	**3,9 %**
Explicitní uvedení metod sběru dat	75 %	78 %
Explicitní uvedení metod analýzy dat	**66 %**	**78 %**
Explicitní uvedení metod a heuristik *policy analysis*	47 %	53 %
Užití obecných teorií veřejné politiky (zaměřených na politický proces)	**48 %**	**33 %**
Užití obecného rámování z jiných disciplín (veřejná správa, veřejná ekonomie, politické vědy)	**24 %**	**45 %**
Užití specifických teorií (zaměřených na věcnou problematiku)	79 %	81 %
Počet zdrojů (medián)	82	79
Počet cizojazyčných zdrojů (medián)	**14**	**7**
Průměrný podíl cizojazyčných zdrojů	**24 %**	**16 %**

Zdroj: Autoři.

Z tabulky č. 1 jsou zřejmé některé rozdíly mezi diplomovými pracemi studentů v prezenční a kombinované formě studia (zvýrazněné rozdíly jsou významné na 90 % hladině významnosti). Výrazné rozdíly najdeme v teoretickém ukotvení prací (studenti v prezenční formě používají významně častěji teorie přímo z mateřské disciplíny, zatímco studenti v kombinované formě významně častěji čerpají z jiných disciplín) a ve využívání cizojazyčné literatury (diplomové práce studentů v prezenční formě ji využívají významně více než ty z kombinované formy studia). Oba jevy lze vysvětlit jak různými důrazy v kurikulu (povinné kurzy v angličtině v prezenčním studiu, více teoreticky zaměřených kurzů v prezenčním studiu), ale také rozdílnou skladbou studentů a jejich předchozích studijních drah (studenti v kombinované formě jsou v průměru starší, pocházejí z rozmanitějších prostředí, mají za sebou častěji studium jiných oborů).

Komplikovanější je interpretace rozdílů v metodologiích prací. Práce studentů z prezenční formy studia věnují metodologii o něco více pozornosti

Aula 02-2015 A5.indd 59 09.03.16 14:04

(měřeno podílem textu), zároveň se však práce studentů z kombinované formy o něco častěji věnují sledovaným oblastem metodologie (rozdíl je statisticky významný pouze u analýzy). Jinak řečeno, v pracích z kombinovaného studia je toho zmíněno zpravidla více, jde se o něco více do šířky, v pracích z prezenčního studia jsou metody v průměru více rozebrány, jde se o něco více do hloubky.

Příklad 3: Srovnání diplomových prací obhájených na různých institucích: komparativní případová studie programů „Veřejná a sociální politika" (FSV UK), „Veřejná politika a lidské zdroje" (FSS MU) a „Public Policy" (AAU)
Srovnání diplomových prací napříč institucemi jsme prováděli se záměrem popsat charakteristiky různých pracovišť (v návaznosti na Novotného (2012)) a v ideálním případě identifikovat různé školy a tradice (Janák, 2013) veřejné politiky. Data, se kterými jsme v analýze pracovali, jsou shrnuta v tabulce č. 2.

Tabulka č. **2:** Počet analyzovaných diplomových prací podle programů a let obhajoby

	2011	2012	2013	Celkem
Veřejná a sociální politika (Univerzita Karlova, Praha)	18	24	19	61
Veřejná politika a lidské zdroje (Masarykova univerzita, Brno)	1	13	29	43
Public Policy (Anglo-American University, Praha)	2	0	3	5

Zdroj: Autoři.

Diplomové práce z každého programu jsou charakterizovány krátkým medailonkem, ve kterém jsme se snažili postihnout specifické charakteristiky diplomových prací. Zahrnuli jsme sem také mediánové hodnoty některých proměnných. Následně jsme poznatky shrnuli v tabulce č. 3.

Diplomových prací z programu **Veřejná a sociální politika** (UK FSV) je nejvíce, jsou relativně rozmanité a pokrývají širokou škálu věcných oblastí.

Různorodost témat je zčásti způsobena převažujícím zvykem nechávat iniciativu ve volbě tématu diplomové práce na studentovi tak, aby mohl využít svých zájmů a profesního tíhnutí. Významné zastoupení některých věcných oblastí, jako jsou vzdělávací politika, sociální politika, rodinná politika nebo zdravotní politika, nicméně naznačuje, že je zde i vliv věcné specializace vyučujících a kurzů, které studenti v průběhu studia navštěvují.

Typická diplomová práce se příliš nezabývá obecnou metodologií, na druhé straně odkazuje na velké množství dat, metod a heuristik, což evokuje spíše rysy

Aula 02-2015 A5.indd 60 09.03.16 14:04

policy analysis než akademicky "čistého" výzkumu ve veřejné politice. Většina studentů provádí svůj vlastní výzkum, který často sestává z polostrukturovaných rozhovorů. Kromě toho je rozšířenou částí výzkumné strategie pořizování expertních rozhovorů (Bogner, Littig, Menz, 2009), kdy rozhovory nejsou předmětem analýzy, ale jsou pouze využívány jako zdroj informací.

Metodologická kapitola je v průměru relativně krátká a tvoří přibližně 6 % délky diplomové práce. Napříč diplomovými pracemi jsou však ve způsobu zpracování této kapitoly velké rozdíly.

Typická diplomová práce obsahuje více teorií a konceptů, a to jak těch obecných, které se soustřeďují např. na procesy v politice, tak těch specifických, které se vztahují ke konkrétním věcným oblastem. Vzhledem k počtu zmiňovaných teorií lze pochybovat o tom, zda jsou dané teorie skutečně využívány a do jaké míry je jejich role spíše "ornamentální".

Seznam literatury čítá v typické diplomové práce v programu Veřejná a sociální politika 85 položek, v průměru 15 z nich je v cizím jazyce.

Diplomové práce programu **Veřejná politika a lidské zdroje (FSS MU)** jsou ve srovnání s pracemi z programů Veřejná a sociální politika a Public Policy nejhomogennější, vykazují řadu shodných rysů a je zde patrné pevnější (ve smyslu jednotnější) vedení. Témata diplomových prací jsou specifičtější než témata diplomových prací z Veřejné a sociální politiky, věcná škála politik je také užší. Většina diplomových prací se soustřeďuje na trh práce a sociální politiku, zastoupena je také vzdělávací politika.

Užší zaměření diplomových prací se také částečně odráží v nižším průměru (i mediánu) rozsahu diplomových prací a v nižším počtu zdrojů.

Teoretické zakotvení diplomových prací není nijak robustní – naprostá většina diplomových prací (37 ze 43) se opírá pouze o specifické teorie, které souvisejí s věcnou oblastí, jíž se diplomová práce zabývá. V relativně větším počtu prací pak teoretická kapitola sloužila k uvedení čtenáře do kontextu a souvislostí probíraného tématu spíše než k představení teorií, které by následně byly využity k vysvětlení či interpretaci daného fenoménu. Jen malá část diplomových prací (resp. zbývajících šest) obsahuje kombinaci specifické teorie s teorií obecnou. Povaha těchto obecných teorií pak nenaznačuje výraznější preferenci nějakého teoretického proudu. Diverzita v oblasti teorií naopak implikuje, že jejich použití se řídí spíše individuálními preferencemi studentů.

Pro diplomové práce v tomto programu je typický silný důraz na metodologii – metodologická kapitola mívá přibližně šest stran, což znamená víc než 8 % rozsahu diplomové práce. Kapitoly jsou si navíc napříč diplomovými pracemi velmi podobné: zvláštní pozornost je věnovaná vymezení obecné metodologické pozice, následně jsou popsána data a jejich sběr. Zároveň není

Aula 02-2015 A5.indd 61 09.03.16 14:04

prakticky žádná pozornost věnována metodám analýzy dat a vyskytuje se zde jen nemnoho metod typických pro výzkum veřejné politiky a metod *policy analysis*.

V typické diplomové práci najdeme 50 položek literatury a jiných zdrojů, z toho v průměru 7 je v cizích jazycích.

Popsat typickou diplomovou práci programu **Public Policy (AAU)** je velmi obtížné, a to ze dvou důvodů: jejich počet je velmi nízký a jsou extrémně různorodé (jak co do témat, tak co do plnění akademických standardů). Existují zde na jedné straně diplomové práce zaměřené výhradně teoreticky, které nepracují s žádnou empirickou evidencí, a na druhé straně práce, které teoretické zakotvení vůbec nemají a jsou čistě popisné. Metodologická část může zabírat 10 % textu, ale také nemusí být vůbec přítomna. Témata se rekrutují z široké škály společenských věd a nemusejí mít žádný vztah k problémům veřejné politiky a intervencím, ani nemusejí pracovat s koncepty veřejné politiky (z naší perspektivy by pak nebyly pro veřejnou politiku relevantní). Jediným společným rysem je velké množství zdrojů v cizích jazycích, což je pochopitelné, jelikož vyučovacím jazykem programu je angličtina, diplomové práce jsou psány anglicky a skladba studentů je mezinárodní (dvě z pěti diplomových prací využívají pouze nečeské zdroje, protože jejich autoři jsou cizinci). Na základě studia diplomových prací z Anglo-American University jsme nedokázali identifikovat žádný specifický styl nebo tradici akademické veřejné politiky. Zejména s ohledem na malý počet zdrojů a nemožnost zobecnění jsme ze závěrečného shrnutí diplomové práce v programu Public Policy vynechali a v tabulce č. 3 uvádíme jen srovnání diplomových prací z programů Veřejná a sociální politika a Veřejná politika a lidské zdroje.

Závěr

Cílem článku bylo popsat a diskutovat možnosti využití diplomových (či jiných závěrečných) prací jako dat pro výzkum terciárního vzdělávání. Domníváme se, že každý nový metodologický přístup je přínosem sám o sobě, protože umožňuje přistoupit ke zkoumané matérii z nové perspektivy, která může doplnit či zpochybnit závěry předchozích zkoumání. Tuto konkrétní metodologickou inovaci pak považujeme za přínosnou ze dvou důvodů. Prvním je veřejná dostupnost diplomových prací, která činí bádání (minimálně co do dostupnosti dat) relativně snadným. Druhým je jedinečná možnost sebe/reflexe vysokoškolských studijních programů, k níž – jak předpokládáme – bude po fázi ustavování, budování a úpadku či rozvoje programů v čím dál větší míře docházet. Analýza diplomových prací má rovněž potenciál v oblasti sledování kvality vysokoškolského studia obecně, byť zde existuje riziko záměny

Aula 02-2015 A5.indd 62 09.03.16 14:04

Tabulka č. **3:** Srovnání programů „Veřejná a sociální politika“ (FSV UK) a „Veřejná politika a lidské zdroje“ (FSS MU)

Program	**Veřejná a sociální politika**	**Veřejná politika a lidské zdroje**
Obecná charakteristika	Volnější přístup, kombinace metod, více teorií Délka diplomové práce je přibližně 90 stran	Jednotnější forma Délka diplomové práce je přibližně 70 stran
Věcné zaměření	Široká škála témat, různorodost Nejčastěji zastoupenými oblastmi jsou: vzdělávání, sociální politika, rodinná politika, zdravotní politika Důraz se klade na sociální problémy	Konkrétní témata, homogennější charakter Nejčastěji zastoupenými oblastmi jsou: trh práce, vzdělávání, sociální politika, kohezní politika EU Důraz se klade na organizace
Teoretické zakotvení	Užití jak teorií veřejné politiky, tak teorií specifických; v případě teorií veřejné politiky jde jak o přístupy české, tak zahraniční Různé teorie a koncepty v rámci jedné DP Často pouze „ornamentální“ užití	Typickou podobou je zakotvení v odborné literatuře Převládají specifické teorie a koncepty Často pouze „ornamentální“ užití
Metodologie	Přibližně 6 % délky DP Struktura metodologické části je heterogenní a v každé DP nalezneme odlišné důrazy Obecná metodologie: zřídka Výzkumný design: – Expertní rozhovory – Případová studie (30 %) – Komparativní stude (20 %) – Většinou není specifikováno Data: – Primární data v 90 % DP – Převládají polostrukturované rozhovory Analýza: – Řada DP explicitně nezmiňuje typ analýzy – Častým druhem analýzy je blíže nespecifikovaná “analýza dokumentů” – Převládá kvalitativní analýza (obsahová, diskurzivní, tematická, rámců) Jsou zastoupeny metody a heuristiky *policy analysis* (analýza aktérů, strom problému, myšlenková mapa, SWOT)	Přibližně 8 % délky DP Struktura metodologické části velmi podobná ve všech DP Obecná metodologie: ano Výzkumný design: – Evaluace – Případová studie Data: – Zejména primární data – Strukturované a polostrukturované rozhovory Analýza: – Řada DP explicitně nezmiňuje typ analýzy – Častým druhem analýzy je blíže nespecifikovaná „analýza dokumentů“ – Vyskytuje se jak kvantitativní, tak kvalitativní analýza – Metody a heuristiky policy analysis nejsou využívány
Zdroje/ literatura	Přibližně 85 zdrojů na DP, z toho přibližně 15 zahraničních.	Přibližně 50 zdrojů na DP, z toho přibližně 7 zahraničních.

Zdroj: Autoři.

Aula 02-2015 A5.indd 63 09.03.16 14:04

sledování vývoje konkrétních – a zdůrazněme – kvantitativních parametrů (a následné standardizace nebo unifikace výstupů) za smysluplnější komplexní náhled na program jako celek a jeho kontext. Za určitých okolností si lze dále představit i využití tohoto přístupu napříč státy. Pole potenciálního uplatnění tohoto přístupu je tedy relativně široké, jak jsme již naznačili v úvodu.

V článku jsme popsali specifika diplomových prací jako dat k analýze. Diskutovali jsme jednotlivé metodologické prvky, více jsme se zastavili u výběru vzorku z hlediska akademických pracovišť i času a také proměnných a jejich hodnot. Spíše než o zobecnění jsme se snažili co nejlépe popsat svou zkušenost, aby ti, kteří by chtěli analýzu diplomových prací vyzkoušet, neopakovali naše chyby. Dále jsme se zastavili u dvou problematických míst komparování diplomových prací, a to u předpokladu diplomové práce jako relativně univerzálního formátu a u rizika etnocentrismu při nastavování výzkumného designu i při interpretaci výsledků. Dílčí zjištění, ke kterému jsme v našem zkoumání došli jakožto k vedlejšímu produktu, totiž že v pojetí diplomových prací existuje značná nesourodost, považujeme za důležité a potenciálně vhodné k dalšímu zkoumání.

Ambicí části věnované konkrétním aplikacím bylo demonstrovat potenciál diplomových prací jako zdroje dat – vybrali jsme různé situace, aby možnosti tohoto metodického přístupu vynikly: srovnání diplomových prací v rámci jednoho pracoviště a studijního programu v dlouhé časové řadě, srovnání diplomových prací v rámci jednoho pracoviště, ale v různých formách studia (prezenční a kombinovaná) a srovnání diplomových prací napříč pracovišti.

V diplomových pracích jsme sledovali rozsah a obsah metodologických kapitol, teoretickou zakotvenost a počet a cizojazyčnost využívaných zdrojů. Rádi bychom však zdůraznili, že konkrétní sledované proměnné mohou být u různých programů různé. Nikdy by zároveň nemělo dojít k absolutizaci jednoho aspektu – sledovat diplomové práce jako zdroj dat dává smysl jednak vícerozměrně a jednak v trendech či tendencích.

Samostatnou kapitolou jsou pak možnosti interpretace analýz vycházejících z diplomových prací. Zmínili jsme, že jednou motivací našeho výzkumu bylo identifikovat případné školy či tradice (Janák, 2013) akademické veřejné politiky. Přestože jsme mezi pracovišti nalezli řadu rozdílů, podobné zobecnění jsme si nakonec netroufli učinit, protože jsme v průběhu výzkumu zjistili, že pojetí diplomových prací je různější, než jsme předpokládali, a že rovněž vazba mezi podobou diplomové práce a profilem pracoviště nemusí být tak těsná. Analýzy diplomových prací lze ale rozhodně použít jako jednu z vrstev, které dohromady mohou složit plastický obraz pedagogicko-výzkumných pracovišť.

Aula 02-2015 A5.indd 64 09.03.16 14:04

Přestože jsme usilovali o co největší názornost, do článku se logicky nevešly všechny zkušenosti a postřehy, které k tématu máme. Nejen proto jsme otevřeni případným konzultacím se zájemci o tento přístup a těšila by nás další výzkumná práce využívající jeho potenciál v prostředí českého terciárního vzdělávání.

Literatura:

BOGNER, A.; LITTIG, B.; MENZ, W. (eds.). *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan: London, 2009.

