

časopis
pro vysokoškolskou
a vědní politiku

2 / 2016
ročník XIV

aula

Vojtěch Bartoš, Aleš Nosek

Systémy zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách v ČR

Richard Lukáš

Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů:

Departmentalismus na pedagogické fakultě

(kvalitativní případová studie)

Jan Vlachý, Lenka Švecová

Řízení výkonnosti akademických pracovníků

Obsah

STUDIE

- Vojtěch Bartoš, Aleš Nosek*
Systémy zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách v ČR 2
- Richard Lukáš*
Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů:
Departmentalismus na pedagogické fakultě (kvalitativní případová studie) 21
- Jan Vlachý, Lenka Švecová*
Řízení výkonnosti akademických pracovníků 39

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

- Lucie Rohlíková, Ondřej Rohlík*
Masivní otevřené online kurzy z pohledu evropských institucí 50
- Libor Prudký*
Metodika postupu při koncipování spolupráce mezi krajem a vysokou školou 79

RECENZE

- František Stellner, Radek Soběhart, Pavel Szobi, Marek Vochozka, Marek Vokoun 96
Vývoj českého vysokého ekonomického školství v letech 1945-1953.
Praha: Setoutbooks.cz, 2015.
Vladimír Roskovec

ZPRÁVY

- Jan Beseda*
11. mezinárodní konference DisCo 2016: Towards Open Education and Information Society 98

Systémy zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách v ČR

Vojtěch Bartoš, Aleš Nosek

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 02-21

The system of quality assurance and evaluation in higher education in the Czech Republic

Abstract: The amendment law for the Higher Education: The higher education institutions will be obliged to have a system of quality assurance and evaluation. Because, they are different views of what is the system for quality assurance and evaluation? So the aim of this paper is to bring readers a perspective on the fulfilment of this legislation. The aim is to provide a comprehensive view in a systematic manner and how to ensure compliance to the functioning of the institution with law.

Úvod

V novele zákona o vysokých školách č. 137/2016 Sb. je v § 77 b, odst. 1 uvedeno: „*Vysoká škola je povinna zavést a udržovat systém zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy*“. Předchozí právní předpisy (zejména zákon č. 172/1990 Sb., o vysokých školách, zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách) žádný přímý požadavek na systém zajišťování kvality na vysokých školách neobsahovaly. Na národní úrovni ale od devadesátých let minulého století byly realizovány různé projekty, které měly za cíl podpořit zajišťování kvality na českých vysokých školách, jejich výstupy však pro vedení škol nebyly závazné.

Vzhledem k tomu, že v akademickém prostředí existují různé názory na to, co systém zajišťování a hodnocení kvality vůbec je a jaká má být jeho náplň, chceme v tomto příspěvku přiblížit a vysvětlit základní pojmy obsažené v novém právním předpisu a ukázat, jak lze požadavky v něm obsažené naplnit. Snahou je poskytnout systémovým způsobem ucelený pohled na zajištění shody fungování instituce se zákonnou normou. Budeme hledat odpověď na základní výzkumnou otázku jak zvolit nejvhodnější systém pro zajišťování a hodnocení kvality v rámci naplnění požadavků novely zákona o vysokých školách a co využít pro systémové zajištění a hodnocení kvality na českých vysokých školách.

1. Systémy zajišťování a hodnocení kvality - terminologie

Nejprve je potřebné vysvětlit používané termíny, tedy sdělit, co znamená systém zajišťování a hodnocení kvality v prostředí vysokých škol. Systém zajišťování kvality v organizaci obecně znamená soubor vzájemně souvisejících nebo vzájemně působících prvků (v tomto případě činností či kroků) pro naplnění záměrů a zaměření organizace ve vztahu ke kvalitě, které jsou oficiálně vyjádřené a realizované vrcholovým vedením organizace. Naplnění záměrů a zaměření organizace je stanoveno v cílech pro příslušné funkce a úrovně v organizaci. Analogicky je tomu pokud jde o cíle týkající se kvality. Systém zajišťování kvality je živý systém, kde lidé vykonávají jednotlivé činnosti, a tento systém logických prvků jako funkční celek plní záměry vedení. Z uvedené logiky je zřejmé, že systém řízení kvality je roven systému řízení instituce. Vedení má vizi, zná poslání instituce, tvoří záměry a strategie, definuje a řídí naplňování cílů a celkově zefektivňuje fungování instituce skrze formální pravidla, procesy, zpětnou vazbu a přezkoumávání. To je systém řízení ke kvalitě, tedy systém managementu kvality. Systém zajišťování kvality lze chápat jako staticky nastavený soubor prvků s předpoklady pro fungující systém vedoucí k plánovaným cílům. Systém managementu kvality je řízení tohoto systému.

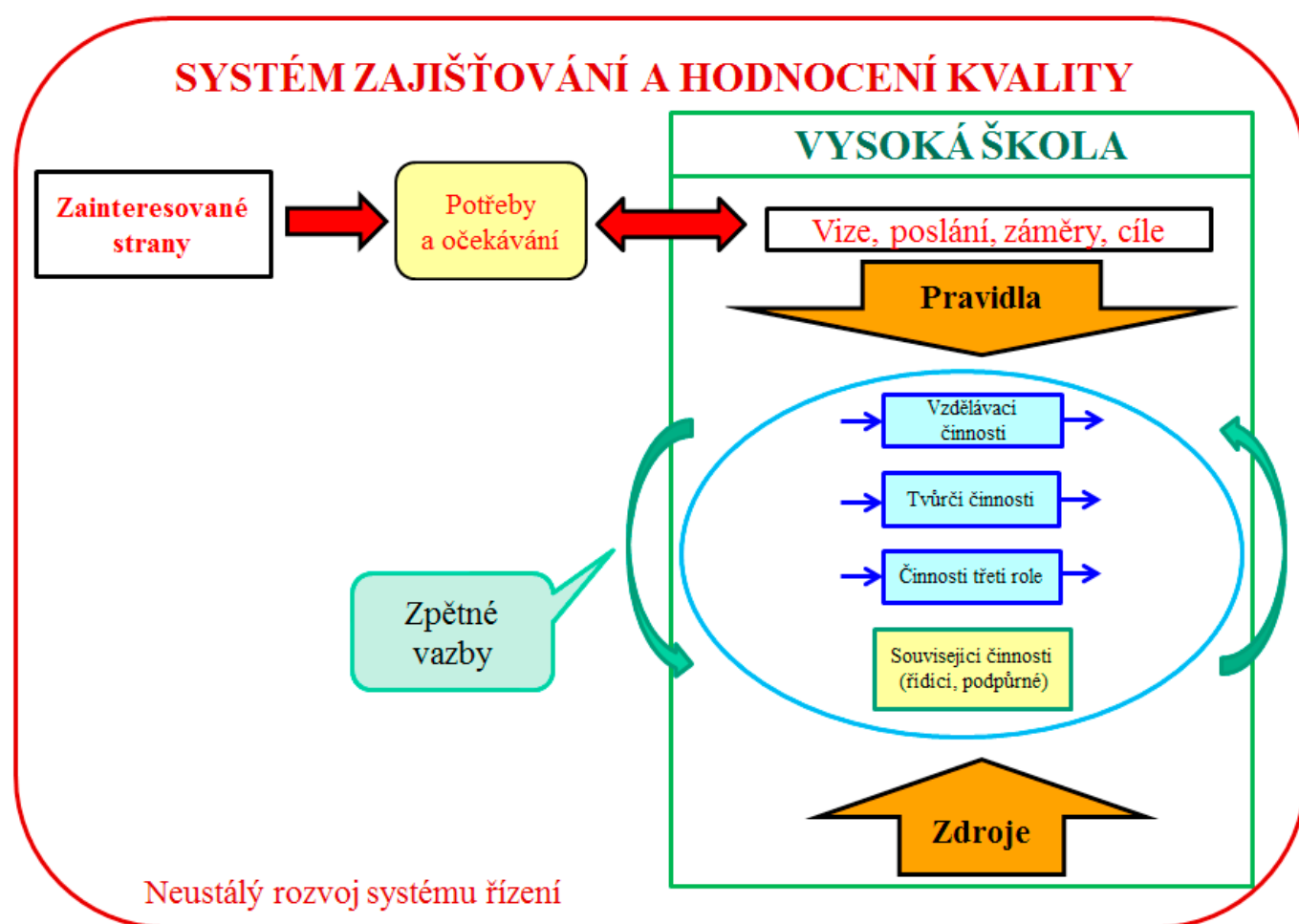
Systém hodnocení kvality je komplexní a systematické přezkoumávání činností instituce a její výkonnosti na cestě k excelenci. Výsledkem je poskytnutí zpětných vazeb o fungování nastaveného systému řízení. Zpravidla jsou poskytovány pro vedení ve formě silných stránek a oblastí pro zlepšení. Pokud je vhodně nastavený a prováděný komplexní systém hodnocení kvality, pak vedení obdrží ucelené informace o výkonnosti organizace, stupni vyzrálости systému řízení a podnětech k inovacím, a to v rámci posuzování vůči zvolenému standardu hodnocení. Pokud si toto instituce realizuje sama jako sebehodnocení, lze to primárně chápat jako užitečný podklad pro přezkoumání stávajícího systému řízení. Pokud se to navíc opakuje, poskytuje to obraz vývoje instituce v čase. Lze pak snadno identifikovat, jak se instituce učí, jak se posunuje a jak naplňuje svoji vizi.

K systému zajišťování a hodnocení kvality (*viz obrázek 1*) je potřebné obecně doplnit, že instituce je vždy vymezena svou organizační strukturou, svými procesy, které tvoří fungující systém, který má vazby na své okolí, zainteresované strany. Otázkou tedy je, jaká je oblast systému (určení jeho hranic, tj. rozsah) a v jaké hierarchické úrovni řízení se v rámci činností nacházíme. Patří do zajišťování a hodnocení kvality veškeré činnosti v rámci této oblasti?

Aby vše fungovalo jako efektivní celek, který plní požadované záměry, je žádoucí se zabývat zajišťováním a hodnocením kvality např. pouze u procesu vzdělávání (nábor, přijímací řízení, zápis..., ukončení studia)? Nebo je třeba se zabývat celkem a činit komplexní zajištění a hodnocení, která obsahují celý rozsah systému včetně jeho říditelných vazeb?

Novela zákona o vysokých školách jednoznačně definuje požadavek na zajištění a hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností veřejné vysoké školy, což znamená, že se jedná o celý rozsah systému řízení vysoké školy. Jen na doplnění lze konstatovat, že za související činnosti lze brát veškeré řídicí a podpůrné procesy pro zajištění hlavních procesů (vzdělávací a tvůrčí činnosti) vysoké školy.

Obrázek č. 1: Rozsah systému zajišťování a hodnocení kvality



2. Důvěra v systém řízení vysoké školy - motivace

Proč se zabývat systémem řízení vysoké školy, tedy zajišťováním a hodnocením kvality systému řízení? Jedním důvodem je to, že se stupňuje konkurence mezi vzdělávacími institucemi, která se projevuje mj. v lákání a udržování studentů, a kvalitní postupy jsou pak často používány jako

konkurenční zbraň. Kromě toho státní orgány vyžadují, aby vzdělávací instituce implementovaly procesy neustálého zlepšování, aby se zabránilo ztrátě studentů a byla podporována kvalita ve vzdělávání (Gamboa, 2012). Zejména veřejné vysoké školy jsou často jedním z největších zaměstnavatelů v regionu a mají mnoho stran zainteresovaných na výkonu jejich činností, kterými jsou uchazeči o studium, studenti, absolventi, zaměstnavatelé, státní správa a samospráva, poskytovatelé dotací, ostatní spolupracující univerzity aj. Tyto strany očekávají, že instituce bude za poskytnuté zdroje poskytovat kvalitní služby, což znamená, že je vedením kvalitně řízena. Dalším důvodem tedy je, že vzdělávací instituce jsou stále více nucené efektivněji využívat své zdroje, za které se zodpovídají zainteresovaným stranám (Gamboa, 2012).

Na začátku je potřeba si odpovědět na tyto otázky: Jsou řízené činnosti vaší instituce efektivně systematicky plánovány, organizovány, rozhodovány, jsou zaměstnanci správně vedeni (leadership), jsou kontrolovány a koordinovány zdroje, jsou aplikovány kroky ze zpětných vazeb atd., směřuje toto vše k naplňování vize, poslání a cílů instituce? Máte tyto činnosti realizovány podle „dobré praxe“, tzn. podle osvědčeného know-how, které je dáno prostřednictvím mezinárodně uznávaných rámců modelů, atd.? Nebo si je nastavujete podle momentálních situací a přicházejících požadavků? Cílem není srovnávat tyto dva přístupy, ale vyjádřit, že si lze vypomoci již praxí odzkoušenými nástroji. Je samozřejmé, že zejména veřejné vysoké školy mají svoji dlouholetou historii, tradici a tudíž mají nastavený a zaběhnutý systém řízení. Uznávané standardy pro zajišťování a hodnocení kvality vysoké školy fungují dnes na dobrovolné bázi s jasným tahem na zlepšování systému řízení instituce. Poskytují praxí odzkoušené know-how, co je dobré nastavit, aby systém řízení měl předpoklady být kvalitní (zajišťování kvality), a metody hodnocení vůči stanoveným kritériím, aby byly vedení poskytovány cenné zpětné vazby (hodnocení kvality). V rámci zajišťování kvality je stěžejní, jak jsou schopni zaměstnanci (zejména manažeři procesů) vhodně nastavovat „co je dobré nastavit a optimalizovat“ ve stávajícím systému řízení vysoké školy. Je to v podstatě analýza stávajícího systému řízení vůči požadavkům. Je pouze na rozhodnutí vedení, co bude dále vykonáváno stávajícím způsobem, co bude změněno, a jak „dobrou praxí“, tedy jiné úhly pohledu na systém řízení, využijí. U hodnocení kvality jsou také klíčoví zaměstnanci, kteří provádějí hodnocení vůči kritériím modelu/rámce. Hodnocení kvality je systematický proces a je potřebné, aby tým byl vhodně zvolený, hodnotitelé měli odborné znalosti a byli silní v měkkých dovednostech. Zde jsou zásadní schopnosti týkající se získávání informací, jejich analýzy a správné interpretace. Proč ale toto všechno absolvovat? Smyslem je mít funkční instituci, která poskytuje své služby, a to důvěryhodným způsobem. Je pro zákazníky důvěryhodnější při poskytování svých služeb, když splňuje mezinárodně uznávané požadavky a hodnotí se pro svůj další rozvoj?

3. Přístupy k naplnění novely zákona o vysokých školách - současný stav

V předchozí části bylo naznačeno, jak rozlišovat systém zajišťování a hodnocení kvality a co si pod tím představít. Systém je zde míněn jediný, protože nejen každá vysoká škola, ale obecně každá organizace má pouze jeden systém řízení. Jaké jsou nejvhodnější přístupy k naplnění požadavku na zajištění a hodnocení kvality na vysokých školách? Jak se dívat na systém činností vysoké školy? Podle zahraničního autora (Cheng, 2001) musí být tento přístup realizovaný ve dvou fázích: První vlna školských reforem a iniciativ se zaměřuje hlavně na vnitřní zajišťování kvality a je vyvíjeno úsilí na zlepšování vnitřní výkonnosti školy, zejména metod a procesů vyučování a učení. Druhá vlna klade důraz na rozhraní zajišťování kvality, pokud jde o organizační efektivitu, spokojenost zúčastněných stran a konkurenceschopnost na trhu. Otázkou ale je, jak prakticky mají vysoké školy toto naplnit? Podle Chenga a Tama (1997), existuje osm modelů kvality vzdělávání, které mohou být použity k pochopení a řízení kvality ve vzdělávání. Autor je nazývá modely, ale jsou to v podstatě metodické přístupy (např. The Goal and Specification Model, The Process Model, The Absence of Problems Model, aj.) k zajištění a hodnocení kvality, které ale nedefinují jednoznačné požadavky, co je potřeba realizovat. Zahraniční literatura zároveň poskytuje přístupy, metodiky a systémové rámce obecně používané na zahraničních vysokých školách. Cílem toho příspěvku však je doporučení, co lze využít, a nikoli uvádět poznatky ze specifické aplikace vybraného modelu na konkrétní škole. Pro prostředí českých vysokých škol je zásadní následující tvrzení: Nelze ignorovat nebo podceňovat systémové nástroje managementu kvality (Nenadál, 2015). Pokud se chce vysoká škola rozvíjet systematickým způsobem, musí uchopit vhodně na míru přizpůsobené sofistikované nástroje pro zajištění a hodnocení kvality.

Standardizované požadavky na systémy zajišťování kvality a na metodiky pro hodnocení kvality na vysokých školách jsou uvedeny níže v tabulkách 1 a 2. Systémy byly hodnoceny podle dále popsaných kritérií, která byla vybrána na základě požadavků pro vhodnost aplikace na vysokých školách.

Pro hodnocení systémů zajišťování kvality (tabulka 1) bylo zvoleno jako první kritérium „Cílová skupina“. Jde o informaci pro jakou vysokou školu z pohledu zaměření a typu je standard určený (např. technická, umělecká, ekonomická, veřejná, soukromá, státní, atd.). V případě, že by tam bylo nějaké omezení, bylo by v tabulce uvedeno. Kritérium „Procesy“ hodnotí, zda standard řeší pouze hlavní procesy (vzdělávání a tvůrčí činnost) nebo zda pokrývá i podpůrné procesy včetně řídicích (např. řízení infrastruktury, procesy ekonomické, procesy mobility, procesy rozvoje zaměstnanců atd.). „Jazyk standardu“ odpovídá na otázku, zda je standard napsán jazykem terminologie vysokých škol nebo jazykem specializace řízení kvality anebo jazykem, který je vhodný pro jakékoliv vzdělávací instituce. „Kontext organizace“ má význam z pohledu požadavku na stanovení interních a externích vlivů jako podmínek, ve kterých vysoká škola existuje, a následné práci s nimi v rámci řízení k plánovaným cílům. „Míra detailu požadavků“

určuje do jaké hierarchické úrovně z pohledu specifikace požadavků je standard zacílený, zda definuje pouze generické požadavky, nebo zda určuje detailní požadavky v rámci oborové aplikace požadavku. „Aktuálnost“ sděluje, zda v současné době je tento standard z pohledu jeho požadavků stále vhodný. A „Neustálé zlepšování“ hodnotí, zda standard obsahuje předpoklady k procesu učení se a následných reakcí do systému řízení včetně standardizací a kontroly.

Tabulka č. 1: Požadavky na systémy zajišťování kvality pro vysoké školy

Zajišťování kvality	Cílová skupina	Procesy	Jazyk standardu	Kontext organizace	Míra detailu požadavků	Aktuálnost	Neustálé zlepšování
Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG – Part 1)	VŠ všech zaměření	hlavní proces vzdělávání	terminologie VŠ	ano	specifické	ano	ano
Systémy managementu kvality - Požadavky (ISO 9001)	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	terminologie řízení kvality	ano	obecné	ano	ano
ISO/IWA 2:2007 Systémy managementu kvality – Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	terminologie řízení kvality a vzdělávacích institucí	ano	obecné	ne	ano

ESG – Part 1 (verze 2015)

Jako první je v tabulce 1 uvedený rámec pro zajišťování kvality ESG – Part 1. Tento standard definuje požadavky na vnitřní systém zajišťování kvality na jednotlivých vysokoškolských institucích v evropském prostoru. Prioritní oblastí je hlavní proces vzdělávání. Cílem aplikace je přispět k důvěře a transparentnosti poskytnutého vzdělávání a k uznávání kvalifikací. Hlavními principy v rámci zajišťování kvality je přijímání zodpovědnosti a zlepšování od všech zúčastněných stran, což má základní důsledek ve zvyšování kultury kvality instituce. Jedná se o deset skupin standardů, které definují požadavky zejména na proces vzdělávání. Pouze kapitola 1.1 standardu se zabývá požadavky v rámci celé instituce. Tento požadavek definuje podporu politiky zajišťování kvality v instituci. Je tedy na vedení škol, zda má nastavený systém zajišťování kvality pouze v procesu vzdělávání nebo jako celkově fungující celek. V druhém případě pak lze předpokládat, že instituce může využít již nějaký nadefinovaný standard pro zajišťování kvality a využít ESG – Part 1 jako upřesňující specifický standard prioritně pro vzdělávací proces. Toto

také potvrzují Santos a Dias (2017), kteří uvádějí, že existuje omezení v aplikaci ESG, protože se týká pouze tří cyklů vysokoškolského vzdělávání a tedy neobsahuje oblast výzkumu nebo obecného institucionálního řízení.

ISO 9001 (verze 2015)

Je mezinárodní normou, která definuje systémové požadavky na zajištění kvality v jakékoliv organizaci. Standard definuje dobrou praxi z pohledu řízení ve formě obecných požadavků a je pouze na instituci, jak je naplní. Tím je dána její autonomie a přirozená možnost si nastavit procesy podle svých potřeb ve vazbě na zainteresované strany. Splněním těchto požadavků dává instituce signál, že plní požadavky dobré praxe, a zúčastnění tak mohou mít důvěru v její systém činností a její výstupy. Požadavky jsou aplikované pro vymezený systém organizace. V praxi to znamená zpravidla pro celou organizační jednotku přes všechny procesy. Vzhledem k aplikaci ve všech organizacích a specializacích je tento standard napsán odborným jazykem řízení kvality a tudíž není pro všechny čtenáře uživatelsky přívětivý z pohledu rychlého porozumění jeho požadavkům. Aktualizovaný standard klade důraz na zainteresované strany, kontext organizace, efektivní a transparentní systém řízení na základě zpětných vazeb a na preventivní činnosti, např. řízení rizik. Rovněž obsahuje principy pro trvalý úspěch instituce. Podle Fonseca (2015) tato změna přinesla větší důraz na procesní přístup a méně požadavků na dokumentaci.

ISO/IWA 2:2007

Je to mezinárodní pracovní dohoda, která poskytuje pracovní návod pro zajištění systému managementu kvality ve vzdělávacích organizacích. Vychází z obecně aplikovatelného rámce ISO 9001 (verze 2008), k němuž jsou vždy u příslušných kapitol poskytnuty návody pro aplikaci ve vzdělávání. Tato dohoda není zatím vydána k poslední platné revizi normy ISO 9001. Poskytuje návod pro jakoukoliv vzdělávací instituci, ať je zaměřena na zákazníka, žáka, studenta nebo člena kurzu. Vzhledem k tomu, že vychází z rámce ISO 9001, platí pro ni již uvedené zásadní výhody a nevýhody jako u ISO 9001 (verze 2015).

Pro hodnocení kvality jsou v tabulce 2 uvedeny současně známé systémové modely pro hodnocení. Posouzení systémů hodnocení kvality na vysokých školách bylo provedeno na základě následujících kritérií. „Cílová skupina“, „Procesy“ a „Jazyk standardu“ byly již uvedeny v předchozí části týkající se systémů zajišťování kvality. „Požadavky na hodnocení systému“ určují, zda hodnocení je komplexní pro všechny procesy v instituci (dáno metodikou anebo modelem), nebo zda si rozsah určuje sama instituce, nebo je rozsah jiným pravidlem specifikován. „Výstupy“ určují, zda hodnocení obsahuje tzv. tvrdá data v oblasti vykazování výsledků. „Typ hodnocení“ poskytuje informaci, zda se jedná o sebehodnocení organizací nebo, zda je realizováno pouze

vnější hodnocení, anebo zda výstupem je kombinace vnitřního a vnějšího hodnocení. Posledním kritériem je „Validace informací“, která určuje, zda poskytované výstupy vysokou školou jsou dále ověřovány dalším subjektem pro transparentní prezentaci faktů.

Tabulka č. 2: Systémy hodnocení kvality pro vysoké školy

Hodnocení kvality	Cílová skupina	Procesy	Požadavky na hodnocení systému	Výstupy	Jazyk standardu	Typ hodnocení	Validace informací
Institutional Evaluation Programme (IEP, EUA)	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	podle zadání a ESG Part 1	X	terminologie VŠ	sebehodnocení + vnější	ano
Model excellence EFQM	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	komplexní	X	terminologie řízení kvality	sebehodnocení + vnější	ano
CAF	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	komplexní	X	terminologie řízení kvality	sebehodnocení + vnější	ano
Malcolm Baldrige Model	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	komplexní	X	terminologie řízení kvality	sebehodnocení + vnější	ano
AEC pro hudební VŠ	VŠ hudební	hlavní, řídicí a podpůrné	komplexní	X	terminologie VŠ	sebehodnocení + vnější	ano
ELIA pro umělecké VŠ	VŠ umělecké	hlavní, řídicí a podpůrné	podle zadání a ESG Part 1	X	terminologie VŠ	sebehodnocení + vnější	ano
Hodnocení Národním akreditačním úřadem	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	podle zákona a metodik	X	terminologie VŠ	vnější	ano
Hodnocení pomocí Výroční zprávy dle osnovy MŠMT*	VŠ všech zaměření	hlavní, řídicí a podpůrné	podle osnovy	X	terminologie VŠ	vnitřní	ne
Rankingy (viz Kapitola 3)	VŠ všech zaměření	hlavní	částečně	X	terminologie VŠ	vnější	ne

* MŠMT připravilo aktualizaci struktury Výroční zprávy pro rok 2016, zpřesnění metodiky vykazovaných dat.

Institutional Evaluation Programme (IEP)

Jedná se o institucionální evaluační program Evropské asociace univerzit (EUA), který spočívá nejprve ve zpracovávání sebehodnotící zprávy podle osnovy hodnocení a v následném vnějším hodnocení evaluačním týmem. Hodnocení probíhá formou rozhovorů s podporou dokumentovaných a elektronických informací a je završeno výslednou hodnotící zprávou. Ta slouží prioritně jako zdroj podnětů pro strategické změny a neustálé zlepšování instituce.

Klíčovými atributy hodnocení jsou komplexnost hodnocení, orientace na proces zlepšování, prostředí evropského prostoru s nadefinovanými směry, standardy (zejména ESG) a možnosti specifického hodnocení s vazbou na strategii instituce. Hodnocení provádí mezinárodní tým, který je složený ze stran zainteresovaných na chodu instituce, např. rektori, emeritní rektori, prorektori, studenti a další zúčastnění. Celé hodnocení je založeno na čtyřech strategických otázkách: Co se instituce snaží dělat (poslání a cíle)? Jak se to instituce snaží dělat (provozní aspekty)? Jak instituce ví, že to funguje (vnitřní monitorování k plnění cílů)? Jak se instituce mění, aby se zlepšovala (kapacity pro změny v kontextu instituce)? Podle Rosa (2017) je výsledkem hodnocení soubor silných stránek, které definují určitý typ vysoké školy, stupeň centralizace ve stavu k úrovni leadershipu vedení, úroveň strategického řízení, úroveň změnového řízení, institucionální identita a kultura podporující celosvětovou konkurenceschopnost. Naopak Tavares (2010) říká, že přínos hodnocení závisí na tom, nakolik se instituce hlásí ke svému vlastnímu zlepšování.

Model excellence EFQM (European Foundation for Quality Management)

Je to obecný manažerský rámec, který je určený pro zhodnocení systému řízení instituce na cestě k excelenci. Aplikace modelu přináší vedení cenné informace o vyzrálosti řízení v podobě zpětnovazebního komplexního pohledu. Cenným výstupem je zejména stanovení silných stránek a oblastí pro zlepšování a možnost sledování vývoje kvality systému řízení v čase. Model je rozdělen do dvou hlavních částí, kterými jsou „Předpoklady“ a „Výsledky“. Celkem obsahují devět logicky zvolených kritérií, které se dále člení do dalších třiceti dvou subkritérií. Lze konstatovat, že model se zaměřuje na to, co se dělá, jak se to dělá, jakých výsledků se dosahuje, na vazbu mezi předpoklady a výsledky a jak je systém řízení zlepšován. Celková výkonnost je podpořena měřením pomocí dynamického hodnotícího rámce pro „Předpoklady“ a také pro „Výsledky“. Vedení instituce může tento rámec využít pro sebehodnocení, ale zároveň může být využit i pro externí hodnocení. Podle Kasperaviciūtė (2015) závisí úspěch aplikace Modelu excellence EFQM na odpovědnosti zaměstnanců a managementu (vedení), na proaktivní roli vedení, na zlepšování kultury kvality a implicitně na uznání principů modelu.

CAF (Common Assessment Framework)

CAF je společný hodnotící rámec pro zvyšování kvality organizací veřejné správy v evropském prostoru. Byl zpracován Evropským institutem pro veřejnou správu (EIPA) a vychází z Modelu excellence EFQM. Kobylińska (2016) uvádí, že je nezbytné zavést strukturu nástrojů řízení pro veřejnou správu, zvláště pak jednoznačné standardy kvality. CAF je napsaný pro prostředí veřejné správy tak, aby jeho aplikace byla možná ve všech zemích v Evropě. Je sice určený pro veřejnou

správu, ale jeho principy lze využít i ve vysokoškolském prostředí (např. veřejné vysoké školy poskytující službu zákazníkům), ale s jinou terminologií, např. občan by byl nahrazen uchazečem o studium, studentem a absolventem. Principiálně jde o stejné poslání. Jako Model excelence EFQM má rovněž „Předpoklady“ a „Výsledky“, ale hodnotící rámec pro předpoklady a zejména výsledky není tak propracován z pohledu logiky řízení. Obsahuje osmadvacet subkritérií s příklady. Hodnocení je analogické jako u Modelu excelence EFQM se zaměřením na veřejný sektor.

Malcolm Baldrige Model

Je to z pohledu procesu hodnocení analogický rámec jako již uvedený Model excelence EFQM. Tento model také obsahuje základní hodnoty (koncepty) a kritéria, která jsou prioritně zaměřena na potřeby, očekávání a spokojenost zákazníků. Model zahrnuje sedm kritérií, která jsou dále členěna do dalších devatenácti subkritérií. Rámec opět poskytuje informace ze sebehodnocení a je jako Model excelence EFQM využíván pro hodnocení při udělování národních cen - zde se jedná o americkou Národní cenu kvality Malcolma Baldrige. Podle Rubena (2007) jsou hlavní přínosy v identifikaci základních prvků organizační dokonalosti, v rozpoznání oblastí k jejímu dosažení, v podpoře sdílení nejlepších přístupů a v podpoře přijetí účinných organizačních zásad a postupů.

AEC pro hudební vysoké školy

V rámci zvyšování kvality procesů v hudební oblasti lze aplikovat institucionální hodnocení vypracované pod záštitou Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). Hodnocená instituce nejprve vypracuje sebehodnotící zprávu podle daných kritérií a následně je realizováno externí hodnocení na místě. Hodnotící tým zjišťuje stav na místě na základě zprávy a na základě diskusí se stranami zainteresovanými na chodu instituce. Následně tým vypracuje zprávu k osnově, kterou tvoří hodnotící kritéria. Hodnocení je prioritně zaměřeno na vazbu mise a vize k procesům, na vzdělávací procesy, profily studentů, pedagogické pracovníky, podpůrné činnosti (infrastruktura, pracovníci), organizačně-rozhodovací procesy, systém řízení a na vztahy s veřejností. Hodnocení se skládá ze čtyřiceti šesti otázek, na které zodpoví sama instituce, a následně k nim sdělí svůj názor hodnotící tým. Na závěr jsou určeny silné stránky a oblasti pro další zlepšování.

ELIA pro umělecké vysoké školy

Pro zlepšení systému řízení kvality a kultury kvality v institucích zabývajících se uměním provádí EQ-Arts (European Quality Enhancement Agency for the Arts) hodnocení. Vzhledem k tomu, že EQ-Arts spolupracuje s národními agenturami zajišťujícími akreditace a s EUA, je

proces hodnocení analogický s již uvedeným IEP. Základní přístupy jsou totožné a jsou zejména zaměřeny na oblasti strategického plánování, vzdělávacího procesu, výzkumného procesu a personalistiky ve vazbě na zainteresované strany.

Hodnocení Národním akreditačním úřadem (NAÚ)

V rámci novely vysokoškolského zákona došlo ke změně systému akreditací. Vnější hodnocení Národním akreditačním úřadem spočívá v kontrole dodržování právních předpisů při uskutečňování činností a procesu realizace závěrů vnějšího hodnocení vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysokých škol. V rámci zajišťování a hodnocení kvality systému řízení vysokých škol jsou prověřovány požadavky kladené zákonem o vysokých školách (zejména se jedná o § 77 b, zákona č. 137/2016 Sb.). Národní akreditační úřad v rámci procesu vnějšího hodnocení může využívat výsledky vnitřního hodnocení instituce, případně výsledky z hodnocení provedeného podle § 77a, odst. 4 všeobecně uznávanou hodnotící agenturou, jíž se pro účely tohoto zákona rozumí agentura, která je zařazená v registru EQAR (Evropském registru agentur zabezpečujících kvalitu) nebo je členem sdružení ENQA (Evropské asociace pro zabezpečování kvality ve vysokém školství). Vnitřní hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy spočívá v aplikaci standardů a postupů vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy, ve vypracování zprávy o vnitřním hodnocení kvality a ve zpřístupnění této zprávy a dodatků k této zprávě orgánům a členům orgánů vysoké školy a jejích součástí, Národnímu akreditačnímu úřadu a ministerstvu (zákon č. 137/2016 Sb., § 77 b, odst. 3).

Výroční zpráva dle osnovy MŠMT

Doporučená rámcová osnova pro výroční zprávy o činnosti vysoké školy, vždy za kalendářní rok, vyjadřuje stav naplňování Strategického (dříve Dlouhodobého) záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti vysoké školy na příslušné období. Osnova výroční zprávy je členěna do několika kapitol, které popisují, jak byla daná část naplněna včetně příslušných výkazových údajů v tabulkách. Doporučená osnova obsahuje, kromě úvodních a závěrečných částí, následující oblasti: kvalitu a excelenci akademických činností, kvalitu a kulturu akademického života, internacionalizaci, zajišťování kvality činností realizovaných na vysokých školách a rozvoj vysoké školy. Výroční zpráva o činnosti je interním zhodnocením stavu prostřednictvím popisů, které jsou podpořeny, tam kde je to relevantní, údaji o stavu dosažených výsledků. Samozřejmě, že toto není hodnocení prostřednictvím hodnotitelského týmu a vůči nějakému modelu, ale lze to rovněž jistým způsobem brát jako zhodnocení stavu činností vysoké školy za určité období.

Rankingy

Jedná se o žebříčky porovnávající výkonnost vysokých škol prostřednictvím definovaných kritérií. Pro objektivní vykazování musí být ale zaručen zejména předpoklad, že jsou jasně definována kritéria, která zaručí správnost, přesnost a porovnatelnost dat. Je nutné zdůraznit, že tato kritéria nehodnotí stav realizace kvality procesů, respektive celého systému, nýbrž vytipované statistické hodnoty výstupů. Podle Sedigha (2017) měly univerzitní žebříčky vždy své výhody i nevýhody, přičemž někteří zástupci vysokých škol zpochybňují užitečnost, přesnost a nedostatek konsenzu v žebříčkových systémech. Pro překonání nebo eliminaci těchto nedostatků byly proto navrženy vícerozměrné žebříčkové systémy. Sedigh dále uvádí, že hlavním problémem však je, že současné systémy žebříčků zcela opomíjejí etické otázky spojené s univerzitními výkony. Etika by měla být nově přidána do systému hodnocení univerzit jako nový rozměr, protože se jedná o nesporné právo veřejnosti a všech zúčastněných stran mít etické hodnocení úspěchů univerzit.

Některé žebříčky vysokých škol:

- a) QS World University Ranking – každoročně zveřejňovaný žebříček univerzit podle Quacquarelli Symonds (QS). Metodika obsahuje šest hlavních skupin, kterými jsou akademické peer review, pedagogické úvazky, citace, zpětné vazby od zaměstnavatelů, internacionalizace studentů a akademických pracovníků.
- b) CHE University Ranking – je jedním z nejkomplexnějších žebříčků aplikovaných na terciárních institucích v Německu. Kromě faktů o studijních programech, vyučování a vybavení se také zaměřuje na tvůrčí činnost.
- c) RTEVS – rating technických a ekonomických vysokých škol na základě požadavků Svazu průmyslu a dopravy České republiky.
- d) ARWU Ranking – celosvětový žebříček, který každoročně hodnotí okolo tisíce univerzit, a to podle vědecké výkonnosti výstupů akademických pracovníků. Hodnoceny jsou ocenění, počty článků, počty citací a citační indexy.
- e) Webometrics - hodnotící systém, který je založený na univerzitní prezentaci na internetu, viditelnosti poskytovaných informací a přístupů na web. Cílem žebříčku je zvýšit přítomnost akademických a výzkumných institucí na webu a podporovat otevřený přístup k vědeckým výsledkům. Jedná se o nepřímé měření výsledků na základě uveřejněných informací na webu (např. vzdělávání, věda a výzkum, transfer znalostí, aj.).
- f) Times Higher Education Supplement - World University Ranking – každoročně zveřejňovaný žebříček univerzit sestavený časopisem Times Higher Education (THE). Výchozím podkladem je databáze Thomson Reuters. Metodika obsahuje třináct kategorií, které jsou dále rozdělené do dalších pěti podskupin, kterými jsou výuka, výzkum, citace, mezinárodnost spolupráce s praxí.

