Obsah

Eliška Walterová
Vzpomínka na docentku Jaroslavu Vašutovou 3

STUDIE

Lucie Krčmarská, Igor Černý, Michal Vaněk, Jana Magnusková
Kompetenční model pro studenty Hornicko–geologické fakulty Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava z pohledu těžebních společností 6

Petr Fučík, Lenka Slepičková
Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií 23

Michaela Šmídová, Hana Zimmerhaklová
U-MAP jako nástroj pro sledování diverzity českých vysokých škol 54

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Ondřej Daniel
Podpora výzkumu, vývoje a inovací v Moravskoslezském kraji 79

Helena Šebková
Výsledky mezinárodního projektu IBAR 96

DISKUSE

Editorial 107

Jan Kohoutek
Zdravá a upřímná kvalita – pro koho a pro co? 108

Robin Healey
Is excellence enough in higher education:
What more should a leading technical university offer? 111

Projev prorektora Univerzity Karlovy prof. Stanislava Štecha
k absolventům Univerzity třetího věku v Karolinu 115

Obsah

RECENZE

Radim Ryška, Martin Zelenka: *Absolventi vysokých škol. Hodnocení vzdělávání, uplatnění na trhu práce, kompetence,* Praha: Středisko vzdělávací politiky PedF UK, 2011.
Martin Zelenka, Radim Ryška: *Profese absolventů vzdělávací politiky. Co ovlivňuje jejich úspěch?*, Praha: Středisko vzdělávací politiky PedF UK, 2012.
Vladimír Roskovec 118

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová, Jitka Skopalová, Martin Chvál: *Organizační klima fakult připravujících učitele,* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
Helena Grecmanová, Miroslav Dopita et al.: *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
Michaela Šmídová 121

Jan Kohoutek: *Long Night's Journey into the Day. Implementation of Czech Policy on Higher Education Quality Assurance,* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.
Leon Cremonini 124

ZPRÁVY

Helena Šebková
Závěrečná konference projektu IBAR 127

Pavel Mika
Research Evaluation Seminar 2014 128

Jan Beseda a Zbyněk Machát
E-learning forum 2014: vzdělávání v síti změn 131

Karel Šima
Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home". První mezinárodní konference o etnografii vysokého školství 132

Soňa Nantlová
15. seminář Hodnocení kvality vysokých škol 134

Vzpomínka na docentku Jaroslavu Vašutovou

Redakční radu časopisu AULA opustila docentka PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Zemřela nedlouho po svých 64. narozeninách, po krátké a těžké nemoci. Její odchod zarmoutil spolupracovníky a studenty, je citelnou ztrátou i pro tento časopis. Jaroslava Vašutová patřila dlouhou dobu k okruhu spolupracovníků redakce jako autorka i recenzentka, v posledních letech byla členkou redakční rady. Věnujme jí tuto vzpomínku jako poděkování za dlouholetou spolupráci a přínos k vysokoškolské pedagogice, která byla jednou z dominantních oblastí jejího odborného zájmu.

Profesní dráhu zahájila Jaroslava Vašutová po absolvování Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jako učitelka na základní škole. Po vykonání rigorózní zkoušky se stala odbornou pracovnicí v Ústavu cyklických příprav při VŠE v Praze, kde organizovala školení v oblasti vysokoškolské pedagogiky a managementu pro akademické funkcionáře vysokých škol. Poté působila jako výzkumná pracovnice v Ústavu rozvoje vysokých škol v oddělení vysokoškolské didaktiky. Úzce spolupracovala s profesorem Jiřím Kotáskem, který ji v roce 1990, již jako první porevoluční děkan, vyzval ke vstupu do akademické komunity Pedagogické fakulty UK. Zde pracovala nejprve jako odborná asistentka na katedře pedagogiky. Vyučovala základní pedagogické disciplíny, obecnou pedagogiku, srovnávací pedagogiku a metodologii. Vedla klinický semestr, na jehož zavedení se výrazně podílela. Zásadním způsobem přispěla k modulární koncepci studia učitelství. Vědeckou hodnost doktorky pedagogiky získala v roce 1997. Svou činnost na vědeckovýzkumném pracovišti fakulty zahájila po obhájení disertační práce *Proměny vysokého školství a profese vysokoškolského učitele*. V Ústavu výzkumu rozvoje vzdělávání pracovala až do konce své profesní a životní dráhy, dvanáct let ve funkci zástupkyně ředitelky. V roce 2004 se habilitovala a většina studentů poznala Jaroslavu Vašutovou již jako docentku, významnou vědeckou pracovnici, školitelku a řešitelku výzkumných projektů.

Ve vědeckých a výzkumných pracích docentky Vašutové se vyhranily zvláště dvě oblasti, učitelská profese a vysokoškolská pedagogika, v nichž získala odbornou prestiž. Značnou pozornost věnovala proměnám učitelské profese v kontextu transformace vzdělávání a měnící se kultury školy. Jako řešitelka výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů" (1999-2004) se zabývala výzkumem profesní skupiny učitelů v reálném prostředí českých škol na počátku 21. století. Její monografie *Profese učitele v českém*

Aula 01-2014 A5.indd 3 21.9.14 22:18

vzdělávacím kontextu (Paido, 2004) ovlivnila řadu odborníků i učitele v praxi, měla také ohlas v zahraničí. Zájem o učitelskou profesi a studenty učitelství zúročila zejména v projektu *Zkvalitňování pedagogicko-psychologické přípravy učitelů* (ESF 2005-2007), který koordinovala. Ve spolupráci s pedagogickými fakultami Západočeské univerzity, Jihočeské univerzity a Technické univerzity v Liberci se jí podařilo vytvořit tým vysokoškolských učitelů, který nejen koncipoval a zaváděl inovace, ale také je kriticky reflektoval a zprostředkoval odborné veřejnosti v publikaci *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství* (Portál, 2008). Vynikající výsledky projektu ocenili nejen pedagogové, ale také stovky studentů, kteří měli možnost se s docentkou Vašutovou setkávat při přednáškách, seminářích a workshopech, které vedla. Uměla oslovit učitele v praxi, což dokládá její publikace *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*, která vyšla i ve druhém rozšířeném vydání (PedF UK, 2007), neboť první vydání z roku 2002 bylo beznadějně rozprodáno. Publikace provází učitele a studenty učitelství problematikou profese v celé šíři jejích determinant, charakteristik a proměn. Nabízí učitelům argumentaci a zdroje poznatků pro posílení profesního sebevědomí, založené na vnímavém porozumění a hlubokém vhledu do aktuálních problémů a podmínek výkonu profese.

Jaroslava Vašutová byla v České republice první autorkou, která formulovala návrh profesních standardů pro všechny kategorie učitelů od mateřské školy po střední, včetně odborných, založený na profesních kompetencích (Vašutová, 2001, in: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 1. díl, s. 191-141). Její koncept profesních kompetencí se stal základem profesního standardu učitelů na Slovensku. Je politováníhodné, že v Česku dosud profesní standard nemáme. Spolupráce se slovenskými univerzitami, časté zvaní na vědecké konference s plenárními referáty či publikace ve slovenských recenzovaných sbornících a časopisech zaujímala v odborné činnosti docentky Jaroslavy Vašutové významné postavení. Její profesní rádius zahrnoval i spolupráci s českými a moravskými univerzitami, zejména Univerzitou Palackého v Olomouci a Mendelovou univerzitou v Brně.

Dominantní oblastí odborné činnosti Jaroslavy Vašutové byla vysokoškolská pedagogika, obor, v němž přispěla významně k rozvíjení teoretických základů i k didaktickým aplikacím. Již koncem 90. let minulého století identifikovala více než desetiletou absenci odborných titulů, zaměřených na praxi vysokoškolských učitelů. Zprvu se zaměřila především na vzdělavatele učitelů a vysokoškolskou výuku na fakultách připravujících učitele. Jádrem publikace *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky* (Pedagogická fakulta UK, 1999) se staly základní otázky vysokoškolské výuky a studia, zpracované na základě analýzy aktuálních zahraničních pramenů, výzkumů i zkušeností z oblasti

Aula 01-2014 A5.indd 4 21.9.14 22:18

vysokoškolského vzdělávání a vysokoškolské politiky. Autorský kolektiv, který jako editorka získala ke spolupráci, vytvořil pod jejím vedením svého času a druhu ojedinělou publikaci. V pozdější autorské publikaci *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání* (Pedagogická fakulta UK, 2002) vytvořila Jaroslava Vašutová monografické dílo zakládající systematickou vysokoškolskou didaktiku. Vysokoškolskou pedagogiku obohacují i dílčí tematické studie, publikované především v časopise AULA a na Slovensku v časopise Academia. Její expertnost v dané oblasti byla zúročena i ve dvou kapitolách *Pedagogické encyklopedie* (Portál, 2009), věnovaných vysokoškolské pedagogice a vysokoškolským učitelům. V posledních letech se docentka Vašutová zaměřila na otázky excelence a akademické kultury vysokých škol, k jejímž problémům a aktuálnímu stavu nebyla nekritická. Poslední text z jejího pera *Akademická identita v měnícím se životě vysoké školy* už autorka nespatřila vytištěný v nedávno vydané publikaci Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult (s.115-128). V tomto textu navázala na předchozí studie, mezi nimž studie *Paradigma akademické kultury* vyšla v tomto časopise (AULA, 2009, č. 1).

Jaroslava Vašutová se zapsala výrazně také do rozvoje doktorského studia. Byla pečlivou a zodpovědnou školitelkou a konzultantkou doktorandů, vychovala řadu pokračovatelů. Desítka mladých doktorandů specializovaných v oblasti vysokoškolské pedagogiky získala titul Ph.D. pod jejím vedením. Kurzy vysokoškolské pedagogiky, které založila a vedla docentka Vašutová, absolvovaly více než dvě stovky začínajících vysokoškolských učitelů a doktorandů.

Pro spolupracovníky a kolegy byla Jaroslava Vašutová milou a vstřícnou kolegyní. Měla nejen smysl pro progresivní odborné přístupy, ale také pro mezilidské vztahy a obyčejné lidské starosti.

Docentka Jaroslava Vašutová zanechala nesmazatelnou stopu v odborné komunitě, její osobnost bude citelně chybět jejím spolupracovníkům a následovníkům. Patří jí uznání a poděkování.

Eliška Walterová

Aula 01-2014 A5.indd 5 21.9.14 22:18

STUDIE

Kompetenční model pro studenty Hornicko–geologické fakulty Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava z pohledu těžebních společností

Lucie Krčmarská, Igor Černý, Michal Vaněk, Jana Magnusková

AULA, 2014, Vol.22, No. 1: 6-22

Competence Model for Students of Faculty of Mining and Geology of VŠB – Technical University of Ostrava from Perspective of Mining Companies

Abstract: At present, competencies play a significant role in the area of managing human resources. Within the framework of competition, management according to competencies enables to find such employees who become a significant production factor for their company – thus they partake in increasing the competition level of their employer. Another area (where competence models may be utilized) is the process of rating employees and needs of further education which imply from it. Competencies also have their considerable position within educational institutions. Demands of the labour market imposed on job applicants should be projected into educational programs of both secondary schools and universities. School graduates at the end of the educational process should observe demands of employers in the branch they studied. The article deals with the relevance of competencies and competence models within the process of managing human resources. The article concurrently adverts to the importance of developing competencies within the educational process; in particular, it adverts to differences between the expected and real levels of competencies of applicants for a job, who stem from university graduates. The dilemma is focused on competencies in the area of mining industry and students Faculty of Mining and Geology, VŠB-Technical University of Ostrava.

Úvod[1]

Stěžejním úkolem každého podnikového řízení, bez ohledu na velikost podniku, je shromažďování, propojování, uvedení do pohybu a využívání zdrojů finančních, materiálních, informačních a lidských. Protože lidské

[1] Článek byl zpracován s finanční podporou projektu MŠMT SP 2012/8 *Vytvoření kompetenčního modelu pro studenty HGF VŠB-TUO z pohledu těžebních společností.*

Aula 01-2014 A5.indd 6 21.9.14 22:18

zdroje uvádějí do pohybu zdroje ostatní, stávají se tak nejcennějším zdrojem, který významně rozhoduje o prosperitě a konkurenceschopnosti podniku (Koubek, 2000).

Zatímco materiální, finanční a informační zdroje mohou jiné podniky lehce napodobit (například použitím stejné nebo dokonalejší technologie), schopnosti a dovednosti pracovníků a jejich kompetence lze napodobit velmi obtížně. Proto mají kompetence klíčovou konkurenční výhodu a jsou začleňovány do systému pravidelných hodnocení (Koubek, 2000).

Každý podnik tedy potřebuje kompetentní zaměstnance, kteří podávají nadstandardní výkony. Předpokladem podávání těchto nadstandardních výkonů je nejen odborná a profesní připravenost, ale také vhodné osobnostní a sociální vlastnosti.

Získávání a rozvoj jednotlivých kompetencí se staly součástí vzdělávacího procesu od primárního vzdělávání až po terciární vzdělávání a jsou součástí také dalšího vzdělávání. Úroveň získaných kompetencí ovlivňuje úspěšnost uchazečů o práci. Proto je nutné neustále sledovat požadavky trhu práce a zkvalitňovat procesy vzdělávání.

Požadavky kladené na uchazeče o zaměstnání by měly tvořit jádro výběrového řízení. Vhodným nástrojem pro posouzení schopností a dovedností, tedy kompetencí uchazečů se tak jeví kompetenční model, na základě kterého by byl vybrán uchazeč s potřebnou úrovní požadovaných kompetencí pro dané pracovní místo. To znamená, že kompetenční modely by neměly být příliš obecné. Specifická formulace požadovaných kompetencí by významně přispěla k výběru vhodného kandidáta.

Jen některé kompetence lze považovat za relevantní ve všech pracovních pozicích – hovoříme pak o kompetencích klíčových. Pro podrobnější šetření požadovaných kompetencí je ale nutné zaměřit se na rozdíly mezi jednotlivými profesemi a vytvořit pak specifické kompetenční modely.

Autoři článku se zaměřili na oblast těžebního průmyslu. Na základě provedeného průzkumu stanovili význam jednotlivých kompetencí a posoudili rozdíly mezi očekávanou a skutečnou úrovní vybraných kompetencí z pohledu těžebních společností.

Kompetence a jejich členění

Hovoříme-li o významu zavádění kompetenčních modelů v praxi, je nutné alespoň ve stručnosti objasnit pojem kompetence. Pojem kompetence lze použít ve dvou významech. Jednak tento pojem znamená pravomoc, oprávnění většinou udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě. Takto pojatý význam slova kompetence má své kořeny v němčině nebo francouzštině.

Aula 01-2014 A5.indd 7 21.9.14 22:18

Například v německo-českém slovníku najdeme překlad slova *die Kompetenz* jako pravomoc, oprávnění, rozsah působnosti. Francouzské slovo *compétence* má podobný význam: příslušnost, povolanost, pravomoc (Kubeš a kol., 2004). Druhý význam pojmu kompetence vychází z anglosaského prostředí. V anglickém výkladovém slovníku najdeme pod hesly *competence* a *competent* význam být schopen něco udělat. Britský psychologický slovník pak uvádí, že *kompetence* je schopnost provádět nějakou činnost (Kubeš a kol., 2004). V tomto článku se budeme zabývat kompetencemi ve smyslu schopnosti vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat.

Definice kompetence ve smyslu schopnosti vykonávat nějakou činnost se liší u jednotlivých autorů, kteří se touto problematikou zabývali. Například jednu z prvních definic kompetence vytvořil Richard Boyatzis, který zdůraznil rozdíl mezi úkolem, který se musí splnit, a schopností, kterou musí mít pracovník, aby mohl daný úkol splnit na požadované úrovni (Kubeš a kol., 2004).

Přístupů k členění kompetencí existuje celá řada, a proto nelze danou problematiku zahrnout v celé šíři. Jako základní členění můžeme uvést členění na kompetence obecné a specifické, nebo členění na kompetence kognitivní, sociální, klíčové a činnostní (Smejkal, 2008).

Členění kompetencí, které je založeno na typu práce a navázaných potřebných dovednostech použil ve své práci Tyron a zahrnuje tyto kategorie: manažerské kompetence, interpersonální kompetence a technické kompetence (viz Kubeš a kol., 2004). Carrol a McCrackin pak dělí kompetence na: klíčové, týmové, funkční a vůdcovské a manažerské (viz Kubeš a kol., 2004). Známé je také členění kompetencí vytvořené Armstrongem na:

- Soft skills (měkké dovednosti)
- Hard skills (tvrdé dovednosti)
- Druhové, základní a specifické kompetence (viz Smejkal, 2008).

Kompetence lze také podle Spencera a Spencera (viz Kubeš a kol., 2004) členit na:

- Prahové kompetence: kompetence, které každý pracovník potřebuje pro určitou pracovní pozici, aby mohl plnit zadané úkoly. Tyto kompetence nám tedy neumožňují rozlišit pracovníky průměrné a vynikající.
- Odlišující kompetence: umožňují rozlišení průměrných výkonů od nadprůměrných.

Jedno z nejčastějších členění základních kompetencí organizace je členění na kompetence:

- Individuální: mohou je mít všichni pracovníci od nejnižší úrovně až po vrcholové vedení. Jejich rozvoj vychází především z motivace zaměstnanců.

Aula 01-2014 A5.indd 8 21.9.14 22:18

- Organizační: představují univerzální charakteristiky úspěšných organizací. Patří mezi ně například plánování práce, řešení krizových situací, dokončování úkolů.
- Klíčové: vytvářejí pro podnik konkurenční výhodu. Jsou úzce spojeny s danou technologií. Jsou základem pro stanovení kritérií pro výběr pracovníků (Bartoňková, 2010).

K členění kompetencí lze tedy přistupovat z různých pohledů a tak se vytváří jejich široké spektrum.

Kompetence je poměrně stabilní charakteristika osobnosti a umožňuje odhadnout, jakým způsobem se bude její nositel chovat, jak bude myslet a jak se bude projevovat v určitém typu situací. Jednotlivé složky osobnosti, které do kompetencí vstupují, rozdělujeme do pěti kategorií:

1. Motivy – vnitřní pohnutky, které vzbuzují a udržují aktivitu člověka. Člověk se silnou motivací k vlastnímu rozvoji vyhledává takové situace, ze kterých se může poučit, stanovuje si cíle, které jsou pro něho výzvou.
2. Rysy – patří sem hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti. Typickým rysem je temperament, který ovlivňuje to, jak člověk bude emocionálně reagovat na podněty z okolí.
3. Vnímání sebe samotného – víra ve vlastní schopnosti, jistota, že zvládnu zadaný úkol v požadované kvalitě.
4. Vědomosti – všechny poznatky získané v určité oblasti, které souvisí s prací vykonávanou na dané pozici.
5. Dovednosti – způsobilost člověka, osobnostní dispozice, které umožňují provádět určité činnosti související s nějakým fyzickým nebo duševním úkolem. Pro různě složité úkoly je potřebné různé množství dovedností (Kubeš a kol., 2004).

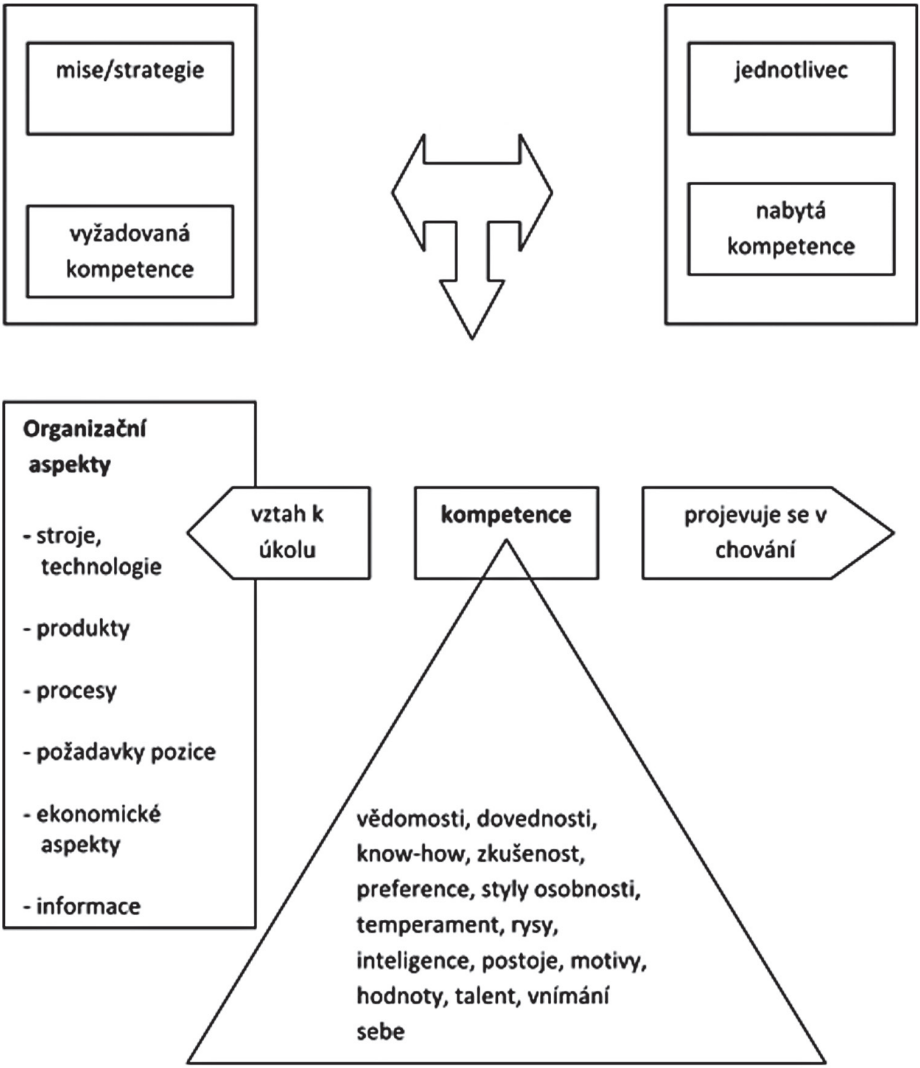
Na kompetence jednotlivých pracovníků firmy je vhodné pohlížet také v souvislosti s danou firmou, ve které tito lidé pracují. Obrázek 1 schematicky zachycuje tyto vazby mezi firmou a kompetencemi pracovníka.

Kompetenční model

Kompetenční model popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou důležité pro efektivní plnění úkolů v organizaci. Kompetenčních modelů existuje několik druhů. Hledáme-li kompetence společné a nutné pro všechny zaměstnance firmy bez ohledu na pozici v hierarchii, hovoříme o modelu ústředních kompetencí (core competencies) (Kubeš a kol., 2004). Chceme-li identifikovat kvality (kompetence) manažera, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici nebo

Aula 01-2014 A5.indd 9 21.9.14 22:18

Obrázek 1: Schéma konceptu kompetence podle Harzallaha a Vernadata



Zdroj: Kubeš a kol., 2004.

Aula 01-2014 A5.indd 10 21.9.14 22:18

firmě, musíme použít jiný kompetenční model, který zahrnuje velmi přesný popis charakteristik chování.

Při tvorbě kompetenčních modelů rozdělujeme přístupy do tří základních skupin:

- preskriptivní (vypůjčený) přístup,
- kombinovaný přístup,
- přístup šitý na míru.

Preskriptivní přístup znamená, že si organizace sama nevytváří kompetenční modely, ale „půjčí si" hotový model. Z časového i finančního hlediska je tento přístup nejvýhodnější. Nevýhodou je to, že organizace může v budoucnu přijímat rozhodnutí, která neodrážejí jedinečnost organizace (Kubeš a kol., 2004).

Kombinovaný přístup přizpůsobuje již vytvořený model specifikům organizace. Model je doplněn o specifické kompetence, což lze realizovat bez výrazného zvýšení časových i finančních nákladů ze strany organizace (Kubeš a kol., 2004).

Přístup šitý na míru se zásadně liší od přístupu kombinovaného tím, že se nepracuje s předem známými kompetencemi, ale identifikují se ty projevy chování, které zajišťují na manažerské pozici nadstandardní výkon. Tento přístup vyžaduje nejenom znalost jednotlivých pozic, ale celé organizace a vnějších podmínek, ve které organizace působí. Přestože je tento přístup časově i metodicky náročnější než přístupy předešlé, vytváří spolehlivý základ pro přijímání závažných personálních rozhodnutí (Kubeš a kol., 2004).

Při vytváření kompetenčního modelu je možné vycházet ze dvou východisek:

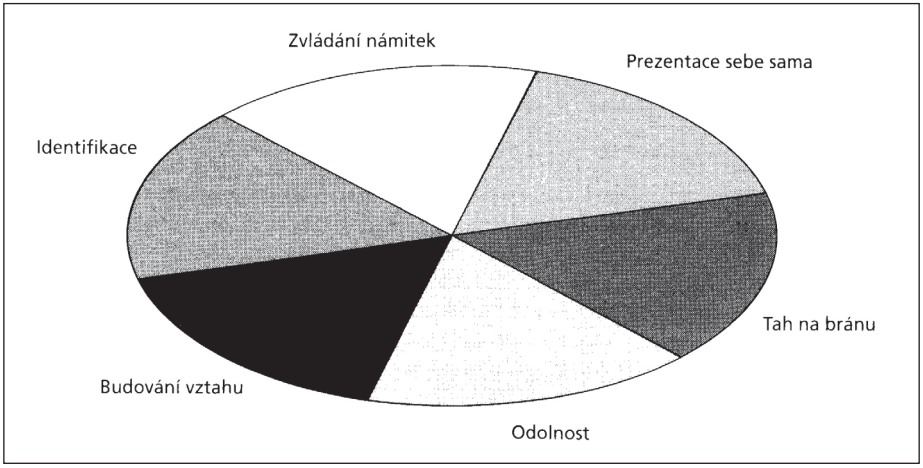
- Sociálně-psychologického, které je založeno na předpokladu, že firma je složena z kompetentních jedinců, kteří díky svým kompetencím zvyšují efektivnost firmy. To znamená postup od kompetentního jedince ke kompetentní firmě.
- Strategického, které vychází z teorie positioningu. Tento přístup říká, že firma nemůže být nadprůměrná ve všech oblastech, nanejvýš ve dvou. Toto východisko znamená směřování od kompetence firmy ke kompetentnímu jedinci (Bartoňková, 2010).

Kompetenční modely lze využít v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů, například při výběru nových pracovníků, při návrhu tréninkových a rozvojových programů, při hodnocení pracovního výkonu i v oblasti plánování kariéry.

Jako příklad lze uvést kompetenční model pro obchodníky (obr. 2), tedy model prodejních kompetencí. Tento kompetenční model byl vytvořen ve společnosti Agentura Motiv P. (Hroník, 2006)

Aula 01-2014 A5.indd 11 21.9.14 22:18

Obrázek 2: Model prodejních kompetencí dle Hroníka



Zdroj: Hroník, 2006

Některé kompetenční modely bývají i graficky zpracovány, aby vizuálně navazovaly na firemní logo.

Je otázkou, zda je výhodnější vytvářet kompetenční modely v obecné rovině nebo jednotlivé kompetence blíže specifikovat a zaměřit se na rozdíly mezi jednotlivými profesemi (odvětví, funkce, stupeň řízení atd.). Výsledky výzkumu, který provedl Tett se svými spolupracovníky (Tett a kol., 2000), hovoří pro větší specifičnost kompetenčních modelů. Současné modely se ukazují jako příliš obecné a neumožňující vhodný výběr zaměstnanců, jejich rozvoj a hodnocení.

Význam kompetenčních modelů lze spatřovat především v odpovědi na otázku, jak by měla vypadat způsobilost jednotlivých zaměstnanců, aby firma byla konkurenceschopná.

Průzkumy v oblasti hodnocení vybraných kompetencí

Jednotlivé firmy identifikují kompetence pracovníků potřebné pro úspěšné uplatnění na trhu. Tyto kompetence obvykle vedou k vytvoření kompetenčního modelu a ten pak je využíván při výběru pracovníků. Firma tedy ví, jaké schopnosti a dovednosti by měl potenciální pracovník mít. Stejnou informaci, tedy požadavky firmy, by měl ale také mít uchazeč o práci. Tím by se zvýšily jeho šance na úspěšné zvládnutí výběrového řízení.

Aula 01-2014 A5.indd 12 21.9.14 22:18

Jaké jsou tedy požadavky zaměstnavatelů na absolventy škol? Které kompetence jsou pro zaměstnavatele důležité? V této oblasti byla provedena celá řada průzkumů, které se zaměřily nejen na požadované kompetence, ale také na jejich důležitost a požadovanou úroveň.

Problematikou kompetencí ve vazbě na vzdělávání se ve svém výzkumu zabýval například Badilo-Amador. Z výzkumu vyplynulo, že kolem 70 % zaměstnavatelů nezkoumá vztah mezi dosaženým vzděláním a úrovní osvojených kompetencí. Vzdělávání nemusí tedy vždy vést ke zvyšování úrovně kompetencí jedinců (Badilo-Amador a kol., 2005).

Další oblastí výzkumu byly hard skills a soft skills, tedy tvrdé a měkké kompetence. Studie Pavlicy a Thorpeho potvrdila preference měkkých kompetencí před tvrdými (viz Smejkal, 2008). Přestože většina zaměstnavatelů není spokojena u čerstvých absolventů s jejich schopnostmi aplikovat nabyté odborné znalosti v praxi (hard skills), za daleko větší deficit považují, že většina absolventů nemá měkké dovednosti (soft skills) rozvinuty na žádoucí úrovni (Jonášová, 2001).

Jako další příklad lze uvést výsledky průzkumu VŠB-TU Ostrava, kdy bylo provedeno dotazníkové šetření týkající se problematiky preference kompetencí z pohledu zaměstnavatelů (Kozel, Vilamová, 2006). Seznam hodnocených kompetencí byl vytvořen na základě názorů personalistů vybraných společností. Byla použita škála 1 – 5. Čím vyšší hodnota, tím vyšší spokojenost a významnost kompetencí. Výsledky spokojenosti a významnosti jednotlivých kompetencí jsou uvedeny v následující tabulce 1.

Z tabulky vyplývá, že za nejvýznamnější kompetence zaměstnavatelé považují: aktivní přístup a ochotu dále prohlubovat své znalosti, odpovědnost, motivaci a flexibilitu a loajalitu. Co se týká kvality absolventů vysokých škol, byli zaměstnavatelé nejvíce spokojeni s ochotou dále prohlubovat své znalosti, prací s PC, aktivním přístupem a teoretickými znalostmi.

Problematikou důležitosti klíčových kompetencí se ve své disertační práci zabýval J. Veteška. Z provedeného šetření vyplynulo, že zaměstnavatelé – manažeři považují za důležité nejčastěji tyto kompetence: komunikační schopnosti a dovednosti, adaptabilitu, schopnost rozhodovat se, tvůrčí myšlení, tvořivost, schopnost řešit problémy, samostatnost, schopnost týmové práce, kooperativnost, ochotu učit se a dále se vzdělávat, profesionální vystupování a chování, znalost práce s informacemi, vysoké pracovní nasazení, výkonnost, analytické a koncepční myšlení a manažerské schopnosti a dovednosti. U všech dovedností, schopností a znalostí přesahovala požadovaná míra jejich důležitosti 74%. (Veteška, Tureckiová, 2008).

Problematice významu manažerských kompetencí se věnovala ve své disertační práci L. Krčmarská. Vzhledem k významnosti manažerských

Aula 01-2014 A5.indd 13 21.9.14 22:18

Tabulka 1: Spokojenost a významnost u vybraných kompetencí

Kompetence	Spokojenost	Významnost
Aktivní přístup	3,9	4,6
Analytické myšlení	3,6	4,1
Flexibilita	3,7	4,3
Jazykové znalosti	2,9	4,1
Komunikační schopnosti	3,2	4,2
Loajalita	3,3	4,3
Motivace	3,6	4,4
Odpovědnost	3,4	4,5
Ochota dále prohlubovat své znalosti	4,3	4,6
Organizace a řízení	2,8	3,7
Práce s lidmi	2,9	4,1
Práce s PC	4,1	4,2
Práce v terénu	2,9	3,4
Prezentační schopnosti	3,0	3,9
Přinášení nových myšlenek	3,4	4,1
Samostatnost	3,3	4,3
Schopnost aplikovat teoretické znalosti v praxi	3,2	4,1
Teoretické znalosti	3,8	4,0
Umění prosadit svůj názor	3,0	3,8
Získávání informací	3,7	4,2

Zdroj: Kozel, Vilamová, 2006

kompetencí byl proveden v roce 2006 průzkum mezi manažery na střední úrovni řízení v průmyslových podnicích Moravskoslezského kraje. Průzkum významnosti vybraných manažerských kompetencí byl proveden formou dotazníkového šetření. Jako nejvýznamnější byly vyhodnoceny tyto kompetence: sebedůvěra, flexibilita v procesu změn, vedení dialogu, orientace na cíl, iniciativa, manažerská etiketa a společenské vystupování (Nytra a kol., 2007).

Některé průzkumy byly orientovány na konkrétní oblasti. Jedná se například o průzkum mezi studenty bakalářského studia cestovního ruchu v Táboře. Ten se zabýval otázkou přínosu bakalářského studia pro další profesní uplatnění. Z průzkumu mimo jiné vyplynulo, že u absolventů terciárního vzdělávání se očekává ochota učit se, zběhlost v zacházení s informacemi, schopnost řešit problémy a umění rozhodovat se, schopnost komunikace v mateřském i cizím jazyce a využívání výpočetní techniky. Absolventi vybaveni takovými

Aula 01-2014 A5.indd 14 21.9.14 22:18

kompetencemi se bez větších problémů dokáží adaptovat na nové situace (Borůvková a kol., 2006).

Zvýše uvedených výsledků jednotlivých průzkumů je zřejmé, jak široká je škála kompetencí. Praxe ukazuje, že jednotlivá odvětví vykazují rozdíly v požadavcích na dosaženou úroveň i význam jednotlivých kompetencí. Proto je důležité nadále se zabývat požadavky podniků i úrovní dosahovanou absolventy škol v jednotlivých profesních oblastech a tím následně usnadnit vstup absolventům škol na trh práce.

Vytvoření kompetenčního modelu pro studenty HGF VŠB–TU Ostrava na základě výsledků provedeného průzkumu

Jak bylo uvedeno v předchozím textu, kompetenční modely mají svůj význam především pro oblast výběru, rozvoje a hodnocení zaměstnanců. Na druhé straně je třeba si uvědomit, že pokud má uchazeč o práci uspět ve výběrovém řízení a získat tak pracovní místo v oboru, který vystudoval, měl by požadované znalosti a dovednosti získat již v průběhu vzdělávacího procesu.

Autoři článku si stanovili za cíl nalézt takové kompetence, které by měli ovládat absolventi Hornicko-geologické fakulty Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava (dále jen HGF VŠB-TU Ostrava), kteří hledají uplatnění na trhu práce v oblasti těžebního průmyslu na úrovni středního a vyššího managementu. Při řešení daného problému byly osloveny tyto subjekty:

- Akademičtí pracovníci
- Studenti kombinované formy studia HGF VŠB–TU Ostrava
- Těžební podniky.

Prvním krokem byla identifikace kompetencí na základě rozhovorů s akademickými pracovníky a představiteli těžebních podniků. Identifikace kompetencí byla provedena tak, aby vybrané kompetence co nejlépe charakterizovaly specifika manažerské práce na střední a vyšší úrovni řízení v průmyslových podnicích. Výchozí soubor kompetencí určený pro rozhovory s uvedenými subjekty byl vytvořen na základě výsledků průzkumů uvedených v předchozí kapitole. Následně byly tyto kompetence konzultovány v rámci polostandardizovaných rozhovorů. Byli osloveni akademičtí pracovníci VŠB-TU Ostrava a představitelé personálních oddělení průmyslových podniků v Moravskoslezském kraji. Celkem se uskutečnilo 30 rozhovorů, z toho 10 s akademickými pracovníky a 20 se zástupci průmyslových podniků. Na základě rozhovorů byl následně vytvořen seznam kompetencí pro následující dotazníkové šetření.

Aula 01-2014 A5.indd 15 21.9.14 22:18

Dalším krokem bylo provedení průzkumu, který byl uskutečněn dotazníkovou metodou a byl rozdělen na dvě etapy. V rámci obou etap se respondenti (studenti kombinované formy studia HGF VŠB–TU Ostrava a představitelé těžebních podniků – personalisté) vyjadřovali k těmto kompetencím:

- Odborné kompetence: základní znalosti z oblasti statistiky a finanční analýzy podniku, počítačová gramotnost, znalost prostředí podniků, funkce moderních strojů a znalost špičkové techniky.
- Jazykové kompetence: znalost cizích jazyků (v rámci druhé etapy byla tato kompetence zkoumána podrobněji), správné používání českého jazyka: gramatika, slovní zásoba.
- Osobnostní kompetence:
  - Intrapersonální: sebedůvěra, sebekontrola a řízení času, zvládnutí stresu, flexibilita v procesu změn, orientace na cíl, iniciativa, samostatnost.
  - Kognitivní: koncepční myšlení, analytické myšlení.
  - Interpersonální: zadávání úkolů, motivace lidí, vedení porad, vedení dialogu, řešení sporu mezi lidmi, stimulace soutěžení, porozumění druhým – empatie, manažerská etiketa a společenské vystupování, prezentační schopnosti.

Pro posouzení kompetencí byla použita pětistupňová škála hodnocení, která nabízí dostatečný prostor pro diferenciaci. Ze zjištěných hodnot dotazníkového šetření byly vypočítány hodnoty významnosti kompetence bez rozlišení podle sledovaných znaků jako aritmetický průměr za všechny respondenty, kteří se zúčastnili tohoto šetření. Hodnoty agregovaných kompetencí byly vždy vypočítány jako aritmetický průměr dílčích dále již nedělitelných kompetencí. Výpočty byly provedeny v databázovém prostředí MS Access 2007 a ve formě grafů a tabulek upraveny v prostředí MS Excel 2007. Souhrnné výsledky jsou prezentovány níže v tomto článku.

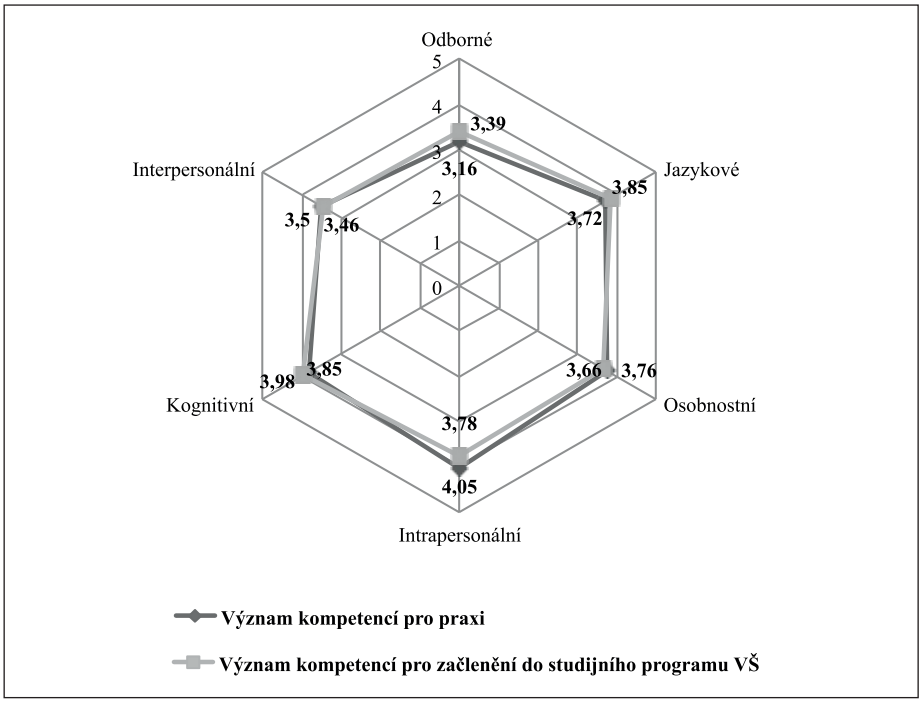
V rámci první etapy řešeného problému byl proveden průzkum mezi studenty HGF v kombinované formě studia, kteří již mají zkušenosti z praxe a jsou tedy schopni posoudit význam vybraných kompetencí v praxi.

Bylo osloveno celkem 157 studentů. Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření probíhalo v rámci výuky, bylo dosaženo návratnosti 100 %. Úkolem respondentů bylo posoudit významnost vybraných kompetencí pro výkon funkce a dále významnost začlenění rozvoje kompetencí do studijních programů vysoké školy. Kompetence byly rozděleny do těchto oblastí: odborné, jazykové a osobnostní. Osobnostní kompetence byly dále členěny na intrapersonální, kognitivní a interpersonální.

Srovnání významu kompetencí pro výkon funkce na střední a vyšší úrovni managementu u těžebních podniků a významu kompetencí z hlediska jejich začlenění do studijních programů vysoké školy je zachyceno v grafu 1.

Aula 01-2014 A5.indd 16 21.9.14 22:18

Graf 1: Hodnocení významu kompetencí pro praxi a pro začlenění do studijního programu vysoké školy.



Zdroj: vlastní zpracování

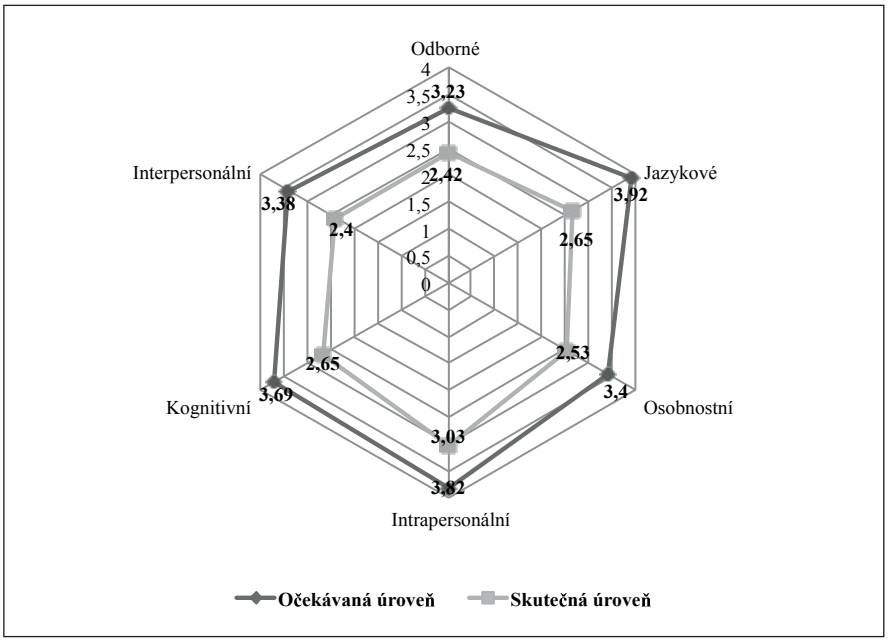
Jak je z grafu 1 patrné, respondenti (studenti kombinované formy studia HGF VŠB–TU Ostrava) přisuzují nejvyšší význam pro výkon funkce kompetencím intrapersonálním, z hlediska začlenění rozvoje kompetencí do studijního programu mají největší význam kompetence kognitivní.