CZAPUTOWICS, J.; ŁAWNICZAK, K. The state of European studies in Poland – analysis of PhD theses and scientific articles. *ECPR Conference in Glasgow (conference paper)*, 2014.

Česká republika. Zákon č. 111/1998, o vysokých školách. In *Sbírka zákonů*. 1998, 39, s. 5388-5419.

HOFSTEDE, G. *Cultures and organisations: software of the mind*. London: McGraw-Hill, 1991.

JANÁK, D. Brněnská versus pražská sociologická škola: mýtus a skutečnost. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2013, 49, 4, s. 577-602.

JELÍNKOVÁ, M. Případová studie. In: NEKOLA, M.; MOURALOVÁ, M.; GEISSLER, H. (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011.

JONÁŠOVÁ, H.; PANUŠ, J. Analýza výpůjček knih v univerzitní knihovně Univerzity Pardubice studenty Fakulty ekonomicko-správní. *Aula*, 2013, 21, 2, 70-101.

KARLAS, J. Komparativní případová studie. In: DRULÁK, P. a kol. *Jak zkoumat politiku. Kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Praha: Portál, 2008.

KUBÁTOVÁ, H. Ideální typy v díle Maxe Webera. *Sociology Slovak Sociological Review (Sociológia Slovak Sociological Review)*, 2012, 2, s. 159-178.

MOURALOVÁ, M.; GEISSLER, H. Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik. In: NEKOLA, M.; MOURALOVÁ, M.; GEISSLER, H. (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. s. 170-193.

MOURALOVÁ, M.; HEJZLAROVÁ, E.; HOLÍK, R.; HUBÁČEK, M.; JEŘÁBKOVÁ, A. What do diploma theses unveil about academic public policy in the Czech Republic? *Central European Journal of Public Policy*, 2015, 9, 2, v tisku.

NOVOTNÝ, V. *Vývoj českého studia veřejných politik v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2012.

NOWLIN, M. C. Theories of the policy process: State of the research and emerging trends. *Policy Studies Journal*, 2011, 39, s. 41-60.

Aula 02-2015 A5.indd 65 09.03.16 14:04

PETRIDOU, E. Theories of the policy process: Contemporary scholarship and future directions. *Policy Studies Journal*, 2014, 42, s. 12-32.
POTŮČEK, M. Czech Public Policy as a scientific discipline and object of research. *Central European Journal of Public Policy,* 2007, 1, 1, s. 102–121.
REITER, R.; TOLLER, A. E. The role of policy analysis in teaching political science at German universities. In SCHUBERT, K.; BLUM, S. (eds.) *Policy analysis in Germany*. Bristol: Policy Press, 2013, s. 265-277.
SCHWARTZ-SHEA, P.; YANOW, D. Reading and writing as method: In search of trustworthy texts. In YBEMA, S.; YANOW, D.; WELS, H.; KAMSTEEG, F. (eds.) Organizational Ethnography: studying the complexity of everyday life. London: SAGE, 2009, s. 56-82.
STARR-GLASS, D.; ALI, T. Double standards: when an undergraduate dissertation becomes the object of two different assessment approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2012, 37, 2, s. 179-192.
VESELÝ, A. Veřejněpolitický a „klasický" sociálněvědní výzkum: podobnosti a odlišnosti. In: NEKOLA, M.; MOURALOVÁ, M.; GEISSLER, H. (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011, s. 10-61.

Mgr. Magdalena Mouralová
mouralova@fsv.cuni.cz

Mgr. Eva Hejzlarová, Ph.D.
eva.hejzlarova@fsv.cuni.cz

Rudolf Holík
holik.rudolf@gmail.com

Miroslav Hubáček
miroslavhubacek@gmail.com

Anna Jeřábková
anca.jerabkova@seznam.cz

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií
Katedra veřejné a sociální politiky
Smetanovo nábř. 6
110 01 Praha 1

Aula 02-2015 A5.indd 66 09.03.16 14:04

Předpoklady, očekávání, kompetence a motivace profesního uplatnění vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami

Libor Novosád

AULA, 2015, Vol. 23, No. 2: 67-84

Assumptions, expectations, skills and motivation and employability of university students with special educational needs
Abstract: The article deals with the significant factors affecting the academic and professional success of students with special educational needs or with physical (not only) disability. It notes correlation between study conditions and student's disability in the context of his wishes, expectations, motivation, competence and awareness of the meaning of his aspirations. It highlights the link between study, work and applying solid quality of life. It also discusses the possibilities and limits of counselling support and facilitation of learning of students with disabilities. It is based mainly on situational analysis and process knowledge of twenty years of empirical research, which summarizes and interprets the context of the current situation in the Czech university environment.

Úvod

Tato stať se zaměřuje na hranice i souvztažnosti mezi poradenstvím i službami[1] pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP[2]) na vysokých školách a jejich studijními předpoklady, očekáváními, motivací a kompetencemi. Vycházíme přitom z toho, že právě tyto aspekty či faktory mohou zásadně ovlivňovat jak počátek studia, tak studijní úspěšnost a profesní

[1] Které poskytují střediska pro podporu těchto studentů na vysokých školách.

[2] Ačkoliv zdravotní postižení a SVP neznamenají totéž a explicitně spolu nemusejí souviset, stejně jako nemoc, postižení a handicap nebo postižení a speciální/specifické potřeby, budeme v této stati používat termín SVP. V daném kontextu totiž není klíčová diagnóza, zdravotní stav (tj. medicínské pojetí postižení), ale dopady postižení omezující schopnost fungovat a studovat „běžným" způsobem, čímž jsou myšleny určité vlastnosti či kritéria standardních, tj. obvykle očekávaných, funkčních schopností a výkonnosti v oblasti edukační, lokomoční, orientační, percepční, komunikační, kognitivní aj.

Aula 02-2015 A5.indd 67 09.03.16 14:04

uplatnění těchto studentů. Faktograficky se budeme opírat o situační analýzu a především o poznatky z poradenské dokumentace a z rozhovorů se studenty. Jde tedy o zpracování poznatků z longitudinálního (dvacetiletého) empirického výzkumu[3] a jejich shrnutí pro poradensko-facilitační praxi na vysokých školách (podle Novosád, 2014b).

Česká republika se, lze říci, že úspěšně, připojila k trendu vyrovnávání vzdělávacích příležitosti a naplňování evropského standardu ve zpřístupňování vysokoškolské edukace lidem se zdravotním postižením či znevýhodněním a specifickými vzdělávacími potřebami. V současnosti valná většina českých vysokých škol[4] (nejen veřejných) dokázala v diverzitě kvality, zacílení a rozsahu poskytované podpory i služeb zareagovat na fakt, že zdravotní postižení může ve svých důsledcích vést k omezení sociální aktivity a tím i příležitostí ke vzdělávání a profesnímu uplatnění. (podle Novosád, 2014a)

Většina článků a statí věnovaných tematice přístupného, inkluzivního vysokoškolského studia[5] se zabývá aktuální situací, nástroji a způsoby podpory studentů se SVP jak na jednotlivých vysokých školách, tak v „globálním" českém i zahraničním kontextu. Zde se na tento proces podíváme mj. z hlediska hranic a konsekvencí mezi možnostmi poradenské a „asistenční" pomocí či facilitace a osobními předpoklady i kompetencemi studentů se SVP (Novosád, 2015).

Inkluzivní vysokoškolské prostředí nestačí

„V uplynulých více než dvaceti letech se podařilo v českém vysokoškolském prostředí vykonat mnoho pro konstituování poradenských služeb pro studenty[6] i ke zlepšení

[3] Zkoumaná skupina jsou studenti s tělesným postižením, u nichž bylo studium znesnadněno jejich omezením v oblasti pohybu, hrubé i jemné motoriky a lokomoční koordinace. U vrozených postižení se jednalo o důsledky dětské mozkové obrny nebo deformace nosného a pohybového aparátu, u postižení získaného šlo zejména o různé typy myopatií, sklerosu multiplex anebo o následky pracovních, sportovních či dopravních úrazů, u nichž došlo k poškození mozku nebo míchy, popř. k amputaci končetin/y. Celkově to byli v letech 1993 – 2013 63 klienti-studenti (32 žen a 31 mužů).

[4] Byť se do zpřístupňování, resp. přístupnosti českých vysokých škol studentům s postižením a SVP občas ještě promítá postoj označovaný jako „disabilismus", což znamená předjímání neschopnosti či automaticky zneschopňující či podceňující přístup a nepřijetí těchto studentů coby rovnocenných, svéprávných partnerů. Vysokoškolský student je však dospělým, rovnoprávným člověkem schopným řídit svůj život i vyjadřovat své názory, definovat své potřeby, podílet se na rozhodování a zároveň nést svůj díl odpovědnosti za realizovaná rozhodnutí (resp. měl by být, pokud není, spadá i tato oblast kompetencí do rámce jeho poradenské podpory).

[5] Studiem je myšlena řádná, registrovaná studijní aktivita na vysoké škole; studijním oborem/oborem je míněn akreditovaný vysokoškolský studijní program.

[6] V textu je užíván pojem „student", jenž významově i genderově zahrnuje potenciální (zájemce/zájemkyně), budoucí (uchazeče/uchazečky) a stávající (registrované, studující) studenty/studentky.

Aula 02-2015 A5.indd 68 09.03.16 14:04

studijních příležitostí a podmínek pro osoby se zdravotním postižením. Různé formy poradenské pomoci a studijní podpory jsou dnes poskytovány valnou většinou českých vysokých škol, které je mají obvykle zakotveny ve svých vnitřních předpisech, metodikách či směrnicích." (Novosád, 20014a). Přestávají se hledat důvody „proč to nejde", a hledají se způsoby „jak na to". Také došlo k ujasnění a ukotvení obsahu pojmu „inkluzivní vysokoškolské vzdělávací prostředí" (Květoňová, Kocurová, Hájková, Zezulková, Krhutová, Novosád aj.), což přispělo k dalšímu formování i realizaci „proinkluzivních" opatření, vyrovnávání příležitostí a konceptualizaci přístupnosti vysokých škol, (podle Novosád, 2014b).

Přesto z dosavadních zkušeností jednoznačně vyplývá, že zpřístupňování vysokoškolského studia lidem se zdravotním, resp. tělesným postižením závisí především na lidech a jejich postojích. Odstraňování „vnitřních", tedy mezilidských či psychosociálních bariér a předpojatosti i předsudků se ukazuje být mnohem náročnějším procesem, než redukování nebo kompenzování „vnějších" bariér architektonických, edukačních (mj. formy studia, způsobu edukace a examinace nebo formátu edukačních materiálů), organizačních, technických aj. (podle Novosád, 2014b). V této souvislosti např. Zezulková (2014) upozorňuje na „*významnou proměnnou, ovlivňující úspěšnost začleňování studentů se specifickými potřebami do vysokoškolského prostředí, a to postoj každého z nás, schopnost proces vytváření rovných příležitostí akceptovat a identifikovat se s ním*".

Hlavní není na člověku jeho postižení či nepostižení, ale jeho osobnost, to, jaký je a jaký může být, co může dokázat, jaké má hodnoty a v čem spočívá jedinečnost jeho bytí, (upraveno, Novosád, 2013). Dochází tedy k odklonu pozornosti od diagnózy, resp. studentova postižení k jeho dopadům na studium i život s tím, že se prioritně věnujeme poznávání studentovy osobnosti a rozkrývání i podněcování jeho vůle, motivace, adaptability, nadání, aspirací a potenciálu. Bez uceleného poznání studenta, bez porozumění jeho očekáváním, předpokladům a potřebám nemohou být vnější (technická, organizační, edukační apod.) přizpůsobující opatření adresná a efektivní, (podle Novosád, 2014b).

Předpoklady a očekávání[7]

Na počátku studijní cesty nepochybně stojí mnoho vnějších/objektivních i vnitřních/subjektivních faktorů. Všimneme si dvou zásadních subjektivních, jimiž jsou studentovy předpoklady a očekávání.

[7] Převzato z Novosád, 2014b.

Aula 02-2015 A5.indd 69 09.03.16 14:04

Předpoklady ke studiu jsou klíčovými. V počátcích snah o zpřístupňování vysoké školy nám o předpokladech ke studiu většinou vypovídaly jen průběh a výsledky středoškolského studia, poznatky z naší poradenské práce se studentem a popř. inteligenční testy z psychologické nebo pedagogicko-psychologické poradny, popř. vyjádření ze speciálně pedagogického centra.

Již v té době se začalo ukazovat, že uchazeči a studenti se SVP, kteří absolvovali běžnou střední školu (tj. vzdělávali se integrovaně, resp. inkluzivně), mívají lepší studijní předpoklady než ti, kteří absolvovali školu speciální. Ti, kteří prošli školní integrací (nyní inkluzivním vzděláváním) se lépe adaptují, zvládají problémy, aktivněji hledají řešení, jsou sebevědomější a snadněji navazují kontakty v novém prostředí.[8] Deklarované studijní výsledky ze speciální střední školy obvykle nemají potřebnou vypovídací hodnotu, neboť nároky, tempo a rozsah učiva se podřizují spíše studentům průměrným až podprůměrným a s perspektivou dalšího studia se příliš nepočítá. O to více platí, že pokud nejsou potenciál, inteligence a nadání včas podchyceny a stimulovány, nerozvinou se a člověk je v životě nebude umět využívat.[9]

Dnes nám kromě studijních výsledků ze středních škol mohou o předpokladech k vysokoškolskému studiu hodně říci testy studijních předpokladů (Scio, CERMAT – NSZ), které ve specifické podobě na mnoha

[8] Z vlastní zkušenosti však mohu potvrdit, že i ti, kteří se inkluzivně vzdělávají, mohou být ve školním a akademickém kolektivu izolováni a nepříliš oblíbeni. Jde o děti „přepečovávajích" rodičů – ti studenta denně do školy přivezou, zařídí mu potřebný servis, doprovázejí ho i na mimoškolní akce (poznávací výlety, exkurze, kulturní akce atd.), kde učitele a spolužáky neustále instruují, jak se mají ke studentovi s postižením chovat i jak mu mají pomáhat. Koná-li se nějaká neformální třídní/ročníková akce, student se jí buď nezúčastní, nebo je pod stálým „dohledem" rodičů. Se spolužáky se vlastně vídá jen ve škole, nebo v přítomnosti rodičů, a nemá možnost s nimi vytvořit přirozené vrstevnické vztahy, ani ovlivnit způsob a míru poskytovaného „servisu". Má minimální autonomii v seberozhodování. Jeho studium je rodiči i jím samotným orientováno na výkon (s tím, že čím méně nadání, tím více úsilí, a to, že neumí s poznatky pracovat, má je „nabiflované", rodiče nechtějí vidět; prioritou je memorování učiva a zvládnutí testu, seminární práce nebo zkoušky), nemá žádné volnočasové zájmy, kamarády, studiu věnuje vše. Pokud je hodnocen učitelem jinak, než se očekává, je to řešeno opět rodiči. Ti v podstatě trvale a někdy i preventivně odstraňují možné překážky a redukují studentovu šanci přijít do kontaktu s reálným životem a lidskou diverzitou. Takoví studenti se mylně domnívají, že každý problém „se vyřeší", a že povinností každého je jim vyhovět a být vstřícný. Životní realita je následně velmi zaskočí a v životě i zaměstnání je čeká dlouhá cesta k emancipaci a nalezení vlastní identity, hodnoty, autonomie a opravdové spokojenosti.

[9] Této skutečnosti někde napomáhá přežívající praxe ve speciálně pedagogických centrech (SPC), jež sice mají inkluzivní vzdělávání podporovat, avšak v řadě případů pracují při speciálních školách (s nimiž jsou zřizovatelsky a finančně provázána), které jsou financovány podle počtu žáků. Tudíž se zde může projevovat „ekonomicky" motivovaná tendence doporučovat vzdělávání speciální a kompenzovat tak případný odliv žáků a studentů. Patrný je i vliv jakési přežívající představy, že „tomu postiženému bude lépe mezi svými". Osobně jsem pracoval s mnoha lidmi, jimž bylo doporučeno speciální vzdělávání, ačkoliv nakonec, „odborníkům navzdory" dosáhli středoškolského vzdělání na běžné (mainstream) škole a pokračovali úspěšným studiem na vysoké škole.