Zhodnocení modelů pro zajišťování a hodnocení kvality pro české vysoké školy:

Pro tento účel byly přiděleny body za jednotlivá kritéria na stupnici 1 až 5, přičemž hodnota 5 je brána jako hodnocení, které ze 100 % naplňuje kritérium v rámci současné potřeby pro zajištění a hodnocení kvality.

Tabulka č. 3: Zhodnocení systémů zajišťování kvality pro vysoké školy

Zajišťování kvality	Cílová skupina	Procesy	Jazyk standardu	Kontext organizace	Míra detailu požadavků	Aktuálnost	Neustálé zlepšování	Celkové bodové ohodnocení
ESG - Part 1	5	1	4	5	4	5	5	24
ISO 9001	5	5	1	5	5	5	5	26
ISO/IWA 2:2007	5	5	2	5	5	1	5	23

Tabulka č. 4: Zhodnocení systémů hodnocení kvality pro vysoké školy

Hodnocení kvality	Cílová skupina	Procesy	Požadavky na hodnocení systému	Výstupy	Jazyk standardu	Typ hodnocení	Validace informací	Celkové bodové ohodnocení
IEP	5	5	3	5	5	5	5	33
Model excelence EFQM	5	5	5	5	3	5	5	33
CAF	5	5	5	5	2	5	5	32
Malcolm Baldrige Model	5	5	5	5	2	5	5	32
AEC	3	5	5	5	5	5	5	33
ELIA	3	5	3	5	5	5	5	31
Národní akreditační úřad	5	5	4	5	5	3	5	32
Výroční zpráva	5	5	3	5	5	3	1	27
Rankingy	5	1	2	5	3	3	1	20

Podle uvedeného zhodnocení modelů pro zajišťování kvality podle definovaných kritérií je nejvhodnějším rámcem použití požadavků na systémy managementu kvality podle normy ISO 9001. Výhodu této normy je, že řeší systém zajišťování kvality komplexně jako fungující systém na principech zásad řízení, zejména zpětných vazeb. Nevýhodou je absence jazyka vysokých škol,

tedy to, že její požadavky jsou obecně vyjádřené pro jakoukoliv organizaci poskytující služby nebo výrobky. Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG - Part 1) obsahují specifické požadavky, ale nepohlíží na vysokoškolskou instituci jako na komplexní funkční systém. ESG - Part 1, předpokládají, že vysoká škola má již zavedený systém zajišťování kvality. Za této situace lze jednoznačně doporučit, aby vysoké školy pro zajištění kvality využily rámec ISO 9001 a obecné požadavky dále rozšířily o specifikace ESG - Part 1. Toto spojení poskytne vysoké škole funkční rámec, který bude plně pokrývat mezinárodní standardy v oblasti řízení, a to i ve specifických požadavcích.

Mezi nejvhodnější systémy hodnocení kvality v evropském prostoru se může zařadit Model Excellence EFQM. Jeho výhodou je celkové posouzení kvality systému řízení vůči tzv. předpokladovým a výsledkovým kritériím. Jeho opakovaná aplikace poskytuje informace o vývoji organizace v čase. Nevýhodou je, že není psán jazykem terminologie českých vysokých škol a že jeho aplikace vyžaduje kvalifikované hodnotitele. Institutional Evaluation Programme je služba, kterou poskytuje European University Association (EUA). Hodnocení není tak komplexní a pevně dané jako v případě Modelu Excellence EFQM, ale zase poskytuje benchmarking v rámci evropského regionu a poskytuje hodnocení od mezinárodní asociace vysokých škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy realizovalo v letech 2010-2014 projekt IPN Kvalita (Individuální projekt národní pro oblast terciárního vzdělávání), ve kterém byla týmem odborníků zpracována Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ (ITV - Instituce terciárního vzdělávání). Metodika se zaměřuje na komplexní hodnocení kvality, které zahrnuje hodnocení výsledků (toho, čeho vysoká škola dosáhla v minulosti) a hodnocení vytvořených předpokladů a nástrojů (toho, co a jak vysoká škola činí v dnešní době). Metodika založená na Modelu excellence EFQM 2013 představuje důležitý nástroj, který vysokým školám umožňuje posoudit aktuální úroveň dosahované kvality dané instituce, sledovat její vývoj, vyhodnotit dopady opatření, které vysoká škola provádí za účelem udržení, resp. zvýšení úrovně kvality (Nenadál, Hutýra, Petříková, Vykydal, 2014). Její výhodou je, že je napsána jazykem českých vysokých škol a že obsahuje příklady z českého vysokoškolského prostředí. Jak již bylo uvedeno, tento model je komplexní a hodnotí celkovou úroveň kvality celého systému řízení organizace. Z tohoto důvodu vyžaduje jistou časovou náročnost a kvalifikační předpoklady z pohledu metodiky a procesu hodnocení. Pokud má vysoká škola zájem o systematické zlepšování ve formě sebehodnocení a je to její prvotní hodnocení, tak by pro ni bylo užitečné, když by existoval startovací model pro vysoké školy, na kterém by si osvojily metodiku a své kompetence v procesu sebehodnocení. Toto lze přirovnat k fungování Národní ceny kvality ČR, kde je nadefinován model Start, model Start Plus a Model Excellence EFQM. Naopak pro vysoké školy, které se zabývají opakovaně hodnocením své vyzrálosti, lze jednoznačně doporučit aplikaci Modelu Excellence EFQM nebo Metodiku komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ. Hodnocení AEC pro hudební vysoké školy má velmi dobré výsledné hodnocení, ale jeho nevýhodou je, že je určeno pouze pro hudební

vysoké školy. Hodnocení Národním akreditačním úřadem je dáno právními předpisy, ve kterých je jednoznačně uvedeno, co má vysoká škola splňovat v rámci zajišťování a hodnocení kvality systému řízení. Doporučené metodiky jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2 jako výchozí rámce a je dále na vysoké škole, podle typu vybrané akreditace, jaké další předpisy (metodické materiály NAÚ) pro ni budou relevantní.

Samozřejmostí je další možnost, že vysoká škola nebo vysoké školy specifického zaměření si mohou vytvářet své standardy pro zajišťování a hodnocení kvality, ale je otázkou, jak budou uznávány. Zde záleží na vedení příslušných institucí, jakou cestu zvolí pro naplňování požadavků novely zákona o vysokých školách a dalších požadavků z mezinárodních/národních vazeb, ale zejména svých vlastních požadavků v rámci rozvoje řízení svých institucí. Tabulky výše jsou možným podkladem pro strategické rozhodnutí, jakou cestou se vydat.

4. Předpoklady pro kvalitní systém řízení instituce - leadership

Systém zajišťování a hodnocení kvality může efektivně fungovat pouze, pokud nastavené „tvrdé“ činnosti (měřitelné) jsou jako synergetický efekt doplněny „měkkými přístupy chování“ všech zúčastněných na chodu instituce. Pokud systém zajišťování a hodnocení kvality má být jednoznačným přínosem, je potřebné se snažit o kladné zodpovězení níže uvedených otázek.

- › Bude zajištěna proaktivní podpora vedení?
- › Bude se vedení chovat jako vzor pro ostatní zaměstnance?
- › Bude se přemýšlet nad dosavadním průběhem práce?
- › Bude se řídit kvalitou doopravdy?
- › Bude se věnovat rozvoji instituce čas?
- › Budou si všichni vědomi zodpovědnosti?
- › Budou všichni zaměstnanci nedílnou součástí instituce?
- › Bude v instituci týmový duch (Nosek, 2014)?

Tyto otázky nepřímým vyjadřují, jakým postojům a hodnotám je důležité se věnovat v rámci zajišťování a hodnocení kvality. Lze doporučit se zamyslet, jak v těchto přístupech je možné zlepšit tzv. kulturu kvality v instituci.

Závěr

Záměrem příspěvku bylo vysvětlit základní myšlenky řízení kvality v rámci prostředí vysokých škol, a to ve vazbě na požadavky novely zákona o vysokých školách, a představit a ohodnotit vhodné přístupy a modely v rámci zajišťování a hodnocení kvality jako podpůrné nástroje pro

zlepšení kvality vysokých škol. Každá vysoká škola má svůj různě dokonalý systém řízení, ať už má systém zajišťování a hodnocení kvality nastavený nebo nenastavený ve shodě s nadefinovanými kritérii v rámci vybraného standardu. Je pouze na ni, jak se bude zlepšovat v rámci poskytování svých služeb „zákazníkům“. Je jejím rozhodnutím, jak chce prokazovat důvěru ve svůj systém a zda chce pro zlepšování a prokazování svých kvalit používat či nepožívat mezinárodně uznávané rámce.

Účinnost novely zákona o vysokých školách je od 1. 9. 2016 a povinnost vysokých škol zajistit její plnění je do jednoho roku od nabytí její účinnosti. Vedení vysokých škol musí prioritně učinit příslušné kroky pro zajištění shody systému řízení s požadavky novely. Pro tuto shodu může vysoká škola zvolit tvorbu vlastních standardů nebo může zvolit některé mezinárodně uznávané a platné, které jsou uvedené výše v tabulkách 1 a 2.

Novela zákona o vysokých školách jednoznačně stanovuje požadavky na systém zajišťování a hodnocení kvality na vysokých školách, což rozhodně z dlouhodobého hlediska systémovým způsobem podporuje neustálý rozvoj řízení a kulturu kvality vysokých škol. Jsou zde vymezeny procesní prvky a je na každé vysoké škole, jak je konkrétně naplní a zajistí v rámci své originality v poskytování svého přínosu pro společnost. Na mezinárodní a národní úrovni jsou používány představené přístupy a standardy a je primárně na vedení vysokých škol, jak je chtějí využít buď pro prokazování shody s požadavky novely anebo pro samotný rozvoj školy. Je třeba se zamyslet a přezkoumat současný způsob řízení na dané vysoké škole za účelem záruky dlouhodobé úspěšnosti a fungování jejího systému.

Na závěr ještě citát od Tomáše Bati: *„Lidé se obávají neznáma. Jest pravda, že každé opuštění starého znamená nejistotu - skok do tmy. Avšak kdo chce pomoci sobě a jiným, musí opustit dobré, aby mohl vybojovat lepší. Nesmí držeti pevně vrabce v hrsti jen proto, že je lepší než holub na střeše. Bez odvahy ke změně není zlepšení, a tak není ani blahobytu!“*

Literatura:

KOLEKTIVA AUTORŮ. *Model excellence EFQM 2013*. 4 vyd. Praha: EFQM/Česká společnost pro jakost, 2012. 30 s.

BAŤA, T. *Úvahy a projevy*. Zlín: T. Baťa, 1932. 328 s.

FONSECA, L. Relationship between ISO 9001 certification maturity and EFQM Business Excellence model results. *Kvalita Inovácia Prosperita*, 2015, 19, 1 s. 85 -102.

NOSEK, A. Monitorování procesů v ITV. *Závěrečná mezinárodní konference IPN KVALITA 2014*. 23-24. 4. 2014. Praha. Ústav molekulární genetiky AV ČR, Praha, 2014.

OSSEO ASARE E. A.; LONGBOTTOM, D. The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions, *Quality Assurance in Education*, 2002, 10, 1, s. 26 - 36.

- TAYLOR, A.; HILL F. Quality Management in Education. *Quality Assurance in Education*, 1993, 1, 1, s. 21 - 28.
- GAMBOA, A. J.; MELÃO, N. F. The impacts and success factors of ISO 9001 in education: Experiences from Portuguese vocational schools. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 2012, 29, 4, s. 384 – 401.
- CHENG, Y. C.; TAM, W. M. Multi-models of Quality in Education. *Quality Assurance in Education*, 1997, 5, 1, s. 22-31.
- CHENG, Y. C. Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education: Three Waves for the Future. *The International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century*, Beijing, China. 2001, s. 12-15.
- CRUZ, F. J. F.; GÁLVEZ, I. E.; SANTAOLALLA, R. C. Impact of quality management systems on teaching-learning processes. *Quality Assurance in Education*, 2016, 24, 3, s. 394 - 415.
- ISO/TWA 2:2007, *Systémy managementu kvality. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání*, 2007.
- GÓMEZ, J. G.; COSTA, M. M.; LORENTE, Á. R., M.A. critical evaluation of the EFQM model. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 2011, 28, 5, s. 484 - 502.
- KANJI, G. K.; TAMBI, A. M. Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, CARFAX, 1999, 10, 1, s. 129-153.
- KASPERAVICIÚTĖ, R. L'application du modele EFQM d'excellence aux établissements de l'enseignement supérieur. *Viesoji Politika ir Administravimas/Public Policy and Administration*, 2011, 3, s. 389.
- KOBYLIŃSKA, U. European Union Support in the Improvement of Quality Management Systems in Administration Offices in Poland. *Viesoji Politika ir Administravimas*, 2016, 15, 1, s. 9-24.
- NENADÁL, J. Model EFQM - inspirace na cestě k excelenci. *Management Digest*, 2000, s. 3-6.
- NENADÁL, J. Comprehensive Quality Assessment of Higher Education Institutions? An Approach and Lessons Learned from Czech Republic. *17th QMOD-ICQSS proceedings. Part 2, Index and full papers*, Lund University Library Press, 2014, s. 1-13.
- NENADÁL, J. Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2015, 7, 2/3, s. 138 – 151.
- ROSA, M. The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices. *Quality in Higher Education*, 2017, 3, s. 369 -386.
- RUBEN, B. Evaluating the impact of organizational self assessment in higher education. *Leadership & Organization Development Journal*, 2007, 28, 3, s. 230 -250.
- SANTOS, I. M.; DIAS, G. A comprehensive internal quality assurance system at University of Minho. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 2017, 34, 2, s. 278-294.
- SEDIGH, K. A. Ethics: An Indispensable Dimension in the University Rankings. *Science and Engineering Ethics*, 2017, 23, 1, s. 65 -80.
- AMADO, T. Does the EUA institutional evaluation programme contribute to quality improvement?. *Quality Assurance in Education*, 2010, 18, 3, s. 178 -190.

- ČSN EN ISO 9000:2016. *Systémy managementu kvality - Základní principy a slovník*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2016. 88 s.
- ČSN EN ISO 9001:2016. *Systémy managementu kvality - Požadavky*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2016. 48 s.
- Česká republika. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In *Sbírka zákonů*. 1998, s. 29.
- Česká republika. Zákon č. 137/2016 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), In *Sbírka zákonů*, 2016, 53, s. 64.
- NENADÁL, J.; HUTYRA, M.; PETŘÍKOVÁ, R.; VYKYDAL, D. *Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ* [online]. Praha: Projekt IPN KVALITA, MŠMT, 2014 [cit. 14. 9. 2016]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodika-komplexniho-hodnoceni-kvality-itv-vs>
- Národní politika kvality* [online]. Praha: Národní informační středisko podpory kvality, 2016, [cit. 14. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.narodnicena.cz/narodni-ceny-kvality-v-cr/2>
- Model CAF (Common Assessment Framework)* [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CZ_CAF_2013.pdf
- Institutional Evaluation Programme*. [online]. Brusel. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.iep-qaa.org/>
- Model Criteria EFQM*. [online]. Brusel. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.efqm.org/efqm-model/model-criteria>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* [online]. Brusel. [cit. 14. 9. 2016]. Dostupné z http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Malcolm Baldrige National Quality Award*. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.nist.gov/baldrige/baldrige-award>
- The Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)*. [online]. Brusel. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.aec-music.eu/>
- Elia*. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.elia-artschools.org/home>
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství*. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.nauvs.cz/cs/>
- Výroční zprávy vysokých škol*. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol>
- QS World University Ranking*. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016>
- CHE University Ranking*. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=615>
- Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ*. [online]. Praha, 2014 [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodika-komplexniho-hodnoceni-kvality-itv-vs>

ARWU Ranking. [online]. [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.shanghairanking.com/>
Times Higher Education Supplement - World University Ranking [online]. Lion, 2017
[Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
Webometrics. [online]. Madrid, 2017 [Cit. 24. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.webometrics.info/en/world>

doc. Ing. Vojtěch Bartoš, Ph.D.
bartos@fbm.vutbr.cz

Ing. Aleš Nosek, Ph.D.
nosek@ro.vutbr.cz

Vysoké technické učení v Brně
Antonínská 548/1
601 90 Brno

Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů: Departmentalismus na pedagogické fakultě (kvalitativní případová studie)

Richard Lukáš

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 21-38

Institutional Barriers of Teacher Training's Improvement: Departmentalism at Faculty of Education (Qualitative Case Study)

Abstract: Institutional and organizational context of teacher training on faculties of education is not sociologically well developed topic, even though it is essential topic for the future of society. The goal of this work is to explore where are obstacles of improvement of teacher training on faculties of education in Czech Republic. I answer this question through the case study of a selected Czech faculty of education. I discovered several obstacles of improvement of teacher training by realizing interviews with faculty heads; analysing the frames, which they use for framing their experiences with the obstacles; and analysing the institutional context of teacher training on the selected faculty. In the institutional view, the main obstacles are several external factors (e.g. state funding, role of Accreditation Commission etc.); specific history of teacher training in Czech Republic; structure of the faculty and organization of the studies there; and the situation of instructional designs. The frame analysis shows three main frames, which faculty heads use to organize their experience: frame of system unfairness, frame of faculty fragmentarization and frame of introversion and conservativeness of the faculty. Based on the research results we can in the faculty identify signs of institutional pathology called departmentalism. These signs are weak management of the faculty, many specialized departments, insufficient cooperation and communication among departments, only formal reaching of official goals of the faculty. Above mentioned is valid especially for teacher training for secondary and high school. Possible solutions are discussed.

Úvod

Pedagogické fakulty jsou často vykreslovány jako konzervativní instituce, které učitele dostatečně nepřipravují na realitu dnešních českých škol¹. Je jim vytýkáno mnoho věcí: nedostatek praktické přípravy přímo ve školách, nedostatečné propojení pedagogické teorie a praxe, memorování

¹ Na úvod je třeba uvést, že učitelskou kvalifikaci dnes student může získat nejen na pedagogické fakultě, ale také na řadě dalších fakult připravujících učitele, např. na učitelských oborech na přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních či filozofických fakultách. Další možností je tzv. pedagogické minimum v rámci celoživotního vzdělávání. V této práci se ale zaměřuji pouze na pedagogické fakulty, protože jsou v odborném i veřejném diskurzu důležitějšími a vlivnějšími hráči.

zbytečných faktů a informací, přílišné zaměření na odbornou (tj. předmětovou) složku studia, či neschopnost připravit studenty učitelství na zvládání situací jako je nekázeň ve třídě, šikana či komunikace s rodiči (Vašutová, 2008).

Tento výzkum je součástí mé snahy porozumět těmto institucím a tomu, jak na nich probíhá příprava učitelů, a co brání tomu, aby byla lepší. Položil jsem si otázku, jaké tedy pedagogické fakulty opravdu jsou? A co jim brání v tom, aby budoucí učitele připravovaly kvalitněji a nebyly kritizovanou, ale naopak moderní a dynamickou institucí? Jako odpověď na tyto otázky jsem se rozhodl realizovat kvalitativní výzkum na vybrané pedagogické fakultě v ČR. Jedná se o případovou studii, která si klade za cíl popsat institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů na vybrané pedagogické fakultě, tj. jak historický, právní a ekonomický kontext ovlivňuje její existenci a fungování a brání vyšší kvalitě učitelské přípravy. V tom mi pomáhá analýza rámců vycházející z rozhovorů s (vedoucími) pracovníky fakulty. Zjišťuji, jak oni pojmenovávají hlavní překážky zlepšování učitelské přípravy na této fakultě a jaký význam jim přiřkládají.

Teoretická východiska

Sociologie organizace

Pedagogická fakulta (potažmo vysoká škola) je zvláštním typem organizace. Na jednu stranu se vyznačuje velkou mírou organizovanosti a byrokratizace své činnosti, na druhou stranu je to zase prostředí, v němž mají aktéři velkou míru autonomie a mnohá pravidla a způsoby koordinace jednání se díky akademickým svobodám vyjednávají v rámci samotné organizace.

Crozier a Friedberg (1980) chápou organizace jako pole otevřené rozvoji střetů, protože se v nich střetávají aktéři se svými osobními cíli a strategiemi. Jsou vedeni snahou využít šancí, které aktérům postavení v organizacích nabízí pro naplnění vlastních cílů. Aktéři se snaží ochránit, případně ještě rozšířit svůj manévrovací prostor na úkor ostatních aktérů v organizaci. Vhodnou metaforou je hraní her, kdy aktér/hráč je svobodný a vymýšlí strategie k naplnění svých cílů, avšak musí respektovat neosobní pravidla hry v organizaci (Crozier, Friedberg, 1980; Keller, 2007). V kontextu mého výzkumu je na Crozierově a Friedbergově přístupu důležitá dvojí izolace, která na aktéry v organizaci působí: za prvé jde o izolaci od ostatních členů organizace (kvůli prosazování cílů své skupiny), za druhé pak o izolaci od vnějšího světa mimo organizaci (kvůli tomu, že vysoce postavení pracovníci organizace jsou experty na její vnitřní fungování, a ne na svět mimo organizaci) (Crozier, Friedberg, 1980; Keller, 2007).

Departmentalismus

Pojetí organizace jako konfliktního pole otevřeného rozvoji střetů mezi aktéry s odlišnými zájmy, vnitřní i vnější izolovanost aktérů, množství oddělení (kateder) a nutnost jejich koordinace mě vede k tzv. **departmentalismu**, což je pojem pocházející z oblasti veřejné politiky a vládních institucí², ale princip jeho fungování lze vztáhnout i na zkoumanou fakultu, a to především na přípravu učitelů pro 2. stupeň základních škol (ZŠ) a pro střední školy (SŠ).

Departmentalismus popisuje formu institucionálního konfliktu, která zahrnuje patologii vnitřního chodu organizace a koordinace jednání aktérů v jejím rámci. Aktéři v organizaci, která byla původně zřízena s určitým veřejně prospěšným cílem (což je např. výkon státní správy či příprava budoucích učitelů) se místo něj pod vlivem této organizační patologie začnou věnovat více naplňování svých arbitrárních cílů. Koncept departmentalismu vychází z myšlenky, že větší komplexita organizací (tj. velké množství specializovaných oddělení v rámci organizace) vede k potřebě větší horizontální koordinace jednání mezi jednotlivými odděleními (James, Nakamura, 2015). Tato koordinace však v podstatě neprobíhá: departmentalismus spočívá v tom, že jednotlivá oddělení organizace a jejich pracovníci se snaží (skrze neosobní pravidla, rutinní praktiky a udržování statu quo) shromažďovat zdroje pro svá oddělení (např. politický, ekonomický, symbolický či jiný kapitál) a upřednostňovat své zájmy před prosazováním obecně definovaných oficiálních cílů či zájmů organizace jako celku (James, Nakamura, 2015).

Pro vznik této organizační patologie jsou charakteristické organizace a) s množstvím oddělení s výrazně horizontální hierarchií, b) jejichž jednotlivá oddělení mají rozdílné organizační kultury, c) mající slabé vedení a d) v nichž spolupráce mezi odděleními je marginální a není jí přikládána velká váha (Cole, Fenwick, 2003).

Výzkumný problém

Nedostatečnou úroveň přípravy učitelů uvádí např. Audit vzdělávacího systému v ČR (EDUin, 2015). Uvádí, že fakulty připravující učitele adekvátně nereagují na měnící se realitu společnosti a požadavky škol. Přiznání nedostatků učitelské přípravy (ať již „viníka“ vidí kdekoli) lze slyšet i z pedagogické komunity na pedagogických fakultách, jejíž hlas je v této diskusi přirozeně nejsignifikantnější. Nedostatky lze spatřit v nucené strukturaci studia na bakalářský a navazující magisterský stupeň a s tím spojeném nedostatku praxe ve školách a nedostatku času na pedagogickou a didaktickou průpravu, v podfinancování pedagogických fakult (nízký koeficient ekonomické náročnosti),

² původně ve Spojeném Království

v nekonzistentní státní vzdělávací politice, v (existenčním) tlaku na vědu a výzkum místo na kvalitní výuku, či v masifikaci studia (srov. Vašutová, 2008; Wernerová, 2013). Vašutová (2008) mluví v souvislosti s necitlivými zásahy státu do přípravy učitelů a s její současnou podobou na fakultách o „depedagogizaci“ pedagogických fakult. Chápe tím odcizení fakult jejich poslání, tj. přípravě učitelů, ať již je to z důvodu strukturace studia, masifikace terciárního vzdělávání, selekční dotační politiky státu, nerozvinutých oborových didaktik či převažujícího akcentu na odborné předměty v učitelské přípravě.

Detailní analýzu institucionálních překážek zlepšování učitelské přípravy předkládám níže. Zároveň je ale třeba zmínit, že cílem tohoto článku není detailně rozebrat současný stav učitelské přípravy v ČR po pedagogické a didaktické stránce. To přenechávám pedeutologickému výzkumu. Zde vycházím z předpokladu, že zlepšování přípravy učitelů na pedagogických fakultách je žádoucí a nutný jev a je smysluplné věnovat se jeho potenciálním překážkám.

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Tento článek je případovou studií vybrané pedagogické fakulty v ČR a jejím cílem je popsat institucionální bariéry zlepšování učitelské přípravy na této fakultě a popsat rámce, které (nejen vedoucí) pracovníci na fakultě užívají pro vyjádření zkušeností spojených s těmito bariérami.

V této práci si tedy kladu hlavní výzkumnou otázku, kterou je:

➤ Jaké jsou institucionální překážky zlepšování přípravy učitelů na pedagogických fakultách v ČR?

Překážkami rozumím jakékoliv systémové, strukturální, organizační či interakční překážky (bariéry), které z pohledu každého jednoho pracovníka fakulty brání tomu, aby se příprava učitelů na zkoumané fakultě měnila takovým způsobem, který je podle daného pracovníka žádoucí.

Metodika

Zkoumaná pedagogická fakulta sídlí v rámci univerzity v krajském městě a nabízí v různých kombinacích oborů studium učitelství pro 1. i 2. stupeň ZŠ a SŠ. Fakulta zahrnuje 15-20 pracovišť, která pokrývají většinu odborných předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ, dále také katedry zajišťující pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů, a také katedry zaměřující se na výzkum vzdělávacího systému a na ředitelskou přípravu.

Podstatná je pro mě jak anonymita zkoumané fakulty, tak jednotlivých kateder a pracovníků, s nimiž jsem vedl rozhovory. Jedině ani katedry tak v průběhu článku jednoznačně neidentifikuji (byla změna jména i gender) a upravuji či anonymizuji informace, které by dle mého názoru mohly vést k identifikaci zkoumaných aktérů.

Pro porozumění pohledu (vedoucích) pracovníku fakulty jsem zvolil analýza rámců, což je výzkumný přístup vyvinutý Erwingem Goffmanem. Ptá se, jaký je pohled aktérů na situace, se kterými se v každodenním životě setkávají. Tato perspektiva se u různých lidí přirozeně liší a různé zájmy tak mohou vyústit v různé rámce a různé „motivační relevance“ (Goffman, 1986). „Ti, kteří pohlíží na stejnou událost z různých perspektiv, nejspíše také budou uplatňovat rozdílné rozsahy a úrovně zaměřenosti pozornosti“ (Šilhánová, 2008: 79), a to na základě odlišných interpretativních schémat, s nimiž do situací přicházejí. Rámce zaměřují pozornost tím, co je podle nich relevantní a co ne, tj. co je uvnitř a co zůstává vně (Morávek, 2011).

Pro účely tohoto článku jsem si zvolil přístup, který nabízí Morávek (2011). Jde o ucelený metodický postup analýzy, který pojímá rámce jako silné a generické narativy o problematických situacích a obsahuje i implicitní představy o jejich řešení. Rámce pomáhají motivovat a mobilizovat jedince skrze to, jaké aspekty reality vybírají pro definici a kauzální interpretaci daného problému (Morávek, 2011). Analýza rámců umožňuje pozorně a kriticky naslouchat různým hlasům a subjektivním pohledům, díky čemuž je vhodná pro zkoumání různých druhů kontroverzí (Morávek, 2011).

V průběhu analýzy rámců se zaměřuji na to, jaké argumenty a výklady reality používají různí pracovníci fakulty, když mluví o překážkách zlepšování přípravy učitelů. Toto zaměření se mi pro moji výzkumnou otázku jeví jako vhodné z toho důvodu, že vedoucí i řadoví pracovníci jsou zásadními aktéry daného akademického pole a ovlivňují dění na fakultě. O překážkách mluví mezi sebou, se studenty, s vedením fakulty i s politiky. Rámce, které užívají, mají vliv na to, jak jsou překážky na fakultě a ve společnosti pojímány.

Cílem výběru kateder bylo vytvořit co možná nejvíce různorodý soubor, což by umožnilo zahrnout různorodost zkušeností a znalostí přítomných na těchto katedrách. Z hlediska mého výzkumu jsem katedry vybíral podle tří kritérií. Za prvé šlo o to, pokrýt jak katedry zajišťující pedagogicko-psychologickou složku přípravy, tak katedry odborné. Za druhé, mezi odbornými katedrami jsem vybíral tak, aby pokryly různorodou paletu odborných předmětů (tj. jak filologické, tak humanitní a přírodovědné předměty). Celkem bylo provedeno 21 rozhovorů, z toho 13 s vedoucími pracovníky a 8 s řadovými, kteří mi ale byli doporučeni v průběhu výzkumu jako aktéři s hlubokým vhledem do prostředí fakulty. Domnívám se, že tato různorodost snižuje riziko případného zkreslení, kterému mohou podléhat výpovědi vedoucích pracovníků, kteří ze své pozice mají zodpovědnost za obraz a jméno své katedry a instituce.

Pokud jsou v textu uvedeny citace, jsou jména a gender změněny a ponechána je informace o příslušnosti ke katedře a úroveň v řídicí hierarchii. V textu uvádím výseky z rozhovorů s následujícími transkripčními značkami:

text – verbální stopa

TEXT – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, důraz na slovo či slabiku

(text) – autorem výzkumu doplněný vysvětlující termín

- (...) – autorem výzkumu vynechaná, pro celkové sdělení nepodstatná pasáž
 [text] – anonymizovaný úsek rozhovoru
 (○) – krátká pauza (pod jednu sekundu)
 (1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy v sekundách)

Výsledky

Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů

Vysoká škola je složitá organizace se složitým způsobem řízení, které se skládá z několika různých rovin: zcela externí (stát, společnost), vedení univerzity (rektorát), vedení fakulty (děkanát) a vedení katedry. Cílem této kapitoly je stručně představit ty faktory, které působí jako institucionální bariéry přípravy učitelů. Vzhledem ke čtenářům tohoto časopisu pojmám tuto kapitolu velmi stručně a přehledově, protože se domnívám, že se jedná o obecně známé faktory:

1) Externí faktory řízení pedagogických fakult (tj. na celostátní a systémové úrovni, především politika orgánů státní správy a opatření v jejich pravomoci):

Obecné cíle vzdělávacího systému jsou pro fakulty i budoucí učitele zásadní, protože potřebují vědět, k čemu vlastně jejich vyučování má konkrétně směřovat. V současnosti ale celospolečenská a politická debata o cílech vzdělávání, s výjimkou Bílé knihy (MŠMT, 2001) a Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2014), v podstatě absentuje (EDUin, 2015). Fakulty pak mohou (i díky své autonomii) částečně ignorovat kurikulární dokumenty jako je Rámcový vzdělávací program³. Ten je spolu s *high-stakes* testy (přijímací zkoušky na SŠ a maturita) jedním z mála nástrojů vzdělávací politiky, které stát v kontextu cílů vzdělávání používá. Spolu s Prudkým, Pabianem a Šimou (2010) lze konstatovat, že česká společnost i vzdělávací politika umí diskutovat o technologii „jak něco udělat“, ale o tom, „proč to udělat“, již tolik ne.

Akreditační komisi (AK)⁴ a její chod ovlivňují pracovníci se silným akademickým kapitálem a lze proto mluvit o tzv. akademické oligarchii (Pabian, Tvrdá, Hündlová, 2013), která při akreditaci studijních programů klade větší důraz na akademické tituly vyučujících a publikační činnost základních součástí než na to, co se studenti reálně naučí (Šima, Pabian, 2013; Dvořáčková et al., 2014). Pro kvalitní přípravu učitelů, jejíž podstatná část spočívá v činnostní výuce (praxích, propedeutice), je toto nastavení nevýhodné. Úspěchem v rámci etablování oborových didaktik jakožto hlavní profesní disciplíny učitelské přípravy (viz níže) je fakt, že součástí AK je od roku 2013 také pracovní skupina pro

³ Příkladem může být fakt, že většina pedagogických fakult se stále drží klasických předmětů, jako je fyzika, chemie, občanská výchova a další, zatímco RVP zavádí oblasti jako Člověk a společnost, Člověk a příroda a další.

⁴ Výzkum probíhal v době, kdy ještě působila Akreditační komise ČR, která ale svou činnost ukončila k 31. 8. 2016. Od následujícího dne převzal její roli Národní akreditační úřad a analýza jeho působení na přípravu učitelů je výzvou pro budoucí výzkumníky.

oborové didaktiky⁵. Ta se přímo věnuje jejich podpoře a rozvoji v rámci učitelského vzdělávání, a to například skrze hodnocení kvality doktorských studií oborové didaktiky či systematickou podporou jejich vědního rozvoje (Stuchlíková, Janík, 2015).

Důležité je také **financování pedagogických fakult**. Obory učitelství mají jeden z nejnižších KEN, a to 1,20. To má například za důsledek, že pedagogické fakulty si těžko mohou dovolit malé studijní skupiny, přestože by pro přípravu budoucích učitelů byly vhodné. Vedle toho ani financování na základě výsledků vědecké a publikační činnosti není pro fakulty příliš výhodné (viz níže). Prostředky z grantových projektů také nejsou spolehlivým zdrojem financování, protože grantové projekty z humanitních a společenských věd v letech 2013 a 2014 (dle statistiky GAČR) dosahovaly úspěšnosti kolem 17,5 %. Jako kompenzaci za nízký KEN vypisuje MŠMT od roku 2014 každý rok výzvu k předkládání projektů v rámci Fondu vzdělávací politiky (FVP) na podporu studijních programů zaměřených na přípravu pedagogických pracovníků. Každý rok tak je mezi pedagogické fakulty rozděleno 40-50 milionů korun nad rámec běžného rozpočtu. Tyto prostředky se rozdělují mezi fakulty dle počtu studentů. Nejedná se však o systémové řešení podfinancování pedagogických fakult.

Systém hodnocení vědy a výzkumu není pro pedagogické fakulty výhodný. Neexistuje široká paleta impaktovaných a recenzovaných odborných časopisů, které by se věnovaly pedagogice či oborové didaktice, a to českých ani zahraničních, což omezuje publikační možnosti. Vedle toho nejsou jiné vědecké výstupy, relevantní pro pedagogické fakulty a jejich výzkum (například učebnice, metodiky či učební texty), současným systémem hodnocení výzkumu uznávány jako vědecký výsledek. Výzkumníkům na fakultě se proto logicky vyplatí provádět výzkum v odborných předmětech (chemie, fyzika, biologie), a ne v pedagogice nebo oborové didaktice.

Důležitá je také **masifikace studia a s tím související úroveň znalostí a zkušeností studentů** na pedagogických fakultách. Výrazný nárůst počtu studentů znesnadňuje seminární formy výuky, vyšší podíl aktivních metod a *face-to-face* komunikace. Pro učitelskou přípravu jsou ale sebezkušenostní, činnostní, komunikativní a prakticky zaměřené studijní aktivity zásadní (Vašutová, 2008). Pokud jde o kvalitu uchazečů o studium učitelství, tak výzkum společnosti Scio ukazuje, že z těch studentů, kteří chtěli v 1. ročníku SŠ studovat učitelství, jsou o tom ve 4. ročníku SŠ stále přesvědčeni především ti studenti, kteří mají v porovnání s ostatními nejhorší výsledky (Scio, 2013). Cílený výběr ideál-typických studentů pro pedagogické fakulty, jak jej popisuje Vašutová (2008), tj. kognitivní dispozice, oborové znalosti, sociabilita, zájem o práci s dětmi, příznivé osobnostní charakteristiky, pozitivní postoj k učitelství ad., je tak v současném terciárním vzdělávání nereálný.

V případě **strukturace studia na Bc. a NMgr. stupeň** zvolilavětšina fakult tzv. následný model studia, kdy v Bc. stupni je příprava oborová (např. chemie, biologie) a v NMgr. stupni příprava

⁵ <https://www.akreditacnikomise.cz/cs/oborove-didaktiky/278-stala-pracovni-skupina-ak-pro-oborove-didaktiky.html>

pedagogická a psychologická. Tento model se ale neukazuje být vhodný, protože redukuje čas nutný na učitelskou přípravu na pouhé dva roky (Wernerová, 2013; Vašutová, 2008).