Ve druhé fázi průzkumu byla posuzována očekávaná a skutečná úroveň kompetencí u absolventů vysokých škol z pohledu těžebních podniků. Celkem bylo osloveno 70 těžebních podniků, kterým byl zaslán dotazník zaměřený na posouzení požadované a skutečné úrovně kompetencí u absolventů vysokých škol, kteří se ucházejí o pracovní místo právě u těžebního podniku. Dotazníky byly zaslány v elektronické podobě a adresovány personálním útvarům. Z oslovených podniků se do průzkumu zapojilo 55, tj. 78,6 %.

Srovnání očekávané a skutečné úrovně sledovaných kompetencí zachycuje graf 2.

Aula 01-2014 A5.indd 17 21.9.14 22:18

Graf 2: Hodnocení očekávané a skutečné úrovně sledovaných kompetencí



Zdroj: vlastní zpracování

Z porovnání výsledků této části průzkumu je patrné, že skutečná úroveň kompetencí, tedy schopnosti a dovednosti, se kterými absolventi vstupují na trh práce, je nižší než úroveň očekávaná ze strany těžebních podniků, a to při hodnocení uchazečů o práci z řad absolventů.

Z obou provedených průzkumů vyplynulo:

- Hodnocení jednotlivých kompetencí z hlediska významu pro výkon funkce i pro zařazení do výukových programů na vysokých školách bylo vždy vyšší než 2,5.
- Při porovnání očekávané a skutečné úrovně hodnocených kompetencí byla očekávaná úroveň vždy vyšší než úroveň skutečná. Pouze osobnostní kompetence „Sebedůvěra“ byla hodnocena z obou pohledů stejně (3,38).
- Vzhledem k významnosti jednotlivých kompetencí a současně vzhledem ke skutečné úrovni je nutné tyto kompetence zařadit a dále rozvíjet v rámci výukových programů.
- Hodnocení vybraných kompetencí v rámci jednotlivých skupin je uvedeno v tabulkách 2 – 4.

Aula 01-2014 A5.indd 18 21.9.14 22:18

Tabulka 2: Hodnocení odborných kompetencí

Kompetence	Funkce	Studijní programy	Očekávaná úroveň	Skutečná úroveň
Odborné kompetence	3,16	3,39	3,42	2,5
Základní znalosti z oblasti statistiky a finanční analýzy podniku	2,62	3,16	2,67	2,00
Počítačová gramotnost	4,00	3,99	4,00	3,33
Znalost prostředí podniků	3,20	3,29	3,33	2,22
Funkce moderních strojů, znalost špičkové techniky	2,83	3,13	3,67	2,44

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Hodnocení jazykových kompetencí

Kompetence	Funkce	Studijní programy	Očekávaná úroveň	Skutečná úroveň
Jazykové kompetence	3,72	3,85	3,89	2,61
Znalost cizích jazyků	3,22	3,83	5,00	1,00
Gramatika (český jazyk)	3,98	3,85	3,78	2,56
Slovní zásoba (český jazyk)	3,97	3,87	4,00	2,67

Zdroj: vlastní zpracování

U hodnocení očekávané a skutečné úrovně znalosti cizích jazyků byl posuzován anglický a německý jazyk na úrovni aktivní komunikace a odborné terminologie. U hodnot uvedených v tabulce 3 (znalost cizích jazyků) se jedná o posouzení znalosti odborné terminologie anglického jazyka, kde byl rozdíl posuzované úrovně nejvyšší.

Na základě uvedených výsledků byl vytvořen kompetenční model zahrnující odborné, jazykové a osobnostní kompetence (obr. 3).

Základem pro studenty jsou odborné a jazykové kompetence. Ty by měly být rozvíjeny v rámci jednotlivých odborných předmětů. Současně je nutné začlenit do odborných předmětů i výuku v cizím jazyce (především v anglickém jazyce). Cizí jazyk by tedy neměl být vyučován pouze jako samostatný předmět.

Vzhledem k poměrně nízké úrovni znalosti českého jazyka (z hlediska gramatiky a slovní zásoby) je nutné tuto kompetenci rozvíjet pomocí seminárních a jiných prací, a to jak v podobě písemné tak ústní.

Rozvoj osobnostních kompetencí bude zajišťován v rámci jednotlivých předmětů pomocí vybraných výukových metod (prezentace výsledků práce, obhájení výsledků práce, ….). Úkolem vyučujícího bude hodnotit nejen

Aula 01-2014 A5.indd 19 21.9.14 22:18

obsahovou stránku daného úkolu, ale také způsob prezentace, komunikace s kolektivem a podobně.

Toto propojení odborných, jazykových i osobnostních kompetencí je patrné z vytvořeného kompetenčního modelu. Podle tohoto modelu by měl absolvent HGF VŠB–TU Ostrava zvládnout požadované odborné znalosti a to včetně jazykového vybavení. Současně by měl ale také umět myslet koncepčně a analyticky, ovládat základní principy práce s lidmi a plánovat.

Závěr

Kompetence a kompetenční modely hrají významnou roli v procesu výběru, hodnocení, odměňování i dalšího vzdělávání pracovníků. Významnou roli

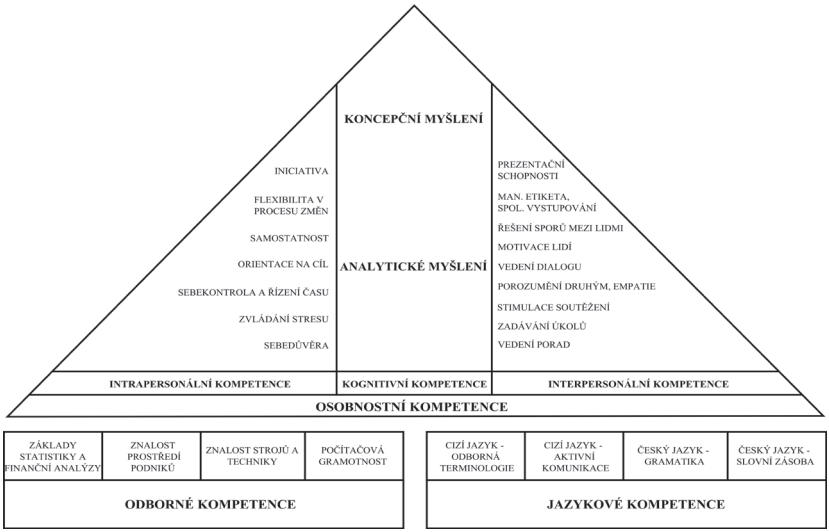
Tabulka 4: Hodnocení osobnostních kompetencí

Kompetence	Funkce	Studijní programy	Očekávaná úroveň	Skutečná úroveň
Osobnostní kompetence	3,76	3,66	3,40	2,53
Intrapersonální:	4,05	3,78	3,82	3,03
Sebedůvěra	3,83	3,61	3,38	3,38
Sebekontrola a řízení času	4,1	3,73	3,69	2,77
Zvládání stresu	4,11	3,79	3,69	3,08
Flexibilita v procesu změn	4,08	3,70	4,15	3,00
Orientace na cíl	3,92	3,83	3,85	3,08
Iniciativa	3,97	3,68	4,15	3,08
Samostatnost	4,36	4,09	3,85	2,85
Kognitivní:	3,85	3,98	3,69	2,65
Koncepční myšlení	3,8	3,93	3,77	2,62
Analytické myšlení	3,78	3,97	3,62	2,69
Interpersonální:	3,5	3,46	3,38	2,40
Zadávání úkolů	3,41	3,3	3,23	2,38
Motivace lidí	3,32	3,46	3,62	2,46
Vedení porad	3,02	3,29	3,08	2,31
Vedení dialogu	3,71	3,64	3,54	2,38
Řešení sporů mezi lidmi	3,7	3,25	3,46	2,31
Stimulace soutěžení	2,86	3,01	3,23	2,46
Porozumění druhým, empatie	3,78	3,43	3,15	2,38
Manažerská etiketa, společenské vystupování	3,82	3,75	3,54	2,38
Prezentační schopnosti	3,87	4,03	3,62	2,54

Zdroj: vlastní zpracování

Aula 01-2014 A5.indd 20 21.9.14 22:18

Obrázek 3: Kompetenční model pro studenty VŠB-TU Ostrava, HGF



Zdroj: vlastní zpracování

však hrají i v procesu vzdělávání. Rozvoj kompetencí na školách v návaznosti na požadavky trhu práce zvyšuje u absolventů škol naděje na uplatnění v praxi. Z toho vyplývá, jak velký význam má spolupráce škol s podniky. Významnou roli zde může hrát i spolupráce s absolventy, která přináší zpětnou vazbu z podniků do školy a tím umožňuje úpravu výukových programů podle nejnovějších požadavků trhu práce. Jak vyplynulo z některých průzkumů v oblasti kompetencí, stále platí, že očekávaná úroveň kompetencí je vyšší než ta skutečná a týká se jak odborných kompetencí, tak především kompetencí měkkých.

Literatura:

BADILO-AMADOR, L.; GARCÍA–SÁNCHEZ, A.; VILA, E. L. Mismatches in the Spanish Labor Market: Education vs. Competence Match, In *International Advances in Economic Reserch*. 2005, No 11. [online]. [cit. 2012-01-24]. Dostupné z: <http://www.springerlink.com/content/x37231u453857268/fulltext.pdf>.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010.

BORŮVKOVÁ, J.; PŮLKRÁBKOVÁ, E.; VANÍČEK, J. Uplatnění absolventů bakalářského studijního programu. In *Kompetence absolventů vysokých škol. 7. – 8. 3. 2006*. Ostrava: VŠB–TU Ostrava, 2006, s. 6-10.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006.

Aula 01-2014 A5.indd 21 21.9.14 22:18

JONÁŠOVÁ, H. Uplatnění absolventů vysokých škol aneb co očekávají zaměstnavatelé od absolventů. In *E+M.* 2001, Vol. IV. HF-TU Liberec, s. 92-95.
KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů.* Praha: Management Press, 2000.
KOZEL, R.; VILAMOVÁ, Š. Národní výzkum uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce. In *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Kompetence absolventů vysokých škol. 7. – 8. 3. 2006.* Ostrava: VŠB–TU Ostrava, 2006, s. 29-31.
KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů.* Praha: Grada Publishing, 2004.
NYTRA, I.; KRČMARSKÁ, L.; RŮČKOVÁ, H. Manažerské kompetence a jejich význam pro konkurenceschopnost podniku. In *Zvyšování konkurenceschopnosti aneb Nové výzvy pro rozvoj regionů, států a mezinárodních trhů. 4. – 6. 9. 2007.* Ostrava: VŠB–TU Ostrava, 2007.
SMEJKAL, J. *Kompetenční vybavenost absolventů VŠ.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008.
TETT, R. P.; HAL, G. A, ; BLEIR, A.; MURPHY, M. J. Development and Kontent Validation of a Hyperdimensional Taxonomy of Managerial Competence. In *Human Performance* 13, no. 3 (2000): 205-25. [online] [cit. 2012-12-05]. Dostupné z: <http://condor.depaul.edu/profpjm/Tett%20et%20al.%20(2000).pdf>.
VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, 2008.

Ing. Lucie Krčmarská, Ph.D.
lucie.krcmarska@vsb.cz

Ing. Igor Černý, Ph.D.
igor.cerny@vsb.cz

doc. Ing. Michal Vaněk, Ph.D.
michal.vanek@vsb.cz

Ing. Jana Magnusková, Ph.D.
jana.magnuskova@vsb.cz

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
Hornicko-geologická fakulta
Institut ekonomiky a systémů řízení
17. listopadu 15
708 33 Ostrava

Aula 01-2014 A5.indd 22 21.9.14 22:18

Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií

Petr Fučík, Lenka Slepičková

AULA, 2014, Vol.22, No. 1: 23-53

Leaving Students. Quantitative Analysis of University Dropouts
Abstract: Our analysis is based on the quantitative research of students, who left one of the study programmes at the anonymous Czech university before getting a degree. The paper describes the basic parametres of the population of drop-out students and provides an insight into the subjective reasons for leaving, into the subjective study coping abilities and investigates other important factors of drop-out. We are stressing the fact that the population of leaving student is not homogenous and that the concept of the study failure could explain only one third of drop-outs. On the other hand, a big proportion of drop-outs can be explained as a result of the postponed choice of study programme or as the conflict between various spheres of life.

Úvod[1]

Studijní neúspěšnost[2] (drop-out) na vysokých školách je palčivým tématem pro řadu zemí a následně i výzkumníků, kteří se snaží identifikovat její příčiny a možnosti řešení. V zemích OECD ukončuje studium předčasně třetina studentů a takto velká studijní neúspěšnost má významné důsledky společenské (plýtvání zdroji, snížení uplatnitelnosti na trhu práce), ale i individuální (neúspěšný student bojuje se stigmatem odpadlíka, s pocitem selhání, zklamání rodiny (Mouralová, Tomášková 2007)). Je to přitom právě zvyšování počtu absolventů vysokoškolského vzdělání, které je v západních zemích

[1] Text vznikl za podpory Ústavu populačních studií, výzkumného pracoviště Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

[2] V tomto textu budeme většinou používat synonymně termíny „neúspěšnost" „drop-out" „ukončení" a „odchody". Z důvodu kompatibility s literaturou používáme v úvodu první dva, zatímco z důvodu menšího hodnotového zabarvení se ve výzkumné části studie snažíme dávat přednost třetímu a čtvrtému.

Aula 01-2014 A5.indd 23 21.9.14 22:18

považováno za prioritu vzdělávací politiky, protože přístup k univerzitnímu vzdělání je vnímán jako jeden z prostředků boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení, jako nástroj sociální spravedlnosti a prostředek k posílení národní konkurenceschopnosti a mezinárodní spolupráce (Quinn, 2004).

Cílem studií a diskusí týkajících se drop-outu je především identifikovat ty studenty, u kterých je odchod ze studia nejpravděpodobnější. To je považováno za klíčové pro nastavení efektivních strategií, které mají zvýšit proporci úspěšných absolventů univerzit, a také, obecněji, pro prevenci exkluze některých studentů či skupin studentů z vysokoškolského studia, a to té exkluze, ke které dochází až v průběhu studia, nikoli během vstupu na univerzitu.

Otázka, jací studenti, kteří byli na univerzitu přijati (a byli tedy v rámci přijímacího řízení vyhodnoceni jako perspektivní kandidáti vysokoškolského studia), a přesto studium nedokončí, je tedy hlavním motivem výzkumných studií drop-outu. Její zodpovězení je také základním předpokladem pro to, jak studijní neúspěšnost vysvětlit a úspěšně jí předcházet. Přehledová stať, vycházející z více než 200 výzkumů o drop-outu z amerického prostředí (Rumberger, Lim 2008) shrnuje nejčastěji zkoumané faktory vedoucí k neúspěšnosti ve studiu do dvou kategorií, a to na faktory na individuální úrovni (studijní výkon, chování, postoje a demografické charakteristiky samotného studenta) a na faktory na institucionální úrovni (vliv rodiny, vzdělávacích institucí a komunity). Autoři této studie zároveň upozorňují, že odchod ze studia není jednorázovou událostí, ale spíše procesem, který může začít již v nižších vzdělávacích stupních a jehož dynamika (a tím i míra vlivu jednotlivých faktorů) se může vlivem různých vnějších okolností proměňovat. Z těchto závěrů vyplývá, že je třeba studovat také vzdělanostní zázemí studenta (které obvykle souvisí s jeho sociálním zázemím) a jeho dráhu v celém vzdělávacím systému.

Autoři výzkumu ze španělské univerzity vytvořili na základě logistické regrese model neúspěšného studia (Araque, Roldán, Salguero, 2009). Klíčovými proměnnými, které mohou vysvětlit neúspěšnost ve studiu na různých fakultách, byl věk při nástupu na univerzitu, vzdělání otce i matky a akademický výkon. Studenti bez vzdělávacích strategií a bez vytrvalosti nutné k dokončení studia mají nízký akademický výkon a úspěšnost a je velmi pravděpodobné, že studium ukončí (Araque, Roldán, Salguero, 2009). Ze zahraničních modelů studijní neúspěšnosti podrobněji popišme dnes již klasický model Pascarelly a Terezini (1980), který představují i autorky českého výzkumu studijní neúspěšnosti Mouralová a Tomášková (2007). Pascarella a Terezini zdůrazňují, že nedostatek pochopení procesu předčasného odchodu z vysoké školy lze přičíst tomu, že výzkumy studijní neúspěšnosti jsou spíše deskriptivní

Aula 01-2014 A5.indd 24 21.9.14 22:18

a nepracují s teoriemi. Postupují většinou tak, že hledají proměnné významně korelující s odchodem studentů bez konceptuálního modelu, který by lépe vedl nebo měřil naše poznání. Máme tak k dispozici dost statisticky spolehlivých, ex post provedených asociací, které však nefungují jako vysvětlení procesu neúspěchu a odchodu z vysoké školy. Autoři navazují na práci dalších výzkumníků Spadyho (1970) a Tinta (1975), kteří vypracovali vysvětlující a prediktivní model procesu předčasného odchodu z univerzity. Jádrem tohoto modelu jsou koncepty akademické a sociální integrace. Tento model je longitudinální a považuje neúspěch ve studiu za funkci kvality studentské interakce v rámci akademického a sociálního systému školy. Předpokládá, že studenti přicházejí na instituci s určitými charakteristikami (pohlaví, etnicita, akademické schopnosti, status rodiny) a cíli (předpokládaný zisk titulu atd.). Tyto charakteristiky ovlivňují nejen to, jak student zvládá studium, ale také, jak interaguje a jak je integrován do sociálního a akademického systému univerzity. Zatímco akademická integrace je určena primárně akademickým výkonem a stupněm intelektuálního rozvoje, sociální integrace je funkcí kvality vrstevnických interakcí a interakcí studenta a fakulty (toto je v modelu primární a může to být i důležitější než akademická integrace). Úroveň těchto integrací vede k další komponentě, která je označena jako „závazky" – závazky k instituci a cíle spojené s úspěšným ukončením studia a prací. Čím jsou tyto dva závazky vyšší, tím větší je pravděpodobnost setrvání na univerzitě. Je možné, že významná část odpadlíků by mohla být „zachráněna" díky dobře načasovaným a pečlivě plánovaným intervencím instituce – pro to je ale potřeba, aby byli nějak identifikováni studenti s nejvyšší pravděpodobností neúspěchu.

Pascarella a Terezini se rozhodli ověřit tyto koncepty na svých datech. Zkoumali všechny studenty, kteří nastoupili do prvního ročníku a pak se zaměřil na 773 odpadlíků (11,8 % studentů) na Syracusa University (USA), 10 % bylo doporučeno odejít kvůli špatným výsledkům na konci prvního ročníku, 90 % se pro předčasné ukončení studia rozhodlo samo.

Pro každou ze tří dimenzí zkonstruovali sérii výroků, souhlas/nesouhlas s nimi měřili na Likertově škále. V souladu s Tintovým modelem byl kladen důraz na charakteristiky studenta (pohlaví, etnicita, typ studijního programu, úspěch na střední škole, mimoškolní aktivity, příjem a vzdělání rodičů, status daného studia ve vztahu k preferencím studenta atd.), autoři přidali ještě měření prospěchu v současném studiu (jako aspekt akademické integrace) a množství aktivit mimo vlastní studium na univerzitě (aspekt intelektuální integrace). Při použití všech pěti prvků v dotazníku (které označují jako „pět škál institucionální integrace"), tedy měření charakteristik studenta, akademické integrace, sociální integrace, prospěchu a mimoškolní aktivity,

Aula 01-2014 A5.indd 25 21.9.14 22:18

dosáhli zlepšení identifikace odpadlíků na 81,4 %. Správně tak identifikovali 78,9 % odpadlíků v původním vzorku všech studentů a potvrdili tak prediktivní sílu daného modelu a také silný význam interakce mezi studentem a fakultou pro studijní úspěšnost.

V českém prostředí máme k dispozici několik studií, které se studijní neúspěšnosti věnovaly: Jedná se například o výzkum Sociologického ústavu z roku 2004 (Matějů a kol. 2004), který se zabýval studenty prvních ročníků vysokých škol. Podle zprávy vnímají studenti jako slabinu veřejného vysokého školství nízkou motivaci a nedostatečnou návaznost na praxi. Autoři vidí za odchody ze studia především nesoulad mezi studovaným programem a studentovým skutečným přáním. Takové zdůvodnění studijní neúspěšnosti je navázáno na konkrétní situaci z hlediska nabídky a poptávky po studiu a pozbývá v době, kdy je univerzitní vzdělání dostupné širokým vrstvám populace, svoji relevanci.

Výzkum autorek Mouralové a Tomáškové (2007) vycházel z kvalitativních dat od 17 neúspěšných studentů a také z analýzy článků a diskusních příspěvků na serveru Akademia. Autorky využily také mnoha sekundárních dat ke konstrukci ideálních typů, modelových případů odchodu ze studia. Poukazují na různou sekvenci dobrovolného a oficiálního ukončení studia. Studentovo rozhodnutí ukončit studium může předcházet nesplnění povinností, které se ale pak jeví jako příčina ukončení studia, někdy naopak student raději studium ukončí sám, dříve než tak učiní fakulta. Oficiální forma ukončení studia (fakultou nebo studentem) tak příliš nevypovídá o skutečných důvodech, ani o tom, kdo ukončení inicioval. Mezi studenty zmiňovanými důvody ukončení studia jsou nejčastěji nespokojenost se studiem (zklamání z úrovně přednášek, špatná koncepce výuky), nevhodný výběr oboru, upřednostnění jiných aktivit, neschopnost zvládat více oborů najednou či plánované zúžení oboru na ten zajímavější (odložená volba), přijetí na vysněný obor a ukončení nouzové volby, nedostatečná motivace pro úspěšné ukončení studia, které je viděno jako dočasné řešení nějaké situace (snaha o udržení studentských výhod, odložení nástupu do zaměstnání), náročnost studia, zásah vnějšího faktoru a další. Autorky zmiňují také nekompatibilitu s vysokoškolským prostředím jako častý faktor ukončení studia objevující se v zahraničních studiích, který v ČR nabývá na významu tehdy, dostává- li se na vysoké školy značná část populačního ročníku, tedy i studenti s nízkým kulturním kapitálem. V jejich vlastním výzkumu byla taková nekompatibilita popisována například jako neschopnost samostudia (Mouralová, Tomášková, 2007).

Podrobně se úspěšností absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu a předčasnými odchody ze vzdělávání zabývají autoři Kleňhová a Vojtěch

Aula 01-2014 A5.indd 26 21.9.14 22:18

(2011). Výše zmíněné hlavní příčiny studijního neúspěchu – studium školy, která není vysněným oborem (pragmatická volba „na jistotu" nebo jako „pojistka" případného neúspěchu u přijímacího řízení) a neschopnost dostát akademickým požadavkům i ve zvoleném oboru – potvrzují i poznatky této studie. Autoři ukazují, že absolventi gymnázií a lyceí jsou při studiu na vysoké škole mnohem úspěšnější než absolventi středních odborných škol, a to díky tomu, že jsou flexibilnější, mají širší znalosti a absolvovali středoškolské vzdělání,která je koncipováno především jako příprava pro studium na vysoké škole. Jsou navíc při přijímacím řízení úspěšní a tak se jim obvykle podaří studovat vybraný obor. I v případě studia jiného oboru, než který si původně přáli studovat, mají větší předpoklad jej dokončit (Kleňhová, Vojtěch 2011).

S výše popsanými výzkumy a teoriemi nepracujeme v dalším textu přímo, ale jsou významným zdrojem dat pro zvýšení teoretické citlivosti, nezbytné pro deskriptivní práci s daty. Primárním cílem našeho výzkumu není vytvoření modelu, který by umožnil identifikovat studenty, kteří se s velkou pravděpodobností rozhodnou ze studia odejít, tak jak o to usilovali Pascarella a Terezini (1980), přesto je jejich uvedený model inspirativní – jednak svým důrazem na integraci studenta ve vysokoškolském prostředí a také na závazky k dokončení studia. Oba aspekty nejsou zdaleka jen funkcí neměnných charakteristik, se kterými student na univerzitu nastupuje, ale jsou jednak časově proměnlivé a také do značné míry ovlivnitelné samotnou institucí. Snaha identifikovat studenty směřující k neúspěchu může být součástí opatření, kterým se univerzita snaží drop-out snížit.

V našem výzkumu nám tedy nejde o to, vyčíslit korelace mezi různými objektivně měřitelnými charakteristikami studujících a tím, že ze studia odešli. V souladu s kritikou vyslovenou autory Pascarella a Terezini (1980) se domníváme, že takové výzkumy příliš nerozšiřují naše poznání procesu odchodu ze studia. Konstatují a empiricky potvrzují očekávatelné a z logiky věci vyplývající skutečnosti – že ze studia častěji odchází studenti, kteří mají horší vzdělávací zázemí a dosahují nižšího akademického výkonu. Mimo jiné také vzhledem k nedostatku českých výzkumů v této oblasti nám jde především o základní zmapování struktury populace odcházejících studentů. Právě charakteristiky jejich studia, životní situace (z hlediska dalšího studia, osobního života či zaměstnání), v níž studium opouštějí, a také důvodů, které oni sami označují pro opuštění studia za podstatné, nám může přinést základní představu o složité struktuře faktorů, které se na odchodu ze studia podílejí. Ty často nejsou jednosměrné a jejich vliv se může různit v různých obdobích životního i studijního cyklu. Spolehnout se na systémově evidované charakteristiky studia například v podobě úspěšnosti u jednotlivých zkoušek může vést k zaměnění příčiny a následku – například skutečnost, že má

Aula 01-2014 A5.indd 27 21.9.14 22:18

student nízkou studijní motivaci, může souviset s tím, že nebyla naplněna jeho očekávání od studia, že studuje obor, který nebyl jeho preferovanou volbou, nebo že se dostal do životní situace, kdy spolu kolidují nároky studia a pracovního nebo osobního života. Z administrativního pohledu však je příčinou ukončení studia opakované nezvládání studijních nároků.

V následující analýze nás tedy budou zajímat dvě hlavní témata – jednak subjektivní vnímání okolností odchodu a náročnosti studia, jednak kvantitativně vyjádřitelné charakteristiky studentů (časování odchodů, úroveň studia, forma studia atp.). Zaměříme se na tyto výzkumné otázky: (1) Kdo jsou odcházející studenti, v jaké životní situaci vzhledem k osobnímu životu, pracovnímu zapojení či dalším studiu se v době ukončení studia nacházejí? (2) Jakou roli v ukončení studia hraje skutečnost, že student studuje obor, který nebyl jeho preferovanu volbou, a do jaké míry je příčinou ukončení studia spíše střet studentových schopností s nároky vysokoškolského studia? (3) Jak často a u kterých studentů je ukončení studia spojeno s odchodem z terciárního vzdělání jako takového? S důvody k ukončení studia přitom pracujeme jako s důvody subjektivními, vycházíme z toho, jak sami odcházející studenti hodnotili důležitost možností nabídnutých v dotazníku. V závěru stati také nastiňujeme, jaké typy intervencí by byly s ohledem na analytická zjištění nejvhodnější pro různé typy odcházejících studentů.

Data a metody

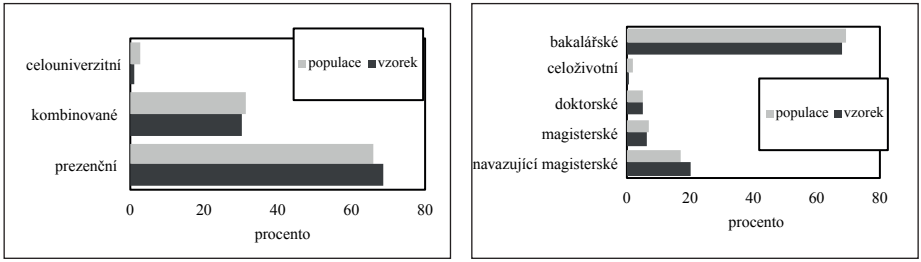
Sběr dat proběhl na jedné z českých univerzit[3] a využita byla databáze studentů ukončujících jakékoliv ze svých aktivních studií. Výzkum byl realizován formou on-line šetření mezi studenty, kteří v rozmezí od 1. 3. 2012 do 1. 3. 2013 ukončili studium (či některé ze svých studií) na některé z fakult univerzity. Takto definovaný základní soubor čítal 6 431 osob. Výzvou k vyplnění dotazníku byli osloveni všichni (jednalo se tedy v pravém slova smyslu o vyčerpávající výběr), dotazník, obsahující deset otázek, však vyplnilo 1 263 respondentů, což znamená návratnost 20 % (princip výběru z tohoto důvodu nejblíže odpovídá anketě – výzkumník nemá kontrolu nad výběrem respondentů). Velikost výběrového souboru však při velikosti základní populace dovoluje statistická zobecnění s výběrovou chybou pod 3 %. Důležitější než velikost souboru jsou ale případné nerovnoměrnosti v motivaci jednotlivých studentů zúčastnit se výzkumu – systematická chyba spočívající v neochotě konkrétně definovaných skupin k participaci. Jelikož však máme z univerzitního informačního systému k dispozici i poměrně rozsáhlé údaje

[3] Název univerzity v textu neuvádíme s ohledem na anonymitu dat.

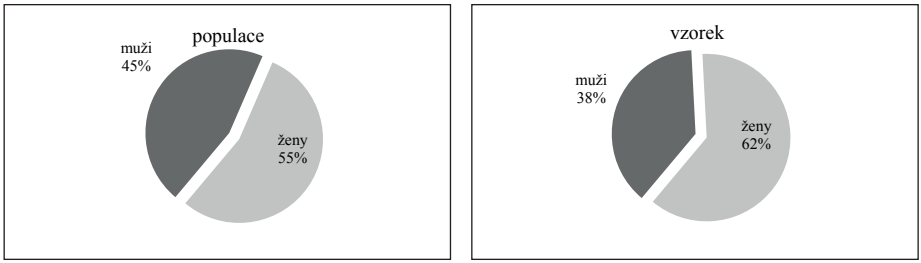
Aula 01-2014 A5.indd 28 21.9.14 22:18

o složení základní populace, mohli jsme reprezentativitu souboru velmi podrobně zkontrolovat, abychom předešli možným dezinterpretacím na základě zkresleného výběru (ankety). Tyto kontroly byly rozsáhlejší, než má smysl zde prezentovat (odchylky reprezentace podle fakult, věku, rodinného stavu v řádu jednotek procent) a jejich výsledky jsou uspokojivé. Zde čtenáři předkládáme pouze některé základní parametry (úroveň a forma studia) vzorku a také body, v nichž je odchylka významnější (pohlaví, počet studií).

Graf 1: Rozložení respondentů podle typu studia – srovnání s populací [4]



Graf 2: Rozložení respondentů podle pohlaví – srovnání s populací



Druhou stránku porovnání s populací tvoří indikátory úspěšnosti studia. Zde hledáme odpověď na otázku, zda se skupina studentů, kteří vyplnili dotazník, neliší významně od skupiny, která na výzvu nereagovala. V tabulce

[4] Dále v tomto textu budeme jako „magisterské studium" označovat vždy navazující magisterské studium. Tam, kde se jedná o studenty „dlouhých" magisterských programů, zařazujeme je buď do kategorie „bakalářské", pokud jsou v 1. – 3. ročníku, nebo do kategorie „magisterské" pokud jsou v 4. – 6. ročníku. Důvodem je nízký počet respondentů v kategorii „dlouhých" magisterských oborů, který by neumožňoval samostatnou analýzu. Ze stejného důvodu zcela vypouštíme analýzy týkající se studentů celoživotního vzdělávání.

Aula 01-2014 A5.indd 29 21.9.14 22:18

jsou srovnány průměrné hodnoty čtyř indikátorů a ukazuje se, že o něco vyšší ochotu participovat na výzkumu vykazují studenti s menším počtem dalších neúspěchů (přibližně o 10 % méně jich má další neúspěšně ukončené studium na stejné univerzitě), lepším prospěchem, a také jsou to častěji ti, kteří stále ještě studují na univerzitě v nějakém dalším aktivním studiu (ukončení daného studia byl tedy jen odchod z jednoho oboru). Průměrný počet opakovaných zkoušek je vyšší u studentů, kteří dotazník vyplnili. Celkově tedy dostáváme obraz o mírně vyšší participaci těch studentů, kteří mají k univerzitě ještě nějakou vazbu – další aktivní studium. Tyto studenty budeme v dalších analýzách ještě zmiňovat a část výpočtů provedeme odděleně.

Tabulka 1: Indikátory úspěšnosti studia podle participace na výzkumu

	nevyplněno	vyplněno
Počet dalších neúspěšných studií	0,52	0,42
Percentil programu	85,18	78,68
Počet aktivních studií	0,35	0,41
Počet opakovaných zkoušek	3,34	3,85

Pozn.: Pro výpočty jsou použita data z IS, dostupná i u těch, kteří nevyplnili dotazník

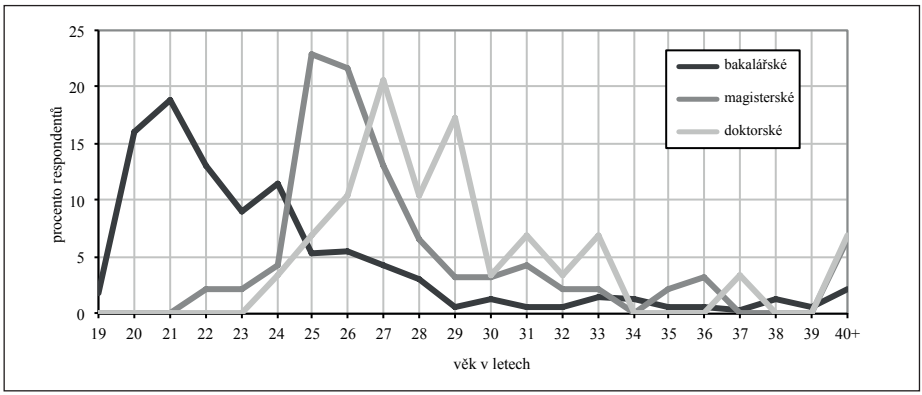
Nikoliv už ve srovnání s populací, ale samostatně z výběrových dat zařazujeme na závěr popisu vzorku také základní charakteristiky životní situace studentů, kteří ukončují studium. Z dotazníků není k dispozici mnoho údajů, ale ty nejpodstatnější z nich známe. Věkové rozložení již leccos napovídá o časování odchodů, když vidíme mezi modální hodnotou věku v době ukončení bakalářského a magisterského stupně čtyřletý rozestup. Tvar rozložení pro bakalářské studium je také plošší, což znamená, že po vrcholu ukončení na začátku studia můžeme očekávat také významnou skupinu ukončení okolo konce standardní délky studia. Největší variabilitu má rozložení v doktorském studiu.

Jaká je situace studentů po ukončení studia vzhledem k jejich hlavním aktivitám na trhu práce nebo vzdělávání? Podstatná část odcházejících studentů pracuje. V bakalářském studiu je to 85 % studentů odcházejících z kombinovaného studia a 50 % z prezenčního. V rámci skupiny pracujících je však podstatná část těch, kteří při práci dále nějakým způsobem studují (zvyšují si kvalifikaci). V magisterském stupni je mezi odcházejícími studenty pracujících o něco méně (70 % v kombinovaném a 80 % v prezenčním), ale

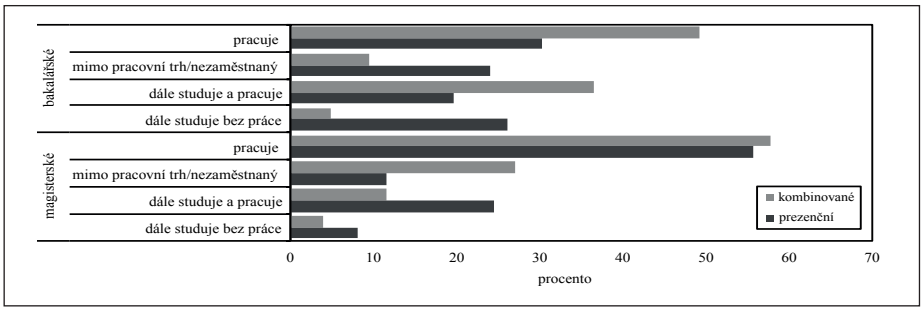
Aula 01-2014 A5.indd 30 21.9.14 22:18

důležité je všimnout si přesunu vyššího podílu pracujících do prezenční formy. Tedy přesněji řečeno vyšší podíl pracujících je mezi těmi, kdo prezenční formu studia ukončují, což může napovídat, že důvody těchto ukončení se zaměstnáním souvisí. Na to se ještě podíváme při hledání subjektivní definice důvodů ukončení od studentů.

Graf 3: Rozložení odcházejících studentů podle věku a podle úrovně studia



Graf 4: Rozložení respondentů podle postavení na trhu práce a formy studia



Z hlediska rodinného stavu je populace odcházejících studentů a studentek velmi homogenní. Přibližně devět z deseti je svobodných, necelé jedno procento rozvedených a zbytek vdaných či ženatých. Tyto výsledky naznačují, že rodina (či zakládání rodiny) pravděpodobně nebude patřit k častým důvodům ukončení. (v tomto směru je však náš úsudek omezen faktem, že manželství neuzavírá mnoho párů, které spolu fakticky žijí i vychovávají děti a to, zda má respondent děti, z dotazníku nevíme).

Aula 01-2014 A5.indd 31 21.9.14 22:18

Struktura subjektivních důvodů ukončení

V této kapitole prezentujeme přehled výsledků z dotazníku (N = 1 263) v třídění prvního stupně, nebo podle potřeby v třídění podle relevantních proměnných. Dotazník obsahoval 10 otázek,[5] z nichž nejdůležitější byly tři baterie zjišťující subjektivní důvody ukončení studia, problémovost přípravy a očekávanou pomoc ze strany univerzity. Analýze těchto indikátorů se budeme věnovat podrobněji a také v kombinaci s ostatními skupinami otázek (sociodemografické, kontextuální).

V současnosti i v nedávné minulosti podávala většina uchazečů o studium na vysoké škole více než jednu přihlášku a po přijímacím řízení, které je v mnoha případech také vícenásobně úspěšné, nastupuje rozhodování o volbě oboru. Volba může být zúžena neúspěchem v přijímacím řízení na preferovaném oboru, nebo jinými okolnostmi, které preferovaný výběr omezují. Na druhou stranu vyšší šance v přijímacím řízení znamená často přijetí i zápis na více studií současně. Volba preferovaného oboru tedy může být odsouvána a část studentů ji realizuje teprve v průběhu prvních semestrů studia. Naplnění preferencí je důležitý faktor, jenž se může podepisovat nejen na hodnocení studia, ale i na motivaci je dokončit. Podle našich dat je většinou preferovaná volba naplněna. Přibližně sedm z deseti dotazovaných říká, že obor, který opouštějí, byl jejich preferovanou volbou (a to máme vzorek odcházejících!). Pokud tyto odpovědi zobrazíme zvlášť u studentů, kteří odcházejí a u těch, kteří zůstávají studovat na nějakém dalším oboru, zjistíme očekávaný rozdíl, který hovoří ve prospěch domněnky, že část odchodů znamená opuštění méně preferovaného ze dvou studií.

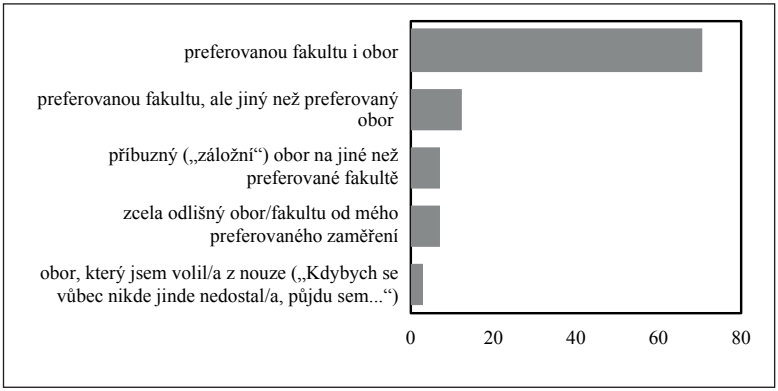
Podívejme se nyní na subjektivní hodnocení důvodů ukončení studia. Devatenáct položek shrnujících různé důvody ukončení studia měli dotázaní hodnotit na škále,[6] podle toho, jakou roli hrály v jejich osobním rozhodování. V následujícím grafu (graf 6) jsou pro srovnání vyneseny průměrné hodnoty podle toho, zda studenti v první otázce odpověděli, že ukončený obor byl jejich preferovanou volbou, či nikoliv. Hodnocení jednotlivých důvodů se samozřejmě liší podle postoje k volbě oboru. Ti, kteří vnímali studium jako preferovanou volbu, označují za nejdůležitější osobní důvody (jedná se tedy o otázku preferencí a priorit, což bude námět pro další analýzy), dále nenaplněné představy o studiu a také nedostatečnou motivaci. Poslední dva jmenované důvody jsou hodnoceny jako velmi důležité také skupinou

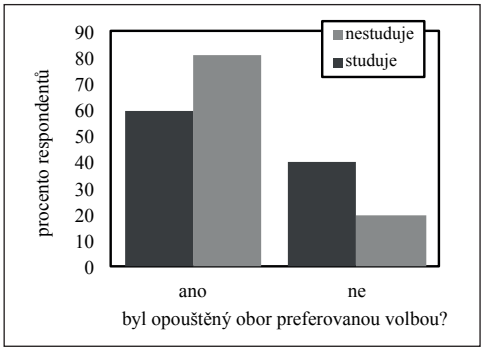
[5] Větší rozsah dotazování bohužel nebyl možný kvůli omezením ze strany představitelů univerzity.

[6] Kódování 1 – 4, kde 4 = velmi silný důvod, 3 = silný důvod, 2 = slabý důvod a 1 = žádný důvod.

Aula 01-2014 A5.indd 32 21.9.14 22:18

Graf 5: Po přijetí na univerzitu (k právě ukončenému studiu), jste studoval(a):



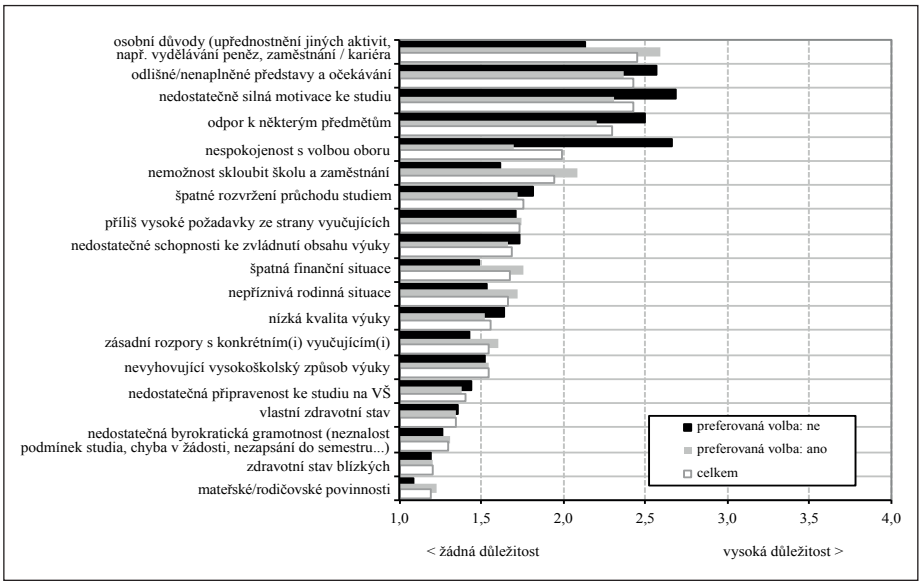


studentů, kteří svoje studium vnímali jako volbu z nouze, dále se však přidává (logicky) nespokojenost s volbou oboru.