Aula 02-2015 A5.indd 70 09.03.16 14:04

vysokých školách nahradily jejich vlastní přijímací testy nebo písemnou část přijímacího řízení. Výhodou jsou tzv. testy nanečisto, možnost testy opakovat (započítává se nejlepší výsledek) a také nabídka přípravných kurzů k těmto testům. Tyto „výhody" jsou sice zpoplatněny, ale současně zlepšují studentovy šance v testech uspět. Zájemci o studium si také mohou vyzkoušet, co se od nich v testu očekává, a tak se mohou v přípravě zaměřit na svá „slabá místa". Studenti s postižením mají možnost přípravu i samotné testy absolvovat bez znevýhodnění, tedy v přizpůsobení (formát, čas, rozložení zátěže atd.), které jim vyhovuje z hlediska jejich postižení. Ty školy, které nadále používají vlastní zkušební testy, obvykle zveřejňují na svém webu jejich starší verze, což může studentům leccos napovědět o náročnosti a obsahovém zaměření budoucího testu.

Hodně nám může naznačit i první kontakt se studentem v SVP, první konzultace zaměřená na volbu oboru studia i zjištění podmínek ke studiu na škole. Kvalitnější předpoklady má nepochybně ten student, jenž prokazuje zájem o to, co by chtěl studovat, má o tom konkrétní představu, věnuje se tomu již delší dobu (např. od střední školy) a sám aktivně zjišťuje další podrobnosti i okolnosti studia. Poradenský pracovník na vysoké škole by neměl ve vztahu k funkčním dopadům studentova postižení přímo hodnotit (resp. schvalovat/neschvalovat, doporučovat/nedoporučovat) jeho volbu oboru studia. Student by však měl být co neinformovanější jak o obsahu studia, skladbě a náročnosti předmětů, tak o požadavcích, souvisejících s jeho předpokládaným pracovním uplatněním v oboru.[10] O tom je třeba společně hovořit, všímat si možných obtíží, svízelných situací či bariér a posuzovat, zda je možné je vlastními silami a s případným individuálním uzpůsobením nebo asistencí zvládnout. Pokud to je nutné, měl by vysokoškolský poradce citlivě studentovi pomoci s korekcí či sladěním jeho představ a přání s realitou, s tím, co je zvládnutelné, dosažitelné, a co je/může být rizikové. Z praxe víme, že studenti se získaným postižením mívají nadhodnocený, méně realistický náhled na své možnosti a perspektivy. To je mj. způsobeno tím, že se u některých projevuje nepřijetí změněné, omezené funkční výkonnosti a její považování za přechodný stav (očekávají jeho „normalizaci"). Naopak studenti s postižením vrozeným či časně získaným bývají realističtí v hodnocení svých možností i toho, co chtějí dosáhnout a čemu se chtějí studijně i profesně věnovat. Výborné je, pokud student-zájemce může získat cenné, i neformální informace a zkušenosti od studenta, který má obdobné postižení a zájemcem zvažovaný či preferovaný obor studuje nebo je již jeho absolventem a uplatnil se v praxi.

[10] Byť se může za určitých okolností uplatnit i mimo studovaný obor.

Aula 02-2015 A5.indd 71 09.03.16 14:04

Pro volbu studijní orientace je také podstatné nadání, které není absolutní hodnota. Každý má nadání, vlohy pro něco, pro nějakou oblast aktivit. Ani inteligence nebývá rozvinuta rovnoměrně – např. nadprůměrné schopnosti v matematickém myšlení, nemusejí znamenat kvalitní jazykové schopnosti apod. O studentově nadání mohou vypovídat jak výsledky jeho činnosti (studijní i zájmové), tak různé testy profesní orientace. Ukazuje se, že studenti s vrozeným nebo časně získaným postižením mívají o své studijní i profesní budoucnosti jasnější, konkrétnější představy, pro jejichž uskutečnění něco průběžně dělají, jsou cílevědomější, na což má pozitivní vliv mj. rodina, příklad z blízkého okolí a/nebo dobrý, všímavý a motivující učitel.

„Empirická sonda“[11]

Všimněme si nyní, co na vysoké škole studenti **očekávají** (očekávání u sledované skupiny jsou vyjádřena v %):

› vstřícný, ale objektivní přístup (63 %),
› nové poznatky, podněty pro již pěstované zájmy (42 %),
› připravenost školy na jejich „specifické potřeby¨ (34 %),
› problémy se studiem i lidmi na vysoké škole (15 %),
› výhody, soucit, zvýhodnění, nižší nároky (19 %),
› neočekávají nic – chtějí se „poprat“, zkusit to (17 %),
› změnu prostředí a kontakt s novými lidmi (23 %),
› zlepšení svých předpokladů pro „dobrý“ a autonomní život (40 %).

Tato studenty definovaná očekávání se přirozeně zčásti prolínají, proto jejich procentuální zastoupení nemůže odpovídat součtu 100 %.

Z hlediska **volby studijního oboru** studenti:

› mají „jasno“, vědí, co a proč chtějí studovat (33 %), tuto volbu mají podloženu mj.:
  - vzory z rodiny a okolí,
  - přáním rodičů, s nímž se ztotožnili,
  - vlastní vizí v souladu se svými zájmy a směřováním,
  - doporučením z poradny, od učitele apod.,
  - referencemi od někoho, kdo na zvolené škole studuje/studoval,
  - předpokládanou „snadností“ studia (např. díky domněnce, že humanitní obory jsou snadnější než jiné),
  - vlastním zhodnocením svých možností ve vztahu k nárokům studia.

[11] Převzato z Novosád, 2014b.

Aula 02-2015 A5.indd 72 09.03.16 14:04

- mají rámcovou představu o povaze/zaměření zvažovaného oboru (např. humanitní, přírodovědný, technický, ekonomický), ale konkrétní obor vybraný nemají, nejsou si jistí (29 %),
- hlásí se tam, kde je přijmou (20 %), obvykle na školy či obory, o které není „převisový" zájem. Přitom mohou narazit na rozpor mezi svým nadáním i směřováním a obsahem studia (např. není-li student alespoň průměrně nadaný v exaktních vědách, může se na technické vysoké škole trápit, popř. školu nedokončí),
- studovat by „asi" chtěli, ale nevědí, co a proč. Prioritní je pro ně to, že se chtějí dostat „jinam a mezi lidi" (např. proto, že žili v internátní škole speciální nebo v zapouzdřené pečující rodině), popř. ještě nechtějí pracovat nebo se o práci pokoušet (18 %), eventuálně se toho obávají.

Zde byla možná pouze jedna odpověď (proto je procentní součet 100) a u posledních dvou odpovědí je zřejmé, že studentovi chybí pevný bod v jeho usilování, tedy **smysl studia**, to, proč chce studovat. Současně je důležité rozlišit jeho reakci na vnější očekávání (rodiče, konformita apod.) – „měl bych studovat, protože…" a osobní postoj (sebeidentifikaci) – „chci studovat, protože…".

Ohledně **zjištění i zajištění podmínek a „servisu"** pro studenty s tělesným postižením se ukázalo, že:

- 39 % studentů-zájemců (popř. s rodiči) si předem zjistí, jakou formu a míru podpory která škola zajišťuje, a pokud si nějakou vysokou školu vyberou, tak požádají o zohlednění svého omezení/znevýhodnění,
- 33 % to řeší při podání přihlášky ke studiu, popř. před přijímacím řízením, a na zvolené vysoké škole požádá o zohlednění a pomoc,
- 28 % podporu/servis hledá během studia (pokud se jim podaří zvládnout běžné přijímací zkoušky nebo se tyto zkoušky nekonaly), tedy až když dojde k potížím či problému ve studiu.

I u tohoto hlediska byla možná pouze jedna odpověď, takže je procentní součet 100.

Motivace[12]

Společně se studijními předpoklady a studentovými očekáváními patří motivace ke klíčovým vnitřním faktorům studijní úspěšnosti na vysoké škole. *„Strukturu osobnosti člověka tvoří vedle schopností, temperamentu a charakterových vlastností také motivační dispozice, které určují směr a intenzitu chování jedince.*

[12] Převzato z Novosád, 2014b.

Aula 02-2015 A5.indd 73 09.03.16 14:04

Motivaci z hlediska obecné psychologie lze definovat jako „souhru všech skutečností, které podporují nebo tlumí jedince v tom, aby něco konal či nekonal". (Nakonečný, 1995: 24) V té souvislosti je třeba rozlišovat pojmy „motivace" a „motiv". Zatímco „motivace" vyjadřuje „cílesměrný" proces, „motiv" je hypotetická, resp. předpokládatelná dispozice k tomuto procesu.

Podle Z. Palána (upraveno, 2002) se studijní motivace umocňuje:

- jednoznačností smyslu a cíle vzdělávacího procesu/studia,
- návazností na stávající stav vědomostí, znalostí a dovedností,
- sledováním a transparentním hodnocením studijního výkonu,
- uspokojováním potřeby společenského i vnitřního prožívání úspěchu a nabýváním na prestiži,
- partnerským přístupem – u vysokoškolských studentů je velmi důležité, považuje-li je učitel za partnery.

Lze tedy říci, že významná je při studiu především pozitivní motivace, tedy zvědavost, předsevzetí, radost z úspěchu, vůle něco dokázat a vědomí smyslu.

Z. Palán (2002) uvádí, že v zásadě platí poměr: **síla motivu = potřeba úspěchu/strach z neúspěchu a** M. Beneš (in Palán, 2002) strukturuje motivy ke studiu následovně (upraveno, doplněno):

- sociální kontakt – studující se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí zlepšit svoji sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí,
- sociální podněty – studující se snaží o získání zkušeností a prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi,
- profesní důvody – zajištění rozvoje nadání, zájmů a odborného směřování studujících k získání dobré pozice v jejich budoucím zaměstnání,
- zlepšení schopnosti studujících v oblasti orientace a účasti ve veřejném životě a komunálních záležitostech.

Lze konstatovat, že výše uvedené motivační faktory a motivy se týkají obecně, byť v individuálních modifikacích, vysokoškolských studentů bez rozdílu. **Co je avšak u studentů se SVP z hlediska motivace specifické?**

Z průběžného výzkumného šetření vyplynulo, že z hlediska motivace přistupují lidé s postižením ze zkoumané skupiny k vysokoškolskému studiu jako k:

- příležitosti prohloubit si vzdělání a zúročit svou dosavadní vzdělávací „cestu", navázat na ni,
- získání šance na co nejúplnější společenské začlenění a solidní pracovní uplatnění, tím přispět ke své autonomii a seberealizaci (s tím souvisí i bod níže),
- nástroji získání identity rovnoprávného občana a důstojného sebeuplatnění ve společnosti, žít vlastní život bez paternalistických zásahů,

Aula 02-2015 A5.indd 74 09.03.16 14:04

- formě vyrovnání se svojí stávající nebo změněnou situací či problémem a dokázat sobě i jiným „co umím a dokážu“, narušit zkreslenou představu ostatních o svých možnostech a omezených šancích na prosazení v životě (podceňování, disabilismus jako impulz, výzva),
- možnosti rekvalifikovat se na profesi, kterou mohou vykonávat a která je obohacuje (týká se lidí s postižením získaným v dospělosti nebo s nevhodně zvoleným zaměřením dosavadního vzdělání),
- konfrontaci své situace s problémy jiných a získání objektivnějšího pohledu na svět či životní realitu,
- příležitosti k poznatkovému sebeobohacení, pěstování zájmů a navázání nových sociálních vztahů i kontaktů s jinými lidmi,
- otevření „nových obzorů“ – příležitostí, výzev a hranic v životě.

Kompetence[13]

S motivací ke studiu, adaptabilitou na podmínky i nároky studia a jeho úspěšností nepochybně souvisejí také studentovy kompetence, které mají pojmově, nejen v češtině, dva různé, avšak často směšované významy. Ten první se týká „udělené“ či pověřené pravomoci nebo působnosti, vztahuje se tedy k určité pracovní či občanské pozici a vyplývají z něho určitá rozhodovací „práva“ a odpovědnost za nějakou oblast či úkol. Druhý význam obsahuje obecně i specificky pojatou způsobilost, „vybavenost“ jedince k výkonu určité aktivity (práce[14], studium, „dospělý“ život apod.).

Za základní vstupní kompetence, očekávané (a nezbytné) u každého vysokoškolského studenta můžeme považovat klasickou triádu „co, proč a jak“, což znamená, že:

- ví **co**, resp. jaký obor (studijní program) chce studovat,
- uvědomuje si, **proč** si tento obor zvolil (a co to pro něho znamená),
- ví, **jak** toho chce dosáhnout (a co pro to musí udělat).

Na to navazují následné oblasti praktických způsobilostí vysokoškolského studenta, k nimž mj. patří:

- aktivní účast na přednáškách a cvičeních,
- záznamy z přednášek a cvičení i písemná examinace,
- komunikace a percepce – příjem a sdělování mluveného a psaného slova, porozumění učivu i tvorba psaného textu,

[13] Upraveno podle Novosád, 2015.

[14] …v souladu s předpoklady a požadavky kladenými na tuto činnost, schopnost chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce, schopnost a ochota plnit úkoly apod. (Freibergová, 2014 – viz násl. odkaz)

Aula 02-2015 A5.indd 75 09.03.16 14:04

- schopnost plnit běžný studijní plán,
- jednání se studijním oddělením, děkanátem apod., schopnost sebeprezentace a sebeadvokace,
- adaptace na život v akademické komunitě i na tamní atmosféru a mezilidské vztahy, odolnost vůči souvisejícím stresorům,
- využívání informačních a komunikačních technologií a knihovnicko-informačních služeb,
- účast na laboratorních a jiných cvičeních, dalších aktivitách (praxe, exkurze),
- účast na mobilitách studentů (mezinárodní, národní),

a u studentů s postižením sem patří i mj.:

- doprava do školy, popř. získání vhodného bydlení v blízkosti školy,
- pohyb a orientace v budovách a po areálu univerzity, přesuny mezi budovami, překonávání architektonických bariér,
- zvládání základních životních úkonů a co nejsamostatnějšího života – sebepéče, životospráva, manipulace s pomůckami, učebnicemi apod.

Omezení či snížení „výkonnosti" v oblasti pohybu, orientace, percepce a komunikace se samozřejmě promítá i do zahájení, průběhu a završení vysokoškolského studia. Proto lze ve vztahu ke studentům s postižením a SVP na základě nenaplnění či problémů v každé z těchto výše uvedených kompetenčních oblastí následně definovat specifické potřeby každého studenta, které reflektují jeho možnosti i omezení způsobená druhem a mírou jeho postižení, resp. funkčních deficitů.

V kontextu této stati budeme chápat pojem kompetence jako kompetentnost, tedy škálu způsobilostí jedince, tj. studenta se SVP, k určité činnosti – tedy ke studiu, akademickým aktivitám a fungování ve vysokoškolském prostředí. Takové kompetence zahrnují požadované znalosti, dovednosti, schopnosti, vlastnosti, postoje, které souvisejí s připraveností zvládat studijní aj. úkoly, schopnost učit se, spolupracovat, prezentovat své znalosti apod., schopnost efektivní seberegulace (upraveno, Freibergová 2014) i schopnost uspokojovat osobní potřeby a zvládat běžné denní aktivity. Úroveň i rozsah těchto „studijních" a „existenčních" kompetencí bychom měli v rámci naší poradensko-facilitační praxe umět detekovat a reagovat na ně ve spolupráci se studentem odpovídajícími opatřeními. Jde o to vyvarovat se obou extrémů – tj. předpokládat, že student nemá potřebné kompetence, nebo očekávat, že je plně kompetentní. A rozpoznat nakolik je student kompetentní,[15] tzn. čím a jak je student „vybaven", aby činnosti spojené se studiem zvládal, tedy dokázal plnit aktuální zadání a dosahovat výsledků na požadované úrovni

[15] Kompetence též jako předpoklad, připravenost, výbava člověka k nějaké činnosti, úkolu či naplnění určité role.

Aula 02-2015 A5.indd 76 09.03.16 14:04

(byť popř. alternativní formou). Za kompetentního lze považovat studenta, který podle Woodruffe (upraveno, Kubeš, Spillerová, Kunický, 2004: 26-27) splňuje následující tři požadavky:

- je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které ke studijním aktivitám nezbytně potřebuje,
- je motivovaný svůj vnitřní potenciál při studiu využívat a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii/úsilí,
- má podmínky svůj vnitřní potenciál využívat a dále rozvíjet.