Přestože se o něm mluví již od 90. let, neexistuje doposud **profesní standard učitele**, na němž by se shodly pedagogické fakulty, učitelé i MŠMT. Vznikla řada koncepcí (např. v rámci projektu Kariérní systém⁶), ale žádná nebyla prosazena. Výsledkem je, že na zkoumané fakultě tak je v současnosti jediným závazným dokumentem profil absolventa, který je součástí akreditačního spisu. Tento profil má většinou délku jednoho kratšího odstavce a obsahuje konstatování, že absolvent získal kompetence nutné pro vykonávání učitelského povolání.

2) Historie přípravy učitelů na území ČR

Historický pohled na vývoj učitelské přípravy na pedagogických fakultách ukazuje časté změny a střídání snah na jedné straně učitelskou přípravu profesionalizovat (na pedagogických fakultách) či naopak diverzifikovat (na různé instituce). Odkazují k textu Černíkovského et al. (2012), který ukazuje, že díky specifické historii učitelské přípravy na našem území je do prostředí pedagogických fakult vetknut implicitní pocit ohrožení jejich statusu a často i existence.

3) Faktory na straně fakulty

Organizační struktura a organizace studia na fakultě. Pracoviště na zkoumané fakultě připravují na většinu předmětů vyučovaných na ZŠ a SŠ (filologické, přírodovědné, humanitní i expresivní předměty). Tato různorodost oborů, některých se zcela odlišnými paradigmaty a epistemologickými podmínkami, může mít zásadní vliv na fungování fakulty. Obory s jednotným paradigmatem a ujasněnou odpovědí na otázku co a jak učit, mohou vykazovat lepší (koherentnější, zacílený) výzkum i výuku, jasnější kritéria kvality vědění v oboru, lepší interakci, komunikaci a spolupráci v rámci katedry, menší míru střetů a odborných konfliktů a tudíž i větší stabilitu pracoviště (Hearn, 2007).

Z hlediska koordinace aktérů a kateder je zajímavé zjištění, že na studiu jakéhokoliv studenta se na zkoumané fakultě podílí (v případě učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ) minimálně 4 katedry. Drtivá většina studijních oborů je nabízena ve dvouoborové kombinaci, tj. 2 odborné katedry se musí domluvit na podobě studijního plánu s katedrami pedagogiky a psychologie, které garantují pedagogické a psychologické předměty a praxe na školách. Odlišná situace je na studijním oboru učitelství pro 1. stupeň, kde jedna katedra primární pedagogiky zastřešuje předměty od všech ostatních kateder.

Náročnost koordinace mezi katedrami vystupuje do popředí o to více, že katedry jsou na zkoumané fakultě hodnoceny a financovány skrze systém několika kritérií, v nichž převažuje pedagogický výkon, tj. množství odučených hodin. Podle těchto pravidel pak jednotlivé katedry získávají finance, což je motivuje vyjednat pro svou katedru co nejvíce hodin. Jinak řečeno, podle toho, kolik hodin si

⁶ Více viz na <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

vedení katedry vyjedná z omezeného balíku hodin ve studijním plánu a kolik následně vyučuje, tolik peněz pro své pracoviště a pracovníky získá.

Stav rozvoje oborových didaktik. Oborová didaktika by měla penzum informací a dovedností daného předmětu (např. fyzika, ruský jazyk aj.) přetavit do srozumitelného a na žáka zaměřeného vzdělávacího obsahu, a to s přihlédnutím k poznatkům z oblasti pedagogiky, psychologie i obecné didaktiky. Oborové didaktiky jsou profilujícími vědními oblastmi pedagogických fakult a pro jejich odlišení od ostatních fakult jsou nezbytné (Vašutová, 2008). Některé jsou ale velmi mladými a teprve se konstituujícími vědními oblastmi, jejichž předmět, metodika a vývoj je teprve mapován a vymezován (Stuchlíková, Janík, 2015).

Oborové didaktiky jsou oblastmi na mnoha pedagogických fakultách paradoxně podceňovanými, a to i přes desítky let historie fakult (Vašutová, 2008). Laická i odborná veřejnost o nich často nemá povědomí, případně se oborové didaktiky skrývají jakožto pomocný obor produkující výukové metodiky za silným diskurzem svých odborných oborů (Stuchlíková, Janík, 2015). Problémem české pedagogické přípravy je to, že oborové didaktiky nebyly po dlouhou dobu systematicky pěstovány a tak se jim nedařilo konstituovat se jako samostatné vědní disciplíny se silným akademickým kapitálem. Úroveň jejich rozvoje z hlediska rozsahu, obsahu, personální garance či propojení s praxí se velmi liší obor od oboru a fakulta od fakulty. Vašutová (2008) uvádí, že oborové didaktiky jsou často nedůstojně personálně zajištěny doktorandy či v tomto oboru nedostatečně erudovanými pracovníky, je na ně pohlíženo jako na okrajový předmět, na některých oborových katedrách jako na nutné zlo, kterému je poskytován jen minimální prostor (Stuchlíková, Janík, 2015). Je obtížné v nich publikovat, orientovat tímto směrem doktorská studia, výzkum či témata habilitačních prací (Vašutová, 2008).

Znaky departmentalismu ve výpovědích aktérů (analýza rámců)

Na základě analýzy rozhovorů s (vedoucími) pracovníky fakulty jsem identifikoval 3 hlavní rámce, které v promluvách pracovníků fakulty rámuji zkoumanou problematiku a organizují tak jejich zkušenost. Jedná se o:

- › rámec systémové nespravedlnosti,
- › rámec fragmentarizace fakulty,
- › rámec uzavřenosti a konzervativnosti fakulty.

Z množství témat, která se objevila během analýzy rámců, vybírám jen témata související s departmentalismem. Dle Cole a Fenwicka (2003) a Jamese a Nakamury (2015) lze za hlavní znaky departmentalismu považovat následující charakteristiky organizace: a) množství specializovaných oddělení s různorodými organizačními kulturami; b) každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy organizace, spolupráce mezi organizacemi je marginální a není

ji přikládána velká váha; c) vedení organizace je slabé; d) oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně.

V následujícím textu se pokusím pomocí výše uvedené analýzy institucionálních bariér a výpovědí aktérů doložit departmentalistický charakter zkoumané fakulty.

Množství specializovaných oddělení s různorodými organizačními kulturami

Pedagogická fakulta je institucí, v níž koexistují velmi různorodé obory, které se liší ve své epistemologii, pojetí výzkumu či vědeckého bádání. Pedagogická fakulta je vlastně univerzitou v malém, což může ztěžovat komunikaci a spolupráci mezi pracovníky jednotlivých kateder:

Robert (vedoucí pracovník, katedra psychologie): „*Ta fakulta je jako vnitřně HROZNĚ heterogenní. (...) Tady jsou lidi, kteří mají ryze pozitivistický přístup ke světu, jo, (.) viz prostě matematika, biologie. A proti tomu tady teda ty totálně humanitně orientovaní jako jsme my nebo pedagogika. A máme jako i jiné představy tudíž o tom, jak spolu komunikovat a co by se v té škole mělo dělat. Zkrátka je to složité v těchhle velmi rozdílných oborových backgroundech NAJÍT ten společný pohled.*“

Z hlediska výkonu jsou katedry také velmi různorodé, měřeno například skrze získané výzkumné projekty a granty. Menší část kateder lze z tohoto hlediska považovat za špičkové (mají granty od GAČR, publikují v zahraničí, mají body v RIV), část za průměr a několik kateder je podprůměrných:

Julie (vedoucí pracovnice, katedra prim. pedagogiky): „*Z těch X kateder je (2) PĚT dejme tomu na špičkové úrovni (...). No pak je nějaká ta šedá zóna (.) a pak je samozřejmě ten podprůměr, jo. A to je, (.) když už bych šla jako níž, tak je vidět, že prostě některý ty, (2) asi ne katedry jako celek, (.) ale některý i jako celek, (2) anebo ta většina, (.) že jako rezignovali v mnoha věcech.*“

Rozdílnost mezi katedrami se projevuje nejen v jejich zaměření a výkonu, ale i v tom, jaký důraz kladou na učitelskou přípravu a didaktiku odborného předmětu, který katedra učí. Někde je učitelská příprava tím, co se pracovníci snaží rozvíjet a kladou na ni velký důraz, ať již v podobě myšlenkové podpory či časové dotace a podoby didaktických seminářů:

Vít (vedoucí pracovník, filologická katedra): „*Shodujeme se všichni na tom, že vlastně ten důraz by měl být na didaktice. (...). Nemáme ji jako přednášku, protože jako řada z nás se domnívá, že teoretická přednáška z didaktiky nemá moc cenu. Že je lepší teda tyhle věci dělat prakticky, činnostně, ukazovat je, (.) nepřednášet je.*“

Na jiných katedrách se zase na didaktiku a učitelskou profesní přípravu pohlíží jako na nadbytečnou a teoretickou vědu, odtrženou od toho, co učitel pro svou práci potřebuje. Na základě toho nejsou podle těchto pracovníků didaktické poučky něčím, co by samo o sobě mohlo studenta naučit učit:

Iva (vedoucí pracovnice, přírodovědecká katedra): „*Sám jste viděl, jak se vyjadřuju a co preferuju. OBOR, ZNALOSTI (2) a to ostatní spolím na pána boha, že ho tím vybavil, toho dotyčného. Když to tedy, (2) má svůj obor a chce jít učit. (...) Jestliže k tomu není, (.) ten daný člověk, (.) tak ho tam ani 10 zkoušek z didaktiky a pedagogiky k tomu nedonutí. Ten to v sobě musí mít prostě.*“

Každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy organizace. Spolupráce mezi organizacemi je marginální a není ji přikládána velká váha.

Výše jsem již popsal koordinační náročnost jakéhokoliv studia na fakultě (s výjimkou studia učitelství pro 1. stupeň se na něm musí podílet vždy minimálně 4 katedry). Pro kvalitní fungování fakulty je proto zásadní kvalitní koordinace, komunikace a spolupráce mezi jednotlivými katedrami. Tato koordinace je zároveň nutně horizontální, protože jednotlivé katedry jsou si formálně rovny. Dále již víme, že podle toho, kolik hodin si vedení katedry vyjedná z omezeného balíku hodin ve studijním plánu a následně je vyučuje, tolik peněz pro své pracoviště získá. Počet odučených hodin je proto pro katedry cenným zdrojem. Potvrzují tato zjištění také výpovědi samotných aktérů?

„Potřebujeme více hodin. Na odučení všech informací z oboru, které student učitelství musí znát, je současný počet málo.“ Tuto větu a požadavek lze pomyslně vložit do úst většiny pracovníků fakulty, spojuje je napříč katedrami: „*Zaprvé potřebujeme víc hodin, mít možnost odučit, (...), ty studenti nejsou schopní sami to pochopit.*“ (Zuzana, vedoucí pracovnice, katedra matematiky/ICT); „*nám to strašně znesnadňuje tu práci, že nemůžeme mít o hodinu víc cvičení*“ (Ondřej, vedoucí pracovník, přírodovědecká katedra); „*takže počty hodin, jich je málo. A ta filologie, to je náročná disciplína.*“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra).

Zkušenost některých aktérů říká, že „*začíná fungovat spolupráce různých kateder jako na republikové úrovni. Ale pořád je to spíše (...) na úrovni té konkrétní předmětové aprobace,*“ (Karel, pracovník výzkumné katedry / ředitelské přípravy). V rámci konkrétní fakulty ale většinou platí, že každá „*katedra má svůj píseček a své lidi, které si brání.*“ (Karel). V situaci, kdy na fakultě není „*dostatečně sjednocené pojetí podstaty učitelství napříč různými katedrami,*“ (Robert, vedoucí pracovník, katedra psychologie; viz kapitola 5. 1. 4) a „*kurz znamená peníze od fakulty na člověka, takže ztratit hodiny má svůj dopad na rozpočet katedry,*“ (Robert); tak v důsledku toho se „*jednotlivé katedry snaží získat VÍCE hodin pro své předměty a stojí vůči sobě tedy v konkurenci.*“ (Robert). „*Katedry v podstatě fungují HODNĚ odděleně, hodně samy, samy pro sebe.*“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra).

Zcela konkrétně je tato fragmentarizace patrná především na střetu mezi pedagogicko-psychologickými katedrami a některými oborovými katedrami. Pracovníci oborových kateder sdělují, že často nemají představu o tom, co přesně se studenti učí během předmětů garantovaných například katedrou pedagogiky, byť by to bylo pro kvalitu studia žádoucí:

Lucie (vedoucí pracovnice, filologická katedra): „*My máme velmi malý, a to je špatně, máme malé kontakty třeba na pedagogiku. My NEVÍME v podstatě, co je učí pedagogové. Kromě obecné pedagogiky a to, co si může každý přečíst v knize, že jo. Nevíme, na kolik je připravují na to, postavit se tváří v tvář agresivním rodičům, agresivním žákům. My o tom nemáme přehled. (...) Nediskutuje se o tom společně.*“

Ukazuje se, že na fakultě „*není nastavenej mechanismus spolupráce (mezi pedagogicko-psychologickými a oborovými katedrami). Zatím je to tak, že by se to muselo dít jako na koleně, na základě INICIATIVY, teda spolupráce jednotlivců. Systémově to nastaveno není.*“ (Richard, pracovník katedry pedagogiky). Zkušenost zároveň říká, že z hlediska lidské kapacity sice pedagogicko-psychologické katedry „*spolupracují i třeba s některými, více katedrami. Ale nemůžou se všemi, že jo. To by tam musel být dvojnásobný počet lidí, aby mohli se všemi katedrami spolupracovat.*“ (Zuzana, vedoucí pracovnice, katedra matematika/ICT).

Střet mezi pedagogicko-psychologickými a oborovými katedrami se výrazně projevuje v otázce, která složka učitelské přípravy (pedagogicko-psychologická či odborná) je podstatnější a měla by se otisknout do vyššího počtu hodin výuky. Ukazuje se zde, jak cenným zdrojem vyučované hodiny jsou. Tento spor se táhne již z minulosti a je ovlivněn tradičním důrazem na odbornou složku v přípravě učitelů:

Tomáš (vedoucí pracovník, katedra pedagogiky): „*Já už jsem na fakultě opravdu hodně dlouho a neustále vnímám to, že ty oborové katedry prostě mají pocit, že jako (.) to je důležitější než ta pedagogika, psychologie (.) pro ty jako studenty. Jo, v té době (po roce 1990) to prostě bylo úplně jako (3). Takže se to bralo tak jako, že (pedagogika a psychologie) zdržuje a že vlastně jim to ubírá čas na to, aby se mohli věnovat té vědě a tomu oboru.*“

Pracovníci pedagogických a psychologických kateder pojmenovávají, že „*je tady znát v těch posledních 15 letech jakýsi útlum těch pedagogických a psychologických předmětů. Snaha ze strany těch kateder didaktik si víc prostoru vžít pro své oborové předměty.*“ (Robert, vedoucí pracovník, katedra psychologie).

Je zřejmé, že to je něco, co se jim nelíbí, ale jejich argumentace nedokáže převážit tu „oborovou“, která odsouvá měkké vědy, jako je pedagogika či psychologie dokonce až do celoživotního vzdělávání:

Robert (vedoucí pracovník, katedra psychologie): „V porovnání s těmi oborovými katedrami, ta naše argumentace je pořád SLABÁ. Ty (...) psychologické a psychopedagogické dovednosti, ☹ to jako vyučující (z praxe) sice uvádí, že je problematické, ale ty oborové katedry dál budou prostě argumentovat tím, že se to u nás stejně pořádně nenaučí, řešit třeba šikanu. A gro že je v tom zvládnutí oboru a jeho didaktiky. A vše ostatní je vlastně jako nějaká nadstavba, která se dá dohnat posléze, třeba v rámci celoživotního vzdělávání.“

Naopak pracovníci oborových kateder vidí největší bariéru v podobě výuky na katedrách pedagogiky a psychologické, což dokladují v jejich prospěch interpretovaným hlasem studentů:

Kateřina (pracovnice, humanitní katedra): „Jako bariéru vnímám přístup katedry pedagogiky. Tam nějak jako, ☹ já tam ty lidi neznám osobně nebo tak. Ale jenom ty informace, co vím od studentů ☹ i to, co umí, znají. My suplujeme někdy výuku obecné didaktiky, pedagogiky vůbec. (...) Studenti třeba často si stěžují na to, že ta jako obecná didaktika, ☹ tak takové ty velké přednášky z pedagogiky, tam jsou stovky studentů a je to opravdu formou přednášek, velmi teoretické. Což není vždy úplně vhodné.“

Tyto spory se logicky nejintenzivněji projevují v době, kdy mezi sebou katedry vyjednávají o podobě nových akreditací studijních programů. A katedry pedagogiky a psychologie jsou vedle většího počtu oborových kateder v menšině:

Tomáš (vedoucí pracovník, katedra pedagogiky): „Jakmile se začnou znovu akreditovat obory, tak vždycky znova začíná boj o hodiny. (...) A pochopitelně, že se SNAŽÍME, když se řeší akreditační spisy, jako. Ale ti ostatní (oborové katedry) jsou v přesile. Takže, to je pak otázka jako (3) direktivy, že jo.“

Vedení organizace je slabé

Akademici, katedry a fakulta sama jsou součástí různorodých sítí vztahů a zájmů, které je třeba koordinovat a do určité míry uspokojovat. Zároveň je akademický svět velmi demokratický a má silnou vnitřní samosprávu (volený a vlivný akademický senát). Možným problémem, který může ztěžovat zlepšování učitelské přípravy, je zkušenost, kdy se na různých otázkách v rámci fakulty musí shodnout různorodí aktéři a dosáhnout konsenzu. To ale může být obtížné či dokonce paralyzující. Vedení fakulty tak nutně musí být konsenzuální.

Příkladem zdlouhavosti procesů může být tvorba akreditací studijních programů, což je proces, který je velmi složitý a jehož součástí je kompromis mezi zájmy mnoha aktérů (vedení fakulty, zainteresovaných kateder, požadavků a pravidel AK a MŠMT). „Vstupuje do toho brožně moc lidí, vstupuje do toho brožně moc proměnných.“ (Silva, pracovnice filologické katedry). Komplexnost akreditačního procesu a autonomie aktérů pak může vyústit ve výsledek, který je vzdálený původnímu záměru:

Silva (pracovnice, filologická katedra): *Máte tady jednotlivé katedry, máte tady vedení fakulty, máte tady tu Akreditační komisi, ta stanoví nějaká pravidla, vedení fakulty pak má nějakou představu a pak se to rozdělí mezi těch XKATEDER, které ta fakulta má. Každý má zase nějakou JINOU představu (.) a prostě, (.) jo, vyjde z toho jako něco, (3) co nemusí vždy odpovídat té původní představě.“*

Tato provázanost zájmů může působit i během volby děkana, jehož tým je nejvyšším exekutivním orgánem fakulty. Členové akademické obce fakulty, v jejímž poli se střetává řada aktérů se svými zájmy, tak mají tendenci udržovat *status quo* a je pravděpodobné, že si zvolí děkanem někoho, kdo je konsenzuální a je schopen uspokojit zájmy většiny aktérů. Zároveň by neměl prosazovat výrazné změny *status quo* narušující. Děkanát je tak z hlediska vedení relativně slabým.

Edita (pracovnice, katedra matematiky/ICT): *„Zásadní problém je, že vlastně DĚKANEM se tady na těchhle fakultách může stát jenom člověk, kterej je KONSENZUÁLNÍ. Kterej projde vlastně a vyhovuje těm lidem (...). Takže oni si samozřejmě volí takovýho, u kterýho ví, že na ně bude mít co nejmenší nároky, nebude kontroverzní, nebude přinášet žádné změny. (...) A pokus o jakoukoliv změnu bude takto jako označován, za narušení té akademické svobody.“*

Oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně

Prosazování vlastních zájmů své katedry jsem se věnoval již výše. Oficiálním cílem pedagogické fakulty by ale měla být kvalitní příprava začínajících učitelů. V současnosti se ale v ČR nacházíme v paradoxní situaci. Neexistence profesního standardu učitelů velmi ztěžuje dohodu mezi jednotlivými katedrami a pedagogickými fakultami, jak by vlastně konkrétní realizace výše zmíněného oficiálního cíle měla vypadat.

Profesní standard učitele je relativně složitá problematika, v níž se mísí mnohé zkušenosti a názory akademických pracovníků. Zkoumaná fakulta má v současnosti velmi vágní profily absolventa. Jiné zadání ze strany fakulty, univerzity či MŠMT, tj. propracovaný profesní standard, „neexistuje. A to si myslím, že je velmi složité nějak zajistit, aby, (.) abychom se všichni shodli na tom standardu osobnosti učitele.“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra). Definovat jasný standard toho, co by měl učitel umět, je náročné již z toho důvodu, že „my vůbec nevíme, na co ty učitele jako, (.) do čeho je máme připravovat. (...) Máme rok 2015. Co my víme, co bude v roce 2050, nebo 2055?“ (Anna, vedoucí, nepedagogická fakulta).

Profesní standard učitele by logicky ovlivnil „profil absolventa. A prostě je to nějaký rámec pro ty fakulty a musí to respektovat (2), nějaký rámec, který zajišťuje nějakou kvalitu toho absolventa.“ (Julie, vedoucí pracovnice, katedra primární pedagogiky). K tomu se po zavedení kurikulární reformy (RVP) ukázalo, že pedagogické „fakulty si v podstatě dělají, co chtějí, a že nerespektují, (2) jako že teda je tady nějaká kurikulární reforma“ (Julie). V této situaci tak MŠMT začalo prosazovat profesní standard

učitele a rámcovou standardizaci učitelské přípravy. Požadavek profesního standardu učitele a standardu učitelské přípravy tak vychází především od státu. Navržené standardy učitelské přípravy byly na začátku nultých let určeny Akreditační komisi a rámcově v nich „byly vymezeny procentuálně složky toho studia, který tam musí být a zhruba v jaké proporci. (...) A pak se mělo jít dál. Čili ještě budou nějaké nepominutelné obsahy, (1) prostě kurikulum.“ (Julie). Reakce fakult připravujících učitele ale byla odmítavá, a to s odkazem na akademické svobody a vlastní kompetentnost:

Julie (vedoucí pracovnice, katedra primární pedagogiky): *To už prostě ty nepedagogický fakulty odmítly, že se nenechají takhle svazovat. A DOKONCE ani to procentuální formulování těch proporcí (1) nakonec díky odporu některých těch fakult si prosadily, že to nebude závažný, ale že to bude jenom doporučený.*“

Tereza (vedoucí pr., výzkumná katedra / ředitelská příprava): *„Standard učitele tady není a byly jsme MY FAKULTY hodně proti tomu, jo, což si myslím, že je špatně. (...) Já, když to trochu zjednoduším, tak jejich postoj byl, (2) prostě, že nám do tohohle přeci nebude nikdo mluvit, že my to víme dobře.“*

Interně, v rámci fakulty, je důsledkem absence sdíleného profesního standardu zkušenost, že shoda na tom, jaké jsou výstupní kvality absolventa učitelských oborů, je spíše obecná, povšechná. V autonomním prostředí fakulty, kde si každý vyučující učí dle svého vědomí a svědomí, pak může být absence sdíleného profesního standardu problém. Vyučující si sice v rámci akreditace rámcově rozdělili vyučovanou látku, ale nemají vodítko v podobě cíle, vize absolventa, který by jim koncepčně i kontinuálně pomáhal v tom, co a jak konkrétně učit:

Edita (pracovnice, katedra matematiky/ICT): *„Já nevidím nějakou sdílenou vyšší (1) jako VIZI, kam ta fakulta jako má směřovat. (...) To si myslím, že je přesně ten problém, protože jako všichni jsme se MLČKY shodli. A to je přesně ono. Jako všichni si myslíme, že si rozumíme, ale vlastně každý má úplně jiný názor a tím, že o tom nemluvíme, tak to vlastně nemůžeme tu vizi, kam to máme tlačit (2) tlačit.“*

Diskuse hlavních zjištění

Departmentalismus

Během předchozích kapitol jsem se snažil v promluvách aktérů identifikovat stopy departmentalismu. V kontextu výše popsaných překážek a problémů se mi jeví, že zkoumaná fakulta vykazuje znaky této organizační patologie. Na základě provedených rozhovorů s (vedoucími) pracovníky zkoumané fakulty lze konstatovat, že jsem na ní identifikoval hlavní rysy departmentalismu: a) množství specializovaných oddělení (kateder), mezi nimiž je vyžadována horizontální koordinace, která ale neprobíhá; b) každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy

organizace; c) oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně; d) organizační kultury jednotlivých oddělení jsou různorodé; e) vedení organizace je slabé; f) spolupráce mezi organizacemi je marginální a není ji přikládána velká váha (Cole, Fenwick, 2003; James, Nakamura, 2015).

Na zkoumané fakultě je množství kateder, které se podílejí na výuce studentů a které musí do určité nutné míry koordinovat své jednání. Z promluv akademiků vyplývá, že horizontální koordinace mezi katedrami na zkoumané fakultě příliš intenzivně (nad rámec nutnosti) neprobíhá. Zaznívala zkušenost, že katedry se snaží upřednostňovat především své zájmy a shromažďovat cenné zdroje (zde především výukové hodiny a vědecké publikace), což upřednostňují před prosazováním obecných cílů organizace, či alespoň před snahou o dohodu o nich. Charakteristikám departmentalismu odpovídá i zjištění, že katedry jsou poměrně (paradigmaticky) různorodé (srov. odlišné organizační kultury oddělení), fakulta má relativně slabé vedení (nutně konsenzuální děkan) a spolupráce mezi katedrami je marginální, není nijak systematizována a není jí některými pracovníky kateder přikládána velká váha. O to spíše, že akademická pravidla daná AK motivují akademiky spíše samostatně bádát a věnovat se výzkumu, a ne spolupracovat s ostatními katedrami na zlepšování kvality výuky. Absence profesního standardu učitele a různorodost kateder ztěžuje shodu a naplňování obecných, oficiálních cílů pedagogické fakulty, kterými je kvalitní příprava budoucích učitelů.

Doporučení a závěr

V souvislosti s departmentalismem lze zmínit doporučení spojená s prevencí této organizační patologie (Cole, Fenwick, 2003): za prvé by zlepšení přípravy učitelů na zkoumané fakultě mohla přinést cílená a systematizovaná spolupráce mezi jednotlivými katedrami, např. v podobě průběžné společné diskuse nad důležitými otázkami učitelské přípravy; za druhé silné společné (politické) zaměření na zájmy fakulty jako celku (např. v oblasti financování) a na její cíle, a to v návaznosti na formulovaný profesní standard (začínajícího) učitele; za třetí silné a vlivné postavení vedení fakulty, které formuluje cíl a vizi zlepšení učitelské přípravy na fakultě a poskytuje pracovníkům podporu v jejich naplňování (Cole, Fenwick, 2003).

Domnívám se, že cestou ke zlepšení situace pedagogických fakult je systematizovaná spolupráce mezi katedrami a sdílená vize, zaměřená na shodu nad profesním standardem učitele a na zlepšení financování fakult. Konsenzuální vedení fakulty vyvěrá z akademických svobod a samosprávy a domnívám se, že těžko dojde k jeho rychlé změně směrem k větší efektivitě řízení. Po zkušenostech s navrhovanou (a neprosazenou) reformou vysokého školství kolem roku 2010 nechávám otevřenou otázku, zdali by to bylo žádoucí.

Na závěr bych rád uvedl, že v kontextu výše uvedeného vnímám jako zásadní, aby se pedagogické fakulty staly více otevřenými institucemi, které jsou proaktivními partnery v široké (tj. nejen akademické) debatě o budoucnosti vzdělávání v dnešní společnosti. V situaci, kdy neexistují standardy učitelské profese, kdy se i přes 70 let existence pedagogických fakult teprve konstituují některé oborové

didaktiky, kdy fakulty interně (ne)bojují s různými formami organizačních patologií, vnímám jako spravedlivé ze strany fakult přiznat, že ony i veřejnost jsme společně teprve v procesu hledání podoby učitelství a vzdělávání v 21. století. A k tomuto hledání by měly za podpory státu přizvat co nejširší spektrum stakeholderů. Profesionalita učitelské přípravy na pedagogických fakultách je smysluplná. Ale je třeba ještě společně poctivě a otevřeně hledat odpověď na otázku, co vlastně znamená.

Literatura:

- COLE, M.; FENWICK, J. UK local government: the impact of modernization on departmentalism. *International Review of Administrative Sciences*. 2003, 69, 259–270.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. *Actors and systems: the politics of collective action*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- ČERNÍKOVSKÝ, P.; HNILICA, J.; PASÁČKOVÁ, E. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 2. Oblasti vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012.
- DVOŘÁČKOVÁ, J.; PABIAN, P.; SMITH, S.; STÖCKELOVÁ, T.; ŠIMA, K.; VIRTOVÁ, T. *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014.
- EDUin. *Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2015)*. Praha: EDUin, 2015. Dostupný z http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2015.pdf
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986.
- HEARN, J. Sociological Studies of Academic Departments. In GUMPORT, P. *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007.
- JAMES, O.; NAKAMURA, A. Shared performance targets for the horizontal coordination of public organizations: control theory and departmentalism in the United Kingdom's Public Service Agreement system. *International Review of Administrative Sciences*. 2015, 81, 2, 392–411.
- KELLER, J. *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.
- MŠMT. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.
- MORÁVEK, J. Analýza rámců. In NEKOLA, M. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011.

- PABIAN, P.; TVRDÁ, K.; HÜNDLOVÁ, L. Jsou studující všemocní nebo bezmocní? Vládnutí v českém vysokém školství mezi studentokracií, akademickou oligarchií a manažerismem. *Aula*. 2013, 21, 1, 61-83.
- PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010.
- SCIO, kolektiv autorů. *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ*. Praha: Scio, 2013. Dostupné z http://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf.
- STUHLÍKOVÁ, I.; JANÍK, T. *Oborové didaktiky: vývoj - stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- ŠILHÁNOVÁ, J. Analýza rámců Ervinga Goffmana. In ŠUBRT, J. *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum, 2008.
- ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2013.
- VAŠUTOVÁ, J. *Vzděláváme budoucí učitele: nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008.
- WERNEROVÁ, J. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-Pedagogium*. 2013, 3, 24-37.

Mgr. Richard Lukáš
richie.lukas@gmail.com

Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Smetanovo nábřeží 6
110 01 Praha 1

Řízení výkonnosti akademických pracovníků

Jan Vlachý, Lenka Švecová

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 39-49

Performance-Based Management of Academic Faculty

Abstract: Devotion to professional standards and long-term growth of faculty constitutes a key factor for the continuous improvement of scientific and teaching activities in an academic institution. This paper elaborates on the causes and means of developing a performance-based remuneration system for faculty at an Institute, dedicated to teaching humanities, economical and managerial programs at a Technical University. In particular, the system introduced herein features universality, fairness, efficiency and immediacy. We describe the calibration of the system, including Key Performance Indicator calibrations, which were derived from the current priorities of the Institute. The Key Performance Areas stipulated for faculty include teaching-related activities, research and internationalization. The system has direct coupling to the performance-related segment of remuneration and deliberately evades soft evaluation factors which remain sole responsibility of management staff.

Úvod

Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS) je samostatné akademické pracoviště Českého vysokého učení technického v Praze (ČVUT), založené v roce 1992. Od svého vzniku se v rámci ČVUT a vedle jeho osmi fakult zabýval rozvíjením mezioborových a doplňkových disciplín, zahrnujících ekonomiku a management, jazyková studia, regionální rozvoj, inženýrskou pedagogiku a historii techniky. Vyučují se na něm akreditované bakalářské, navazující magisterské a doktorské studijní programy, kde je v současnosti zapsáno zhruba 1300 studentů, a také kurzy celoživotního vzdělávání a certifikované jazykové kurzy.

Specifickým rysem MÚVS od počátku jeho působení bylo, že jako celoškolské pracoviště systematicky nebudoval vlastní tvůrčí a pedagogické kapacity v celém spektru své odborné působnosti a k tvorbě a realizaci většiny svých studijních programů i výuce profilujících předmětů využíval smluvní spolupráci s odbornými pracovišti technických fakult ČVUT, dalších univerzit a Akademie věd. Sám zajišťoval organizační a studijní podporu těchto programů, výuku pak převážně v neprofilujících předmětech včetně jazyků. Toto řešení bylo voleno i s ohledem na skutečnost, že některé technické fakulty ČVUT dosud z historických důvodů, sahajících až k administrativnímu zrušení Vysoké školy obchodní a posléze fakulty ekonomicko-inženýrské

ČVUT v padesátých letech (Stellner, Szobi, 2013), vyučují ekonomicko-manažerské programy (vesměs charakteru oborových ekonomik) na vlastních pracovištích a ve strategickém uvažování hrála silnou roli snaha netříštit kapacity.

MÚVS touto strategií v minulosti dosáhl řady nepochybných úspěchů. Vedle akreditovaných programů, kde se z hlediska počtu ročně zapisovaných studentů a absolventů zařadil do středu pořadí všech fakult ČVUT, mezi ně patří i 678 absolventů prestižního společného programu, MBA se Sheffield Hallam University v období 1994 až 2014 a také velmi dobrá ekonomická stabilita. V posledních letech však začalo být stále více zřejmé, že daný systém není dlouhodobě udržitelný, mimo jiné i v důsledku výhrad Akreditační komise MŠMT k personálnímu zabezpečení vyučovaných akreditačních programů nekmenovými pracovníky MÚVS (*Zápisy*, 2016), ale i ve vztahu k přijatému Dlouhodobému záměru ČVUT (*Dlouhodobý záměr*, 2016).

V roce 2015 proto došlo k výměně vedení MÚVS, které dostalo za úkol vybudovat ve velmi krátké době standardní, produktivní a řádně personálně zabezpečené akademické pracoviště. Tento článek představuje nový systém hodnocení výkonnosti vyvinutý v rámci tohoto procesu za účelem dosažení hlavních cílů MÚVS a zajištění jeho dlouhodobé personální stabilizace.

Analýza problému

V souvislosti se změnou vedení, zásadní reorganizací a novými strategickými záměry MÚVS v roce 2015 se jako zcela klíčová ukázala otázka systému personálního řízení akademických pracovníků. To mělo tři hlavní důvody:

- Především se zásadně změnila role kmenových akademických pracovníků MÚVS, v jejichž pracovních náplních v předchozím období vesměs převažovaly administrativní činnosti, související s organizací studijních programů zajišťovaných externisty, doplňované výukou v neprofilujících předmětech. Tvůrčí aktivity vědy a výzkumu zde hrály zcela okrajovou a zanedbatelnou roli.
- Osobní příplatek zaměstnanců nad rámec pevné odměny, vyplývající z platného Vnitřního mzdového předpisu ČVUT (Vnitřní..., 2013), byl dán smluvně a v podstatné míře závisel na jejich pracovní historii v rámci MÚVS, včetně konkrétního období nástupu nebo poslední změny pracovního zařazení. Byla zde tedy jen velmi volná vazba na výkonnost, přičemž existovaly propastné rozdíly v odměňování pracovníků srovnatelné výkonnosti, což kromě ztráty motivačního potenciálu dokonce přímo odporovalo požadavku zakotvenému ve Vnitřním mzdovém předpisu ČVUT (čl. 1, odst. 3), že “za stejnou práci nebo za práci stejné hodnoty přísluší všem zaměstnancům stejná mzda”
- Od poloviny roku 2015 byli na MÚVS postupně přijímáni noví akademičtí pracovníci do různých pozic tak, aby z něj vzniklo plnohodnotné akademické pracoviště s patřičnou kvalifikační

strukturou přednášejících, publikační činností i zapojením do externích výzkumných projektů. Tento proces byl velmi rychlý a ve druhé polovině roku 2016 bylo stanovených cílů prakticky dosaženo. Na MÚVS tak ale z personálního hlediska vzniklo silně fragmentované prostředí, ve kterém působily různé skupiny pracovníků, noví i původní, v obou případech s různými úrovněmi předchozích zkušeností, tvůrčího a pedagogického potenciálu i motivace k dalšímu rozvoji.