Podíváme-li se na „žebříček důvodů" odspodu, zjistíme, že nejméně významné jsou podle dotázaných rodičovství (tedy v kombinaci s daty o situaci studentů také velmi málo časté), neznalost pravidel či vlastní zdravotní stav. Z hlediska univerzity je uspokojivé, že nízká kvalita výuky patří k důvodům, které jsou zmiňovány velmi málo, na druhé straně „odpor k některým předmětům" je zmiňován mezi nejdůležitějšími důvody. Vzhledem k obecné formulaci položky však nelze zjistit, co za zmiňovaným odporem stojí, takže si tento rozpor ponecháme jako námět do dalšího výzkumu.

Aula 01-2014 A5.indd 33 21.9.14 22:18

Graf 6: Označte, prosím, u každého z následujících faktorů, do jaké míry měl vliv na předčasné ukončení Vašeho studia (tříděno podle odpovědi na předchozí otázku)

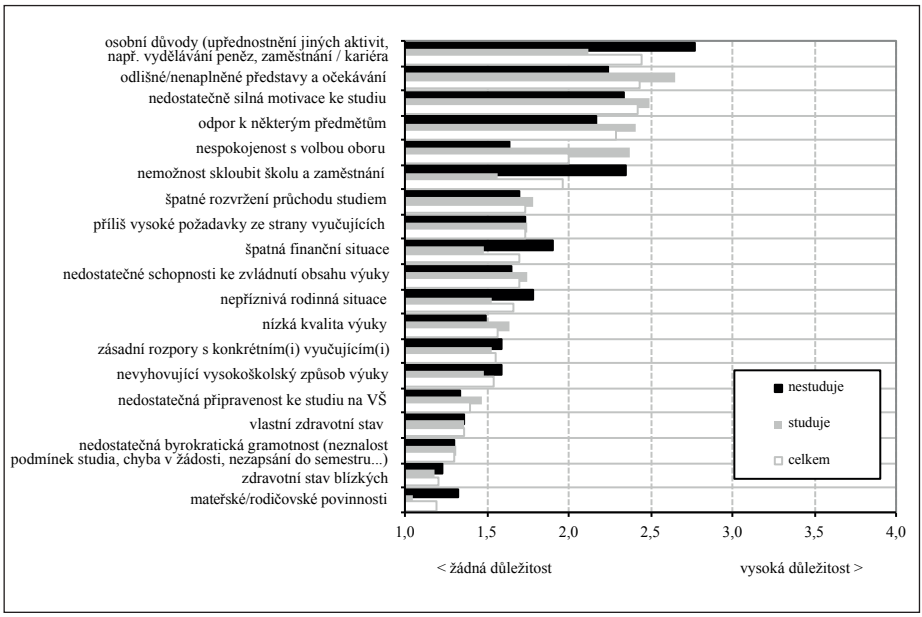


Podrobnější třídění subjektivních důvodů ukončení studia ukazuje, že výrazné odlišnosti mezi oběma skupinami končících studentů lze najít právě v hodnocení důležitosti důvodů, které směřují ke stanovení priorit a skloubení zaměstnání se studiem. Vedle toho studenti, kteří pokračují, vidí jako důležitější nespokojenost s volbou oboru a nenaplněná očekávání.

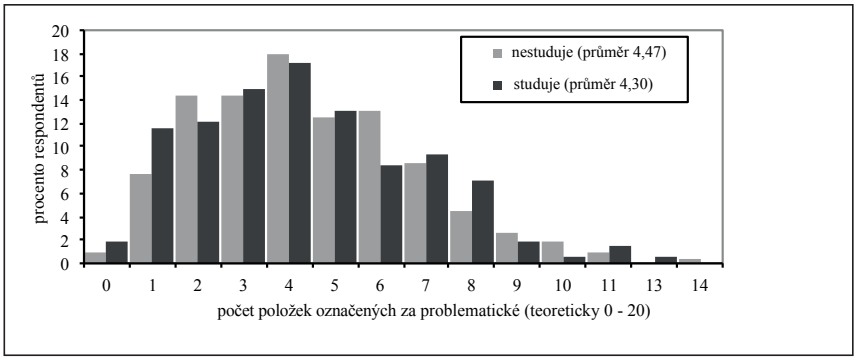
Z baterie devatenácti položek jsme zkonstruovali index problematických aspektů ukončení studia. Většina z dotázaných nevybrala jen jeden důvod, ale více důvodů zároveň, proto můžeme srovnávat, zda se jednotlivé skupiny studentů (například podle toho, zda definitivně univerzitu opouštějí, nebo studují v dalším studiu) liší v počtu vnímaných problematických aspektů ukončení studia. Za tímto srovnáním stojí předpoklad, že počet důvodů udávaných jako důležité indikuje problematičnost odchodu – souběh mnoha důvodů zároveň. Průměr i modus rozložení takto zkonstruované proměnné (viz graf 8) leží blízko hodnoty 4 – studenti tedy udávali jako důležité obvykle kolem čtyř důvodů. Poměrně málo dotázaných vybralo pouze jeden konkrétní důvod (7 resp. 12 %). Udávané počty důvodů se neliší podle toho, zda studenti pokračují ve studiu.

Aula 01-2014 A5.indd 34 21.9.14 22:18

Graf 7: Označte, prosím, u každého z následujících faktorů, do jaké míry měl vliv na předčasné ukončení Vašeho studia (srovnání odpovědí podle současného studia)



Graf 8: Index problematických aspektů ukončení studia (součet odpovědí velmi důležité a důležité v baterii) – porovnání podle současného studia.



Aula 01-2014 A5.indd 35 21.9.14 22:18

Protože většina studentů označila jako důležité více důvodů, můžeme se ptát, jaké obecnější významové shluky lze v těchto položkách identifikovat. Faktorová analýza redukuje původních 19 položek do šesti obecnějších, významově konzistentních faktorů, s nimiž lze pracovat v další analýze. V tabulce 2 jsou tyto faktory prezentovány v pořadí podle vnitřní konzistence. Zároveň lze takto extrahované faktory využít ve formě součtových indexů a dále s nimi analyticky pracovat.[7]

Nyní podrobněji popíšeme věcný obsah faktorů, budeme je prezentovat v pořadí podle významu, jenž jim přikládali respondenti, a budeme se zabývat odlišnostmi v odpovědích jednotlivých skupin studentů (vizuální podklady k tomu – viz graf 9). *Priority (zaměstnání)* je shluk položek popisujících konfliktní situace ve vztahu k mimouniverzitním aktivitám. Již z předchozích analýz je patrné, že položky spadající do této dimenze jsou hodnoceny jako nejdůležitější. Konflikt priorit je typičtější pro studenty zejména v magisterském a doktorském studiu, častěji kombinované, než prezenční formy a srovnání podle současného stavu studia ukazuje také, že je zásadnější výhybkou mezi terciárním vzděláváním a praxí. Je totiž patrné, že studenti označující tyto důvody odchodu patří mnohem častěji do skupiny, která nemá žádné další aktivní studium a současný odchod pro ně znamená (alespoň prozatím) konec vysokoškolského studia celkově.

Naopak pro studenty, kteří mají kromě ukončeného ještě nějaké další aktivní vysokoškolské studium, je typické to, že v souhrnu důvodů k ukončení studia přikládají vyšší důležitost položkám ve faktoru *očekávání*. Pro dále studující by byl na prvním místě důležitosti. Významově jde o položky shrnující konflikt mezi předpoklady/představami týkajícími se studia a realitou. Otázky, do jaké míry jsou očekávání reálná, a do jaké míry mohou univerzity informační kampaní případným nesrovnalostem mezi očekáváním a realitou předcházet, jsou důležité právě v situaci vícenásobných studií. Výsledky naší analýzy indikují, že nejasná očekávání a odložená volba se pravděpodobně promítají právě do zápisu více souběžných studií a pozdějšího odchodu z jednoho (či obou).

Samotná úroveň schopností či osobnostní předpoklady ke zvládání studia se jakožto subjektivní příčiny ukončení objevují až na třetím místě důležitosti a tyto položky shrnujeme pod faktor *zvládání*. Důležitost faktoru je výrazně odlišná mezi bakalářskými studenty a ostatními. Není překvapivé, že právě

[7] Položky identifikované s daným faktorem považujeme za konzistentní indikátory dané dimenze konceptu subjektivních příčin studijní neúspěšnosti, proto je používáme ve formě součtových indexů. (blíže k tomu viz pozn. 10)

Aula 01-2014 A5.indd 36 21.9.14 22:18

Tabulka 2: Model faktorové analýzy s šesti dimenzemi problematických aspektů ukončení studia[1]

	faktor						pracovní název
	1	2	3	4	5	6	
odlišné/nenaplněné představy a očekávání	**0,762**				0,344		očekávání
nespokojenost s volbou oboru	**0,749**			-0,198	-0,137	-0,133	
nedostatečně silná motivace ke studiu	**0,709**	0,114	-0,103		-0,126	0,256	
odpor k některým předmětům	**0,480**	0,457		-0,106	0,315		
nedostatečné schopnosti ke zvládnutí obsahu výuky		**0,851**		-0,129			zvládání
příliš vysoké požadavky ze strany vyučujících		**0,762**	0,106		0,385		
nedostatečná připravenost ke studiu na VŠ		**0,657**			-0,111	0,327	
nepříznivá rodinná situace		0,114	**0,771**	0,324			okolnosti
zdravotní stav blízkých			**0,765**				
vlastní zdravotní stav			**0,727**	-0,203		0,177	
mateřské/rodičovské povinnosti	-0,174	0,126	**0,238**	0,131	-0,123		
nemožnost skloubit školu a zaměstnání	-0,156	-0,112		**0,836**			priority (zaměstnání)
osobní důvody (upřednostnění jiných aktivit, např. vydělávání peněz, zaměstnání / kariéra)				**0,826**	-0,104	0,158	
špatná finanční situace	-0,147		0,475	**0,570**			
zásadní rozpory s konkrétním(i) vyučujícím(i)	-0,127			-0,143	**0,734**		nespokojenost
nevyhovující vysokoškolský způsob výuky	0,161	0,236			**0,610**	0,331	
nízká kvalita výuky	0,518	-0,189		0,108	**0,602**		
nedostatečná byrokratická gramotnost (neznalost podmínek studia, chyba v žádosti, nezapsání do semestru…)						**0,785**	formality
špatné rozvržení průchodu studiem		0,243		0,123		**0,751**	

[1] O použitelnosti modelu faktorové analýzy vypovídají následující hodnoty statistických ukazatelů: KMO: 0,695, Sig. Bartlettova testu < 0,001, vyčerpaný rozptyl = 62 %.

Aula 01-2014 A5.indd 37 21.9.14 22:18

studenti vstupující do prvního bloku studia mají potíže přizpůsobit se stylu vysokoškolského studia.

Opačnou situaci indikují položky ve faktoru *nespokojenost* – zde jsou důvody shledávány naopak na straně univerzity. Tento faktor patří již mezi méně důležité a jeho variabilita je podobná napříč různými skupinami studentů.

Okolnosti je faktor, jenž zahrnuje podobně jako první popisovaná dimenze situace konfliktní s mimouniverzitními aktivitami. Od prvního faktoru se však liší zejména tím, že student v daných situacích nehraje roli aktivně volícího jednotlivce. Podle výsledků šetření je podíl studentů, kteří studium opouštějí kvůli problémům v rodině, zdravotnímu stavu, nebo rodičovským povinnostem, malý.

Poslední faktor jsme nazvali *formality* a vyčleňují se do něj pouze dvě položky odkazující k formální stránce studia. Ačkoliv při rozhovorech se zástupci studijních oddělení by výzkumník mohl nabýt dojmu, že administrativní chyby jsou příčinou odchodu většiny studentů, podle respondentů samotných jsou tyto důvody nepodstatné. Je sice zřejmé, že na konci podstatné části neúspěšných studií je nějaké formální pochybení,[8] ale tato skutečnost je pouze výsledkem příčin, které leží hlouběji v motivační struktuře dotčených.

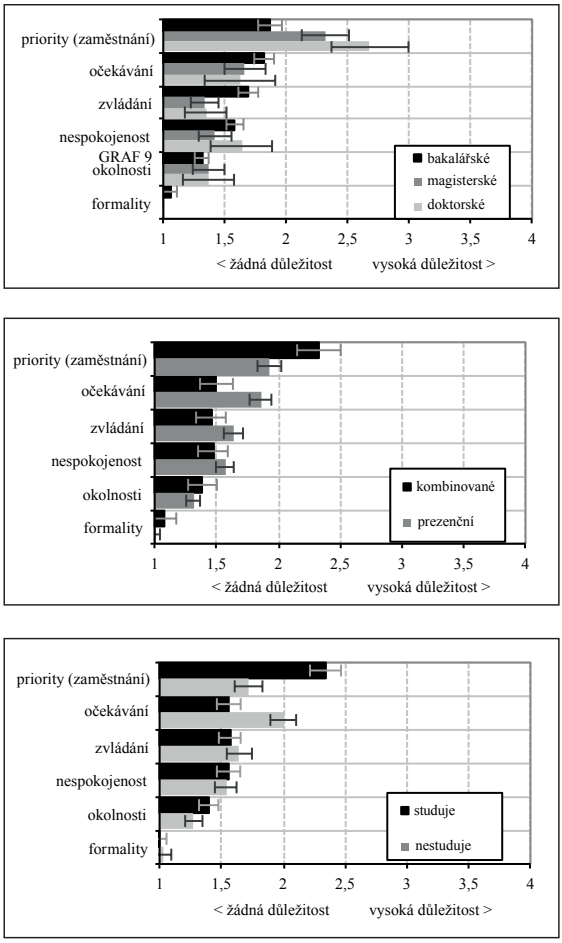
Abychom alespoň orientačně ověřili analytickou použitelnost kategorií ukončení studia z univerzitního informačního systému, srovnáváme skóre jednotlivých faktorů podle nich. Zde se ukazuje, že administrativně zachycené typy ukončení nemají pro analýzu užitečnost. Studenti, kteří skončili pro nesplnění požadavků, se nijak významně neliší od těch, kteří zanechali studia písemným oznámením. Že by se tyto dvě administrativní kategorie významně lišily motivací studentů, či jejich osobní situací, nelze předpokládat.

Vztahy s dalšími indikátory shrnuje následující tabulka. Hodnoty jednotlivých faktorů (škála důležitosti) jsou korelovány s kontrolními indikátory průběhu studia (percentil prospěchu v rámci daného studijního programu, počet získaných kreditů, opakovaných zkoušek a neúspěšných kurzů), dále s věkem respondenta a rokem maturity, a nakonec s indikátorem problémového chování ve vztahu ke zkouškám (blíže k náplni této proměnné viz níže).

[8] Podle dat z informačního systému jsou dvě nejčastější formy ukončení „ukončení pro nesplnění požadavků“ a „zanechání studia písemným oznámením“ přibližně stejně četné. Ostatní důvody tvoří jednotky procent (přestupy, zrušení oboru, úmrtí).

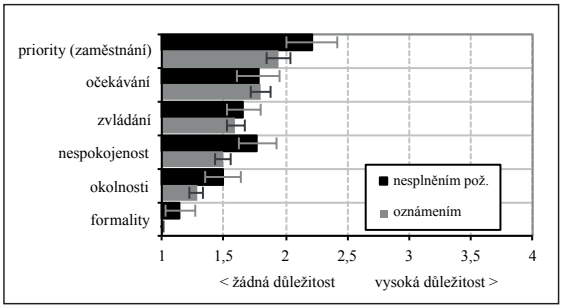
Aula 01-2014 A5.indd 38 21.9.14 22:18

Graf 9: Srovnání skóre v jednotlivých faktorech podle úrovně a typu ukončeného studia, typu ukončení a stavu současného studia[9]



[9] Všechny použité indexy mají stejná měřítka jako původní proměnné (1-4). Indexy jsou konstruovány jako součet příslušných proměnných (identifikovaných s daným faktorem faktorovou analýzou) dělený jejich počtem. Orientačně jsou v grafech doplněny 95 % intervaly spolehlivosti pro vynášené průměry, s inferenční statistikou však dále nepracujeme, protože data nelze považovat za prostý náhodný výběr.

Aula 01-2014 A5.indd 39 21.9.14 22:18



Tabulka 3: Korelace indikátorů úspěšnosti studia s faktorovými skóry jednotlivých dimenzí problematických aspektů ukončení studia (Pearsonovy korelační koeficienty)[10]

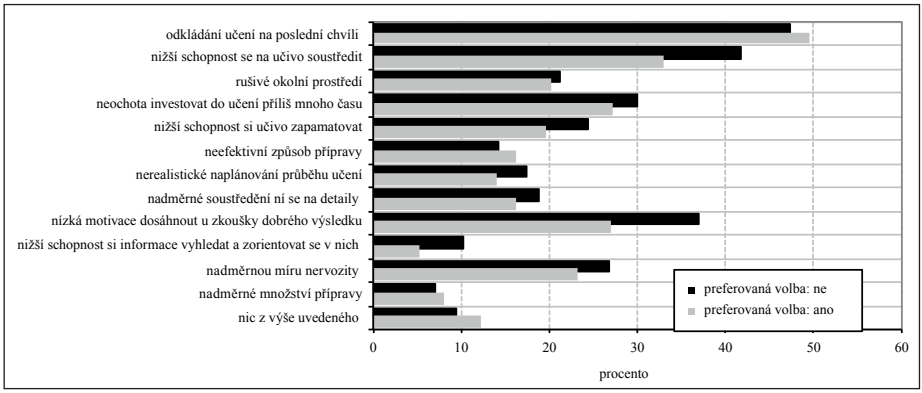
	Očekávání	zvládání	okolnosti	priority (zaměstnání)	nespokojenost	Formality
percentil programu	0,059	**0,244**	-0,055	-0,105	0,110	0,062
získané kredity	-0,131	-0,011	0,122	0,050	0,116	0,073
Počet opakovaných zkoušek	-0,045	**0,297**	0,026	-0,112	0,146	0,119
Počet neúspěšně ukončených kurzů	0,071	**0,220**	0,064	-0,068	**0,216**	**0,217**
Věk	**-0,292**	-0,190	**0,262**	**0,329**	-0,029	-0,052
rok maturity	**0,281**	0,189	**0,259**	**-0,342**	0,018	0,056
index problémů „zkoušky“	0,060	**0,395**	0,078	-0,029	0,036	0,298

Vedle subjektivně vnímaných důvodů k ukončení studia jsme se také snažili zjistit, jak problematické pro studenty bylo studium, a zejména zkoušky. Tuto baterii otázek používáme jako základní a orientační indikace osobního přístupu ke studiu. Nicméně jsme si vědomi, že jde o sebehodnocení a obecně vzato dotazníková forma výzkumu nemůže nikdy uspokojivě odpovědět

[10] Percentil hodnoty 0 – 100 – čím vyšší číslo, tím horší prospěch, index problémů – výskyt problémových jevů z baterie 13 položek – viz Graf 10

Aula 01-2014 A5.indd 40 21.9.14 22:18

Graf 10: Při přípravě na zkoušky, zápočty apod. jsem často u sebe pozoroval (a): (tříděno podle odpovědi na první otázku)



na kauzální otázky stran předčasných ukončení studia. V baterii 13 položek měli dotázaní označit všechny problematické jevy, které u sebe při přípravě na zkoušky pozorovali. Z nabízených možností studenti nejčastěji označovali odkládání na poslední chvíli (přibližně polovina kladných odpovědí), nízkou schopnost soustředění a také nízkou motivaci dosáhnout u zkoušky úspěchu. Tato položka je častá zejména u studentů, jejichž volba oboru nebyla ideální. Titíž studenti také častěji říkají, že u sebe pozorovali neschopnost soustředit se. Celkově jsou voleny spíše položky popisující okolnosti, než způsob přípravy. O mnoho méně studentů tedy uvádí, že u sebe pozorovali nižší schopnost vyhledat informace a zorientovat se v nich, nebo neefektivní způsoby přípravy. Tyto výsledky napovídají, že odchody studentů nejsou motivovány přílišnou náročností studia (nebo opačně řečeno jeho nezvládnutím), ale spíše volbou jiných priorit – tomu ostatně odpovídá i situace, kdy třetina dotázaných uvádí, že nebyli ochotni do přípravy na zkoušky investovat příliš mnoho času.

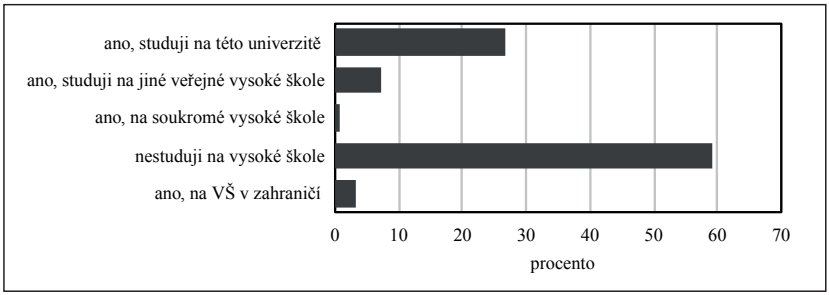
To, že podstatná část ze všech ukončení studia, která zkoumáme, znamená pouze opuštění jednoho ze dvou či více studovaných oborů, jsme již zmiňovali. Podívejme se nyní na tuto situaci podrobněji. Z 1 263 dotázaných studentů, kteří končí (některé své) studium, tedy přibližně 40 % dále studuje na vysoké škole. Většina z těchto respondentů, studuje dále na téže univerzitě (27 %),[11]

[11] Údaje o dalším studiu máme k dispozici nejen z dotazníku, ale i z dat univerzitního informačního systému, která pokrývají celou výzkumnou populaci. Zde jsou sice evidována pouze další studia na téže univerzitě, nicméně můžeme srovnat procento dále studujících v rámci výběrového souboru a populace. V datech informačního systému je podíl dále studujících roven 31,4 %. To ve srovnání s 27 % ve výběrovém souboru odpovídá velikosti výběrové chyby (možné náhodné odchylky vzorku).

Aula 01-2014 A5.indd 41 21.9.14 22:18

další desetina navštěvuje jinou veřejnou vysokou školu. Zbývající zhruba tři procenta dotázaných studují na zahraniční vysoké škole, nebo na vysoké škole soukromé.

Graf 11: Studujete v současné době na vysoké škole?



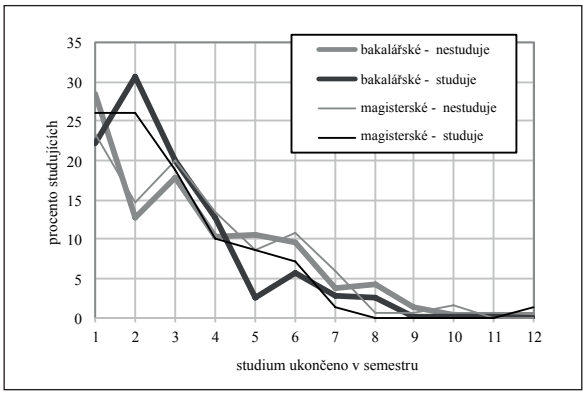
Pro účely další analýzy pracujeme pouze s dichotomickou verzí (do kategorie „studuje" sloučeny všechny typy pokračujícího studia) a ptáme se, jaké charakteristiky obě skupiny odlišují. Nejprve se podívejme na časový aspekt ukončení. V celkovém rozložení je patrné, že dotazovaní studenti odcházejí nejčastěji v prvním roce studia – první a druhý semestr je modální kategorií u bakalářských i magisterských studentů. Odlišnosti podle dalšího studia jsou však patrné: časy odchodů jsou rovnoměrněji rozložené u studentů, kteří odcházejí z vysokoškolského studia, zatímco odchody studentů, kteří studují dále na jiném oboru, se kumulují mnohem výrazněji do druhého semestru. Tito lidé tedy po zhruba roční zkušenosti s oběma obory studia jeden z nich opouštějí a volí druhý. Naproti tomu odcházející studenti se výrazněji rozlišují do dvou skupin – časné odchody a odchody za standardní dobou studia. V prvním případě jde pravděpodobně o rychlou korekci původního rozhodnutí o studiu, ve druhém případě se jedná pravděpodobně o neúspěšné zakončení studia.

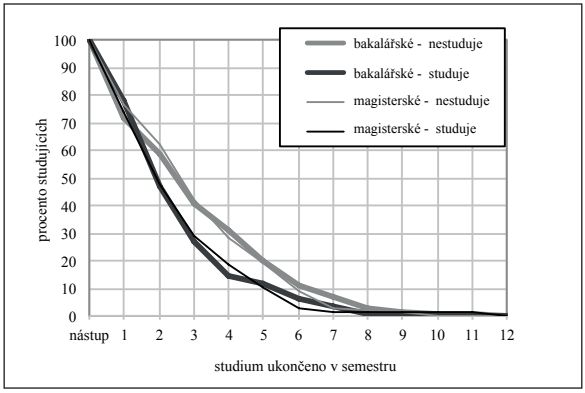
Tato skupina v pravém slova smyslu odpovídá užší definici neúspěšného studia, které v některých případech proběhlo až do státních závěrečných zkoušek, které student nesložil. Hovoříme tedy o skupině tvořící přibližně čtvrtinu všech studentů končících studium. Tuto skupinu tvoří lidé, kteří (v dané fázi studia) studovali jeden obor, do kterého investovali čas nezřídka přesahující standardní dobu studia: Jelikož se jedná o jejich jediné studium, neúspěch v něm znamená opuštění terciární vzdělávací dráhy. Vzhledem k možnostem opravných prostředků a nastavení studia na mnoha oborech jsou závěrečné zkoušky a vypracování bakalářské/magisterské práce

Aula 01-2014 A5.indd 42 21.9.14 22:18

v mnoha případech první (!) náročnou situací, v níž mají studenti prokázat kompatibilitu svých dovedností s požadavky studijního oboru. Teprve v tuto chvíli se u části studentů projeví nedostatky, jimž bylo možné předejít nastavením zpětné vazby, která by oběma stranám umožnila včas korigovat jejich očekávání a přístupy. Domníváme se proto, že tato skupina studentů by měla být adresátem toho typu pomoci ze strany univerzity, jež se zaměřuje na zvládání studia. U ostatních skupin samozřejmě problémy se studiem nevylučujeme, ale podstatnější roli v jejich odchodech hraje rozhodování o oborech, opožděná volba a faktory spojené s rozhodováním mezi prioritami z jiných oblastí.

Graf12: Semestr ukončení studia podle úrovně ukončeného a stavu současného studia (formou distribučního grafu – vlevo a křivek přežití – vpravo)





Aula 01-2014 A5.indd 43 21.9.14 22:18

Nejnižší podíl studentů, kteří končí jedno studium, ale zůstávají v jiném, je v doktorském stupni studia (téměř 90 % studentů, kteří ukončili studium, odchází z vysokoškolského studia). Podstatné rozdíly ve strategiích odchodu vidíme mezi kombinovanou a prezenční formou studia. Na všech úrovních jsou studenti prezenční formy častěji mezi těmi, kteří pokračují v jiném oboru. Skupinou, která nejčastěji setrvává ve studiu na jiném oboru, jsou bakalářští studenti prezenční formy studia. Zde na vysoké škole setrvává plných 64 % studentů ukončujících jedno studium. Jejich kolegové v kombinovaném studiu již pouze ve 40 % a magisterští studenti zůstávají v 35 resp. 19 %.

Tabulka 4: Podíl stále studujících (v jiném aktivním studiu) podle typu a úrovně studia

Data z dotazníku (včetně studia mimo univerzitu)

		Kombinované	Prezenční
Bakalářské	nestuduje	59,4	36,0
	studuje	**40,6**	**64,0**
Doktorské	nestuduje	90,0	83,3
	studuje	**10,0**	**16,7**
Navazující magisterské	nestuduje	80,8	64,6
	studuje	**19,2**	**35,4**

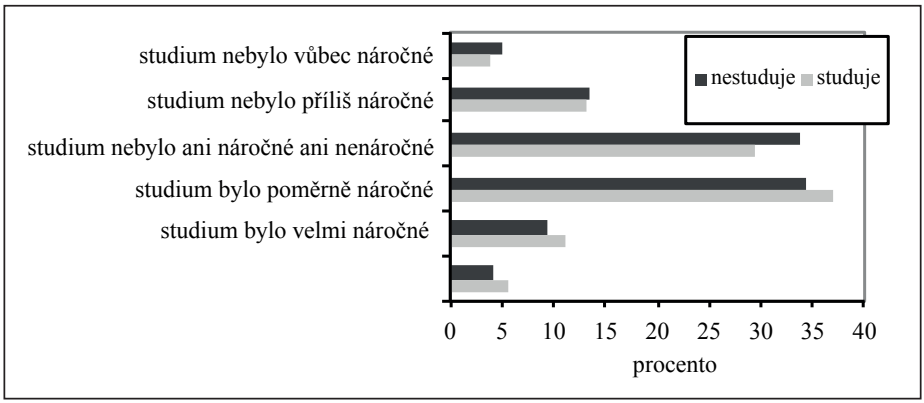
Data IS (pouze aktivní studia na univerzitě)

		Kombinované	Prezenční
Bakalářské	nestuduje	74,7	60,3
	studuje	**25,3**	**39,7**
Doktorské	nestuduje	94,4	84,3
	studuje	**5,6**	**15,7**
Magisterské	nestuduje	97,3	62,2
	studuje	**2,7**	**37,8**
Navazující magisterské	nestuduje	82,9	73,1
	studuje	**17,1**	**26,9**

Jak jsme již naznačili výše, náročnost studia pravděpodobně není hlavním důvodem odchodu většiny studentů z daných studií. Tuto domněnku podporuje i rozložení odpovědí na otázku *Jak byste celkově zhodnotil(a) náročnost ukončeného studia?* Zde odpovídá přibližně polovina dotázaných, že celkově nebylo náročné. Dalších 38 % dotázaných říká, že bylo poměrně náročné, ale že by bylo velmi náročné soudí jen desetina dotázaných. Zároveň,

Aula 01-2014 A5.indd 44 21.9.14 22:18

Graf 13: Jak byste celkově zhodnotil(a) náročnost tohoto ukončeného studia?



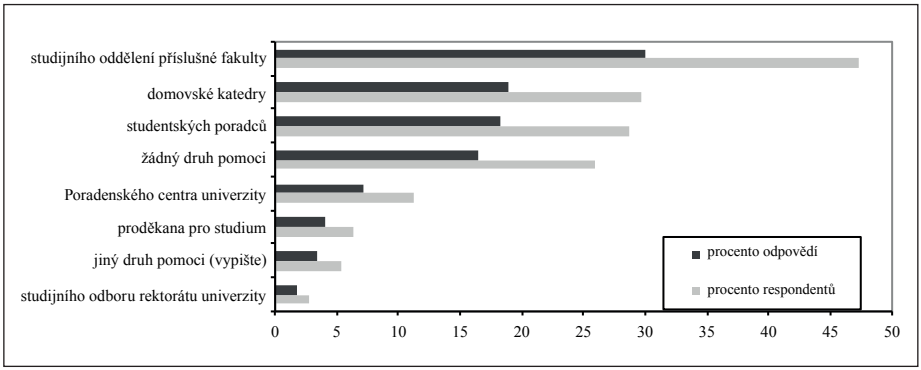
pokud srovnáme odpovědi těch, kteří studují dále v jiném oboru, se studenty odcházejícími, nevidíme v hodnocení náročnosti žádné podstatné rozdíly. Lze tedy soudit, že i studenti odcházející z vysokoškolského studia bez „záložního" oboru tak převážně činí z jiných důvodů, než by byla nezvladatelná náročnost studia.

Jedna z posledních věcných otázek v dotazníku byla věnována očekáváním pomoci ze strany univerzity. Studenti měli z výčtu vybrat všechny možnosti, které považují za relevantní (proto je součet celkových procent respondentů v grafu vyšší než 100). Posloupnost v grafu 14 by se dala interpretovat jako škála sociální distance, na níž se promítá vnímaná blízkost aktérů. Studenti očekávají pomoc od studijních oddělení nebo kateder a také od studijních poradců. Institucionalizovanější formy pomoci (proděkan, poradenské centrum, rektorát) jsou vnímány jako méně relevantní.

Na konec této části se ještě podíváme na odpovědi odcházejících studentů týkající se jejich plánů do budoucna. Dotazník obsahoval otázky: *Budete si během dvou následujících let podávat přihlášku na vysokou školu* a *Budete se znovu ucházet o studium na této univerzitě?*. Na první otázku odpovídá kladně 30 % dotázaných a tento podíl je logicky vyšší mezi těmi, kteří v současnosti žádné aktivní studium nemají (37 %). Nezanedbatelná část z těch, kteří mají další aktivní studium, však také o přihlášce uvažuje (25 %). Dvě třetiny odcházejících, kteří uvedli, že uvažují o přihlášce na vysokou školu, se budou ucházet o studium na stejné univerzitě. Větší část z nich (necelé dvě třetiny) uvažují o přihlášce na jiný obor, třetina zkusí znovu stejný.

Aula 01-2014 A5.indd 45 21.9.14 22:18

Graf 14: Od koho byste očekával(a) pomoc v průběhu studia? Od:



Doplňková data z univerzitního informačního systému – analýza časování odchodů

Pro konstrukci výběrového souboru byla použita opora v podobě datového souboru exportovaného z informačního systému, který zahrnuje základní údaje o všech studentech, kteří opustili univerzitu ve sledovaném období. Tyto ukazatele nejsou bez zajímavosti a nabízí také užitečný přehled o situaci odcházejících studentů. Velkou část proměnných z informačního systému jsme použili při analýze výběrového souboru v kombinaci s otázkami z dotazníku. V některých případech má však smysl podívat se ještě na data ze systému samotná, neboť tyto údaje doplňují kontext výzkumných zjištění, dovolují odlišné perspektivy a v neposlední řadě nejsou zatíženy žádnou výběrovou chybou.

Z přibližně šesti tisíc studentů ukončujících studium jich třetina skončila ve více než jednom studiu (ne však nutně v témže čase). Zároveň z dat víme, že 23 % odcházejících studentů má ještě další aktivní studium na stejné univerzitě. Kvůli výpočtům poplatků eviduje systém také aktivní studium na jiné vysoké škole, takových studentů je mezi odcházejícími 11 %. Všechny tři množiny se částečně prolínají, nicméně pokud data zkombinujeme a ptáme se, jaký podíl z odcházejících studentů má nebo v minulosti měl více aktivních studií, dojdeme až k číslu 57 %. Mezi odcházejícími je tedy již menšina těch, kteří zvolili konkrétní obor ke studiu a neúspěšně jej opouštějí. Data naznačují, že jde spíše o fluktuace mezi studii či ukončováním souběžných studií.

Aula 01-2014 A5.indd 46 21.9.14 22:18

Tabulka 5: Rozložení podílu vícečetných studií (řádková procenta)

	Ano (%)	Ne (%)
studuje na jiné vysoké škole	11,1	88,9
další neúspěšné studium na univerzitě	34,1	65,9
další aktivní studium na univerzitě	22,8	77,2

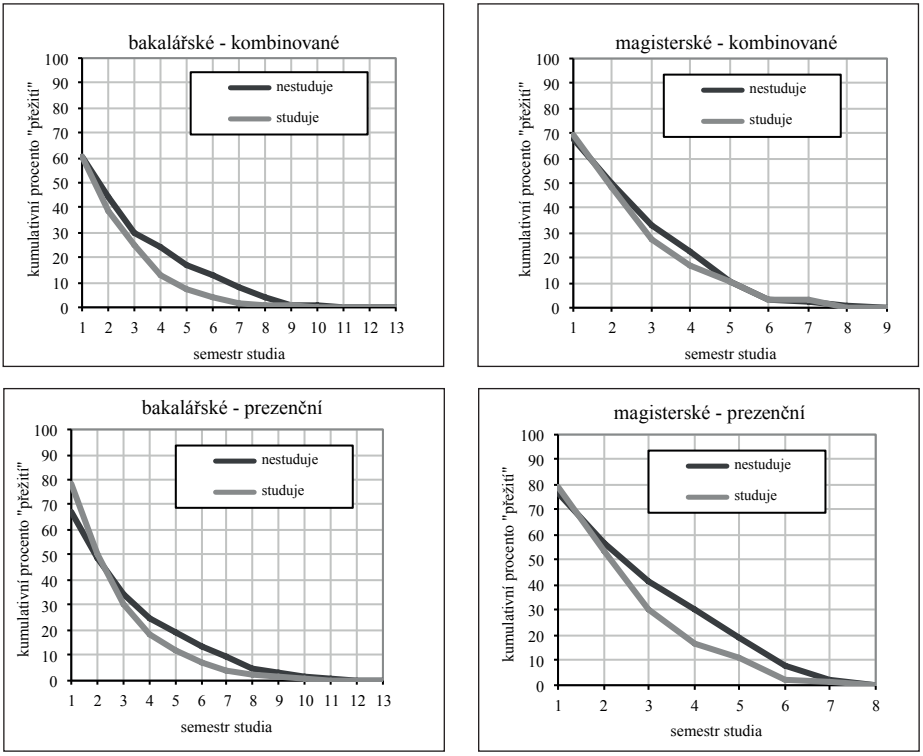
Data z univerzitního informačního systému využijeme zejména k podrobnějšímu přehledu o časovém aspektu ukončení studia. Podrobněji můžeme průběh ukončování studia zobrazit v takzvaných „křivkách přežití", které jsou konstruovány na základě kumulativního podílu ukončení. Křivky tedy zobrazují, kolik studentů na konci daného semestru „přežívá" dále ve stavu „neukončil/nebylo ukončeno". Všechny křivky končí v 0 %, neboť zde pracujeme pouze s populací studentů, kteří dané studium opustili. Část z nich však zůstává na univerzitě aktivní v jiném studiu a křivky přežití pro tuto skupinu vynášíme zvlášť, abychom porovnali průběh jejich odchodů. Časová osa začíná koncem prvního semestru, proto křivky nezačínají na 100 %, ale na začátku zobrazují podíl studentů, kteří v tomto období pokračují ve studiu. Tento podíl se pohybuje od 80 do 60 %. Zatímco analýza výběrového souboru ukázala, že nejčastější doba ukončení mezi respondenty byla ve druhém semestru, z celkových dat je patrné, že podstatná část ukončení se odehrává na samém začátku studia. V kombinované formě 40 % bakalářských a 30 % magisterských studentů ukončuje studium v prvním semestru. Zde se pravděpodobně promítá stav, kdy se nově přijatí studenti nechají zapsat, ale fakticky dále nestudují.[12] V prezenční formě je tento podíl o něco nižší. Ve výběrovém souboru tito studenti chybějí pravděpodobně z toho důvodu, že výzkum ve své situaci nepovažovali za relevantní. Podstatné je na výsledcích srovnání skupin „studuje/nestuduje", protože je patrné, že odchody v prvním semestru se týkají ve stejné míře těch, kteří mají další aktivní studium na univerzitě, jako těch, kteří odcházejí pryč. Pro případné další zkoumání se pak otevírá hypotéza, do jaké míry tato podobnost znamená odchody na jiné univerzity nebo z vysokoškolského vzdělání obecně.

Pokud bychom data z informačního systému shrnuli, zjistíme, že během prvního ročníku se odehrála přibližně polovina všech ukončení studia u studentů bakalářských a magisterských oborů. Plynulost křivek přežití

[12] Z dostupných dat zatím nemůžeme porovnat přesné datum ukončení s datem přijetí, takže nelze zjistit, kolik studentů zanechává studia na začátku a na konci prvního semestru. Tato analýza však může být snadno doplněna exportem dat z informačního systému.

Aula 01-2014 A5.indd 47 21.9.14 22:18

Graf 15: Křivky přežití – bakalářské a magisterské studium



naznačuje, že zásadními zlomy z kvantitativního hlediska nejsou státní závěrečné zkoušky. Zároveň nenalézáme oporu pro představu velkého podílu dlouhodobých a významně protahovaných studií.[13] Z těch, kteří studium v roce 2012-2013 ukončili, přibližně desetina bakalářských a pětina magisterských studentů překročila standardní délku studia (odchod po 6. resp. 4. semestru). Standardní délku studia + 1 rok, což je hranice pro vyměření poplatků, překonává méně než 3 % bakalářských a 5 % magisterských studentů (ukončení po 8. resp. 6. semestru).

[13] Námitkou může být, že právě tito studenti stále pokračují a mezi odcházejícími je nelze najít. Pokud však obory existují déle, než je životnost „věčného studenta“, musíme připustit, že buď dostudovali nakonec úspěšně a prodlužování mělo smysl, nebo se v datech o ukončeních studia objevují.