Což v naší praxi znamená mj., že student se SVP:

a) svoji intelektovou úrovní, vědomostním „kapitálem" a studijními předpoklady naplňuje kritéria (požadavky) nezbytná pro vysokoškolské studium ve zvoleném programu či oborovém zaměření;
b) přijme a zvládne změnu stylu studijní práce (výrazný rozdíl mezi charakterem a nároky studia na střední a vysoké škole) i nabytou „svobodu" v řízení svého života a studia, spojenou však s převzetím odpovědnosti za sebe sama;
c) ví, jaký obor/program a proč chce studovat, popř. studuje (tj. zná jeho nároky, zaměření, uplatnitelnost a specifika);
d) svůj vědomostní „kapitál" a nadání i studijní předpoklady umí využívat a rozvíjet, efektivně pracuje s informacemi a poznatky, jež dokáže vyhledávat i zpracovávat;
e) je schopen vysvětlit podstatu svého postižení a potřeby, specifika i omezení z něho vyplývající, tzn., dokáže identifikovat funkční obtíže, které negativně ovlivňují jeho schopnosti studovat a fungovat v akademickém prostředí;
f) orientuje se ve vysokoškolském prostředí, umí vyhledat pomoc při řešení svých (ad „e") obtíží a na jejich řešení jejich eliminace aktivně spolupracuje;
g) dokáže (v návaznosti na bod „e") posoudit a vymezit rámec svých možnosti i omezení a definovat obsah, formu (způsob provedení) i rozsah podpory a služeb, jež potřebuje a které mohou jeho omezení redukovat či kompenzovat;
h) efektivně komunikuje s asistenty aj. pomáhajícími tak, aby jemu poskytovaná pomoc či dopomoc (lokomoční, komunikační, orientační, percepční aj.) odpovídala jeho potřebám a byla bezpečná;
i) je schopen plánovat, rozvrhovat si jak čas na studium a samostudium, tak čas na další „akademické" aktivity i osobní a sociální potřeby;
j) adaptuje se ve vysokoškolském prostředí a umí předcházet případným nedorozuměním nebo podjatostem či předsudkům ze strany spolužáků

Aula 02-2015 A5.indd 77 09.03.16 14:04

i akademických a neakademických pracovníků, přiměřeně svým možnostem se zapojuje do studentského života;

k) zvládne (i alternativní formou) prezentovat výsledky svého studijního úsilí, tzn. prokázat zvládnutí požadovaného učiva a získání žádoucích vědomostí, znalostí a dovedností.

Výše uvedené „kompetentnostní" předpoklady se samozřejmě doplňují a prolínají. Potřebná míra i kvalita zde uvedené studijní kompetentnosti může být u studentů se SVP snížena, narušena či nerovnoměrně vyvinuta, proto její zjištění, zlepšení a kultivace jsou dalším z mnoha klíčových úkolů vysokoškolských poradců směrem k posilování studijní úspěšnosti i „well being" studentů.

Co poradenská a asistenční podpora může a nemůže, kde jsou její hranice?[16]

Zásadní je pro nás posouzení – dle výše uvedených bodů a) – k), které kompetence a okolnosti lze pozitivně ovlivnit, facilitovat, a které již nikoliv.

1) Poradenská podpora zahrnuje zejména informační a konzultační servis, advokaci studentových potřeb, navrhování, plánování a zprostředkování asistenční, „technologické" či edukační podpory a doprovázení studenta obtížnými situacemi. Do tohoto rámce tedy patří péče o kompetence uvedené v bodech b), c), d), e), f), i), j), k).
   Naplnění kompetenčního okruhu „a" víceméně závisí na tom, s jakou výbavou student přichází, a na kvalitě spolupráce vysokoškolského poradce s odborníky, kteří se studentem dříve pracovali na střední škole (psycholog, speciální pedagog).
2) Asistenčně-facilitační služby pak zahrnují asistenci (lokomoce, orientace, komunikace), asistivní technologie a alternativní formáty i přizpůsobení fyzických okolností studia možnostem studenta. Sem bychom tedy přiřadili činnosti související s kompetencemi v bodech e), g), h), k).

Současně je zřejmé, že se zmíněné „kompetenční" okruhy (oblasti kompetencí) a náplň i rozsah poradenské a asistenční podpory prolínají v závislosti na schopnostech i možnostech studenta se SVP a míře jeho funkčních omezení. Mimo jiné to znamená, že otázku, kde jsou hranice mezi podporou studentů se SVP a jejich kompetencemi nelze explicitně, jednoznačně odpovědět, neboť jsou tyto hranice determinovány jak kompetencemi a situací studenta, tak postoji učitelů a odbornými kompetencemi i lidskými

[16] Upraveno podle Novosád, 2015.

Aula 02-2015 A5.indd 78 09.03.16 14:04

kvalitami pomáhajících pracovníků (poradců, asistentů a odborníků na asistivní, postižení kompenzující, informační a edukační technologie).

V praxi se potvrzuje, že jsou přirozeně individuální rozdíly v sebehodnocení a volních i adaptačních charakteristikách a kompetencích u studentů s různou životní historií a zkušenostmi.[17] Nicméně platí, že se v motivaci lidí s postižením k vysokoškolskému studiu manifestují kombinace zde uvedených i dalších motivů a postojů (např. snaha nepromarnit dosavadní vzdělávací i zdravotně-sociální podporu a nezklamat očekávání blízkých). Rozhodující je pak úsilí o samostatný život a sebeuplatnění, (podle Novosád, 2014b).

Na závěr této části si opět připomeňme slova Roberta Murphyho (2001): „*Cílevědomost, bez které se neobejde snaha o autonomii, činí z těchto profesně* (tj. i studijně) *úspěšných lidí lidi neobyčejné. Vstoupili do hlavního proudu sociálního života a podařilo se jim to díky obrovskému odhodlání a neutuchajícímu úsilí. Ale ať je společnost přijme sebelépe, jejich zápas je od zdravých spoluobčanů* (správněji „spoluobčanů bez postižení“) *odděluje. Mají odlišnou historii a zvláštní životní program*; *zůstávají jedněmi z Jiných. Jejich jinakost je však pozitivní, vyzývající a kreativní, neboť jejich sebeprosazení je opravdovou oslavou života.*“

[17] To lze doložit i následujícími skutečnostmi:
- Zvládnutí přechodu na novou, od středoškolské zcela odlišnou, formu studia = tento problém se může zvýšeně týkat právě zdravotně postižených studentů, protože musejí zvládat dopady svého postižení, čelit novým problémům souvisejícím se změnou prostředí, případně dohánět určitý vědomostní deficit a ještě se učit jinému stylu studijní práce i komunikace s akademickou veřejností. Navíc vysokoškolské studium poskytuje jistou, dříve víceméně nepoznanou volnost, jejíž nezvládnutí vede k nakupení studijních povinností a třeba i k ukončení studia.
- Interakce se studentským kolektivem = to, zda bude student se SVP akceptován a přijat studentskou komunitou, závisí jak na jeho osobnosti, komunikativnosti a aktivitě, tak na klimatu v akademickém prostředí i charakteru, nepředpojatosti a iniciativě kolegů studenta s postižením.
- Jak již bylo v textu zmíněno, ukazuje se, že studenti s vrozeným či velmi časně získaným postižením přistupují ke studiu realističtěji a aktivněji, než studenti s postižením získaným později (degenerativní onemocnění, úrazy ap.). Je to mj. dámo tím, že studenti s vrozeným postižením měli čas, aby své funkční omezení přijali, adaptovali se na svoji situaci, znají své limity a mají adekvátní aspirace. Naopak studenti po úrazech a s pozdějšími těžkými onemocněními nejsou plně adaptováni na svou změněnou životní situaci, nesmířili se s určitou ztrátou funkčních schopností (nebo ji považují za dočasný stav), mívají zkreslené sebehodnocení (své možnosti nazírají optikou svého původního, nezhoršeného zdravotního stavu) a tudíž i neodpovídající aspirace. Nejmarkantnější je tento jev u studentů, kteří byli po úraze v kómatu a došlo u nich k závažnému poškození kognitivních aj. neuropsychických funkcí;
- Studenti přicházející ze „speciálních“ středních škol nebývají tak dobře připraveni k vysokoškolskému studiu, jako ti, kteří se vzdělávali inkluzivně, tzn., absolvovali běžnou střední školu, což má kořeny v tom, že náročnost a tempo studia na „speciálních“ středních školách bývá uzpůsobeno možnostem spíše průměrných až slabších žáků-studentů, kdežto běžné střední školy (především gymnázia a lycea) se v podstatě prioritně zaměřují na přípravu žáků-studentů k dalšímu studiu na VOŠ a vysokých školách.

Aula 02-2015 A5.indd 79 09.03.16 14:04

Vztah mezi studiem a smyslem i kvalitou života[18]

Vazba mezi studiem, resp. vzděláváním se a zdravím je velmi těsná. Pokud má člověk s postižením potřebné předpoklady, vůli, motivací i adekvátní příležitosti a podmínky, představuje pro něho studium cestu k seberealizaci a následně i zřetelnou perspektivu sebeuplatnění, získání dobrého zaměstnání a tomu adekvátního společenského postavení, včetně občanské participace. Znamená to, že zajištění rovných podmínek i motivující víra ve smysl vlastního usilování a průběžné dosahování vytčených cílů má velmi kladný vliv nejen na duševní, ale i psycho-fyzické zdraví a odolnost člověka. Jsou-li uspokojovány jeho psychické potřeby, má-li důvod být přiměřeně spokojen a je-li sociálně akceptován, má více sil, „rezerv" i elánu k překonávání překážek, včetně důsledků postižení, a k aktivnímu žití i posilování individuální kondice. Vzdělávání a pracovní uplatnění může pozitivně ovlivnit i kvalitu života jedince – studenta se SVP. Např. Bártlová (volně, 2005) definuje kvalitu života takto: *„Kvalita života (dle WHO) je to, jak jedinec vnímá své postavení ve světě v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zájmům."* Kvalita života mj. zahrnuje:

- subjektivní pocit pohody, spokojenosti, souladu, cítěni se dobře (*well being*),
- objektivní schopnost fungovat v každodenním životě, pečovat o sebe a zastávat věku, potenciálu, schopnostem, vzdělání atd. adekvátní sociální role,
- dostupnost vnějších zdrojů materiální povahy a sociální i psychosociální podpory.

Můžeme tedy říci, že kvalita života je nepochybně subjektivní, avšak objektivně ovlivnitelný parametr, jenž zahrnuje dobré životní podmínky, neomezení žádoucích aktivit a pocit štěstí. S tím úzce souvisí smysl života, jenž spokojenost i pocit štěstí podmiňuje. Proto se i otázky „po smyslu" usilování a života dostávají do rámce naší práce s klientem-studentem se SVP. Zejména v situaci, kdy u studenta smysl studia (popř. i života) absentuje a/nebo je student ve stavu noogenní neurózy nebo „motivačního vakua" (resp. existenciální frustrace) zejm. v případě získaného, např. poúrazového postižení či zjištění chronické nemoci, vedoucí k postižení. Jestliže student smysl svého usilování nemá, nezná, ztratil ho nebo ho nevidí, můžeme mu pomoci, avšak smysl studia a života nelze člověku dát, poradit, doporučit, ale lze ho na cestě k jeho nalezení doprovázet a podporovat. Přitom se nejedná jen o smysl životního usilování, ale také o smysl životní situace a toho, co člověka potkalo.[19]

---

[18] Převzato a upraveno z Novosád, 2014b.

[19] S tím souvisí přemýšlení o otázkách typu: „Co mi to sděluje?"; „K čemu mne to vyzývá?"; „Co mi to přineslo?" apod.

Aula 02-2015 A5.indd 80 09.03.16 14:04

Teprve po formulování a/nebo nalezení či znovunalezení smyslu studentova usilování a zjištění i podpory jeho motivace s ním můžeme pracovat v posloupnosti:

- analýza studentových životních okolností a studijních předpokladů,
- identifikace, definování jeho možného znevýhodnění vyplývajícího z postižení (tj. funkční omezení, problém, překážka, svízelná situace),
- posouzení a zohlednění zřejmých i širších, tj. méně zřejmých, avšak situaci ovlivňujících souvislostí,
- zvážení možností studenta i školy a návrh realizovatelného řešení – např. modifikace podmínek ke studiu aj. opatření,
- mediace „shody" mezi všemi, jichž se problém týká, a kteří mohou podpořit jeho řešení, následná realizace konkrétních opatření či přizpůsobení,
- „supervize"/evaluace opatření, společné posouzení, co a proč se povedlo i nepovedlo, co mohlo být řešeno jinak atd., východisko pro další práci se studentem, bude-li to třeba.

Podle okolností může samozřejmě následovat další dlouhodobá podpora studenta se SVP vč. řešeni jiných, primárně nezřejmých obtíží či problémů.

Shrnutí

Smyslem podpory vysokoškolského vzdělávání lidí nejen s tělesným postižením je, aby dosáhli rovnoprávného společenského a solidního pracovního postavení či uplatnění. Naše šetření potvrdilo, že se studijní motivace vybraných studentů se SVP zaměřuje na:

- udržení kroku s aktuálními trendy a posílení jejich konkurenceschopnosti na trhu práce i ve společnosti,
- dosažení jejich zájmových, resp. profesních cílů,
- otevření obzorů, příležitostí a dalších možnosti,
- získání „dobrého pocitu", uspokojení z osobního rozvoje,
- zužitkování vlastního potenciálu a dosavadního snažení,
- změnu prostředí a lidí, zajímavým způsobem využít svůj volný čas a poznat něco nového,
- příležitost sobě i druhým prezentovat „co umím a dokážu", prokázat svou vůli, nadání, vědomosti a dovednosti, „otestovat" sebe sama.[20]

[20] V tomto bodě se nepotvrdil laický, avšak tradovaný předpoklad, že studium je pro osoby s tělesným postižením mj. formou „soutěže" s lidmi bez postižení. Studenti s tělesným postižením nepotřebují soutěžit, „jenom" chtějí zužitkovat svůj potenciál, žít kvalitní život a získat důstojné místo ve společnosti stejně jako kdokoli jiný.

Aula 02-2015 A5.indd 81 09.03.16 14:04

Podstatným motivem osob se SVP ve vztahu k vysokoškolskému studiu může být to, čeho si člověk nejvíce váží a zároveň to postrádá. Vysoce motivující přitom bývá návaznost na individuální profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově získaných znalostí a dovedností, což je mj. podmíněno konsensem mezi studentem, oborem jeho studia a školou. Jde tedy o určitou harmonizaci studentových přání, očekávání, představ a možností s nároky, obsahem a specifiky studia, resp. zvoleného studijního oboru, i možnostmi a „nastavením" školy.[21]

V této stati jsme upozornili na to, že kompetence a motivace ke studiu jsou u studentů se SVP (nejen u nich) klíčové ve vztahu k úspěšnosti a smysluplnosti jejich studia. Zde zmíněné kompetence se týkají jak zvládání všech nejistot, obtíží, podmínek a nároků spojených s volbou oboru a zahájením studia, adaptací na studium, studiem samotným i jeho úspěšným zakončením, tak překonávání potíží spojených se studentovou osobní situací, „studijní kondicí", funkčním omezením, znevýhodněním aj. problémy. Takové kompetence nelze do někoho vložit, ani je poradensky „naučit", ale lze studenta podporovat a doprovázet v jejich uvědomování, objevování, posilování, rozvíjení, trénování, kultivaci a uplatňování. A tady leží ona diskutovaná, vždy nezbytně interaktivní hranice mezi pomocí, podporou a kompetencemi studentů se SVP, která je dána jak kvalitou, formou a rozsahem pomoci studentům, tak mírou jejich aktivity, motivace a úsilí v celém procesu[22] studijní podpory. Jen student motivovaný, adaptovaný na svou životní situaci, disponující studijními předpoklady a kompetencemi, přijímaný učiteli i celým akademickým prostředím má šanci vystudovat, uplatnit svůj potenciál a zúročit své úsilí.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že vzdělaný a orientovaný člověk se dokáže o sebe i své blízké lépe postarat[23] a bránit se nepříznivým okolnostem či

[21] V tom může studentovi pomoci i kompetentní vysokoškolský poradce.

[22] Jenž vede k využití nadání, předpokladů a intelektového potenciálu, seberealizaci a utváření žádoucí profesní orientace i osobní, resp. socioekonomické emancipaci studentů se SVP.

[23] Všichni studenti ze zkoumané skupiny získali zaměstnání v oboru, který vystudovali, nebo v oboru blízkém. Z rozhovorů však mj. vyplynulo, že posudkoví lékaři ČSSZ nadále mají tendenci studujícím snižovat stupeň pobíraného invalidního důchodu a/nebo příspěvku na péči (pokud jej pobírají) a obdobně postupují při souběhu zaměstnání a „invalidity", ačkoliv k tomu nemají legislativní oporu. Studium i práce za specifických, individuálně přizpůsobených podmínek se nevylučují s invalidním důchodem a/nebo příspěvkem na péči. Naopak, tento důchod i příspěvek řada studentů využívá k úhradě nákladů, které s postižením souvisejí (např. kompenzační pomůcky nebo služby osobní asistence). Tím posudkoví lékaři znehodnocují jak vynaložené studijní úsilí, tak smysl snahy o pracovní uplatnění a mj. paradoxně brzdí proces pracovní (re)habilitace.