Již počátkem druhé poloviny roku 2015 proto nové vedení MÚVS rozhodlo urychleně připravit a zavést systém kvantifikovaného hodnocení výkonnosti, založeného na metodice KPI (Key Performance Indicators). Za dané situace přitom bylo zřejmé, že systém, který by zásadně podpořil proces změn na MÚVS, musí mít následující vlastnosti:

- Univerzálnost: Systém muselo být možné formulovat jako obecně závazný předpis, platný pro jednoznačně definované skupiny pracovníků napříč MÚVS.
- Spravedlivost: Systém musel naplňovat požadavek nadřazené normy, že „za stejnou práci nebo za práci stejné hodnoty přísluší všem zaměstnancům stejná mzda“ (ČVUT, 2016 b, viz výše), a to kromě pracovních právních důvodů i v zájmu všeobecného přijetí ze strany pracovníků, s čímž ovšem souvisí i následující kritérium.
- Maximální objektivitu: Toto kritérium bylo důležité především proto, aby byl systém, který se velmi zásadně odchyloval od existující praxe, akceptován většinou pracovníků, bez ohledu na konkrétní dopady týkající se jednotlivců. S tím souvisela i snaha o eliminaci potenciálních osobních tlaků na střední management (vedoucí kateder) a také o minimalizaci rizika sporů, které by mohly plynout ze snížení osobního příplatku. Systém proto nepoužívá měkké subjektivní ukazatele, i když jinak by jejich aplikace mohla být považována za přínosnou.
- Bezprostřední účinnost a současně schopnost podchytit přirozenou variabilitu, individuální i mezikasovou, v náplni úvazku akademického pracovníka: Aby systém vedl k poměrně rychlým výsledkům, a v řadě případů i k velmi rychlým změnám v chování pracovníků, bylo ho nutné zavést co nejdříve a se základním hodnotícím obdobím kratším než jeden rok. Na druhou stranu bylo nutné se vyvarovat extrémních fluktuací v odměňování, které by byly způsobeny přirozenými faktory mezikasové variability výstupů, jako například rozdílné semestrální dotace předmětů v doporučených studijních plánech nebo vydavatelské termíny u akademických publikací. To je řešeno systémem klouzavého hodnocení, popsáním podrobněji v kapitole 3. 2.

Kvantifikované ukazatele výkonnosti a jejich aplikace v akademickém prostředí

Snahy o hodnocení kvality vysokoškolských institucí a jejich součástí sahají do poloviny dvacátých let minulého století, kdy se ve Spojených státech objevily první studie, založené na reputačním hodnocení expertních panelů (Cartter, 1966). Mnohem větší, ale obdobně koncipované výzkumy,

prováděla Americká rada pro vzdělávání v 60. a 70. letech a Národní rada pro výzkum či některé mediální skupiny v 80. letech (Brooks, 2005; Ostriker, Kuh, 2003). Od té doby se datují první pokusy zahrnout do hodnocení i některá kvantifikovatelná kritéria, aniž by však bylo zcela zřejmé, nakolik přispívají k reálné vypovídací hodnotě hodnocení (Austin, 1985).

Ve stejné době se ovšem již na akademické půdě vyvíjely pro podnikovou sféru teorie managementu a hodnotící systémy jako například MBO (Management by Objectives), TQM (Total Quality Management) či Balanced Scorecard. Ty záhy způsobily revoluci v řízení podniků a časem se prosadily například i ve veřejné správě, velmi dlouho však zůstávaly opomíjeny akademickou obcí jako nástroj jejího řízení (Birnbaum, 2000). Pokud se pro to uváděly nějaké důvody, pak například institucionální složitost, nejasná struktura interesentů či vágní mise (Burke, Minassians, 2002a). Cohen a March (1974) akademické instituce přímo charakterizovali pojmem "organizovaná anarchie".

K postupné změně přispěly počínaje 90. léty až požadavky akreditačních autorit, zaměřené na měřitelné výstupní ukazatele. Pozornost se pak rychle začala obracet od mechanické kvantifikace zdrojů, jako počet knih v knihovně nebo výsledky přijímacích zkoušek, ke složitějším cílově-orientovaným systémům hodnocení. Tento proces však nebyl zcela uspokojivě dokončen prakticky do současnosti, ať už kvůli nejasnostem či rozmanitosti ve vizích a cílech různých akademických pracovišť, obtížné kvantifikaci tvůrčích výstupů, byrokratickým překážkám, nechuti ke změně nebo odporu k přijímání osobní odpovědnosti (Carey, 2007; Lane, 2007; Kelderman, 2012).

Jinde se oproti tomu již delší dobu k řízení běžně používají tzv. klíčové ukazatele výkonnosti KPI (Key Performance Indicators), definované jako "systém ukazatelů, cílících na ty složky výkonu organizace, které jsou kritické z pohledu její současné a budoucí úspěšnosti" (Parmenter, 2010, s. 4). Parmenter (2010) podrobně popisuje konkrétní postupy jejich využívání, obecně však lze říci, že se u nich vyžaduje splnění tzv. kritérií S.M.A.R. T. (Doran, 1981), tzn. specifčnost, měřitelnost, osobní odpovědnost, relevance a časové vymezení; systém se přitom zpravidla rozvíjí shora dolů, na základě podnikové vize, mise, strategie a cílů rozpočtového období (tedy zpravidla 12 měsíců), čímž se odvodí příslušné klíčové oblasti výkonnosti KPA (Key Performance Areas) a klíčové ukazatele výkonnosti KPI na všech úrovních řízení.

Prakticky jediným existujícím systémem, formalizujícím používání KPI pro řízení kvality vzdělávacích institucí, je AQIP (Academic Quality Improvement Process), používaný od roku 1999, jehož východiska zahrnují mimo jiné principy TQM; ani ten však neposkytuje žádné vodítko k aplikaci KPI pro personální management ve vysokém školství nebo přímé institucionální srovnávání. Conlon (2004) však konstatuje, že ukazatele používané při řízení akademických institucí by měly být konstruovány tak, aby měly přímý dopad na jejich rozpočet.

V českém univerzitním prostředí byl model kvantitativní evaluace akademických pracovníků koncepčně navržen v roce 2006 a následně od roku 2010 testován na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Stoklasa et al., 2011). Oproti zde představovanému systému

se lišil především mnohem větší komplexností a mírou aplikace statistických metod, což ovšem znamenalo i výrazně delší implementační období. Jednodušší bodovací systém se používá na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (*Směrnice...*, 2013). Oba mají jako jeden ze svých deklarovaných cílů objektivizaci osobního hodnocení akademických pracovníků, ani jeden však v daném směru nejde tak daleko, aby přímo algoritmoval výpočet osobního příplatku jednotlivých pracovníků.

Charakteristika systému hodnocení na MÚVS a jeho implementace

Východiska hodnocení vědecko-pedagogických pracovníků

Oproti běžné praxi při zavádění KPI (viz kapitolu 2) došlo na MÚVS k poměrně zásadním modifikacím, vycházejícím ze zhodnocení dané situace a základních cílů systému (viz kapitolu 1).

Především nebylo (z důvodu poměrně ploché organizační struktury MÚVS a centralizace mzdové politiky, ale i dalších politik, jako jsou internacionalizace či věda a výzkum) účelné důsledně realizovat celý top-to-bottom proces zavádění KPI, počínaje stanovením kvantifikovaných ukazatelů pro celý ústav, přes jednotlivá oddělení až po zaměstnance, a systém byl tedy zaveden přímo na úrovni všech akademických zaměstnanců MÚVS, kteří byli pro tento účel rozděleni do tří základních kategorií, vědecko-pedagogických pracovníků, pedagogických pracovníků a vědeckých pracovníků.

Za vědecko-pedagogické pracovníky se přitom považují profesori, docenti, odborní asistenti a asistenti, jejichž výkony a kariérní perspektiva musejí v určité míře zahrnovat jak akreditovanou výuku, tak tvůrčí činnost. U pedagogických pracovníků je hlavním těžištěm jejich činnosti výuka (například v kurzech celoživotního vzdělávání, jazykové oblasti apod.), u vědeckých pracovníků tvůrčí činnost; jde o jednodušší uchopitelné kategorie, kterými se v tomto článku již podrobněji zabývat nebudeme.

Kalibrace KPI pak byla provedena odvozením od cílových kvalifikačních a výkonových potřeb na úrovni těchto pracovníků, bez ohledu na agregátní cíle a rozpočtové omezení. Základní oblasti potřebných změn na makroúrovni byly totiž zřejmé (získat externí vědecké projekty, zvýšit publikační aktivitu, dosáhnout internacionalizace), a současně nebylo v praxi realisticky možné očekávat, že by v nejbližších hodnotících obdobích došlo k porušení rozpočtového omezení masivním překračováním výkonových indikátorů velkým počtem zaměstnanců. Kvalifikované odhady a simulace při kalibraci systému naopak naznačovaly, že systém, tak jak byl posléze nastaven, přinese v krátkodobém horizontu úspory. Riziko nedosažení některých změnových cílů (například urychlené posílení publikačních aktivit u zaměstnanců, se kterými se počítalo jako s garanty oborů, nebo přednášejících jednotlivých předmětů) bylo navíc možné chápat jako prohibivní, protože jejich nesplnění mohlo zasáhnout samotnou existenci MÚVS, došlo-li by v jeho důsledku k výraznému omezení nebo odejmutí akreditací.

Systém byl strukturován tak, aby zohledňoval priority determinované dvěma základními východisky. Jedním byl soulad požadovaných klíčových výstupů KRA s hlavními tezemi Dlouhodobého záměru ČVUT v jeho aktualizované podobě z října 2015 (*Dlouhodobý...*, 2016), druhým pak soulad klíčových oblastí výkonnosti KPA, a potažmo kalibrace klíčových ukazatelů výkonnosti KPI, s existujícími a očekávanými požadavky Akreditační komise (později Národního akreditačního úřadu) na udržitelnou kvalifikační strukturu akademických pracovníků působících v akreditovaných studijních programech (*Standardy...*, 2016).

Klíčové ukazatele výkonnosti tak ve svém souhrnu vycházejí:

- › z cílových ukazatelů strategických priorit MÚVS,
- › z požadavků na akreditaci studijních programů a předmětů vyučovaných na MÚVS,
- › z požadavků na odborný růst akademických pracovníků
- › a z věcných záměrů řízení MÚVS.

Předpokládají rovněž přirozenou návaznost a synergii jednotlivých akademických činností, když například práce na výzkumných projektech vede k hodnotným publikacím, publikační činnost umožňuje inovace ve výuce a závěrečné práce studentů lze využívat jako dílčí vstupy projektů.

Principy hodnocení vědecko-pedagogických pracovníků

Hodnocení výkonnosti každého akademického pracovníka probíhá v pravidelných semestrálních intervalech, kdy se vždy klouzavě posuzují výsledky uplynulých dvanácti měsíců. Na základě tohoto hodnocení je stanovena výše jeho osobního finančního příplatku pro následující semestr.

Systém hodnocení výkonnosti má přitom dva základní parametrizovatelné prvky:

- › Hodnotící tabulku KPI, stanovující základní standardy výkonnosti akademických pracovníků podle jejich funkčního zařazení, která vychází z kvalitativních a strukturálních záměrů MÚVS a z jeho cílových ukazatelů.
- › Platový řád, stanovující tarifní mzdy a základy osobního příplatku, který respektuje závazný vnitřní mzdový předpis ČVUT a odráží personální strategii a finanční rozvahu MÚVS.

KPI vědecko-pedagogických pracovníků zohledňují přirozenou individuální i mezičasovou rozmanitost v obsahu jejich úvazku, který ale musí vždy v určité míře zahrnovat dvě základní složky: akreditovanou výuku a tvůrčí činnost.

Kritéria pro plnění akademického úvazku, a tedy i pro přiznání osobního finančního příplatku, jsou proto stanovena ve dvou úrovních, a to jako základní hodnotící jednotky výkonnosti vědecko-pedagogického pracovníka ve dvou klíčových oblastech akreditované výuky a tvůrčí činnosti,

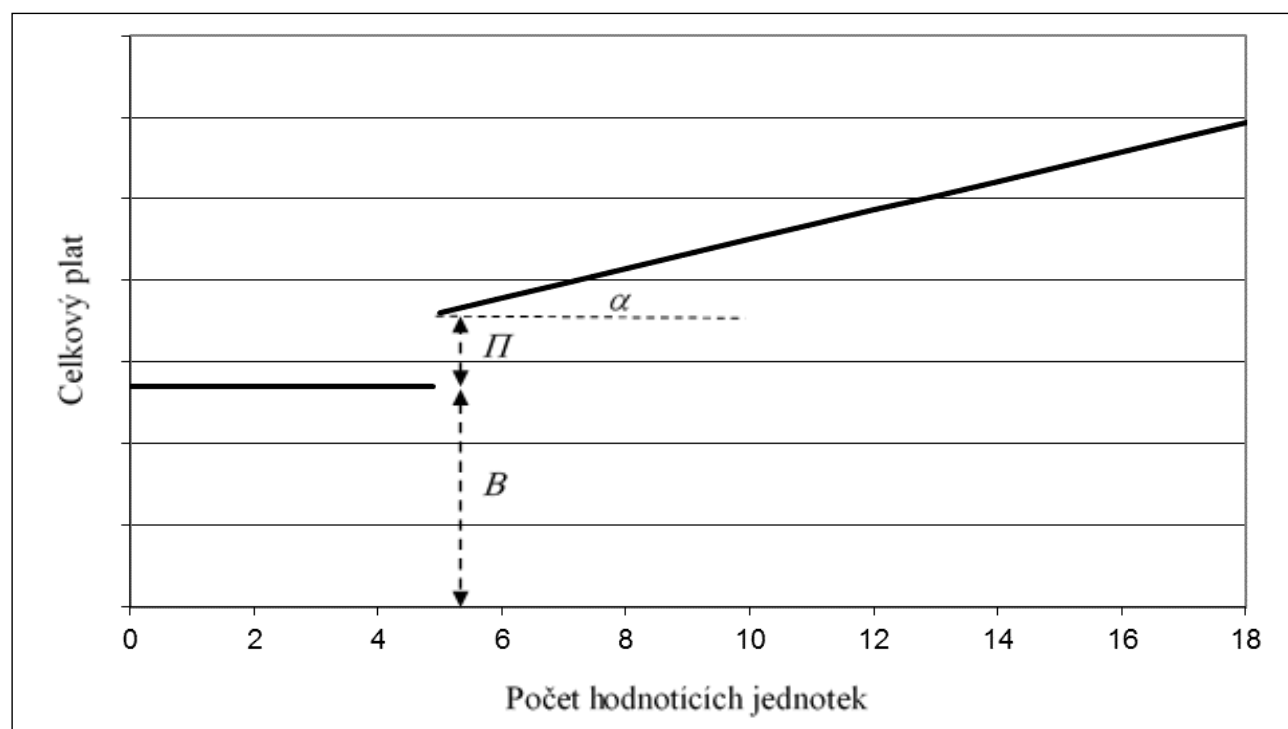
kteřé jsou pak zvyšovány o další hodnotící jednotky, které pracovníkovi umožní dosáhnout stoprocentního nebo vyššího plnění jeho normovaného výkonu na MÚVS a které je možné získat ve třech klíčových oblastech výkonnosti (pedagogická činnost, tvůrčí činnost, internacionalizace).

Kritériem pro přiznání stoprocentního osobního příplatku vědecko-pedagogického pracovníka je přitom:

- splnění obou základních hodnotících jednotek v plném rozsahu, a dále
- splnění minimálně tří dodatečných hodnotících jednotek, pokrývajících minimálně jednou jednotkou dvě ze tří klíčových oblastí výkonnosti.

Pokud vědecko-pedagogický pracovník nesplní toto kritérium v jakémkoliv ohledu, nemá v rámci systému nárok na žádný osobní příplatek; pokud ho překračuje, základní výměra osobního příplatku se zvyšuje lineárně, jak schematicky (tzn. bez zohlednění upřesňujících pravidel, determinujících povinnou strukturu a specifické podmínky uznatelnosti hodnotících jednotek) naznačuje Obrázek 1. Veličina B (tarifní mzda) je přitom dána závazným vnitřním mzdovým předpisem ČVUT, P (základní výměra osobního příplatku) a α (míra progrese odměny za výkon) jsou součástí kalibrace vycházející z personální strategie a finanční rozvahy MÚVS.

Obrázek č. 1: Schéma závislosti celkového příjmu na plnění kritérií KPI



Zdroj: Vlastní zpracování

K dosažení optimální funkčnosti je systém doplněn o některá zvláštní ustanovení, mezi která patří zejména:

- Přechodné ustanovení pro nově přijímané akademické pracovníky, u nichž není v prvním hodnotícím období realistické předpokládat například plnou výkonnost v oblasti publikační činnosti evidované za MÚVS, a část hodnocení je tedy dočasně přípustné provádět extrapolací nebo kvalifikovaným odhadem.
- Dlouhodobé hodnocení akademických pracovníků klouzavě za uplynulých pět let, umožňující pracovníkům, kteří dosáhli v tomto horizontu velmi vysoké úrovně výkonnosti ve všech klíčových oblastech, dosáhnout osobního příplatku bez plnění specifických minimálních kritérií, daných systémem; toto opatření jim má umožnit čerpat například tvůrčí nebo pedagogické volno, protože již není na úkor jejich odborného a kvalifikačního růstu.
- Možnost změny pracovního zařazení, a tedy i kritérií výkonnosti, u akademických pracovníků, kde není dlouhodobá perspektiva plnění kritérií na základě stávajícího zařazení, a přitom pokračuje zájem o spolupráci (jedná se například o přecházení pracovníka z kategorie “odborný asistent” do kategorie “lektor”).

Aplikační parametry

Pro lepší názornost v této části uvádíme několik konkrétních příkladů parametrizace systému a jeho dopadů.

- Základní hodnotící jednotku v první oblasti (výuka) může získat docent za výuku akreditovaného předmětu v průměrném rozsahu 4 hodin týdně, odborný asistent v rozsahu 8 hodin týdně. Výuka ve světovém jazyce nebo zavedení nového předmětu započitatelný výkon zvyšuje.
- Základní hodnotící jednotku ve druhé oblasti (tvůrčí činnost) může získat docent například za publikaci dvou tuzemských recenzovaných článků a dvou příspěvků v indexovaném sborníku, u odborného asistenta stačí tři takové publikace.
- Dodatečnou hodnotící jednotku může vědecko-pedagogický pracovník v pedagogické oblasti získat například za další čtyři hodiny výuky nebo za vedení osmi obhájených diplomových prací a vydání skriptu.
- Dodatečnou hodnotící jednotku může vědecko-pedagogický pracovník ve tvůrčí oblasti získat například za vydání článku v impaktovaném časopise ($IF > 0,5$) a dalšího článku v databázi ERIH+ nebo za získání externího projektu, polovičního podílu na monografii a článku v databázi ERIH+.
- V oblasti internacionalizace je možné dodatečné hodnotící jednotky získat například za výukové pobyty v zahraničí, publikace ve světovém jazyce nebo účast v mezinárodních projektech.

Výmluvným důkazem účinnosti zaváděného systému hodnocení je například statistika publikační činnosti akademických pracovníků MÚVS dle evidence v databázi RIV Informačního systému výzkumu, experimentálního vývoje a inovací. Zatímco v roce 2013 obsahovala pouhé tři publikace a v roce 2014 žádnou, po mírném nárůstu na 11 v roce 2015 vzrostl jejich počet evidovaný za rok 2016 na 48. Obdobně rostou kvalitativně charakterizovatelné pedagogické výkony na MÚVS, jako například předměty vyučované v cizím jazyce nebo počty zahraničních studentů.

Závěr

Posláním vysokých škol nejsou jen samotné edukační procesy spojené s výchovou nových absolventů, ale i rozvíjení tvůrčí činnosti v podobě vědecko-výzkumných aktivit včetně mezinárodní spolupráce. To klade velmi složité nároky na akademické pracovníky, kteří musí svůj čas efektivně dělit mezi tyto činnosti a na všech těchto klíčových oblastech výkonnosti v určité míře participovat. Dlouhodobá vyváženost mezi těmito činnostmi je velmi důležitá a vychází jednak z potřeb akademického pracoviště, ale i z potenciálu akademického pracovníka a jeho osobních schopností a preferencí (někteří pracovníci tak například přirozeně inklinují k pedagogické činnosti, jiní k tvůrčí činnosti).

Tvorba spravedlivého, transparentního a maximálně účinného systému s rychlou odezvou tak musí spočívat v simulaci možných scénářů aktivit akademických pracovníků, aby bylo ocenění za jednotlivé aktivity vyvážené a nevedlo k účelovému a z dlouhodobého hlediska nevhodnému směřování akademických pracovníků směrem k aktivitám pro ně zdánlivě ekonomicky výhodnějším. Mezi jednotlivými klíčovými oblastmi výkonnosti pak při správném nastavení vznikají silné synergie prospěšné z hlediska celého pracoviště; například participace na vědeckých projektech, obzvláště mezinárodních, vede k zvýšení tvůrčí výkonnosti a obohacení výuky o nejnovější poznatky.

Ve své úplnosti byl zde popsán systém poprvé použit pro hodnocení akademických pracovníků MÚVS v září 2016, přičemž rozhodné období představovaly zimní a letní semestr 2015-16 a výpočet ovlivní výši osobního příplatku za zimní semestr 2016-17.

Literatura:

- AUSTIN, A. W. *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- BIRNBAUM, R. *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- BROOKS, R. Measuring University Quality. *The Review of Higher Education*. 2005, 29, 1, s. 1–21.
- BURKE, J. C.; MINASSIANS, H. P. *Measuring Down and Up: The Missing Link. New Directions for Institutional Research*. 2002, 116, s. 97-114.
- CAREY, K. Truth Without Action: The Myth of Higher-Education Accountability. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2007, Sept./Oct.
- CARTTER, A. M. *An Assessment of Quality in Graduate Education*. Washington: American Council on Education, 1966.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw Hill, 1974.
- CONLON, M. Performance Indicators: Accountable to Whom? *Higher Education Management and Policy*. 2004, 16, s. 41–48.
- Dlouhodobý záměr ČVUT pro roky 2016 – 2020*. Praha: ČVUT, 2016. Dostupné z WWW: <https://www.cvut.cz/dlouhodoby-zamer> [cit. 2016-11-27].
- DORAN, G. T. *There's a S.M.A.R. T. Way to Write Management's Goals and Objectives*, *Management Review*, 1981, 70, 11, s. 35–36.
- KELDERMAN, E. To Raise Completion Rates, States Dig Deeper for Data. *Chronicle of Higher Education*. 2012, 27, 58, s. A12.
- LANE, I. F. Change in Higher Education: Understanding and Responding to Individual and Organizational Resistance. *Journal of Veterinary Medical Education*. 2007, 34, 2, s. 85-92.
- OSTRIKER, J. P.; KUH, C. V. *Assessing Research-Doctorate Programs: A Methodology Study*. Washington: National Academies Press, 2003.
- PARMENTER, D. *Key Performance Indicators: Developing, Implementing, and Using Winning KPI's*. Hoboken: John Wiley, 2010.
- Směrnice rektora o hodnocení pedagogických a tvůrčích aktivit*. Zlín: UTB, 2013. Dostupné z <http://www.utb.cz/file/42366/download/> [cit. 2016-11-27].
- Standardy pro posuzování žádostí o akreditace*. Praha: Akreditační komise, 2016. Dostupné z <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/standardy-pro-posuzovani-zadosti.html> [cit. 2016-09-20].
- STELLNER, F.; SZOBI, P. K institucionálním a personálním okolnostem vzniku Vysoké školy ekonomické v Praze. *Politická ekonomie*, 2013, 61, 4, s. 355-463.
- STOKLASA, J.; TALAŠOVÁ, J.; HOLEČEK, P. Academic Staff Performance Evaluation – Variants of Models. *Acta Polytechnica Hungarica*. 2011, 8, 3, s. 91–111.

Vnitřní mzdový předpis ČVUT. Praha: ČVUT, 2013. Dostupné z WWW: <https://www.cvut.cz/vnitрни-předpisy> [cit. 2016-11-27].

Zápisy ze zasedání Akreditační komise. Praha: Akreditační komise, 2016.

Dostupné z <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/zapisy-ze-zasedani.html> [cit. 2016-09-20].

doc. Ing. Jan Vlachý, Ph.D.

jan.vlachy@cvut.cz

doc. Ing. Lenka Švecová, Ph.D.

lenka.svecova@cvut.cz

České vysoké učení technické v Praze

Masarykův ústav vyšších studií

Kolejní 2637/2a

160 00 Praha 6

Masivní otevřené online kurzy z pohledu evropských institucí

Lucie Roblíková, Ondřej Roblík

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 50-78

Massive Open Online Courses from the Perspective of European Higher Education Institutions.

Abstract: This research report presents results from survey implemented by European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) within the HOME (Higher education Online: MOOCs the European way) project at the turn of the year 2015/2016. The paper focuses on the comparison of data from respondents from 30 countries (85 % of which from European union) against the data from hand-picked Czech experts in online education from 8 higher education institutions (representing 30 % of public higher education institutions). Research was aimed at strategies of higher education institutions in the area of preparation to and implementation of massive open online courses (MOOCs). Survey results show that this is quite an up-to-date subject in the Czech Republic and number of higher education institutions plans to start offering MOOCs. However, institutions mostly hesitate how to tackle the business model based on offering courses for free. They have interest in cooperation with foreign partners and help with development of the first courses. The institutions consider the main institutional goals in the area of development and implementation of MOOCs to be the innovative pedagogy, drawing attention to itself, possibility to expand the offer of flexible learning and attracting new students.

Úvod

Česká republika je prostřednictvím České asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) od roku 1998 členem European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) a průběžně spolupracuje na aktivitách, které významně ovlivňují rozvoj otevřeného a distančního vzdělávání v Evropě. Tato zpráva z výzkumu představuje část výsledků projektu HOME – Higher education Online: MOOCs the European way, na kterém se ČADUV podílel. Projekt byl finančně podpořený programem Evropské komise Lifelong Learning a probíhal od ledna 2014 do června 2016. Jeho cílem bylo rozvíjet a podpořit evropskou spolupráci v oblasti otevřeného vzdělávání, konkrétně pak v oblasti masivních otevřených online kurzů (MOOC). Byla vybudována síť institucí, jejichž spolupráce v oblasti MOOC je založená na evropských

hodnotách jako je otevřenost, spravedlnost, kvalita a rozmanitost. Partneři projektu vytvořili dotazník pro zjištění strategie vysokoškolských institucí v oblasti MOOC, a to nejenom pro získání údajů ze strany evropských institucí, ale také pro možnost srovnání s dalšími výzkumy (realizovanými např. v USA). V rámci projektu HOME byl dotazník vyhodnocen v roce 2014 a 2015. V České republice dotazník za jednotlivé instituce vyplnili v roce 2015 odborníci v oblasti online vzdělávání, kteří spolupracují s ČADUV. Jejich odpovědi byly podkladem pro zpracování české zprávy (Rohlíková, Rohlík, Jansen & Goes-Daniels, 2016) publikované v angličtině, která je základním podkladem pro zpracování našeho příspěvku. Věříme, že zpráva přinášející srovnání strategií, priorit a postojů českých institucí ve srovnání se zahraničními institucemi rozšíří o nové pohledy dosavadní znalosti o potenciálu MOOC pro Českou republiku.

Specifika masivních otevřených kurzů (MOOC)

Vývoj MOOC můžeme ve světě sledovat od prvních kurzů zaměřených na online vzdělávání velkého množství účastníků realizovaných v souvislosti se snahou po větší přístupnosti vzdělávání po roce 2000. V roce 2008 byl pro jejich označení poprvé Davem Cormierem použit termín masivní otevřené online kurzy – MOOC (Brdička, 2011). Zkratka se v angličtině používá i v množném čísle (MOOCs) a v různých variantách (např. tradičnější xMOOCs nebo konektivistické cMOOCs). V České republice lze první texty o MOOC dohledat kolem roku 2011 (např. Bořivoj Brdička na masivní otevřené online kurzy upozorňuje na portále rvp.cz). Používání zkratky je v českém kontextu spojeno s mnoha problémy – především kvůli neustálené výslovnosti. Setkáváme se např. s výslovností [muk] nebo [em-o-o-cé]) a s nejednotným způsobem vyjádření množného čísla (někdo používá zkratku pouze v jednom tvaru “MOOC”, někdo vytváří množné číslo “MOOCy” (výslovnost [muky] či [mocy]).

V tomto příspěvku používáme zkratku ve tvaru MOOC pro jednotné i množné číslo a hovoříme o MOOC v souladu s definicí vytvořenou partnery projektu HOME společně s partnery jiného evropského projektu ECO „Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning“ a iniciativy OpenUpEd:

“MOOC jsou kurzy určené pro větší počet účastníků, mohou být přístupné odkudkoli a komukoli, kdo má k dispozici připojení k internetu, jsou otevřeny pro každého bez nutnosti dokládat předchozí dosaženou kvalifikaci a jsou plně dostupné online zdarma.” (OpenUpEd, 2015)

Podrobněji jsou jednotlivé aspekty MOOC charakterizovány v tabulce 1, která vychází z doplňujících textů evropské definice (OpenUpEd, 2015) a jejího překladu uveřejněného

v textu „Masivní otevřené online kurzy – vymezení, požadavky a doporučení“ (Neumajer, Růžicková & Rohlíková, 2016), který byl v roce 2016 zpracován pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Tabulka č. 1: Vymezení jednotlivých charakteristik MOOC

M – Massive (Masivní)	Kurz je navržený pro větší počet účastníků, nežli se běžně účastní prezenční vysokoškolské výuky. Pro přibližné určení minimálního počtu účastníků, pro který má být kurz připraven, se používá tzv. Dunbarovo číslo. Je to vyjádření počtu osob, se kterými je jedinec schopen udržovat stále sociální vztahy – obvykle se používá hodnota 150. Tato charakteristika v sobě nese požadavek, aby kurzy a platformy, na kterých jsou kurzy realizovány, byly připraveny na větší nápor studentů, než je v klasických online kurzech obvyklé, a to jak po stránce technické, tak po stránce metodické.
O – Open (Otevřený)	Kurz je přístupný komukoli, kdo má k dispozici připojení k internetu. Kurz je přístupný permanentně, tedy i v době, kdy tutor není online. Má-li kurz pevně stanovený začátek a konec, je přístupný po celou dobu svého trvání. Podmínkou pro účast v kurzu není požadavek doložit předchozí vzdělání (např. dosažené magisterské vzdělání). Kurz je pro účastníky dostupný zdarma.
O – Online (Online)	Kurz je realizován kompletně online. Kurz může být doplněn aktivitami, které nejsou online (např. prezenční setkání účastníků, konzultace, práce v laboratoři), tyto aktivity však nejsou povinnou součástí kurzu (tj. nejsou podmínkou pro úspěšné absolvování kurzu). Doplnkové aktivity nemusí být pro účastníky realizovány zdarma.
C – Course (Kurz)	Minimální rozsah kurzu je 1 kredit ECTS (Evropský systém pro převod a kumulaci kreditů), tedy objem celkové práce účastníka (přednášky, cvičení, úkoly atp.) je vyšší než 25 hod. Kurz může být ale i násobně rozsáhlejší. Vzdělávací obsah kurzu je tvořen různorodými digitálními zdroji a materiály v různých formátech, zejména se jedná o video, animace, audio, text, hry a simulace. Kurz podporuje interakci mezi účastníky včetně interakce s tutorem (jedná se zejména o sociální média, diskusní fóra, komentáře, blogové příspěvky), prostřednictvím které se formuje učící se komunita. Kurz obsahuje mechanismy zpětné vazby. Jedná se o automaticky generovanou zpětnou vazbu (např. testy a kvízy), nebo zpětnou vazbu zprostředkovanou ostatními účastníky kurzu, nebo zpětnou vazbu od tutorů či organizátorů. Kurz obsahuje studijního průvodce kurzem, resp. sylabus, tedy obsahuje návod, jak se učit prostřednictvím nabízených materiálů a zprostředkované interakce. Úspěšný absolvent kurzu získá potvrzení o absolvování (např. osvědčení o absolvování, digitální odznak).

Evropský rámec kvality masivních otevřených kurzů (MOOC)

European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) vytvořila prostřednictvím iniciativy OpenupEd Evropský rámec kvality – Quality Label (Mulder & Jansen, 2015), který popisuje charakteristické kvality MOOC. Zároveň nabízí autoevaluační nástroj (self-evaluation

benchmark) rozpracovávají tyto charakteristiky do 32 bodů (viz Kritéria autoevaluace pro úroveň instituce – tabulka 2 a Kritéria autoevaluace pro úroveň kurzu – tabulka 3). Evropský rámec kvality byl lokalizován do českého jazyka Českou asociací distančního univerzitního vzdělávání (Rohlíková, 2016).

Tabulka č. 2: Kritéria autoevaluace pro úroveň instituce

Kritéria autoevaluace pro úroveň instituce	
Strategický management	K1. Instituce má strategii pro MOOC, která je v souladu s celkovou strategií pro e-learning, otevřené vzdělávání a otevřené licence.
	K2. Výzkum a monitorování vývoje ve vzdělávání a technologiích proniká do návrhu kurzů MOOC. Existuje rámec, které toto umožňuje.
	K3. Instituce má strategii pro odpovídající financování vývoje kurzů MOOC. Má obchodní model odpovídající poslání instituce, který řeší udržitelnost kurzů MOOC.
	K4. Instituce má nastavený vztah k účastníkům kurzů MOOC, který řeší etické a právní aspekty včetně otázek přístupnosti a ochrany dat.
	K5. Aktivity využívající spolupráci a partnerství mají jasně definované role a odpovědnosti s tím, že existují konkrétní dohody, kde je to třeba. Existují pravidla, která pokrývají otázky jako jsou práva duševního vlastnictví a otevřené licence.
	K6. Instituce má pravidla pro kvalitu v souladu s národními rámci a nabídka kurzů MOOC těmto pravidlům odpovídá.
Návrh programu	K7. Instituce má jasně definovaný vztah mezi svým portfoliem kurzů MOOC a svým základním studijním programem.
	K8. Kromě znalostí a porozumění umožňuje portfolio kurzů MOOC také rozvoj kognitivních dovedností, klíčových/přenositelných dovedností a profesních/praktických dovedností.
Návrh kurzů	K9. Instituce nabízí šablony kurzů nebo návody na grafický návrh a prezentaci kurzů MOOC, aby tak podpořila jednotný styl přes celé portfolio. Tyto šablony jsou dostatečně flexibilní, aby vyhověly spektru vyučovacích a studijních metod.
	K10. Studijní materiály kurzů včetně zamýšlených studijních výstupů jsou pravidelně kontrolovány, aktualizovány a vylepšovány za použití zpětné vazby od dotčených hráčů.
	K11. Instituce má specifikovanou otevřenou licenci pro komponenty MOOC a má mechanismus sledování práv duševního vlastnictví.
Poskytování kurzů	K12. Platforma kurzů MOOC poskytuje sadu online nástrojů vhodných pro přijaté vzdělávací modely.
	K13. Existuje mechanismus pro monitorování a evaluaci kurzů MOOC pomocí kvantitativních a kvalitativních přístupů.
	K14. Platforma kurzů MOOC je spolehlivá, bezpečná a zajišťuje odpovídající úroveň soukromí. Je zajištěna údržba systému, monitoring a kontrola výkonnosti.

Kritéria autoevaluace pro úroveň instituce	
Podpora zaměstnanců	K15. Instituce poskytuje odpovídající školení pro akademické a technické pracovníky k vytvoření dovedností nutných pro vývoj a poskytování e-learningu.
	K16. Výzkum ve vzdělávání a inovace v e-learningu jsou považovány za prestižní činnost. Existuje mechanismus k šíření osvědčených postupů.
	K17. Instituce poskytuje adekvátní podporu a zdroje zaměstnancům MOOC a správně řídí pracovní zatížení.
Podpora studujících	K18. Studenti kurzů MOOC mají k dispozici jasné a aktuální informace o kurzech včetně cílů, metod výuky a hodnocení, časové zátěže a vstupních znalostí. Kde je to možné, kurzy by měly být v souladu s národními a Evropskými akademickými rámci nebo specifikacemi.
	K19. Práva, role a odpovědnosti studentů kurzů MOOC a jejich instituce jsou jasné formulovány.
	K20. Instituce používá sociální networking k posílení akademických komunit mezi studenty kurzů MOOC.
	K21. Studenti kurzů MOOC mají k dispozici jasně definované způsoby, jak získat akademickou, technickou a administrativní pomoc. Úroveň pomoci poskytované institucí je jasně formulovaná.

Tabulka č. 3: Kritéria autoevaluace pro úroveň instituce

Kritéria autoevaluace pro úroveň kurzu
K22. Jasné vymezení výsledků učení jak pro znalosti, tak pro dovednosti.
K23. Existuje logická soudržnost mezi výsledky učení, obsahem kurzu, strategiemi výuky a učení se (včetně použití media) a metodami hodnocení.
K24. Aktivity kurzu pomáhají studujícím vytvářet vlastní učební látku a předávat ji ostatním.
K25. Obsah kurzu je relevantní, přesný a aktuální.
K26. Zaměstnanci, kteří píší a poskytují kurz, mají dovednosti a zkušenosti, aby to mohli dělat úspěšně.
K27. Komponenty kurzu mají otevřenou licenci a jsou správně označeny. Znovupoužití materiálů je podporováno vhodnou volbou formátů a standardů.
K28. Kurzy jsou v souladu s doporučeními pro grafický návrh, prezentaci a přístupnost.
K29. Kurz obsahuje dostatečné množství interaktivity (student-obsah nebo student-student) k povzbuzení aktivního zapojení. Kurz poskytuje studujícímu pravidelnou zpětnou vazbu prostřednictvím sebehodnotících aktivit, testů nebo zpětné vazby od spolustudujících.
K30. Výsledky učení jsou vyhodnoceny za použití vyváženého formativního a sumativního hodnocení přiměřeného úrovni certifikace.
K31. Hodnocení je explicitní, spravedlivé, validní a spolehlivé. Jsou zavedena opatření, která jsou přiměřená úrovni certifikace, potírání napodobování a plagiarismu.
K32. Materiály kurzu jsou kontrolovány, aktualizovány a vylepšovány za použití zpětné vazby od příslušných účastníků.