Aula 01-2014 A5.indd 48 21.9.14 22:18

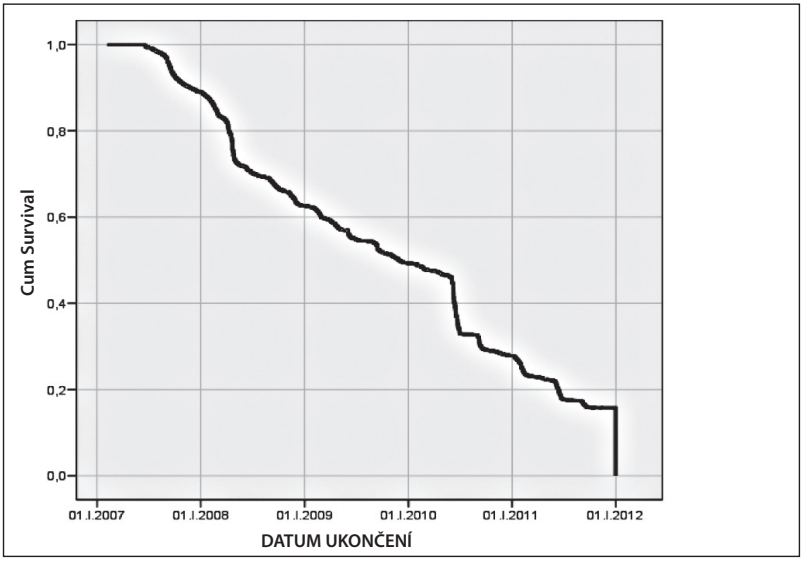
Data z informačního systému umožňují také odlišnou perspektivu, kdy pracujeme nikoliv s kohortou definovanou odchodem, ale s imatrikulačním ročníkem. V rámci dílčích analýz jsme měli možnost pracovat se souborem bakalářských studentů imatrikulovaných v roce 2007 a sledovat jejich vzdělávací dráhu do roku 2012 (tedy od data zápisu ke studiu celkem 9 semestrů). Tato analýza může poskytnout dobrý obraz o úrovni drop-outu v bakalářském studiu. Celkově za dobu čtyři a půl roku od vstupu do studia dokončilo úspěšně bakalářské studium 31% studentů. Velká skupina studentů (49%) studium opustila pro nesplnění požadavků, či vlastním rozhodnutím, jehož motivace však z těchto dat neznáme. Zbylých 20% studentů v době, kdy data končí (tzv. cenzorování zprava), stále studuje bakalářský stupeň. Časování událostí shrnuje Graf 16 a 17. V prvním grafu je vynesena tzv. křivka přežití pro všechny studenty imatrikulačního ročníku 2007 společně. Jde tedy o informaci o tom, jak studenti školu opouštěli, ať úspěšně, či neúspěšně. Tento graf dává dobrý obrázek o podílu předčasných odchodů v průběhu standardní doby studia. Druhý graf dekomponuje křivku přežití pro úspěšné studenty a pro ty, kteří studium neukončili státní závěrečnou zkouškou. Vezmeme-li v úvahu, že 20% z daných studentů stále bakalářské studium studuje, můžeme říci, že většina drop-outu se odehrává během prvních dvou semestrů studia, kdy křivka strmě padá dolů (tyto výsledky triangulují předchozí zjištění z jiných typů dat), a na rozdíl od „schodového" průběhu úspěšných ukončení daného termíny státních závěrečných zkoušek, mezi neúspěšnými ukončeními nejsou vidět „zuby" zkouškových období. To znamená, že závěrečné zkoušky nefungují jako „síta", u nichž by podstatná část bakalářských studentů ztroskotala. Ti, kteří z daného studia odešli bez titulu, tak učinili v naprosté většině případů (přes 90%) před koncem šestého semestru studia.

Závěr

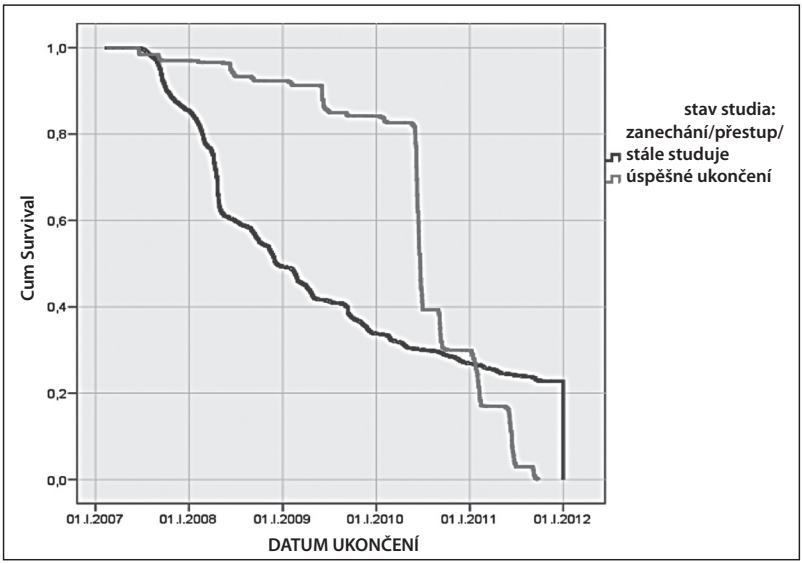
V České republice, stejně jako v jiných evropských zemích, je důraz na potřebu zvyšování proporce vysokoškolsky vzdělaných obyvatel součástí diskuse o podmínkách úspěchu a konkurenceschopnosti v rámci znalostních či post-industriálních ekonomik (OECD 2000). Zvyšující se dostupnost vysokoškolského vzdělání a s tím i proporce studentů, kteří se zapojují do pomaturitního vzdělávání, ukazuje na to, že studenti (či jejich rodiče) na debatu o nezbytnosti vysokoškolského vzdělání pro úspěšnou kariéru reagují (Lehmann 2007). Neúspěch v tomto stupni studia však znamená ztráty individuální, ale i společenské a institucionální, a je tedy v zájmu samotných univerzit zjistit, za jakých podmínek odchody z nedokončeného studia probíhají, a zda, případně jak je možné jim zabránit. Jako příspěvek k této

Aula 01-2014 A5.indd 49 21.9.14 22:18

Graf 16: Křivka přežití – bakalářské studium – imatrikulační ročník 2007



Graf 17: Křivka přežití – bakalářské studium – imatrikulační ročník 2007 – dekompozice



Aula 01-2014 A5.indd 50 21.9.14 22:18

debatě jsme nabídli empirickou sondu do struktury populace odcházejících studentů a časování těchto odchodů, a také do jimi vnímaných příčin studijního neúspěchu. Využili jsme přitom data z dotazníkového šetření studentů, kteří neúspěšně ukončili studium na jedné z českých univerzit. Naše analýza poněkud zmírňuje znepokojení ze zvyšující se proporce studijního neúspěchu poukazem k tomu, že značná část tohoto „neúspěchu" souvisí se zaměřením se na jiný studovaný obor a opuštění toho, který je vnímán jako méně zajímavý. Naše data, která reprezentují perspektivu studentů, nepotvrzují stereotypně vnímané příčiny odchodů ze studia (jako je přecenění vlastních schopností či studium nepreferovaného oboru) a poukazují na značnou heterogenitu populace odcházejících studentů, která se projevuje mj. také rozdílným časováním odchodů.

Data ukázala, že značná část odchodů (přibližně 40%) je tzv. odloženou volbou. Tito studenti byli přijati a nastoupili do více studií a postupně jedno z nich opouštějí, ale na jiném zůstávají. Tato ukončení jsou motivována zejména nenaplněnými představami a očekáváními od studia v opouštěném oboru. Jedná se tedy o střet očekávání studenta a nabídky studovaného oboru, který je možné zmírnit jasnější komunikací samotné univerzity o obsahu a o požadavcích jednotlivých studijních programů a o jejich vazbě na nároky oboru či pozdějšího pracovního uplatnění. Tento střet se vyskytuje častěji u bakalářských studentů v nižších ročnících. Tyto odchody tak sice zdánlivě zvyšují studijní neúspěšnost, ale ve skutečnosti pro studenty neznamenají ukončení vysokoškolského vzdělávání a s velkou pravděpodobností jsou samotnými studenty plánované či očekávané. Znamenají tak „neúspěch" konkrétního studijního oboru či instituce, ale nikoli neúspěch v individuální snaze dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Pro univerzitu samotnou jsou pak nejvíce znepokojující ty odchody, které znamenají přesun na jinou vzdělávací instituci.

Druhým typem odchodů jsou ty, kde studenti opouštějí terciární vzdělávání a jako motiv k odchodu se objevují jiné priority spojené s profesní drahou, rodinou, či osobními hodnotami. Ani v tomto případě většinou není primárním důvodem nezvládnutí požadavků nebo omezené schopnosti pro průchod studiem. U většiny respondentů (alespoň v deklarativní rovině) je primárním faktorem kolize priorit a teprve od ní se odvíjejí případné těžkosti s rozvolňováním studia a neplněním požadavků, které vedou k ukončení studia.

V obou výše zmíněných typech odchodů vede kolize (ať už se jedná o kolizi očekávání studenta a studijní reality, nebo o kolizi mezi nároky studia a jiných životních sfér) k nižší motivaci k ukončení studia, která se pak manifestuje jako nezvládání studijních nároků. Intervence univerzity by tedy u těchto skupin studentů měly být zaměřeny jednak k transparentnější a efektivnější komunikaci o náplni jednotlivých studijních programů, jednak k posílení

Aula 01-2014 A5.indd 51 21.9.14 22:18

jejich koherence a vazby na dané obory či profese, na které jejich studium připravuje. Studijní programy by také měly reflektovat různorodost životních situací studentů a jejich potřeb a vycházet vstříc i těm typům studentů, kteří studium kombinují s jinými aktivitami v oblasti soukromého a pracovního života. Zde má smysl se zaměřit na formální stránky průchodu studiem (například na stanovenou délku studia, strukturu a množství studijních požadavků) nebo studijní nabídku.

Existuje však také nepříliš velká, ale velmi důležitá skupina odcházejících studentů, jejichž motivace studium dokončit je vysoká, přesto ze studia odcházejí. Tato přibližně čtvrtinová část odcházejících studentů je vhodným adresátem intervence univerzity směrem k pomoci ve zvládání studijních nároků. Stejně jako v případě předchozích dvou skupin studentů jde o to, aby se univerzita vyrovnala s rostoucí heterogenitu studentů, a to nejen v souvislosti s jejich různými vzdělávacími potřebami. Je otázkou, jak zkombinovat dva protichůdné procesy: velkorysou nabídku univerzit, která reflektuje důraz na vysokoškolské vzdělání v národních vzdělávacích politikách a vede k tomu, že vysokoškolské vzdělání se stává univerzálně dostupným a masovým, a potřeba diverzifikovat studium a přizpůsobit jej individuálním a různorodým studentům, se zachováním úrovně vzdělání a také uspokojivé proporce ukončených studií.

Jak tedy ukázal náš výzkum, za poměrně vysokým procentem neúspěšně absolvovaných studií si nelze představovat pouze situace, kdy studenti opouštějí terciární vzdělávání. Polovina respondentů, kteří byli osloveni v souvislosti se svým neúspěšně ukončeným studiem, v době dotazování dále na terciárním vzdělávání participovala. V dalším výzkumu je třeba tento fakt brát jako východisko pro zcela odlišný kontext dotazování a zaměřit se primárně na situaci studentů, kteří vysokoškolské vzdělávání opouštějí. U této skupiny lze totiž na základě výsledků výběrového šetření hledat příčiny studijní neúspěšnosti spíše v kolizi priorit mezi vzděláváním a případným zaměstnáním či jinými hodnotami, v upřednostnění jiných aktivit, a teprve vedle toho v nenaplněných očekáváních od studia. Pod těmito obecnými kategoriemi se skrývají složitější modely jednání a motivací, jejichž důkladné studium je výzvou pro zapojení kvalitativního výzkumného přístupu, který by se zaměřil na detailní analýzu konfliktů hodnot, které za „osobními důvody" stojí, strategií, které studenti k jejich řešení využívají a zejména na hledání role, kterou v tomto modelu jednání mohou hrát samotné univerzity. Z tohoto úhlu pohledu drop-out není problémem primárně vzdělávacím, ale souvisí se širšími socio-kulturními změnami (Quinn 2004). Hledání způsobů, jak stále více heterogenní populaci uchazečů o vysokoškolský titul efektivněji vést na jejich studijní cestě, je v zájmu samotných univerzit nejen v souvislosti se zamezením vynakládání prostředků

Aula 01-2014 A5.indd 52 21.9.14 22:18

na neúspěšná studia, ale také v souvislosti s novou společenskou rolí, kterou univerzity v prostředí masově dostupného vysokoškolského vzdělání hrají.

Literatura:

ARAQUE, F.; ROLDÁN, C.; SALGUERO, A. Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 2009, 53, 3, s. 563-574.

KLEŇHOVÁ, M.; VOJTĚCH, J. *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2009.

LEHMANN, W. „I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 2007, 37, 2.

MATĚJŮ, P. a kol. *Studium na vysoké škole 2004. Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice.* Praha: SOU AV ČR. 2004.

MOURALOVÁ, M.; TOMÁŠKOVÁ, A. Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *AULA,* 2007, 1, 5, s. 16-26.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of higher education*, 1980, 51, 1, s. 60-75.

QUINN, J. Understanding working-class' drop-out' from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 2004, 14, 1, s. 57-74.

RUMBERGER, R.; LIM, S. A. Why students drop out of school: A review of 25 years of research. 2008.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1970, 1, 1, s. 64-85.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 1975, 45, 1, s. 89-125.

Mgr. Petr Fučík, PhD.
fucik@fss.muni.cz

Mgr. Lenka Slepičková, PhD.
slepicko@fss.muni.cz

Masarykova univerzita
Fakulta sociálních studií
Ústav populačních studií
Joštova 10
602 00 Brno

Aula 01-2014 A5.indd 53 21.9.14 22:18

STUDIE

U-MAP jako nástroj pro sledování diverzity českých vysokých škol

Michaela Šmídová, Hana Zimmerhaklová

AULA, 2014, Vol.22, No. 1: 54-78

U-MAP as a Tool for Mapping Diversity of Czech Higher Education Institutions
Abstract: The study deals with the application of U-MAP classification as a tool for mapping diversity of higher education. The research question is how can U-MAP be applied to Czech higher education and how it appears through diversity of Czech HEIs. In theoretical part, we use the documents that contributed to diversification of HEIs in the country and conceptual texts related to institutional diversity of HEIs. The main methodological basis stands on the original U-MAP. Selected statistics procedures (quartile division, minimum and maximum values) were used for data analysis. This study verifies applicability of U-MAP, points out some of the problematic areas (also in relation to the experience of other European countries) and shows different levels of diversity of U-MAP dimensions for HEIs in the Czech Republic.

Úvod

V současné době probíhají rozsáhlé diskuse o přístupu k vyvážené charakteristice vysokých škol, která by byla zaměřena na širokou škálu jejich činností a respektovala tak více institucionální diverzitu (Vught 2009) ve srovnání s tzv. *league tables* nebo dalšími jednorozměrnými žebříčky (např. Hazelkorn 2011 nebo Rauhvargers 2011). Zatím se tyto diskuse odehrávají především v mezinárodním kontextu, ale i v České republice je patrné zvyšování zájmu o toto téma.[1] Výsledkem těchto diskusí byl před několika lety mimo jiné vznik evropské metodiky mapování vysokých škol U-MAP.

Lze tuto metodiku využít v České republice a jak se prostřednictvím U-MAPu jeví diverzita českých vysokých škol (VŠ)? Hlavním cílem výzkumu prezentovaném v tomto textu bude ověřit dostupnost a relevanci potřebných

[1] Pokus o shrnutí některých aspektů diskusí o charakteristikách vysokých škol – viz Šmídová, M. Zimmerhaklová, H.: Klasifikace jako alternativa žebříčků: Mohou mít podobné dopady na vysoké školy? AULA, č.1, 2013.

Aula 01-2014 A5.indd 54 21.9.14 22:18

dat pro vytvoření U-MAP v ČR a analyzovat české vysoké školy prostřednictvím U-MAPu jako nástroje pro zobrazení diverzity.

Nejprve se v teoretickém úvodu zaměříme na diverzitu a potřebu typologie vysokých škol v ČR v souvislosti s diferenciací. Dále se budeme věnovat samotnému projektu U-MAP, jeho vzniku a podobě. Poté přistoupíme k problému aplikace U-MAP v ČR. Do této části budou spadat tři oddíly: metodická část, analýza relevance a dostupnosti dat české aplikace U-MAPu a představení výsledků aplikace. Na závěr budeme diskutovat o některých problematických prvcích U-MAPu i v souvislosti se zkušenostmi z dalších zemí.

Základ tohoto textu vznikal v roce 2012 (sběr dat a analýza) a od té doby došlo k některým posunům, které ale nezměnily celkové vyznění analýzy, v jednotlivých aspektech ale na aktuálnější podobu problému upozorňujeme.

Institucionální diverzita a proces diferenciace jako východisko projektu U-MAP

U-MAP[2] vznikal s ambicí být nástrojem schopným zobrazit diverzitu a svébytnost evropských vysokých škol a právě z tohoto požadavku vyplývá jeho explicitní zaměření na vnější a horizontální institucionální diverzitu vysokých škol (Vught a kol. 2010). Institucionální diverzita ve vysokoškolském vzdělávání je pojem, který není hodnotově neutrální, a to co je do něj zahrnuto se liší podle autora, který s ním pracuje.[3] Je to i proto, že samotný termín není čistě teoretický či akademický, ale úzce se prolíná s veřejně politickými otázkami. Samotná diverzita – obecný pojem vážící se k rozmanitosti prvků v systému – je vyjádřením úspěšnosti adaptivního chování těchto prvků na přicházející změny. Tuto primárně biologickou definici aplikoval na vysoké školství mezi prvními Birnbaum (1983).

Když Vught a kol. (2010) popisují teoretické východisko U-MAPu, odkazují se na Huismana (1975) a Teichlera (2007), kteří o institucionální diverzitě a diferenciaci hovoří. Huisman rozlišuje dva základní typy diverzity – vnější a vnitřní. Vnitřní diverzita se vztahuje k rozdílům **v rámci** vysokých škol (na odlišné organizační jednotky, katedry, studijní programy, apod.), zatímco vnější diverzita charakterizuje rozdíly různého typu **mezi** vysokými školami

[2] Vysvětlení vzniku názvu U-MAP se nepodařilo dohledat. Možnou interpretací je, že „U“ – znamená user-driven (tj. zaměřený na uživatele, což je jeden ze základních vstupních principů, a „MAP“ jako mapování/vizuální popis, toho, co vysoké školy dělají.

[3] O různých přístupech k institucionální diverzitě vysokých škol pojednává např. Sibille Reichert (2009) nebo Huisman, Meek a Wood (2007)

Aula 01-2014 A5.indd 55 21.9.14 22:18

a právě ta je předmětem zájmu U-MAPu. Horizontální diverzita, která je druhým z východisek pro U-MAP, bere v úvahu rozdíly v institucionálních profilech vysokých škol, kdežto vertikální diverzita (jako její protiklad) sleduje rozdílnost zejména prostřednictvím odlišné prestiže a reputace (Teichler 2007). A právě vertikální diverzita je v současné době většinově (a často nekriticky) považována za žádoucí výsledek diferenciace vysokých škol.

Samotná otázka týkající se existence procesu diferenciace vysokých škol není v rámci výzkumné komunity dořešená, a i to souvisí s normativní povahou pojmu. Na jedné straně existují studie, které dokládají imanentní směřování vysokoškolského systému ke stále větší diferenciaci (Parson, Platt 1973 nebo Clark 1978, citováno Vught 2009), na straně druhé k opačným závěrům docházejí jiné výzkumy, ty naopak svědčí o tzv. de-diferenciaci vysokoškolských systémů (Birnbaum 1983 nebo Rhoades 1990, citováno Vught 2009). Tento opačný proces bývá chápán jako výsledek *academic* nebo *mission drift* (Hazelkorn 2011).

Výsledkem úvah o možnostech zobrazení institucionální diverzity evropských vysokých škol bylo vytvoření multidimenzionální klasifikace založené na použití širšího spektra indikátorů. U-MAP v tomto smyslu záměrně reaguje na jednorozměrnost a metodologickou neprůhlednost mezinárodních žebříčků ((Vught (ed.) 2009) a dále např. (Hazelkorn 2011) nebo (Rauhvargers 2011)). Ty jsou populární pravděpodobně i díky příliš zjednodušující a pro média atraktivní prezentaci v podobě hierarchického uspořádání a současně jsou také evidentním vyjádřením vertikální diverzity. Přístup žebříčků je totiž založen i na tom, že vysoké školy mohou být hodnoceny (*ranked*) na základě výkonu a bez znalosti kontextu. Přitom jsou vysoké školy vzájemně velmi odlišné, mají jinou tradici, jsou různě velké, rozdílně financované, mají různá poslání (*missions*) (Marginson 2011) a už z tohoto důvodu není snadné získat srovnatelná data, která zároveň vypovídají o jejich působení v hodnocených oblastech (Hazelkorn 2011 a Rauhvargers 2011). Naopak U-MAP se tomuto „bezkontextuálnímu" pohledu snaží vyhnout.

V současnosti je U-MAP prezentován jako první krok pro vytvoření a rozvíjení tzv. U-Multiranku (multidimenzionální ranking), který se snaží skloubit žebříčkové hodnocení s přístupem klasifikačním, tzn. v jednotlivých žebříčcích srovnávat pouze srovnatelné („podobné") instituce. Prakticky to znamená, že U-MAP znázorňuje aktivity jednotlivých vysokých škol, tj. co vysoká škola dělá a v jakém rozsahu, a právě z těchto údajů jsou vytvářeny jejich profily. U-Multirank se naproti tomu zaměřuje na výkony vysokých škol, tj. na to, jak kvalitně a s jakými dopady tyto aktivity uskutečňuje. Hlavní princip kombinace U-MAPu a U-Multiranku spočívá v tom, že v rámci U-Multiranku

Aula 01-2014 A5.indd 56 21.9.14 22:18

jsou porovnávány jen ty vysoké školy, jejichž profily vytvořené na základě metodiky U-MAP jsou si podobné (Vught, Ziegele (eds.) 2012).

Samotný U-MAP ale podle některých autorů ze své podstaty diverzitu zobrazit nemůže, respektive může ji zobrazit pouze na makro-úrovni, protože pracuje s příliš obecnými pojmy, ve kterých se diverzita vlastně ztrácí (Hazelkorn 2011).

Diverzita a diferenciace vysokých škol v České republice

Bez ohledu na výše zmíněné názory o (ne)existenci procesu diferenciace, v České republice k institucionální diferenciaci vysokého školství od roku 1990 docházelo. Nejprve pouze na úrovni národní a později především v evropských souvislostech.

Za vstupní myšlenku transformace vysokého školství je možné pokládat znovuobnovení institucionální autonomie (akademických svobod) vysokých škol, která umožní jejich svobodný rozvoj a jejímž výsledkem bude mimo jiné jejich rozmanitost. Tato idea se stále v určité míře odráží v současně platném zákoně o vysokých školách z roku 1998 i v jeho pozdějších novelách. V zákoně se objevuje velmi jednoduchá typologie vysokých škol a je spojená v podstatě jen se dvěma základními kritérii. Prvním z nich je právní status vysoké školy, tj. zda jde o veřejnou, státní (podporované ze státního rozpočtu) nebo soukromou („vydělávající" si na sebe především ze školného) vysokou školu, druhým kritériem, určujícím typ vysoké školy, je vybavenost studijními programy. Pokud má vysoká škola všechny typy studijních programů, jde o univerzitu, neuniverzitní vysokou školou je potom taková instituce, která má akreditovány pouze bakalářské a magisterské programy. Zákon rozeznává také vnitřní diverzitu – univerzity se dělí na fakulty, neuniverzitní vysoké školy fakulty nemají. V praxi je většina veřejných a státních vysokých škol univerzitami, zatímco většina soukromých vysokých škol je neuniverzitního typu.

V dlouhodobých plánech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zaměřených na oblast vysokých škol pro jednotlivá období se objevují také nejrůznější aspekty, které souvisí s požadavkem diverzity ve vysokoškolském systému. V současně platném dlouhodobém záměru (2011-2015) je patrný důraz zejména na diverzitu z hlediska studentů (tj. otevřenost vůči co nejširším vrstvám společnosti z hlediska věku, genderu, etnicity, sociálního i zdravotního znevýhodnění, apod.) a podob studia (rozmanitá nabídka studijních programů, podporou mobility umožněné studium v zahraničí, celoživotní vzdělávání, apod.).

Aula 01-2014 A5.indd 57 21.9.14 22:18

V českém prostředí však není institucionální diverzita oblastí, která by byla až na výjimky systematicky rozvíjena, a pokud je tematizována, obvyklým názorem je, že české vysoké školství je diverzifikováno příliš málo. O nedostatečné diverzitě českých vysokých škol hovořil například Michal Karpíšek na semináři „Hodnocení kvality vysokých škol" v roce 2011 (Diverzifikace vysokého školství – nové výzvy), Rada vysokých škol v roce 2009 upozorňovala na malou diverzitu v souvislosti s tehdy navrhovanou reformou terciárního vzdělávání.

Metodologie U-MAPu

U-MAP tvoří profily vysokých škol na základě šesti dimenzí: vzdělávací profil, studentský profil, výzkumné zaměření, přenos znalostí, internacionalizace a regionální zakotvení (viz tabulka 1, kde jsou k dispozici i sledované ukazatele). U-MAP se v souladu se svým zaměřením na popis vnější a horizontální diverzity pokouší o charakteristiku činností v rámci těchto vybraných oblastí působení vysokých škol.[4] Výsledný profil školy sestávající z šesti dimenzí je prezentován v grafické podobě.[5] Jednotlivé získané profily škol je současně možné vzájemně porovnávat a sdružovat do clusterů na základě podobnosti ve vybraných dimenzích. Data pro vytvoření profilu se vždy vztahují k vybranému roku.

Jak udělat český U-MAP?

Při vytváření české aplikace U-MAPu, respektive jeho kvantitativní části, jsme vycházeli přímo z dokumentů metodiky U-MAPu (podrobněji na www.U-MAP.eu, část Methodology) a dále z výzkumu uskutečněného v Centru pro studium vysokého školství, který se zaměřil na vyhledávání a analýzu dat pro potřeby obdobné klasifikace. Hlavním záměrem aplikace U-MAPu v českém prostředí bylo nejprve **zjistit, zda a jakým způsobem je analýza vůbec proveditelná z hlediska dostupnosti a relevance dat**. A posléze také to, **jak a jestli vůbec, zobrazuje diverzitu českých veřejných vysokých škol**. Pro ověření tohoto vstupního předpokladu bylo nutné nejprve navrhnout design této aplikace (viz schéma 1).

[4] Ne vždy je však toto pravidlo dodržováno, to platí zejména v případě sledování publikační činnosti, kde se sledují výstupy/výsledky (outcomes)

[5] Ukázky U-MAP profilů vysokých škol jsou k dispozici na www.u-map.org nebo www.u-map.eu.

Aula 01-2014 A5.indd 58 21.9.14 22:18

Tabulka 1: Dimenze U-MAPu a informační báze indikátorů

Dimenze	Informační báze indikátorů
Vzdělávací profil (Teaching and learning)	– struktura absolventů podle typu studia (Bc., Mgr., Ph.D., sub-degree) – absolventi podle skupin oborů (ISCED 97) – absolventi podle studijní orientace (obecně formativní, licencované a kariérně orientované studijní programy) – výdaje na vzdělávací činnost
Studentský profil (Student profile)	– počet studentů v distančním (podle terminologie našeho zákona) studiu (*distance learning*) – počet studentů nad 30 let – počet *part time* studentů – celkový počet všech studentů
Výzkumný profil (Research involvement)	– produkce Ph.D. absolventů – výdaje na výzkum – počet akademických publikací – počet ostatních a profesních publikací
Přenos znalostí (Involvement in knowledge Exchange)	– počet kulturních aktivit (výstavy, koncerty, představení) – příjmy z licencí, celoživotního vzdělávání, smluv se soukromými subjekty, copyrightů – počet podaných patentů – průměrný počet *start-up* firem během posledních tří let
Internacionalizace (International orientation)	– počet studentů ze zahraničí (se zahraničním předchozím vzděláním) – příjem z mezinárodních zdrojů – počet (vyslaných a přijatých) studentů z mezinárodních výměnných programů – počet zahraničních akademických pracovníků (vedení jako zaměstnanci)
Regionální zakotvení (Regional engagement)	– počet studentů v Bc. studiu v prvním roce z daného regionu – podíl absolventů pracujících v regionu po dvou letech – příjem z regionálních/lokálních zdrojů

Zdroj: U-MAP, upraveno autorkami

Schéma1: Originální U-MAP → Aplikace na U-MAP na české prostředí: design výzkumu

1) hledání zdrojů dat a jejich analýza (analýza 1) vzhledem k dostupnosti a relevanci;
2) uložení dat (reprezentují rok 2009);
3) přepočet a kategorizace dat (Excel, SPSS);
5) analýza (analýza 2) českých výsledků (i v kontextu s originálním U-MAPem, a diverzitou).

Aula 01-2014 A5.indd 59 21.9.14 22:18

Hlavními požadavky na data, která mají sloužit jako podklad pro vytvoření české obdoby U-MAPu, byla snadná dostupnost a spolehlivost.

Data je možné získat především z výročních zpráv vysokých škol o činnosti (VZ) a výročních zpráv o hospodaření (VZH), které jsou oficiálními dokumenty škol a mají vždy předepsanou strukturu. Pro získání dat byly použity VZ a VZH z roku 2009, protože primárním záměrem nebylo zjistit nejnovější stav, ale spíše se zaměřit na to, zda je vůbec možné takovou aplikaci provést.

Doplňkovými zdroji dat je Matrika vysokoškolských studentů respektive Sdružené informace matrik studentů (SIMS) (v podobě hromadných a důsledně anonymizovaných dat) a databáze Rejstřík informací o výsledcích (RIV). Použití SIMS je vázáno na zákon o ochraně informací a nejde o volně přístupný datový zdroj. Informace z něj je možné získat na žádost od oprávněných osob. Pro údaje o rozpočtu vysokých škol byly získány některé podkladové informace z webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), konkrétně z přehledových tabulek o rozpočtu vysokých škol (http://www.msmt.cz/ekonomika-skolstvi/financovani-vysokych-skol). RIV je zcela otevřený zdroj, který poskytuje souhrnné informace o vědeckém (publikačním) výkonu jednotlivých vysokých škol.[6] Existují samozřejmě i další zdroje dat, především z informačních systémů vysokých škol, ty ale v dané fázi (v podstatě pilotní výzkum) nebylo možné využít, protože vyžadují přímou spolupráci s jednotlivými vysokými školami.

Základní postup pro analýzu diverzity vychází z porovnávání originálního rozdělení kategorií s rozdělením, které využilo jednoduchého statistického postupu. Originální rozdělení má u naprosté většiny indikátorů čtyři stupně: major, substantial, some a none.[7] Autoři U-MAPu v budoucnosti, konkrétně v okamžiku, kdy databáze vysokých škol dosáhne počtu 150 institucí, počítají s vytvořením nových kategorií podle tzv. kvartilového rozdělení. Statistický program vygeneruje 3 hodnoty (tzv. cut off points), které daný soubor rozdělí do 4 přibližně stejně velkých skupin. Pokud bude skóre dané instituce v oblasti prvního kvartilu, náleží do první kategorie, a analogicky dále. Ve fázi, kdy tato podmínka není splněna, bylo rozdělení kategorií dané arbitrárním rozhodnutím autorů U-MAPu (http://www.u-map.eu/methodology.doc/index.shtml#general_guidelines_and_design_pr). V českém případě má soubor celkem 26 veřejných vysokých škol, což se rovná základnímu souboru veřejných vysokých škol.

---

[6] Umělecké vysoké školy mají vlastní Registr uměleckých výstupů (RUV), který v této analýze ještě nebyl použitý, nicméně by bylo vhodné s ním v dalších případných výzkumech pracovat.

[7] Označení kategorií bylo ponecháno v originálním anglickém znění a pracujeme s ním i v tabulkách jednotlivých dimenzí.

Aula 01-2014 A5.indd 60 21.9.14 22:18

Kromě porovnání obou rozdělení budeme zjišťovat také minimální a maximální hodnoty jednotlivých indikátorů. Obojí naznačí míru diverzity vysokých škol. Platí, že z hlediska problému diverzity pro nás budou zajímavé zejména takové údaje, které vykazují velkou odchylku (směrem dolů i nahoru) od originálně nastavených kategorií U-MAPu.

Analýza relevance a dostupnosti dat české aplikace U-MAPu

Prvním základním problémem souvisejícím s vytvořením české podoby U-MAPu je relevance a dostupnost indikátorů. V tabulce 2 uvádíme souhrnnou informaci o počtu a způsobu použití indikátorů v české aplikaci, jmenovitě uvádíme i nedostupné indikátory.

Vzdělávací profil je dimenzí, kterou lze naplnit jen s menšími problémy. První z nich je spojen s otázkou definice pojmu *studijní orientace*. V originální verzi jsou sice její obrysy naznačeny, ale jejich převoditelnost na české podmínky je sporná, a proto tento indikátor vynecháváme (více viz v části Diskuse).

K úpravám došlo v případě indikátoru *počtu skupin oborů podle klasifikace ISCED97*. Pro naše použití se jako snazší jeví využít přímo údaj z výročních zpráv, kde je oborové rozdělení dané a vypovídá o oborové šíři dané vysoké školy obdobně.

Náklady na vzdělávací činnost je indikátor, který se shoduje s originálem jen částečně. V českém prostředí se takto nedefinují, ale asi nejvíce se jim blíží údaje z rozpočtové tabulky MŠMT, kde jsou rozepsány příspěvky/dotace pro jednotlivé školy. Využíváme tak údaje, které představují dotace vázané na normativ na studenta v určitém studijním programu a na počet studentů (na nárůst počtu studentů).

Vynechán byl rovněž indikátor týkající se podílu absolventů v tzv. *sub-degree* programech, takové totiž na českých vysokých školách nejsou.

Dimenzi **Studentský profil** bylo možné naplnit opět s menšími změnami, které souvisí s odlišnou podobou organizace vysokého školství v ČR. Tzv. *part-time* studium v ČR oficiálně neexistuje. *Part-time* znamená rozložení studia podle potřeb studujícího tak, aby s ním mohl skloubit svoje další povinnosti. V Národní zprávě za Českou republiku pro Boloňský proces (2007 – 2009) je *part-time* studium definováno jako počet studentů studujících déle, než je standardní doba studia, až do maximální doby studia (podle vnitřních předpisů školy). Tyto údaje lze přitom zjistit pouze z SIMS nebo případně jednotlivě na vysokých školách. Nicméně tato česká definice úplně neodpovídá obecným principům *part-time* studia tak, jak funguje v zahraničí. I tento indikátor byl po zvážení úplně vynechán.

Aula 01-2014 A5.indd 61 21.9.14 22:18

Tabulka 2: Souhrn indikátorů pro Českou republiku

Celkem 28 indikátorů U-MAP	
Z nich je v české aplikaci použito:	
– identické (14)	– podíly absolventů jednotlivých studijních cyklů (Bc., Mgr., Ph.D.) vztažené k celkovému počtu absolventů (**vzdělávací profil**) – celkový počet zapsaných studentů (**studentský profil**) – podíl studentů nad 30 let z celkového počtu zapsaných studentů (**studentský profil**) – podíl Ph.D. absolventů na celkovém počtu absolventů (**výzkumný profil**) – podíl výdajů na výzkum z celkových výdajů (**výzkumný profil**) – počet podaných přihlášek patentů, užitných vzorů na 1000 přepočtených akademických pracovníků (**přenos znalostí**) – podíl studentů ze zahraničí (se zahraničním předchozím vzděláním) z celkového počtu zapsaných studentů (**internacionalizace**) – podíl přijatých a vyslaných studentů do výměnných programů z celkového počtu zapsaných studentů (**internacionalizace**) – příjem z mezinárodních zdrojů z celkových příjmů (**internacionalizace**) – podíl studentů v Bc. studiu v prvním roce z daného regionu z celkového počtu Bc. studentů v prvním roce (**regionální zakotvení**) – příjem z regionálních zdrojů vztažený k celkovým příjmům (**regionální zakotvení**)

Aula 01-2014 A5.indd 62 21.9.14 22:18

– modifikované (6)	– počet skupin oborů (počty absolventů ve skupinách oborů podle ISCED 97) (**vzdělávací profil**) – náklady na vzdělávací činnost k celkovým finančním nákladům (**vzdělávací profil**) – podíl studentů v distančním studiu z celkového počtu zapsaných studentů (**studentský profil**) – podíl *per reviewed* akademických publikací k přepočtenému počtu akademických pracovníků (**výzkumný profil**) – podíl jiných výzkumných publikací k přepočtenému počtu akademických pracovníků (**výzkumný profil**) – počet kulturních aktivit (výstavy, koncerty, představení) na 1000 přepočtených akademických pracovníků (**přenos znalostí**)
– nedostupné (8)	– podíl *sub-degree* absolventů z celkového počtu absolventů (**vzdělávací profil**); – podíly absolventů podle typu studijní orientace (**vzdělávací profil**) – podíl *part-time* studentů z celkového počtu zapsaných studentů (**studentský profil**) – počet profesionálních publikací k přepočtenému počtu akademických pracovníků (**výzkumný profil**) – procento příjmů z licencí, z celoživotního vzdělávání (CŽV), smluv se soukromými subjekty, copyrights z celku institucionálních příjmů (**přenos znalostí**) – průměrný počet *start-up* firem za poslední tři roky na 1000 přepočtených akademických pracovníků (**přenos znalostí**) – podíl zahraničních akademických zaměstnanců z celkového počtu akademických zaměstnanců[1] (**internacionalizace**) – podíl absolventů, kteří 2 roky po dokončení studia pracují v regionu dané VŠ z celkového počtu absolventů z období před 2 lety (i odhad) (**regionální zakotvení**)

Místo indikátoru *počtu studentů v distančním studiu* jsme pracovali se součtem studentů v kombinovaném a distančním studiu. V ČR totiž právě kombinované studium zcela převažuje a zároveň se v praxi blíží i již zmiňovanému *part-time* studiu, protože ho využívají hlavně ti, co už byli mimo vysokoškolské prostředí nebo do něj nikdy nevstoupili; plně distanční studium existuje spíše výjimečně.

Aula 01-2014 A5.indd 63 21.9.14 22:18

Podíl studujících Bc. v prvním ročníku pocházejících z regionu lze zjistit ze SIMS. *Podíl absolventů, kteří 2 roky po dokončení studia pracují v regionu*, naproti tomu nemáme vůbec k dispozici a vynecháváme ho.

Také dimenze **Výzkumný profil** s sebou nese problém při naplňování indikátorů. Produkce vědeckých publikací se v každé zemi „měří" jinak a jejich vzájemná srovnatelnost v plné šíři oborů a typů publikací je prakticky nemožná. V českém prostředí má smysl použít databázi RIV, která zachycuje publikační činnost a je jedinou platformou, na níž je možné porovnávat „vědecké výkony" vysokých škol. Do původní kategorie *per reviewed* akademických publikací byl tak zařazen součet počtu článků v odborném periodiku a odborných knih. Pro druhou kategorii jiných/ostatních výzkumných publikací byl zvolen součet počtu kapitol knih a článků ve sborníku. Třetí kategorie tzv. profesních publikací byla zcela vynechána, protože nemá v ČR ekvivalent.

V případě indikátoru *výdajů na výzkum* (uváděný jako % z celkových výdajů) jsou využity rovněž údaje reprezentující běžné náklady.

Jako podkladová informace (základ pro indikátor) slouží také přepočtený počet akademických pracovníků, což v českém prostředí chápeme jako součet pedagogických a vědeckých pracovníků.

V dimenzi **Přenos znalostí** se vyskytují další problematické oblasti. Úplně byl vynechán údaj o příjmech z licencí a copyrightů, smluv se soukromými subjekty a celoživotního vzdělávání. Důvodem bylo zcela nedostatečné pokrytí tohoto údaje. Úplnější údaj by bylo nutné získat až na základě přímé spolupráce se školou, i když je otázkou, zdali samotná vysoká škola má dané údaje snadno k dispozici.

Stejně tak byl vynechán indikátor *průměrný počet start-up firem za poslední 3 roky na 1000 přepočtených akademických pracovníků*. Je to údaj těžko dohledatelný a není běžně používaný v rámci výročních zpráv. Definice *start-up* firem vzniklých/existujících ve spolupráci s vysokými školami v českém prostředí není úplně jednoznačná.

Při konstruování indikátoru *počtu podaných přihlášek patentů, užitných vzorů na 1000 přepočtených akademických pracovníků* bylo možné vycházet ze dvou zdrojů, jejichž údaje se poněkud liší. Prvním je RIV, kde je možné použít součet P-patentů a F-užitných nebo průmyslových vzorů. Druhým je databáze Úřadu průmyslového vlastnictví. Rozdíl mezi údaji v obou databázích zůstává otevřenou otázkou a stojí za další analýzu. Využití databáze RIV je v danou chvíli vhodnější, protože byla použitá i v jiných dimenzích.

V rámci dimenze **Internacionalizace** došlo také k některým obměnám. Postup byl obdobný jako v Estonsku a Portugalsku, kde za studenty ve výměnných programech byli počítáni pouze ti, kteří studovali na daných vysokých školách v rámci uznávaných programů (např. podprogramy z Lifelong Learning

Aula 01-2014 A5.indd 64 21.9.14 22:18

Programe, ACTION, CEEPUS) nebo mezinárodních dohod. Počet studentů s předchozím zahraničním vzděláním byl nahrazen počtem studentů s cizí státní příslušností studujících na dané vysoké škole a tento údaj byl získán z Matriky. Nejde sice o zcela shodný údaj, ale jeho vypovídací hodnota je obdobná.

V České republice v době výzkumu zcela chybí možnost naplnění indikátoru *zaměstnaných zahraničních akademických pracovníků*.[8] Ve výročních zprávách jsou sice k dispozici počty přijatých akademiků na základě programů LLP, ale jen málokdy je možné rozlišit je třeba podle délky pobytu.

Asi nejproblematičtější dimenzí k uplatnění pro českou situaci se ukázalo být **Regionální zakotvení**. Dotazník U-MAP vyžaduje v této dimenzi data odpovídající regionům NUTS2. Pro českou situaci má větší smysl definici upravit na NUTS3, tj. podle administrativního rozčlenění na kraje. Pro případnou komparaci v celoevropském prostoru to nepředstavuje velký problém, české kraje lze jednoduše převést na úroveň NUTS2. Za *příjem z regionálních zdrojů* považujeme pouze běžné (nikoliv kapitálové) náklady, které pocházejí z kraje či z města.

Analýza výsledků

V této kapitole budeme prezentovat hlavní výsledky analýzy diverzity porovnáním originálního rozdělení s novým českým. Každá tabulka reprezentuje jednu dimenzi a za ní následuje komentář.

Rozdělení podílů absolventů na úrovních Bc. a Mgr. studia a náklady na vzdělávací činnost naznačuje velkou diferenci mezi originálním (arbitrárním) rozdělením a rozdělením novým (kvartilovým). Většina českých VŠ spadá do kategorie *velký (major),* protože zde existuje současně silné zaměření na bakalářské a magisterské studijní programy. Obvyklé rozdělení je takové, že bakalářských absolventů je minimálně o 10 % více než absolventů magisterského studia. Existují jen dvě výjimky. Na Veterinární a farmaceutické univerzitě (VFU) se studium většinou odehrává v dlouhých magisterských programech a tak má jen 15 % absolventů Bc. studia. Situace na Karlově univerzitě (UK) (34,6 % Bc. absolventů) je zřejmě ovlivněna více faktory. Možností vysvětlení je mnoho, zejména vliv vnitřní struktury UK, kde je 5 lékařských fakult s převažujícími dlouhými magisterskými programy a rozvoj univerzity s důrazem na vědeckou orientaci. Naopak originální kategorie poměrně dobře zobrazují situaci v případě absolventů Ph.D. studia (viz tabulka 3). Nové rozdělení je oproti originálnímu nastaveno na nižší hodnoty, hranice pro kategorii *major* je 3,8 % (oproti 5 %). Nejvyšší podíl Ph.D. absolventů má

[8] Viz poznámka 5

Aula 01-2014 A5.indd 65 21.9.14 22:18

Vysoká škola chemicko-technologická (VŠCHT) (10 %) a UK (7 %). Současně platí, že obě tyto školy mají nejnižší náklady na vzdělávací činnost (cca 30 %). Nejvyšší podíl nákladů na vzdělávací činnost je naopak indikován na uměleckých vysokých školách: Vysoká škola umělecko-průmyslová (VŠUP) (77 %) a Janáčkova akademie múzických umění (JAMU) (72 %), ale také Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (UJEP) (72 %). Možnou interpretaci silně ovlivňuje definice vstupních dat, a proto znovu upozorňujeme, že vycházíme z finančních výkazů MŠMT o dotacích na vzdělávací činnost a že ve výročních zprávách o hospodaření takto jednoznačně definované finanční prostředky nejsou odděleny. Škola od školy se významně liší provozními náklady, příjmy na vědeckou činnost, a odtud pravděpodobně pramení výše popsané rozdíly. Nicméně právě tyto rozdíly do budoucna vyžadují hlubší analýzu.