Aula 02-2015 A5.indd 82 09.03.16 14:04

vlivům, popř. i diskriminaci. Má šanci získat zaměstnání[24] a tím zabezpečovat své potřeby. Studium se tak stává i nástrojem koordinované rehabilitace (zejm. její složky psychologické, edukační, sociální a pracovní) a cestou ke zlepšení kvality života člověka s postižením.

Literatura:

BÁRTLOVÁ, S. *Sociologie medicíny a zdravotnictví*. Praha: Grada, 2005.
FREIBERGOVÁ, Z. *Kompetence v praxi vysokoškolských poradenských pracovníků*. In: NOVOSÁD, Libor (ed.) Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem. Brno: AVŠP, 2014, s. 7-22.
KUBEŠ M.; SPILLEROVÁ D.; KURNICKÝ R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004.
MURPHY, R. F. *Umlčené tělo*. Praha: Slon, 2001.
NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
NAVRÁTIL, P. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2008, 4, s. 124-135.
NOVOSÁD L. „*Květoňová L., Strnadová I., Hájková W.: Centy k inkluzi*" (recenze). *Aula*. 2013, 1, s. 110-112.
NOVOSÁD L. Vybrané aspekty terminologického a mezioborového kontextu přístupu k poradenství a studentům s postižením na VŠ. In NOVOSÁD, Libor (ed.) *Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem*. Brno: AVŠP, 2014a, s. 100-106.
NOVOSÁD, L. Facilitace studentů se speciálními potřebami v rámci českého vysokoškolského poradenství. In *Sborník z konference Vysokoškolské poradenství*. Praha: NAEP, 2007, s. 25-28.
NOVOSÁD, L. *K otázce hranic mezi podporou vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich kompetencemi*. Příspěvek na konferenci „*Reflexe poradenské praxe na vysokých školách v ČR a v zahraničí*", pořádané Asociací vysokoškolských poradců 1. – 2. 10. 2015 v Kutné hoře.
NOVOSÁD, L. Vybrané faktory studijní úspěšnosti i profesního uplatnění vysokoškolských studentů s postižením (Se zaměřením na vstupní předpoklady, očekávání a motivaci studentů zejm. s tělesným postižením) In ZEZULKOVÁ, Eva a kol. *Otázky inkluzivního vzdělávání studentů se specifickými*

[24] Koneckonců již v 80. letech „západní" ekonomové stanovili míru návratnosti investic do pracovního výcviku a vzdělávání osob s postižením na devět ku jedné, což v praktické rovině znamená, že se z občana, závislého na sociálních dávkách, stává občan více či méně nezávislý, mající již plný nebo částečný statut daňového poplatníka, jenž nejen z veřejných financí v oprávněných situacích čerpá, ale také a především do nich přispívá.

Aula 02-2015 A5.indd 83 09.03.16 14:04

potřebami v pregraduální přípravě. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014b, s. 108-123.
PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002.
ZEZULKOVÁ, E. Aktuální otázky vysokoškolského poradenství na Ostravské univerzitě. In NOVOSÁD, L. (ed.) *Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem*. Brno: AVŠP, 2014.

PhDr. et Mgr. Libor Novosád, Ph.D.
libor.novosad@seznam.cz

Katedra křesťanské sociální práce
Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého
Univerzitní 22
771 11 Olomouc

Aula 02-2015 A5.indd 84 09.03.16 14:04

Ralf Dahrendorf, pokoušení nesvobody a současné vysokoškolské prostředí

Libor Prudký

Není zvykem v tomto časopisu poukazovat na knihy, které jsou s tématem vysokých škol spojeny jen velmi volně. Navíc na knihy, které nejsou nové. Mohou být ale další důvody, které ústí v rozhodnutí o určité knížce napsat. Pro to, abych napsal o knize Ralpha Dahrendorfa „Pokoušení nesvobody" (Nakladatelství H+H, 2008), mě vedlo téma knihy: otázka cest, výzev, variant a podob podlehání pokušení nesvobody. Téma, které je v naší společnosti jen zdánlivě vedlejší. V síti nejrůznějších mystifikací a výkladů se problém svobody jakoby vytrácí, nebo naopak se zdá být tak samozřejmý, že se stejně vytrácí. Dahrendorfova kniha pojednává o podléhání nesvobodě v totalitních režimech. A i když se možná z dnešního pohledu zdá, že právě v nich to přece bylo jasné, i v nich se velmi vzdělaní, odpovědní a vlivní intelektuálové posouvali do situací, kdy lze hovořit o podlehnutí svodům nesvobody. V dnešní době je možnost výběru sice mnohem bohatší a tudíž se zdá, že svobodnější. Zároveň ale jsou takové možnosti tak proměnlivé, bohaté a protichůdné, že se v tom dá velmi obtížné vyznat. A při této změti zůstává jedna skutečnost nesporná: totiž, že bez svobodné existence (tedy i existence odpovědné za vlastní svobodné skutky) se naše civilizace, naše kultura, naše tradice a jistoty rozplynou. Před rozhodováním o „pokoušení nesvobody" stojíme často. Zpracovaná a komentovaná zkušenost jiných je potřebná. Často se studenty diskutujeme na toto téma. Moje přesvědčení o potřebnosti číst a i vykládat tuto Dahrendorfovu knížku vychází mimo jiné i z těchto diskusí a tyto diskuse jsou i zdrojem pro toto zamyšlení. Přičemž jako hlavní zdroj zde pro mě vystupuje text zpracovaný jedním studentem na FHS UK.[1]

Autor se v knize pokouší zjistit, jakou kvalitu mají lidé, kteří v nesvobodné době nerezignují na myšlenky svobody, a jak a na základě čeho odolávali pokoušení nesvobody. Předmětem zájmu této knihy jsou intelektuálové, kteří ve své době ovlivňovali a měnili situaci. Důležité je období, ve kterém intelektuál působí. Dvacáté století mělo řadu přelomových bodů. „Tato

[1] Jiří Juhasz: „R. Dahrendorf: Pokoušení nesvobody". Seminární práce v rámci předmětu „Důležité knihy", FHS UK, Praha, 2015.

Aula 02-2015 A5.indd 85 09.03.16 14:04

zlomová období byla pro veřejně působící intelektuály skvělá – tehdy byli nutní, v normálních časech jen užiteční", dodává Dahrendorf.

Německý nacismus a sovětský komunismus – dva silní pokušitelé. Pokoušení poukazuje na iracionální prvek kapitulace ve smyslu povinnosti, oddanosti. Politika nesvobody má určité kouzlo.

Mezi prvky nacismu vyvolávajícími výraznou přitažlivost uvádí autor nejprve pocit sounáležitosti – touhu po vazbě. Heidegger popisuje tři formy této vazby: vazba k národnímu společenství skrze „pracovní službu", vazba ke cti a osudu národa skrze „brannou službu" a vazba k duchovnímu poslání německého národa skrze „službu vědění". Nebyly to právě ty vazby, které lidé hledali, ale slibovaly vybudovat určité formy solidarity. Druhým bylo vůdcovství. Charismatická moc Hitlera a dalších vůdců měla svůj účinek. I proto, že potenciální absence vůdce mohla vyvolávat představu o nevyhnutelnosti katastrofy. Třetím prvkem pokušení je „prvek zjasnění". Jedná se o nábožensko-mystický prvek nacismu. Je zde řeč o nahrazení náboženství osobou Vůdce, a přikláněli se k němu hlavně ti, kteří ztratili viru tradiční. Zjasnění také využívalo pojmu národ a národní velikost, což bylo také jakýmsi abstraktním snem, vírou.

Přitažlivost komunismu byla, podle autora, rovněž ve „zjasnění" pohledů, pochopení a výkladu. Komunismus říká, že zákon dějin – kroky k revoluci jsou nevyhnutelné, stejně jako je u náboženství boží vůle. Jako náboženství potřebuje své svatostánky, tak i komunismus potřebuje ty své, v tomto případě v podobě politické strany. Komunismus přetvořil nacistické vazby krve a půdy ve vazbu ke straně. To bylo pro intelektuály skutečným naplněním na dlouhé období a někdy i na celý život. Komunismus umožňoval sebezařazení a vazbu na naději a budoucnost.

Odolat těmto pokušením v tak složité době – v období po první světové válce – bylo obtížné. I v tom, že šlo o postup proti hlavnímu proudu, logicky spoluutvářenému i násilím. Nepovedlo se to mnoha intelektuálům. Dahrendorf připomíná Heideggera, Adorna, Tomase Manna nebo K. Mannheima. Byť to bylo jen na čas. „Manželé Webbovi, intelektuálové fabiánské společnosti a tudíž patřící k Labour party, také uvěřili, a i po cestě po Sovětském svazu jim problémy nové civilizace nevadily, viděli ve Stalinově Rusku naplnění svých tužeb," uvádí jako příklad druhé podoby omámení autor knihy. Z naší minulosti víme o mnoha osobnostech, ba dokonce o skoro celé literární generaci – levicových umělců a intelektuálů z třicátých let minulého století. Někteří z nich za svou věrnost nesvobodě dokonce zaplatili životem. (Příznačné je, že možná častěji od vlastních soudruhů než od nepřátel.)

Dahrendorf klade v této souvislosti otázku: Je tedy přípustné tolerovat přechodné propadnutí pokušením doby? A odpovídá: záleží na tom, co v tom

Aula 02-2015 A5.indd 86 09.03.16 14:04

propadnutí lidé udělali a jak dlouho trvalo, záleží na motivech a pozdějším uvědomění.

Jádrem je ale řada kapitol o těch, kteří pokušení odolali. Dahrendorf připomíná K. R. Poppera, R. Arona, I. Berlina a také V. Havla. Uvádí souvislosti jejich působení a také jejich konkrétní práce a skutky. Nejde zdaleka „jen" o akademický problém, ale o problém občanství. A problém pojetí a odpovědnosti za vzdělávání a činnost intelektuálů vůbec.

Tomuto tématu je věnována podstatná část knihy.

Ocitujeme odstavec, který autor věnoval přístupům i drobné kritice I. Berlina a jeho konceptu svobody, protože je to odstavec shrnující hlavní témata celého textu: Odolávání pokoušení nesvobody mění vztah ke svobodě. Člověku je pak více drahá. „Svoboda je absence nátlaku". Podle I. Berlina je svoboda, když člověk žije vlastní život a chce ho žít. Moderní intelektuálové ji chápou také tak. Svoboda tedy znamená, že jednotlivec minimalizuje omezení konání i chtění. Aby byla svoboda skutečná, musí se stvořit, ustavit. Každé ustavení svobody znamená však i její omezení. I. Berlin říká, že pravidla svobody ji zároveň omezují. Svoboda tak nikdy není čirá. Berlin mluví o dvou druzích svobody – negativní a pozitivní. Negativní svoboda je svobodou od útlaku – ta je pozitivní a nejvyšší hodnotou. Tato svoboda vyjadřuje možnost jednání. Pozitivní svoboda – tou míní Berlin morální instanci, která se mění v reálnou moc a rozpouští jednotlivce v morálním celku, což je prospěšné pro uzurpátory moci, kteří se mohou prohlásit za zástupce tohoto celku. Berlin tak tuto svobodu ani neměl pojmenovávat svobodou, je to spíše nesvoboda, dodává Dahrendorf. Existuje pouze nedělitelná jedna svoboda. Zde Berlin rozvíjí svou tezi pluralismu. Svoboda, ať už to je cokoliv, není ani rovnost, ani spravedlnost, i když i to jsou hodnoty. Jsou to ovšem hodnoty v takovém řádu, kde za nejvyšší hodnoty platí. Svoboda může být slučitelná i se vznikem velkých zlořádných mocností. Je zde tedy mnoho respektovaných hodnot, které si mohou protiřečit. Hlavní tezí Berlina pak je, že tam, kde jsou hodnoty nesmiřitelné, nelze nalézat jednoznačná řešení. „Svoboda znamená, že existují možnosti jednání, ať už je lidé využívají, nebo ne. Možná jsou lidé šťastní, když nechtějí to, co mít nemohou,ale jejich občanskou nebo politickou svobodu to nerozšiřuje…". Nevyužívání jednání otevírá pole pro uzurpátory moci. Proto je nutná činná svoboda.

Tato zestručňující citace – spíše parafráze – z Dahrendorfovy knihy poukazuje na hlavní témata, která jsou v knize dále diskutována. Dahrendorf odkazuje na další autory, především na Erasma, a prohlubuje pohledy na místo svobody v životě intelektuála. Tedy v životě člověka, který se pokouší existovat odpovědně vůči svému myšlení, svědomí a působení ve společenství lidí. Dochází k poznatku, že bez soustavného utváření právě vztahu sebe sama

Aula 02-2015 A5.indd 87 09.03.16 14:04

a svobody – nebo také: sebe sama a svodů nesvobody – nemůže k naplnění obsahu intelektuální existence dojít. Vyjadřuje se i k dalším atributům takové existence: moudrost, říká, patří mezi ně a je především ve správném používání rozumu. Racionalita je pak jasné myšlení a zkušenost, rozum zde není lidskou vlastností, je to postoj a připravenost vyslechnout argumenty a učit se ze zkušenosti. (Není tudíž „zaměřením vlastní existence k tomu, co je mi prospěšné". Teorie racionální volby v tomto vidění nabývá výrazně odlišné podoby proti té, která např. v současnosti převažuje v této společnosti či v poučkách neoliberalismu.) Pro odolávání svodům nesvobody nachází autor jako nejúčinnější obsah vyjádřený v označení těch, kteří těmto svodům odolávají – erasmovci. Upozorňuje na nové svody nesvobody – méně zřetelné, o to možná nebezpečnější. Stojíme před nimi všichni a stále. Věnuje také několik kapitolek problému „přizpůsobení" se nesvobodě a důsledkům, které z něj vyplývají. Stejně tak tématice „vnitřní" a „vnější" emigrace.

Nebudu dál provádět obsahem knihy. Bylo by to škoda a asi bych to nedokázal zestručňovat nejpřesněji. Mé doporučení je jasné. Přečtěte si to a zkuste prezentovaná témata a poznatky probrat se sebou samotnými a pokud možno i se svými studenty. Nebo je nám jedno, co z nich bude? Nebo si myslíme, že skutečně cílem a posláním intelektuálů na vysokých školách je v naší slavné postmoderní době naplňování kritérií pro oficiální bodování vědecké práce? Nebo – ještě přesněji – služba kafemlejnkům a formálním kritériím čím dál výrazněji vstupujícím do výuky? Jestli to tak je, pak jsme svodům nesvobody už podlehli.

Aula 02-2015 A5.indd 88 09.03.16 14:04

Jakub Jirsa (ed.)
Idea univerzity
Praha: Academia, 2015, 188 s.

Jedním z pozitivních dopadů protestů proti vysokoškolské reformě probíhajících v zimě 2011/12 byl zvýšený zájem o to diskutovat problémy vysokého školství v obecnějším kontextu než je obvyklé. Celá řada neformálních rozhovorů a rozepří i organizovaných veřejných debat vzbudila chuť mnohých akademiků více se zajímat o to, co je posláním dnešní univerzity a také co jím bylo v minulosti. Právě z tohoto „debatního kotle" vyšla i inspirace pro sestavení recenzované publikace. Nejde o zaznamenání tehdejších debat, přesto kniha nese jistý otisk doby svého zrodu. Je antologií textů, které se v převážné většině kriticky vyrovnávají s vývojem moderního univerzitního vzdělávání. V těchto kritických názorech se ozývá velmi často určité volání po „tradiční" univerzitě, její obhajoba a naopak obžaloba toho, kam vysoké školství dospělo po druhé světové válce. Je jistě legitimní otevírat prostor právě takovým konzervativním kritikám vývoje univerzity ve 20. století, je však nutné je náležitě kontextualizovat. Editor antologie Jakub Jirsa tak činí bohužel jen omezeně a nešikovně. K jeho koncepci vyjádřené v úvodu knihy se vrátím na závěr, považuji nejprve za důležité shrnout jednotlivé bezpochyby zajímavé příspěvky v knize a poukázat na to, kam je možné je v debatě o povaze univerzity zařadit.