V českém kontextu se na MOOC nahlíží jako na specifický druh e-learningových kurzů, proto je žádoucí, aby vedle výše uvedených specifických kritérií naplňovaly také existující kritéria a standardy online vzdělávání:

1. Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů (Neumajer & Růžicková, 2016), která pokrývají tři oblasti kvality: autorskoprávní požadavky, technické požadavky a požadavky na odbornou správnost, pedagogickou a didaktickou kvalitu.
2. Standard e-learningových kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2013) – soubor kritérií, stanovených MŠMT v roce 2013, popisujících doporučené vlastnosti e-learningového kurzu, které by měly splňovat vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Tento standard platí i pro MOOC, které vzniknou mimo systém DVPP.

Metodika

Zde prezentovaná studie EADTU provedená v závěru roku 2015 byla z velké části opakováním výzkumu z roku 2014. Velká část otázek byla identická. Několik nových otázek prošlo pilotním ověřením partnery projektu HOME. Dotazník vytvořený formou formuláře Google se skládal z devíti částí (viz tabulka 4) a byl otevřen od 15. října 2015 do 4. ledna 2016. Evropské vysokoškolské instituce k němu většinou získaly přístup díky osobnímu kontaktu a prostřednictvím sociálních sítí a newsletteru EADTU.

Tabulka č. 4: Počet otázek v jednotlivých částech dotazníku

1	Pr Základní informace o nabídce instituce v oblasti kurzů MOOC	8 otevřených otázek
2	Stav nabídky kurzů, cílová skupina a impakt	5 5 otázek s výběrem několika odpovědí, 3 otázky stejné jako otázky použité ve výzkumu realizovaném v USA
3	Vyjádření souhlasu s vybranými tvrzeními o MOOC	3 4 otázky stejné jako otázky použité ve výzkumu realizovaném v USA a doplňující otevřená otázka
4	Hlavní cíle instituce v oblasti MOOC	4 1 otázka stejná jako otázka použitá ve výzkumu realizovaném v USA s výběrem z 9 možností
5	Důležitost vybraných cílů pro instituci	4 uzavřené otázky s pětibodovou Likertovou škálou a 1 otevřená otázka
6	Hlavní důvody instituce pro spolupráci v oblasti MOOC	1 otázka s výběrem z 24 možností a 1 otevřená otázka
7	Hlavní důvody instituce pro outsourcing vybraných služeb v oblasti MOOC	1 otázka s výběrem z 24 možností a 1 otevřená otázka

8	Důležitost vybraných vnějších motivačních faktorů pro rozšíření nabídky instituce v oblasti MOOC	10 uzavřených otázek s pětibodovou Likertovou škálou
9	Důležitost vybraných charakteristik MOOC pro instituci	15 uzavřených otázek s pětibodovou Likertovou škálou

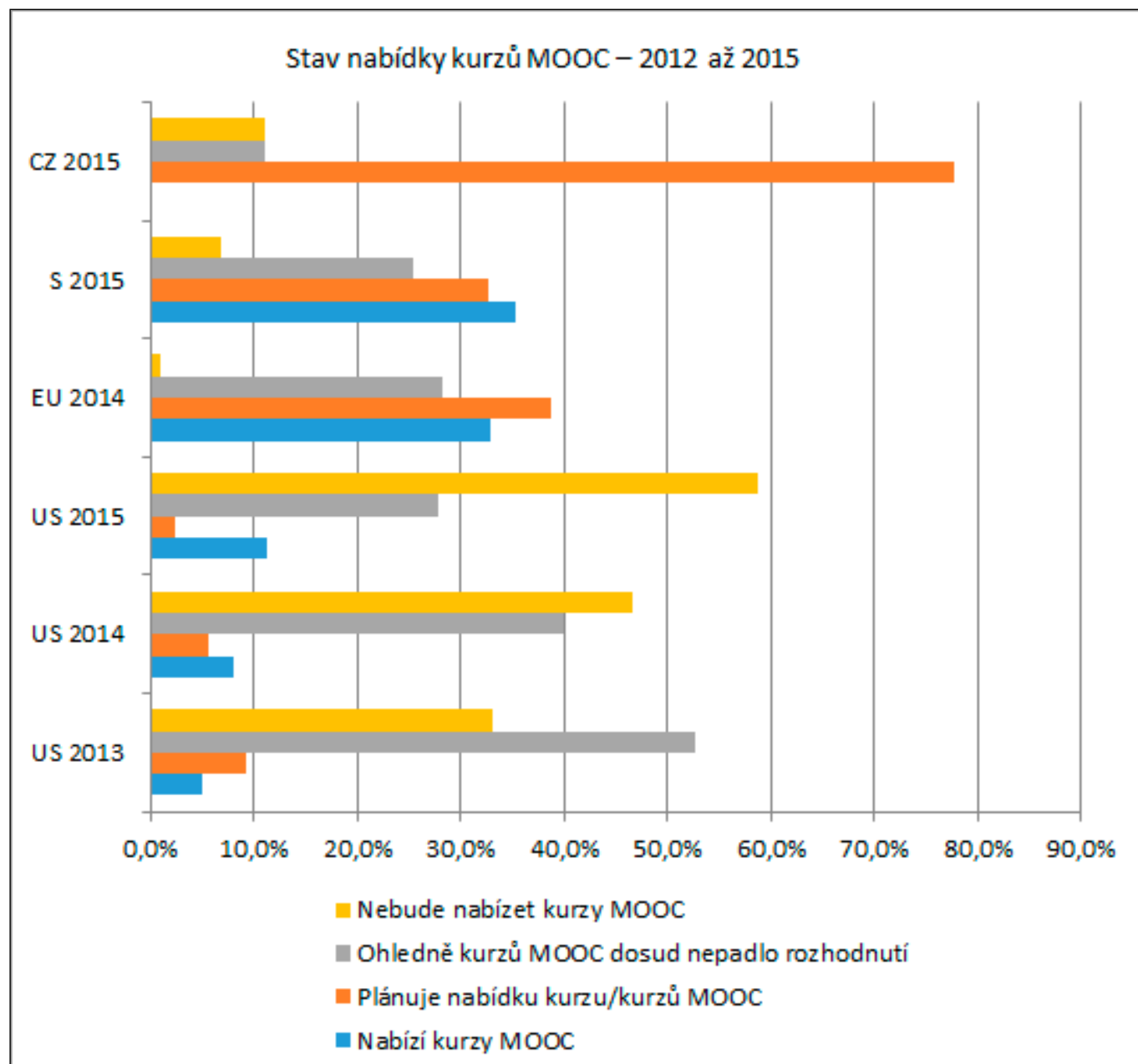
Většina uzavřených otázek pracovala s pětibodovou škálou na stupnici od *Pro mou instituci nerelevantní* k *Pro mou instituci vysoce relevantní*. Výjimkou byly otázky převzaté z amerických dotazníků z roku 2014 (Allen & Seaman, 2014), 2015 (Allen & Seaman, 2015) a 2016 (Allen & Seaman, 2016), které byly zachovány v původním tvaru pro možnost srovnání. Uvedené dotazníky jsou ve vyhodnocení výsledků výzkumu citovány jako US 2013, US 2014 a US 2015.

Výsledky za Českou republiku vycházejí z odpovědí odborníků z osmi vysokoškolských institucí reprezentujících 30 % veřejných vysokých škol (Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Ostravská univerzita, Západočeská univerzita v Plzni, České vysoké učení technické v Praze, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Pardubice, Technická univerzita v Liberci). Jedna odpověď byla zpracována Centrem pro studium vysokého školství. Do výzkumu bylo zahrnuto tedy 9 odpovědí za Českou republiku. Ve vyhodnocení se souhrn odpovědí za Českou republiku označuje CZ 2015 a je vedle výsledků amerických studií (US 2013, US 2014 a US 2015) konfrontován s celkovými výsledky S 2015 (odpovědi 150 vysokoškolských institucí, z nichž většina byla evropských – 85 %) a výsledky dotazníku EU 2014 (odpovědi 67 evropských vysokoškolských institucí).

Výsledky

V grafu 1 jsou uvedeny základní informace týkající se stavu nabídky českých institucí v oblasti MOOC ve srovnání s celkovými výsledky (S 2015), evropskou studií (EU 2014) a třemi americkými studiemi (US 2013, US 2014 a US 2015).

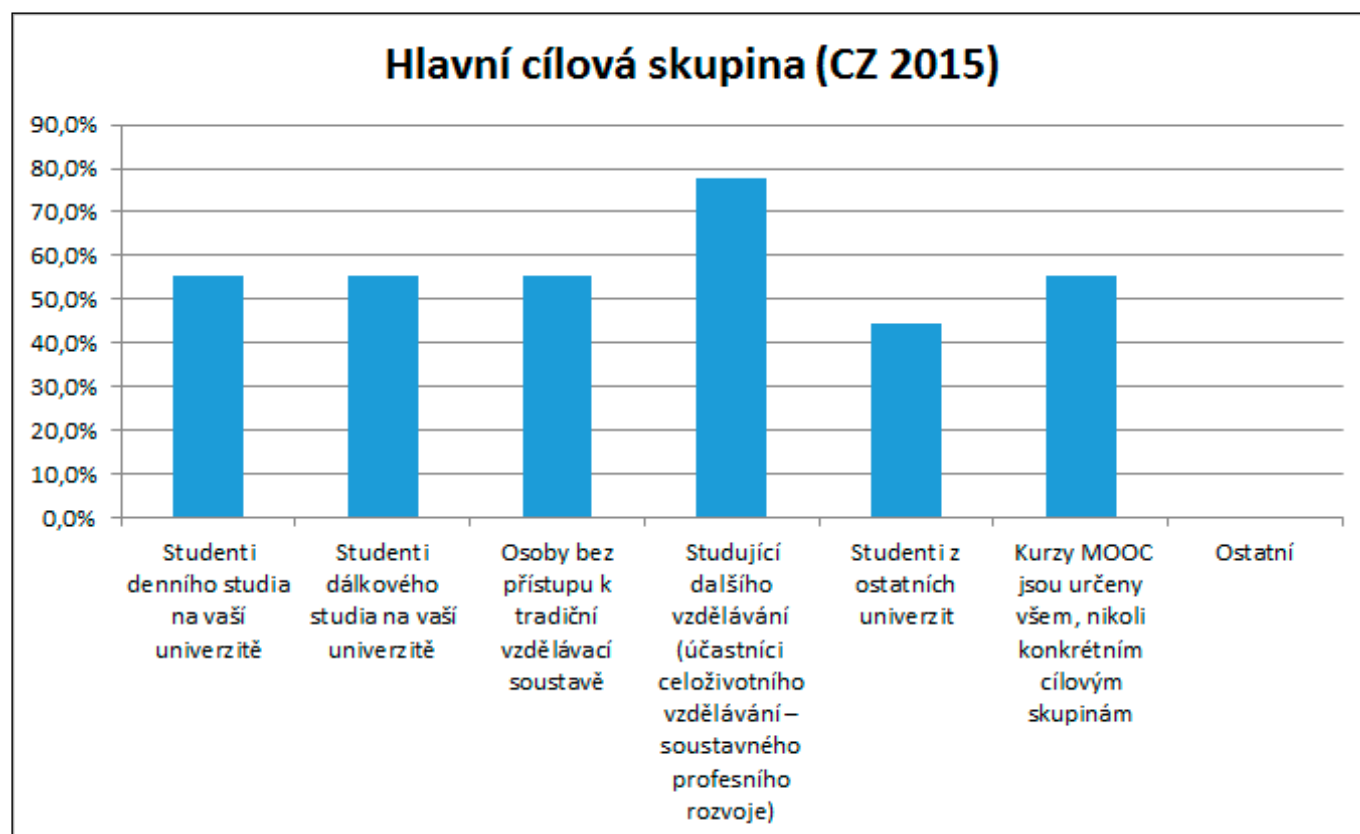
Grafč. 1: Základní informace o stavu nabídky institucí v oblasti MOOC v porovnání s americkými studiemi (US 2013, US 2014 a US 2015), evropskou studií (EU 2014), celkovými výsledky (S 2015) a odpověďmi 9 institucí z České republiky (CZ 2015).

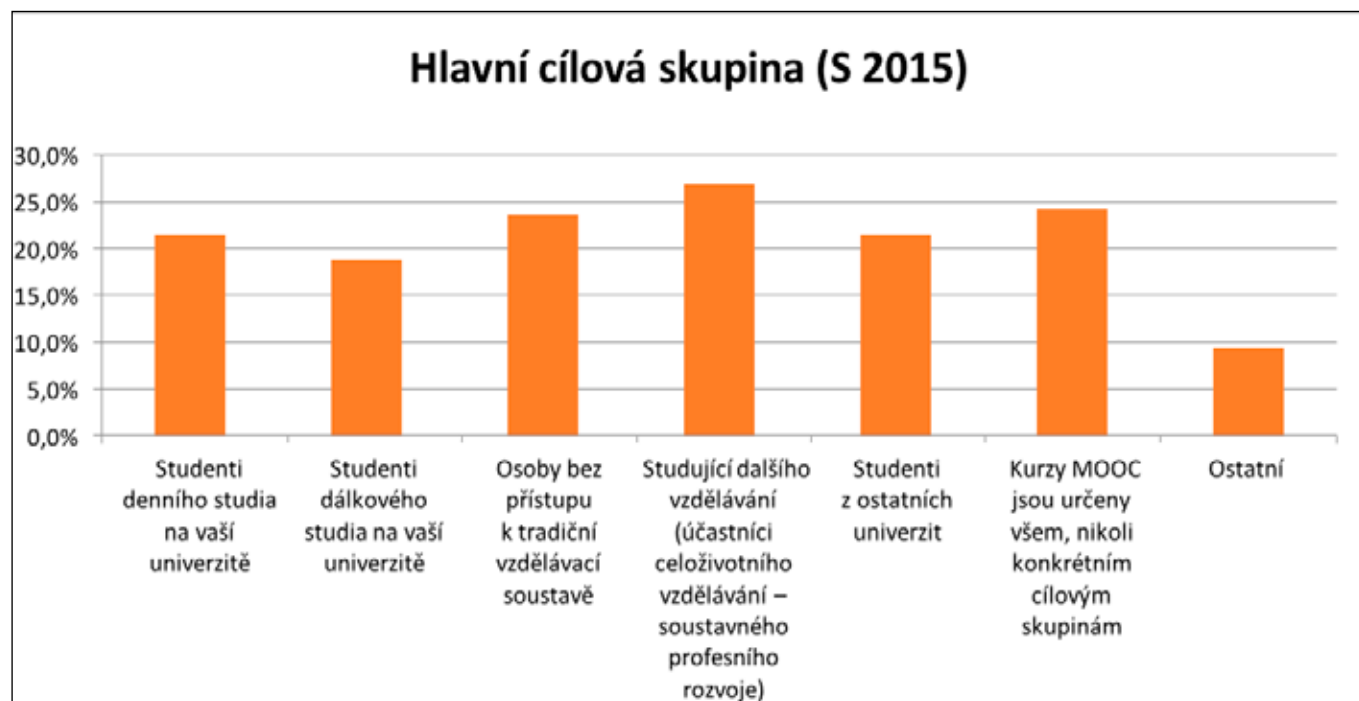


Žádná z českých vysokoškolských institucí zatím neuvádí, že by nabízela MOOC, ale 77,8 % institucí tvorbu MOOC plánuje. Je to mnohem pozitivnější výsledek, než je možné sledovat v celkových výsledcích (32,7 % institucí MOOC plánuje a 35,3 % již MOOC nabízí) a signifikantně více než ve výsledcích americké studie US 2015 (2,3 % tvorbu MOOC plánuje a 11,3 % již MOOC nabízí).

Grafy 2 a 3 ukazují, že studující v programech dalšího vzdělávání (účastníci celoživotního vzdělávání) jsou považováni za hlavní cílovou skupinu nabídky MOOC. Je to patrné z výsledků odpovědí z České republiky (graf 2) i z celkových výsledků (graf 3).

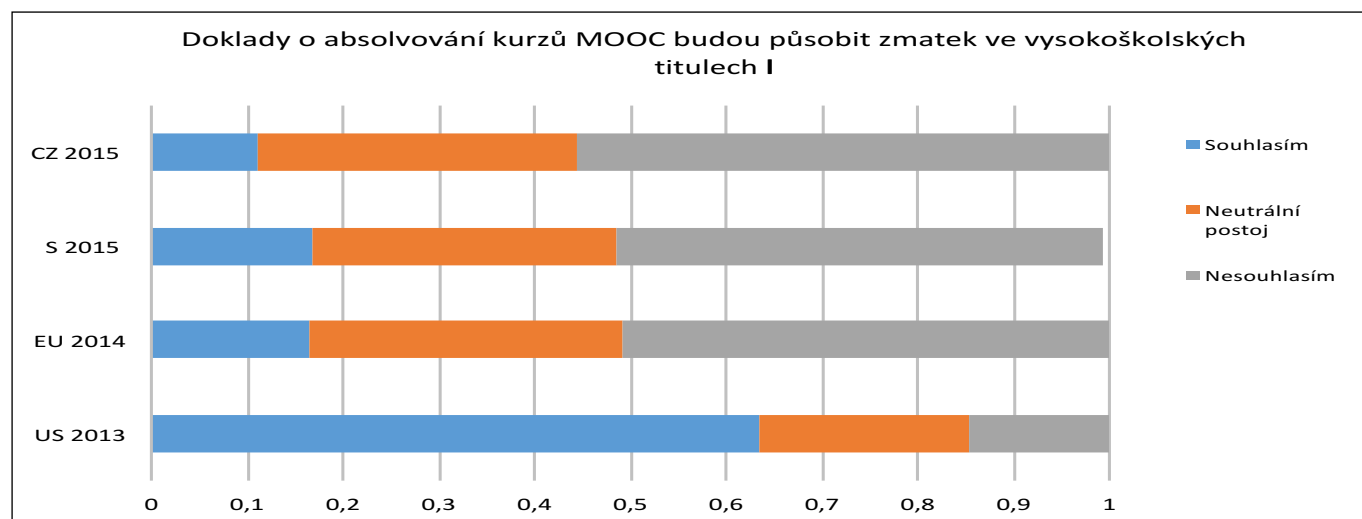
Graf č. 2: Hlavní cílová skupina nabídky MOOC (CZ 2015)



Graf č. 3: Hlavní cílová skupina nabídky MOOC (S 2015)

Jedním z hlavních témat, která je třeba řešit v souvislosti s MOOC, je uznatelnost. Instituce velmi často nabízejí uznatelnost MOOC v rámci kreditního systému studia na vysoké škole – jsou na tom v podstatě založené i některé obchodní modely v oblasti MOOC (uznatelnost kreditů získaných v MOOC je pro studenty atraktivní a mají tak větší zájem zaplatit za certifikát v závěru úspěšného studia). Na uznatelnost MOOC se ale dá nahlížet i tak, že znepréhledňuje situaci v oblasti získávání kvalifikace. Z toho vyplývá i otázka, zda doklady o absolvování kurzů MOOC budou působit zmatek ve vysokoškolských titulech (viz graf 4).

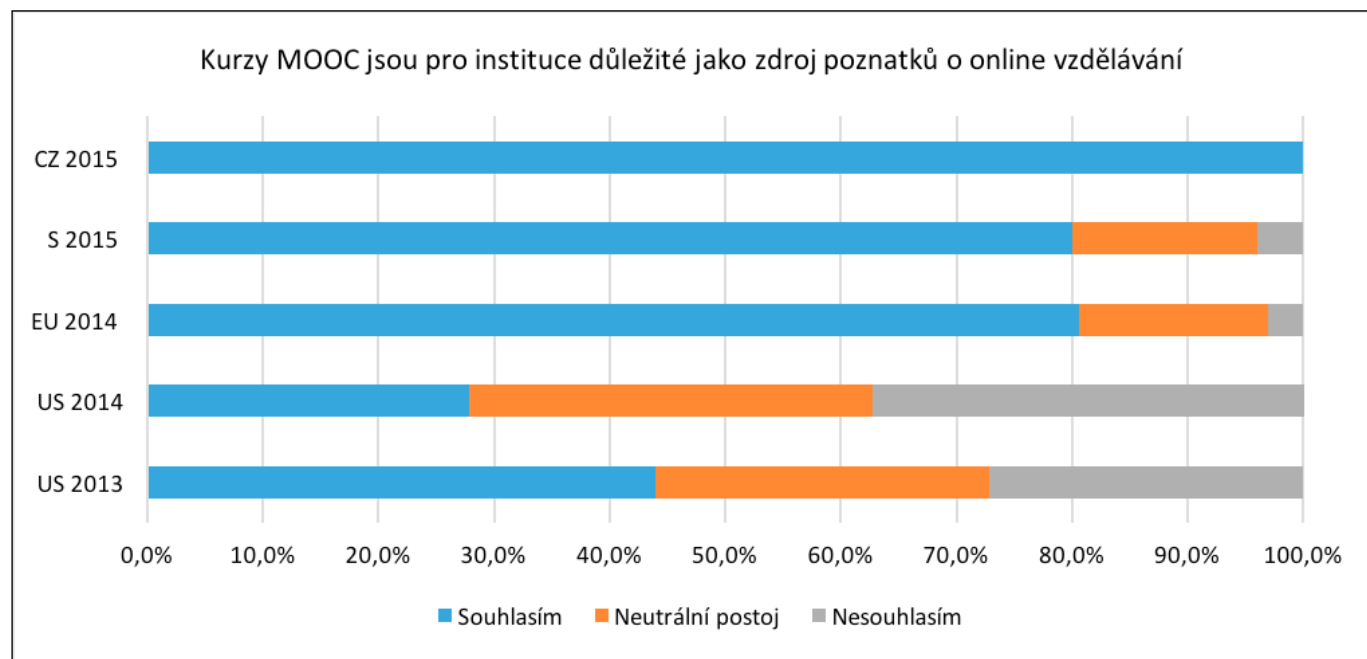
Graf č. 4: Vyjádření k otázce “Doklady o absolvování kurzů MOOC budou působit zmatek ve vysokoškolských titulech” a porovnání s americkou studií (US 2013), evropskou studií (EU 2014), celkovými výsledky (S 2015) a odpověďmi 9 institucí z České republiky (CZ 2015).



Američtí respondenti odpověděli na tuto otázku pozitivněji než respondenti v České republice a než ukazují celkové výsledky, což znamená, že respondenti výzkumu provedeného v USA pociťují více než ostatní respondenti, že doklady o absolvování kurzů MOOC budou působit zmatek ve vysokoškolských titulech.

Graf 5 prezentuje odpovědi týkající se tvrzení, že MOOC jsou pro instituce důležité jako zdroj poznatků o online vzdělávání.

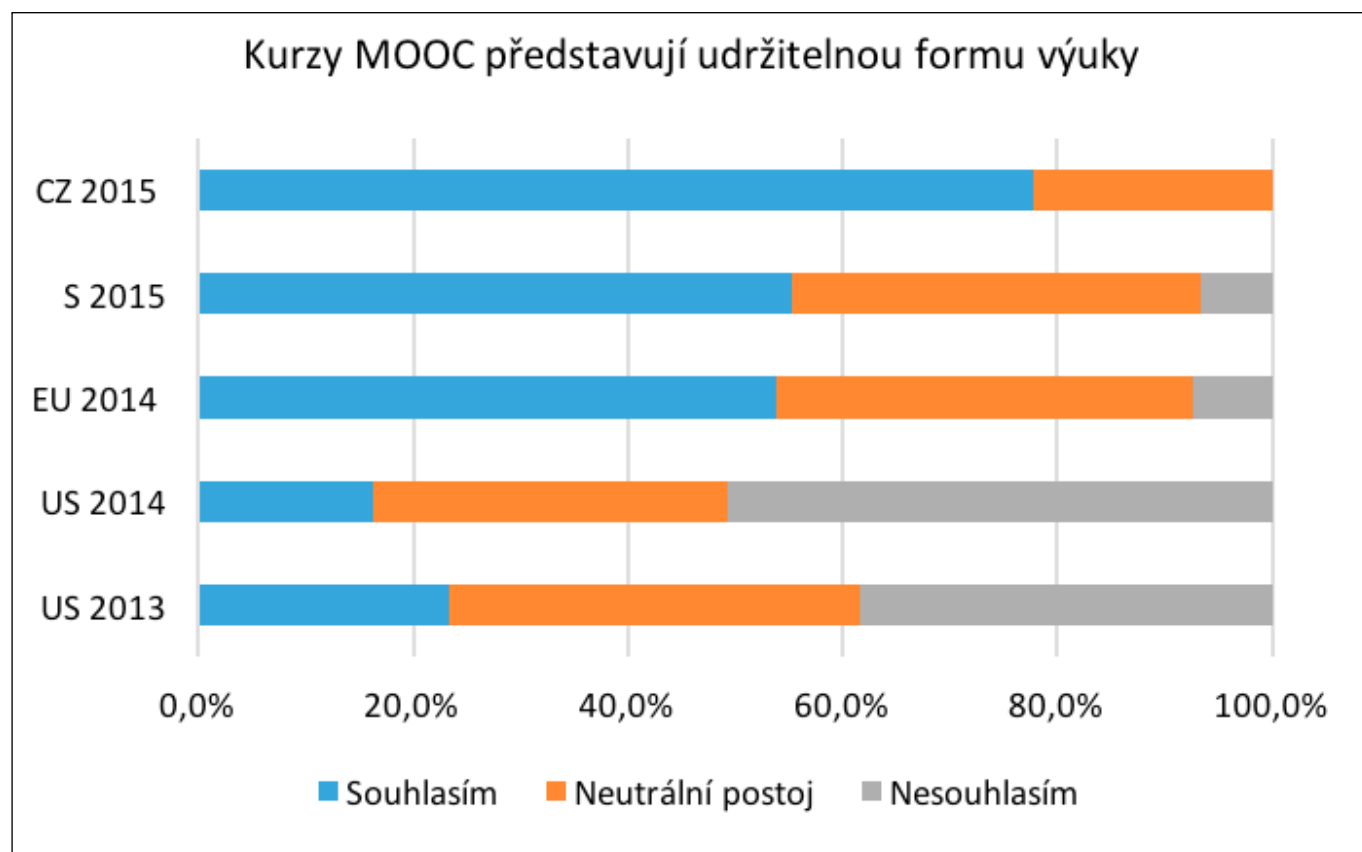
Graf č. 5: Odpovědi k tvrzení “MOOC jsou pro instituce důležité jako zdroj poznatků o online vzdělávání” a porovnání s americkými studiemi (US 2013, US 2014), evropskou studií (EU 2014), celkovými výsledky (S 2015) a odpověďmi 9 institucí z České republiky (CZ 2015).



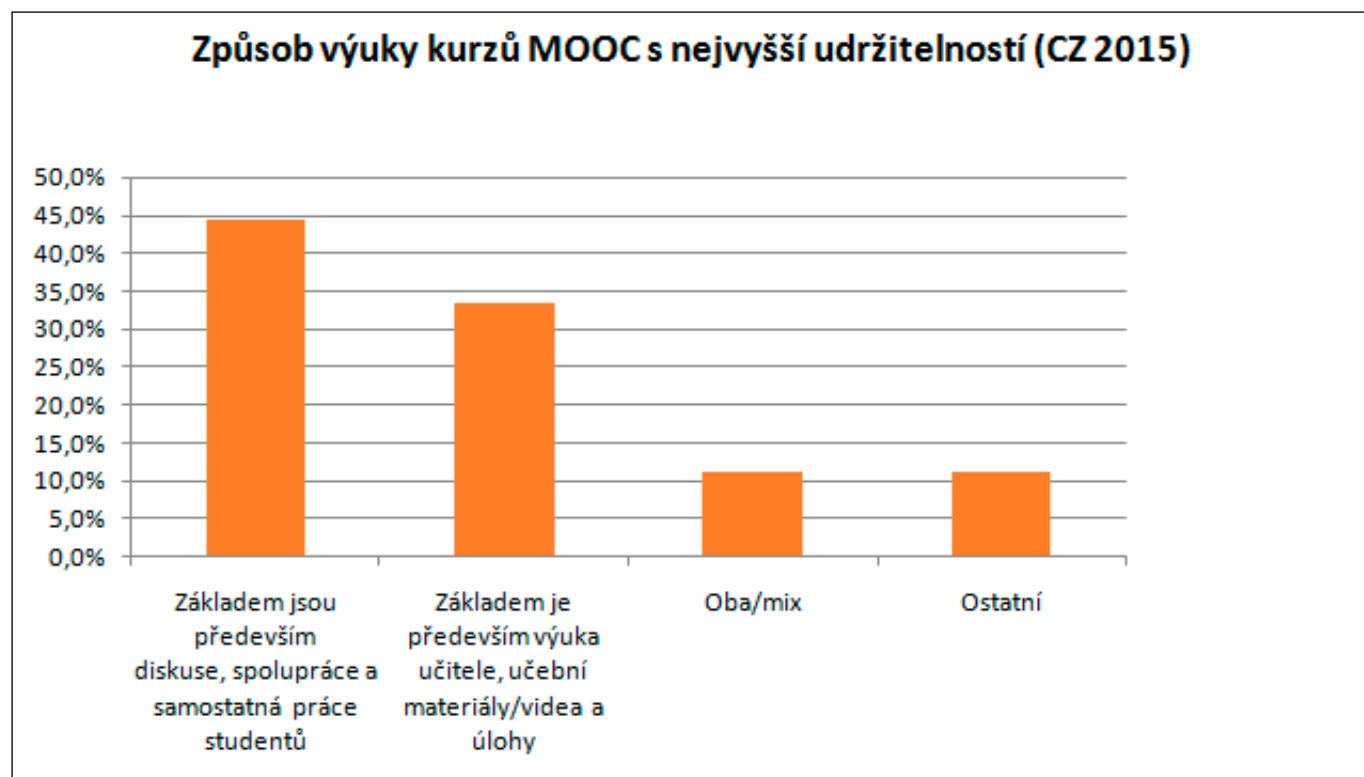
Čeští respondenti poskytli v této otázce 100 % pozitivní odpovědi a velmi pozitivní byly i celkové výsledky. Výsledky v USA ukazují spíše neutrální postoj.

Graf 6 znázorňuje reakce na tvrzení, že *MOOC představují udržitelnou formu výuky*. Zatímco v amerických studiích se objevily spíše neutrální nebo negativní postoje, polovina a více než polovina evropských institucí s výrokem souhlasila. Tento výsledek potvrzuje stav nabídky MOOC zachycený grafem 1. Čeští respondenti jsou v této otázce rovněž velmi pozitivní (77,8 % souhlasí).

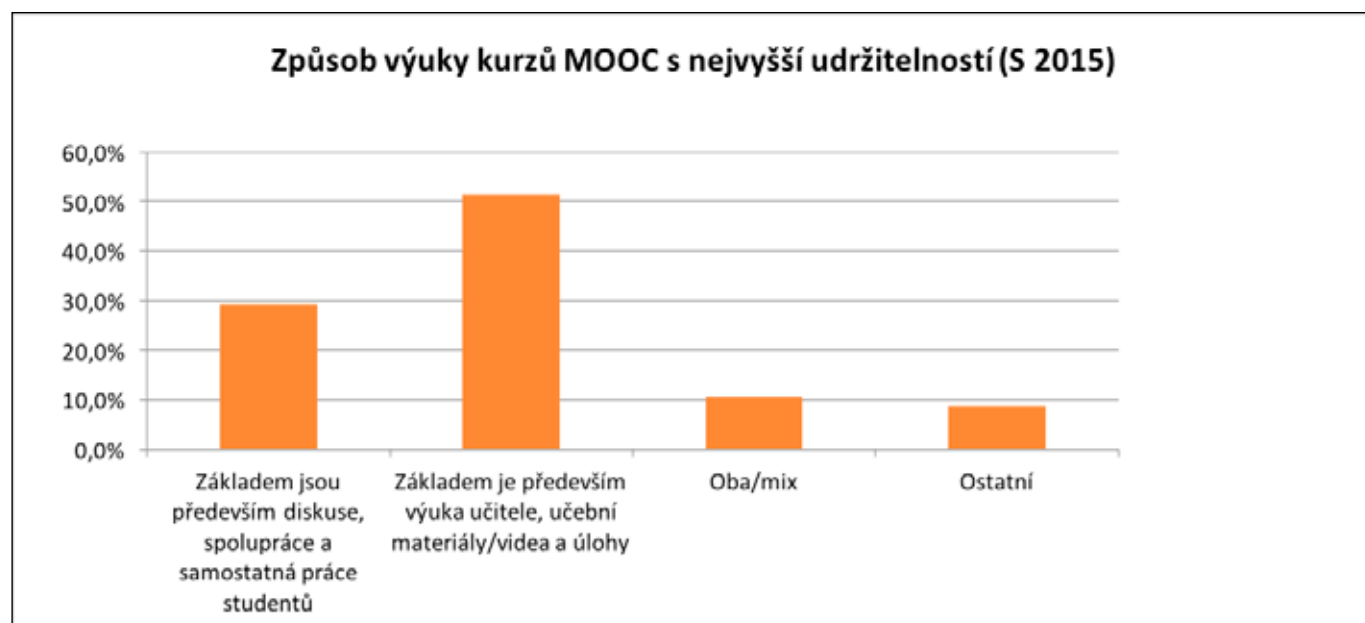
Graf č. 6: Odpovědi k tvrzení “MOOC představují udržitelnou formu výuky” a porovnání s americkými studiemi (US 2013, US 2014), evropskou studií (EU 2014), celkovými výsledky (S 2015) a odpověďmi 9 institucí z České republiky (CZ 2015).



Graf 7 a 8 zachycuje názory, jakým způsobem by měla probíhat výuka v MOOC při snaze o co nejvyšší udržitelnost.

Graf č. 7: Způsob výuky kurzů MOOC s nejvyšší udržitelností (CZ 2015)

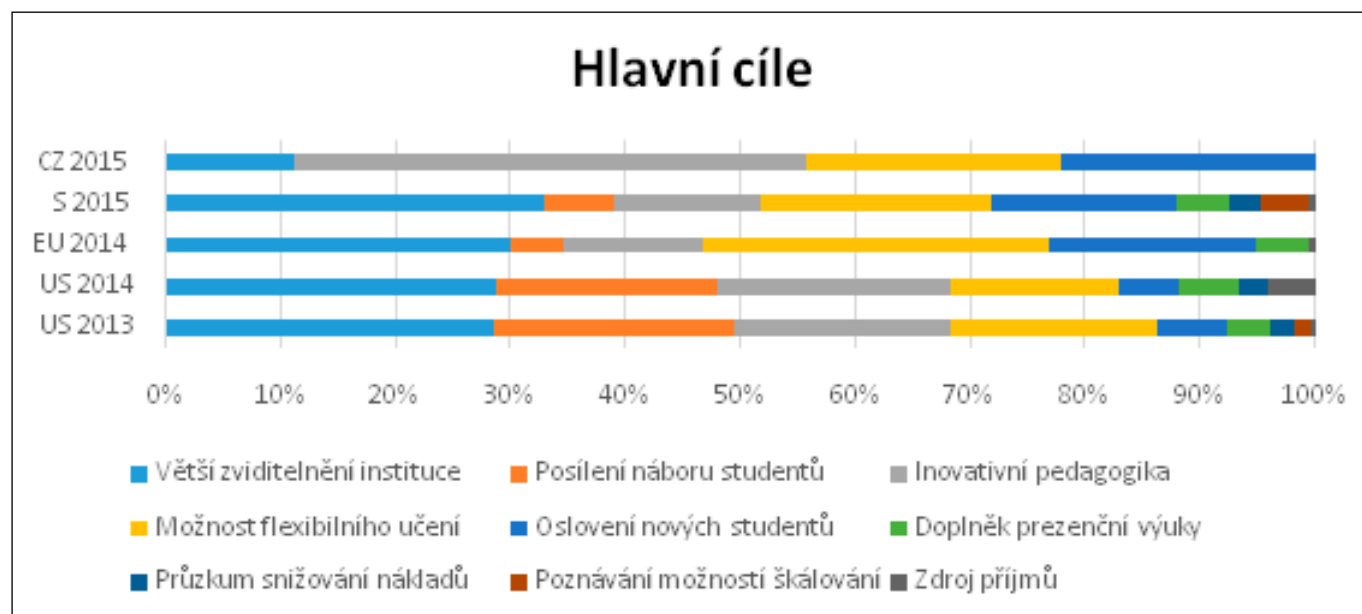
České výsledky ukazují mnohem pozitivnější hodnocení kurzů založených primárně na diskusích, spolupráci a samostatné práci studentů.