Tabulka 3: Vzdělávací profil

Indikátor	**Původní** *cut off points*	**České vysoké školy podle původních** *cut off points*	**Nové** *cut off points*	**Min./ max. hodnota**
Podíl Bc. absolventů z celkového počtu absolventů	5 % – 10 % – 40 %	21 MAJOR 2 SUBSTANTIAL 3 NONE	49,9 % – 57,2 % – 60,6 %	15,5 % / 100 % *
Podíl Mgr. absolventů z celkového počtu absolventů	5 % – 15 % – 25 %	24 MAJOR 2 NONE	37,5 % – 40,6 % – 48,1 %	30,5 % / 100 % **
Podíl Ph.D. absolventů z celkového počtu absolventů	1 % – 2 % – 5 %	3 MAJOR 13 SUBSTANTIAL 5 SOME 5 NONE	1,0 % – 2,6 % – 3,8 %	0,0 %*** / 10 %
Počet skupin oborů	3 – 6	10 COMPREHENSIVE 7 BROAD 9 SPECIALIZED		
Procento nákladů na vzdělávání z celkových institucionálních nákladů	5 % – 20 % – 40 %	22 MAJOR 4 SUBSTANTIAL	42,2% – 48,9 % – 66,1 %	30 % / 77 %

* 100% se týká škol pouze s bakalářskými studijními programy

** 100 % se týká škol pouze s magisterskými studijními programy

*** Dvě vysoké školy nemají akreditovaný Ph.D. studijní program, jsou neuniverzitního typu.

Aula 01-2014 A5.indd 66 21.9.14 22:18

Počet skupin oborů má v originálním rozdělení 3 kategorie a tato kategorizace byla ponechána v původní podobě. Platí také silná korelace s velikostí vysoké školy, kromě jediné VŠ (Vysoká škola báňská (VŠB)) jsou všechny *specializované* školy zároveň školami *malými*.

Tabulka 4: Studentský profil

Indikátor	**Původní** *cut off points*	**České vysoké školy podle původních** *cut off points*	**Nové** *cut off points*	**Min./max. hodnota**
Celkový počet zapsaných studentů	5 000 – 15 000 – 30 000	2 VERY LARGE 5 LARGE 9 SUBSTANTIAL 8 SOME	2 840 – 11 000 – 21 500	335 / 52 842
Podíl studentů nad 30 let z celkového počtu studentů	5 % – 10 % – 20 %	4 SUBSTANTIAL 1 SOME 20 NONE 1 NO DATA	1,1 % – 2,3 % – 5,5 %	0,3 % / 15,8 %
Podíl distančních (kombinovaných) studentů z celkového počtu studentů	5 % – 10 % – 20 %	15 MAJOR 6 SUBSTANTIAL 3 SOME 2 NONE	11,7 % – 21,0 % – 31,0 %	0 % / 93,1 %

Pro české prostředí nejsou vhodné původní *cut off points* v případě *podílů studentů nad třicet let*. Žádná vysoká škola nedosahuje 20 % těchto studentů, což by odpovídalo kategorii *major,* a naprostá většina spadá do kategorie *none* (tj. má jich méně než 5 %). Nové kvartilové rozdělení je potom nasazeno velmi nízko na 1,1 %, 2,3 % a 5,5 %. Nejvyšší podíl studentů nad 30 let má UK a Univerzita Hradec Králové (UHK) (15 %) a potom dvě umělecké školy VŠUP (15 %) a Akademie výtvarných umění (AVU) (12 %). Relativně nízký podíl třicátníků mezi studenty českých vysokých škol je dán pravděpodobně i nízkou tradicí takového studia. Konstatování o nízkém podílu třicátníků na českých vysokých školách může být podpořeno i skutečností, že české vysoké školy nemají *part-time* studium a naopak mnohem hojnější je využívání kombinovaného studia. Většina vysokých škol je v originální kategorii ukazatele distančního studia *major* (15 VŠ). A současně platí, že české nové rozdělení je posunuto směrem nahoru, když stupeň *velký* začíná od 31,0 %.

Velikost škol pravděpodobně reálněji zachycuje originální rozdělení, dvě největší školy UK (cca 52 tis. studentů) a Masarykova univerzita (MU) (43 tis. studentů) jsou oproti ostatním samostatnou kategorií a jsou „největší“

Aula 01-2014 A5.indd 67 21.9.14 22:18

i z hlediska evropských rozměrů. Pokud by byl použit kvartil vytvořený v našem souboru vysokých škol, pak by do kategorie „největší" spadaly ještě České vysoké učení technické (ČVUT), Vysoké učení technické (VUT), Univerzita Palackého (UPOL) a VŠB, které ale mají „jen" mezi 21 500 až 24 000 studenty, což je počet minimálně dvakrát nižší než obě největší české univerzity. Nejmenší jsou opět umělecké školy, z nichž jenom na jedné – Akademii múzických umění (AMU) – studuje přes 1000 studentů.

Opět se ukazuje, že česká situace vysokých škol ve spojení s jejich výzkumným profilem je poněkud odlišná, když ji porovnáme s arbitrárními představami tvůrců U-MAPu. Platí to hlavně u podílu výdajů na výzkum, ale i u podílu Ph.D. absolventů na přepočtené akademické pracovníky. Zatímco hranice kategorie *velké* (*major*) u originálního rozdělení začíná u výdajů na výzkum na 40 %, u českých VŠ dosahuje nejvyšší hodnoty VŠCHT s 36 %, jen ČVUT a UK mají tento podíl o něco větší než 25 % a poslední kvartil začíná na hranici 21 %. Stejná je nicméně hranice kategorie *žádný* (*none*) (5 %), kam spadá 5 vysokých škol. Podobné je to i u zmiňovaného podílu Ph.D./přepočtený počet akademických pracovníků. Jedinou výjimkou je, že i v původní kategorizaci spadá do *velké* 6 vysokých škol. Kromě „tradičních" vysokých škol – UK, MU, VUT a VŠCHT je to také VŠB a Mendelova univerzita v Brně (MENDELU).

Výkony v publikování a způsob jejich měření je natolik odlišný, že v dané chvíli nemá smysl blíže komentovat rozdíly mezi původním a novým rozdělením a je důležitější zaměřit se přímo na nové kvartilové rozdělení a na rozpětí tohoto ukazatele. Je patrné, že typ publikací J (článek v odborném periodiku) a B (odborná kniha) je oproti C (kapitola v knize) a D (článek ve sborníku) uplatňován méně často, což bezpochyby souvisí s pravděpodobnou větší náročností na jejich vypracování a publikování. Je ale rovněž možné, že na některých vysokých školách je publikační činnost nastavena tak, aby jejich pracovníci častěji publikovali právě v kategoriích J a B (respektive C a D). Při interpretaci diverzity těchto výstupů ale hraje důležitou roli i oborové zaměření vysokých škol. Publikační činnost v rámci RIV na uměleckých vysokých školách je velmi obtížná, často nemožná, a proto mají obecně nižší míru takových výstupů. Analogicky je potom vysoká míra publikační činnosti především na několika výše uvedených vysokých školách.

V dimenzi Přenos znalostí máme jen omezený počet indikátorů. První, *počet kulturních aktivit na 1000 přepočtených akad. pracovníků,* ukazuje na obecně vyšší využívání těchto výstupů (podle záznamů RIV: kategorie Ostatní výstupy) na českých vysokých školách, protože 11 škol je v kategorii *velký*. I rozpětí daného údaje je enormní. Jedna vysoká škola má přitom hodnotu 0 (Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích (VŠTE)), na druhou stranu dvě školy dosahují úrovně této hodnoty kolem 600 (MU a VUT).

Aula 01-2014 A5.indd 68 21.9.14 22:18

Tabulka 5: Výzkumný profil

Indikátor	Původní *cut off points*	České vysoké školy podle původních *cut off points*	Nový *cut off points*	Min./ max. hodnota
Poměr z udělených Ph.D. k přepočteným akad. pracovníkům	0 – 0,05 – 0,15	6 MAJOR 12 SUBSTANTIAL 5 SOME 4 NONE*	0,04 – 0,09 – 0,13	0.0* / 0,19
Procento z nákladů na výzkum z celku institucionálních nákladů	5 % – 20 % – 40 %	7 SUBSTANTIAL 13 SOME 5 NONE	5,4 % – 11,4 % – 20,8 %	0 % / 36 %
Poměr *per reviewed* akad. publikací k celkovému počtu přepočtených akad. pracovníků	0,1 – 0,75 – 1,5	3 MAJOR 11 SUBSTANTIAL 10 SOME 2 NONE	0,40 – 0,75 – 1,22	0,0 / 1,8
Poměr jiných akad. publikací k celkovému počtu přepočtených akad. pracovníků	0,1 – 0,75 – 1,5	5 MAJOR 7 SUBSTANTIAL 13 SOME 1 NONE	0,20 – 0,60 – 1,25	0,0 / 4,1

* Z toho dvě vysoké školy nemají akreditovaný Ph.D. studijní program, jsou neuniverzitního typu.

Tabulka 6: Přenos znalostí

Indikátor	Původní *cut off points*	České vysoké školy podle původních *cut off points*	Nový *cut off points*	Min./max. hodnota
Počet kulturních aktivit na 1000 přepočtených akad. pracovníků	1 – 5 – 100	11 MAJOR 6 SUBSTANTIAL 8 SOME 1 NONE	42 – 88 – 137	0,0 / 600,5
Počet patentů na 1000 přepočtených akad. pracovníků	1 – 5 – 10	10 MAJOR 3 SUBSTANTIAL 3 SOME 8 NONE	0,0 – 5,1 – 24,2	0,0 / 84,1

Aula 01-2014 A5.indd 69 21.9.14 22:18

Tabulka 7: Regionální zakotvení

Indikátor	Původní *cut off points*	České vysoké školy podle původních *cut off points*	Nový *cut off points*	Min./max. hodnota
Podíl studentů Bc. studentů v 1. ročníku z daného regionu ze všech Bc. studentů v 1. ročníku	1 % – 5 % – 10 %	23 MAJOR 2 NONE 1 NO DATA	24 % – 37 % – 52 %	15,8 % / 79,09 %
Procento příjmů z regionálních zdrojů z celku institucionálních příjmů	1 % – 5 % – 10 %	4 SOME 22 NONE	0,03 % – 0,2 % – 0,4 %	0,0 % / 2,05 %

Otevřenou otázkou ale zůstává samotné nahrazení původních kulturních aktivit Ostatními výstupy z RIVu.

Počet podaných přihlášek patentů, užitných vzorů na 1000 přepočtených akad. pracovníků generuje v českém prostředí velké rozdíly mezi školami. Ukazuje se rovněž, že hladina tohoto ukazatele je v ČR mnohem vyšší (viz tabulka 6) než ta, kterou předpokládali tvůrci U-MAPu svým nastavením. Typicky tyto výstupy používají technické školy, nevyšší hodnota byla zaznamenána na VUT (84,1), další v pořadí je Univerzita Tomáše Bati (UTB) (46,2), Technická univerzita v Liberci (TUL) a ČVUT, které dosahují hodnoty kolem 35. Logicky nemají v tomto ohledu žádné výstupy všechny umělecké školy.

Většina vysokých škol je podle původní kategorizace indikátoru *podíl Bc. studentů v 1. ročníku pocházejících z kraje* ve stupni velký, to znamená silné zakotvení vysoké školy v prostoru regionu. Rozpětí mezi nejnižším podílem takových studentů je přitom velmi široké: od necelých 20 % na UTB po skoro 80 % na Ostravské univerzitě (OU). Dvě umělecké vysoké školy žádné bakalářské studenty nemají a tak spadají do kategorie *none*. Takže diverzita je v tomto ohledu velmi dobře patrná a nové kvartilové rozdělení je výrazně posunuté. Paradoxně z hlediska příjmů od regionu se na stupnici zařazuje 22 vysokých škol do kategorie *žádný* a 4 do kategorie *malý*. Přitom nejvyšší podíl vychází u Slezské univerzity v Opavě (SU) (2 % příjmů pocházejí z regionu). Takto vymezené kategorie tedy vypovídají především o obecně nízké podpoře

Aula 01-2014 A5.indd 70 21.9.14 22:18

regionů „jejich“ vysokým školám. Nové vymezení pomocí vypočítaného kvartilového rozložení pouze výrazně posunuje hranice jednotlivých kategorií směrem dolů, když kategorie velké začíná od 0,385 %, zatímco původní hranice je na 10 %. Pokud vezmeme v úvahu oba ukazatele, vyjadřují zvláštní, ale pro české vysokoškolské prostředí typickou nesourodost: na jedné straně silné zázemí regionálních studentů a na straně druhé dost nízkou finanční zainteresovanost krajů na fungování vysokých škol.

Rozdíly mezi školami jsou evidentní u indikátoru *zapsaných studentů se zahraničním předchozím vzděláním*. Ze sledovaných vysokých škol hned 12 spadá do kategorie *velké* (*major*). Hladina indikátoru je mezi českými vysokými školami obecně vyšší (viz srovnání originálního a nového rozdělení v tabulce 8). Nejvyšší podíl zahraničních studentů je na VFU (téměř 16 %). Naopak nejméně takových studentů je na školách s nejkratší tradicí (tj. Vysoká škola polytechnická v Jihlavě (VŠP) a VŠTE).

Tabulka 8: Internacionalizace

Indikátor	**Původní** *cut off points*	**České vysoké školy podle původních** *cut off points*	**Nový** *cut off points*	**Min./ max. hodnota**
Podíl studentů s předchozím zahraničním vzděláním z celkového počtu zapsaných studentů	0,5 % – 2,5 % – 7,5 %	12 MAJOR 8 SUBSTANTIAL 6 SOME	2,5 % – 5,4 % – 12,5	0,66 % / 15,94 %
Podíl studentů přijatých z mezinárod. programů z celkového počtu zapsaných studentů	0,5 % – 1,0 % – 2,0 %	9 MAJOR 8 SUBSTANTIAL 6 SOME 2 NONE 1 NO DATA	0,8 % – 1,6 % – 2,3 %	0,0 % / 9,2 %
Podíl studentů vyslaných z mezinárod. programů z celkového počtu zapsaných studentů	0,5 % – 1,0 % – 2,0 %	13 MAJOR 9 SUBSTANTIAL 2 SOME 1 NONE 1 NO DATA	1,4 % – 2,3 % – 3,5 %	0,4 % / 11,8 %
Procento příjmů z mezinárodních zdrojů z celku institucionálních příjmů	1 % – 5 % – 10 %	4 SUBSTANTIAL 13 SOME 8 NONE	0,5 % – 1,5 % – 3,0 %	0,0 % / 9,1 %

Aula 01-2014 A5.indd 71 21.9.14 22:18

Indikátor o počtu zahraničních akademických zaměstnanců, který z důvodu nedostupnosti dat nebyl použit, by možná umožnil ještě hlubší vhled do této dimenze.[9]

V případě vyslaných a přijatých studentů v rámci výměnných programů je obvyklý stav, že vysoké školy více vysílají, než přijímají studenty. Jedině VŠCHT je v opačné situaci, kde je podíl vyslaní/přijatí 4,2 % ku 6,6 %. Nejvyšší studentskou mobilitu ale prokazuje VŠUP s 11,8 % vyslanými a 9,2 % přijatými. Rovněž AMU je v tomto ohledu velmi aktivní. Naopak nejmenší aktivita je patrná u VŠB a VŠTE (méně než 1% v obou případech).

Diskuse

V současnosti neexistují zatím žádné oficiálně publikované práce o zkušenostech s U-MAPem v jiných státech. Na druhé straně pilotní fáze projektu v některých zemích již proběhla a některé poznatky z aplikační roviny projektu jsou tedy k dispozici.

Účastníci projektu zveřejňovali především problémy, které v průběhu pilotní fáze řešili (více na www. U-MAP.eu, část Regions). Lze říci, že se často potýkali s obdobnými komplikacemi při sběru relevantních dat, aby dostáli požadavkům jednotlivých indikátorů a dimenzí.

Asi nejvážnější otázka, která se objevila víceméně u všech účastníků projektu, se týkala dimenze Vzdělávací profil, kde se stala problematickou kategorie studijní orientace. V mnohých státech (podobně jako v ČR) nejsou vyjasněné následující termíny: obecně formativní, licencované a kariérní orientované studium. V rámci U-MAPu byly jednotlivé země vyzvány k detailnímu seznámení se s danými pojmy a následné diskusi o zařazení jednotlivých oborů do těchto skupin (viz http://www.u-map.eu/finder.shtml, staženo 3. 8. 2012). Přesto lze říci, že problém trvá. Při aplikaci U-MAPu v ČR se ukazuje, že není možné tyto kategorie snadno vymezit, zejména v případě termínu obecně formativní a kariérní orientované studium. Výjimkou by mohlo být licencované studium, za které lze logicky považovat ty druhy studia, které vyžadují k výkonu praxe jistý druh licence (např. právnické nebo lékařské obory).

Další problém zaznamenali Estonci v dimenzi Výzkumný profil. Za nevyjasněný považovali indikátor profesní publikace, do kterého posléze zahrnuli např. skripta, slovníky, hesla v encyklopediích, ale také sady map (http://www.u-map.eu/estonia/UMapReportEstonia.pdf, s. 10., staženo 3. 8. 2012). Opakování tohoto postupu však v našich podmínkách není v daném

[9] Viz poznámka 8

Aula 01-2014 A5.indd 72 21.9.14 22:18

okamžiku možné, protože kromě map nejsou ostatní publikace vůbec zařazeny do systému vědeckých publikací. Dalším problémem Estonců byl požadavek U-MAPu na data odpovídající regionům NUTS2. Estonsko se ve fázi „předvyplnění" dotazníku rozhodlo opustit rozdělení podle NUTS2 regionů (Estonsko tvoří pouze jeden NUTS2 region) a drží se rozdělení země do 15 krajů (viz http://www.u-map.eu/estonia/UMapReportEstonia.pdf, s. 10., staženo 3.8.2012). Podobně se zachovaly i nordické státy (http://www.u-map.eu/nordic/Report%20Umap%20seminar_191112.pdf, staženo 12.1.2013). Tento postup byl rovněž použit pro aplikaci ČR (nicméně tato data mohou být snadno do NUTS2 převedena).

Dílčí problémy se týkaly i dimenze Internacionalizace, kde bylo komplikované zjistit počet studentů s cizím předchozím vzděláním. V Portugalsku dohledávali data o počtu těchto studentů za pomoci databází ministerstva školství nebo samotných vysokých škol (http://www.u-map.eu/portugal/ReportTechnicalWorkshopPortugal.doc/, staženo 3.8.2012). V případě české analýzy byl využitý počet studentů s cizí státní příslušností, protože je pravděpodobné, že většina z této skupiny bude mít zároveň předchozí vzdělání z ciziny.

U indikátorů, které pracovaly s údaji o financích školy, vnímají například nordické státy jako problematické rozlišení finančních toků spojených se vzděláváním, výzkumem a přenosem znalostí (http://www.u-map.eu/nordic/Report%20Umap%20seminar_191112.pdf, staženo 12.1.2013). Problémy v této oblasti byly i v české aplikaci. V některých případech bylo možné nalézt vhodný ekvivalent, ale např. indikátor příjmy z transferu znalostí by pro upřesnění indikátoru vyžadoval bližší spolupráci s jednotlivými školami

Závěr

Pilotní analýza ukázala, že U-MAP je na oblast českého veřejného vysokého školství dobře aplikovatelný. Zřetelně se ovšem ukázaly dva hlavní problémy při zisku potřebných vstupních dat. Prvním problémem je dostupnost některých typů dat (včetně dat za soukromých vysokých škol, které byly z dosavadní analýzy vyloučeny, protože o svých činnostech neposkytují dostatečné množství informací). Obecnější problém s aplikací U-MAPu je především na evropské úrovni, kde existují odlišné systémy vysokého školství, s vlastními pojmy, definicemi a strukturami. S trochou nadsázky je možné konstatovat, že právě tato skutečnost svědčí o výrazné diverzitě systémů vysokého školství v Evropě, která stále existuje i přes snahu vysoké školství v evropských zemích v rámci Boloňského procesu harmonizovat.

Aula 01-2014 A5.indd 73 21.9.14 22:18

Co se týče českých veřejných vysokých škol, větší část dat pro vytvoření „českého U-MAPu“ lze chápat jako původních, tzn. nelišících se od originálního zadání. Menší část pak byla doplněna údaji, které co nejvíce odpovídají smyslu této typologie a zároveň neodporují českým specifikům (jedná se např. o data k publikačním výstupům, která se promítla i do úpravy kategorií souvisejících s výzkumnou aktivitou školy). Některá data k naplnění indikátorů U-MAPu se ale nepodařilo nalézt vůbec, a to především z toho důvodů, že tyto ukazatele byly buď vzdálené českému prostředí (např. počet studentů part-time studia), nebo proto, že školy dané údaje nezveřejňují. To se týká např. údajů o příjmech z komerčních aktivit.

Výsledky srovnávací analýzy, tj. srovnání původně nastavených kategorií s nově vytvořenými kvartily u každého indikátoru a reflexi minimálních a maximálních rozpětí indikátorů je možné chápat jako jeden ze způsobů, jak popsat a komentovat proces diferenciace českého (veřejného) vysokého školství a dát ho do souvislosti s evropským pohledem.

O velké či vyšší míře diverzity z hlediska české aplikace U-MAPu lze hovořit v případě:

1) velikosti vysokých škol, která se pohybuje od několika málo stovek studentů po několik desítek tisíc; rozdílnost takového uspořádání se nutně musí projevit téměř ve všech oblastech fungování vysoké školy. Platí to tím spíš, že malé školy jsou většinou specializované (většinou umělecké) a největší školy naopak zcela univerzální;
2) podílu studentů v distančním studiu (respektive hlavně v kombinovaném studiu), který je velmi variabilní. Existují vysoké školy, kde takoví studenti prakticky nejsou, a zároveň takové, kde tvoří tito studenti většinu studentů;
3) podílu studentů se zahraničním diplomem a také variabilitě vyslaných a přijatých studentů v rámci výměnných programů;
4) indikátorů patentově chráněných výstupů, ale i počtu kulturních aktivit.

Kromě těchto vysoce diferencovaných oblastí existují oblasti, které se v kontextu s nastavením originálního U-MAPu ukazují jako zhruba obdobně rozrůzněné. K nim patří zejména oblast vědeckých publikací (*per reviewed*) a podíl Ph.D. absolventů k přepočteným akademickým pracovníkům.

Na druhé straně jsou oblasti, které vykazují přece jenom vyšší míru podobnosti. Příkladem je třeba obecně nízká míra spolufinancování vysokých škol ze strany regionů (kraje, města v daných krajích apod.) a to i tam, kde lze jinak hovořit o „klasické“ regionální vysoké škole. Jen o něco vyšší a relativně málo rozrůzněné je i financování z mezinárodních zdrojů a jen málo (až na výjimky) jsou do studia zapojování studenti starší 30 let.

Specifická situace je v dimenzi Vzdělávací profil. Podíl absolventů v jednotlivých stupních dokládá stav strukturace studia v tom smyslu, že

Aula 01-2014 A5.indd 74 21.9.14 22:18

mezi bakalářským a magisterským stupněm není příliš velký „příkop“: mnoho studentů pokračuje skoro automaticky v magisterském studiu. Výběrovost je ale zachována u doktorských programů, podíl absolventů Ph.D. dobře odpovídá oběma nastavením kategorií.

Za pozornost rovněž stojí srovnání podílů nákladů na výzkum s několika dalšími indikátory. Mezi podílem nákladů na vzdělávání a podílem nákladů na výzkum existuje poměrně silný vztah. Školy s vysokým podílem nákladů na výzkum mají nižší náklady na vzdělávání. Ale už neplatí, že tam, kde je vysoký podíl nákladů na výzkum, existuje vysoká míra výstupů vědecké činnosti (publikace, patenty) a rovněž propojení s podílem Ph.D. absolventů (absolutních počtů nebo ve vztahu k přepočtenému počtu akad. pracovníků) není zcela automatické.

Všechny předchozí poznatky ukazují, že české vysoké školy jsou různorodé, a jejich rozdílná podoba a fungování se dobře odráží v profilech tak, jak by bylo možné je vytvořit prostřednictvím U-MAP. Na základě U-MAP lze také dobře sledovat důležité komponenty institucionální autonomie, jako jsou např. základní podoba studentské populace nebo výzkum a financování školy. Na druhé straně je ale z analýzy zřejmé, že institucionální autonomie má svá omezení, neboť je přímo determinovaná nastavením podmínek ze strany státu. Např. nastavení financování podle normativu na studenta ukázalo v U-MAPu velký podíl magisterských absolventů srovnatelný s podílem bakalářských absolventů. Podobně je tomu v dimenzi Regionální zakotvení, kde se ukazuje, že financování škol ze strany regionálních partnerů není rozvinuté ani u škol, které jsou svým založením regionálně zaměřené.

Použití U-MAPu jako nástroje, který odráží různost vysokých škol je přes zmiňované problémy možné. Tato pilotní analýza vznikala za pomoci relativně běžně dostupných dat. V případě větší spolupráce přímo s vysokými školami by samozřejmě výsledky mohly být úplnější. Platí to také v případě již zmiňované problematičnosti začlenit do analýzy také české soukromé vysoké školy. Na národní úrovni by tak U-MAP mohl přinést poznatky o jednotlivých vysokých školách a jejich aktivitách. Mohl by být funkčním nástrojem (nebo podkladem pro rozhodování) nejen pro samotné vysoké školy, ale rovněž pro veřejnou politiku v oblasti vysokého školství, protože na základě U-Mapu je možné získat strukturovaný přehled o celém systému vysokých škol.

Vzhledem k zaměření U-MAPu na velké množství ukazatelů nelze předpokládat ani něco, co by mohlo být nazváno „U-MAP drift“. Není tedy pravděpodobné, že by školy do značné míry uměle podporovaly pouze některé aktivity proto, aby dosáhly lepší postavení.

Na úrovni celoevropské může být taková komparace velmi náročným procesem, který v daných podmínkách nemá jednoznačné řešení už vzhledem

Aula 01-2014 A5.indd 75 21.9.14 22:18

k přetrvávajícím rozdílům v definicích i národních systémech. V tuto chvíli se ale zdá (tj. rok 2014), že se pozornost významných aktérů začíná upínat na U-Multirank, projekt U-MAP je nyní přímo včleněn do U-Multiranku a právě rok 2014 se má stát rokem, kdy budou oficiálně zveřejněny první výsledky.

Literatura:

Boloňský proces – prospěl nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech. *AULA*, 2011, 19, 1, s. 17-30. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-1-Diskuse-Bol-proces.pdf>.

BARTELSE, J.; VUGHT VAN, F. The European higher education classification. Objectives and Concepts. In VUGHT, VAN, F. (ed.) *Mapping the Higher Education Landscape*, Amsterdam: Springer, 2009, s. 57-69.

BIRNBAUM, R. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

CODLING, A.; MEEK, V. M. Twelve Propositions on Diversity in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, 2006, 18, 3, s. 31-54.

CODLING, A.; MEEK, V. M. The Impact of the State on Institutional Differentiation in New Zealand. *Higher Education Management and Policy,* 2003, 15, 2, s. 83-116.

European Commission. *The Bologna Declaration,* 1999. Dostupné z: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>.

HAZELKORN, E. *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

HUISMAN, J.; MEEK, V. M.; WOOD, **F**. Institutional diversity in higher education: a cross-national and longitudinal analysis, *Higher Education Quarterly*, 2007, 66, 4, s. 563-577.

KOUCKÝ, J.; BARTŮŠEK, A. *Typologie vysokých škol*. Nepublikovaný rukopis, 2010.

KYVIK, S. Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe,* 2004, 29, 3, s. 393-409.

MARGINSON, S. *Nation-states, educational tradition and the WCU project*. Paper presented at meeting of Ulam Convention Centre, Seoul National University, 2011. Dostupné z: <http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/SNU_WCU_28June2011_Marginson_revised.pdf >.

MINKSOVÁ, L. Žebříčky vysokých škol v České republice, *AULA*, 2008, 16, 4, s. 17-35.

Aula 01-2014 A5.indd 76 21.9.14 22:18

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Pracovní návrh věcného záměru zákona o vysokých školách*, 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/Pracovni_navrh_vecneho_zameru_23_02_2011.pdf >.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015*, 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Bologna Process Template for National Reports, 2007-2009*, 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-zprava-2007-2009 >.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rozpis rozpočtu vysokých škol*, 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ekonomika-skolstvi/financovani-vysokych-skol>.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon č. 147/2001 SB., Zákon o vysokých školách a změně a doplnění dalších zákonů, 2001. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-147-2001-sb-novela-zakona-o-vysokych-skolach>.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon č. 111/1998 SB., Zákon o vysokých školách a změně a doplnění dalších zákonů, 1998. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.
PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009,* Praha: Grada, 2010.
REICHERT, S. *Institutional Diversity in Higher Education: Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. Brussels: European University Association, 2009.
Rada pro výzkum a vývoj. *Informační systém výzkumu, experimentálního vývoje a inovací*, 2012. Dostupné z: <http://www.isvav.cz/prepareResultForm.do>.
RAUHVARGERS, A. *Global University Rankings and their impact: EUA report on rankings 2011*. EUA, 2011. Dostupné z: <http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf>.
U-MAP. *Implementing U-MAP in Estonia,* 2011. Dostupné z: <http://www.u-map.eu/estonia/UMapReportEstonia.pdf>.
U-MAP. *U-MAP Portugal Dissemination Seminar*, 2011. Dostupné z: <http://www.u-map.eu/portugal/PortugalReportDisseminationSeminar.pdf>.
U-MAP. *U-Map Nordic Countries Dissemination Seminar*. 2012. Dostupné z: <http://www.u-map.eu/nordic/Report%20Umap%20seminar_191112.pdf>.
U-MAP. *Finder,* nedatováno. Dostupné z: http://www.u-map.eu/finder.shtml.

Aula 01-2014 A5.indd 77 21.9.14 22:18

U-MAP. *Methodology,* nedatováno. Dostupné z: <http://www.u-map.eu/methodology.doc/>.
U-MAP. *Regions*, nedatováno. Dostupné z: http://www.u-map.eu/>.
TEICHLER, U. The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research In: European Science Foundation (Hg.), *Higher Education Forward Look: Relations between Higher Education and Society*. Strasbourg: European Science Foundation, 2007, s.79-103.
TROW, M. *Reflections on Diversity in Higher Education*. Paper presented at the colloquium at the Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. 1995.
VUGHT, VAN, F. A.; ZIEGELE, F. (eds.). *Multidimensional Ranking: the Design and Development of U-Multirank*. Springer, 2012.
VUGHT, VAN, F. A.; BARTELSE, J.; BOHMERT, D.; BURQUEL, N.; DIVIS, J.; HUISMAN, J.; WENDE VAN DER, M. *Institutional Profiles, towards a typology of higher education in Europe*, CHEPS, 2005. Dostupné z: <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202005/05institutionalprofiles.pdf >.
VUGHT, VAN, F. A. (ed). *Mapping the Higher Education Landscape*. Springer Science and Business Media, 2009.
VUGHT, VAN, F. A.; KAISER, K.; FILE, J.M.; GAETHENS, C.; PETER, R.; WESTERHEIJDEN, D.F. *The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: CHEPS, 2010.
VUGHT, VAN, F. A. *Diversity and Differentiation in Higher Education System*. Příspěvek přednesený na výroční konferenci CHET v Kapském městě 16. listopadu 2007. Dostupné z: <http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/Frans-van-Vucht.pdf >

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D.
smidovamichaela@seznam.cz

Mgr. Hana Zimmerhaklová, Ph.D.
zimmerhaklova@csvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
U Dvou srpů 2024/2
150 00 Praha 5 – Smíchov

Aula 01-2014 A5.indd 78 21.9.14 22:18

Podpora výzkumu, vývoje a inovací v Moravskoslezském kraji

Ondřej Daniel

AULA, 2014, Vol.22, No. 1: 79-95

RTDI Support in Moravian-Silesian Region
Abstract: The article focuses on different iniciatives in support for research, technological development and innovation (RTDI) in the Moravian-Silesian Region in the north-eastern part of the Czech Republic. The region has undergone a process of de-industrialization in last 25 years and several initiatives tried to pursue the transition of its economical base in hard industry into knowledge-based society. Despite this initiatives mainly linked to Structural funds investment, the region is still underperforming on the EU level. The article argues that this is due to the often political changes of priorities in the RTDI.

Tato zpráva z výzkumu je sondou do iniciativ na podporu výzkumu, vývoje a inovací (VaVaI) vybraného evropského regionu, Moravskoslezského kraje. Hlavní otázkou, kterou tento text řeší, je ta po šancích na transformaci regionu, v němž klesá význam tradičních industriálních struktur a naopak vzrůstají iniciativy se snahou ukotvit tamní ekonomiku v generování a šíření znalostí. Z hlediska regionálního ekosystému podpory výzkumu, vývoje a inovací tento region ukazuje celou řadu charakteristik zajímavých i ve srovnání s dalšími regiony České republiky i Evropské unie jako celku.

Ekonomická a sociální situace Moravskoslezského kraje

Svéráz Moravskoslezskému kraji dodala především těžbou černého uhlí podmíněná a urychlená modernizace. Těžba uhlí poznamenala především 19. a 20. století a vytvořila základnu pro těžký průmysl. Ostrava, ale i některá další centra v regionu, prošla během těchto dvou století několika vlnami populační expanze. Ta se zastavila až v posledním desetiletí 20. století v souvislosti s transformací ekonomiky po pádu státního socialismu. Privatizace v devadesátých letech 20. století, omezení a postupné zastavení těžby černého uhlí s sebou přinesly vlnu nezaměstnanosti a s ní spojených sociálních problémů (ČSÚ, 2012). Současně s diverzifikací ekonomiky došlo ale postupně

Aula 01-2014 A5.indd 79 21.9.14 22:18

i k dočasnému obnovení těžby a provozu některých podniků těžkého průmyslu (Arcelor Mittal, Třinecké železárny, Evraz Vítkovice, Bonatrans, OKK ad.), což se však negativně odrazilo na kvalitě životního prostředí. V roce 2006 byl v Nošovicích na Frýdeckomístecku založen automobilový výrobní závod Hyundai. Význam sektoru automotive v regionu pak posiluje přítomnost dodavatelských firem, jako je Visteon-Autopal, VarrocAutomotive Systems, Continental Automotive Systems nebo Brano.

Usnesením vlády č. 560/2006 byla pro období 2007-2013 většina okresů Moravskoslezského kraje (Karviná, Ostrava-město, Frýdek-Místek a Nový Jičín) označena spolu s většinou severočeských okresů za „strukturálně postižené regiony", přičemž dva zbývající moravskoslezské okresy (Bruntál a Opava) byly označeny za „hospodářsky slabé regiony". V nové kategorizaci v roce 2010 se pak pravděpodobně v závislosti na boomu v průmyslu automotive už neobjevil okres Frýdek-Místek a okres Ostrava-město se posunul do méně kritické kategorie „regiony s vysoce nadprůměrnou nezaměstnaností". Novou vlnu sociálního propadu ale znamenal těžký dopad ekonomické recese na region v druhém desetiletí 21. století. Sociální problémy související s nárůstem nezaměstnanosti se nadále prohlubovaly i během sběru materiálu pro tuto studii v druhé polovině roku 2013 a na začátku roku 2014 v návaznosti na další zastavování těžby uhlí a s ním související útlum v terciálním sektoru.

Mapa 1: Geografická mapa Moravskoslezského kraje

Zdroj: Statistická ročenka Moravskoslezského kraje (2009).

Aula 01-2014 A5.indd 80 21.9.14 22:18

Především pak v Ostravě, obdobně jako v některých jiných lokalitách procházejících procesem deindustrializace, došlo k posílení významu kreativní třídy (Florida, 2002) a gentrifikaci některých městských oblastí (česky např. Sýkora, 1993). Fenomén Stodolní ulice, která byla v roce 2006 zrekonstruována jako zábavní centrum města, nemá v České republice obdoby. Obrácenou mincí gentrifikace je ale ve městě nárůst sociálně vyloučených lokalit (Kunčičky, Přední a Zadní Přívoz ad.; Kvasnička, 2010) V polořízených rozhovorech s necelou desítkou lokálních respondentů, které souvisí s pracovní náplní autora textu jako národní kontaktní osoby pro rámcové programy evropské podpory VaV, se významně projevuje představa Ostravska jako „rázovitého regionu", tedy regionu jistým způsobem výjimečného, k němuž se vztahuje silně prožívaný lokální patriotismus. Obecně velkou roli v pozitivní identifikaci s městem hrají fotbalový klub Baník a hokejový klub Vítkovice Steel. Sebevědomí města, které připravilo ambiciózní (byť neúspěšnou) kandidaturu na Evropské město kultury 2015 a v propagaci používá i slogan „Ostrava!!!" (případně jen jeho „vykřičníkovou část"), posiluje důraz na rekonstruovanou postindustriální architekturu jako jedinečnou turistickou atrakci. Podobně jako Glasgow, Lille, Bilbao nebo některé další učebnicové příklady postindustriálních „kreativních měst" by tak Ostrava mohla mít vytvořenou základnu pro transformaci města z jeho těžiště v těžkém průmyslu. Jak ale ukazují Blanka Marková a Ondřej Slach na příkladu projektu regenerace brownfieldu Černá louka a jeho transformaci v kulturní centrum města, je „kreativní město" Ostrava spíše neúspěšným podnikatelským plánem než realitou (Marková; Slach, 2013).

Výzkum a vývoj v Moravskoslezském kraji

Podle sčítání lidu, domů a osob v roce 2011 měl Moravskoslezský kraj třetí nejvyšší počet obyvatel ze všech krajů ČR. V metropolitním areálu Ostravy, Karviné a Havířova ale probíhá proces depopulace. Ten je ještě varovnější v periferních oblastech kraje, na Bruntálsku a Krnovsku. Po Praze má kraj nejvyšší hustotu zalidnění, téměř dvojnásobně převyšující republikový průměr. Bezmála dvě třetiny jeho obyvatel žijí ve městech nad 20 000 obyvatel (Opava, Frýdek-Místek, Třinec, Orlová, Český Těšín, Krnov, Kopřivnice, Bohumín). Výrazně městská populace Moravskoslezského kraje se odráží i v relativně vysokém procentu obyvatel s vysokoškolským vzděláním (11,4 %). To je sice mírně pod celorepublikovým průměrem (12 %), ale pokud si uvědomíme klíčovou vazbu regionu na zaměstnanost především

Aula 01-2014 A5.indd 81 21.9.14 22:18

v těžbě a těžkém průmyslu, není toto procento nijak nízké. Z hlediska celoevropského průměru osob mezi 25 a 64 lety, které završily vysokoškolské vzdělání, se Moravskoslezský kraj pohybuje ve skupině zahrnující 50 % – 90 % průměru EU (Regionální inovační zpravodaj pro rok 2014).

Počet zaměstnanců ve VaV přepočítaný na celé úvazky a tisíc obyvatel byl ale v roce 2012 o celých pět jednotek pod průměrem České republiky (12,2 pro Moravskoslezský kraj, 17,2 pro ČR). To je ale potřeba korigovat zejména s ohledem na data pro kraje z pohledu VaV nejvíce významné a co do obyvatelstva početné (Praha: 36,4 a Jihomoravský kraj: 29,3) a současně i z pohledu VaV nejméně významné a s výjimkou Ústeckého co do obyvatelstva málo početné kraje (Karlovarský kraj: 1,4, Vysočina a Ústecký kraj: 4,8). Moravskoslezský kraj se nachází na obdobné pozici jako Liberecký kraj (11,8) a co do poměru VaV pracovníků v celkové populaci jen málo zaostává za Olomouckým (14,5) a Plzeňským (15,3) krajem. Bezmála polovina VaV pracovníků v Moravskoslezském kraji je zaměstnána na vysokých školách, přičemž další polovina pracuje v podnikatelském sektoru a velmi malá část ve vládním sektoru. Tyto proporce jsou u jiných krajů významně odlišné především s ohledem na významnější podíl podnikatelského nebo v Praze a Jihočeském kraji i vládního sektoru (data viz Zaměstnanci a, Zaměstnanci b). Z celkových nákladů 4 578 mil. Kč na VaV v Moravskoslezském kraji v roce 2012 bylo 2 589 mil. Kč vynaloženo v podnikatelském sektoru, 1 794 mil. Kč ve vysokoškolském sektoru a jen 128 mil. Kč ve vládním sektoru. Z hlediska výše výdajů byl Moravskoslezský kraj na čtvrté pozici za Prahou (25 337 mil. Kč), Jihomoravským (14 654 mil. Kč) a Středočeským (6 090 mil. Kč) krajem. (ČSÚ b)

Souběžně s kulturně a sociálně orientovanými projekty došlo v Moravskoslezském kraji k řadě iniciativ snažících se ukotvit tamní ekonomiku i v generování a šíření znalostí. Nejvýznamnějšími hráči jsou v této souvislosti vysoké školy na území kraje (Vysoká škola báňská–Technická univerzita Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě a Slezská univerzita v Opavě). Agenturou pro regionální rozvoj, a.s. byly vytvořeny závazné regionální inovační strategie, jejichž poslední aktualizace je datována v červnu 2012 a zahrnuje výhled do roku 2020. Regionální inovační strategie Moravskoslezského kraje 2010-2020 pak vykazuje přímou souvislost s velkými infrastrukturními projekty podpořenými ze Strukturálních fondů. Vysoká škola báňská–Technická univerzita Ostrava (VŠB-TUO) vzešla z Operačního programu Výzkum a vývoj pro inovace (OPVaVpI) jako vůbec nejúspěšnější žadatel.