Jako první text knihy editor vložil ironickou hříčku Marka Edmundsona, která v starobylém stylu frašky nabádá začínajícího učitele humanitních oborů, co má a co nemá činit. Text jistě nepostrádá vtip a ostrou kritickou notu. Úvodní obraz, kde Edmundson upozorňuje, že v propagačních materiálech dnešních univerzit nenajdeme žádné učence a myslitele, ale množství mladých krásných lidí, kteří se dobře baví, je výmluvný. Ironicky tak podotýká, že první úkolem profesora humanitních oborů je dnes „zaopatřování požitků" pro studenty. Takto autor pokračuje v satiře na nešvary dnešních studujících a dochází až ke kritice řady posunů v poválečném akademickém prostředí, jako je zpochybňování zavedených kánonů vysoké kultury, rozvíjení komunikačních dovedností, využívání informačních technologií atd. Ironické lamentování nad leností a neschopností dnešních studujících je bezpochyby něco, co může mezi českými akademiky rezonovat. Je otázkou, jestli by rezonovalo mezi studujícími, protože o jejich pohledu na věc se v textu nic neříká. Úvodní překladový text knihy tak navozuje hned zpočátku vyznění antologie: kritika „modernizace univerzit" a obhajoba „starých dobrých časů".

Následující tři texty ukazují, co se tím „starým dobrým" myslí, a jejich umístění do takovéto antologie je naprosto nezbytné a správné. Jde o kanonický text Wilhelma Humboldta „O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně", úryvek ze

Aula 02-2015 A5.indd 89 09.03.16 14:04

slavné knihy kardinála Johna Newmana „Idea univerzity" a kapitolu ze stejnojmenné Jaspersovy knihy.

Humboldtův text, který je ovšem nedokončený a byl vydán sto let po svém vzniku, shrnuje základní argumenty pruské reformy vysokého školství počátku 19. století, jak je postupně zformulovali Kant, Schleiermacher, Fichte a (spíše omezeně) samotný Humboldt. Role tohoto textu pro zformování moderní univerzity je zásadní ne proto, že by se podle něj řídily reformy univerzit během 19. století, ale proto, že systematickým způsobem formuluje to, co se autor této recenze na jiném místě pokusil nazvat humboldtovskou ideologií, která postupně převládla v středoevropském vysokém školství, dostala se na americký kontinent a postupně také do ostatních částí Evropy a světa. V kontextu této antologie však na něm jsou pozoruhodné dva prvky. Předně jde o manifest zásadní reformy univerzity, tedy formulace jejího nového poslání, a tudíž překonání dosavadního neutěšeného stavu. Není ani tak kritikou „starých časů", ale jasným programem nové podoby univerzity. Za druhé, přestože jde o text „o ideji", je až překvapivě prakticky zaměřený v otázce vztahu univerzity ke státu. Humboldt zde jasně formuluje, co má stát univerzitě poskytovat, a v druhé části, jaké má mít vůči univerzitě pravomoci, mezi něž jednoznačně náleží nejen jmenování, ale i výběr profesorů. Ohledně překladu je nutné podotknout, že Humboldtův poměrně složitý jazyk je převeden do současné češtiny čtivě. Drobným detailem je poněkud nevhodný překlad tzv. „pomocných" institucí (muzeí, galerií, sbírek) jako „institutů s mrtvými sbírkami".

Zatímco Humboldtův text je v češtině publikován poprvé, kniha kardinála Newmana byla nedávno přeložena celá. V této antologii vybraný úryvek shrnuje především Newmanovu představu o vědění, které není vázáno k užitku, a v návaznosti na to o vzdělání, které neslouží „filosofii Užitku". Univerzitě Newman přisuzuje roli „kultivace ducha", „výcviku ducha" a odrazuje od zaměření na partikulární vědění. V tomto jistě koresponduje s Humboldtovým principem „jednoty vědy" a ideálu jisté oddělenosti univerzity („Einsamkeit und Freiheit") a je tak vhodně vybranou ukázkou z Newmanovy obsažné a poněkud těžkopádným stylem napsané knihy. Podobně jako předchozí text také velmi zjevně ukazuje, že tato „klasická" univerzita byla univerzitou výhradně mužů, jak v Prusku, tak v Británii, a to mužů z dobře postavených středních tříd.

Třetí klasický text je úryvkem z knihy Karla Jasperse „Idea univerzity", který obecně vymezuje, co je univerzita a co činí (implicitně mají činit) studující a vyučující. Přestože Jaspers v mnohém navazuje na předchozí formulace ideje univerzity, vystupuje s nimi v podstatně jiném kontextu. Jaspers zde zásadně přepracoval svůj text z 20. let 20. století a vydal jej nově po druhé

Aula 02-2015 A5.indd 90 09.03.16 14:04

světové válce jako klíčový příspěvek k debatě, kam má směřovat univerzitní vzdělání po tragické katastrofě světové války. Je nutno dodat, že právě v této době (jak píše rakouský profesor Hans Pechar) zaznamenaly myšlenky humboldtovské ideje univerzity znovu zájem, a to ve snaze obnovit německé a rakouské univerzitní školství z vlastních tradic, nikoliv pod vlivem okupační (především americké) správy. Jaspersova idea je navýsost humanistická a současně je dovedena do popisu podstatných náležitostí univerzitního života ve třech oblastech: bádání, výchově a výuce. Jaspers zde následuje německou idealistickou tradici, kde formulace ideje znamená formulaci programu, který má být naplňován ve shodě mezi studujícími i vyučujícími. Je to tradice, která trvá na nepodmíněné svobodě bádání a výuky a především na „hledání pravdy". Právě situace poválečného rozvratu dala Jaspersově snaze o obnovu těchto ideálů významnou sílu a rezonanci.

Místo toho, aby editor zařadil po Jaspersově úryvku text Habermasův, který je až poslední v knize a explicitně kriticky reaguje na Jaspersovu koncepci v rámci německé debaty o vývoji univerzity, uvedl v knize esej Michaela Oakeshotta, který na „ideu univerzity" reaguje z klasické konzervativní pozice, která odmítá brát jako prvotní moment lidské činnosti ideál či konečný účel. Je to jistě legitimní spojení v tom, že jsou zde konfrontovány dvě národní tradice přemýšlení o univerzitě, britská a německá, v obou případech jde však o ty konzervativnější pozice v poválečných debatách. Michael Oakeshott, který je považován za klíčového poválečného konzervativního politického učence a filozofa, hájí v textu tezi, že univerzitu nevystihuje žádná idea, ale činnost, které se „badatelé, vyučující badatelé a posluchači" na univerzitě věnují, a tou je „pěstování vzdělanosti". Odmítá tak nejen služebnost univerzity vůči společnosti či státu, ale také jakékoli substanciální vymezení jejího poslání. Klíčovým prvkem její charakteristiky je tradice, tedy dědictví toho, jak a co se na univerzitě odehrává.

Z konzervativní tradice se nevymyká ani následující text, v němž americko-německý politický filozof Leo Strauss obhajuje klasické „liberální vzdělání", jehož základem je znalost „velkých knih", tedy kánonu vědění. Univerzita tedy podle něj vzdělává „v kultuře a ke kultuře", přičemž má na mysli klasické pojetí „vysoké kultury", tj. „urozenost", „lidskou znamenitost" apod. Naopak na příkladu politické filozofie ukazuje, jak se moderní demokracie staly „masovou kulturou", kterou si je možno osvojit „s těmi nejprůměrnějšími schopnostmi, bez vynaložení jakéhokoli intelektuálního a morálního úsilí a za velmi nízkou cenu". Právě proti této moderní povaze demokratické společnosti staví Strauss univerzitu, která má umožnit „založit aristokracii uvnitř demokratické masové společnosti". V souladu se svými

Aula 02-2015 A5.indd 91 09.03.16 14:04

politicko-filozofickými pracemi tak Strauss hledá místo univerzity v předmoderním, zvláště starořeckém pojetí učenosti, která spočívá v „naslouchání rozmluvě největších myslitelů".

Následující výběr úryvků z knihy, ve své době nesmírně populární, ale i kontroverzní, „The Closing of the American Mind" amerického filozofa Allana Blooma v podstatě potvrzuje názor L. Strausse, jehož žákem také Bloom po jistou dobu byl. Bloomova kniha, kterou jeden liberální americký recenzent označil za „pomstychtivou, reakcionářskou a antidemokratickou", měla jako svou základní tezi, že se stejně jako americká společnost i americká univerzita dostala v poválečné době do zásadní krize kvůli tomu, že přistoupila na skepticismus, relativismus a vzdala se morálního imperativu, který má být tím, co předává studentům. A právě znovu důraz na „velké knihy" a jejich studium má být tím způsobem, kterým se toto děje. V textu Bloom ne příliš přesvědčivě ukazuje, proč se tento zájem vytratil z přírodních, společenských i humanitních věd. Obhajobu klasického „liberálního vzdělání" vede také proti příliš úzké oborové specializaci, resp. proti přílišnému uzavírání oborů do sebe. Jeho závěrem je, že není možné očekávat velkou reformu, která by správný, tj. „přirozený" stav znovu nastolila. Přesto vidí naději v návratu k velkým klasickým autorům, jako byl Platón nebo Shakespeare, „při jejichž četbě se životy lidí stávají pravdivějšími a plnějšími". Jistě není potřeba dodávat, že se Bloom ruku v ruce s kritikou vývoje poválečného akademického prostředí ostře opírá také do sociálních hnutí šedesátých let, veškerých tehdejších liberálních snah a masové populární kultury. Kontext reaganovských osmdesátých let, kdy kniha vyšla, bezpochyby nahrál její široké a kontroverzní recepci.

Pokud by čtenář čekal, že po sérii jasných a ostře vymezených konzervativních kritik vývoje vysokého školství, zazní v antologii hlas opačný, mýlí se. Následuje totiž text amerického historika Jacksona Learse, který je sice v USA jednoznačně veřejným intelektuálem na straně liberálních demokratů, ale již v úvodu vymezuje svou pozici tak, že souhlasí s poukazem konzervativních kritiků na závažný problém, liší se pouze v identifikaci příčin a hledání řešení. Lears se tak staví do pozice, která dává za pravdu jak konzervativní kritice akademického pseudopopulismu (tj. nadbíhání zájmům a vkusu většiny), tak na druhou stranu obhajuje společenskou angažovanost šedesátých let, která vyústila v postmoderní kritiku pozitivismu a v přitakání praktickému multikulturalismu. Obojí je podle něj možné postavit na pevném základě tradice „liberálního vzdělání", tedy stejného pojetí vzdělávání, které obhajují předchozí autoři (odtud název eseje „Radikální odkaz tradice"). Právě tato tradice však podle Learse byla oslabena podstatně dříve než v šedesátých letech 20. století, a to již na jeho počátku, kdy se skloubila „pruská produktivita s americkým profesionalismem",

Aula 02-2015 A5.indd 92 09.03.16 14:04

aby vytvořily moderní americkou výzkumnou univerzitu. Bezprostřední příčiny pak Lears vidí v období od sedmdesátých let 20. století, kdy se před očima jeho „revoluční" generace vytvořila silná vrstva univerzitních manažerů, kteří začali prosazovat pojetí univerzity jako firmy, která prodává zboží a má produkovat zisk. Zde pracuje Lears s celou řadou argumentů, které byly nesčetněkrát formulovány již v devadesátých letech (viz dále), tedy před ním (esej vyšla v roce 2000). V tomto je jeho kritika pádná, i když nikoliv původní. Méně přesvědčivě však již znějí slova o tom, že nepřáteli oživení myšlenkového světa univerzit jsou právě jen tito manažeři, a nikoliv „hrstka starých elitářů". Dodejme jen, že mezi ně by určitě patřili ti s profesorskou definitivou, kterou Lears, jak sám přiznává, má, je „díky ní tam, kde je" a „celým srdcem ji podporuje".

Australský spisovatel a filozof Raimund Gaita v následujícím eseji argumentuje, že se akademikům dlouhodobě nedaří obhájit svou pozici vůči společnosti, neboť nedokázali podat svou „vizi života ducha". Nedomnívám se, že jde o přesný překlad původního „the life of the mind" (což odkazuje spíše na mysl, než na ducha), i tak si je však poměrně obtížné pod tímto pojmem představit něco konkrétnějšího. Gaitova ústřední myšlenka o prospěšnosti filozofie je ilustrována na citátu z Platónova Gorgiase, kde Kalliklés tvrdí, že je dobré pěstovat filozofii pouze jako součást vzdělávání v mládí a v dospělém věku je to směšné. Gaita na to dodává, že se humanitní vědci musí snažit nebýt dnes pro veřejnost právě takovými směšnými dospělými. Na druhou stranu by však podle něj nemělo platit, že musí univerzity „jít nutně s dobou". Vyznění tohoto textu je tak spíše ambivalentní.

Jakub Jirsa zařadil na závěr do antologie dva texty, které odrážejí německou poválečnou debatu k ideji univerzity, nikoliv pouze anglofonní. První textem je úryvek z knihy německého filozofa Reinhardta Brandta, kterou překladatel nebo překladatelka (bohužel není uvedeno, kdo jím byl nebo byla) přeložil „K čemu ještě univerzity?". Přestože se jedná o druhý nejdelší text v knize, jeho příspěvek do debaty nastolené předchozími autory, je poněkud rozpačitý. Jednak jde o text, který je napsán poměrně nesourodým stylem, takže obsahuje celou řadu tvrzení, jež na sebe nenavazují a jsou spíše přehlídkou autorovy učenosti, než že by přidávala argumenty k jeho tezi. Za druhé je polemický nádech textu obsažen spíše v názvech podkapitol než v samotné argumentaci. Autor tak „vymezuje" poznání, místo aby ho „obhajoval" (jak je uvedeno v nadpisu) nebo se sice snaží snést (byť implicitně) „důvody pro záchranu univerzit", nevysvětlí však, proč by vůbec bylo nutné univerzity zachraňovat. Jeho hlavní tezí je, že univerzita má smysl pouze tehdy, bude-li „institucí a prostorem, ve kterém se badatelé a vyučující věnují poznání v jeho jednotlivých oborech a s výsledky seznamují občanskou společnost". Na první pohled

Aula 02-2015 A5.indd 93 09.03.16 14:04

může překvapit absence studujících, ale Berndt tvrdí, že ti jsou také součástí oné občanské společnosti. Samo vnesení konceptu občanské společnosti do představované debaty by jistě mělo své velké opodstatnění, kdyby však autor pracoval s nějakým jasně definovaným konceptem občanské společnosti. Místo toho se dočteme otázky typu, jestli „existuje právo na univerzity, které vychází z lidu a jehož naplnění je státní moci ukládáno jako úkol?" Ovšem o co hůř, nedočteme se odpovědí na ně. Podobně autor v textu pokračuje, až má čtenář ke konci neodbytný dojem, že se mu příslovečně nedaří myšlenku udržet, ovšem ani opustit.

V případě textu Jürgena Habermase z roku 1987 jde naopak o text velmi důležitý, a také jasně vystavěný. Ve skutečnosti jde o jedinou úvahu z knihy, která se opravdu kriticky vypořádává s klasickou ideou univerzity a současně staví vlastní alternativní návrh koncepce univerzity po poválečných reformách. Habermas se samozřejmě věnoval pojetí univerzity již v šedesátých letech, tento esej z roku 1987 však teprve vřadil jeho úvahy o univerzitě do jeho filozofického pojetí společnosti. V první části exponuje výchozí otázku textu, zda vůbec můžeme dnes mluvit o jednotné ideji univerzity, když se její podoba natolik rozrůznila a funkce tolik rozkročily? V druhé části pak kriticky shrnuje vývoj vysokého školství v NSR v poválečných letech, přičemž upozorňuje, že se v průběhu expanze vysokoškolského vzdělávání systém natolik rozrůznil, že poukazy na společné tradice a „normativně integrující síly" se staly spíše „rétorickým hávem" a kompenzačním prvkem neexistujícího společného vědomí. Přesto, upozorňuje, její vnitřní funkční diferenciace nepřinesla úplně zánik její samostatné existence. V třetí části se potom Habermas kriticky vyrovnává s německou idealistickou tradicí (Humboldt, Schleiermacher, Fichte ad.). Ukazuje, že všechny její principy byly už v začátku utopie, která se v následujícím období nerealizovala, a spíše než jako idea působila jako ideologie německé univerzity, jejímiž nositeli byli až do nástupu Hitlera tzv. „němečtí mandaríni". Ve čtvrté části Habermas dále hodnotí snahy o obnovení ideje univerzity po druhé světové válce. Upozorňuje, že to nebyl jen Jaspers, který formuloval ideu univerzity, ale také vlivný německý sociolog Helmut Schelsky, kdo se pokusil dát skutečně nový impuls uvažování o moderní univerzitě. Ten totiž vnesl do promýšlení její ideje ohled na strukturální proměny společnosti, v jejichž důsledku se proměnila i samotná věda, která jedině může dát univerzitě jistou jednotu. Schelsky a reformátoři počátku šedesátých let si představovali, že tím jednotícím prvkem struktury vědeckého poznání bude teorie vědy, která musí být vztažena na veškeré vědecké disciplíny. Teorie vědy tak měla nahradit roli filozofie v klasické idealistické představě. Kromě Schelskyho upozorňuje Habermas na návrh tehdejšího západoněmeckého

Aula 02-2015 A5.indd 94 09.03.16 14:04

Socialistického studentského svazu (SDS), který shrnoval názory tehdejších reformních studentů. Jejich cílem byla sice stále také obnova ideje univerzity, ale to pro ně znamenalo její demokratizaci, zespolečenštění. Tím, že měla být v rámci univerzit zavedena demokratická samospráva, měly univerzity získat „exemplární schopnost politického jednání".