Graf č. 8: Způsob výuky kurzů MOOC s nejvyšší udržitelností (S 2015)

Celkové výsledky jsou opačné než výsledky získané od českých respondentů a jsou mnohem pozitivnější vůči kurzům založeným na výuce vedené učitelem, a učebními materiály/videem a úkoly.

Graf 9 ukazuje, které cíle především vysokoškolské instituce nabídkou MOOC sledují.

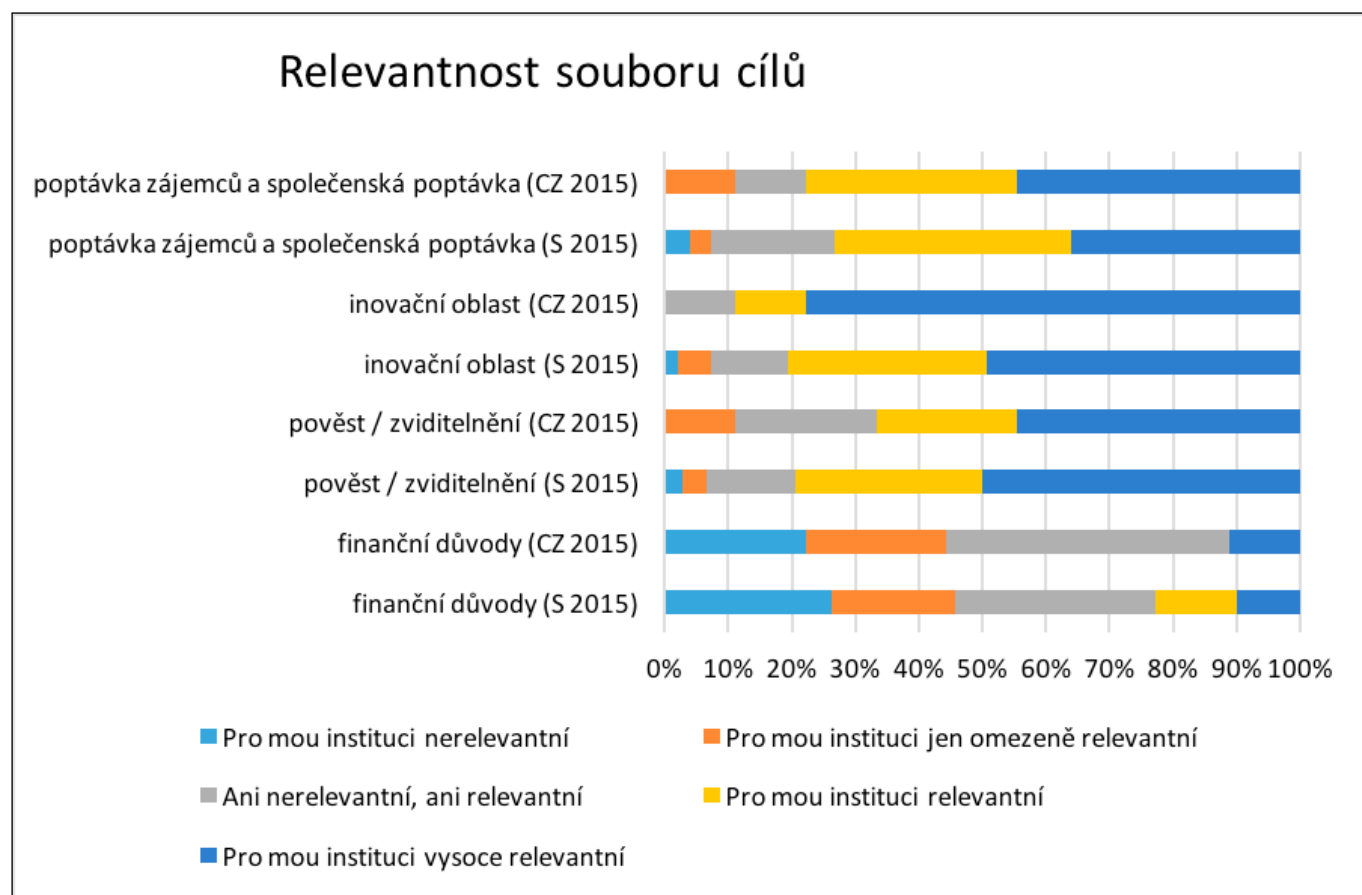
Graf č. 9: Hlavní cíle nabídky MOOC a porovnání s americkými studii (US 2013, US 2014), evropskou studií (EU 2014), celkovými výsledky (S 2015) a odpověďmi 9 institucí z České republiky (CZ 2015).



Struktura hlavních cílů vybraných českými institucemi je jednodušší nežli struktura cílů získaných vyhodnocením amerických studií, evropské studie i celkových výsledků. Čeští respondenti jako hlavní cíle označili inovativní pedagogiku, zviditelnění instituce, možnost flexibilního učení a získání nových studentů.

Graf 10 prezentuje relevantnost cílů z hlediska instituce.

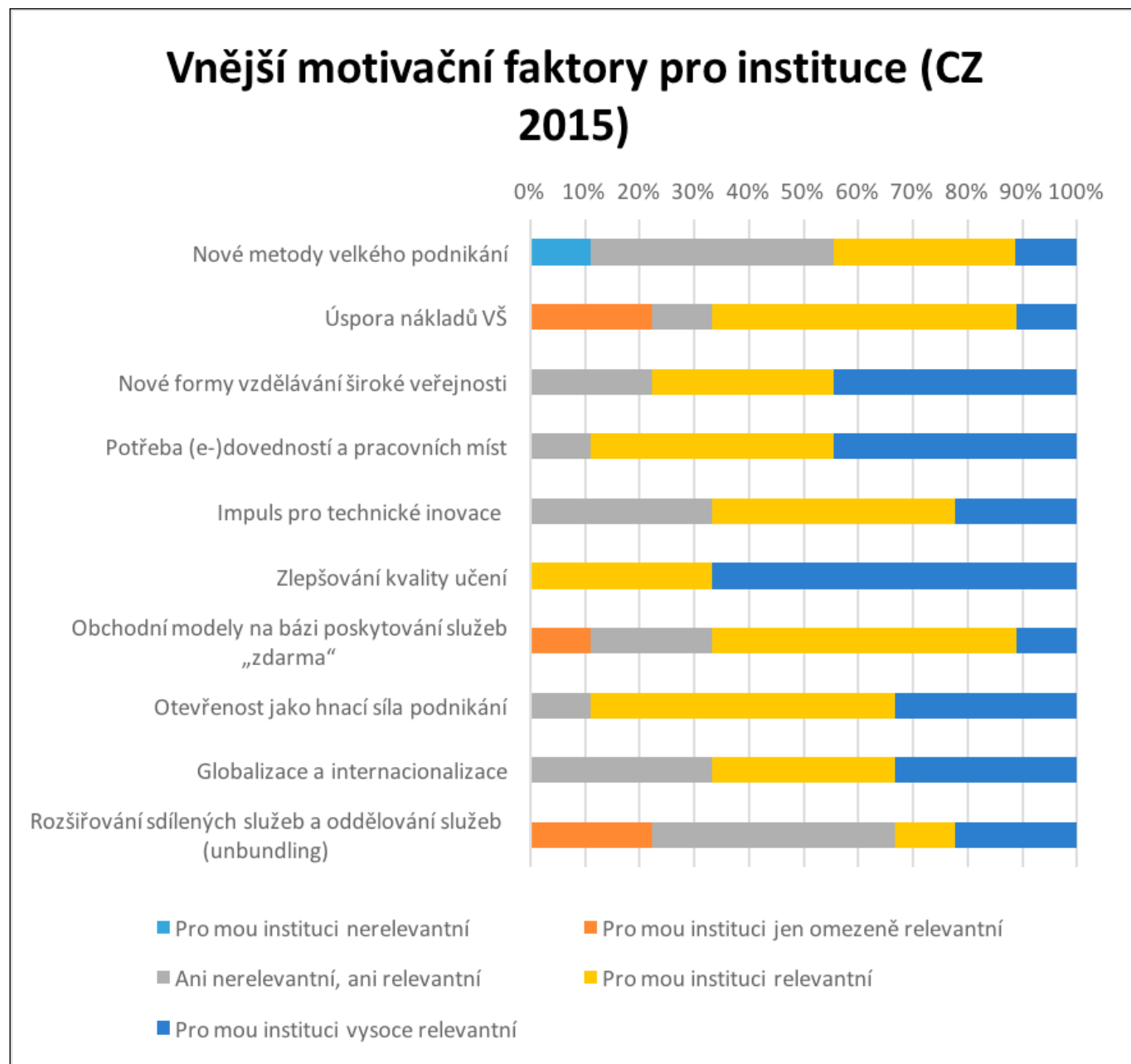
Graf č. 10: Relevantnost souboru cílů v porovnání výsledků z 9 institucí z České republiky (CZ 2015) a celkových výsledků (S 2015).



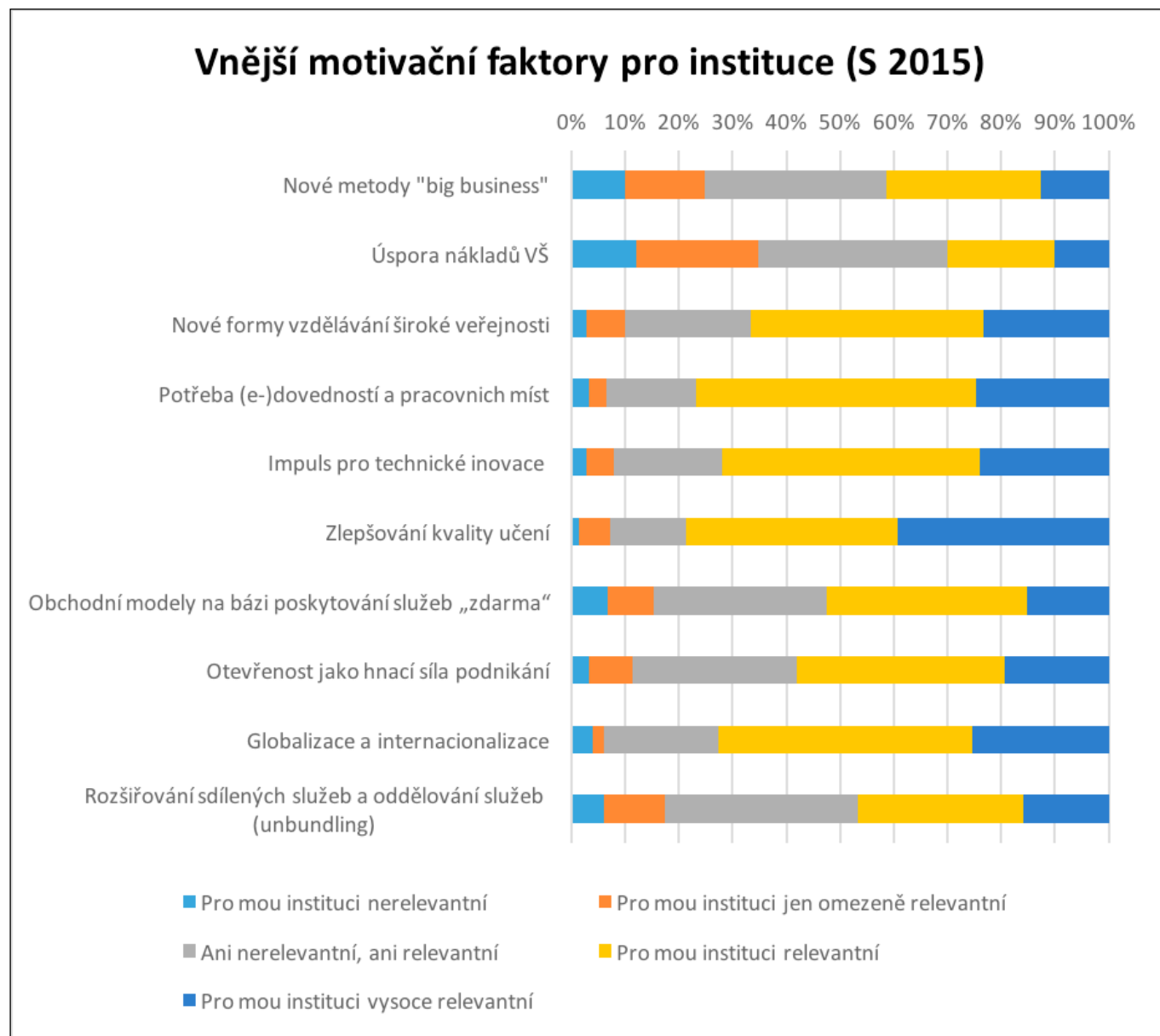
Zlepšení pověsti/zviditelnění a inovace jsou celkově nejvýznamnějšími cíli institucí. V České republice se jako nejvýznamnější jeví inovace. Nejméně relevantní cíle související s nabídkou MOOC jsou finanční důvody, a to jak u výsledků z České republiky, tak u celkových výsledků.

Evropská zpráva z února 2015 “Institutional MOOC strategies in Europe, Status report based on a mapping survey conducted in October – December 2014” (Jansen & Schuwer, 2015) se podrobněji zabývá vnějšími motivačními faktory, které ovlivňují zapojení instituce do přípravy a realizace MOOC. Graf 11 ukazuje výsledky z 9 institucí z České republiky (CZ 2015) a graf 12 celkové výsledky (S 2015).

Graf č. 11: Relevantnost 10 různých vnějších motivačních faktorů pro instituce v České republice (CZ 2015)



Grafč. 12: Relevantnost 10 různých vnějších motivačních faktorů pro všechny instituce zapojené do výzkumu v roce 2015 (S 2015)



Velká většina respondentů (65 % a 80 %) uvádí, že je pro instituci relevantní nebo vysoce relevantní více vnějších motivačních faktorů. Následující tři vnější motivační faktory jsou důležité v českém kontextu a/nebo se objevují v celkových výsledcích:

1. Nové metody “big business” (vnější motivační faktor 1) jsou považovány za (vysoce) relevantní z pohledu 41,4 % všech respondentů (u českých respondentů to bylo 44,5 %). Zdá se, že evropské

instituce nejsou na trhu s MOOC proto, aby generovaly velké zisky. Je to dáno silným sociálním zaměřením vysokého školství, které je na většině univerzit v Evropě placeno z veřejných zdrojů.

2. Úsporu nákladů vysokých škol (vnější motivační faktor 2) považuje za (vysoce) relevantní pouze 30,0 % všech respondentů ve srovnání s 66,7 % českých respondentů.
3. Rozšiřování obchodních služeb a unbundling (vnější motivační faktor 10) je v rámci českých odpovědí jediným motivačním faktorem, který není považován za (vysoce) relevantní (33,4 %).

Na rozdíl od celkových výsledků (S 2015) je pro instituce v České republice hlavním motivačním faktorem zvýšení kvality učení, zatímco nejméně důležitým faktorem jsou nové metody “big business”. Tento výsledek se zdá být v souladu s obecným vnímáním českých vysokých škol jako institucí nepříliš orientovaných na zisk.

Následující část vyhodnocení výsledků výzkumu je zaměřena k otázkám, jaké jsou hlavní důvody pro spolupráci instituce v oblasti MOOC a u kterých typů služeb je instituce nakloněna využít outsourcing od veřejných nebo soukromých společností. U obou otázek respondenti zvažovali 24 oblastí možné spolupráce či outsourcingu:

1. Prodej dat z MOOC (např. pro nábor a reklamu)
2. Marketing nabídky MOOC
3. Vytváření kolektivní značky (nejlepší výzkumné univerzity, atd.)
4. Sítě/komunity MOOC
5. Společná tvorba mezinárodních vzdělávacích programů na bázi MOOC s jinými institucemi
6. Společná tvorba MOOC s jinými institucemi
7. Využití MOOC z jiných institucí ve vaší instituci
8. Služby podpory pro účastníky
9. Vyhodnocování dat z procesu učení
10. Hodnocení – testy – kvízy
11. Licencování – autorská práva – copyleft
12. Opětovné využití prvků (např. otevřených vzdělávacích zdrojů, textů) z MOOC
13. Vývoj MOOC (materiálů)
14. Návrh MOOC
15. Dotazníkové šetření před a po kurzu
16. Překladové služby
17. Placené navazující materiály (e-dokumenty, software, e-knihy)
18. Navazující kurzy na míru (placené)
19. Využití MOOC jako prostředku pro získání velkého počtu respondentů výzkumu
20. Autentizační služby
21. Nové vzdělávací služby (škálovatelné)

- 22. Vývoj platformy MOOC
- 23. Certifikační služby
- 24. Použití platformy MOOC

Vzhledem k rozsahu této studie jsme se rozhodli grafy z této sekce dotazníku zde nezařadit. Zájemce odkazujeme na podrobnou zprávu z výzkumu *Comparing Institutional MOOC strategies – 2015 Czech Republic report* (Rohlíková, Rohlík, Jansen & Goes-Daniels, 2016).

Z celkových výsledků i z výsledků českých respondentů je u těchto otázek patrný zájem institucí o spolupráci na společné tvorbě mezinárodních vzdělávacích programů na bázi kurzů MOOC a na vyhodnocování dat z procesu učení. Nejmenší zájem mají instituce o prodej dat z MOOC. Překladové služby a služby v oblasti licencování jsou oblastí, u kterých instituce spíše nevnímají potenciál pro spolupráci. Vysoké procento respondentů uvádí, že nejsou schopni kvalifikovaně odpovědět v otázce outsourcingu. České výsledky překvapivě ukazují, že instituce zvažují outsourcing v oblasti dotazníkových šetření před a po kurzech. V celkových výsledcích je patrný zájem o outsourcing v oblasti společné tvorby MOOC s jinými institucemi.

Evropská zpráva “Institutional MOOC strategies in Europe, Status report based on a mapping survey conducted in October – December 2014” (Jansen & Schuwer, 2015) se podrobně věnuje jednotlivým charakteristikám MOOC. Zpráva rovněž diskutuje kritéria, která se týkají jednotlivých slov pojmu “masivní otevřený online kurz” (jednotlivých písmen zkratky MOOC). V závěrečné části tohoto článku se zabýváme odlišností vnímání těchto kritérií, které jsou patrné z výsledků odpovědí českých respondentů a z celkových výsledků.

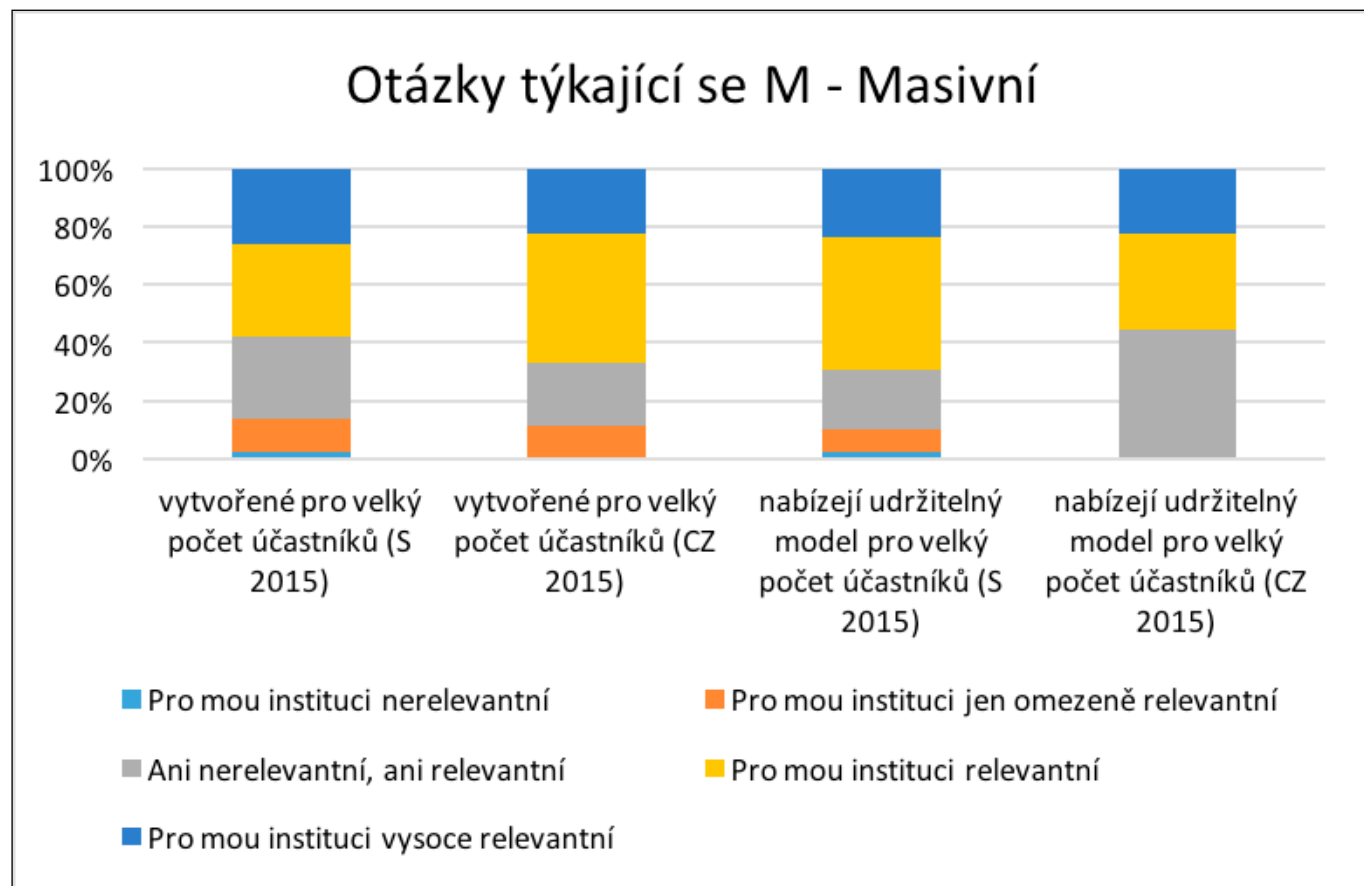
MOOC se od ostatních otevřených online kurzů odlišují počtem účastníků. Počtem účastníků se v našem výzkumu zabýváme v otázce:

Jak důležité jsou následující charakteristiky MOOC pro studenty/účastníky?

- MOOC musí být navrženo pro velký počet účastníků.
- MOOC by měl nabízet udržitelný model pro velký počet účastníků (kurz využívá masivní účast studentů a pedagogický model je navržen tak, že náročnost veškerých služeb souvisejících s kurzem (včetně náročnosti pro lektory) se významně nezvyšuje s nárůstem počtu účastníků.

Graf 13 prezentuje odpovědi českých institucí v otázce velkého počtu účastníků porovnané s celkovými výsledky (S 2015).

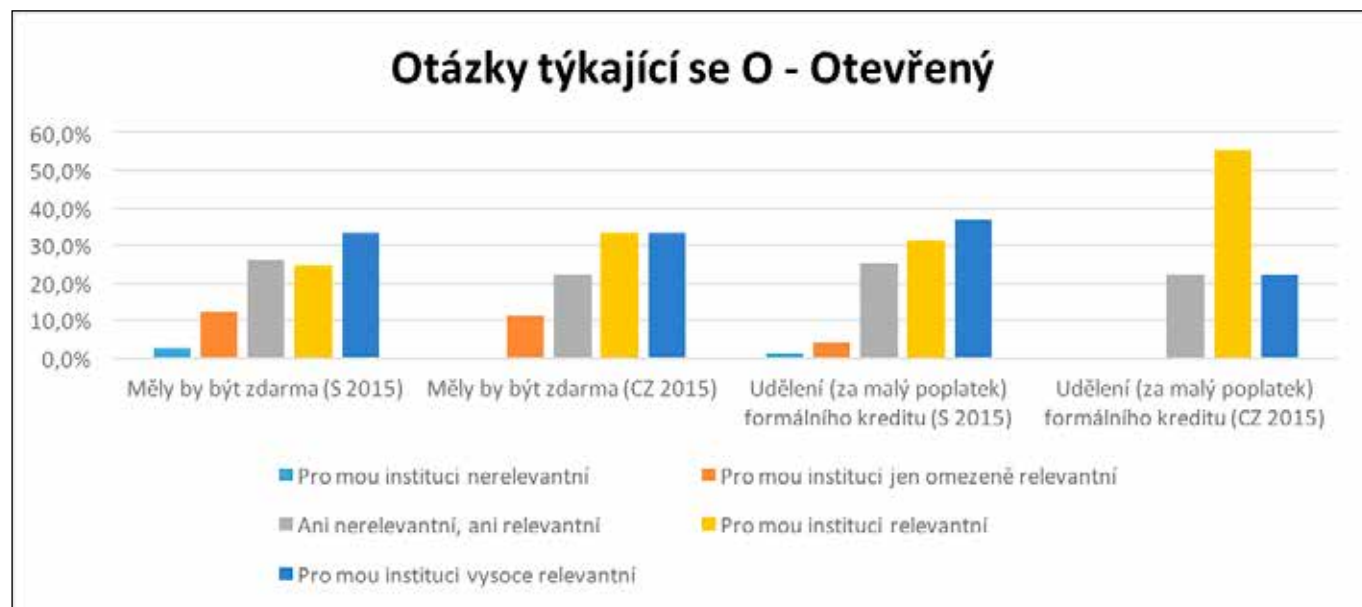
Graf č. 13: Otázky týkající se charakteristiky M – Masivní z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



České vysoké školy vnímají jako důležitý parametr MOOC velký počet účastníků. Celkové výsledky i výsledky z České republiky týkající se udržitelného modelu MOOC pro velký počet účastníků jsou obdobné.

V další části se zabýváme otevřeností MOOC. Otázky se týkaly poskytování kurzů zdarma a další souvisejících aspektů otevřenosti.

Graf č. 14: Důležitost poskytování MOOC zdarma z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



Graf 14 porovnává celkové výsledky (S 2015) a výsledky odpovědí českých respondentů (CZ 2015) a ukazuje, že poskytování kurzů “zdarma” je mnohem významnější pro české instituce. V otázce udělení formálního kreditu (za malý poplatek) byly odpovědi obdobné, i když české odpovědi měly menší variabilitu (což může být způsobeno malým vzorkem respondentů).

Graf 15 znázorňuje výsledky týkající se dalších aspektů otevřenosti MOOC (přístupnost kurzu všem lidem bez omezení, zveřejnění kurzů nebo jejich částí pod otevřenou licencí, svobodná volba mezi různými druhy certifikátu o úspěšném absolvování kurzu, využití otevřených vzdělávacích zdrojů).

České instituce v souladu s celkovými výsledky (S 2015) hodnotí jednotlivé aspekty otevřenosti jako relevantní nebo vysoce relevantní.

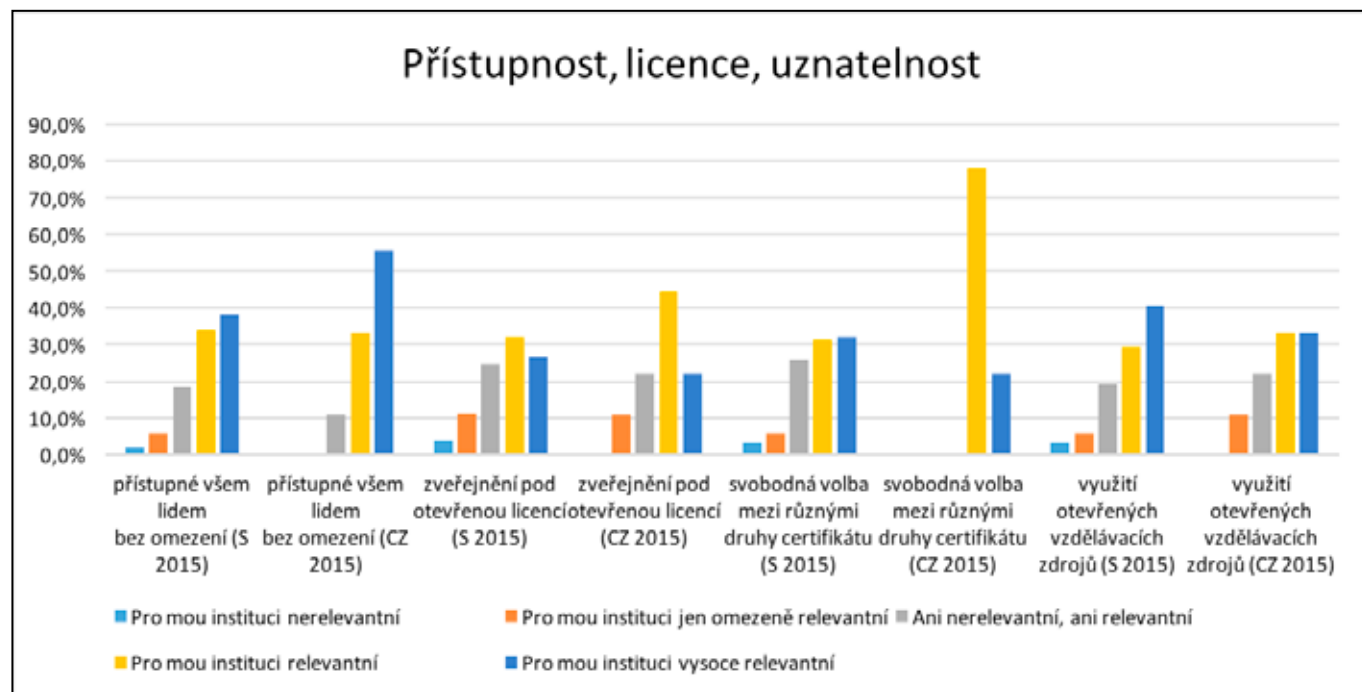
Graf 16 shrnuje výsledky týkající se místa, času a vlastního tempa studia v rámci dimenze otevřenosti, a to konkrétně tyto otázky:

Jak důležité jsou následující charakteristiky MOOC pro studenty/účastníky?

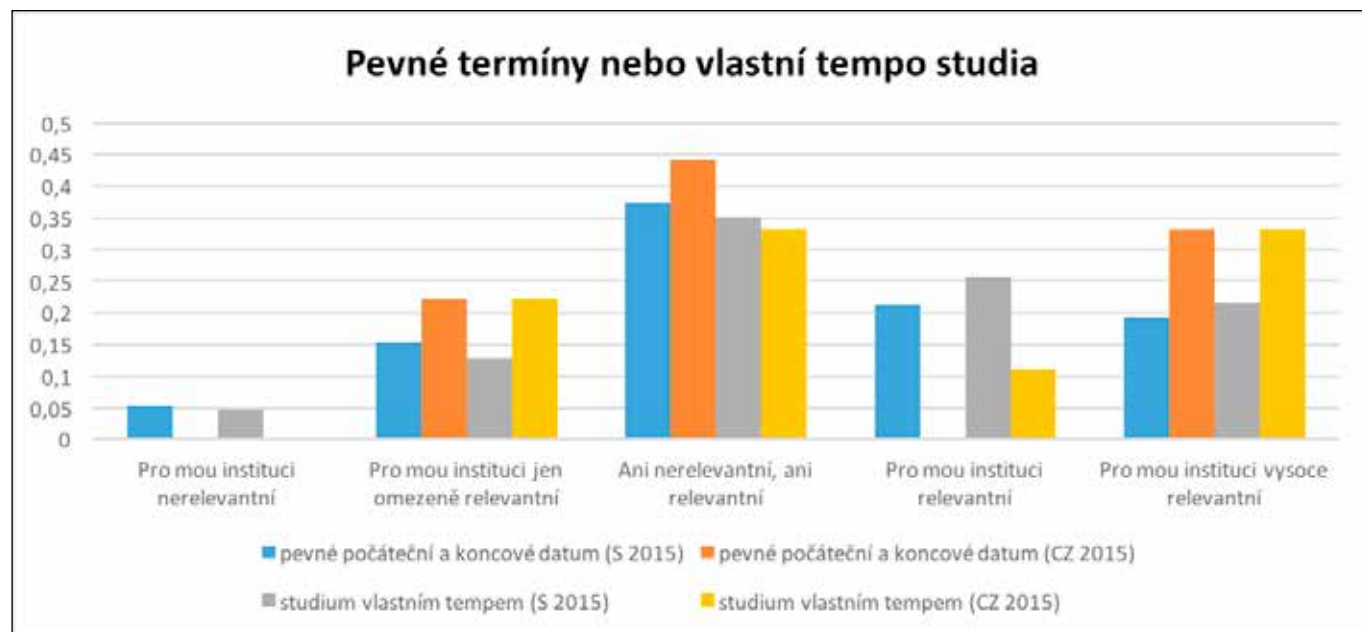
- MOOC by měl mít určené datum zahájení a ukončení a stanovené tempo studia.
- Účastníci MOOC by měli mít možnost studovat vlastním tempem a délku kurzu mít upravenou dle svých potřeb.

Graf 16 ukazuje, že pozitivní vnímání obou otázek je přibližně shodné u výsledků českých respondentů i v rámci celkových výsledků.

Graf č. 15: Důležitost otevřenosti MOOC z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



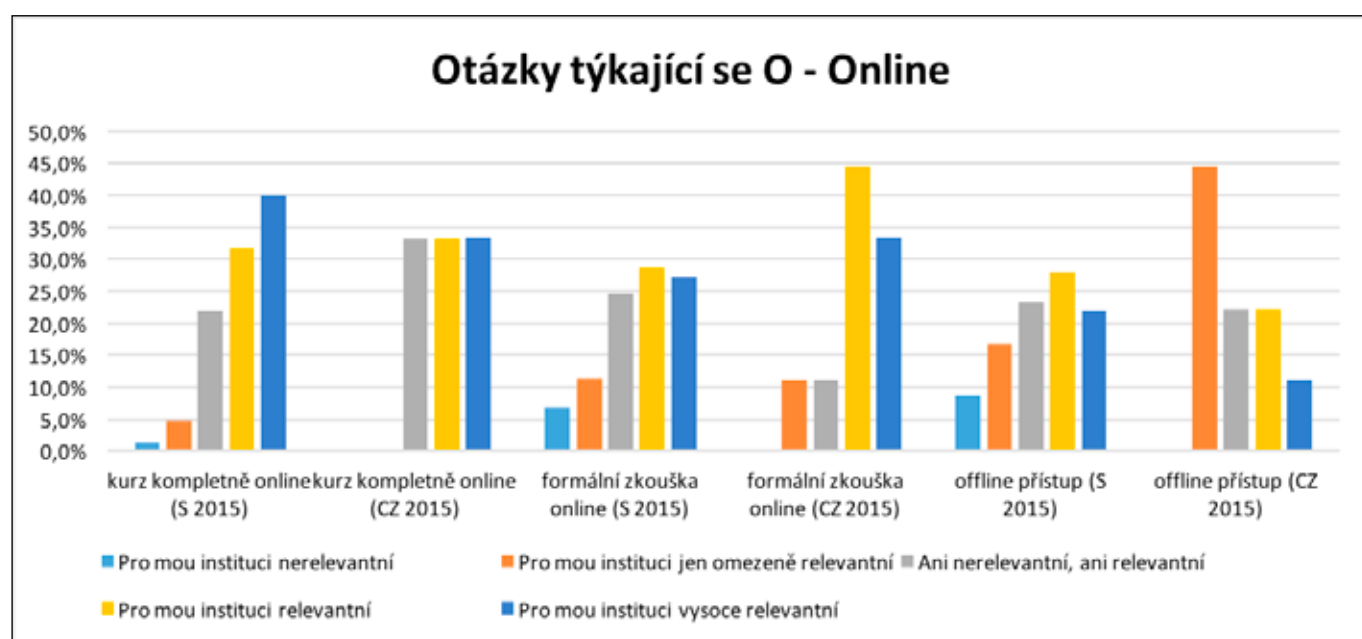
Graf č. 16: Důležitost pevně stanovených termínů nebo vlastního tempa studia z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



Graf 17 se týká tří otázek online dimenze MOOC: *Jak důležité jsou následující charakteristiky MOOC pro studenty/účastníky?*

- › MOOC by měl být nabízen kompletně online.
- › Závěrečné zkoušky pro získání certifikátu by měly být také realizovány online (s důrazem na kvalitu, autentizaci apod.).
- › MOOC by měl podporovat off-line přístup pro osoby se špatným internetovým připojením.