Aula 01-2014 A5.indd 82 21.9.14 22:18

Tabulka 1: Přehled projektů podpořených OPVaVpI na území Moravskoslezského kraje

Výzva OPVaVpI	Projekt	Žadatel	Celková výše podpory (v Kč)
1.1	Centrum excelence IT4Innovations	VŠB-TUO	1 819 490 241
1.2	Regionální materiálově technologické výzkumné centrum (RMTVC)	VŠB-TUO	680 107 000
1.2	Inovace pro efektivitu a životní prostředí (INEF)	VŠB-TUO	170 825 205
1.3	Vesmírná brána – moderní centrum komunikace vědy	VŠB-TUO	148 687 613
1.3	Svět techniky – Science and Technology Centrum	Dolní oblast VÍTKOVICE	571 330 000
1.4	Nová FEI VŠB_TU Ostrava	VŠB-TUO	875 162 317
1.4	Celková rekonstrukce FBI – II. Etapa	VŠB-TUO	136 699 672
1.4	Infrastruktura pro realizaci lékařských a souvisejících sociálních a přírodovědných oborů a výzkumu Ostravské univerzity	Ostravská univerzita v Ostravě	377 218 372
2.2	Energetické jednotky pro využití netradičních zdrojů energie (ENET)	VŠB-TUO	316 600 707
2.2	Institut čistých technologií těžby a užití energetických surovin (ICT)	VŠB-TUO	294 544 180
2.2	Institut environmentálních technologií (IET)	VŠB-TUO	270 564 199

Aula 01-2014 A5.indd 83 21.9.14 22:18

Vedle projektů podpořených přímo na území Moravskoslezského kraje lze zmínit projekt podpořený ve výzvě 2.3 „Rozšíření národní informační infrastruktury pro VaV v regionech (eIGeR)“ žadatele CESNET z.s.p.o. (599 285 000 Kč), v jehož rámci dojde k umístění nového páteřního směrovače ve funkci přístupového směrovače PE (střední terabitový směrovač) ve VŠB-TUO.

Řada respondentů ale na první pohled možná překvapivě vyjadřuje jistou frustraci VaV subjektů Moravskoslezského kraje z nedostatečné podpory ze strany OPVaVpI. Tyto kritiky pak akcentují zejména to, že ve srovnání s centry podporovanými buď v zázemí Prahy na území Středočeského kraje anebo v Brně, byla výsledná podpora z OPVaVpI pro Ostravu a Moravskoslezský kraj v zásadě mizivá. Tato pozice pak bývá podkládána argumentací související s podstatou fondů soudržnosti a přesvědčením o dalším prohlubování konvergence Moravskoslezského kraje v závislosti na nedostatečné podpoře center VaV v ekonomicky zaostávajících regionech. Protiargumentem by pak mohl být nedostatek lidských zdrojů pro VaV v řadě regionů, jejichž centra VaV byla podpořena z OPVaVpI a tím i omezená absorpční kapacita a především udržitelnost, přičemž toto tvrzení by pravděpodobně přes všechno, co dosud bylo napsáno o relativně vysokém poměru jeho vysokoškolsky vzdělaných obyvatel a poměru zaměstnanců ve VaV vůči celkovému počtu obyvatelstva, mohlo v jisté míře platit i pro Moravskoslezský kraj.

Politická podpora VaV v Moravskoslezském kraji: od energetiky a kreativních odvětví k biomedicíně

Regionální inovační strategie Moravskoslezského kraje 2010-2020 deklaruje priority kraje ve VaV následovně: „Předmětem podpory jsou u konkrétních specifických cílů a v nich obsažených projektů nadále stejná tradiční a také nová perspektivní odvětví se silným inovačním potenciálem:

1. Strojírenství,
2. IT a informační společnost,
3. Nové materiály a nanotechnologie,
4. Moderní energetika,
5. Environmentální technologie,
6. Biomedicínský výzkum,
7. Kreativní odvětví (design, architektura, média, atd.).“

(Regionální inovační strategie Moravskoslezského kraje 2010-2020, s. 7)

Může být jistým překvapením, že přes významnou roli, kterou při podpoře center VaV z OPVaVpI hrála podpora projektů se zaměřením

Aula 01-2014 A5.indd 84 21.9.14 22:18

na energetiku, se VaV v energetice nestal těžištěm Regionální inovační strategie Moravskoslezského kraje 2010-2020, ale jen jedním z jeho sedmi perspektivních odvětví. Připomeňme, že podporu z OPVaVpI získala jmenovitě tato výzkumná centra na VŠB-TUO: IET (centrum pro transfer technologií v oblasti energetického využití odpadů a hodnocení dopadů těchto technologií na ŽP, 257 mil. Kč), ENET (VaV technologie pro přeměnu paliv, zejména odpadů a alternativních paliv, na tepelnou a elektrickou energii a její efektivní využívání, 385 mil. Kč), INEF (VaV činnosti v oblasti energetického využití odpadů, vývoje technologií pro sledování prašných nanočástic, výrobu tepla a kogeneraci, 171 mil. Kč) a ICT (výzkum problematiky těžby a užití energetických surovin i dalšího využití horninového prostředí při zajištění udržitelného rozvoje, 339 mil. Kč). Vedle toho je třeba zmínit, že explicitní vztah k energetice ale neměla dvě největší VaV centra podpořená z OPVaVpI, IT4Innovations (národní centrum excelentního výzkumu v oblasti informačních technologií, 1,83 mld. Kč) a RMTVC – vývoj a optimalizace vlastností pokročilých materiálů a technologie jejich přípravy pro aplikační sféru, 680 mil. Kč). Mezi zmíněná „nová perspektivní odvětví" pak patří zejména biomedicínský výzkum, což souvisí se zahájením provozu vědeckotechnického parku 4MEDiCentrum buněčné terapie a diagnostiky a.s. specializovaného na regenerativní medicínu.

Trend posunu ve tvorbě regionálních politik VaV od energetiky k biomedicíně je ještě patrnější v připravovaném dokumentu Regionální inovační strategie (RIS3 MSK) vycházejícím z konceptu strategií smart specializace (S3) regionů, které jsou ze strany Evropské komise nutnou předcházející (*ex ante*) podmínkou pro čerpání Strukturálních fondů v programovacím období 2014-2020. Dokument by měl být schválen krajskou radou v červnu 2014 a jsou v něm identifikována tato klíčová odvětví:

„1. Pokročilé materiály a materiály s nízkou energetickou náročností, jejich vývoj, výroba a technologie zpracování (vč. využití nanotechnologií) a vzájemného spojování (slitiny, ušlechtilé oceli, kompozity, hliník, plasty, přírodní materiály)
2. Speciální stroje, zařízení a technologické postupy průmyslové automatizace pro výrobu a zkušebnictví
3. Mechatronické systémy a zařízení (vč. souvisejícího modelování a simulací)
4. Regenerativní medicína, genomika a nové přístupy při analýze dat
5. Zpracování a využití druhotných surovin a odpadů v podmínkách ostravské aglomerace (s využitím infrastruktury původních těžebních zařízení, bývalých průmyslových objektů – brownfields, aj.), vývoj bezodpadových výrobních technologií

Aula 01-2014 A5.indd 85 21.9.14 22:18

6. Smart grids a smart cities s využitím specifik MSK v procesu změn jeho technologického profilu – geotermální energie, metan, kogenerace a akumulace, podzemní infrastruktura
7. Integrované bezpečnostní systémy (vývoj komplexních bezpečnostních systémů pro soukromý i veřejný sektor) se zahrnutím prvků environmentální prevence a ochrany (škodliviny, epidemiologické jevy)
8. Superpočítačové metody pro řešení inženýrských úloh, aplikace v přírodních a technických vědách, modelování a simulace jevů a situací s dopadem na lidskou činnost."

(Prezentace RIS MSK)

V tomto dokumentu si můžeme všimnout i ústupu od politické podpory kreativních odvětví, který může souviset s výše zmíněnou neúspěšnou kandidaturou na titul Evropské město kultury 2015. Mezi horizontální priority, které by mohly napomoci zvýšit absorpční kapacitu i udržitelnost center VaV v regionu, patří v navrhovaném dokumentu připraveném ke schválení v červnu 2014 transfer technologií, lidské zdroje a internacionalizace. S ohledem na politickou poptávku lze čekat posílení témat rezonujících i během rozhovorů s respondenty, tedy témat ekologie a sociální inkluze. Obecným cílem Moravskoslezského kraje je dostat se do roku 2020 mezi 25-40 regionů střední Evropy s nejrozvinutější technologií. S ohledem na ne vždy jasné geografické vymezení střední Evropy není zřejmé, nakolik je tento cíl realistický, avšak v rozhovoru dávali tvůrci dokumentu z Agentury pro regionální rozvoj, a. s. najevo svůj optimismus. Při naplňování jeho kritérií i tvorbě strategie docházelo k přiznané inspiraci a benchmarkingu s obdobnými iniciativami v Jihomoravském a Královéhradeckém kraji.

Přímá podpora VaV v Moravskoslezském kraji z evropských Rámcových programů

Posun v politicky preferovaných tématech VaV se samozřejmě ještě neodrazil ve statistikách účastí subjektů VaV z Moravskoslezského kraje v projektech podpořených Rámcovými programy. S ohledem na „korunovační klenot" mezi projekty podpořenými z OPVaVpI, bezmála dvoumiliardové Centrum excelence IT4Innovations, ale není překvapením, že účasti v prioritách 7. Rámcového programu „Informační a komunikační technologie" a „Výzkumné infrastruktury" (e-infrastruktury založené na ICT) tvoří významnou část všech účastí.

Aula 01-2014 A5.indd 86 21.9.14 22:18

Tabulka 2: Řešitele projektů 7. Rámcového programu z Moravskoslezského kraje

Akronym projektu	Priorita FP7	Řešitel projektu
INTEG-RISK	Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
ENVIRO-TEX-DESIGN	Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie	Slezan Frýdek-Místek, a.s.
FUTURESME	Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie	Ingeteam a.s.
		NAM System, a.s.
		Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
INDECT	Bezpečnost	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
SMART RRS	Doprava	ArcelorMittal Ostrava a.s.
METELCAD	Výzkum pro MSP	PurityControl, s.r.o.
SHRINK SMART	Socioekonomické a humanitní vědy	Ostravská univerzita v Ostravě
CERADA	Regiony znalostí	Agentura pro regionální rozvoj, a.s.
		Moravskoslezský automobilový klastr, o.s.
		Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
SAFEDRIVE	Výzkum pro MSP	Moravskoslezský automobilový klastr, o.s.
OPENAIRE	Výzkumné infrastruktury	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
GEOMECH	Lidé	Ostravská univerzita v Ostravě
HEUSPECTRO	Lidé	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

Aula 01-2014 A5.indd 87 21.9.14 22:18

Akronym projektu	Priorita FP7	Řešitel projektu
PRACE-1IP	Výzkumné infrastruktury	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
TIMBRE	Životní prostředí	Ústav geoniky AV ČR, v.v.i.
EURAXLES	Doprava	BONATRANS GROUP, a.s.
PRACE-2IP	Výzkumné infrastruktury	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
OPENAIREPLUS	Výzkumné infrastruktury	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
HELI4RESCUE	Bezpečnost	Česká asociace hasičských důstojníků, o.s.
HIPOW	Bezpečnost	VOP-026 Šternberk, s.p.
SAF€RA	Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie	Česká technologická platforma bezpečnosti průmyslu, o.s.
VINAT	Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie	Timplant s.r.o.
BIOCLEAN	Zemědělství, potraviny a biotechnologie	Ostravská univerzita v Ostravě
PRACE-3IP	Výzkumné infrastruktury	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
COUNTERFOG	Bezpečnost	VOP-026 Šternberk, s.p.
PITAGORAS	Energie	ForSTEEL, s.r.o.
IPROCOM	Lidé	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
LIE-DIFF-GEOM	Lidé	Ostravská univerzita v Ostravě
EXA2CT	Informační a komunikační technologie	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
HARPA	Informační a komunikační technologie	Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava
IRNET	Lidé	Ostravská univerzita v Ostravě

Aula 01-2014 A5.indd 88 21.9.14 22:18

S ohledem na výše popsané podmínky nepatří z pohledu Regionálního inovačního zpravodaje pro rok 2012 Moravskoslezský kraj obdobně jako další mimopražské kraje ČR mezi přední příjemce Rámcových programů (*Framework Programme leading absorbers*), ale mezi přední uživatele Strukturálních fondů (*Structural Funds leading users*). Relativně silná je účast subjektů z Moravskoslezského kraje v prioritě 7. Rámcového programu „Nanovědy, nanotechnologie, materiály a nové výrobní technologie", a to s převahou soukromých subjektů. Významné jsou i účasti v prioritě „Bezpečnost". Ty mohou souviset s přítomností těžkého průmyslu a tématy životního prostředí. V Moravskoslezském kraji má sídlo i Česká technologická platforma bezpečnosti průmyslu. V rámci „regionálních" priorit 7. Rámcového programu (Regiony znalostí a Výzkumný potenciál) můžeme na území Moravskoslezského kraje počítat s jediným projektem priority Regiony znalostí (CERADA), který je navíc i projektem přeshraničním za účasti klastrových organizací ze Zlínského a Žilinského kraje a polského Horního Slezska.

Makroregionální spolupráce, klastry a inovace

Obdobný makroregionální záběr do regionů tří sousedních států v podhůří Beskyd má i přeshraniční konsorcium Progres 3 sestávající se z obou ostravských univerzit, Slezské univerzity v Opavě, žilinské a trenčínské univerzity, opolské univerzity a polytechniky, gliwické polytechniky, obou katowických univerzit a akademie v Bielsko-Biała. Vedle těchto přeshraničních iniciativ dochází ke většímu množství spoluprací ve VaVaI se subjekty z Jihomoravského kraje a Dolního Rakouska (Peer review). Tyto aktivity pak mnohdy souvisí s dalším makroregionálním přístupem spolupráce ve VaV – tzv. Středoevropskou traverzálou propojující severovýchod Itálie a západ Slovinska s rakouským Štýrskem, Vídní a Dolním Rakouskem, aglomerací Bratislavy, dolním a středním Povážím, moravskými regiony a rychle se inovujícími částmi polského Horního Slezska.

Klastrových organizací funguje v Moravskoslezském kraji deset: Národní strojírenský klastr, Moravskoslezský automobilový klastr, Moravskoslezský dřevařský klastr, Moravskoslezský energetický klastr, IT Cluster, Klastr Envicrack, Klastr Hydrogen-CZ, Bezpečnostně technologický klastr, Klastr cestovního ruchu a Knowledge management cluster. Bez zajímavosti není ani fakt, že Národní klastrová asociace ČR má své sídlo v Ostravě a v současnosti se orientuje na projekty akcentující sociální inkluzi. Výsledná zpráva projektu CluStrat orientovaná na mapování klastrů v Moravskoslezském kraji konstatuje jejich významné těžiště v ICT posílené přítomností superpočítače IT4Innovations na VŠB-TUO (CluStrat 2013). Jako „vynořující

Aula 01-2014 A5.indd 89 21.9.14 22:18

se obory“ identifikuje výsledná zpráva biomedicínský výzkum, udržitelnou mobilitu a zelenou ekonomiku. Podle informací prezentovaných se zprávě se biomedicínský výzkum v Moravskoslezském kraji zaměřuje na lidské tkáně a regeneraci buněk. Hlavními obory výzkumu jsou biotechnologie, nanotechnologie a environmentální diagnostika. Klinický výzkum pro medicínský průmysl provádí Popáleninové centrum, Fakultní nemocnice Ostrava, lékařské měření a technologie Ostravská univerzita a VŠB–TUO, výrobu medicínské elektroniky a nábytku společnost BORCAD a léčiva a potravinové doplňky jsou doménou společností TevaPharmaceuticals ČR a Walmark.

V oblasti udržitelné mobility jsou podle výsledné zprávy projektu CluStrat hlavními tématy elektromobilita a rekuperace energie pro lokomotivy. Výzkum v oblasti elektromobility souvisí s vývojem dokovacích stanic pro elektromobily, chytrých parkovacích domů a systémů přenosu energie a pracuje na něm VŠB-TUO ve spolupráci s firmou KOMA, a.s. Aplikovanému výzkumu elektromobility se věnuje firma KAIPAN VoltAge. Technologie na rekuperaci kinetické energie lokomotiv vyvíjí klastr ENVICRACK.Tématům řešeným v oblasti inteligentní logistiky, e-mobility, technologií systému inteligentního transportu, odlehčených kompozitních materiálů na bázi uhlíku a digitalizovaných továrních provozů s novým obchodním modelem se věnují především firmy sdružené v Moravskoslezském automobilovém klastru. Čerpací plynové stanice se stlačeným přírodním plynem vyvíjí Národní strojírenský klastr. Klastr ENVICRACK vyvíjí technologie umožňující energetickou rekuperaci lokomotiv. Výzkumná témata udržitelné mobility posiluje účast v projektu Evropské komise na podporu tzv. Chytrých měst, jehož se účastní VŠB–TUO a Město Ostrava (CluStrat 2013).

Třetím vynořujícím se tématem je podle výsledné zprávy projektu CluStrat v Moravskoslezském kraji zelená ekonomika. V této souvislosti je jedním z témat využití odpadů pro energetické účely a technologie waste2energy vyvíjená firmou AGRO-EKO, s.r.o., čisté spalování starých pneumatik (HOKS INDUSTRY) a pyrolýza odpadů (klastr ENVICRACK). Bezpečnostně technologický klastr vyvíjí pokročilé měřicí technologie koncentrace plynného a částicového znečištění a mobilní stanice pro auta. Moravskoslezský energetický klastra Národní strojírenský klastr se věnují tématům energetických úspor, energetického a nukleárního inženýrství. Nové zdroje energie jsou tématem klastru Hydrogen. Přeshraničním projektem reflektujícím problematiku životního prostředí, znečištění a ekonomiky je Evropské seskupení regionální spolupráce TRITIA, v němž Moravskoslezský kraj spolupracuje s Žilinským samosprávným krajem a Opolským a Slezským vojvodstvím (CluStrat 2013).

Aula 01-2014 A5.indd 90 21.9.14 22:18

Moravskoslezský kraj má poměrně silnou inovační infrastrukturu. Na jeho teritoriu vyvíjí aktivitu následující organizace: Podnikatelský inkubátor VŠB-TUO (v rámci Centra podpory inovací), BIC Ostrava, Podnikatelský inkubátor Steel IT, VTP Ostrava a Podnikatelský inkubátor VŠP. V řadě rozhovorů, které stály za sběrem materiálu pro tuto zprávu z výzkumu, byla respondenty akcentována potřeba podpory inovací a především aplikovaného výzkumu. Někteří respondenti se zázemím v Moravskoslezském kraji ale otevřeně deklarovali svou otevřenou opozici proti jakémukoli výzkumu hrazenému z veřejných zdrojů, přičemž ideologické zakotvení mnohých z nich lze identifikovat v liberálně-konzervativní pravici, která se s ohledem na svou minoritní pozici v tradičně spíše převážně levicovém regionu projevuje značně radikálně. Kontroverzní ale může být to, že ve výsledku se možnost čerpat veřejné dotační tituly nepříčí ani těmto respondentům.

Srovnání inovačního potenciálu Moravskoslezského kraje

Nepříliš optimisticky vyznívají informace Regionálního inovačního zpravodaje pro rok 2012 ohledně inovačního potenciálu Moravskoslezského kraje. Z pěti skupin (*leader*, *follower*, *moderate* a *modest innovator*) patří kraj do druhé nejméně prestižní. Dlužno dodat, že mezi mimopražskými NUTS patří jen tři do skupiny *innovation followers* a zbylé čtyři do skupiny *moderate innovators*. Moravskoslezský kraj si alespoň po propadu v roce 2009 do kategorie *modest – high* udržel i v roce 2011 kategorii *moderate – low innovator*. Regionální inovační zpravodaj pro rok 2014, který nejde do většího detailu, pak ukazuje inovační propad všech krajů České republiky do kategorie *moderate innovator*.

Pokusme se nyní o hrubé srovnání v rámci ČR s NUTS Severozápad (Ústecký a Karlovarský kraj), s nímž má Moravskoslezský kraj obdobnou historii těžby uhlí, těžkého průmyslu a následné deindustrializace.

Tabulka 3: Srovnání inovační výkonnosti NUTS CZ08 (Moravskoslezsko) a CZ04 (Severozápad)

	CZ08 (Moravskoslezsko)	CZ04 (Severozápad)
2007	*moderate – low*	*modest – high*
2009	*modest – high*	*modest – medium*
2011	*moderate – low*	*moderate – low*

Z dat z let 2007 – 2011 je zřejmý propad u obou vybraných krajů v roce 2009. Zatímco CZ08 (Moravskoslezsko) se po propadu do nižší kategorie dostalo

Aula 01-2014 A5.indd 91 21.9.14 22:18

v roce 2011 na hodnotu z roku 2007, CZ04 (Severozápad) se po propadu na druhé nejnižší místo tabulky skokově propracoval na spodní okraj druhé nejnižší kategorie ze čtyř, kde se nachází i CZ08 (Moravskoslezsko).

Regionální inovační zpravodaj pro rok 2012 umožňuje srovnání i s dalšími regiony Evropské unie. Pro potřeby této zprávy jsem vybral Lotrinsko, východofrancouzský region, který má s Moravskoslezským krajem obdobnou historii těžby uhlí a jejího útlumu i shodnou pozici s ohledem na čerpání evropského financování definovanou jako *low absorber / user*.

Tabulka 4: Srovnání inovační výkonnosti NUTS CZ08 (Moravskoslezsko) a FR41 (Lorraine)

	CZ08 (Moravskoslezsko)	FR 41 (Lorraine)
2007	*moderate innovator*	*moderate innovator*
2012	*moderate innovator*	*innovation follower*

Zatímco inovační kapacita Lotrinska strmě rostla až do nejlepší kategorie, Moravskoslezský kraj stagnoval v druhé nejhorší. Z hlediska růstu, resp. stagnace inovační kapacity obou regionů může být podnětné porovnat data v jednotlivých indikátorech. Bohužel, pro francouzské Lotrinsko jsou data dostupná pouze pro celý NUTS FR4 (Est), v němž jej doplňují i regiony Alsasko (FR42) a Franche-Comté (FR43). Ty ale mají přes odlišné vstupní charakteristiky s ohledem na úlohu těžkého průmyslu jiné geografické a socio-ekonomické charakteristiky, jejich inovační výkonnost je ale shodná s lotrinskou.

Tabulka 5: Detail rovnání inovační výkonnosti NUTS CZ08 (Moravskoslezsko) a FR4 (Est)

(škála 0 – nejhorší, 1 – nejlepší)	Společné publikace veřejného a soukromého sektoru (2007/2011)	Patenty (2007 /2011)	Technologické inovace (produktové a procesní) (2007/2011)	Netechnologické inovace (marketing a organizace) (2007/2011)	Zaměstnanost v *medium-high/ high-tech* službách a službách náročných na znalosti (2007/2011)	Prodej produktů *new-to-market* a *new-to-firm*
CZ08	0,20/0,20	0,29/0,28	0,50/0,50	0,46/0,47	0,40/0,51	0,50/0,41
FR4	0,34/0,34	0,57/0,58	0,34/0,39	0,51/0,44	0,58/0,64	0,23/0,41

Aula 01-2014 A5.indd 92 21.9.14 22:18

Závěry

Procesy deindustrializace a transformace ekonomiky, které Moravskoslezskému kraji přinesla postsocialistická transformace, měly zejména po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 za následek různé a různě úspěšné reakce vzhledem k budování společnosti založené na vědomostech. V období na přelomu dvou programovacích období došlo v letech 2013 a 2014 v regionech Evropské unie k identifikaci růstových odvětví v tzv. strategiích smart specializace, které měly zajistit návaznost veřejné podpory pro klíčová odvětví VaVaI a tím i položení jejích základů do dalšího programovacího období. Moravskoslezský kraj patří k těm regionům České republiky, jež na tuto výzvu po prioritizaci reagovaly aktivním způsobem a prostřednictvím svých servisních organizací (v případě Moravskoslezského kraje Agenturou pro regionální rozvoj, a. s.) zajistily vypracování relevantních a závazných dokumentů předložených krajským radám k přijetí. V této souvislosti může být jistým překvapením, že se region rozhodl nadále nepodporovat (resp. podporovat pouze v omezené míře) VaVaI v oblasti energetiky a orientovat se na podporu v regionu dosud spíše marginálního biomedicínského výzkumu. To může souviset s politickou podporou stále relativně nové Lékařské fakultě Ostravské univerzity v Ostravě založené v roce 2010.

Z hlediska výdajů na VaV byl v Moravskoslezském kraji podle dat z roku 2012 klíčový především podnikatelský sektor. Sektor vysokého školství za ním ale příliš nezaostával. Vysoké školy tak v Moravskoslezském kraji tvoří významnou základnu a z hlediska podpory ze Strukturálních fondů určených pro VaV (OPVaVpI) i Rámcových programů na podporu VaV tvoří nejvýznamnější skupinu nositelů projektů. Významné investice ze Strukturálních fondů do VaV infrastruktury během plánovacího období 2007 – 2013 se ale ještě nestihly významně promítnout do excelence prosazované v drtivé většině priorit Rámcových programů na podporu VaV. To je vidět například v ICT, které by mělo být na velmi vysoké úrovni s ohledem na přítomnost superpočítače IT4Innovations i relativně velký podíl projektů 7. Rámcového programu v této oblasti. Atlas Společného výzkumného střediska (*Joint Research Centre*, JRC) Evropské komise identifikující evropské niky excelence v ICT ponechává ale Moravskoslezský kraj bez povšimnutí a jeho VaV v oblasti ICT charakterizuje na spodní hranici evropského průměru (De Prato; Nepelski, 2014). Dále je otázkou, zda se významná část těchto investic do VaV v energetice vzhledem ke změně politické podpory oboru v excelenci vůbec kdy projeví. Z tohoto pohledu potřeby dlouhodobé strategie lze iniciativu smart specializace regionů prosazenou ze strany Evropské komise na úkor krátkodobých politik v regionálním rozvoji VaVaI vítat.

Aula 01-2014 A5.indd 93 21.9.14 22:18

Z hlediska inovačního potenciálu v Moravskoslezském kraji aktivně působí řada inovativních firem a ve formě klastrových organizací tam existuje významná základna. V celoevropském srovnání se tyto pozitivní podmínky ale příliš neprojevují. Inovační kapacita kraje je spíše omezená a navíc stagnuje. Přes významné investice a řadu aktivit v oblastech generování a transferu znalostí i nadále pokračuje značný sociální propad regionu související s útlumem těžby uhlí a úpadkem navazujících služeb. S tím se dosud nepodařilo centrálnímu metropolitnímu areálu kraje, Ostravsku a Karvinsku, vypořádat. Nejen z hlediska podpory VaVaI je ale v Moravskoslezském kraji významným faktorem pozitivní lokální a regionální identifikace a z ní vycházející ambice tamních center VaV. Tyto měkké faktory nelze přehlížet a nejsou ani druhotné při studiu makroekonomické situace regionu, a to nejen v národních, ale i přeshraničních, celoevropských a globálních souvislostech.

Literatura:

CERADA[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.cerada.org/>.

CluStrat. Vynořující se obory a průřezová témata na podporu inovací v klastrech a potenciál pro spolupráci na úrovni Střední Evropy. In *Shrnutí výsledků sekundárního a primárního výzkumu v Moravskoslezském kraji provedeného v rámci WP4 – Realizace mapování projektu CluStrat*[online].Liberec: Czech DEX, s. r. o., 2013 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.nca.cz/upload/wp4-vysledna-zprava.pdf>.

ČSÚ a. 401R Míra nezaměstnanosti dle oblastí a krajů. In *Trh práce v ČR 1993-2011*.[online]. Praha: ČSÚ, 2012 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/47003B510D/$File/310312166.pdf>.

ČSÚ b. Výdaje na výzkum a vývoj podle sektoru provádění a kraje pracoviště (VAV0020PU_KR).In Veřejná databáze. [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=VAV0020PU_KR&&kapitola_id=43>.

DE PRATO, G., NEPELSKI D. „The Atlas of ICT Activity in Europe". In EIPE (European ICT Polesof Excellence). [online].Brussels: JRC, 2014[cit. 2014-05-30]. Dostupné z: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/ISG/EIPE.html>.

FLORIDA, R. *The Rise of the Creative Class: And Howit's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Perseus Book Group, 2002.

HAMPL, M. *Geografická organizace společnosti v České republice: transformační procesy a jejich obecný kontext*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2005.

Innovation Union Scoreboard 2013[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf>.

Aula 01-2014 A5.indd 94 21.9.14 22:18

KVASNIČKA, R. *Popis sociálně vyloučených romských lokalit v regionu Ostravska*. Ostrava: Agentura pro sociální začleňování, 2010.
MARKOVÁ B.; SLACH, O. Governance kulturou tažené urbánní regenerace: Případová studie Černá louka v Ostravě 2013, *Sociální studia*. 2013, s. 127-143.
Peer review report Moravia-Silesia[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.rismsk.cz/soubory_materialy/67_1.pdf>.
Prezentace RIS MSK. In *Kulatý stůl k Akčnímu plánu Regionální inovační strategie MSK (24. 2. 2014)*[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.rismsk.cz/soubory_materialy/68_1.pdf>.
Progres 3[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://progres3.vsb.cz/cs/>.
RegionalInnovationScoreboard 2014[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ris/ris-2014_en.pdf>.
RegionalInnovationScoreboard 2012[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ris-2012_en.pdf>.
Regionální inovační strategie Moravskoslezského kraje 2010-2020, Návrhová část[online].Ostrava: Agentura pro regionální rozvoj, a. s., 2012. Dostupné z: <http://www.rismsk.cz/soubory_materialy/3_1.pdf>.
SÝKORA, L. Gentrifikace: měnící se tvář vnitřních měst. In SÝKORA, L. (ed.) *Teoretické přístupy a vybrané problémy v současné geografii*. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK Praha, 1993. s. 100 – 119.
Statistická ročenka Moravskoslezského kraje (2009)[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://notes3.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/krajkapitola/801011-09-2009-18>.
Zaměstnanci VaV v krajích ČR za rok 2012 – kartogramy[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/zamestnanci_vav_v_krajich_cr_za_rok_2012_kartogramy/$File/zamestnanci_vav_v_krajich_cr_za_rok_2012___kartogramy.pdf>.
Zaměstnanci VaV – základní ukazatele za ČR v letech 2005-2012[cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/statistika_vyzkumu_a_vyvoje>.

Mgr. Ondřej Daniel, Ph.D.
ondrej.daniel@gmail.com

Technologické centrum AV ČR
Ve Struhách 27
160 00 Praha 6 – Bubeneč

Aula 01-2014 A5.indd 95 21.9.14 22:18

Výsledky mezinárodního projektu IBAR

Helena Šebková

AULA, 2014, Vol.22, No. 1: 96-106

Results of the International Project IBAR
Abstract: In the project *Identifying Barriers in Promoting European Standards and Guidelines for Quality Assurance at Institutional Level* (IBAR) participated in 2011-2013 research teams from seven institutions: Centre for Higher Education Studies (Prague, Czech Republic – coordinator of the project), Durham University (United Kingdom), Centre for Higher Education Policy Studies (University of Twente, Enschede, The Netherlands), Centre for Research in Higher Education Policies (Matosinhos, Portugal), Warsaw School of Economics (Poland), Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia), University of Latvia (Riga, Latvia). The mostly qualitative research took place on 4 HEIs at each participating country and concerned 8 thematic areas related to quality of higher education: internal quality assurance systems, access, students, management/governance, stakeholders, teaching staff, information, cooperation with secondary schools. The research demonstrated that at most of surveyed HEIs the quality assurance is in accordance with the European Standards and Guidelines, even if the explicit references to them in the strategic documents are often missing. As the main identified barrier it could be indicated the very low awareness about ESG between academic staff. On the other hand, many examples of good practice in the quality assurance have been found. All results are presented at www.ibar-llp.eu .

Popis projektu

Mezinárodní projekt *Identifying Barriers in Promoting European Standards and Guidelines for Quality Assurance at Institutional Level* (Identifikace bariér při uplatňování Evropských standardů a směrnic pro zajišťování kvality na institucionální úrovni) se zkratkou IBAR, financovaný z programu EU *Lifelong Learning Programme*, byl řešen v letech 2011-2013. Projektu se účastnilo 7 výzkumných týmů ze 7 evropských zemí, které patří mezi signatářské země Boloňského procesu. Výzkumné týmy byly z těchto pracovišť:

- Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., Praha, Česká republika – koordinátor projektu

Aula 01-2014 A5.indd 96 21.9.14 22:18

- Durham University, Durham, Spojené království,
- University of Twente, Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), Enschede, Nizozemsko,
- Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES), Matosinhos, Portugalsko,
- Warsaw School of Economics, Varšava, Polsko,
- Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Slovensko,
- University of Latvia, Riga, Lotyšsko.

V projektu tak byly zastoupeny země s různou tradicí vysokého školství, výzkumné týmy tvořili odborníci, kteří se zabývají výzkumem vysokého školství a vysokoškolské politiky.

Jak již název projektu ukazuje, bylo jeho cílem zmapovat na vzorku vysokých škol do jaké míry jsou na nich uplatňovány principy a jednotlivé standardy Evropských standardů a směrnic pro zajišťování kvality (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* – ESG), jejichž autorem je ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) a partneři – EUA (*European University Association*), ESU (*Europen Students' Union*) a EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*). ESG byly přijaty v rámci Boloňského procesu ministry odpovědnými za vysoké školství v roce 2005 v Bergenu. Výzkum v projektu IBAR se soustředil na zajišťování kvality na institucionální úrovni (ESG, Část 1), na překážky v uplatňování ESG (identifikace bariér), ale také na příklady dobré praxe, které je možné při uplatňování ESG využít. Jedním z významných cílů projektu bylo komentovat zamýšlenou revizi ESG, která v době řešení projektu probíhala a navrhnout na základě výsledků z projektu možné úpravy.

Standardy v ESG, Část 1 se týkají různých oblastí vzdělávací činnosti vysokých škol. Bylo tedy logické výzkumnou činnost v rámci projektu strukturovat podle těchto oblastí. Výsledný seznam oblastí byl poněkud modifikován a doplněn o oblast přístupu ke studiu, řízení vysokých škol a spolupráce se středními školami. Sledování spolupráce se středními školami, která s kvalitou vysokoškolského vzdělávání nepochybně souvisí, ale standardy v ESG Část 1 ji nezmiňují, bylo jedním z přínosů projektu. První sledovanou oblastí byly samotné systémy vnitřního zajišťování kvality.

Projekt IBAR tedy zkoumal uplatňování standardů ESG Část 1 v těchto oblastech vysokoškolského vzdělávání (v závorce je uvedena země výzkumného týmu, který za sledování oblasti odpovídal):

- systémy vnitřního zajišťování kvality (Lotyšsko),
- přístup ke studiu (Spojené království),
- studenti vysokých škol (Česká republika),
- řízení kvality (Portugalsko),

Aula 01-2014 A5.indd 97 21.9.14 22:18

› vnitřní a vnější aktéři (Nizozemsko),
› akademičtí pracovníci (Polsko),
› informace (Slovensko),
› spolupráce se středními školami (Česká republika + Spojené království).

V každé partnerské zemi probíhal výzkum na čtyřech vysokých školách. Ty byly vybrány tak, aby pokud možno zahrnovaly hlavní typy vysokých škol, které v dané zemi působí (obecně zaměřená univerzita, specializovaná vysoká škola, soukromá vysoká škola apod.), a aby byly zahrnuty vysoké školy různé velikosti (velké, střední, malé). Celkem tedy bylo v projektu sledováno 28 vysokých škol. Z nich bylo 13 obecně zaměřených a 15 specializovaných. Podle velikosti (počtu studentů) bylo možno 9 vysokých škol označit jako velké, 7 jako střední a 12 jako malé. Sledovány byly pouze 3 soukromé vysoké školy, jedna v České republice, druhá v Lotyšsku a třetí v Polsku.

Výzkum jednotlivých oblastí probíhal na těchto školách postupně v tom pořadí, jak jsou výše uvedeny. Aby bylo možno poznatky z jednotlivých vysokých škol srovnávat, byly nejprve pro každou sledovanou oblast zformulovány výzkumné otázky, které byly prodiskutovány na koordinačním semináři organizovaném postupně pro každou oblast.

Výzkumná činnost v projektu postupovala takto: Pro danou sledovanou oblast byly v každé partnerské zemi nejprve vypracovány 4 *případové studie* (pro jednotlivé sledované vysoké školy) a na jejich základě *národní studie*. Na základě sedmi národních studií vypracoval partner odpovědný za příslušnou oblast *mezinárodní srovnávací studii*. Ve výsledné závěrečné zprávě (*Final synthesis report)* pak byly shrnuty výsledky celého projektu (Kohoutek et al. 2013). Všechny uvedené studie byly postupně zveřejňovány na webových stránkách projektu www.ibar-llp.eu.

V polovině doby řešení projektu a na jeho závěr hodnotili jeho průběh a výsledky dva významní zahraniční odborníci – Ellen Hazelkorn (Dublin institute of Technology, Irsko) a Bjorn Stensaker (University of Oslo, Norsko). Jejich hodnotící zprávy, zejména závěrečné hodnocení (Hazelkorn, Stensaker 2013), poskytly kromě hodnocení činností projektu a jeho výsledků řadu velmi zajímavých komentářů a námětů k další práci. Obě zprávy jsou rovněž zveřejněny na uvedených webových stránkách.

Na závěr projektu byla v Praze ve dnech 10. – 12. listopadu 2013 uspořádána mezinárodní konference, na níž byly prezentovány hlavní výsledky za celý projekt i za jednotlivé sledované oblasti. Byla též přednesena hodnotící zpráva zahraničních hodnotitelů. Konferenci navštívila řada mezinárodních hostů a v diskusi k výsledkům projektu bylo podáno několik námětů, jak tematiku projektu IBAR dále rozvíjet a jak stávající výsledky využívat. (Více o této konferenci v rubrice Zprávy.)

Aula 01-2014 A5.indd 98 21.9.14 22:18

Teorie a metodika

Výzkum implementace ESG prováděný v rámci projektu IBAR především reflektoval skutečnost, že kvalita vzdělávací činnosti vysokých škol je komplexní pojem, jenž může v různých kontextech nabývat různých významů dle úhlu pohledu zainteresovaného aktéra či aktérů. V tomto ohledu bylo nutno pro potřeby projektu pojem kvalita vzdělávací činnosti upřesnit na základě studia základních institucionálních dokumentů, k nimž patří zejména statut vysoké školy, její dlouhodobý záměr a jeho roční aktualizace, či výroční zprávy o činnosti vysoké školy. Analýza těchto dokumentů umožňuje do jisté míry specifikovat pojetí kvality tak, jak ji v příslušném institucionálním kontextu pojímají zúčastnění aktéři, tj. zejména autoři příslušných dokumentů náležející ve většině případů k (širšímu) vedení instituce.

Tento hierarchický přístup (shora dolů) je za účelem analýzy aktivit a procesů zajišťování kvality na institucionální mikroúrovni vyvážen aplikací tří konceptů teoretického rázu. Prvním je koncept *implementačního schodiště* (Trowler 2002) založený na empiricky ověřeném poznatku, že záměry vedení příslušné instituce jsou běžně *překládán*y aktéry na nižších organizačních úrovních do jejich funkčního a hodnotového rámce. Pojetí kvality koncipované vedením tak může být do jisté míry předefinováno v rámci každé organizační podúrovně dané instituce (na různém stupni „schodiště"). Platí to zejména v případě komplexních opatření uplatňovaných prostřednictvím několika hierarchických struktur (v případě ESG se jedná o úroveň nadnárodní – národní – institucionální, včetně organizačních substruktur) na instituce s velkou mírou profesní autonomie jejich zaměstnanců, k nimž typicky patří vysoké školy. Uvedený poznatek úzce souvisí s dalším východiskem, jímž je moc řadových pracovníků (*street-level bureaucracy*) nad výsledky implementované politiky (Lipsky 1980). Důvodem je vysoká profesní erudice těchto pracovníků, obtížně ovladatelná čistě hierarchickými, rutinními procesy, a z ní vyplývající značná autonomie a obezřetnost jejich jednání, jež může v konečném důsledku v různé míře pozměnit původně zamýšlené cíle implementovaných opatření. Oba uvedené přístupy byly propojeny aplikací teorie *implementačních nástrojů* (Howlett, Ramesch 1995, Howlett, Ramesch, Perl 2009). Tato teorie vychází z poznatku, že cíle a procesy každé politiky/strategie, a tedy i zajišťování kvality v institucionálním kontextu, lze nezávisle na převažující perspektivě zúčastněných aktérů rozložit na jednotlivé nástroje, jež jsou uplatněny pro dosažení cílů stanovených v procesu implementace. Pomocí typů jednotlivých nástrojů (regulace, finance, informace, administrativní reorganizace apod.) a jejich kombinací lze pak empiricky popsat implementační proces a analyzovat jeho efekty.

Aula 01-2014 A5.indd 99 21.9.14 22:18

Uvedená teoretická východiska byla spojena do koncepčního rámce použitého pro analýzu a identifikaci bariér implementace ESG na vybraných vysokých školách (srov. Westerheijden, Kohoutek 2014). Proces implementace ESG probíhá shora dolů, tj. začíná na úrovni *Boloňského procesu* a pokračuje přes národní úroveň na úroveň samotné vysoké školy. Je velmi pravděpodobné, že tento implementační proces je ovlivněn interakcí zainteresovaných aktérů, jimiž jsou na národní úrovni zejména pracovníci ministerstva školství nebo příslušné akreditační agentury (komise) a na úrovni vysokých škol pak zejména management školy a jejích součástí a samosprávné orgány s výkonnými pravomocemi (akademické senáty). Výsledná podoba implementace standardů ESG je následně určena akademickými pracovníky disponujícími možností zvolený způsob implementace do jisté míry v konečném stadiu pozměnit. Všichni zúčastnění aktéři v procesu implementace využívají nástroje různého typu reflektující zejména jejich hodnotové orientace i předpokládané efekty těchto nástrojů. Bariéry pak mohou existovat na jakémkoliv místě *překladu* (schodu) v procesu implementace, a to jako důsledek různých stanovisek zúčastněných aktérů (typicky např. manažerů kvality a řadových akademických pracovníků). Vzhledem k iterativní povaze celého procesu lze spíše než o lineární implementaci shora dolů hovořit o *překladu* obsahu ESG různými aktéry na různých organizačních (pod)úrovních (Stensaker 2007).

Z metodického hlediska byl projekt IBAR založen na analýze jak sekundárních dat, obsažených v právních, strategických, koncepčních, statistických a jiných dokumentech, tak dat primárních. Primární data byla získána z rozhovorů strukturovaných podle výzkumných otázek, které byly přizpůsobeny zaměření a obsahu sledované oblasti. Dalším zdrojem primárních dat bylo výběrové dotazníkové šetření na části studentské populace a aplikace metody ohniskových skupin. Rozhovory byly vedeny s představiteli vedení škol a jejich součástí (fakult, ústavů), s představiteli jejich středního a nižšího managementu včetně manažerů kvality, se členy akademických senátů včetně studentů a s pracovníky administrativně-technické podpory. Při zkoumání spolupráce se středními školami byli též dotazováni ředitelé příslušných středních škol, jejich zástupci a členové pedagogického sboru včetně studijních poradců. Celkem bylo v rámci projektu IBAR různým způsobem osloveno více než 500 respondentů v každé zúčastněné zemi.

V souladu se svými cíli projekt IBAR využíval především kvalitativních výzkumných metod, vhodných zejména pro hlubší porozumění aspektům zkoumaného jevu a jeho kontextových specifik (srov. Hendl 2005).