Nakonec Habermas dochází k řešení samotné otázky, jestli se přece jen dnes univerzita bez jednotné ideje neobejde? Odpovídá, že přestože se dnes funkčně univerzita tolik rozrůznila, není nutná její úplná dezintegrace. Poukazuje na to, že se univerzity vnitřně diferencují (tedy nejenom sektorově jako v případě amerického vysokého školství) a dochází tak k jakési vnitřní dělbě práce. Podle Habermase však tím, co univerzitu stále spojuje, není nějaký normativní ideál, ale „komunikativní formy vědecké argumentace", protože právě sdělování a komunikace je něco, co je pro vědeckou činnost vždy nezbytné. Vědeckou práci vidí Habermas jako vždy ukotvenou v diskurzivních komunitách vědců, které se sice přeskupují a vznikají apod., ale nelze si vědecké poznání představit bez nich. A je to právě vědecký spor v rámci těchto odborných veřejností, do kterých může kdykoli kdokoli vstoupit, který Habermas považuje za jedinou zbývající integrující sílu současné univerzity. Dodejme, že tím Habermas jde vstříc klasické ideji univerzity nejen tím, že obnovuje její definici pouze na základě nové definice vědy, ale také tím, že se mu z ní poněkud ztrácejí studující.

Shrneme-li nyní podobu a náplň recenzované antologie, je nutné konstatovat, že obsahuje zásadní příspěvky k debatě o ideji univerzity, ale debatu nepřibližuje vyváženě a mnohé v ní chybí. Jakub Jirsa sice v úvodu přiznává, že zde bude prezentovat spíše konzervativní hlasy diskuse, ale následně je nekontextualizuje a nepřipojuje, v čem se tyto hlasy liší od těch spíše liberálních, resp. jakýchkoli jiných. Obávám se, že skromně podotknout, že sborník obsahuje pouze určitý směr debaty o moderní univerzitě, nestačí. Přitom sám editor na začátku poznamenává, že univerzity vždy představovaly „prolnutí konzervativních trendů s trendy liberálně progresivními". Jirsova koncepce tak vychází jako dílčí výběr několika základních textů (Humboldt, Newman, Jaspers), několika velmi jednoznačných konzervativních kritik (Oakeshott, Strauss, Bloom, Lears), které obhajují velmi tradiční pojetí „liberálního vzdělávání", pouze jedné kanonické kritiky levicově-liberální (Habermas) a dvou spíše „doplňků", které toho mnoho zajímavého k problému neříkají (Raita, Berndt).

Jistým zklamáním je v tomto smyslu předmluva knihy, kde by editor měl poctivě vysvětlit svou koncepci výběru autorů a textů a především poskytnout čtenáři kontext vzniku zařazených příspěvků, a tím je dát do vzájemného vztahu. Bohužel Jakub Jirsa ve velmi stručném prologu nejprve představuje několik svých vlastních

Aula 02-2015 A5.indd 95 09.03.16 14:04

tezí o ideji univerzity (obávám se, že tři strany nestačí ke srozumitelnému objasnění), pak krátce shrnuje zařazené texty, které však kontextualizuje jen velmi omezeně. Projevuje se zde jistá nevyváženost. Autor úvodu nejprve představí klasické koncepce ideje univerzity spolu s jejich konzervativními obhajobami jako ty, které popisují „skutečný" stav a jsou těmi „významnými" příspěvky, a na závěr dodá, že poslední dva příspěvky jsou „kritickým ohlédnutím za dosavadní povětšinou konzervativní debatou". Výsledný čtenářský dojem může být, že kritické ne-konzervativní názory sice existují, ale jsou spíše marginální nebo nejsou nejspíše tak důležité. Je jistě ctí editora, že si tuto nevyváženost uvědomuje a neskrývá ji zcela, ale recenzovanou publikaci to bohužel ochuzuje. Nebylo by dobrým výsledkem kritické antologie textů, kdyby „naturalizovala" (jak to označují dnešní mediální analytici) pouze jednu stranu polemické debaty.

Nechci umenšovat význam toho, že se Jakubovi Jirsovi podařilo vydat důležité části z debaty o ideji univerzity a že tím může otevřít další uvažování o její smysluplnosti, příp. inspirovat její pokračování. Nemohu však obejít to, že v tomto příběhu výrazně chybí některé důležité etapy. Již když se omezíme na anglo-americké a německé prostředí, tak zde chybí důležité texty, které byly zakládající pro moderní americkou výzkumnou univerzitu na konci 19. století (univerzity Johns Hopkins, Chicago, Cornell) na jedné straně, a debata o krizi německé univerzity na počátku 20. století, do které se zapojil M. Weber, M. Scheler ad. Stejně však by bylo nutné výrazně doplnit debatu po druhé světové válce, např. o Clarka Kerra, Paula Ricoeura, Helmuta Schelskyho, Gerharda Rittera, Charlese Morrise, Roberta Clarka, Martina Trowa a především o celou řadu textů, které spoluutvářely revoluční situaci na amerických, německých a francouzských univerzitách šedesátých let. A konečně by měla být podstatně zastoupena i rozsáhlá debata, která od devadesátých let reaguje na neoliberální reformy vysokého školství, zahrnující např. „mcdonaldizaci" univerzity (Haynes, Wynyard), její „ruinování" (Readings), nástup akademického kapitalismu (Slaughter, Leslie) apod.

Rád bych ale skončil pozitivně, a to přesvědčením, že na to, na co se nedostalo ve vůbec první české antologii o moderní ideji univerzity (a za ni patří editorovi Jakubovi Jirsovi velký dík), dostane se v té příští, která bude mít již do jisté míry připravenou půdu.

Karel Šima

Aula 02-2015 A5.indd 96 09.03.16 14:04

Projekt PERIF: výzkum spolupráce vysokých škol a krajů

V mezinárodním výzkumném kontextu je téma třetí role vysokých škol v současnosti velmi populární a diskutované. Existují odlišná pojetí či definice třetí role, ale jedním ze společných jmenovatelů toho, co znamená či může znamenat třetí role, jsou aktivity vysokých škol zaměřené na působení v regionu či městě, kde sídlí. Na tuto výzkumnou výzvu v českém a současně norském prostředí odpovídá projekt „Příspěvek vysokého školství k posílení socio-ekonomického rozvoje periferních regionů v Norsku a České republice" (PERIF). Jak naznačuje jeho název, projekt se zaměřuje na vybrané periferní regiony v obou spolupracujících zemích. Jeho hlavním **záměrem** je důkladné poznání a kritické zhodnocení vzájemné spolupráce příslušných regionů a v nich působících vysokých škol. **Cíle projektu** jsou přitom nejen čistě akademické, ale stejně důležité jsou také praktické cíle, a to vytvoření vhodných nástrojů pro zlepšení spolupráce vysokých škol a regionů, které mají podpořit sociální, kulturní, hodnotový a ekonomický rozvoj regionů. Cíl projektu PERIF vychází z přesvědčení, že dobrá spolupráce regionů a vysokých škol povede ke zvýšení kvality práce na obou stranách a zvýší v širokém slova smyslu také kvalitu života v regionech.

Uvedená problematika je v projektu PERIF předmětem výzkumu ve vybraných periferních regionech a jejich vysokých školách. V České republice jde konkrétně o Ústecký kraj jako kraj poznamenaný poválečným vývojem, Kraj Vysočina, který představuje typickou vnitřní periferii a Olomoucký kraj, kde se tým výzkumníků zaměřuje především na jeho severní část – výrazně znevýhodněnou ve srovnání s jižní částí. V Norsku jsou zkoumanými regiony Agder a Telemark, oba v jižní části Norska, a Finmark, který leží na samotném severu země. Projekt se zaměřuje jak na problematická místa, tak na skutečné rozvojové možnosti regionů i vysokých škol. Významnou inovaci v řešení této problematiky představuje nejen mezinárodní spolupráce s norským partnerem, ale především srovnávání a vyhodnocení pravděpodobně v některých aspektech velmi odlišné situace v obou zemích. Také využitá metodika představuje jistou inovaci. Design výzkumu lze definovat jako multimetodický, protože zahrnuje celou řadu kvantitativních a kvalitativních postupů. Jsou bohatě využita sekundární data (statistické údaje ale také oficiální dokumenty regionů a vysokých škol) a rovněž data primární, zejména rozhovory s různými typy aktérů spolupráce vysokých škol a regionů.

Jak bylo řečeno výše, jedním z hlavních výsledků projektu PERIF bude praktická metodika zpracovaná pro Českou republiku a pro Norsko. Neméně podstatné budou také vědecké publikace, v daném

Aula 02-2015 A5.indd 97 09.03.16 14:04

okamžiku se připravuje speciální číslo mezinárodního časopisu v oblasti vysokoškolského výzkumu zaměřené na poznatky z projektu. Kromě těchto jednorázových výsledků bude dlouhodobým bonusem projektu vybudování sítě českých a norských výzkumných pracovníků jako možného základu pro další spolupráci i mimo PERIF.

Příjemcem projektu je Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. (CSVŠ) a jeho hlavní řešitelkou je Helena Šebková. CSVŠ je instituce s dlouholetou tradicí, která se zabývá výzkumem českého vysokoškolského prostoru v globálním i národním kontextu. **Norský partner** Agderforskning AS je regionální výzkumná organizace sídlící v Kristiansandu. Byla založena univerzitou v Agderu a Agderskou výzkumnou nadací a zabývá se sociálně vědním výzkumem a rozvojovými projekty jak na regionální a národní úrovni, tak na úrovni mezinárodní. Jedním z členů norského výzkumného týmu je Romulo Pinheiro, významný badatel v oblasti vysokoškolského výzkumu**. Českým partnerem** v projektu je Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, která se zaměřuje především na filosofický, antropologický a aplikovaný sociální výzkum, hlavní postavou výzkumného týmu je sociolog Libor Prudký.

Projekt, který začal v polovině roku 2015 a bude ukončen v dubnu roku 2017, je podpořen z prostředků Česko-norského výzkumného programu (CZ09) a je zprostředkován českým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Další informace o programu jsou dostupné na: http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/norske-fondy. Národním kontaktním místem programu je Ministerstvo financí, více na: http://www.eeagrants.cz/. Průběžné informace o průběhu projektu je možné získat na jeho webových stránkách http://www.perifproject.eu/projekt-cz/.

Michaela Šmídová

PERIF
Higher Education in the Socio-Economic Development of Peripheral Regions

MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH AND SPORTS

norway grants

Aula 02-2015 A5.indd 98 09.03.16 14:04

Projekt spolupráce při zavádění principů Boloňského procesu na Agrární univerzitě Sumy na Ukrajině

V rámci projektu Fakulty tropického zemědělství České zemědělské univerzity (ČZU) „Podpora harmonizace Boloňského systému vysokého školství zemědělských vysokých škol na Ukrajině", který financuje Česká rozvojová agentura, pomáhá Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ) zavádět principy Boloňského procesu na Agrární univerzitě Sumy. Ukrajina je členem Boloňského procesu od roku 2005, od setkání ministrů v Bergenu.

V prosinci jsme vykonali pracovní cestu do Sumy. Naše pracovní cesta proběhla od 6. do 10. 12. 2015. Neděle 6. 12. byla věnována cestě do Sumy, které leží cca 4 hodiny jízdy na východ od Kyjeva potažmo od Borispolu, kde se nachází mezinárodní letiště, a má asi 300 000 obyvatel. Na letišti jsme se potkali s kolegou z ČZU, který se ze Sumy vracel. V restauraci v hotelu, kde kolega bydlel, se nám poštěstilo potkat starostu Kyjeva a boxerskou legendu Vitalije Klička. V pondělí 7. 12. jsme měli setkání s koordinátorkou projektu za Agrární univerzitu v Sumy Oksanou Zamora a s vedením univerzity (rektorem, prorektory). Řešili jsme s nimi jejich současnou situací, implementaci nového vysokoškolského zákona a Boloňského procesu.

Nový ukrajinský vysokoškolský zákon byl přijat 1. července 2014. Přibližuje místní vysokoškolský systém Evropské unii a odstraňuje principy, které byly zavedeny ještě za Sovětského svazu. Jeden z jeho cílů je usnadnění akademické mobility. Ruší vysoce centralizovaný systém a výrazně zvyšuje autonomii vysokých škol, a to včetně finančních záležitostí. Zavádí národní agenturu pro hodnocení kvality. Nově budou muset mít školy zavedeno vnitřní hodnocení kvality. S novým zákonem končí doba rektorů jakožto doživotních „diktátorů". Rektor se volí na pět let a může být rektorem maximálně dvě volební období. Rektoři jsou nově voleni v tajné a přímé volbě všemi zaměstnanci a studenty univerzity. V této volbě mají hlasy akademiků váhu 75 %, hlasy studentů 15% a hlasy ostatních zaměstnanců univerzity 10%. Jak jsme zjistili v průběhu naší návštěvy na Ukrajině, neexistuje v současnosti univerzitní orgán, jako je náš akademický senát. Studenti mají jakýsi vlastní parlament, ale ten má pouze poradní hlas. Nový zákon tedy roli studentů v řízení univerzity sice výrazně zvyšuje oproti původnímu stavu, ale situace je stále dosti odlišná oproti našim podmínkám.

8. 12. jsem vedl pro vedení univerzity a pracovníky z oddělení kvality workshop, který představoval Boloňský proces a evropské standardy kvality (ESG) a návody na jejich používání. Workshop představil důvody vzniku Boloňského procesu, jeho historii,

Aula 02-2015 A5.indd 99 09.03.16 14:04

základní oblasti a principy. V druhé části byl workshop věnován evropským standardům kvality. Objasnil, že vycházejí ze zkušeností vysokých škol, že jsou flexibilní a dají se upravit potřebám školy na míru a že mohou být užitečným nástrojem při implementaci nového ukrajinského vysokoškolského zákona. 9. 12. jsme měli závěrečnou schůzi s vedením univerzity, na které jsme se dohodli, že univerzita bude s naší pomocí implementovat první ze standardů ESG, tj. vytvoří si dokument, který bude veřejně definovat politiku univerzity v oblasti kvality. Tento proces bude probíhat za spolupráce a pod dohledem odborníků z ČZU a CSVŠ. První standard ESG bude optimalizován pro potřeby Agrární univerzity v Sumy a bude vycházet ze zkušeností ČZU a CSVŠ s implementací Boloňského procesu. Předpokládá se, že při úspěšném zakončení tohoto procesu bude univerzitě udělen certifikát potvrzující implementaci prvního standardu ESG. Odpoledne 9. 12. a 10. 12. jsme věnovali zpáteční cestě.

Jan Beseda

Mezinárodní konference o „zrychlujícím se" akademickém prostředí v AV ČR

Na začátku prosince 2015 zorganizoval Filip Vostal pod záštitou Filozofického ústavu Akademie věd ČR a s podporou projektu Strategie AV21, který má prezentovat Akademii věd jako místo „špičkového výzkumu ve veřejném zájmu", konferenci s atraktivním názvem „*Power, Acceleration and Metrics in Academic Life*". Podařilo se mu shromáždit v rámci jedné akce řadu renomovaných vědců, kteří se zabývají studiemi vědy a technologií, resp. sociologií vědy, studiem veřejných politik, antropologií, filosofií vědy i odborníky z oblasti informačních technologií. Téma konference se totiž týkalo doslova každého akademického oboru, neboť trend k zrychlování akademického provozu a k jeho „metrifikaci" se dnes nevyhýbá snad žádné disciplinární oblasti.