Graf č. 17: Důležitost otázek týkající se online dimenze MOOC z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



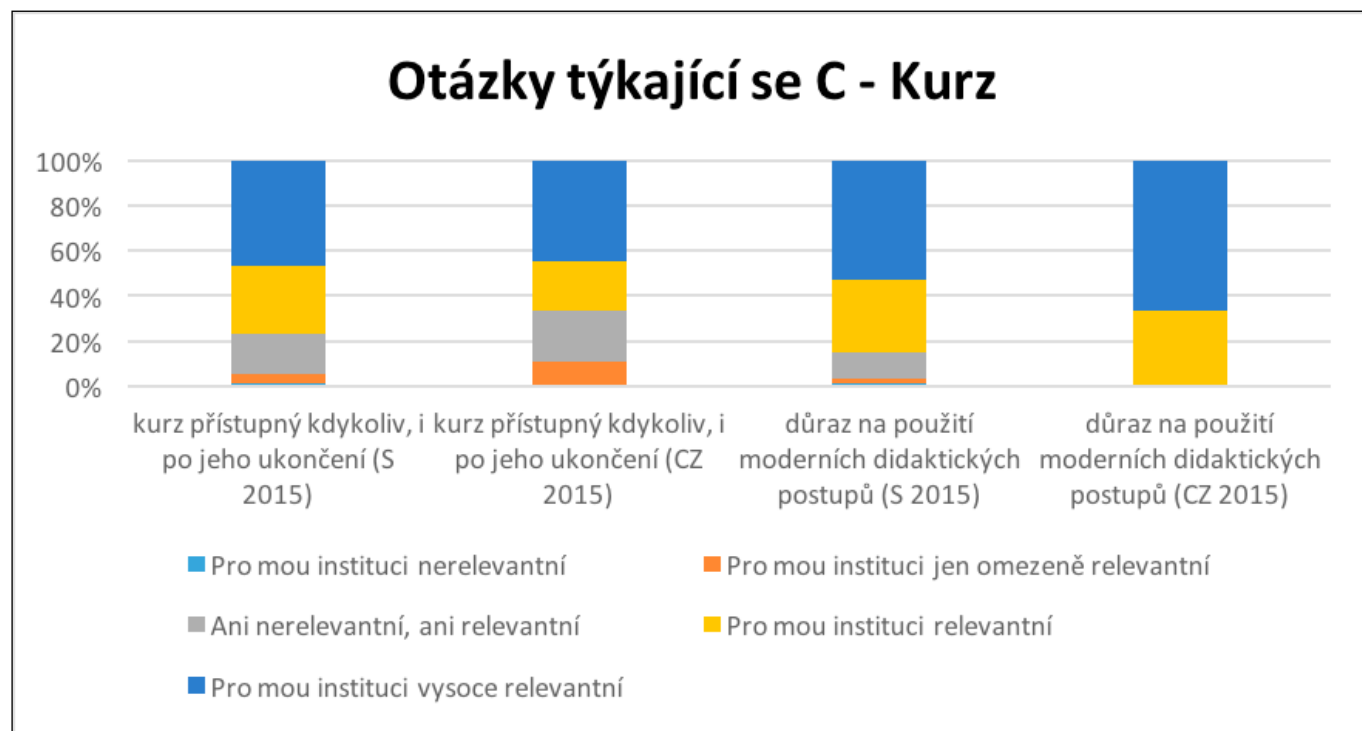
Celkové i české výsledky zřetelně ukazují pozitivní a vysoce pozitivní význam nabídky MOOC kompletně online. Čeští respondenti jsou pozitivnější v otázce důležitosti realizace online zkoušky a celkové výsledky zase ukazují více kladných odpovědí v otázce off-line přístupu pro osoby se špatným internetovým připojením.

Poslední písmeno ve zkratce MOOC se vztahuje k pojmu “kurz” a je zdrojem nejčastějších debat. Setkáváme se s názory, že MOOC by neměl být srovnáván s formálním kurzem, protože je částí informálního vzdělávání. Graf 18 představuje odpovědi na otázky:

Jak důležité jsou následující charakteristiky MOOC pro studenty/účastníky?

- › Minimálně obsah MOOC by měl být stále k dispozici (i mimo vyhlášené běhy kurzu se stanoveným harmonogramem studia).
- › MOOC by měl používat osvědčené moderní didaktické postupy výuky online.

Graf č. 18: Důležitost přístupu kdykoli a moderních didaktických postupů z pohledu celkových výsledků (S 2015) a odpovědí 9 institucí z České republiky (CZ 2015)



Celkové výsledky i výsledky českých respondentů shledávají stálou přístupnost obsahu relevantní a čeští respondenti přikládají větší význam používání osvědčených moderních didaktických postupů výuky online.

Závěr

České vysokoškolské instituce cestu k tvorbě vlastních MOOC zpravidla teprve hledají a zkušenosti získávají především v zahraničních projektech. Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání aktuálně neregistruje žádný český MOOC, který by splňoval rámec kvality nezbytný pro vstup na evropskou platformu OpenUpEd.

Téma MOOC je však v České republice v posledních několika letech velice živé, dostává prostor v médiích i na odborných konferencích. Řada vysokoškolských učitelů doporučuje svým studentům účast v zahraničních MOOC jako relevantní studijní zdroj a stále více studentů a zájemců o celoživotní vzdělávání využívá nabídky MOOC zahraničních institucí. V roce 2016 začaly na několika vysokoškolských institucích první MOOC vznikat. Na národní úrovni zaujala Česká republika pozitivní postoj k rozvoji MOOC schválením vládního dokumentu Strategie

digitálního vzdělávání do roku 2020 (MŠMT, 2014), kde jsou MOOC jednou z plánovaných aktivit.

Postupně se rozšiřuje nabídka otevřených online kurzů komerčních institucí, které využívají označení MOOC proto, aby díky atraktivnímu zahraničnímu pojmu upoutaly zájem studujících. Zpravidla se jedná o nabídku netutorovaných otevřených online kurzů otevřených široké veřejnosti zdarma či za malý poplatek. S nabídkou zahraničních MOOC platforem jsou však tyto komerční iniciativy jen obtížně srovnatelné. Jedním z hlavních popularizátorů zkratky MOOC se stal František Dalecký, který stál u zrodu úspěšné platformy pro otevřené online kurzy seduo.cz. Kurzy této platformy sice nemají ambice dostat evropskému rámci kvality MOOC, dokázaly však v roce 2016 přilákat velký počet účastníků (platforma v roce 2016 zaregistrovala přes 100 000 studentů).

Vysokým školám v České republice vytvoření vlastních MOOC zatím zpravidla blokuje nedostatek financí a také minimum zkušeností s poskytováním otevřeného online vzdělávání. Většina institucí potřebuje upravit své vnitřní předpisy tak, aby zajistila požadovanou kvalitu kurzů pro umístění svých MOOC na zahraniční platformy. V České republice neexistuje otevřená univerzita a čistě distanční studijní programy nabízí minimum vysokých škol. Online vzdělávání tak o své místo obtížně bojuje a uplatnění nachází především v rámci kombinované formy studia a v kurzech dalšího a celoživotního vzdělávání. Povědomí veřejnosti o otevřeném online vzdělávání však v posledních dvou letech roste. Potenciál masivních otevřených online kurzů, ale i dalších forem e-learningu zatím zdaleka není vyčerpán.

Literatura:

- ALLEN, I. E.; SEAMAN. J. *Grade Change: Tracking Online Education in the United States* [online]. Babson Survey Research Group and The Sloan Consortium, 2014. Dostupné z <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf> [cit. 2016-12-15].
- ALLEN, I. E.; SEAMAN. J. *Grade Level: Tracking Online Education in the United States* [online]. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 2015. Dostupné z <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf> [cit. 2016-12-15].
- ALLEN, I. E.; SEAMAN. J. *Online Report Card: Tracking Online Education in the United States* [online]. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 2016. Dostupné z <http://onlinelearningsurvey.com/reports/onlinecard.pdf> [cit. 2016-12-15].

BRDIČKA, B. Masivní otevřené online kurzy. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 02. 2011. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10725/MASIVNI-OTEVRENE-ONLINE-KURZY.html>. ISSN 1802-4785 [cit. 2017-01-15].

Definition Massive Open Online Courses (MOOCs) [online]. Version 1. 1. OpenUpEd, 2015-3-12. Dostupné z WWW: http://home.eadtu.eu/images/Results/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf [cit. 2016-12-15].

Definition Massive Open Online Courses (MOOCs) [online]. Version 1. 1. OpenupEd, 2015-03-12. Dostupné z http://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf

GAEBEL, M.; KUPRIYANOVA, V.; MORAIS, R.; COLUCCI, E. *E-learning in European Higher Education Institutions: Results of a mapping survey conducted in October-December 2013* [online]. European University Association Publications, 2014. Dostupný z http://www.eua.be/Libraries/Publication/e-learning_survey.sflb.ashx [cit. 2016-12-15].

HOLLANDS, F.; TIRTHALI, D. *Why Do Institutions Offer MOOCs?* [online]. Online Learning, 18(3), 2014 ISSN 2472-5730. Dostupné z <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/464> [cit. 2016-12-15].

JANSEN, D.; SCHUWER, R. *Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2014* [online]. EADTU, 2015 Dostupné z WWW: http://www.eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe.pdf [cit. 2016-12-15].

JANSEN, D.; SCHUWER, R.; TEIXEIRA, A.; AYDIN, H. *Comparing MOOC adoption strategies in Europe: Results from the HOME project survey* [online]. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(6), 2015, s. 116-136 ISSN 1492-3831. Dostupné z <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2154> [cit. 2016-12-15].

MŠMT. *Standard e-learningových kurzů DVPP* [online]. Akreditační komise DVPP. Praha, 2013 Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standardy-a-metodicka-doporuceni> [cit. 2016-12-15].

MŠMT. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. MŠMT, 2014-10-31 Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020> [cit. 2016-12-15].

MULDER, F.; JANSEN, D. *MOOCs for Opening Up Education and the Open up Ed initiative* [online]. In: Bonk, C. J.; Lee, M. M.; Reeves, T. C.; Reynolds, T. H. (Eds.). *The MOOCs and Open Education Around the World*. New York: RoutledgeTaylor & Francis Group. 2015. Dostupné z http://www.eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/OpenupEd_-_MOOCs_for_opening_up_education.pdf [cit. 2016-12-15].

NEUMAJER, O.; RŮŽIČKOVÁ, D. *Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů* [online]. Metodický portál, 2016-8-18 ISSN 1802-4785. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21071/KRITERIA-KVALITY-DIGITALNICH-VZDELAVACICH-ZDROJU-PODPORENYCH-Z-VEREJNYCH-ROZPOCTU.html/> [cit. 2016-12-15].

NEUMAJER, O.; RŮŽIČKOVÁ, D.; ROHLÍKOVÁ, L. *Masivní otevřené online kurzy – vymezení, požadavky a doporučení* [online]. Verze 1. 1. Metodický portál: Články, 2016-09-01 ISSN 1802-4785. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21085/AKTUALIZOVANO-MASIVNI-OTEVRENE-ONLINE-KURZY---VYMEZENI-POZADAVKY-A-DOPORUCENI-VERZE-11.html/>. [cit. 2016-12-15].

ROHLÍKOVÁ, L.; ROHLÍK, O.; JANSEN, D.; & GOES-DANIELS, M. *Comparing Institutional MOOC strategies - 2015 Czech Republic report* [online]. EADTU, 2016. Dostupné z WWW: <http://home.eadtu.eu/news/112-country-reports-on-uptake-of-moocs-by-heis> [cit. 2016-12-15].

ROHLÍKOVÁ, L. *MOOC – definice a rámec kvality* [online]. Prezentace ZČU, 2016 Dostupné z <http://www.caduv.cz/mooc/> [cit. 2016-12-15].

ROSEWELL, J. *OpenupEd label, quality benchmarks for MOOCs* [online]. OpenupEd, 2014-01-24 Dostupné z http://www.openuped.eu/images/docs/OpenupEd_quality_label_-_Version1_0.pdf/ [cit. 2016-12-15].

PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D.

lrohlik@kvd.zcu.cz

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra výpočetní a didaktické techniky

Klatovská 51

306 14 Plzeň

Ing. Ondřej Rohlík, Ph.D.

rohlik@kiv.zcu.cz

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta aplikovaných věd

Katedra informatiky a výpočetní techniky

Univerzitní 8

306 14 Plzeň

Metodika postupu při koncipování spolupráce mezi krajem a vysokou školou

Libor Prudký

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 79-95

Methodology of the procedure of the draft of the cooperation among region and university

Abstract: This methodology is the part of results of the project „The contribution of higher education Institutions to strengthen socio-economic development of peripheral regions in Norway and the Czech Republic”, (Project ID number 7F14442). In this project was analysed three of the regions and universities in this regions in Czech Republic and in Norway. This methodology cannot be universal, but may be used as a design for similar analyzes. It was successfully used in our project.

Metodika nenabízí obecné postupy, které přicházejí v úvahu při utváření spolupráce mezi regionálními institucemi a vysokou školou sídlící v daném regionu, protože vždy jde o promítnutí specifík daného regionu i dané vysoké školy, které je třeba respektovat. V metodice se pokoušíme shrnout základní postupy, které se osvědčily při řešení projektu PERIF¹ a ukázalo se, že mohou mít podobu využitelnou i v jiných regionech. V podstatě je tato metodika připomínkou toho hlavního a možná i obecného, na co by se mělo pamatovat vždy, když jde o rozvoj spolupráce mezi vysokou školou a daným regionem.

Regionem zde chápeme kraj a ten zastupuje především vedení krajské samosprávy a státní správy. Jeho součástí jsou ovšem i další instituce a iniciativy, které mají celokrajskou, nebo i jen dílčí podobu, avšak podílejí se na rozvoji kraje. (Tedy i další orgány státní správy v kraji, instituce a pracovníci samosprávy obcí, neziskové organizace, zájmové a spolkové aktivity a instituce, iniciativy občanů, apod.)

Vysokou školou zde máme na mysli především tu, která sídlí v daném kraji. Může ale jít i o vysoké školy, které v kraji působí, i když v něm nemají své sídlo. Spolupráce by ovšem měla mířit i na jiné druhy škol a vzdělávacích zařízení. V projektu jsme se soustředili vždy na tu veřejnou vysokou školu, která má sídlo ve zkoumaném kraji.

¹ Projekt zde uváděný pod zkratkou PERIF byl realizován v letech 2015 – 2017 z prostředků Norských fondů pod názvem „The contribution of higher education Institutions to strengthen socio-economic development of peripheral regions in Norway and the Czech Republic”, pod označením Project ID number 7F14442. Projekt zahrnul tři kraje a tři vysoké školy v Norsku a stejný počet krajů i univerzit v České republice. Tato metodika je součástí závěrečné etapy řešení tohoto projektu.

1. Příprava a výzvy před zahájením vlastního řešení

Základní otázky před vznikem konkrétního postupu přípravy a rozvoje spolupráce mezi krajem a vysokou školou jsou obecně vymezitelné.

1.1 Nalézt společný cíl spolupráce.

Nestačí formulace jako např. rozvoj kraje či vysoké školy, nebo zpracování povinné strategie rozvoje. Podstatné je zacílení, které povede k růstu kvality života obyvatel kraje. Koncept kvality života může totiž sloužit jako hledisko pro hodnocení a porovnávání postupů, jako hledisko pro stanovování priorit, jako hledisko pro posouzení váhy a významu kroků a pravidel spolupráce. Nejde samozřejmě o jednoznačné a exaktně indikované hledisko. Existuje řada pojetí kvality života. V projektu jsme pracovali především s vyjádřením, které zahrnuje kulturní, ekonomickou, zdravou, bezpečnou, humanistickou a aktivní dimenzi života daného kraje. Projevy a podoby kvality života jsou jak objektivní, tak subjektivní. Pokusy o objektivní měření (např. v souvislosti s projektem Millennium) jsou velmi bohaté. Obvykle jsou ale tak rozsáhlé, že jejich praktické využití pro daný kraj či vysokou školu nepřicházejí v úvahu. Slouží většinou jen pro porovnávání mezi státy. Subjektivní hodnocení je nejčastěji spojeno s mírou spokojenosti s vlastním životem občanů daného prostoru. Samozřejmě, že pokusy o komplexní zkoumání problémů, potřeb a šancí jednotlivých krajů se blížilo sadě kritérií, která jsou často využívána pro „objektivní“ indikaci kvality života – od ekonomických podmínek, přes zaměstnanost, občanské aktivity, životní prostředí, míru vzdělanosti, zdravotní stav, demografickou strukturu, míru identifikace, ale i zločinnost, až po spotřebu a zacílení vlastního života. A spolu s vyjádřením míry spokojenosti občanů jde vlastně o pokusy o ucelené uchopení kvality života v daném kraji. Mezi významné dimenze patří i to, do jaké míry se obyvatelé zkoumaného kraje s daným krajem ztotožňují a spojují s ním svůj budoucí život a perspektivy. Toto pojetí kvality života upozorňuje na podoby vlivů, které je při konkrétní analýze potřeb a možností kraje a vysoké školy pro jejich spolupráci třeba vzít v úvahu.

1.2 Vycházet z poznání potřeb a výzev, které stojí před daným krajem jako základem pro cesty ke spolupráci s danou vysokou školou.

I když analýza možnosti a rozvojových trendů dané vysoké školy může sloužit jako významný impulz pro rozvoj kvality života v celém kraji, základem pro stanovení cílů spolupráce jsou především výsledky analýzy potřeb, možností a výzev v kraji samotném. A to na prvním místě právě těch, které jsou v jeho vlastních možnostech, které mají zdroje v růstu kvality života na základě aktivizace v kraji působících aktérů. Podstatné je jejich nalezení, včetně postupů, které mohou pomoci v jejich oživení. A na ně pak lze navázat v analýze možností a potřeb rozvoje dané vysoké školy. Celý projekt, který byl naplňován spoluprací mezi českými a norskými partnery

může sloužit jako metodický návod pro hledání a nalézání skutečných potřeb a výzev jednotlivých krajů a „jejich“ vysokých škol.

1.3 Pracovat s postupy, které se budou co nejvíc blížit ucelenému pohledu na kraj i na vysokou školu.

Naplnit tuto výchozí zásadu pro řešení problematiky podob a možností spolupráce kraje a vysoké školy je možná nejobtížnější. Naráží totiž na podobu převážné většiny pramenů, které je možné a potřebné využít. Mají totiž téměř výhradně parciální podobu – zaměřují se na jednotlivé dílčí atributy života kraje či vysoké školy. Těch podkladů, které se pokoušejí o ucelené souhrnné uchopení problematiky kraje či vysoké školy, bývá velmi málo. A ty jsou navíc často velmi zjednodušující. Typické jsou dosavadní pokusy na základě SWOT analýzy, které velmi často místo skutečné analýzy nabízejí porovnání všeobecně známých skutečností bez stanovení základu pro jejich posouzení prospěšnosti či naopak brzdy v rozvoji kraje či vysoké školy. Obvykle je tento požadavek možné naplnit pouze postupně – od prvních pokusů, k jejich doplňování a specifikaci, až do podoby, která umožní nejen porovnat váhu jednotlivých skupin vlivů, ale i sestavení priorit pro řešení. Včetně stěžejních témat, která jsou pro rozvoj kraje zásadní. V analýzách užitých v tomto projektu u českých krajů jsme se o podobné hledání klíčových témat pro souhrnné řešení pokusili. Například u kraje Vysočina se takovým tématem ukázalo být využití a podpora některých rysů dosavadní existence kraje, které se dosud jevíly naopak jako zábrana rozvoje. Máme na mysli rozdrobenost osídlení, vysokou míru přináležitosti k obcím a kraji, vysokou míru spoléhání na sebe sama v obcích, nízké možnosti pro uplatnění absolventů vysokých škol v kraji a zároveň slušné pokrytí internetem a počítačovým vybavením, spolu s velmi kvalitním životním prostředím, krásou krajiny a výraznou schopností sebezásobením obcí, také s nízkou kriminalitou a rozsahem deviací vůbec, včetně relativně nízkého podílu průmyslu a vlastně nedokončené druhé fáze modernizace, to vše ve vztahu k požadavkům a možnostem čtvrté fáze modernizace. Ta právě vyžaduje práci z domova, vysokou váhu IT, vysoké spoléhání na sebe sama, existenci v prostředí přívětivém pro život a pro tvořivou práci, apod. Tedy – klíč k řešení vlastně v převrácení existujících charakteristik, které jsou chápány spíše jako nevýhody, ve výhody ve vztahu k požadavkům 4. fáze modernizace. A vysoká škola v Jihlavě může právě touto procesy výrazně napomoci a nalézt v něm pevné místo pro svůj další rozvoj. Je to nepochybně poznání, které je pro valnou část populace i vedení kraje i dané vysoké školy zdánlivě nereálné. Jenže má v sobě tolik naděje a zdrojů pro motivaci – už od základních škol a přirozených zájmů dětí a mladých lidí – že může být klíčem k celkovému rozvoji kraje i vysoké školy. I k založení spolupráce mezi nimi na kvalitativně vyšším základu.

Zásadní význam pro možnost uceleného zvládnutí zkoumané problematiky má kombinace více metodických postupů při samotném výzkumu. Kromě analýzy dokumentů, studia literatury, analýz dosavadních výsledků sběrů dat v podobě pevných algoritmů (tedy: statistických sledování

a analýzy) i v podobě například jednorázových šetření, obsahových analýz médií k dané tématice i dalších obsahových analýz, sekundárních analýz a přímého využití kvantitativních empirických šetření, je podstatné využít kvalitativních postupů empirického výzkumu, především v různé míře standardizovaných rozhovorů s experty, odpovědnými pracovníky a představiteli různých zájmových skupin a aktivit v regionu. Velmi užitečné je ovšem samo pozorování, sama zkušenost s vybranými tématy a součástmi regionu i fungování vysoké školy. Problematika vzájemného povázání metod a technik zkoumání vyžaduje otevřenou a soustavnou spolupráci v rámci řešitelského týmu.

1.4. Posuzovat pravdivost údajů a dosavadních analýz a užitych dat.

Práce na projektu přinesla také zkušenosti vztahující se k práci se vstupy. Není to přívětivé zjištění, ale ukázalo se, že se vyskytují difference v údajích o shodných skutečnostech. A občas i v pramenech, které jsou oficiální, nebo alespoň se za takové vydávají. Je proto nezbytné věnovat zvýšenou pozornost ověřování dat a podkladů. Týká se to především míry přesnosti vymezení předmětu analýzy, času analýzy, jednotek používaných pro analýzu a autorství (institucionálního, pokud možno i konkrétních autorů.) Zároveň se ukazuje, že pracovat s výsledky následné analýzy dat jako s hodnověrným pramenem může být riskantní. Především to platí pro koncepční a strategické materiály zpracovávané v rámci kraje, ale nezřídka i v rámci vysoké školy či jiné instituce. A nezřídka i celostátních oficiálních dokumentů. Je skoro samozřejmostí, že strategie týkající se jednotlivých oblastí života kraje či vysoké školy mají odlišné výchozí údaje a analýzy, bez přesně uváděných pramenů. Samozřejmě, že tím výraznější jsou difference ve zpracováváných strategických nástrojích o jednotlivých oblastech života v krajích. Možnost přímého využití takových pramenů je potřeba podrobit kritické analýze. Kromě toho se do nich promítají časté i subjektivní vlivy. Je například příznačné, že s příchodem nové garnitury do vedení kraje (někdy i do vedení školy) se změní i nosné okruhy strategického rozvoje a řada dílčích nástrojů a postupů. Ostatně vliv volebního období je také jedním, s nímž musíme počítat při využívání pramenů, dat a námětů. U celostátních koncepčních a strategických materiálů to platí dvojnásob. Nejvýrazněji u textů prezentovaných jednotlivými ministerstvy.

1.5 Pokud možno vyrovnaný a dlouhodobě stabilní tým řešitelů

Tento požadavek se zdá banální: bez dobrého řešitelského týmu nejde kvalitně vyřešit žádný projekt. Chceme pouze upozornit na některé skutečnosti, které mohou znamenat potíže při práci na zlepšování koordinace mezi krajem a vysokou školou a jsou někdy opomíjeny.

Zásadní význam má vytvoření týmu:

- › rovnovážně zastupujícího všechny relevantní věcné oblasti zkoumání,
- › také všechny relevantní úrovně vidění zkoumané problematiky (s převahou přístupů „zdola“),

➤ s pevnými pravidly pro respekt všech zúčastněných pracovníků: je nutné zapomenout na funkční zařazení, ale také na automatickou „kantorskou a badatelskou“ převahu (tak často vlastní pracovníkům z vysokých škol) a především na osobní a institucionální vidění zkoumané tematiky. To bývá ovšem nejtěžší.

Znamená to vytvořit soustavné a kvalitní kontrolní a kritické nástroje pro práci týmu. Nemáme na mysli obvykle jen zdržující a komplikující formální nástroje a kritéria (která ale bohužel často převažují...), ale postupy kritického přístupu a obsahového posuzování použitých postupů a výsledků výzkumu. Nezávislí soustavní oponenti mohou být prospěšní. Jejich přímá spolupráce na práci řešitelského týmu může být pro úspěch důležitá. Osvědčují se postupy, které umožňují reflektovat práci týmu získávané poznatky kvalitativním šetřením, zvláště mezi experty a mluvčími různých organizací a společenství v kraji i na vysoké škole.

A konečně: Vytvořit tým, který je schopen pracovat ve vzájemném poznávání, utvářeném souladu ve spolupráci a společně chápaném zacílení. Samotný pracovní tým by nejspíš neměl přesahovat 10 osob. Pomocné skupiny a komise mohou být různé. Vedoucí těchto pracovních skupin (komisí) by měli být přímými členy týmu. Tým by měl pracovat na základě projektového řízení, tedy s vedením podle tematiky: největší odborník na zkoumané téma by měl po dobu zpracovávání tohoto tématu být vedoucím týmu.

V samotné práci týmu by měl být především respektován první princip vědecké práce, totiž, že základní oporou pro korektnost získaných výsledků je přesně a rozpoznatelně zaznamenaný postup řešení. Právě shoda na krocích a porozumění postupu prací je garancí výsledků a zároveň i zdrojem pro shodu uvnitř pracovního týmu.

1.6 Harmonogram na základě odpočtu

Bylo by jistě možné uvádět další principy pro řešení výzkumného projektu ustící ve zlepšování koordinace a spolupráce mezi regionem a vysokou školou. Připomenem pouze skutečnost, že první fází celého řešení musí být právě vyjasnění postupu a podob spolupráce, podoby týmu, kritických a kontrolních postupů, dosahů k dalším partnerům a další podmínky pro organizaci a řízení práce na projektu.

Mezi takové zásady patří i fakt, že dojde ke shodě na postupu řešení, včetně času a základních fází postupu. Pravidlo vytvoření „harmonogramu prací na základě odpočtu“ – uvedené v názvu této části – znamená, že rozhodující pro čas řešení je jeho konec. A po vymezení nutných kroků k realizaci je potřebné tyto kroky seřadit tak, aby od konce projektu byly řešitelné ve vzájemných návaznostech a logice řešení. Obvykle je nezbytné, aby interní termín pro dokončení byl dostatečně před termínem konečným, např. před termínem odevzdání výsledků zadavateli. Aby totiž mohlo dojít k souhrnnému posouzení výsledků a vnitřní oponentuře ještě v době, kdy lze závěrečné výstupy dopracovat. Je velmi užitečné, aby toto „předposlední“ posouzení bylo

uskutečněno někým, kdo nebyl přímo zúčastněn na práci týmu, má však za sebou zkušenosti z badatelských aktivit. Na druhé straně ale - v návaznosti na obsah projektu - je vhodné, aby to byl někdo, kdo se podílí na praktické realizaci zkoumané problematiky. Když téměř konečný text posuzují zástupci obou oblastí, je to nejvíce užitečné.

Je velmi rozumné pojetí takového projektu podrobit kritické oponentuře. Takovou oponenturou bývá jen velmi zřídka schvalovací řízení pro přijetí či nepřijetí daného projektu. Tam obvykle převažují formální kritéria a náležitosti. Máme na mysli oponenturu zaměřenou na algoritmus řešení a podobu věcných, navzájem provázaných výstupů. Tak, aby mohl vzniknout pevný a kontrolovatelný harmonogram řešení, včetně možných dílčích oponentur.

2. Samotný postup řešení

V této části prezentujeme co nejstručněji vybrané zkušenosti z řešení projektu. Znovu připomeneme, že specifikace postupu vždy závisí na konkrétních podmínkách regionu a dané vysoké školy. Ani tady nemůže jít o vyčerpávající přehled – k tomu slouží stohy literatury. Upozorníme spíše na skutečnosti, na které jsme při řešení projektu PERIF narazili jako na překážky či obtíže.

Struktura postupu řešení byla obvyklá. Spočívala v postupném naplňování jednotlivých kroků postupu, případně k vracení se k předchozím krokům, když se v navazujícím kroku ukázala nějaká nová a pro předchozí kroky významná skutečnost. (Zvláště to platilo pro analýzy regionu a dané vysoké školy ve vzájemných vztazích.):

1. Analýza – postupy a možnosti
2. Vymezení cílů výzkumu
3. Samotná analýza vybraného regionu
4. Samotná analýza vybrané vysoké školy
5. Matice provázání problematiky a výzev kraje a vysoké školy
6. Hierarchizace a řazení problematiky a výzev kraje a vysoké školy ve vztahu ke kvalitě života
7. Jak na prosazení a domluvu

Ad 1: Postupy a možnosti analýzy

V úvodní části metodiky jsme poukázali na několik součástí postupu řešení, které – jak se ukázalo při řešení tohoto projektu – mohou značně ovlivnit možnosti analýzy. Dodáme k nim ještě několik:

Především není kupodivu samozřejmé, že by zpracování nejrůznějších podkladů pro rozhodování jak na úrovni krajů, tak vysokých školách, předcházela zpracovaná analýza. Někdy chybí úplně. Často je k tématice přistupováno, jako ke znovuobjevování Ameriky stejně tak často

se dá setkat s tím, že jednotliví autoři přebírají hotové části textů od svých předchůdců bez citace, ale především bez kritické analýzy. Nebo, což je ještě horší, jako k problematice, kterou „přece každý zná“, nebo – a to je nejhorší – k problematice, kterou zná jen autor textu a „přímo z rukávu“ nabízí hotová řešení. Nejčastější je ale záměna obsahové analýzy sledovaného předmětu výzkumu za formalizované popisování oficiálně daných témat a „náležitostí“ tak, že z textu je zřejmé, že autorům nešlo o zkoumanou problematiku, ale o „odfajkování“ úkolu vůči nadřízeným orgánům. Tyto přístupy, které se vlastně ani příliš nestarají o obsah zkoumané problematiky, ale o formu a vnější znaky, jsou bohužel nejčastější. Takový pohled vstupuje do téměř všech podkladů pro analýzy z poslední doby. Někdy dokonce není jasné, zda autoři chápou, že obsah zkoumané problematiky je jinde, než ho hledají. Vyplývá to mj. i z velké mnohosti podkladů. Prvním krokem analýzy by vlastně měla být zdůvodněná redukce vstupů a naopak doplňování podkladů tam, kde se žádné analýzy nedělají, byť jsou pro řešení nezbytné. Mělo by se vždy opírat o pevný metodický základ pojetí a přístupu k analýze. Ten je možný u regionální analýzy. Protože je k dispozici několik ověřených postupů zkoumání regionů. Horší je to u analýzy problematiky vysokých škol, kde vlastně není žádný obecně přijímaný metodologický základ k dispozici. Rozhodující místo v analýze má proto záznam jednotlivých uskutečněných kroků a metod použitých při jejich naplňování. Platí, že v přesném a zdokumentovaném záznamu o postupu řešení je záruka oprávněnosti zjištěných poznatků.

Problém srovnatelnosti přístupů při mezinárodních analýzách se v řešení tohoto projektu také samozřejmě vyskytl. Někdy trvalo dost dlouho, než jsme ve vzájemné diskusi porozuměli nesrovnalostem ve vymezování pojmů a témat. Navíc šlo někdy o pojmy, které samy o sobě nejsou pevně usazené ani v jedné ze srovnávacích zemí. Narazili jsme hned při vymezování „periferie“, ba dokonce i „vysoké školy“. Ukázalo se, že dokonce existuje i komunikační zábrana v užívání slova „periferie“. Zatímco v ČR jde o označení, které mimo jiné mají některé kraje oficiálně a je současně vyjádřením potřeby pomoci těmto regionům v rozvoji, v Norsku se tento pojem pro označení kraje považuje téměř za nevhodný, protože samotným tímto pojmem dochází k degradaci regionu. U vysokých škol šlo o odlišnost v přístupu k jejich vymezení např. ve vztahu ke studentům: v Norsku v době výzkumu byli mezi studenty vysokých škol zahrnováni i ti, kteří na těchto školách studovali jen i po dobu jednoho roku. Tento druh studia se v ČR nevyskytuje. Při tom jde v Norsku o jeden z nejvýznamnějších druhů spolupráce vysokých škol s praxí, tedy i s potřebami příslušného regionu. Problém srovnatelnosti přístupů, pojmosloví, institucionální podoby zkoumaných témat a jejich zasazení do širších souvislostí je při mezinárodní analýze podstatný.

Zásadní pro analýzu má vymezení předmětu a cíle. To není nic nového. Nicméně jde o téma, které není vždy dopracováváno do podoby, která umožňuje srovnávací analýzu. Delší čas jsme věnovali diskusi o struktuře analýz. Snažili jsme se při tom vycházet z vlivů, které na zkoumaná témata působí, i proto, že – jak už bylo řečeno – je k dispozici málo ucelených přístupů jak

k analýze regionů, tak vysokých škol. Často dobře sloužily i dosavadní analýzy, které členové řešitelského týmu dříve zpracovávali. Při řešení je nutné počítat s dostatkem času a kapacit na vypracování svébytných vztahových rámců zkoumané problematiky. Především proto, že postup za pomoci vztahového rámce je možná vůbec nejvhodnější pro empiricky zvládnutelné vymezení předmětu výzkumu. Zásadní význam má u mezinárodních srovnávacích výzkumů i skutečnost hierarchizace závažnosti atributů zkoumané problematiky. V ČR má velmi podstatný vliv na periferní pozice kraje kvalita životního prostředí, v Norsku je hlavním tématem spojeným s periferností distance a odlišnost v geograficko – podnebních podmínkách. Právě tato vymezení jsou podstatným východiskem pro pokusy o ucelený pohled na zkoumaná témata.

V analýzách jsme narazili také na **problém hranic** zkoumané problematiky. Samozřejmě, že jak na život krajů, tak na život vysokých škol působí nejen místní, ale i celostátní, ba i mezinárodní vlivy. Kde analýzy „zastavit“ byl další problém, který bylo nutné vyřešit. Pokusili jsme se omezit jen na přímé takto chápané „vnější“ vlivy. Týkaly se především obecně platné legislativy, pravidel pro financování a hodnocení aktivit v krajích a na vysokých školách, pravidel a možností zdrojů pro financování a spolupráci mezi kraji a vysokými školami, apod. Tyto poznatky ale nebyly samy o sobě předmětem kritické analýzy, i když mají výrazný vliv na zkoumanou problematiku. Podstatné bylo jejich připomenutí jako limitů či možností rozvoje.

Samozřejmostí by měla být **kombinace metod a technik analýzy**. Nelze spolehnout jen na jeden druh, ale je nezbytné provázat metodické postupy. V případě projektu bylo zásadní propojit studium odborné literatury, analýzu podkladů z oficiálních dokumentů a sběrů dat (od sčítání lidu, přes statistické analýzy celostátní, krajské i místní, až po speciální statistické studie), přes výsledky empirických kvantitativních výzkumů a speciálních šetření, až po kvalitativní výzkum zaměřený na vyjádření expertů, mluvčích a zástupců stěžejních institucí a společenství v krajích a na vysokých školách, včetně zúčastněných pozorování realizovaných členy týmu. Bez otevřené diskuse mezi řešiteli není možné dosáhnout věcného a metodického provázání výsledků jednotlivých metod a technik analýzy.

Ad 2: Vymezení cílů výzkumu

Není obvyklé, aby analýza předcházela vymezení cílů, ale ukázalo se, že při mezinárodním výzkumu dvou tak kulturně a historicky odlišných společností, jakými jsou ČR a Norsko a zároveň tak nesourodých objektů jakými jsou region a univerzita v nich, je nejprve nezbytné soustředit se na vyjasnění a analýzu základních pojmů, postupů, omezení a hranic řešené problematiky a teprve pak promýšlet a specifikovat cíl výzkumu.

Cíl v obecné rovině vymezoval sám projekt samozřejmě, ale bylo nutné nejprve „usadit“ možnosti pro komunikaci pro to, aby bylo možné pracovat s cílem ve srovnávací analýze. Zvláště když cílem byla „kvalita života“. Jak v regionu (to na prvním místě, protože odtud se vymezovala kritéria výzev, zájmů, potřeb a rozvojových možností), tak v usilování vysokých škol.