Průběžné a konečné výsledky projektu byly prezentovány a diskutovány na národních a mezinárodních odborných konferencích.

Aula 01-2014 A5.indd 100 21.9.14 22:18

Výzkum v České republice probíhal na čtyřech vysokých školách, které byly vybrány podle dvou kritérií. Prvním z nich byl typ vysoké školy: byly vybrány tři veřejné a jedna soukromá. Bylo přihlédnuto k tomu, že v době zahájení projektu studovalo na soukromých vysokých školách cca 15 % všech vysokoškoláků v ČR. Druhým kritériem bylo zaměření vysoké školy. Byly vybrány dvě vysoké školy specializované na určitou vědní oblast (chemie, ekonomie), jedna s širším technickým zaměřením a jedna obecně zaměřená univerzita. Výzkum (kvalitativní šetření) na těchto vysokých školách probíhal se souhlasem jejich vedení.

Výsledky projektu a závěry

Hlavními výsledky projektu jsou závěrečná syntetická studie (Kohoutek et al. 2013) a knižní publikace (Eggins 2014), kterou na počátku roku 2014 vydalo vydavatelství Sense Publishers a na které se pod vedením týmu ze Spojeného království podílel každý partner projektu několika kapitolami. Velmi cennými výsledky projektu jsou jednotlivé komparativní studie, které se zabývají uplatňováním ESG v různých oblastech vzdělávací činnosti vysokých škol, z nichž každá byla zpracována jedním z projektových týmů.

Na základě poznatků získaných v projektu IBAR v jednotlivých oblastech vzdělávací činnosti vysokých škol se podařilo identifikovat řadu bariér, které brání plné implementaci ESG na institucionální úrovni, byla však popsána i řada příkladů dobré praxe. Výsledky projektu a nabyté zkušenosti dovolují formulovat též některé obecnější závěry platné i pro situaci na českých vysokých školách.

Na vzorku 28 sledovaných vysokých škol v sedmi evropských zemích se ukázalo, že u převážné většiny z nich chybí samostatná institucionální strategie zajišťování kvality. Při tom však řada strategických aspektů a cílů týkajících se zajišťování kvality je obsažena v hlavních strategických nebo právních dokumentech těchto škol, jako jsou statuty, dokumenty obdobné dlouhodobým záměrům na českých vysokých školách apod. Příslušná ustanovení se ve většině případů neodkazují na ESG (Část 1), bylo však zjištěno, že nejsou s ESG v rozporu, ba dokonce mnohdy vykazují s ESG významnou shodu. Na první pohled by se zdálo, že se tedy jedná o čistě formální záležitost a že nic nebrání tomu odkazy na ESG prostě doplnit. Při podrobnějším seznámení jak s ESG Část 1, tak s příslušnými dokumenty sledovaných vysokých škol se ukazuje, že ESG vycházejí z určité ucelené koncepce kvality vysokoškolského vzdělávání a jejího zajišťování, což institucionálním strategickým dokumentům, které se zabývají širší problematikou, povětšině

Aula 01-2014 A5.indd 101 21.9.14 22:18

chybí. Vyplývá z toho, že samostatná institucionální strategie zajišťování kvality, požadovaná v ESG, je velmi žádoucí a užitečná. ESG mohou napomoci při její tvorbě jako inspirace a připomenutí, na co by se ve strategii a na ní založeném systému zajišťování kvality nemělo zapomenout. Zajišťování kvality by jistě mělo prostupovat všechny činnosti vysoké školy, mělo by však mít samostatná a jasná pravidla, umožňující pravidelnou kontrolu jejich dodržování. Obecný charakter ESG, který nepředepisuje konkrétní opatření a postupy, nebrání tomu, aby systém zajišťování kvality na dané vysoké škole plně respektoval její specifické poslání, podmínky a další okolnosti.

S výše uvedeným zjištěním souvisí i to, že mezi akademickými pracovníky je obecně velmi malá povědomost o existenci ESG a tím spíše o jejich obsahu.

Na základě studií provedených v rámci projektu IBAR chceme upozornit na několik obecných poznatků, které mohou být užitečné pro české vysoké školství a které je při vytváření institucionální strategie a zejména pak při její implementaci dobré brát v úvahu.

Institucionální strategie zajišťování kvality by měla v prvé řadě plně využívat všechny nástroje, které nabízí stávající zákon o vysokých školách. Standardy a směrnice v ESG Část 1 mohou napomoci začlenit tyto nástroje do fungujícího systému.

Při implementaci ESG, ale i jiných principů nebo nařízení shora dolů, se vždy jedná o určitou formu překladu, přičemž míra zkreslení či neporozumění závisí na tom, do jaké míry byl respektován kontext, v němž překlad probíhá. (Podrobněji o tom pojednává kapitola v knize *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (Westerheijden, Kohoutek 2014). Poznatky získané v projektu IBAR potvrzují, že kontext, institucionální logika a speciální dynamika institucí a jejich součástí se ukazují jako klíčové síly. Mohou působit jako bariéry, ale při správném pochopení i jako hnací element. Z obecnějšího hlediska se jedná o pochopení *organizační kultury*, o které pojednává např. Alvesson (2002).

Na základě mezinárodních zkušeností a výsledků výzkumu implementace ESG lze pro české vysoké školy vytipovat několik důležitých principů pro vnitřní systémy zajišťování kvality:

- Za kvalitu činností, které vysoká škola uskutečňuje, je odpovědná především vysoká škola sama, což zdůrazňují nejen ESG, ale i EUA, která je jedním z autorů ESG (viz např. European University Association 2010).
- Mechanismus vnitřního zajišťování kvality, který vysoká škola využívá, by měl odpovídat jejímu poslání a jejím strategickým cílům.
- Potenciální diverzitu ve vnitřních systémech zajišťování kvality, která z předcházejícího doporučení vyplývá, může vhodně vyvážit a harmonizovat

Aula 01-2014 A5.indd 102 21.9.14 22:18

soulad principů těchto systémů s jednotlivými standardy ESG a jejich směrnicemi.

Jedním z výsledků projektu IBAR byla i doporučení pro probíhající revizi ESG, která by měla být dokončena v roce 2014. Řešitelský tým projektu podporuje myšlenku zachování obecného charakteru ESG, navrhuje však rozšíření obsahu o tři další oblasti: přístup ke studiu, studentské hodnocení výuky a spolupráce se středními školami. Je třeba též zvážit otázku chybějícího propojení mezi zajišťováním kvality vzdělávání a kvality výzkumu, což se týká hlavně magisterských a doktorských studijních programů. (Ve směrnici ke standardu 1.1 se hovoří o tom, že strategické záměry by měly obsahovat vztah mezi vzdělávací a výzkumnou činností, nehovoří se však o zajišťování kvality obou těchto činností). Při tom je nutno ovšem respektovat rozdíly v zaměření jednotlivých vysokých škol v EHEA.

V současné době je první verze revidovaného dokumentu již k dispozici a je proto možné uvést několik nových námětů, které tato verze po schválení (podzim 2014) velmi pravděpodobně nabídne. Celkově je tento dokument v mnohém konkrétnější než stávající a přináší řadu inovací, principy původního dokumentu však byly zachovány. Znamená to, že ESG zachovávají aplikovatelnost v různých zemích a na různých vysokých školách, nejsou detailním a normativním předpisem, nepředpokládají proto jednotný přístup ke kvalitě a soustřeďují se především na cíle, nikoliv na způsob, jakým jsou cíle dosaženy. V Části 1, která se nadále týká vnitřního zajišťování kvality, ESG ve standardech týkajících se studijních programů nově zdůrazňují využití zkušeností externích odborníků, potřebu reflektovat změny ve společnosti a zvážit z tohoto pohledu obsah studijních programů, propojení studia s výzkumnou činností a zajištění, aby obsah studia využíval nejnovější výzkumné poznatky v daném oboru. Pokud jde o studenty, ESG doporučují respektovat diverzitu studentské populace, různé potřeby a očekávání jednotlivých studentů a poskytovat proto flexibilní nabídku možností vzdělávání. Dále je vloženo nové doporučení uznávat neformální a informální vzdělávání a z mezinárodního pohledu respektovat principy Lisabonské úmluvy o uznávání studia. Poslední standard této části doporučuje dbát na cyklickou povahu (nespokojit se s jednorázovými aktivitami) a na funkčnost a efektivitu vnitřních systémů zajišťování kvality, což by měl ověřovat externí hodnotící proces z národní úrovně. Toto doporučení může být dobře využitelné při přípravě nového systému zajišťování kvality v českém vysokém školství.

Pro efektivní zajišťování kvality má zásadní význam celková atmosféra v instituci, která se často označuje termínem *kultura kvality* (viz například

Aula 01-2014 A5.indd 103 21.9.14 22:18

European University Association 2006, Sursock 2012). Ke kultuře kvality nezbytně patří základní shoda na tom, co kvalita vzdělávání v dané instituci znamená a odhodlání všech zúčastněných k této kvalitě všemožně přispívat a pečovat o ni. Nezbytným předpokladem pro vybudování kultury kvality je vzájemná důvěra, a to jak mezi členy akademické obce a dalšími pracovníky navzájem, tak vůči akademickým orgánům i orgánům národním, případně nadnárodním. Za současné situace je vytváření a upevňování této důvěry hlavním úkolem při zajišťování kvality na českých vysokých školách.

Závěrem lze opakovat velmi obecné zjištění, platné více či méně ve všech zemích účastnících se v projektu a na všech sledovaných vysokých školách: Přestože na úrovni řadových akademických pracovníků je povědomí o ESG velmi malé, vnitřní systémy zajišťování kvality, které jsou velmi různé, ale na všech školách existují, fungují do velké míry v souladu s ESG, i když tento dokument je explicitně citován jen výjimečně. Výzkumný tým projektu IBAR proto došel k závěru, že autoři ESG využili vyzkoušených praktických příkladů a shrnuli je ve formě „odborného poradenství" do obecně (na evropské úrovni) využitelného dokumentu.

Literatura:

ALVESSON, M. *Understanding Organisational Culture*. London: Sage Publications, 2002.

EGGINS, H. (ed). *Drivers and barriers to achieving quality in higher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Dostupné z <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf >.

European University Association. *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006, Brussels: European University Association, 2006. Dostupné z <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf>.

European University Association. *EUA Policy Statement on Quality and Quality Assurance in the European Higher Education Area,* 2010. Dostupné z <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/eua-policy-position-and-declarations.aspx>.

HAZELKORN, E.; STENSAKER, B. External evaluation of the LLP project: Identifying barriers in promoting European Standards and Guidelines for QA at the institutional level (IBAR). Dostupné z <www.ibar-llp.eu>.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

HOWLETT, M.; RAMESCH, M. *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems*. Toronto: Oxford University Press, 1995.

Aula 01-2014 A5.indd 104 21.9.14 22:18

HOWLETT, M.; RAMESCH, M.; PERL, A. *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems*. 3rd ed. Toronto: Oxford University Press, 2009.
KOHOUTEK, J.; LAND, R.; OWEN, C. Final Synthesis Report, IBAR project. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/Results/Final_synthesis_report.pdf>, 2013.
LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: The dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
STENSAKER, B. Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. In WESTERHEIJDEN, D. F.; STENSAKER, B.; ROSA M. J. (eds.) *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, 2007, s. 99-118.
SURSOCK, A. *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools-Participation, Owneship and Bureaucracy*. Brussels. EUA Publications. Dostupné z <http://www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_II.pdf>.
TROWLER, P. R. Introduction: Higher education policy, institutional change. In TROWLER, P. R. (ed.) *Higher education policy and institutional change: Intentions and outcomes in turbulent environments*. London: SRHE and Open University Press, 2002, s. 12-41.
WESTERHEIJDEN, D. F.; KOHOUTEK, J. Implementation and translation: From European standards and guidelines for quality assurance to education quality work in higher education institutions. In EGGINS, H. (ed.) *Drivers and barriers to achieving quality in higher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, s. 1-11.

Mezinárodní komparativní studie

Prikulis, A., Rauhvargers, A., Rusakova, A. 2011. Internal Quality Assurance Systems. IBAR, Cross Country Comparative Study, dostupné z <http:// www.ibar-llp.eu/assets/files/WP05/WP5_Comparative_study.pdf>.
Land, R., Eggins, H., Gordon, G. Owen, C., Boon, S. 2011. Quality and Access. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP06/WP6_Comparative_Study.pdf>.
Kohoutek, J. Quality nad Studnt Assessment. 2012. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP07/WP7_Comparative_study.pdf>.
Amaral, A., Cardoso, S., Manatos, M. J., Neave, G., Rosa, M. J., Sarrico, C., Tavares, O., Teixeire, P., Sin, C., Veiga, A. 2012. Quality and Management/Governance. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP08/WP8_Comparative_study.pdf>.
Westerheijden, D.F., Epping, E., Faber, M., Leisyte, L., Egbert de, W. 2013. Quality and Stakeholders. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP09/WP9_comparative_study.pdf>.

Aula 01-2014 A5.indd 105 21.9.14 22:18

Chmielecka, E., Brdulak, J., Doroszevicz, S., Miller, P., Szydlowska, A. 2013. Quality and Teaching Staff. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP10/WP10_Comparative_Study.pdf>.
Hašková, A., Lachká, L. Pilárik, L. 2013. Quality and Information. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP11/WP11_Comparative_Study.pdf>.
Owen, C., Kohoutek, J. 2013. Quality and Secondary Education. Dostupné z <http://www.ibar-llp.eu/assets/files/WP12/WP12_Comparative_Study.pdf>.

Ing. Helena Šebková, CSc.
sebkova@csvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
U Dvou srpů 2
150 00 Praha 5

Aula 01-2014 A5.indd 106 21.9.14 22:18

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v minulém čísle jsme znovu oživili rubriku Diskuse, ve které jsme otevřeli tři témata z aktuálních debat o vysokém školství. Jsme rádi, že v tomto čísle můžeme na tento úvodní pokus navázat. Získali jsme dva diskusní příspěvky, byť pouze k jednomu ze tří představených témat. Není ovšem jistě náhodou, že jde o kvalitu vysokého školství, což je téma, které v poslední době hýbe vysokoškolskou i vědní politikou.

V reakci na text Aleše Noska z minulého čísla píše Jan Kohoutek o nutnosti zachovat pluralitní pohled na kvalitu vysokého školství a po letech expanze systému hodnocení výzkumu se více zaměřovat na kvalitu výuky. To je bezpochyby zásadní výzva nejen na národní úrovni, ale i pro všechny vysokoškolské instituce. Ostatně podporu rozvíjení kvality výuky zahrnula i konečně vládou schválená „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020".

V druhém diskusním textu k tématu kvality se Robin Healey zamýšlí nad tím, co vše může znamenat pojem excelence na přední technické vysoké škole, kde autor dlouhodobě působí. Svůj závěr formuluje vůči institucionálnímu managementu školy, který by neměl ustrnout na existujících konkurenčních výhodách instituce, ale aktivně podporovat a vyhledávat další příležitosti, které povedou ke kvalitním výsledkům.

Na konec jsme zařadili opět jeden krátký projev, vzešlý z tradičních akademických rituálů (ale v netradičním kontextu), který poukazuje na jeden z aktuálních trendů ve vysokoškolském vzdělávání, a to na tzv. univerzity třetího věku, jejich poslání a roli.

I nadále chceme rozvíjet debatu nejen k těmto otázkám, ale také k již otevřeným a zcela novým tématům, a proto stále vítáme vaše reakce a komentáře, které otiskneme v nejbližším možném termínu v této rubrice.

Karel Šima

Aula 01-2014 A5.indd 107 21.9.14 22:18

Zdravá a upřímná kvalita – pro koho a pro co?

Jan Kohoutek

Ve svém diskusním příspěvku, nazvaném „Zdravá a upřímná kvalita řízení v institucích terciárního vzdělávání" (AULA 2/2013, s. 131) se jeho autor Aleš Nosek zamýšlí nad vymezením termínu kvalitní instituce, a to na úrovni terciárního vzdělávání. Termín kvalita je autorem pojednán v souvislosti s tím, jak má daná instituce poskytující toto vzdělávání nastaveny a realizovány své interní řídící procedury a systémy. Základem pro efektivní (kvalitní) aplikaci těchto procedur a systémů je dle autora jednak využití principů norem ISO a dále poznatků z komplexního řízení kvality (TQM), konkrétně modelu excelence EFQM. Vzhledem k popularitě různých modelů či přístupů, vytvořených v průmyslové a obchodní sféře a v mnoha dalších profesních oblastech včetně vysokého školství, se jako vhodné jeví ukotvení autorových tvrzení v širším kontextu náhledů na kvalitu vysokoškolského vzdělávání.

Aplikace tzv. průmyslových či business modelů kvality, zastoupených zejména normami ISO 9000 a modely TQM či sofistikovanějším EFQM (v různých verzích), není ve vysokoškolském sektoru ničím novým. Trvá již přes dvacet let a jen o něco kratší dobu se vedou polemiky o (ne)vhodnosti způsobů jejich využití na jednotlivých vysokoškolských institucích. Mezi nejčastěji zmiňované výhrady patří argument, že tyto modely nedostatečně reflektují esenciální oblast kvality vysokoškolského vzdělávání v interakci učitel-žák při výuce, tj. přenos vědomostí, rozvoj dovedností, postojů, hodnotových orientací a celkovou formaci osobnosti. Dále jsou tyto modely kritizovány z profesní perspektivy akademických pracovníků za to, že svou podstatou přispívají k vytvoření dvou ostře oddělených skupin (akademiků vs. manažerů), k neefektivním tenzím mezi nimi a tak k celkové redukci kolegiality. Mezi další výhrady patří metodologické a praktické obtíže s měřením dopadu (impact), nároky na finanční zdroje či rozdílné interpretace klíčových pojmů a indikátorů zúčastněnými osobami. Celkově tak dle kritiků průmyslových a business modelů nejsou tyto modely, po hlubších prozkoumáním jejich východisek, vhodné pro „měření kvality" na decentralizovaných a často vysoce autonomních vysokoškolských pracovištích (Harvey 1995; Harvey, Williams 2010; Houston 2007).

Oproti tomu zastánci těchto modelů zdůrazňují jejich relevanci pro současné kompetitivní vysokoškolské prostředí (spokojenost studentů jako „zákazníků" či „klientů") a zaměření na procesy zajišťování a zlepšování kvality s přínosy v oblastech strategického plánování a řízení, administrativních procedur,

Aula 01-2014 A5.indd 108 21.9.14 22:18

zaměstnatelnosti absolventů či služeb pro studenty. Tyto přínosy vyplývají z příklonu instituce a jejího vedení k strategickému chápání a řízení kvality, stejně jako k systematickému vnitřnímu hodnocení dle předdefinovaných kritérií (Aly, Akpovi 2011; De Jager, Nieuwenhuis 2005; Becket, Brookes 2008). Při celkovém hodnocení se však Stensaker (2007) přiklání k negativnímu hodnocení a malému entuziasmu akademiků nad aplikací průmyslových či business modelů kvality a tak k jejich poměrně nízké legitimitě. Jedním z dalších zajímavých (a méně zmiňovaných) důvodů může být narušení tradičního chápání legitimity sebehodnocení a kolegiálního pojetí *peer review* v akademickém prostředí. V kombinaci s výše uvedenými výhradami pak může celkem snadno docházet ke klasickým problémům implementace cílových řešení v decentralizovaných prostředích s vysoce autonomními pracovníky.

Při zachování možnosti svobodné volby mi osobně diskuze nad výhodami či nevýhodami aplikace norem ISO či modelu EFQM ve vysokoškolském prostředí přijde poměrně neproduktivní. Podobně neproduktivní jako letité spory ve veřejné správě o kladech a záporech „top-down" a „bottom-up" přístupů, neboť, jak poznamenávají Hill a Hupe (2002), pro každého může být „nahoře" a „dole" někde (trochu) jinde. A protože v dnešní době je v oblasti přístupů k zajišťování kvality ve vysokém školství opravdu z čeho vybírat (viz. např. transformativní model, participativní model, model učící se univerzity, responzivní model, model muti-dimenzionální kvality, rámec řízení kvality, holistický model a další méně formální postupy a jejich kombinace (srov. Srikanthan, Dalrymple 2002; Becket, Brookes 2008)), jsou obecné problémy spojené se zlepšováním kvality vysokých škol pravděpodobně jinde, než jen v (ne)popularitě toho či onoho modelu nebo přístupu.

Dle mého názoru jsou největší výzvou dva aspekty, jeden konceptuální a druhý praktický. První souvisí se (zcela) odlišnými pohledy jednotlivých účastníků vysokoškolského vzdělávání na kvalitu, což (jen občas?) svádí k prosazování toho, že ten „můj model je nej". Zde je namístě určitá míra perspektivismu, snahy o to *rozpoznat a akceptovat legitimitu* jiného úhlu pohledu na zdánlivě tentýž fenomén (kvalitu). Je nutné smířit se s tím, že kvalita vysokoškolského vzdělávání bude vždy, v menší či větší míře, kontroverzní téma a možné snahy definovat „jednotnou kvalitu" – aplikací toho či onoho (průmyslového) modelu – tak budou předem odsouzeny k neúspěchu. Při různosti institucionálních pojetí pak druhou, prakticky orientovanou výzvu vidím ve zvyšování kvality výuky a to prostřednictvím těch přístupů, jež *kontinuálně podporují a monitorují* nástroje pro rozvoj tvořivosti a kritického myšlení studentů. Navzdory velkému množství jak teoretické tak prakticky zaměřené literatury o kvalitě vysokých škol mi v ní tento aspekt

Aula 01-2014 A5.indd 109 21.9.14 22:18

přijde poněkud upozaděný. Možná, že českému diskurzu o zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání by prospělo zaměření nejen na manažerské techniky, ale též na někdy opomíjená pedagogická hlediska.

Literatura:

ALY, N.; AKPOVI, J. Total Quality Management in California Public Higher Education. *Quality Assurance in Education*. 2001, 9, 3, s. 127-131.
BECKET, N.; BROOKES, M. Quality Management Practice in Higher Education: What Quality Are We Actually Enhancing? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2008, 7, 1, s. 40-54.
DE JAGER, H. J.; NIEUWENHUIS, F. J. Linkages between Total Quality Management and the Outcomes-Based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*. 2005, 11, 3, s. 251-260.
HARVEY, L. Beyond TQM. *Quality in Higher Education*. 1995, 1, 2, s.123-146.
HARVEY, L.; WILLIAMS, J. Fifteen years of *Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*. 2010, 20, 1, s. 3-36.
HILL, M. J.; HUPE, P. L. *Implementing Public Policy: Governance in Theory and Practice*. London: Sage, 2002.
HOUSTON, D. TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*. 2007, 13, 1, s. 3-17.
SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*. 2002, 8, 3, s. 216-224.
STENSAKER, B. Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In WESTERHEIJDEN, D. F.; STENSAKER, B.; ROSA, M. J. *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, 2007, s. 99-118.

Mgr. Jan Kohoutek, Ph.D.
kohoutek@csvs.cz

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.
U Dvou srpů 2
150 00 Praha 5

Aula 01-2014 A5.indd 110 21.9.14 22:18

Is excellence enough in higher education: What more should a leading technical university offer?

Robin Healey

We hear a great deal about 'top universities' and high-quality education these days. It is important for a university to be highly-rated in the national and international ratings. When interviewed, university and faculty managers declare that they are leaders of top-quality institutions.

However, declaration of quality or assumption of quality is no longer enough. We live in days when the state, the media, students and potential students ceaselessly evaluate the performance of universities. University managers must therefore constantly attempt to maintain and raise the quality of their institution actively, even when funding is being reduced. For this, it is necessary to have a clear idea of what high-quality university education is.

It is easier to state what high-quality education is not. For example, it is not narrow-minded, not talent-restricting, not chaotic and disorganised, not leading to a dead end, not poorly-equipped, not unethical, not opportunistic, not cynical. It is less obvious what high-quality education really is.

Quality in higher education is widely regarded by professors and students simply as *excellence*, achieving extremely high standards in teaching and learning, in science, research and artistic activities. No doubt, *excellence* is very important, especially in a 'top' university. Our most brilliant professors and students are and should be the stars of the institution, and should receive strong support from the university managers and administrators. However, most of us are not the best in the world, and do not achieve *excellence* on a regular basis. Does that mean that we have no place or role in a high-quality university?

Surely *excellence* is too narrow a definition of quality in higher education. It is useful to look at quality parameters in other fields of human activity to see other aspects of quality that a 'top university' also needs to take into account.

In manufacturing industry, *perfection* is often important: zero defects, getting things right the first time, focusing on the process, not on inputs and outputs. *Perfection* is more important in the designing aircraft components than in university education, where getting things wrong can even be part of the learning process. Nevertheless, considerable perfection, for example in general aspects of university administration, is a mark of a high-quality university.

Aula 01-2014 A5.indd 111 21.9.14 22:18

Another important aspect of the pursuit of *perfection* is the elimination of substandard practices.

Fitness for purpose, achieving the purpose defined by the customer or provider, is a quality parameter in many fields of human activity. University research and university teaching/learning should both be purpose-oriented, not purposeless. However, a narrow definition of the purpose is often counterproductive. The future is basically uncertain, and fitness for future purposes cannot be at all precisely predicted. Education is a preparation for life as a whole, and research should always be an adventure into the unknown. In education and in research, we need to be purposeful, but not to be inflexible.

For customers, *value for money* is an important consideration, and it can be regarded as an aspect of quality. It can be achieved by efficiency and effectiveness, by measuring outputs against inputs. Universities receive their funding from organisations and persons who require *value for money*. Efficiency is compatible with the main aims of a university – to educate and to do research. The services of a high-quality university are by no means cheap, and this needs to be made clear to funding bodies, but the aim should always be to provide *value for money*.

Top 'research-oriented' universities talk loudly about *excellence*. However, the higher education sector also includes 'teaching-oriented' universities and institutions, where the main aim is to *add value* to less academically gifted students. No doubt, institutions that *add value* successfully deserve to be considered as high-quality institutions. Research-oriented universities should also be aware of the need to *add value* to all their students and staff, including the less talented persons who find their way in.

Qualitative change (transformation) regards quality as a dynamic process. The teaching/learning process at a university aims to transform the student, to do something *to* her/him, rather than to provide something *for* her/him to consume. The idea is to enhance the student's learner skills, to empower her/him, and in this way to add value. Research, too, is essentially a dynamic process of *qualitative change*.

Inputs that no doubt affect the quality of a university (however we may define it), are its *reputation*, its *facilities*, its *location*, the *qualifications of its staff* and the *academic level of its students before they begin their studies*.

The *reputation* of a university is based on how good it was in the past, on its past performance. Even the quality of its present staff and students is an outcome of past efforts to recruit them. The present *facilities* are inherited from the past. The university's *location* is either a historical accident or the result of past efforts to locate it where it now is. The present *qualifications of the staff* and *academic level of the students* were acquired in the past. These inputs from the past are surely an aspect of a high-quality university: the international and national ranking tables

Aula 01-2014 A5.indd 112 21.9.14 22:18

tend to attach considerable importance to inputs, perhaps because they are less difficult to measure than processes and outputs. A glorious past is a great asset to a university, but it is a diminishing asset. It is an asset that needs to be developed, so that the future can be even more glorious than the past.

University managers can and do attempt to keep improving the inputs, but their efforts should above all be directed at education and research processes leading to higher quality outputs. University managers must look to the future.

The Czech Technical University in Prague is the oldest technical university north of the Alps and the biggest technical university in the Czech Republic. It attracts well-prepared students from the Czech Republic and from Slovakia, though – like most technical universities – it fails to draw extensively enough on the talents of females. The university's staff includes many distinguished researchers. It has a wonderful location, in and around the centre of Prague, a beautiful city that has long attracted and welcomed artists and scientists. Thanks to past efforts, the university has quite good buildings and plenty of advanced equipment. Of course, the wealth of the Czech nation and of the Czech Technical University in Prague cannot be compared with that of the richest countries and institutions in the world, and CTU cannot expect to compete on inputs with MIT and Cambridge. Nevertheless, the inputs into CTU are considerable.

The university has good links with other institutions, inside the country and throughout the world. The universities and the research centres of the Czech Academy of Sciences form a strong research cluster in and around Prague, and collaboration with institutions all over the world is no longer a problem in the era of the internet and open borders. The inputs needed for a high-quality technical university are generally available, and the conditions in support of *excellence* in study and research are good.

Research and education institutions do not necessarily seek for *perfection* in all things. Not every research project is destined to work out 'as planned' – the most interesting results of all are unexpected. Not every student will receive A grades for every course. Nevertheless, university managers should try to root out unnecessary and systematic imperfection. At CTU, poor timekeeping and poor reliability of staff (and students) are tolerated to an excessive extent. Senior members of staff do not always set a good example in this respect. Our faculties accept poorly-qualified students into the first year, expecting to fail them, in order to receive fees for 'teaching' them. These are examples of *imperfection* that university managers should seek ways of reducing and marginalizing.

Fitness for purpose is still not always given enough attention at CTU in Prague, though much greater attention has been paid to it in recent years. Study programmes need to be reassessed quite frequently to ensure that they provide

Aula 01-2014 A5.indd 113 21.9.14 22:18

what students want and what their future employers require. Pure research is quite widely considered more prestigious than applied research. Closer collaboration with industrial partners is helping to ensure that research done at the university corresponds with its partners' needs, with their requirements, and with their ability to innovate.

The high level of autonomy of the faculties from the university, of the departments from the faculty, and of individuals from their department, quite often leads to inefficiencies: for example, equipment and courses tend to be duplicated. Good performance on major projects requires teamwork, and teamwork suffers when people are too focused on expressing their autonomy.

Good research and good teaching may not be cheap, but they should not be unnecessarily expensive. Wasted money could always have been invested in something useful. Money will always be scarce, and *value for money* will always be an important aim to pursue.

In every institution, the main task of management is to support ways of turning the input into a more valuable output by *adding value*. There is perhaps too much accent on *excellence* at CTU in Prague, and there is not always enough effort to improve the performance of an average student, or of a student whose ambitions are not academic, or to carry out intermediate-level research projects with small local companies. Not all opportunities to *add value* are pursued vigorously.

Czechs are famously sceptical about everything, and are often fundamentally suspicious about change, which they may consider is more likely to be botched than to lead to a truly better situation. *Qualitative change* is at the heart of what a top university does, and it is necessary for university leaders to develop sophisticated change management skills that will introduce changes that are truly an improvement on what went before. Big and old institutions like CTU can be very resistant to change. However, universities are fortunate to have a regular annual inflow and throughflow of undergraduates, PhD students and young researchers and teachers. It is by responding well to dynamic impulses from the younger members of the community that CTU can ensure successful transformation through *qualitative change*.

University managers at CTU in Prague cannot afford to enjoy too much the static inputs that the institution has: its good location, its reputation, its talented staff and gifted students, and its more than adequate facilities and equipment. Their main task is organise the dynamic process that will transform these favourable inputs into appropriate *excellent*, *perfect*, *fit-for-purpose*, *value-for-money*, *added-value* outcomes.

Robin Healey, ČVUT v Praze
healey@vc.cvut.cz

Aula 01-2014 A5.indd 114 21.9.14 22:18

Projev prorektora Univerzity Karlovy prof. Stanislava Štecha k absolventům Univerzity třetího věku v Karolinu 6. 6. 2014

Spectabiles, honorabiles, vážené dámy, vážení pánové, milí hosté,

je mi velkou ctí, že Vás všechny mohu přivítat při slavnostním aktu ukončení kurzů U3V na fakultách Univerzity Karlovy v Praze.

Prostory Karolina a zejména velké auly jsou každý rok svědky mnoha promočních aktů ukončujících bakalářská, magisterská nebo doktorská studia. Odehrává se zde také jmenování nových docentů a profesorů. Zakončení kurzů Univerzity třetího věku je však v něčem výjimečné a zvláštní.

Především, nejde o ***promoční*** akt v silném slova smyslu, tedy ve smyslu přechodového rituálu posouvajícího nebo „pozdvihujícího" studenta/absolventa do nového stavu, a uvádějícího ho do nové – obvykle profesní – etapy života.

Současně si však Vy, absolventi, formální stvrzení a slavnostní ceremoniál, který ho provází, podle mého soudu, zasloužíte jako všichni ostatní. Vydali jste patřičné úsilí při osvojování poznatků, byli jste nuceni podrobit se nárokům poznávání a učení. A co víc – učinili jste tak dobrovolně, bez vidiny utilitárního zhodnocení nabytého vědění.

Smysl vzdělávání v institucích jako je škola nebo univerzita představuje hodnotu, o které bychom měli více uvažovat. V sázce je totiž autonomie a svébytnost vzdělávání. Rozumím tím to, co, jak a s jakým cílem předáváme další generaci právě ve školách. Je samozřejmé, že chceme – a to je trvalý rys mezigeneračního kulturního přenosu ve všech společnostech – aby se naše děti v budoucnu uplatnily ve své kultuře a společnosti. A měly základní širší, ba i praktické dovednosti umožňující jim zvládnout její proměny. Cílem vzdělávání je tak jistě, řečeno s Komenským, bystrý rozum (*scire*), pevná vůle (*velle*) a dovednosti (*posse*). Převládající jazyk dneška hovoří ovšem mlhavě o „kompetencích".

Nicméně, rozum bystříme, vůli vytváříme a dovednosti cvičíme na zcela konkrétních obsazích, poznatcích, učivu. Právě učivo odkazuje ke skutečnosti, že jsou to poznatky, hodnoty, postoje, které se v dané formě vyskytují pouze ve vzdělávací instituci. A cílem této specifické činnosti ve speciální instituci je právě trénink, myšlenková gymnastika spojená s kázní ducha vyžadující specifické uspořádání prostoru a času pro usnadnění myšlenkové práce.

Aula 01-2014 A5.indd 115 21.9.14 22:18

Vzdělávání ve škole proto probíhá podle specifických postupů a pravidel a je zásadně odlišné od poznávání a učení spontánního, mimo školu. Je to svým způsobem jediné místo i čas, který má většina lidí k dispozici pro tak „neužitečné" věci, jako myšlení a seberozvoj. A pro řadu mladých lidí nadlouho i místo poslední.

Autonomie kultury školního vzdělávání je hodnota, kterou musíme bránit před náporem krátkozrakého prakticismu a užitkovosti. Nepřipravujeme „lidský zdroj" ani neakumulujeme „lidský kapitál", ale vychováváme člověka. Poznatek a poznání není pouhá informace, jejíž význam se vyčerpá bezprostředním praktickým využitím. Není to ani vágní „kompetence" mající podobu obecné přizpůsobivosti člověka potřebám budoucího zaměstnání. Poznatek je výsledek konkrétní práce jedince s nástroji a podle pravidel, které jsou součástí jeho kultury. A tato práce – vzdělávání – mu má dát šanci, aby se stal člověkem svobodným, nemanipulovatelným, schopným řídit svůj osud a respektovat při tom své společenství.

V dnešní tržní kultuře je ovšem snaha emancipovat každé dítě prostřednictvím poznání a vědění stále více považována za zastaralý pokrokářský mýtus. Od profesionálů výchovy, jejichž úkolem je kultivovat poznání o edukaci, by však mělo být slyšet, že výchova a vzdělávání především představují šanci, aby si každý jedinec mohl „vydobýt své lidství".

A tak právě Vy nám všem vlastně připomínáte původní smysl univerzitního svobodného bádání a předávání poznání – hloubat a učit se především pro kultivaci ducha, bystrost rozumu a schopnost zaujímat vůči světu opravdu svobodný – protože poučený – postoj. Ten je navíc dán kombinací velkých životních zkušeností a třeba vzděláním v úplně jiném oboru, než kterým jste se zabývali po celý život. Svobodný postoj vůči světu, ale i ve vztahu k sobě vyrůstá ze srovnání, která dvacetiletý student prostě provádět nemůže.

Chtěl bych se však ještě zastavit u jedné skutečnosti. Týká se Vás samotných. Je pozoruhodné vidět Vás, kteří jste již prošli vzděláváním a školami v mladším věku, vrhat se s takovou chutí do dalšího poznávání a učení. Rád bych při této příležitosti připomněl novější psychologické poznatky o učení. Dokládají, že výsledkem učení není na prvním místě suma osvojených faktů a informací nebo nových dovednosti, ale že jaksi neuvědomovaně, souběžně s nimi se udržují, kultivují, ba i znovuvytvářejí psychické funkce: od pozornosti, paměti nebo třeba usuzování až po vůli a motivaci. A co je důležité – netýká se to jen dětí a mládeže nebo lidí v tzv. produktivním věku. Ukazuje se, že produktivní věk lze díky systematické gymnastice myšlení spojené s pravidelným režimem a sebekázní prodloužit daleko za hranici věku důchodového. Pokud ovšem produktivností nemyslíme jen obživnou produkci v ekonomickém pojetí.

Aula 01-2014 A5.indd 116 21.9.14 22:18

Mám na mysli spíše to, co psychoanalytik Erikson nazýval ***generativností***, tedy obohacováním svého okolí, lidí blízkých i své komunity něčím „ze sebe". Pro mnohé jste proto pozitivním vzorem.

Na závěr mi dovolte, vážení absolventi, abych Vám poděkoval nejen jménem vedení univerzity, ale i učitelů, kteří se Vám věnovali, za Váš zájem a srdečně Vám poblahopřál k tomu, že jste vytrvali.

Quod bonum, felix, faustum, fortunatumquae eveniat.

Aula 01-2014 A5.indd 117 21.9.14 22:18

Radim Ryška, Martin Zelenka
Absolventi vysokých škol: hodnocení vzdělání, uplatnění na trhu práce, kompetence
Praha: Středisko vzdělávací politiky PedF UK, 2011

Martin Zelenka, Radim Ryška
Profese absolventů vysokých škol. Co ovlivňuje jejich úspěch
Praha: Středisko vzdělávací politiky PedF UK, 2012

Středisko vzdělávací politiky na Pedagogické fakultě UK se dlouhodobě zabývá problematikou uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce. Využívá k tomu především různých empirických šetření, jak národních, tak mezinárodních. Zapojilo se za Českou republiku do mezinárodního projektu *REFLEX* (*The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe*), který probíhal v letech 2004-2007 a zjišťoval názory vysokoškoláků z 15 evropských zemí a Japonska, kteří absolvovali v letech 2001 a 2002. SVP zorganizovalo též v ČR šetření *REFLEX 2010: Zaměstnatelnost a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu a hodnocení získaného vysokoškolského vzdělání,* při němž vyplňovali stejný dotazník absolventi z let 2005-2006.

V prvním projektu se podařilo získat v ČR téměř 6 800 vyplněných dotazníků, v druhém (při využití internetové aplikace) přes 8 600. Respondenti byli z dvaceti veřejných, jedné státní a tří soukromých vysokých škol. Odpovídali na otázky z těchto deseti oblastí:

Absolvovaná vysokoškolská studia (vysoká škola, fakulta, studijní program a obor, forma studia).

Vzdělávání před vysokou školu a praxe během studia.

Hodnocení vysokoškolského studia (různé charakteristiky studijního programu a způsobu výuky, kvalita vyučujících, čas věnovaný studiu, získané kompetence).

Přechod ze školy do praxe (jak získali první zaměstnání, jak dlouho trvalo je najít aj.)

První zaměstnání (zařazení podle klasifikace ISCO a NACE, typ pracovní smlouvy, průměrná pracovní doba a mzda, nejvhodnější úroveň a obor vzdělávání pro toto zaměstnání, využití vlastních znalostí a dovedností).

Profesní historie a současná situace.

Současná práce (podobné údaje jako v oblasti 5).

Kompetence (hodnocení úrovně vlastních kompetencí, míra, v jako jsou v současné práci požadovány).

Hodnoty a orientace (vztah k určitým charakteristikám práce, spokojenost se současným životem, prací, ekonomickou situací a rodinným životem).

Osobní údaje (mj. i doba strávená v zahraničí, případný počet dětí, vzdělání a povolání rodičů).

Již z těchto stručných informací je zřejmé, že se podařilo získat cenná data ze širokého spektra oblastí.

Aula 01-2014 A5.indd 118 21.9.14 22:18

(Podrobnější informace o obou projektech, včetně dotazníků a výsledků, lze nalézt na webových stránkách SVP www.svp.pedf.cuni.cz). Obě recenzované publikace se věnují zpracování a analýze výsledků z obou uvedených projektů a sledují korelace mezi některými uvedenými oblastmi.

V první publikaci se autoři zaměřili na sledování souvislostí mezi charakteristikami a výstupy vzdělání (hlavně výše uvedená oblast 3) a charakteristikami uplatnění absolventů na trhu práce (oblasti 4-7), což sleduje současný světový trend ve výzkumu uplatnění absolventů. V kapitole věnované období studia se zabývají například dobou věnovanou studiu, zaměřením studijního oboru, způsoby výuky a učení, kvalitou studijní nabídky a podmínkami studia a výuky, spokojeností s volbou školy a oboru. Obohacením oproti dřívějším šetřením je také zahrnutí kvality vyučujících a kvality fakult. Jsou připojena i mezinárodní srovnání. Další kapitola se zabývá přechodem na trh práce. Středem zájmu je především hledání první práce a její kvalifikační náročnost, dále pak je předmětem analýz jistota první práce, příjmy v prvním zaměstnání absolventů a shoda oboru ukončeného vzdělání a oboru první práce. Následující kapitola se věnuje současnému zaměstnání absolventů a analyzuje podobné charakteristiky jako je tomu u prvního zaměstnání. V této kapitole je rovněž specifikován profesní úspěch a indikátory profesního úspěchu jsou pomocí regresní analýzy vztaženy k vybraným školským charakteristikám. Poslední kapitola se zabývá kompetencemi. V šetření byly kompetence zjišťovány ve třech případech: absolventi hodnotili úrovně kompetencí, jaké jim poskytla škola (oblast 3), dále hodnotili úroveň vlastních kompetencí a konečně úroveň, jaká je vyžadována v jejich zaměstnání (oblast 5). Také v této kapitole byly provedeny regresní analýzy, které ukázaly některé souvislosti mezi školními charakteristikami a kompetencemi a mezi indikátory profesního úspěchu a kompetencemi.

V druhé publikaci využívali autoři kromě dat z projektů *REFLEX* i data z Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS), které provádí od roku 1992 Český statistický úřad. Při těchto šetřeních jsou pracovníci řazeni do profesních skupin na základě mezinárodní klasifikace ISCO (*International Standard Classification of Occupations*), která podle verze z roku 2008 (ISCO 08) má na první úrovni třídění 9 skupin. Osoby s terciárním vzděláním jsou nejvíce zastoupeny ve skupinách ISCO 1 (zákonodárci a řídicí pracovníci), ISCO 2 (specialisté) a ISCO 3 (techničtí a odborní pracovníci).