Třídenní konference měla neobvykle velký počet hlavních řečníků, kteří však dokázali splnit svou roli a poukázali na klíčové problémy současného vývoje akademického prostředí. Roger Burrows z londýnské univerzity Goldsmiths ukázal na příkladu tzv. kampusové literatury (*campus fiction*) v Británii, jak se proměnilo akademické prostředí po válce a ještě podstatně více v posledních dvaceti letech. S odkazem na knihu Iana Cartera o tomto druhu literatury z roku 1990 mluvil o úplném rozpadu „kultury domýšlivosti", která byla tradičně pro britské univerzity charakteristická. Nástup manažerské kultury a radikální proměnu technologií, které umožňují akademickou práci, ukazoval až

Aula 02-2015 A5.indd 100 09.03.16 14:04

sarkasticky na mnoho příkladech, včetně fiktivní emailové korespondence mezi slavnými vědci minulosti a současnými manažery univerzit, na níž demonstroval radikální proměnu celého prostředí. Závěrem upozornil na to, že se této proměně běžní akademici v naprosté většině přizpůsobují, protože je velmi obtížné najít způsob, jak jí čelit. Platí totiž, „*either you play, or you are played out*", tedy „buď hraješ podle pravidel, nebo jdeš ze hry ven".

Philip Moriarty z univerzity v Nottinghamu ve svém příspěvku ukázal, že i klasický způsob hodnocení pomocí peer review má v dnešní době nemalé problémy a limity. Na základě této kritiky představil aktuální trendy v peer review, tj. především tzv. post-publication peer review (PPPR), které využívá otevřených publikačních platforem na internetu a zapojuje místo malého počtu anonymních hodnotitelů velmi široké oborové komunity na celém světě. Současně poukázal na to, že i tyto velmi slibné trendy budou muset řešit jisté obtíže, týkající se především platforem a autorit pro moderování a koordinaci těchto hodnotících mechanismů.

Susan Robertson z univerzity v Bristolu představila svou interpretaci současných proměn univerzit pomocí konceptu závrati, který umožňuje popsat dynamiku změn prostorových a časových. Na základě inspirace Henri Lefebvrem ukázala, jak se dnešní řízení univerzit potýká s každodenní zkušeností otřesenosti a nejistoty, které připomíná příznaky závrati.

James Wilsdon z university v Sussexu, který působil jako vedoucí komise, jež měla připravit pro britskou vládu zprávu o povaze a limitech měření vědy, hovořil o tom, jak k tomuto úkolu přistoupili, jak postupovali a jaké výsledky zpráva přináší. Autorům zprávy se podařilo shromáždit velké množství odborníků, ale také akademiků z různých akademických pozic tak, aby reflektovali pokud možno co nejširší spektrum problémů, které „metrifikace" akademické práce může přinést. Obsažná zpráva ukázala, že využívání metriky ve vědní politice může mít závažné důsledky a že je proto nutné k němu přistupovat jen velmi opatrně a po zvážení jeho skutečné potřebnosti. Celou zprávu je možné nalézt na webové stránce anglické rady pro vysoké školství (*Higher Education Funding Council fo England*) pod názvem *The Metric Tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management*.

Čtveřici hlavních řečníků, kteří se věnovali především britskému vysokému školství, doplnila Oili-Helena Ylijoki z univerzity v Tampere s popisem jiného trendu, který zasahuje mezinárodně akademické prostředí, a to „projektifikace", tj. výrazný nárůst projektové organizace vědy. Profesorka Ylijoki se především zabývala tím, jak nástup projektového řízení proměňuje vnímání času.

Aula 02-2015 A5.indd 101 09.03.16 14:04

Vede podle ní ke komodifikaci času, neboť převádí výzkumnou práci přímo na peníze. Zvyšuje kontrolu nad časem, protože rozděluje vědeckou práci do jasně definovaných, a tím kontrolovatelných úseků. Právě tím také zrychluje akademický čas a tlačí na větší produktivitu. A v neposlední řadě tím dochází k tomu, že je časová dynamika vědeckého bádání určována jinými alternativními temporálními logikami, zejména logikou administrativní a manažerskou. Akademici jsou tak dnes podle Ylijoki stavěni do těžko řešitelných dilemat mezi dlouhodobým závazkem a krátkodobým financováním, rychlým produkováním publikací a pomalým soustředěným promýšlením atp.

Zbylých dvacet příspěvků na konferenci představovalo velmi širokou škálu přístupů i témat, která se úžeji i vzdáleněji týkala cílů konference. Tématu akcelerace akademického prostředí se týkala přibližně třetina příspěvků, stejně jako oblasti metrifikace vědecké práce; zbylé prezentace navazovaly na téma konference spíše volně.

V první skupině je nutno vyzdvihnout příspěvky, které představovaly empirické studie o zrychlování v akademické profesi a akademických kariérách. Např. Kateřina Zábrodská, Jiří Mudrák a Kateřina Machovcová z Psychologického ústavu AV ČR představili studii o vztahu pracovního prostředí a akademické produktivity.

Druhá skupina příspěvků zahrnovala několik prezentací věnovaných pojmu excelence ve vědě, jeho používání a jeho dopadů na akademický provoz. Mitchell Young z Univerzity Karlovy spolu s dánskými kolegy Madsem Sorensenem, Carterem Blochem a Lise Degn (univerzita v Aarhus) ukázal na případových studiích z Dánska a Švédska, jak se stýkají a potýkají vědecké a politické diskurzy excelence. Pomocí systémové teorie N. Luhmanna popsali tyto dva světa jako oddělené systémy, které spolu komunikují a navzájem interagují.

Důležitým tématem v druhé skupině příspěvků byla oblast hodnocení vědy, kde se v posledních letech nejmarkantněji prosadil trend ke kvantifikaci a metrifikaci. Liutauras Kraniuauskas (univerzita v Klaipedě) tak např. představil litevský systém hodnocení vědeckých výstupů z národní databáze publikačních výsledků v humanitních a společenských vědách, který není nepodobný českému „kafemlejnku“.

Další příspěvky se však také dotkly jiných oblastí kvantifikace akademické práce. Např. A. Mitterle, R. Bloch a C. Wurmann (Univerzita Martina Luthera v Halle-Wittenberg) představili studii pokoušející se zmapovat a kvantifikovat časové vytížení výuky na německých univerzitách, kde je oficiální tarifní jednotkou jedna vyučovací hodina. Jak ukázali, přestože tak není do časové dotace započítán čas nutný pro další

Aula 02-2015 A5.indd 102 09.03.16 14:04

činnosti spojené s výukou, akademickým pracovníkům i vedení institucí tento „nepřesný" systém měření výkonu vyhovuje, protože jim umožňuje na jedné straně vysokou flexibilitu a autonomii v organizaci času, na druhé přesto představuje jistý mechanismus pro měření a kontrolu. Robert Frodeman z Univerzity Severního Texasu pak popsal svůj dlouholetý výzkum v oblasti dopadu filosofického bádání a pokusy o jeho měření. Specifické téma také představil Jeffrey Alan Johnson (Univerzita v Utah Valley), který z pozice manažera univerzity ukázal, jak jsou v USA využívána data o uchazečích a studentech z pohledu vlád států, vedení univerzit, ale i akademiků k tomu, aby maximalizovali své zájmy.

Z poslední skupiny příspěvků, které téma konference reflektovaly spíše vzdáleně, bych zmínil dva. Ch. Elsden, S. Mellor a R. Comber (Univerzita v Newcastlu) představili ve svém příspěvku nástroj na vizualizaci spolupráce mezi akademiky v grantech, který vytvářeli jako maximálně transparentní nástroj pro různé uživatele na své univerzitě. Oproti tomu Simon Smith působící na Slovenské akademii věd pohovořil o svém výzkumu v oblasti elektronických médií, kde zajímavě upozornil na to, jak se formuje komunikační asymetrie mezi vědci a novináři. Ukázali ji na experimentu, kde na jedné straně on jako výzkumník udělal výzkumné interview s novinářem, na druhé straně pak ten samý novinář udělal interview do internetového časopisu s ním jako s vědcem.

Konference, kterou jsme zde přiblížili, byla v českém prostředí výjimečným počinem. Jednak nabídla českému publiku témata a přístupy, které u nás ani zdaleka nejsou známy a diskutovány. Přestože se u nás vede dlouholetá debata o hodnocení vědy, bodech za výsledky a RIVu, tedy oné kvantifikaci vědy, mezinárodní pohled většinou chybí. Konference přitom ukázala, že s těmito problémy se dnes potýkají všechny země Evropy i Ameriky a např. ve Velké Británii nastoupili tento trend již před více než dvaceti lety a dnes má radikální dopady na proměnu akademického prostředí. S nadsázkou by se tak dalo říci, že se zrychlování akademického prostředí natolik stále více zrychluje a akademické činnosti se stále více proměřují, až se možná jednou ocitneme ve světě řízeném rychlostí světla.

Karel Šima

Aula 02-2015 A5.indd 103 09.03.16 14:04

POKYNY PRO AUTORY

Redakce přijímá příspěvky do těchto rubrik:

- **Studie** – odborné stati výzkumného charakteru, přehledy bádání v specifických oblastech (max. 54 000 znaků, tj. 30 NS)
- **Zprávy z výzkumu** – příspěvky prezentující výzkumné projekty a jejich dílčí nebo předběžné výsledky (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)
- **Zprávy** – informace o významných vědeckých akcích, probíhajících vědeckých projektech apod. (max. 18 000 znaků, tj. 10 NS)
- **Recenze** – na odborné práce z relevantních oblastí výzkumu (max. 27 000 znaků, tj. 15 NS)
- **Diskuse** – názory, stanoviska k aktuálnímu dění (max. 36 000 znaků, tj. 20 NS)

Při komunikaci s redakcí časopisu AULA prosíme o dodržení následujících pravidel:

- korespondenci a příspěvky posílejte na adresu aula@csvs.cz;
- příspěvky zasílejte v běžných textových formátech (.rtf.doc);
- nepoužívejte speciální fonty či zvláštní formátování stránek, protože grafická úprava všech textů se provádí jednotně pro celé číslo;
- obrázky, grafy a schémata zasílejte, pokud možno, v grafickém formátu (nejlépe TIFF), a to v samostatných souborech, pouze v černobílé verzi;
- tabulky a grafy lze posílat také ve formátu tabulkového procesoru Microsoft EXCEL, pouze v černobílé verzi;
- časopis vychází ve formátu A5, proto doporučujeme upravit grafy, tabulky, obrázky pro tento formát;

Odkazy na literaturu, dokumenty, data se uvádějí v závorce v textu s uvedením autora a roku vydání. Seznam všech citovaných titulů je vždy na konci textu. Citační normou je ČSN 690 a 690-2.

Např.:

Dokument: Česká republika. Zákon č. 130/ 2002 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje z veřejných prostředků. In *Sbírka zákonů*. 2002, 12, s. 79–111.

Kniha:
LAW, J. *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge, 2004.

Článek v časopise:
BECHER, T. Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*. 1981, 6, 2, s. 109–122.

Článek v knize, sborníku:
BRAXTON, J. M.; HARGENS, L. L.Variation among academic disciplines: Analytical frame works and research. In SMART, J. C. *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Springer-Verlag, 1996, s. 1–46.

Elektronický dokument
MATĚJŮ, P. et al. *Studium na vysoké škole 2004: Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004 [cit. 2010-03-27]. Dostupné z WWW: <http://www.stratif.cz/?operation=display & id=92>.

Recenzní řízení:
Odborné stati procházejí standardním anonymním recenzním řízením. Po přijetí textu redakční kruh rozhodne o přidělení dvou recenzentů, kteří text buď doporučí k vydání (případně po úpravách) nebo ho navrhnou po úpravách znovu předložit do recenzního řízení, či text zamítnou. Články, které projdou úspěšně recenzním řízením, redakční kruh zařadí do nejbližšího možného čísla časopisu.

Příspěvky do čísla 1/2016 přijímáme do 30. 4. 2016.

aula časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku

Vydává Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.
U Dvou srpů 2, 150 00 Praha 5, Česká republika, IČO: 00237752

Šéfredaktorka:
Ing. Helena Šebková, CSc., tel.: 257 011 312, sebkova@csvs.cz

Zástupce šéfredaktorky:
Mgr. Karel Šima, Ph.D., tel.: 257 011 318, sima@csvs.cz

Redakční kruh:
doc. Ing. Karel Müller, CSc.; Mgr. Petr Pabian, Th.D.; Ing. Libor Prudký, Ph.D.; RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.; Ing. Helena Šebková, CSc.; Mgr. Karel Šima, Ph.D.

Redakční rada:
Ing. Bc. Pavel Andres, Ph.D., ING.PAED.IGIP; PhDr. Josef Basl, Ph.D.; Ing. Jan Koucký, Ph.D.; Ing. Roman Kozel, Ph.D.; doc. Ing. Karel Müller, CSc. (člen redakčního kruhu); Mgr. Petr Pabian, Th.D. (člen redakčního kruhu); Ing. Libor Prudký, Ph.D. (člen redakčního kruhu); RNDr. Vladimír Roskovec, CSc. (člen redakčního kruhu); Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.; Ing. Helena Šebková, CSc. (šéfredaktorka, členka redakčního kruhu); Mgr. Karel Šima, Ph.D. (člen redakčního kruhu); doc. Ing. Stanislav Škapa, Ph.D.; prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.; prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.; doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Výkonná redaktorka:
Marta Šlemendová, tel.: 257 011 311, aula@csvs.cz

Jazyková redakce:
RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.

Tisk: Grafotechna Plus, s.r.o.

Cover design & layout: Aleš Svoboda

Distribuce a předplatné: aula@csvs.cz; tel.: +420 257 011 311, fax: +420 257 532 409;

Aula (ISSN 1210-6658). Evidenční číslo: MK ČR E 6534. Vychází 2 čísla ročně.
Roční předplatné 300 Kč. Platby je možné provést fakturou nebo převodem.
Bankovní spojení: Komerční banka, a.s.; číslo účtu: 35-70130011/0100

© Centrum pro studium vysokého školství, v. v. i.

Pozvánka na 11. ročník mezinárodní konference DisCo

Již 11. ročník mezinárodní konference **DisCo 2016: Towards open education and information society** spolupořádá Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., společně s Ústavem informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty UK. Konference se bude konat **20. – 22. června** v Praze v příjemném prostředí Paralelní Polis, Dělnická 43, Praha 7, kde si můžete vyzkoušet platbu bitcoinem.

Konference je určena všem zájemcům o distanční vzdělávání a učení (se) za pomocí ICT. Vítáni jsou učitelé, výzkumníci, studenti, lektoři a zájemci o vzdělávání, ať už z veřejné, neziskové či privátní sféry. DisCo rádo uvítá i vzdělávací startupy.

Letošní ročník bude zaměřen na otevřené vzdělávání. Podtémata konference jsou například otevřené vzdělávací zdroje (OER), wiki systémy, m-learning, masivní otevřené online kurzy, gamifikace, otevřené 3D vzdělávací světy, autorské právo ve vzdělávání. Hlavním partnerem konference je Středoevropská iniciativa (CEI). Díky její podpoře uhradíme 20 účastníkům ze zemí, které jsou členy Středoevropské iniciativy a zároveň nepatří mezi země Evropské unie, cestovné až do výše 200 euro a ubytování. Jedná se o účastníky z Albánie, Běloruska, Bosny a Hercegoviny, Černé Hory, Moldávie, Makedonie, Srbska a Ukrajiny. Díky podpoře Středoevropské iniciativy jsme proti minulému ročníku mohli snížit vložné pro účastníky z jejích členských zemí (krom výše zmíněným z České republiky, Slovenska, Polska, Maďarska, Rakouska, Itálie, Slovinska, Chorvatska, Bulharska a Rumunska). Při platbě do 19. 5. je proto vložné jen 2662 Kč. Pro studenty včetně doktorandů je vložné 1089 Kč. Součástí konference budou v pondělí 20. června zajímavé workshopy. Konferenční program začíná v úterý 21. června. Připravujeme pro vás také panelovou diskusi na téma informační společnost a otevřené vzdělávání a můžete se těšit na zajímavé keynote speakery. Vybrané příspěvky budou otištěny v časopisech Aula, RicercAzione, Applied Technologies and Innovations nebo Perspectives of Innovations, Economics and Business.

Více informací o konferenci a **Call for papers** najdete na www.disconference.eu nebo facebookové stránce DisCo.Conference.

Těšíme se na Vás!

Za organizační tým

Jan Beseda

Aula 02-2015 A5.indd 107 09.03.16 14:04

Aula 02-2015 A5.indd 108 09.03.16 14:04