Nebudeme se zde zabývat obecným procesem vymezení a operacionalizace **kvality života**. To je téma, které vyžaduje ještě další mnohá studia. Pracovali jsme s možná nejobvyklejším obecným pojetím kvality života – viz např. u nás práce P. Nováčka a d. (In: Potůček, M.A. kol. 2002), nebo H. Vaďurové a P. Mühlpachera (2005), či shrnutí E. Heřmanové a J. Patočky (2007) – které hledalo kritéria pro ekonomické, sociální, humanitární (včetně zdraví) a ekologické pilíře kvality života. Takto obecně vymezené „mantinely“ sloužily jako základ pro posouzení jednotlivých zjištění jako vhodných či nevhodných pro naplňování cílů výzkumu: do jaké míry zkoumané skutečnosti napomáhají/brzdí rozvoji jednotlivých pilířů kvality života v daném regionu? A to jak v daném času, tak i v procesech, které se do daného času promítají z předchozího vývoje. Podstatné bylo také stanovení pořadí závažnosti (zdrojů pro možný rozvoj) mezi jednotlivými skupinami vlivů vázaných k jednotlivým pilířům kvality života. Jak v regionech, tak na vysokých školách.

Jestliže ve vztahu k regionům jsme se v literatuře setkali se specifikací kvality života jako podstatného cíle rozvoje, ve vztahu k vysokým školám prakticky ne. Explicite vyjadřované přístupy ke zkoumání vysokých škol jako aktérů rozvoje kvality života obecně (včetně působení v regionu) jsme téměř žádné nenašli. A jestliže, tak jen ve velmi obecné rovině, či ve vztahu k blízkým tématům – sociální či kulturní kapitál, nebo z jiného přístupu vlivy na životní prostředí, nejčastější je chápání funkce vysokých škol jako zdroje ekonomického rozvoje. Pokud jde o rozvoj vysokých škol směrem k růstu kvality života v nich samotných, tak to je tematika, která zůstává zcela stranou zájmu. Nejen v pramenech, ale i v tomto projektu. Takové zkoumání této tematiky přesahovalo rámec projektu. Nicméně – pro rozvoj zkoumaných regionů to samo o sobě nebylo příliš významné. Pro vývoj vysokých škol jde však o téma závažné. I když dosud není předmětem soustředěnějšího zájmu.

Ve hledání podoby čtyř pilířů kvality života a jejich specifikace v indikacích podle možností a dosahu dat, bylo možné pro zkoumané kraje nalézt dost indikací, aby mohly sloužit jako základ pro hodnocení úrovně rozvoje a možností rozvoje daného regionu. Tedy i jako soubor výzev, pobídek, potřeb a možností působení vysoké školy v tomto rozvoji.

Pro využití konceptu kvality života jako zrcadla výběru a posouzení zkoumaných aspektů stavu a vývoje regionů a vysokých škol je rozumné vzít v úvahu i difference mezi viděním kvality života podle různých úrovní. Rovina opřená o zlepšování kvality života přímo pro občany, v úrovni řekli bychom mikrostrukturální, je zřejmě nejvhodnější. Protože může vést skutečně k podpoře obsahů, které v sobě kvalita života zahrnuje. Znamená to ovšem i přímé zapojení zástupců této úrovně do řešení projektu. Ne ovšem v rovině formalizovaných evaluací, ale skutečné participace.

Ad 3. Samotná analýza regionu

Literatura nabízí mnohé postupy analýzy potřeb, výzev, možností a perspektiv rozvoje regionů. Při analýzách krajů jsou však používány často opakované a neúplné postupy. Zadavatelé – nejčastěji právě orgány samosprávy a státní správy v regionech – se totiž obvykle obracejí na

tytéž zpracovatele analýz. To by samo o sobě nemuselo být protismyslné, kdyby zpracovatelé občas „nerecyklovali“ předchozí postupy a i poznatky. Při tom by zrovna v této oblasti mohla být spolupráce regionů a vysokých škol nejčastější. Norská zkušenost opřená o vytvoření speciálních analyticko – poradenských pracovišť přímo u vysoké školy je cenná. Možná, že jde o postup, který by mohl mít obecnější využití. Samozřejmě, že to souvisí i s jedním ze zásadních poznatků vyplývajících z tohoto projektu, totiž z nezbytnosti promítnout tzv. třetí roli vysokých škol² do kritérií hodnocení i financování vysokých škol. Stejně jako hledání cest pro přímé podílení se krajů na ovlivňování, hodnocení i financování vysokých škol.

Samotná analýza regionů musí obsahovat všechny podstatné části současného života a aktivit v regionu, ale nesmí zapomenout na historické vlivy a souvislosti. Ukázalo se, že v tomto směru jsou mezi ČR a Norem podstatné rozdíly. Ostatně nedávná minulost Norska nebyla zdaleka tak proměnlivá a přetržitá jako v České republice. Např. vyprázdnění Sudet po 2. světové válce se ukazuje stále v ČR jako výrazný vliv na vývoj regionů tímto vyhnáním zasažených. Zvláště v souvislosti s postupy nového osídlování těchto prostor. Na druhé straně samy podmínky pro rozvoj jsou v Norském království ekonomicky i kontinuitou daleko příznivější než v ČR. Naopak proti Norsku hrají geografické a podnební vlivy v ČR téměř zanedbatelnou roli, atd. Poukaz na respektování konkrétních podmínek a souvislostí a z nich vycházejících postupů výzkumu je tu znovu vysoce potřebný.

Důležité místo v analýze regionů má poznání a co nejúčinnější využití skutečných aktérů rozvoje regionu ve výzkumu. Už byla zmínka o nezbytnosti zapojit do analýzy přímo občany a jejich iniciativy. Na druhé straně je ale podstatné prozkoumat i skutečné zájmy zvláště stěžejních regionálních aktérů. Týká se to hlavně provázání politických reprezentantů a podnikatelských či lobistických seskupení. To se ukazuje jako podstatné především v ČR, Norské království je v tomto směru podstatně stabilnější. Jsou v něm naopak aktéři, kteří zastupují např. i do značné míry exkludované skupiny vlastně institucionalizovaně. Například v kraji Finnmark je důležitým spoluúčastníkem rozhodování Sámský parlament, tedy volné politické zastoupení etnické menšiny, která tradičně v tomto kraji žije. Dosažení podobného zastoupení místních etnik i v ČR by jistě mohlo pomoci k řešení témat, spojených např. se sociální exkluzí, či naopak se spoluprací se zahraničním – prvé v případě Romů, druhé v případě etnik, která jsou z jiných států (převážně jde o Ukrajince, ale třeba i o Vietnamce, a pod.) Zdá se, že má smysl se o takové zastoupení pokoušet, i když dosavadní pokusy nebyly úspěšné.

² Při všech nedorozuměních a nejasnostech, které provázejí pojetí třetí role vysokých škol, nejen v obecné rovině, ale i na různých vysokých školách.

Ad 4: Samotná analýza školy

Respekt vůči struktuře, historii, zaměření a míře svébytnosti školy a jejích součástí je jedním z nejvýznamnějších činitelů vlivu na možnosti a podoby analýzy zkoumaných vysokých škol. Zcela odlišná může – dokonce musí! – být analýza u univerzity s několikasetletou tradicí a bohatou strukturou oborů od vysoké školy „mladé“ jen několik let, navíc bez rozdělení do fakult. Stejně tak u univerzity za polárním kruhem se sídly ve třech městečkách a v tisícikilometrové vzdálenosti od metropolí, proti vysoké škole koncentrující se na oblast v dosahu hlavního města, atd. Tento zdánlivě banální požadavek vede mj. k nezbytnosti volit i odlišné postupy a metody při analýzách jednotlivých vysokých škol a jejich spolupráce s regiony. A to i za situace, kdy všechny vysoké školy jsou vázány a směřovány především na spolupráci s akademickým prostředím, s výukou posuzovanou podle počtu studentů a výzkumem ceněným podle rozsahu publikací v co nejvíce prestižních nakladatelstvích a periodikách. (V tomto směru je situace v Norsku ještě výrazněji zasažená než v ČR...Ovšem na radikálně odlišné startovací úrovni, zvláště pokud jde o odměňování pracovníků univerzit a finančních prostředcích, které mají univerzity v Norsku proti ČR k dispozici.)

To mj. znamená, že většina vysokých škol a jejich aktérů není příliš ochotná měnit přístupy k vlastním aktivitám na základě jiných kritérií, než těch, která se přímo promítají do oceňování úspěšnosti vysokých škol a jejich pracovníků. Tedy ani k podstatnému rozšiřování spolupráce s regiony. Protože to do hodnocení vysokých škol vlastně nezasahuje. Ostatně – jak se ve výzkumu ukázalo – nejen u nás platí, že vysoké školy a správy krajů existují v podstatě odděleně. Snahy zachovat postupy a aktivity, které nevedou k provázání obou těchto „světů“, jsou pro tuto situaci příznačné. I s tím je třeba při výzkumu podob spolupráce mezi regiony a vysokými školami počítat.

Zkušenost z projektu je jednoznačná a znovu ji připomínáme: podmínky jsou místo od místa, škola od školy v zásadě a v hlavních rysech podobné (protože závislé na obecných kritériích hodnocení úspěšnosti) a zároveň specifické. Nejen ve vztahu k podobám zkoumaných objektů, ale i v souvislosti s personálními propojeními, sítěmi a vlivovými skupinami. I tyto atributy zkoumaných vztahů je nezbytné vzít v úvahu a pokusit se jim porozumět a poznat jejich vliv i směr při hledání podob a možností spolupráce krajů a vysokých škol v rozvoji obou.

Ad 5: Matice provázání problematiky a výzev kraje a vysoké školy

Během práce na projektu jsme stále výrazněji dospívali k potřebě nalézat takové přístupy k řešení, které by umožňovaly souhrnné a srovnatelné pohledy na zkoumané problémy a zároveň respektovaly odlišnosti zkoumaných objektů. Museli jsme zároveň najít nástroje, které by umožnily shrnout předchozí poznatky a ne je opakovat. Cílem bylo shrnout poznatky z etap zpracovávajících

kraje a jejich potřeby, výzvy a možnosti rozvoje směrem ke kvalitě života a k nim „přiřadit“ možnosti, postupy a nástroje rozvoje vysokých škol. Pokud možno ve vzájemném vztahu a souvislostech. Zároveň bylo nutné najít takový nástroj, který by umožnil prezentovat obsahy základních vztahů existující i možné spolupráce mezi kraji a vysokými školami v přehledné podobě – ve schematickém vyjádření, které by bylo možné dále rozvést a specifikovat tak, aby se v něm promítly poznatky z předchozích etap prací na projektu.

Využili jsme pro to možnosti shrnutí poznatků do podoby **matice**, v níž by v řádcích byly základní potřeby a výzvy krajů a ve sloupcích na ně reagující možnosti a aktivity vysokých škol.

Strukturace matice byla předmětem mnoha diskusí. V závěrech jsme se v rámci týmů shodli na tom, že lze formulovat obecnou podobu matice s tím, že konkretizace může být v jednotlivých krajích odlišná.

Ve schematické podobě uvádíme základní podobu takové (prázdné) matice v následujícím textu.

Tento nejjednodušší tvar matice byl specifikován v jednotlivých krajích a školách vždy podle skutečných možností a potřeb, ke kterým jsme ve výzkumu dospěli.

Navíc v některých případech jsme se pokusili postupovat hlouběji v prezentaci vztahů prostřednictvím dílčích matic, nebo – přesněji – matic posunutých ještě o jednu úroveň níže tak, aby byly zřetelné konkrétní postupy a kroky.

K vytvoření matic sloužily samozřejmě mnohé předchozí analýzy jak v prvních dvou etapách prací, tedy v části analýz potřeb a možností rozvoje krajů (označených v projektu jako etapa WP 1) a v části věnované témuž u místních vysokých škol (ty byly v projektu zkoumány v rámci etapy WP 2), tak i v samotném hledání možností a postupů vzájemného provázání. Ukázalo se zároveň, že maticový přístup je sice možný z hlediska aktuální situace, ale bez navazujících komentářů není za prvé jasný a srozumitelný a za druhé, že jen obtížně obsahuje dynamický aspekt zkoumané problematiky – tedy možnosti budoucích změn a šancí spolupráce a rozvoje. I proto následují za maticí vždy specifikace obsahů jednotlivých políček matice.

Stejně tak se ukázalo, že je nezbytné, aby před maticí samotnou byl prezentován souhrn základních poznatků a charakteristik kraje i školy. Nejde o opakování poznatků z předchozích analýz, ale o pokus o shrnutí těch, které jsou pro spolupráci nejpodstatnější. I když nelze vlastně žádnou analýzu považovat za „ukončenou“ a každá má v sobě nebezpečí, že akcentuje zvláště „viditelné“ atributy zkoumaných témat.

Tento metodický postup je možný a užitečný ovšem jen tehdy, když mu předchází obsažná analýza možností, potřeb a výzev rozvoje jak v kraji, tak v dané vysoké škole. Na druhé straně je možné ho doporučit pro završující etapu prací a především pro naznačení souhrnného pohledu na zkoumanou problematiku obecněji. A ten, jak víme, je velmi řídký, i když vysoce potřebný. Protože, jak už bylo řečeno, skutečnost existuje v celku a ne v dílčích přístupech.

Schematická podoba matice pro srovnání aktivit a potřeb krajů a vysokých škol v projektu PERIF

		Structures (1.stupeň indikací)			2. Activities			3. Networks		
		1. 1. Policies (2. stupeň indikací)	1. 2. Strategies	1. 3. Resource Allocation	2. 1. Teaching	2. 2. Research	2. 3. Third Mission – interface – w/ region	3. 1. Formal (institution- nalised)	3. 2. Informal (personal or adhoc)	3. 3. Regional coalitions
1. Economy (1. stupeň indikací)	1. 1. General indicators (2. stupeň indikací)									
	1. 2. Mobility & Labor Market									
	1. 3. Sectoral Structure									
2. Social dimensions	2. 1. Demography									
	2. 2. Living standards (incl. gender dimensions/ equity)									
	2. 3. Education – participation & attainment									
	2. 4. Local government capacity (governance)									
	2. 5. Overall social wellbeing									
3. Environment	3. 1. Sustainability in Policy									
	3. 2. Sustainability in Strategy									
	3. 3. Sustainability in Practice									
4. History, industrial and value development										

6. Hierarchizace a řazení ve vztahu ke kvalitě života

Pod tímto titulkem se pokusíme naznačit postupy, které se osvědčily při řešení projektu PERIF v hledání klíčových a navazujících postupů pro zlepšení kvality života ve zkoumaných regionech a vysokých školách. Ukázalo se totiž, že by od řešitelů bylo nekorektní, kdyby se nepokusili o posouzení návrhů na řešení ve vzájemných souvislostech a návaznostech. Tedy o snahy o hierarchizaci námětů a návrhů na zlepšení spolupráce krajů a vysokých škol. S tím, že základem i zde bylo hledání klíčových možností rozvoje krajů, jako zdroje i pro možnosti rozvoje vysokých škol v nich.

Tady jsme stáli před vážným problémem heuristickým. Proces postupného poznávání zkoumané problematiky - lze říci jakéhosi „ponožování se“ do zkoumané problematiky - a jeho vývoj zná každý, kdo se pokouší o porozumění nějaké součásti společenské reality. Jde vlastně o atribut tvůrčího procesu: v určité fázi zkoumání se (někdy!) vynoří souhrnné klíčové téma, které může sloužit jako zdroj pro hierarchizaci ostatních postupů řešení. To je postup, který v současném výzkumu opřeném o mnohostranné ohledávání dílčích problémů a jejich chápání jako „existujících mimo souvislosti“ (a to je možná i jeden ze zdrojů tak častého převažujícího formálního přístupu ke zkoumané problematice) je naprosto výjimečný. A proto i riskantní. Na druhé straně ale pro využití výsledků v praxi jsou hierarchizace a návaznosti řešení zásadní. Protože právě to, že „pro stromy nevidí les“ je pro realizátory jedním z největších nebezpečí při řešení skutečných problémů rozvoje regionu i vysoké školy.

Je tady ale velmi málo opor pro konkrétní postup. Můžeme v literatuře hledat spíše ve starších zdrojích – viz např. „Sociologická imaginace“ C. Wright Millse, nebo u nás v některých textech M. Petruska – a také ve snaze pochopit obsahy kvalitativních výzkumů a jejich hodnotových východisek. A také ze zkušeností se změnami obsahu vývoje regionů, zvláště tam, kde došlo k jejich zásadní změně. (Např. Porúří v Německu, oblast kolem Birminghamu a kolem Leedsu ve Velké Británii, Detroit a okolí v USA a pod.) A také u nás na Ostravsku.

Zkušenost z Ostravska je možná dobrým obrazem tohoto uvažování. Ukazuje se totiž, že základ pro změnu leží především a v první řadě ve změně postoje k dosavadnímu vývoji regionu a jeho klíčovým tématům. Ostravsko představovalo dlouhá léta „kovárnu republiky“ a jeho vysoké pece, těžní věže, komíny a zničující životní prostředí byly dlouho základním znakem i zdrojem pýchy a přínáležitosti obyvatel Ostravska. To, že se z nich postupně stávají stánky kultury a umění, stánky kultivace a poznávání, je vlastně převrácení jejich původní role. (A to i když je tato jejich nová funkce někdy kombinována s podstatně méně kultivující podobou „stánků konzumu“.) Ve prospěch občanů a regionu. Ze slabiny a základu strnutí v rozvoji jsou vytvářeny přednosti a možnosti pozitivních změn. Tento postup není neznámý – podobně se postupovalo i postupuje dosud např. ve zmíněném Porúří. Nicméně u nás je dosud málo využíváný. Alespoň oficiálně. Sdělení některých mluvčích ve zkoumaných krajích ukazuje, že si potřebu změny přístupu

k celkovému řešení problémů kraje (a konec konců i dané vysoké školy) uvědomují a vidí právě v něm klíč ke zlepšení. Především ve vymanění se ze situace, která zdánlivě v sobě nemá pozitivní rysy. Nebo spíš – je jich málo na změnu celé situace regionu.

Znamená to najít v každém kraji především základ jeho vlastní charakteristiky a vnitřní zdroje pro jeho využití nebo naopak změnu. A z tohoto základu a na tomto základu stavět hierarchii a návaznosti postupů a opatření.

Ukázalo se, že tento postup je v zásadě možný i v krajích, které jsme zkoumali. Zvláště pak v krajích v České republice. I proto, že jsou zde odlišná historická, kapacitní (ekonomicky, občansky, tradicí spolupráce atd.) i politická východiska rozvoje. Která konec konců prezentují „perifernost“ v ČR markantněji než v Norsku.

V textech analýz a námětů najde čtenář i tato zásadní sdělení. Zde jen ve velkém zestručnění opakujeme:

Ústecký kraj má v sobě dvě propojená poznamenání, která je nutné vyřešit. Jedná se o kombinaci odsunu a návazného osídlování bez vztahu ke skutečným potřebám občanů a stále trvající převahu prostoru mezi Kadaní a Ústím nad Labem – tedy pánevní oblasti – v životě kraje a téměř neznatelných změn v prostředí k životu. Ve skutečnosti stále dochází k rozvoji spíše „ve prospěch“ udržování zdrojů perifernosti. Obrat v přístupu znamená zde jednak ukončení jádra předchozí existence pánevní oblasti směrem k rekultivaci a odstranění zdrojů „megatun a megawatů“ v rozsahu, který devastuje kraj a jednak podstatně větší zaměření na růst přínaléžitosti a rozvoje občanských aktivit a občanství vůbec, tedy k růstu identity s krajem a ochoty ke spolupráci uvnitř kraje. (Problém „přehození výhybek“ v rozvoji kraje je zásadní: změna v přístupu k tomu, co je pro kraj užitečné z hlediska kvality života, je pro rozvoj kraje nezbytná.)

V Olomouckém kraji je zdrojem perifernosti nejvýrazněji jeho severní výběžek, tedy prostor především za hlavním hřebenem Hrubého Jeseníku. Základem jeho hluboce periferního postavení je dlouhodobá odevzdanost vůči parciálním a nesystematickým přístupům k řešení problémů, které v něm jsou. Samozřejmě s historickými důvody a často s malým respektem vůči váze této periferie v rozvoji celého kraje. Hledání partnerů v regionu pro rozvoj nepřineslo dosud převratné výsledky. Nezbyvá, než je do regionu „exportovat“. Institucionálně (pobočkami institucí výzkumu, vzdělávání a rozvoje produkcí), příbuzensky, osobně – s podporou pro život a s rozvojem kvalitního životního prostředí, podporou přírody, sportovních a turistických možností. Možnosti „zevnitř“ bez pomoci „zvenčí“ jsou pro založení pozitivní změny slabé.

Kraj Vysočina je charakteristický rysy předcházejícími třetí fází modernizace: malé obce jsou jasně v převaze, venkovský způsob život a vysoká přínaléžitost a také vysoká spokojenost lidí v kraji jsou pro Vysočinu charakteristické, na poměry ČR nízké zprůmyslnění, ale zároveň poměrně vysoká vybavenost možnostmi pro využívání IT a internetového spojení, nízké možnosti pro uplatnění absolventů škol a i nízká vzdělanostní úroveň, to vše se zdá jako překážka rozvoje. Pokud nedojde k orientaci právě na tyto rysy života na Vysočině ve smyslu jejich využití pro odstarování a rozvoj

čtvrté fáze modernizace. Pro ni je mj. charakteristická práce z domova, vysoká samostatnost obcí a občanů, velký podíl samosprávy a subsidiarity – jako podmínek pro uplatnění této etapy modernizace. Snaha o převedení kraje ze současné situace „rovnou“ do etapy 4. fáze modernizace by mohla být zásadním impulzem pro posun kraje Vysočina z periferní podoby. Princip je stejný jako u Ostravska: z dosavadních nedostatků vytvořit přednosti a možnosti rozvoje.

7. Jak na prosazení a domluvu

Obě skutečnosti uvádíme společně, protože spolu přímo souvisí. Bez soustavného prosazování získávaných poznatků do obecného povědomí nelze dost dobře vytvářet základ pro domluvu. Nejen mezi krajem a vysokou školou, ale i v širších souvislostech. A platí to i opačně.

Prosazování je vázáno na spolupráci s médii od samotného začátku projektu, na spolupráci s aktéry řešení, i když to není přímo jejich problém. Jde o vytváření atmosféry vážnosti řešení, povědomí o serióznosti postupů a úsilí v rámci projektu a tím i příznivější situace pro přijímání eventuálních změn. Mediální příprava nesmí být samoúčelná. A nesmí sama o sobě snižovat korektnost projektu. Například bulvár není nejvhodnějším nositelem informací o projektu do veřejnosti.

Najít vhodné partnery v médiích není jednoduché. Nová média a přímé kontakty s občany jsou ovšem cesty, které je potřeba v této souvislosti využívat rovněž. Své místo zde mají i prostředky, které jsou v projektu na spolupráci s médii vyčleněny. Ale stále více nabývá na váze přímá spolupráce s aktéry z médií a snaha o jejich vtažení přímo do zkoumané problematiky. Ne vždy platí – a zvláště ne v regionálních médiích – že teprve průšvih je to, co média zajímá. A určité není vhodné „vyvolávat“ průšvihy jako zdroje pro přitažlivost projektu pro média.

Domluva mezi aktéry, kteří se přímo na projektu podílejí, je samozřejmě základem i pro domluvu obecnější. Zdaleka ne vždy lze očekávat zájem ze strany aktérů – už jsme se zmínili o výrazné tendenci regionálních orgánů a aktérů zachovat svou dosavadní situaci a o téměř shodném zájmu aktérů z vysokých škol, ovšem tentokrát na zachování zase jejich zájmů a postupů. Ochota ke změně je obecně nevelká. Čím víc je daná skutečnost svázaná institucionalizovanými a formalizovanými vztahy, tím více to platí. Postupně utvářet podmínky pro domluvu mezi dosud málo komunikujícími a motivovanými účastníky zkoumané problematiky je svébytná součást celého projektu. Pro řešitele to vyžaduje především co nejlepší přípravu, propracovanost a otevřenost postupů řešení.

Základem pro domluvu je přímé podílení se na řešení. Když si aktéři mohou „osahat“ postupy řešení – od analýzy, až po sociotechniky a náměty na změnu – roste jejich důvěra ve smysluplnost projektu. A tudíž i pro případné přijetí změn spojených s realizací jeho výsledků v praxi. Kraje i vysoké školy. I kdyby na základě projektu došlo „jen“ k tomu, že si aktéři řešení zkoumané situace

a procesů budou navzájem naslouchat, je to výrazný pokrok proti současné situaci. A možná i zárodek dalších postupů, které by nakonec mohly přinést zřetelné pozitivní změny.

Literatura:

- HEŘMANOVÁ, K., PATOČKA, J. *Regionální sociologie, sociologie prostoru a prostředí II*. Praha: Oeconomia, 2007.
- MILLS, C. W. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- NUSSBAUM, M. C., SEN, A. (eds.) *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon, 2006.
- POTŮČEK, M.A. kol. *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg, 2002.
- VAĎUROVÁ, H., MÜHLPACHER, P. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

Ing. Libor Prudký, Ph.D.
prudom@pointpraha.cz

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

**František Stellner, Radek Soběhart,
Pavel Szobi, Marek Vochozka, Marek Vokoun**
*Vývoj českého vysokého ekonomického školství
v letech 1945-1953.*
Praha: Setoutbboks.cz, 2015, 252 str.

Vznik této publikace je spjat s šedesátým výročím založení Vysoké školy ekonomické v Praze, které se připomínalo v září 2013. Tehdejší rektor prof. Hindls před tím zřídil poradní komisi pro dějiny VŠE, která se měla zaměřit mj. na výzkum politických a personálních okolností vzniku školy. Vedením této komise byl pověřen doc. F. Stellner. Výsledky výzkumu, který probíhal v letech 2010-2012 a na němž se podíleli i další členové autorského týmu, jsou předkládány v této publikaci.

Autorský tým, který převážně působí na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích, provedl důkladný průzkum dostupných archivních materiálů (často však neúplných) a dalších pramenů. Jelikož kladl důraz na personální stránku vývoje sledovaných vysokých škol a fakult, využíval hojně prameny osobní povahy (paměti, korespondence, deníky). Informace čerpal i z rozhovorů s pamětníky, z dobového tisku a dobových odborných časopisů. Řadu výsledků tohoto výzkumu již členové týmu publikovali.

Do vývoje vysokého školství v ČSR po roce 1945 a zvláště pak po roce 1948 silně zasahovaly politické vlivy. Je to dobře patrné zejména na institucionálních proměnách vysokého ekonomického školství.

V roce 1945 obnovily svoji předválečnou činnost dvě instituce v rámci ČVUT (měly v podstatě postavení dnešních fakult), na nichž se vyučovaly ekonomické nebo příbuzné obory:

- Vysoká škola obchodní ČVUT; ta byla v roce 1951 přejmenována na Vysokou školu věd hospodářských a pak v roce 1953 zrušena.
- Vysoká škola speciálních nauk ČVUT; vyučovaly se na ní na vynikající úrovni mj. pojišťná matematika, matematická statistika, statisticko-pojištné inženýrství – zrušena byla v roce 1952. Na ČVUT byla v roce 1952 zřízena Fakulta ekonomicko-inženýrská, která přetrvala až do roku 1960.

Nově byla v roce 1945 zřízena Vysoká škola politická a sociální v Praze, s fakultami politickou, novinářskou a sociální, na které se vyučovala i ekonomie. Tato škola byla od akademického roku 1949/50 přeměněna na Vysokou školu politických a hospodářských věd a její fakulty na hospodářskou, politicko-diplomatickou a společenských nauk. V roce 1953 byla tato vysoká škola zrušena a zřízena byla Vysoká škola ekonomická.

Současně s uvedenými institucemi fungovala od roku 1945 Ústřední politická škola KSČ (od roku 1953 Vysoká stranická škola při ÚV KSČ), kde se stranické kádry školily rovněž v ekonomických oborech, zejména v tzv. politické ekonomii.

Výsledky podrobného zkoumání výše naznačeného vývoje tvoří obsah první části publikace (130 str.), který autoři rozvrhli do pěti kapitol. Sledované období v letech 1945 až 1953 rozdělili na tři časové úseky, kterým odpovídají první tři kapitoly. Další dvě kapitoly jsou věnovány úžeji vymezeným tématům.

Kapitola I. Vývoj vysokého ekonomického školství v letech 1945-1948 (F. Stellner) pojednává nejprve o obnově výuky na obou zmíněných součástech ČVUT a o osobnostech, které se o to zvláště zasloužily. Pak je popsána školská politika KSČ

v uvedeném období a její vliv na vznik Vysoké školy politické a sociální v Praze.

Dopady komunistického puče analyzuje kapitola II. Ekonomické vysoké školství po únoru 1948 (F. Stellner). Nejprve jsou popsány dopady, které se týkaly všech vysokých škol (sovětizace vysokého školství, zavedení výuky marxismu-leninismu, prověrky učitelů i studentů, řízení školské politiky komunistickým aparátem), pak je analyzována situace na konkrétních vysokoškolských institucích s ekonomickým zaměřením.

V kapitole III. Reorganizace vysokého ekonomického školství v letech 1951-1953 (F. Stellner, R. Soběhart) se rozebírají důvody, které vedly k rušení některých institucí a zřizování nových. Na těchto změnách se významně podílely i spory uvnitř nejvyššího stranického aparátu, které vyvrcholily likvidací Rudolfa Slánského a dalších vysokých komunistických funkcionářů. Výsledkem reorganizací bylo založení Vysoké školy ekonomické k 1. 9. 1953 a zřízení ekonomických fakult na dvou vysokých školách.

Kapitola IV. Personální situace na Vysoké škole ekonomické v Praze v době jejího založení (F. Stellner, P. Szobi, M. Vokoun) podrobně dokládá, že největší počet učitelů přišel z hospodářské fakulty Vysoké školy politických a hospodářských věd, nikoli, jak by se čekalo, z Vysoké školy obchodní ČVUT.

Kapitola V. Fakulta ekonomicko-inženýrská ČVUT (R. Soběhart) sleduje vývoj a osudy této fakulty i diskuse ohledně jejího zaměření a konečně i existence.

Tyto kapitoly obsahují množství cenných a málo známých či zapomenutých informací o událostech, které dramaticky poznamenaly naše vysoké školství, nejen ekonomické, na dlouhou řadu let.

Do textu jsou zařazeny četné a někdy i dosti dlouhé citáty z dobových pramenů, které též dokreslují atmosféru tehdejších událostí.

V následující části publikace (103 str.) jsou doplňující texty různé povahy. Nejprve je to 15 biografických medailonků vybraných osobností spjatých s vývojem vysokého ekonomického školství po roce 1945. Autoři uvádějí, že nejde o reprezentativní výběr, ale o ukázkou z připravovaného biografického slovníku k dějinám Vysoké školy ekonomické v Praze.

Pak je zařazen Appendix „Současné vysoké ekonomické školství“ (M. Vochozka). Název však neodpovídá obsahu, většina textu je věnována celému českému vysokému školství a jeho vývoji po roce 1989. Ekonomického školství se týká jen krátký závěr: seznam studijních programů z oboru ekonomie (podle klasifikace KKO) a expertní hodnocení programu/oboru „Ekonomika podniku“, u něhož není uvedeno, kdo hodnocení prováděl.

Následuje velmi podrobný a cenný Seznam pramenů a literatury, teprve po něm jsou zařazeny přílohy, které patří k Appendixu (a mohly být do něj bez problémů začleněny). Seznam tabulek, obrázků a příloh je dosti zmatený, navíc chybí odkazy na stránky, kde se daný objekt nachází. Tyto části publikace, žel, minulo náležité redakční zpracování.

V celku se však jedná o velmi cennou a svým způsobem průkopnickou publikaci. Autoři mají jistě dostatek materiálu pro zpracování dalších období a případně i odvětví českého vysokého školství.

Vladimír Roskovec

11. mezinárodní konference DisCo 2016: Towards Open Education and Information Society

Již 11. ročník konference zaměřené na využívání technologií ve vzdělávání se konal 20.-22. června 2016 v Paralelní Polis v Praze 7. Bylo přítomno více než 50 účastníků z 15 zemí. 19 účastníků dorazilo díky podpoře Středoevropské iniciativy, která jim uhradila náklady na cestu a ubytování.

Konferenci otevřely v pondělí 20. června workshopy. Tereza Potůčková z Masarykovy univerzity vedla 2 workshopy věnované využívání aplikací Verso a Nearpod pro vzdělávání. Tereza Hanermannová z Univerzity Karlovy představila vzdělávací hru Českoslovenko 38-89. Darco Jansen z Evropské asociace distančně vzdělávajících univerzit zasvětil účastníky workshopu do tajemství MOOCs (masivních online vzdělávacích kurzů). Den byl zakončen společenským večerem v Paralelní Polis.

Druhý konferenční den otevřela zvaná přednáška Athiny Basha z Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě „*Libraries as Gateways to Open Education and Information Society*“. Následující sekce se zabývala rolí knihoven v moderním světě technologií a dostupností vzdělávání pro co nejširší vrstvy společnosti. Druhá sekce byla věnována nástrojům distančního vzdělávání. Po obědě v druhé zvané přednášce Vladimír Vulic z Univerzity Černé Hory hovořil o specifikách vyučování tzv. facebookové generace studentů, kteří na jedné straně trpí uvíznutím v tradičním paradigmatu

učení zaměřeného na biflování informací, a na druhé straně jsou zahlceni tokem informací z celého světa. Následující prezentace se věnovaly mediální gramotnosti a výchově. Poslední sekce byla věnována využívání Wikipedie ve vzdělávání a gamifikačních prvků ve výuce, což vyvolalo živou diskusi mezi přítomnými. Druhý den uzavřela wiki session, kde Ridvan Peshkopia presentoval nástroj na dotazníkování šetření v terénu pomocí tabletů či chytrých telefonů. Den zakončil společenský večer.

Třetí den byl zahájen zvanou přednáškou Darco Jansena o důležitosti Otevřeného vzdělávání, kterou podpořily i následující prezentace. Následovala panelová diskuse na téma Otevřeného vzdělávání, které se účastili Darco Jansen, Luděk Brož z Etnologického ústavu AV ČR, Tamara Kováčová z EDUin a Jiří Dlouhý, vedoucí vzdělávacího oddělení Environmentálního centra Univerzity Karlovy. Diskuse se zabývala výhodami a problémy otevřeného vzdělávání. Diskutující se shodli, že největší výzvou pro Otevřené vzdělávání je potřeba, aby ho podporovala komunita studentů a vzdělavatelů a aby našlo podporu u odpovědných orgánů. Darco Jansen zmínil, že v Nizozemí se nastolila politika, která stanoví, že do několika let budou z veřejných zdrojů podporovány jen výzkumné projekty, jejichž výsledky budou publikovány v Open Access periodikách. V poslední sekci kolegyň z Maďarska prezentovaly, jak je důležité se zaměřit na efektivitu čtení textu z obrazovky a jak by měl být poskládán text. Následovaly prezentace, které představily situaci využívání CIT v Makedonii a Albánii.

Nejdůležitější poznatky z konference:

- 1) Je třeba mít systémový přístup k rozvoji otevřeného vzdělávání a jeho implementaci. (Příkladem je Nizozemí, kde výsledky výzkumu z veřejných peněz budou muset být do 4 let publikovány jen v Open Access časopisech).
- 2) Je nutná spolupráce univerzit pro další rozvoj Otevřeného vzdělávání a sdílení a propagace příkladů dobré praxe.

3) Změna potřebuje čas a trpělivost.

- 4) Vzdělavatelé musí být aktivní nejen v propagaci Otevřeného vzdělávání, ale i v povzbuzování studentů při jeho používání.

Konference účastníci hodnotili velice pozitivně. Sborník konference byl publikován v říjnu a příští rok se konference bude konat v Microsoftu v Praze.

Jan Beseda

POKYNY PRO AUTORY

Redakce přijímá příspěvky do těchto rubrik:

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

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

- korespondenci a příspěvky posílejte na adresu aula@csvs.cz;
- příspěvky zasílejte v běžných textových formátech (.rtf.doc);
- nepoužívejte speciální fonty či zvláštní formátování stránek, protože grafická úprava všech textů se provádí jednotně pro celé číslo;
- obrázky, grafy a schémata zasílejte, pokud možno, v grafickém formátu (nejlépe TIFF), a to v samostatných souborech, pouze v černobílé verzi;
- tabulky a grafy lze posílat také ve formátu tabulkového procesoru Microsoft EXCEL, pouze v černobílé verzi;
- časopis vychází ve formátu A4, proto doporučujeme upravit grafy, tabulky, obrázky pro tento formát;

Recenzní řízení:

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

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. : \$ 1

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

Kniha:

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

Článek v časopise:

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

Článek v knize, sborníku:

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

Elektronický dokument

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

aula

časopis
pro vysokoškolskou
a vědní politiku

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

Vychází elektronicky

U Dvou srpů 2, 150 00 Praha 5, Česká republika, IČO: 00237752

Šéfredaktorka:

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

Zástupce šéfredaktorky:

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

Redakční kruh:

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

Redakční rada:

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

Výkonná redaktorka:

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

Jazyková redakce:

RNDr. Vladimír Roskovec, CSc.

Cover design & layout: Aleš Svoboda

Časopis je dostupný na <http://www.csvs.cz/aula/>

Aula (Online). Vychází 2 čísla ročně.