Publikace má tři části. První část je věnována metodickým otázkám a jsou v ní mj. fakulty na českých vysokých školách rozděleny do 9 oborových skupin. Analýza zastoupení absolventů vysokých škol v ČR v období 1995 – 2010 v profesních

Aula 01-2014 A5.indd 119 21.9.14 22:18

skupinách ISCO je obsahem druhé části „Absolventi a profese". Obecným poznatkem je to, že přibývá absolventů vysokých škol, kteří pracují na pozicích ve skupinách ISCO 4-9, které dříve nebyly pro vysokoškoláky určené. Data z projektů *REFLEX* 2006 a 2010 ukázala, že zatímco v roce 2006 obsazovalo 99 % absolventů pozice ve skupinách ISCO 1-3, v roce 2010 tyto pozice obsazovalo jen 86 % absolventů. Ve skupinách s nižší kvalifikační náročností začali pracovat zejména absolventi 5 typů fakult: „tělesné výchovy", „humanitní", „teologické", „ekonomické" a „zemědělské". Na základě dat z projektu *REFLEX* 2010 byly provedeny ještě další analýzy. Absolventi hodnotili různé charakteristiky vykonávané profese (např. míru využití svých znalostí a dovedností, příjem, požadovanou nebo nejvhodnější úroveň vzdělání, spokojenost v zaměstnání, shodu s vystudovaným oborem aj.) a bylo možno tato hodnocení v jednotlivých profesních skupinách srovnávat podle stupně dosaženého vzdělání nebo podle typů fakult. Autoři dále sledovali, jak jsou některé charakteristiky závislé na kariérní dráze absolventů (zda absolventi pracovali již během studia, zda začali pracovat hned po ukončení studia, či zda pracovat nezačali, kolikrát změnili zaměstnání). Na závěr těchto analýz je uvedeno, jaké je procentní zastoupení absolventů jednotlivých vysokých škol v profesních skupinách ISCO. Toto zastoupení je sledováno podle typů fakult, podle vysokých škol, podle věkových skupin, podle stupně vzdělání (Bc., Mgr., Ph.D.), často též v časovém vývoji.

V třetí části nazvané „Co ovlivňuje úspěch absolventů" jsou pomocí regresní analýzy hledány souvislosti mezi různými skupinami indikátorů sledovanými v projektu *REFLEX* 2010. Některé souvislosti byly již sledovány ve zmíněné studii z roku 2011, zde byla tato analýza provedena podrobněji a to zvlášť pro každou z 9 skupin fakult.

Je zřejmé, že zde nebylo možné upozornit na všechny důležité výsledky, které byly z projektů *REFLEX* získány. Některé výsledky byly publikovány též v našem časopisu (Zelenka, M., Ryška R.: Absolventi vysokých škol: kompetence a profesní úspěch. *AULA* 2012, č. 1, s. 22-47). Případný zájemce tak musí čerpat ze všech tří zdrojů. Bylo by velmi užitečné, kdyby se pracovníkům SVP podařilo výsledky, byť ve stručnější a přehlednější formě, soustředit v jedné publikaci. Je ovšem otázka, zda na to budou mít čas a prostředky. Mezitím se totiž uskutečnil již další projekt *REFLEX 2013*, který je nutno zpracovávat. Ten by mohl odrážet i vliv hospodářské krize z uplynulých let.

Dosavadní výsledky v každém případě ukazují zásadní význam šetření mezi absolventy vysokých škol, která o relevanci jejich vzdělání a uplatnění na trhu práce vypovídají mnohem spolehlivěji a obsažněji než občas citované údaje z Úřadů práce.

Aula 01-2014 A5.indd 120 21.9.14 22:18

Na metodiku projektů *REFLEX* by měla navazovat i šetření mezi absolventy, která případně organizují jednotlivé vysoké školy. Výsledkům by měli věnovat náležitou pozornost nejen pracovníci jednotlivých fakult a vysokých škol, ale i všichni, kdo se zabývají vysokoškolskou politikou nebo uvažují o reformách v této oblasti.

Vladimír Roskovec

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová, Jitka Skopalová, Martin Chvál
Organizační klima fakult připravujících učitele
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 163 s.

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita et al.
Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 201 s.

Důvod, proč jsou recenzovány obě publikace najednou, je zřejmý jak z názvu, který v obou případech obsahuje pojem *organizační klima*, tak i ze složení autorských kolektivů, jehož hlavními představiteli jsou Helena Grecmanová a Miroslav Dopita působící na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. A v neposlední řadě platí, že obě knihy jsou zaštítěny jedním projektem Grantové agentury ČR.

Podle mého názoru není zcela podstatné, v jakém pořadí by čtenář měl přistoupit k oběma publikacím, ale zdá se, že ucelenější a systematičtější je kniha *Organizační klima fakult připravujících učitele*, k níž druhá z recenzovaných publikací může (ale také nemusí) být použita, a to spíše třeba jako rozšiřující zdroj informací týkajících se některých, i když zdaleka ne všech determinantů tohoto klimatu.

Nejprve se tedy budu věnovat textu, který ze svého hlediska považuji za primární. *Organizační klima fakult připravujících učitele* je strukturováno klasicky akademicky. V úvodních kapitolách se autoři věnují vymezení tématu a definování klíčových pojmů. Stručně se zabývají vývojem českého vysokého školství, pozornost věnují zcela logicky i tomu, proč hovoří o fakultách připravujících učitele a nikoliv o pedagogických fakultách, jak chápou organizační klima a roli akademického pracovníka. Při vytváření organizačního klimatu jsou totiž právě akademičtí pracovníci nejdůležitějšími aktéry. Uvádějí, že akademičtí pracovníci se musejí vyrovnávat s různými vnějšími i vnitřními tlaky, a dokonce v této souvislosti hovoří i o krizi akademické práce. Za velmi ilustrativní a dobře známý v této souvislosti můžeme

Aula 01-2014 A5.indd 121 21.9.14 22:18

považovat například tlak směrem k preferování výzkumných aktivit na úkor vlastní pedagogické činnosti. Ten se projevuje klasicky „nucením" akademických pracovníků k tomu, aby vypracovávali stále nové návrhy projektů, a tento tlak je zesílen i faktem, že jejich pozice na fakultách je v podstatě dočasná, omezená dobou, na kterou byl získán projekt. Když příště projekt není, neexistuje ani pracovní pozice. Existuje samozřejmě také finanční tlak, protože čistě pedagogické úvazky jsou ohodnoceny oproti výzkumným významně méně. Na fakultách připravujících učitele se tyto tlaky prohlubují i v té souvislosti, že samotný trend, který dává prioritu výzkumu a jeho přímému uplatnění v soukromé podnikatelské sféře, je z podstaty takového oboru jen obtížně následovatelný. I z tohoto důvodu by samozřejmě mohlo být velmi přínosné zjistit, jakým způsobem se fakulty připravující učitele s těmito tlaky a trendy vyrovnávají.

Druhá část knihy je věnována především informacím o výzkumech organizačního klimatu v zahraničí, protože, jak autoři sami uvádějí, v České republice se dosud srovnatelné výzkumy zaměřené na organizační klima vysokých škol či fakult neuskutečnily. Autoři se soustřeďují zejména na metody těchto výzkumů, které chápou jak zdroj inspirace pro vlastní výzkumný projekt. Z výčtu výzkumů je zřejmé, že jsou pro zachycení tohoto tématu používány speciální dotazníky, některé jednorázové, ale jiné s dlouholetou tradicí. A rovněž je evidentní, že vzhledem k šířce pojmu organizační klima se různé dotazníky zaměřují na různá dílčí témata (např. image organizace, komunikace, svoboda, konflikty/násilí, riskování, atd.).

Po tomto přehledu přichází na řadu popis výzkumu, tak jak ho připravil autorský tým. Bohužel ale zcela chybí vymezení cíle a konkrétního zaměření výzkumu. Čtenář má možnost zblízka nahlédnout do tvorby dotazníku pro akademické pracovníky a „scénáře" polostrukturovaného rozhovoru pro vedení fakulty a později také do průběhu výzkumu na fakultách, ale nedozví se, co vlastně tímto nástrojem autoři chtějí zjistit. Protože, jak bylo řečeno výše a jak sami autoři dobře ukazují, organizační klima zahrnuje mnoho oblastí a z tohoto důvodu je nutné specifikovat pole, ve kterém se právě jejich výzkum pohybuje. Alespoň pro čtenáře tak chybí spojovací článek mezi obecnou a široce pojatou teorií a jejím praktickým uplatněním ve výzkumu. Celá publikace tedy není vůbec zaměřena na prezentaci výsledků z tohoto výzkumu, ale je mnohem spíše zaznamenáním okolností, které doprovázely přípravu dotazníku a průběh sběru dat. Za příklad přístupu autorů, kteří v knize podrobně popisují sběr dat, může sloužit trochu nešťastně zvolené dvoukolové dotazování akademických pracovníků. V prvním dotazníku se výzkumníci ptali na to, jaké je organizační klima,

Aula 01-2014 A5.indd 122 21.9.14 22:18

a o několik týdnů později stejným respondentům zaslali dotazník týkající se představ o organizačním klimatu (tj. jaké by mělo být).[1] Zatímco v prvním kole byla poměrně vysoká míra návratnosti, v druhém se násobně snížila a byla doprovázena dotazy: Proč musíme vyplňovat něco, co jsme už vyplnili?

Z mého pohledu jde o publikaci, která prezentuje projekt v neuzavřené podobě. Autoři tuto neuzavřenost v úvodu odůvodňují (a přiznávají) tím, že nebylo možné prezentovat výsledky šetření vzhledem k problémům se sběrem dat. Doufám ale, že to neznamená jejich úplnou rezignaci na analýzu získaných dat a že ji budou prezentovat na jiném místě.

Jak bylo uvedeno v úvodu recenze, druhá kniha se zaměřuje na determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult. Struktura naznačuje, že je složena z dílčích výzkumů, které souvisí různým způsobem a různou měrou s tématem vnějších a vnitřních determinantů organizačního klimatu. Autorský kolektiv v tomto případě zahrnuje i autory z jiných pracovišť než z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Například Zdenka Nováková se zabývá legislativou vysokého školství a jejím historickým vývojem od roku 1918, Alena Opletalová analyzuje ekonomické podmínky a způsoby financování na veřejných vysokých školách. Za jeden z důležitých (vnitřních) determinantů je možné považovat také hodnocení akademických pracovníků. Na případu Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého ukazují autoři Talašová, Stoklasa a Holeček východiska hodnotícího matematického modelu (včetně etických) a pak také jeho praktickou stránku. Autoři popisují koncept tohoto modelu jako úspěšný. V tomto případě by bylo možné si docela dobře představit provedení rozsahem menšího, ale zaměřením jasného výzkumu na půdě této fakulty, aby byla získána zpětná vazba i přímo od akademických pracovníků. Další možnost pohledu na klima vysoké školy představuje kapitola Ivony Dömischové. Ta se zabývá perspektivou studenta, to znamená, že tento příspěvek poněkud přesahuje dané téma, protože je zaměřen na klima vysokoškolské výuky, které ale s organizačním klimatem poměrně úzce souvisí. Klima vysokoškolské výuky z pohledu studentů je posuzováno podle několika základních proměnných – mezi nimi např. velikost studijních skupin, (fyzické) prostředí, způsob hodnocení studentů, jejich motivace studovat daný obor, časová náročnost atd. Klima výuky lze zjišťovat na základě různých evaluačních postupů směřovaných na získání zpětné vazby od studentů, které se obecně zabývají hodnocením kvality výuky. Jak vypadá taková evaluace na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a zjišťování

[1] Všechny dotazníky jsou uvedeny v příloze, takže čtenář má možnost si udělat obrázek o tématech, na která se zaměřují.

Aula 01-2014 A5.indd 123 21.9.14 22:18

toho, zda tento přístup lze použít i pro vyhodnocení klimatu vysokoškolské výuky, je základní otázkou této kapitoly. Na ni autorka odpovídá záporně, protože tak, jak je evaluace nastavená, zdaleka nepostihuje některá základní témata a problematický je rovněž způsob distribuce formulářů, neinformovanost studentů i celková netransparentnost evaluace.

Na závěr mám jednu obecnou poznámku k recenzovaným publikacím. V dnešní době existuje velký tlak na publikační činnost akademiků, kteří jsou podle ní hodnoceni – tento fakt zmiňují na mnoha místech opakovaně také autoři obou knih. Nepochybně i oni se s ním musí vyrovnávat a reagovat na něj. Přestože je tento tlak velký, každá publikace by měla projít kritickým editorským či redakčním posouzením z hlediska soudržnosti textu, struktury i jazyka. I v tomto případě by podobná korekce velmi prospěla.

Michaela Šmídová

Jan Kohoutek
A Long Night's Journey into the Day. Implementation of Czech Policy on Higher Education Quality Assurance
Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.

The recent publication "A Long Night's Journey into the Day – Implementation of Czech Policy on Higher Education Quality Assurance", by Jan Kohoutek, takes an implementation analysis approach to understanding the role of the State in shaping higher education policies – specifically quality assurance in the Czech Republic. It is a data-rich publication, where Kohoutek questions the traditional top-down vs. bottom-up dichotomy, particularly Cerych and Sabatier's stages which he contends "is best confined to heuristic purposes".

Quality assurance in Central and Eastern Europe is one of the author's main areas of expertise and the Czech case is a good case to apply an implementation analysis and improve our understanding of the role played by different actors because of the dramatic changes these systems witnessed after the fall of communism (e.g. increased demand, privatization and the shift towards Western European models, also in the context of the Bologna process). This is a highly readable and well-structured publication, which uses a variety of theoretical and conceptual underpinnings to make its point.

First, the book provides a methodical overview of system-level instruments for higher education policy on quality assurance in the Czech Republic. The Author uses

Aula 01-2014 A5.indd 124 21.9.14 22:18

Vedung's typology of regulatory, economic/funding, and informational policy instruments to analyze four key instruments, including accreditation, the Higher Education Development Fund (HEDF), the Development Programmes (DP), and the platform for disseminating good practice. Vedung's typology allows these instruments to be clearly categorized both hierarchically (where accreditation can be seen as a pre-condition for HEDF and DP funding eligibility) and chronologically. By covering this variety of system-level policies and applying Vedung's typology, Kohoutek addresses the often-mentioned criticism of evaluating different policy instruments as unrelated to each other. The four instruments are systematically analyzed according to five dimensions, namely (a) reasons, (b) functioning (c) actors involved, (d) effects and (e) achievements and limitations.

Second, the interpretation of the policy implementation process is innovative because it takes into account its multi-dimensionality, and is grounded in different theoretical approaches such as the Advocacy Coalition and policy action continuum concepts. This approach helps overcome the traditional policy design vs. implementation divide, and produces a very exhaustive analysis.

Third, the choice of using the "instrument-context approach" (i.e. examining individual policy instruments in their contexts) is useful to understand the question at hand (implementation of quality assurance policies). Moreover, in combination with the theoretical and conceptual points mentioned above, it produces an implementation framework that is generalizable to other areas of policy.

These features, amongst others, lead to clear and useful conclusions and options for successful policy implementation and for understanding policy implementation in changing times. Although he focuses on quality assurance in higher education – indeed his stated (and accomplished) proposition is to "enhance the theory development of higher education implementation research" – it is not only higher education scholars who can benefit from Kohoutek's work. His book is a timely publication that can be of relevance for researchers and practitioners interested in policy implementation generally and quality assurance specifically.

The book includes eight chapters (plus references, list of abbreviations, conceptual framework (chart), and annexes). It is a very dense and complex story. Yet, it remains clearly elaborated and highly readable. The first chapters detail the research questions and the theoretical propositions. Then, there follows a description of the four policy implementation instruments, an analysis of the same, leading to concluding reflections and recommendations for

Aula 01-2014 A5.indd 125 21.9.14 22:18

policy options. In Chapter 6 a number of tables are presented, which provide useful summaries of the instruments (their achievements and limitations), a comparison across the instruments, and a synthesis of the role of different actors in the quality assurance implementation processes. Again, these are valuable and content-rich examples which can be of use for studies on policy implementation more generally – although here there apply to the case of quality assurance.

The volume then turns to look in some detail at the well-known question of accountability and trust in policy implementation. In line with the theoretical approach taken all along, it breaks with the conventional top-down vs. bottom-up interpretation to favour the view that "[…] accountability and trust are contextually important for the design and implementation of higher education policies on quality".

This contributes to the conclusion where a set of three practical policy options for higher education quality assurance in the Czech Republic are presented. These options, founded on the theoretical underpinnings mentioned earlier (and particularly on the "instrument-context approach"), propose different potential "mixes" of the four implementation instruments described throughout the book, and differ in the extent of accountability and trust in the actors. They include (a) the so-called "accountability land", with a key role for the Accreditation Commission, (b) the "moderate instrumentation", where the other instruments are more prominent, and (c) the "trustworthy partnerships", where accreditation is considered an instrument to be handled fully by the academic community. The options are then assessed based on the Delphi method.

Overall, this is a valuable and well-written contribution where the author manages to give structure to a very complex topic. As earlier publications by Jan Kohoutek, this one, too, should find its place on the shelf of scholars and practitioners interested in Quality Assurance developments in Europe. But moreover, it should not be neglected by those who, without specific expertise on in quality assurance – or indeed in developments in the Czech Republic – wish to deepen their knowledge on and acquire tools to understand policy implementation. This is, perhaps, one of the key added values of this publication, i.e. its generalizability for those interested in policy implementation at large, during times of change.

Leon Cremonini

Aula 01-2014 A5.indd 126 21.9.14 22:18

Závěrečná konference projektu IBAR

Praha 10.–12. 11. 2013

Řešitelé projektu *Identifying barriers in promoting European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level* (IBAR) uspořádali mezinárodní závěrečnou konferenci, která se konala ve dnech 10.–12. 11. 2013 v Praze. Pozvání na konferenci přijalo cca 50 účastníků, mezi nimi význační experti v oblasti zajišťování kvality vysokého školství, kteří reprezentovali zahraniční vysoké školy, mezinárodní organizace a asociace působící ve vysokém školství a rovněž vydavatelství prestižních časopisů: Tia Loukkola (*Quality Management & Institutional Evaluation Programme, European University Association,* Belgie), Christina Rozsnyai, (generální tajemnice CEENQA – *Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*, *Hungarian Accreditation Commitee*, Maďarsko), Fernando Galan Palomares (*European Students' Union*, Belgie/Španělsko), prof. Jeroen Huismann (*Ghent University*, Belgie, předseda výkonného výboru *EAIR – The European Higher Education Society*, editor časopisu *Higher Education Policy*), prof. Bjorn Stensaker (*University of Oslo,* Norsko), prof. Jussi Välimaa (*Finnish Institute for Educational Research*, *University of Jyväskylä*, editor časopisu *Higher Education*), James Williams (*Birmingham City University*, editor časopisu *Quality in Higher Education*, UK), Thierry Chevaillier (emeritní profesor, *Burgundy University*, Dijon, Francie), Ester Boldrini (*University of Alicante*, Španělsko), prof. Roberto Moscati (*Universita Milano*, Itálie), Thomas Pfeffer (*Danube University Krems*, Rakousko).

Akce se zúčastnili se také významní představitelé českého vysokého školství, zejména náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy Tomáš Hruda a jeho spolupracovníci, zástupci předsednictva Rady vysokých škol – Eva Münsterová a Marek Hodulík, rektor ČVUT Václav Havlíček a řada pracovníků vysokých škol, které se projektu účastnily.

Konference měla uzavřenou pracovní část, jejímž cílem bylo dopracovat a doladit zbývající aktivity projektu IBAR a zajistit koordinaci prací na výsledných výstupech projektu – závěrečné syntetické studii a společné knižní publikaci. Kromě příspěvku týkajícího se přímo projektu vystoupil člen lotyšského projektového týmu profesor Andrejs Rauhvargers, generální tajemník Rady lotyšských rektorů, s prezentací o připravované revizi ESG (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) a dal tak podnět k posledním úpravám nejdůležitějších výstupů projektu.

Veřejnou část konference otevřel krátkým projevem náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy

Aula 01-2014 A5.indd 127 21.9.14 22:18

Tomáš Hruda a přítomné pozdravil též rektor Českého vysokého učení technického Václav Havlíček a místopředsedkyně Rady vysokých škol Eva Münsterová.

V průběhu prvního dne konference pak byly představeny nejdůležitější výsledky projektu IBAR a v diskusi k nim zahraniční odborníci vyjádřili řadu zajímavých a podnětných myšlenek, které byly později využity pro dopracování finálních verzí všech výstupů projektu. Na programu byla také podrobná diskuse o připravované knižní publikaci. Prof. Bjorn Stensaker prezentoval výsledné hodnocení všech aktivit a výstupů projektu. Zároveň vyslovil i řadu nových myšlenek a námětů k řešení. V diskusi pak účastníci konference doporučili několik možností, jak tematiku projektu IBAR dále rozvíjet.

V dalším pracovním dni byl prezentován první návrh formulace závěrů projektu, což otevřelo prostor k širší diskusi o pojetí kvality vysokého školství v rámci Boloňského procesu, o návrzích na revizi a modifikaci ESG, o srozumitelnosti ESG pro akademickou komunitu, o dalším výzkumu institucionálního zajišťování kvality na vysokých školách „nových" zemích EU apod.

Účastníci konference ocenili i společenské setkání připravené na závěr prvního dne konference, které poskytlo možnost k neformálním diskusím a k navázání nových kontaktů.

Řešitelé projektu na závěr konference potvrdili úmysl nadále udržovat nejen webovou stránku projektu jako velmi důležitý nástroj rozšiřování dosažených výsledků, ale využít též pracovní i přátelské kontakty pro další spolupráci.

Helena Šebková

Research Evaluation Seminar 2014

Praha 17. 4. 2014

17. dubna se v budově Akademie věd v Praze na Národní třídě konal Research Evaluation Seminar 2014, který byl pořádán Knihovnou Akademie věd a firmou Thomson Reuters. Seminář zahájil prof. Jiří Drahoš a během své úvodní řeči zdůraznil, že hodnocení vědy je důležité téma pro Akademii věd, a to nejen kvůli aktuálně připravovanému pětiletému hodnocení, které proběhne příští rok. Dále se slova ujal Ing. David Horký ze společnosti Thomson Reuters, který moderoval dopolední sekci.

První přednášející dr. Ian Rowlands z University of Leicester ve svém příspěvku „A day in the life of a university bibliometrician" nejprve představil hlavní aktivity jeho pracovní pozice.

Jako odborný knihovník zabývající se bibliometrií je mimo jiné zodpovědný

Aula 01-2014 A5.indd 128 21.9.14 22:18

za tvorbu analýz a reportů, školení personálu a vědců, správu dat a rutinní údržbu (správa afilací v InCites).

V druhé části své přednášky dr. Rowlands popsal evaluační systém používaný ve Velké Británii – Research Excellence Framework, jehož hodnotící rámec se skládá z peer review hodnocení (65%), z měření vlivu na neakademické prostředí (20%) a z hodnocení institucionálního prostředí (15%) – tedy financování a počtu vědeckých pracovníků v hodnocené instituci.

Dr. Guillaume Rivalle z firmy Thomson Reuters představil novou verzi systému InCites a možnosti jeho využití. Analytický systém InCites, pracující s daty z databáze Web of Science, používají univerzity a vědecké instituce, poskytovatelé finančních zdrojů pro výzkum, vývoj a inovace, vydavatelé i podnikový sektor. Hlavními aspekty pro správné využití citačních metrik jsou analýza na základě čistých dat, použití relevantních a především normalizovaných indikátorů uvedených v kontextu a práce s více indikátory pro získání různých úhlů pohledu.

Kromě systému InCites byla také představena nová podoba databáze Journal Citation Report, která nabízí například filtrování časopisů podle umístění v kvartilu na základě impaktového faktoru a oboru.

V další přednášce dr. Sebastian Herwig z University of Münster pohovořil o implementaci a využití systému Converis jako univerzitního informačního systému pro vědu a výzkum. Hlavní oblasti informací o výzkumu mohou být zastoupeny pěti P: projekty, patenty, osoby a instituce (persons), publikace, ocenění (prize and honors). Na základě informačního systému jsou tvořeny webové stránky fakult, webový portál pro výzkum a roční výzkumné reporty. Systém je používán i pro tvorbu analytických výstupů například o typech dokumentů, typech financování, získaných ocenění. Postupem času by měl vzniknout vědecký portál podporující komunikaci a vyřizování administrativního procesu. Dalšími okruhy, které může do budoucna systém zajišťovat, jsou management doktorského studia, správa patentů a kontrola kvality publikační činnosti.

Poslední přednáškou z dopoledního bloku bylo detailnější představení produktu Converis 5 Janem Maierem, MSc., z firmy Avedas patřící pod Thomson Reuters. Converis 5 je informační systém pro vědu a výzkum, který v současnosti využívá 65 univerzit převážně v Evropě. Systém pracuje s profily vědců a podporuje celý cyklus vědecké práce – od počáteční myšlenky, přes financování projektu až po závěrečnou prezentaci výsledků. Mezi výhody použití patří lepší správa informací o vědcích, podklady pro interní rozhodování a zvýšení viditelnosti vně instituce. Jeden z modulů – Research Analytics umožňuje rychlou tvorbu reportů, jak bylo předvedeno v ukázce reportu o financování výzkumu určitého vědce.

Odpolední blok přednášek moderoval Ing. Martin Lhoták a jeho první

Aula 01-2014 A5.indd 129 21.9.14 22:18

částí byla přednáška prof. Jitky Moravcové o projektu IPN Metodika. Výsledkem tohoto projektu má být vytvoření nové metodiky hodnocení české vědy a výzkumu, které vznikne na základě ověřených principů z vyspělých zemí. Hodnocení by mělo tvořit podklad pro rozhodování politiků, pro rozvoj výzkumných organizací, podporovat excelenci a konkurenceschopnost. Po dlouhotrvajícím výběrovém řízení, které už je uzavřeno, se čeká na oznámení jeho výsledku Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a následný podpis smlouvy s dodavatelem, aby se mohl projekt naplno rozběhnout.

Další přednášející byla členka Akademické rady AV ČR prof. Eva Zažímalová, která představila připravované interní hodnocení AV ČR za období 2010-2014, které bude probíhat příští rok. Jedná se v pořadí o sedmé hodnocení a podruhé bude probíhat na úrovni týmů. Hodnocení se bude držet pěti základních principů:

- evaluace na základě oborů
- peer review hodnocení
- hodnocení institucí na místě
- hodnocení oddělené od financování
- transparentnost

Každý vědec odevzdá k hodnocení maximálně čtyři práce, v rámci týmu bude předložen určitý počet prací k hodnocení závislý na počtu členů v týmu. K hodnoceným pracím budou přidány bibliometrické indikátory a následně budou hodnoceny v kontextu svého oboru. Dále se na úrovni týmů a ústavů bude hodnotit zapojení do grantů, spolupráce, výukové a další vědecké aktivity.

Zástupce komise pro hodnocení vědy při RVVI prof. Zdeněk Němeček představil současnou metodiku hodnocení vědy a výzkumu v ČR, která je primárně určena pro rozdělení peněz na úrovni výzkumných organizací. Hodnocení se skládá ze tří pilířů: starý systém pro hodnocení článků v časopisech indexovaných v databázích WoS nebo Scopus, peer review hodnocení vybraných českých knih a článků (jeden excelentní výsledek na 10 mil. Kč přidělené podpory) a hodnocení aplikovaného výzkumu.

Závěrečným příspěvkem celého semináře bylo představení podpory výzkumu a jeho hodnocení na Univerzitě Karlově v Praze prorektorem pro vědeckou činnost doc. Janem Konvalinkou. Institucionální podpora rozvoje vědy je řešena Programy rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově (PRVOUK), účelová podpora mladých akademických pracovníků je rozdělována pomocí Univerzitních výzkumných center (UNCE). Systém vnitřního grantového financování zajišťuje mimo jiné Grantová agentura Univerzity Karlovy (GA UK). Jako hlavní cíl do budoucna uvedl doc. Konvalinka zachování přátelské, mezioborové atmosféry, která podporuje kreativitu a spolupráci.

Program a jednotlivé prezentace naleznete na webových stránkách Knihovny Akademie věd.

Pavel Mika

Aula 01-2014 A5.indd 130 21.9.14 22:18

E-learning forum 2014: vzdělávání v síti změn

Praha 16. 4. 2014

Ve středu 16. dubna 2014 proběhl již 14. ročník konference E-learning forum, která je zaměřena na využívání informačních technologií ve firemním vzdělávání. Místem konání konference byl jako minulý rok hotel Barceló. Konferenci organizovala společnost Semis s.r.o. ve spolupráci s vzdělávací společností 1. VOX a.s. a Univerzitou Jana Amose Komenského Praha. Konferenci moderoval Michal Kankrlík.

Konferenci zahájili PhDr. Bohumír Fiala (Semis) a Ing. Zdenka Vostrovská, CSc. (1. VOX). Následoval příspěvek PhDr. Františka Hroníka z firmy Motiv P s.r.o., který pohovořil o současných trendech v elektronickém vzdělávání. Podle jeho informací se očekává, že e-learningový byznys překročí nejpozději v roce 2015 hranici 200 miliard amerických dolarů. Trendem je zkracování vzdělávácích kurzů obecně a jednodenní prezenční kurzy nahrazuje e-learningová forma. Zkracuje se i čas na výuku, zatímco optimální čas pro klasickou e-learningovou lekci je 20-45 minut, u videí se jedná o dobu 3-5 minut a u aplikací pro mobily o dobu 1-3 minut na lekci.

Trendem je používání výukových videí. V roce 2019 se očekává, že polovina výuky bude on-line, s čímž koresponduje například snaha Jižní Koreje do roku 2020 zrušit papírové učebnice a nárůst distančního vzdělávání na základních a středních školách v USA o 19 % oproti roku 2012.

Z dalších příspěvků nás zaujala prezentace Ph.Dr. Jaroslava Jindry a Mgr. Petra Vinše ze společnosti Aisis o.s. o výrobě výukového videa. Bylo vidět zaujetí, s kterým připravují výukové pořady. Ukázali různé formáty videí od dokumentu přes využití prvků grotesky.

Ing. Michal Zwinger (Rozečti.se) prezentoval nástroj na rychlé čtení. Zdůraznil přitom, že kromě dobrého obsahu je třeba věnovat pozornost funkčnosti edukačního prostředí, aby jeho ovládání bylo intuitivní. Kromě aplikace na učení rychločtení představil vyvíjenou aplikaci Levebee, která je zaměřena na osoby s poruchami čtení.

RNDr. Bohumil Havel z firmy PragoData Consulting, s.r.o. se zamýšlel nad gamifikací v oblasti e-learningu. Konkrétně se věnoval využití digitálních odznaků, které od verze 2.5 podporuje Moodle. Zmínil i českou platformu pro odznaky Veriod.

Ing. Tomáš Feige z IBM Competence Centre se zabýval využitím interních sociálních sítí k rozvoji a vzdělávání pracovníků. Uváděl příklady z Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické, která má vlastní univerzitní sociální síť. Podle jeho názoru je třeba přejít v oblasti firemního vzdělávání z push modelu na pull model, aby se efektivněji využívaly znalosti lidí uvnitř firmy.

Po obědě představil Ing. Michal Ondráček ze společnosti Koučink

Aula 01-2014 A5.indd 131 21.9.14 22:18

Centrum s.r.o. příklad využití interní sociální sítě v malé firmě o 5 zaměstnancíh. Ukázal, že i v malé firmě má využívání takovéto sítě smysl.

Ing. Miluše Jurošková, CSc. z firmy Business Link s.r.o. hovořila o využití mobilních zařízení pro vzdělávání. Prozradila, že pro úpravu těchto aplikací používají redakční systém Efortix.

Michal Kankrlík přednesl příspěvek o využívání odborných skupin a diskusních for v oblasti informálního vzdělávání.

Konference přinesla celou řadu zajímavých příspěvků a byla platformou pro setkávání vzdělavatelů dospělých nejen z firemního, ale i neziskového a veřejného sektoru. Na další, již jubilejní 15. ročník se můžeme těšit 15. 4. 2015.

Jan Beseda a Zbyněk Machát

Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home". První mezinárodní konference o etnografii vysokého školství

Praha 22.–24. 5. 2013

V květnu 2013 se konala v Praze vůbec první mezinárodní konference, jež spojila badatele z celého světa, kteří se zabývají etnografií vysokého školství. Konference vzešla z grantového projektu Masové vysoké školství v institucionální perspektivě (GA ČR, P404/11/0127), který realizoval tým šesti výzkumníků a výzkumnic ze Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i., Centra pro studium vysokého školství, v.v.i. a Filozofické fakulty Univerzity Pardubice v letech 2011-2013. Prezentovat výsledky projektu však byl pouze dílčí cíl celé akce. Na základě výzvy k zasílání anotací příspěvků se sešlo více než osmdesát návrhů, z nichž programový výbor vybral necelých čtyřicet. Spolu s třemi zvanými přednáškami tak konference nabídla nabitý dvoudenní program ve dvou paralelních sekcích. Úvodní veřejné přednášky, která se konala v budově Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, se chopila profesorka Susan Wright z univerzity v dánském Aarhusu, která se zabývá antropologií vzdělávání a etnograficky studovala nedávné reformy v Dánsku a ve Velké Británii. Ve své večerní přednášce se zamýšlela nad tím, jak univerzitu chápou samotní aktéři reforem, ať již jde o akademiky, studující nebo samotné tvůrce reforem. Jejím cílem bylo ukázat pojem univerzity jako pole sporu a vyjednávání zájmů jednotlivých aktérů, a tím otevřít debatu k hledání alternativ k dnešním reformním trendům, což neopominula ilustrovat i na příkladu prezentace dějin pražské Karlovy univerzity.

Druhý den konference zahájil druhý pozvaný řečník profesor Wesley

Aula 01-2014 A5.indd 132 21.9.14 22:18

Shumar z Drexlerovy univerzity ve Washingtonu, D.C. přednáškou o proměnách univerzity v současném neoliberálním světě. Poté již probíhalo jednání ve dvou paralelních sekcích, kde se vystřídalo dvacet přednášejících. Organizátoři se snažili uspořádat příspěvky alespoň přibližně do tematických bloků, takže se vystřídaly části věnované hodnocení výzkumu, genderu, etnografickým metodám, marginalizovaným skupinám, protestům atd. Mezi účastníky však vždy vyvolaly největší debatu zkušenosti a postřehy badatelů a badatelek z vlastního etnografického výzkumu, které bylo možno navzájem porovnávat a diskutovat o nich.

Třetí den konference pokračovalo jednání v paralelních sekcích, které se tentokrát věnovaly převážně studentské zkušenosti a studentskému životu. Po nich následovala třetí a poslední zvaná přednáška profesora Paula Trowlera, který účastníky seznámil se svými výzkumy vycházejícími z praxiologického přístupu k vysokému školství. Odpolední program pak zahrnoval dva paralelní workshopy, které měly ještě více umožnit zúčastněným reflektovat a sdílet své zkušenosti s etnografií v tak specifickém prostoru, jakým je akademické prostředí. Debaty ukázaly, že se badatelé a badatelky v takovýchto situacích setkávají se zvláštní ambivalencí vlastní výzkumné pozice, která vyplývá z toho, že zkoumají zúčastněně vlastní komunitu, neboli bádají „doma". Jednání ve workshopech ukázala až překvapivé spektrum problémů, se kterými se tak musejí potýkat – od specifických institucionálních překážek, které etnografii vysokého školství brání, přes úskalí auto-etnografie až k teoretickým otázkám konstruování subjektu a objektu výzkumu.

Etnografický výzkum vysokého školství, jak ukázala konference, má před sebou velký potenciál nejen otevírat nové otázky výzkumu vysokého školství, ale také na ně nacházet překvapivé odpovědi. Je to přístup, který má co nabídnout naší výzkumné oblasti, která se často zaměřuje spíše na orientovaný výzkum, jehož výsledky jsou přímo využívány k ovlivňování vysokoškolských systémů a institucí. Právě etnografická perspektiva totiž dokáže nabídnout pohled blízký aktérům na různých pozicích vysokého školství. A nejen to. Výzkum zaměřený na aktéry totiž vybízí překonat objektivistický a mechanistický přístup výzkumu „vysokoškolských systémů", který až dodnes této oblasti dominuje. Ukazuje se, že pro řešení konkrétních problémů v různých institucionálních a sociálních konstelacích využijeme spíše badatelské postupy, které dokáží reflektovat vlastní situovanost, pracovat se situovaností aktérů a zkoumaného prostředí a nabízet porozumění těmto situacím, než hotová řešení na „systémové úrovni".

Karel Šima

Aula 01-2014 A5.indd 133 21.9.14 22:18

15. seminář Hodnocení kvality vysokých škol

Telč 17.–18. 4. 2014

V polovině dubna se v Telči uskutečnil tradiční seminář zaměřený na témata související s hodnocením kvality vysokých škol, který organizuje Masarykova univerzita ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i., Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol. Jubilejní 15. ročník se letos tematicky zaměřil na oblast kvality vzdělávání s podtitulem „Podpora výuky a učení se". Cíle tohoto trochu rozporuplného názvu byly dvojí: upozornit jak na obecně neexistující vnímání této problematiky českým prostředím v její komplexnosti (viz. níže), tak na protikladnost termínů *teaching* a *learning*, v českém jazyce obtížně postižitelnou. Z podnětných a četných diskusí v průběhu semináře bylo jasné, že se jedná o velmi zajímavé a aktuální téma.

Úvodní přednášky se ujal Petr Černikovský a zahájil seminář obecnější úvahou nad pojetím kvality vzdělávání ve vzdělávací politice České republiky. Připomněl, jak se pojetí kvality vyvíjelo a „operacionalizovalo" v nástrojích vzdělávací politiky – regulaci a financování – v různých obdobích, a upozornil na pluralitu paradigmat, kdy různí aktéři (studenti, učitelé, instituce, tvůrci politik, zaměstnavatelé, veřejnost) posuzují kvalitu z různých perspektiv a s různými prioritami. Závěrem vznesl otázku, zda étos průběžného zlepšování kvality vzdělávání nebyl vystřídán důrazem na kontrolu a vymáhání výstupů a přesvědčením, že samotné hodnocení kvality vede (přirozeně) k jejímu zlepšování.

Hlavní téma semináře pak svou prezentací uvedl Petr Pabian, který účastníkům více přiblížil, co se vlastně pod hlavičkou podpory výuky a učení se v praxi zahraničních institucí může skrývat, jaké aktivity, služby a nástroje sem lze zahrnout a proč toto téma v současnosti nabývá na důležitosti v mezinárodní praxi i evropských doporučeních.

Konkrétní představu si následně účastníci odnesli ze dvou zahraničních prezentací. Na seminář byly pozvány zástupkyně dvou specializovaných univerzitních center z Velké Británie, jež se této oblasti dlouhodobě věnují, konkrétně z University of Glasgow *(Learning and Teaching Centre)* a University of Bath (*Learning&-Teaching Enhancement Office*). Vicky Gunn a Kate Norris ukázaly, že institucionální podpora výuky a učení může být pojata velmi komplexním způsobem – začíná zcela samozřejmě u strategických dokumentů univerzity a dále se rozvíjí v širokou paletu podpůrných nástrojů zaměřených jak na výuku a vyučující (např. vzdělávání či rozvoj pedagogických inovací), tak na učení se a studující (např. podporu zapojení studentů, poradenství či rozvoj akademických či studijních dovedností). Přestože jsou (zejména) v anglosaském kulturním okruhu

Aula 01-2014 A5.indd 134 21.9.14 22:18

považována opatření ke zvyšování kvality vzdělávacího procesu téměř za samozřejmost, přednášky obou účastnic se nevyhnuly ani jejich problematickým aspektům.

První den semináře byl zakončen představením výsledků etnografického výzkumu „Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice". Jeho jedinečnost v českém kontextu spočívá zejména v tom, že byl založen na přímém pozorování a umožnil tak nahlédnout „pod pokličku" běžného života vyučujících a studujících. Autorský tým (reprezentovaný Janou Dvořáčkovou, Karlem Šimou a Petrem Pabianem) se ve své prezentaci soustředil především na poznatky vztahující se k současné podobě vzdělávání na českých vysokých školách a poukázal na její problematické aspekty, mezi nimiž vyzdvihl převažující frontální způsoby výuky zaměřené na předávání „hotových" poznatků, fyzické parametry výukových místností podporující jednosměrnost komunikace či formy testování znalostí založené především na kontrole správných odpovědí, které nahrávají memorování či opisování. Mnohé z těchto problematických prvků pak autoři spojili s fenoménem masifikace vzdělávání, ale prezentovali je rovněž jako důsledek současné podoby akreditací, metodiky hodnocení výsledků výzkumu (tzv. „kafemlejnku") či systému profesur. Závěry výzkumu, doplněné citacemi hlavních aktérů, tedy z vyučujících na straně jedné a studujících na straně druhé, logicky vyvolaly až emotivní debatu mezi účastníky semináře a můžeme jen doufat, že budou díky připravované publikaci provokovat diskusi nad podobou současného vzdělávání i nadále.

V rámci druhého dne semináře dostala příležitost i specializovanější témata. S velmi zajímavými zkušenostmi s rozvojem pedagogických kompetencí akademických pracovníků se přijela podělit Lucie Rohlíková z Plzně, autorka publikace „Vyučovací metody na vysoké škole". Z její prezentace bylo patrné, že ne vždy musí být vzdělávání akademických pracovníků přijímáno jako negativum či nutné zlo, ale dá se dělat i zajímavým a přínosným způsobem. Byly představeny rovněž výsledky tří velmi zajímavých projektů, a to IPN Kvalita, konkrétně metodického materiálu pro vedení vysokých škol s názvem „Jak podpořit kvalitní VŠ vzdělávání", projektu IBAR („Identifikace bariér při implementaci Evropských standardů a směrnic pro zajišťování kvality ve vysokém školství na institucionální úrovni") a projektu HAPHE, zaměřeného na profesní terciární vzdělávání.

Prezentace ze semináře jsou dostupné na webové stránce: http://www.hkvs.muni.cz/hp-2014/program/

Soňa Nantlová

Aula 01-2014 A5.indd 135 21.9.14 22:18

POKYNY PRO AUTORY

Redakce přijímá příspěvky do těchto rubrik:

- Studie – odborné stati výzkumného charakteru, přehledy bádání v specifických oblastech (max. 54000 znaků, tj. 30 NS)
- Zprávy z výzkumu – příspěvky prezentující výzkumné projekty a jejich dílčí nebo předběžné výsledky (max. 36000 znaků, tj. 20 NS)
- Zprávy – informace o významných vědeckých akcích, probíhajících vědeckých projektech apod. (max. 18000 znaků, tj. 10 NS)
- Recenze – na odborné práce z relevantních oblastí výzkumu (max. 27000 znaků, tj. 15 NS)
- Diskuse – názory, stanoviska k aktuálnímu dění (max. 36000 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
- tabulky a grafy posílejte ve formátu EXCEL nebo jiném kompatibilním formátu

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 frameworks and research. In SMART, J.C. (ed.) *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: <http://www.stratif.cz/?operation>

Recenzní řízení:
Vědecké studie 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 čísla časopisu.

Příspěvky do čísla 2/2014 přijímáme do 30. 9. 2014

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:
PhDr. Josef Basl, Ph.D.; Ing. Jan Koucký, Ph.D.; Ing. Roman Kozel, Ph.D.; Dipl.-Ing. Dr.phil. Prof. Adolf Melezinek, Dr.h.c.mult.; 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.